

A c t a Universitatis Lodzianensis

**KSZTAŁCENIE POLONISTYCZNE
CUDZOZIEMCÓW**

**26
2019**





WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

A c t a Universitatis Lodzianis

KSZTAŁCENIE POLONISTYCZNE
CUDZOZIEMCÓW

26
2019

*Oblicza glottodydaktyki
polonistycznej
Powiązania i inspiracje*

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

 **WYDAWNICTWO**
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO
ŁÓDŹ 2019

| C O P E |

REDAKCJA NAUKOWA „KSZTAŁCENIA POLONISTYCZNEGO CUDZOZIEMCÓW”

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

RADA PROGRAMOWA „KSZTAŁCENIA POLONISTYCZNEGO CUDZOZIEMCÓW”

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

RECENZENCI

dr hab. Aleksandra Achtelek (Uniwersytet Śląski), *doc. dr Irena Bogoczowa* (Uniwersytet Ostrawski)
dr hab. prof. UO Dorota Brzozowska (Uniwersytet Opolski), *dr Hanna Burkhardt* (Uniwersytet Humboldtów w Berlinie), *dr hab. prof. UMCS Anna Dunin-Dudkowska* (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej)
dr hab. Piotr Garncarek (Uniwersytet Warszawski), *dr hab. prof. UMK Małgorzata Gębka-Wolak* (Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu), *dr hab. prof. UJ Iwona Janowska* (Uniwersytet Jagielloński)
dr hab. prof. UJ László Kálmán Nagy (Uniwersytet Jagielloński), *prof. dr hab. Małgorzata Kita* (Uniwersytet Śląski), *dr Liliana Madelska* (Uniwersytet Wiedeński), *dr hab. Magdalena Smoleń-Wawrzyszyn* (Katolicki Uniwersytet Lubelski), *dr hab. Katarzyna Sobstyl* (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej)
prof. dr hab. Jolanta Tambor (Uniwersytet Śląski), *dr Natalia Tsai* (Hsin Wu University of Science and Technology, Tajpej), *prof. UŁ dr Maria Wtorkowska* (Uniwersytet w Lublanie)

KONSULTACJA JĘZYKOWA W ZAKRESIE TEKSTÓW ANGLOJĘZYCZNYCH

Iwona Dembowska-Wosik

KOREKTA TEKSTÓW ANGLOJĘZYCZNYCH

Martin Hinton

SKŁAD I ŁAMANIE

Rafał Maćkowiak

PROJEKT OKŁADKI:

Agencja Reklamowa efectoro.pl

ISSN: 0860-6587

e-ISSN: 2449-6839

<https://wydawnictwo.uni.lodz.pl/redakcje-czasopism/acta-universitatis-lodziensis-kształcenie-polonistyczne-cudzoziemcow/>

Adres Redakcji: Zakład Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej,
Instytut Filologii Polskiej i Logopedii, Wydział Filologiczny UŁ
95-236 Łódź, ul. Pomorska 171/173; e-mail: glotto@uni.lodz.pl
e-mail do bezpośredniego kontaktu z Redakcją KPC: kpocudz@uni.lodz.pl

SPIS TREŚCI

WSTĘP

- Iwona Dembowska-Wosik**, Jakie oblicza glottodydaktyki polonistycznej? Różnorodność i współzależność 9

500 LAT HISTORII GLOTTODYDAKTYKI POLONISTYCZNEJ

- Anna Dąbrowska**, Teaching Polish as a foreign language within the history of the Polish language 27

MIĘDZY NAUCZYCIELEM A UCZĄCYM SIĘ: W STRONĘ SKUTECZNEJ KOMUNIKACJI

- Barbara Morcinek-Abramczyk**, Non-verbal communication in the teaching of Polish as a foreign language using the example of Asian groups. The difficulties, challenges and solutions 49
- Kamila Kubacka**, Sposoby inicjowania i podtrzymywania kontaktu ze studentami na lekcji języka polskiego jako obcego. 65
- Edyta Wojtczak**, Strategie komunikacyjne jako sposób na skuteczne komunikowanie się mimo niedostatków językowych 81
- Emilia Sztabnicka-Gradowska**, Współczesne teorie grzeczności językowej i ich wpływ na badania w obszarze glottodydaktyki polonistycznej 97

KSZTAŁCENIE GLOTTODYDAKTYKÓW

Przemysław E. Gębal, Monika J. Nawracka, Foreign language teacher education in Germany, Iran and Poland – A comparative comparative study. 121

Magdalena Karasek, Mateusz Gaze, Świadomość lingwistyczna (przyszłych) lektorów języka polskiego jako obcego – kilka uwag o znajomości fleksji imiennej. . . 139

WARSZTAT PRACY NAUCZYCIELA JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Natalia Tsai, Social media in foreign language teaching and learning – a review . . . 149

Jolanta Laskowska, Technologie cyfrowe w nauczaniu języka polskiego jako obcego 161

Natalie Kosch, Jaką rolę odgrywają zasoby elektroniczne w nauce języka polskiego jako obcego/odziedziczonego? Wyniki badań ankietowych 171

Michalina Biernacka, Błąd glottodydaktyczny w zakresie podsystemu fonicznego – głos w dyskusji 183

Ewa Badyda, Po co i jak (nie) uczyć cudzoziemców fonetyki języka polskiego? . . . 197

Anna Majewska-Tworek, Wymowa polska jako obca. Rozwiązywanie trudności artykulacyjnych w grupie międzynarodowej na rocznym kursie przygotowawczym . . 209

Beata Grochala, O kształtowaniu kompetencji genologicznej w nauczaniu języka polskiego jako obcego 221

Anna Dunin-Dudkowska, The cover letter as a genre of speech in teaching Polish as a foreign language 231

Justyna Sochacka, Wzorzec struktury charakterystyki postaci i jego realizacje w pracach obcokrajowców uczących się języka polskiego na poziomie A2. 245

Magdalena Smoleń-Wawrzusiszyn, TOC logical branch as a tool in teaching Polish as a foreign/second/heritage language to children 259

UŻYTKOWNICY JĘZYKA POLSKIEGO JAKO KODU NIEDOMINUJĄCEGO

- Maria Wtorkowska**, Inflection in a bilingual child. A case study 271
- Ewa Lipińska, Anna Seretny**, Język odziedziczony a dwujęzyczność – o konieczności badań komparatywnych. 287
- Małgorzata Januszewicz**, Język polski jako obcy dla Głuchych – w poszukiwaniu dobrego terminu 301
- Ała Krawczuk**, Specification of selected honorifics in relation to the general Polish standard in the written Polish as a heritage language in Ukraine (using the material of the Polish-language *Gazeta Polska Bukowiny* periodical) 311

GLOTTODYDAKTYCZNE I KONTRASTYWNE SPOJRZENIA NA JĘZYK

- Emilia Szalkowska-Kim**, Collocations of dimension adjectives with the names of human body parts in Polish and Korean 329
- Hanna Burkhardt, Alina Jurasz**, Frazy przyimkowe i ich opis leksykograficzny w słownikach niemieckich i niemiecko-polskich – spojrzenie glottodydaktyczne 359
- Małgorzata Gębka-Wolak, Aleksandra Walkiewicz**, Przygotowanie materiałów do nauczania szyku w dydaktyce języka polskiego jako obcego: o problemach metodologicznych i praktycznych raz jeszcze. 373
- Iryna Bundza**, *Zrobię to bez zwłok...* the category of number in the teaching of Polish as a foreign language to Ukrainian-speaking people. 387
- Viktoriia Hudy**, Czy rosyjski jest bardziej „angielski” niż polski? O zapożyczeniach w języku informatycznym w aspekcie glottodydaktycznym. 399
- Edyta Paluszyńska**, Kategoria rodzaju gramatycznego w systemie językowym, dyskursie i glottodydaktyce 413
- Grażyna Zarzycka**, Kulturomy polskie – punkty widzenia, techniki ich wydobywania i negocjowania. Stosowanie perspektywy etnolingwistycznej w glottodydaktyce polonistycznej 425

- Anna Rabczuk**, Czy mogę odczuwać *hygge*, jeśli w polszczyźnie nie ma takiego wyrazu? O (nie)przekładalności emocji w kontekście glottodydaktycznym443
- Katarzyna Dziwirek**, What do we call the children? Familial terms of address in Polish and English.471

POLONISTYKA Z PERSPEKTYWY DALEKOWSCHODNIEJ

- Tokimasa Sekiguchi**, From Japanese Schulz to Polish Parnicki – around the year 1974.487
- Grażyna Zarzycka**, Dyskursy polonistyczne w Seulu. O VI Międzynarodowej Konferencji Akademickiej z cyklu „Spotkania Polonistyk Trzech Krajów – Chiny, Korea, Japonia”.501

WSTĘP

*Iwona Dembowska-Wosik**

 <https://orcid.org/0000-0002-5787-4185>

JAKIE OBLICZA GLOTTODYDAKTYKI POLONISTYCZNEJ? RÓŻNORODNOŚĆ I WSPÓLZALEŻNOŚĆ

Słowa kluczowe: język polski jako obcy, zawartość czasopisma

Streszczenie. Celem artykułu jest omówienie zawartości tekstów opublikowanych w niniejszym numerze czasopisma. Autorka pokrótce omawia wszystkie artykuły, w kolejności, w której występują, wskazując na wspólne wątki nie tylko w poszczególnych sekcjach, ale także pomiędzy tekstami o pozornie odległej tematyce.

Wraz ze swoim dynamicznym rozwojem glottodydaktyka polonistyczna staje się coraz bardziej zróżnicowana. Przybywa osób uczących się języka polskiego i zdających egzaminy certyfikatowe: nauczycieli, egzaminatorów i badaczy, a także ośrodków dydaktycznych, egzaminacyjnych i akademickich w Polsce i za granicą. I choć dziedzina ta nieustannie się rozgałęzia i niemożliwe już jest zebranie wszystkich glottodydaktyków przy jednym stole lub nawet w jednym audytorium, dydaktyka JPJO, przyjmująca dziś wiele zróżnicowanych form, jak i naukowa refleksja o niej nie przestają wzajemnie się przenikać i uzupełniać. Zjawiska pozornie od siebie odległe, takie jak sytuacja językowa Polonii i osób Głuchych, okazują się dla siebie uzupełniającymi perspektywami. Jednocześnie wzrastająca liczba specjalistów z dziedziny glottodydaktyki polonistycznej daje badaczom – być może pierwszy raz w dziejach nauczania języka polskiego jako obcego – pewien komfort. Obok tematów palących i domagających się natychmiastowej

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

uwagi, jak wzrastające potrzeby w zakresie nauczania polszczyzny jako języka drugiego w polskim systemie szkolnictwa, jest też w badaniach nad JPJO miejsce na refleksję na temat własnej historii, co pokazuje dojrzałość i siłę glottodydaktyki polonistycznej jako nauki.

Dlatego właśnie niniejszy tom otwiera tekst (ang.)¹ autorstwa wrocławskiej badaczki Anny Dąbrowskiej, wypełniający istniejącą dotychczas lukę w badaniach nad **historią polszczyzny**. Tematyka ta obecna była dotąd na marginesie publikacji na temat dziejów języka polskiego. Autorka prześledziła dostępne opracowania, poczynając od historii gramatyki opublikowanej w *Encyklopedii powszechnej* Orgelbranda (Plebański 1862) pod kątem wzmianek na temat podręczników, słowników i gramatyk języka polskiego skierowanych do cudzoziemców. Zwróciła uwagę na ważny dla glottodydaktyków fakt, iż mimo że współcześnie opracowania kierowane do cudzoziemców wydają się niejako wtórne względem opracowań językoznawczych przeznaczonych dla Polaków, to pierwsze opisy polszczyzny powstawały z myślą o pragnących poznać nasz język cudzoziemcach i przez cudzoziemców były pisane. W drugiej części artykułu autorka formułuje szczegółowe uwagi dotyczące metodologii opisu dziejów nauczania JPJO, które przedstawia jako zespół wskazówek dla autora monografii na ten temat, której napisanie postuluje. Autorka od dłuższego czasu prezentuje polskim czytelnikom prace związane z historią nauczania i badania JPJO – niniejszy artykuł, który publikujemy w wersji anglojęzycznej, przybliży tę tematykę szerszej grupie osób zainteresowanych tematem.

Druga część tomu poświęcona jest zagadnieniu **skutecznej komunikacji między lektorami a uczącymi się**. Rozpoczyna ją tekst (ang.) Barbary Morcinek. Autorka, doświadczona w pracy z uczącymi się języka polskiego Japończykami, omawia zagadnienie komunikacji niewerbalnej w procesie glottodydaktycznym. Zwraca uwagę na nieobecność tego zagadnienia zarówno w refleksji naukowej nad nauczaniem JPJO, jak i w kształceniu nauczycieli. Przyczyn tego stanu rzeczy upatruje w tym, że kod niewerbalny jest w dużej mierze nieuświadomiony, a co za tym idzie – niezmiernie trudny do opisanego, szczególnie w ujęciu kontrastowym. W związku jednak z ogromną rolą komunikatów pozajęzykowych w kontaktach międzyludzkich (a w szczególności niezwykle istotnego zjawiska, jakim jest potrzeba spójności między komunikatem werbalnym i niewerbalnym oraz dominująca rola tego drugiego w przypadku rozbieżności), badaczka podejmuje się trudnego zadania opisanego najważniejszych różnic pomiędzy wzorcami polskimi a japońskimi (wraz z odniesieniami do realiów chińskich i koreańskich, a nawet arabskich). Swoją analizę rozpoczyna od wskazania różnic w gestykulacji na wybranych przykładach. Kolejno omawia rozbieżności pomiędzy kulturą polską i japońską z zakresu proksemiki, kinezyki, chronemiki, haptiki, okulestyki, olfaktyki oraz tzw. *paralanguage*, czyli niewerbalnych elementów głosu.

¹ Ponieważ tom zawiera zarówno teksty napisane po polsku, jak i anglojęzyczne, w nawiasach wskazano, które teksty napisane są w języku angielskim.

Komunikację edukacyjną w klasie językowej z perspektywy nauczyciela opisuje Kamila Kubacka. Autorka prezentuje niewielką część swoich badań – skupia się na przedstawieniu repertuaru zachowań werbalnych nauczycieli JPJO, które mają na celu zainicjowanie kontaktu ze studentami, podtrzymanie ich uwagi oraz ich aktywizowanie. W ramach przeprowadzonych obserwacji autorka zarejestrowała zachowania dwanaścioro lektorów o zróżnicowanym wieku i stażu pracy. Wśród środków zachęcania do aktywnego uczestniczenia w lekcji JPJO udało jej się wyodrębnić: elementy humorystyczne w standardowych ćwiczeniach drylowych, anegdota, nawiązywanie bezpośredniego kontaktu z uczestnikami zajęć poprzez: pytania rozpoczynające się zaimkiem *кто?* skierowane do całej grupy, podawanie w wątpliwość wykonania powierzonego zadania przez studentów, wyrażanie empatii wobec możliwych obaw uczących się, groźenie wymuszeniem odpowiedzi w przypadku braku chętnych, przechodzenie od ogólnego wezwania do wskazania konkretnego studenta, utrzymywanie studentów w niepewności co do tego, kto kolejny będzie zabierał głos. Autorka analizuje formuły bezpośrednich zwrotów lektorów do uczących się, a także sposoby przenoszenia uwagi z poszczególnych członków grupy na innych lub na grupę jako całość. Opisuje użycie pytań pedagogicznych oraz pytań o opinię, także połączonych z negacją, mającą dodatkowo zachęcić uczestników dyskusji do wypowiedzenia się. Wśród sposobów podtrzymywania kontaktu badaczka wyodrębnia pytania o zgodę o charakterze retorycznym, różnorodne formalnie pytania o zrozumienie, nawiązania werbalne. Wskazuje także na takie wypowiedzi lektorskie, które mogą przynieść skutek odwrotny do zamierzonego, mianowicie zniechęcić studentów do wypowiadania się na zajęciach. Wśród nich znalazły się przykłady na samodzielne interpretowanie i podsumowywanie przez nauczyciela omawianego materiału, kategoryczne odrzucanie propozycji ucznia, strofowanie studentów mówiących jednocześnie, wskazywanie konkretnej osoby, która ma udzielić odpowiedzi, kierowanie uwagi na studentów ciągle aktywnych, nawet jeśli przerywają oni wypowiedź komuś innemu, wplatanie elementów oceniających do rozmowy z kursantem. Badaczka wyodrębnia także takie elementy procesu komunikacji, które zaburzają płynność procesu wypowiedzi, jak emocjonalne wykrzyknienia lektora, które przenoszą uwagę na niego samego.

Zagadnieniu komunikacji między lektorem a studentami poświęcony jest także tekst autorstwa Edyty Wojtczak na temat strategii komunikacyjnych stosowanych przez studentów w obliczu własnych niedostatków językowych. Autorka odwołuje się do definicji omawianego pojęcia w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (ESOKJ 2003) oraz przedstawia psycholingwistyczne i interakcyjne podejście do tematu. W głównej części swojego artykułu badaczka, stosując podejście interaktywne, omawia, klasyfikuje i ilustruje przykładami działania strategiczne stosowane przez cudzoziemców uczących się JPJO na poziomach od A1 do B2 w sytuacji, gdy niedostatki kompetencji językowej nie

pozwalają na realizację zamierzonego celu komunikacyjnego. Wyróżnia i egzemplifikuje materiałem uzyskanym podczas obserwacji i prowadzenia lekcji: strategie osiągnięć (parafrazę, porównanie, uproszczenie, użycie synonimów, tworzenie neologizmów, przełączanie kodu językowego), prośbę o pomoc, użycie środków niewerbalnych, strategie uniku, negocjowanie znaczeń oraz stosowanie nowoczesnych technologii. Zwraca jednocześnie uwagę, że kreatywność uczących się pozwala przypuszczać, że przedstawiony zbiór nie jest zamknięty.

Tę sekcję tematyczną podsumowuje przegląd prac teoretycznych traktujących o grzeczności językowej autorstwa Emilii Sztabnickiej-Gradowskiej. Badaczka referuje rozwój badań nad grzecznością w ciągu ostatnich 30 lat. Przytacza trzy wcześniejsze teorie jako fundamenty badań nad tym zagadnieniem: koncepcję twarzy E. Goffmana, teorię aktów mowy Austina i Searle'a oraz maksymy konwersacyjne Grice'a. Omawia tzw. klasyczne teorie grzeczności językowej (R. Lakoff, P. Brown i Levinsona, G. Leecha) i wskazuje na książkę G. Eelena (2001) jako wyraz postmodernistycznego zwrotu w badaniach w tej dziedzinie. Następnie opisuje wyodrębnienie się nurtu dyskursywnego w analizie grzeczności. W kolejnej części tekstu omawia tzw. trzecią falę badań nad grzecznością językową, która przyniosła krytykę poprzedniego ujęcia i zaproponowała własną perspektywę: socjologiczną i interakcyjną. Autorka przywołuje metody badawcze stosowane w omawianych przez siebie badaniach, wśród których są: rejestrowanie wypowiedzi autentycznych, wykorzystanie zasobów telewizyjnych, tzw. Discourse Completion Test, *role-play*, tworzenie dzienników, kwestionariusze, wywiady, obserwacja uczestnicząca. Ostatnią część artykułu badaczka poświęca podejściom do badań nad grzecznością językową w glottodydaktyce polonistycznej.

Trzecia część tomu dotyczy zagadnienia **kształcenia glottodydaktyków**. Przemysław Gębal i Monika Nawracka przedstawiają w ramach analizy porównawczej (ang.) systemy przygotowywania lektorów języków obcych do zawodu w trzech krajach: Iranie, Polsce i Niemczech. Punkt odniesienia stanowią dla tej analizy standardy wypracowane w ramach Europejskiego Profilu Kształcenia Nauczycieli Języków (*The European Profile for Language Teacher Education*), którego wyróżniającym się postulatem jest profesjonalizacja kształcenia przyszłych nauczycieli, rozumiana jako najściślejsze powiązanie zagadnień teoretycznych z praktycznymi (wyrażające się także w sposobie organizacji praktyk lektorskich) wraz z rozwijaniem krytycznego podejścia do uczenia (się). Autorzy opisują trzy wspomniane systemy przygotowania zawodowego nauczycieli języków w perspektywie kulturowej – uznają bowiem, że są one przejawem ważnych dla społeczeństw Iranu, Polski i Niemiec wartości. Przedstawiona analiza ukazuje, że edukacja przyszłych nauczycieli w Niemczech najbliższa jest standardom europejskim, natomiast niedociągnięcia polskiego systemu uwidaczniają się głównie w organizacji procesu nauczania (rozdzielności zajęć na uczelni i praktyk w szkołach).

O zagadnieniu kształcenia nauczycieli języków obcych traktuje także tekst autorstwa Magdaleny Karasek i Mateusza Gazego, którzy opisują wyniki swoich badań dotyczących znajomości fleksji imiennej przez studentów specjalizacji Nauczanie Języka Polskiego jako Obcego/Drugiego na Uniwersytecie Łódzkim. Badacze przeprowadzili ankietę wśród dwóch grup studentów – takich, którzy ukończyli już zajęcia w ramach specjalizacji (w tym kurs gramatyki pedagogicznej), oraz takich, którzy zajęcia te mieli jeszcze przed sobą. Autorów interesowało, czy studenci mają rozwinięty wysoki poziom świadomości językowej. Badani brali udział w ankiecie, w której byli proszeni o wyjaśnienie rozmaitych reguł gramatycznych (z perspektywy gramatyki pedagogicznej), dotyczących m.in. dystrybucji równoległych końcówek fleksyjnych, rekcji czasowników, dystrybucji przyimków, a także o określenie przypadku rzeczowników w podanych zdaniach oraz rodzaju dziewięciu rzeczowników. Wyniki ankiety – choć lepsze w grupie absolwentów specjalizacji niż osób początkujących – wskazywały na znaczne braki w świadomości lingwistycznej badanych i konieczność bardziej szczegółowego przyjrzenia się temu problemowi. Jednocześnie, mając na uwadze specyfikę pracy lektora JPJO, która wymusza inne niż osadzone w gramatyce opisowej spojrzenie na system językowy polszczyzny, autorzy postulują wprowadzenie do rozważań na ten temat pojęcia *glottodydaktycznej świadomości lingwistycznej*. Jej koniecznymi składnikami musiałyby być nie tylko wiedza o strukturze systemu językowego, ale także umiejętność wychwytywania reguł, zależności i analogii, które niejednokrotnie umykają językoznawstwu nieglottodydaktycznemu, gdyż nie sprawiają one trudności rodzimym użytkownikom języka.

Czwarta sekcja, dotycząca **warsztatu pracy nauczyciela języka polskiego jako obcego**, zbiera teksty na temat zastosowania nowatorskich narzędzi dydaktycznych, nauczania wymowy oraz roli genologii w procesie nauczania JPJO. Na zyski płynące z zastosowania nowych technologii w procesie nauczania, a w szczególności na użycie mediów społecznościowych, zwraca w swoim artykule (ang.) uwagę Natalia Tsai. Autorka dokonuje przeglądu prac poruszających temat wpływu włączania mediów społecznościowych do edukacji językowej. Wskazuje na ich ogromną popularność jako jeden z czynników uzasadniających ich użycie w nauczaniu. Omawia specyficzną dynamikę interakcji online, przedstawiając ją jako sprzymierzeńca nauczyciela, który przestaje być głównym nadawcą i odbiorcą treści w kontakcie ze studentem: nacisk przesuwa się powiem na – tak przecież pożądaną – interakcję pomiędzy uczącymi się. W interakcji tej jest miejsce na negocjowanie znaczenia, rozwijanie relacji między uczącymi się oraz ich pewności siebie. Ponadto media społecznościowe okazują się istotnym narzędziem wzmacniania motywacji uczących się, także poprzez zarządzanie własnym wizerunkiem w komunikacji online oraz kształtowanie autonomii uczącego się, dla którego nauczyciel przestaje być jedynym punktem odniesienia. Na zakończenie badaczka opisuje praktyczne sposoby użycia mediów społecznościowych w nauczaniu języków obcych.

Artykuł Jolanty Laskowskiej także traktuje o wykorzystaniu nowych technologii w nauczaniu JPJO. Autorka porządkuje terminologię odnoszącą się do tego zagadnienia i rozważa zastosowania nowych technologii w procesie dydaktycznym. Następnie omawia kilka narzędzi stosowanych obecnie w nauczaniu JPJO. Pierwszym z nich jest platforma edukacyjna Moodle. Autorka opisuje jej działanie i wskazuje na instytucje (publiczne i prywatne) oferujące kursy e-learningowe. Kolejną część swojego tekstu poświęca platformie E-polish.eu krakowskiej szkoły językowej Glossa, która stanowi nie tylko narzędzie do nauczania na odległość, ale także repozytorium materiałów, narzędzi i informacji pomocnych w uczeniu się języka polskiego oraz narzędzie marketingowe. Dalej omawia funkcjonowanie strony Insta.Ling, której użytkownicy zainteresowani polszczyzną mogą ćwiczyć ortografię. W kolejnej części tekstu badaczka wymienia blogi poświęcone nauczaniu JPJO. Są wśród nich blog Iwony Głowackiej, blog *Glottosfera*, blog *Napolsku!* Ewy Grzelak i inne. Następnie autorka tekstu kieruje uwagę czytelników na platformy do tworzenia i przeprowadzania interaktywnych quizów, takie jak Kahoot, Quizziz i inne. Wspomina o niemieckim serwisie LearningApps, który oferuje użytkownikom 21 języków możliwość tworzenia, użytkowania, współdzielenia i publikowania gier edukacyjnych. Kolejny fragment swojego tekstu poświęca badaczka wirtualnym tablicom, takim jak Classroom czy Blendspace, a następny – aplikacjom mobilnym poświęconym nauce słówek i gramatyki, choć tutaj zachęca do ostrożności, gdyż nie wszystkie one zasługują na zaufanie użytkowników. Ostatnim opisywanym przez autorkę narzędziem są generatory gier takich jak chmura słów, dobble czy koło fortuny. Autorka podsumowuje swój tekst uwagami na temat roli nowych technologii w życiu młodych uczących się oraz kompetencji medialnej nauczycieli JPJO, pomiędzy którymi niejednokrotnie jest duża rozbieżność.

Na tę perspektywę popularnego ostatnio podziału na cyfrowych tubylców i cyfrowych imigrantów niespodziewane światło rzucają wyniki badania Natalie Kosch, które wskazują, że ci pierwsi nie są samodzielni w korzystaniu z nowych technologicznie narzędzi i wciąż potrzebują wsparcia uczących ich specjalistów, żeby jak najlepiej wykorzystywać dostępne zasoby. Na podstawie ankiety przeprowadzonej wśród osób uczących się języka polskiego jako obcego lub odziedziczonego badaczka przedstawia wykorzystanie przez nich nowych technologii w procesie poznawania polszczyzny. Autorka zapytała respondentów o użycie dostępnych online słowników, stron internetowych poruszających zagadnienia gramatyczne, słownikowe, fonetyczne oraz – w dalszej części badania – o użycie w tych samych celach aplikacji mobilnych. Ankieta zawierała również pytania o to, czy osoby uczące respondentów prezentowały lub polecały jakieś strony internetowe i aplikacje mobilne, czy były one używane przez nauczyciela w ramach zajęć oraz o częstotliwość korzystania z zasobów elektronicznych przez uczestników ankiety. Wyniki badań pokazują, że większość uczących się nie używa stron

internetowych i aplikacji mobilnych do nauki JPJO oraz że uczący się potrzebują wsparcia lektorów w doborze wartościowych narzędzi elektronicznych. Pożądane byłoby także, by lektorzy rozszerzali repertuar stron internetowych i aplikacji, które przedstawiają studentom.

Artykuł autorstwa Michaliny Biernackiej otwiera serię trzech tekstów poświęconych nauczaniu fonetyki języka polskiego jako obcego. Autorka skupia się w nim na zagadnieniu normatywności w odniesieniu do wymowy oraz na różnicy w postrzeganiu i nazywaniu cech nienormatywnych w zależności od przyjętej perspektywy: glottodydaktycznej lub logopedycznej. Perspektywy te – dotychczas raczej rozdzielne – przenikają się ostatnio wraz z rozwojem badań nad zagadnieniem nauczania JPJOdG (języka polskiego jako obcego dla Głuchych, o którym pisze dalej w niniejszym tomie M. Januszewicz) oraz użycia polszczyzny przez osoby (głównie dzieci) z doświadczeniem migracji (dzieci reemigranckie lub cudzoziemskie w polskich szkołach). Spotkanie tych dwóch perspektyw ujawniło wyzwania konceptualizacyjne, metodologiczne i terminologiczne. Inaczej bowiem – jak pisze autorka – postrzega wymowę nienormatywną glottodydaktyk, dla którego punktem odniesienia jest zarówno norma glottodydaktyczna, która uwzględnia niepełną kompetencję językową, jak i perspektywa kontrastywna, która pozwala znaleźć źródło części problemów wymowy w interferencji z innego języka. Inaczej zaś widzi ją logopeda, którego wiedza obejmuje znajomość możliwych dysfunkcji narządów mowy. Michalina Biernacka postuluje w swoim tekście konieczność kompromisu, którego koniecznym elementem jest usprawnienie posługiwania się terminologią glottodydaktyczną i logopedyczną przez specjalistów z obu dziedzin, tak aby wymiana doświadczeń między nimi mogła być jak najbardziej efektywna.

Drugim tekstem poruszającym tematykę nauczania fonetyki jest artykuł autorstwa Ewy Badydy, zbierający wskazówki i przestrogi dla nauczycieli JPJO dotyczące polskiej wymowy. Jak badaczka podkreśla na samym początku, poprawna wymowa jest sine qua non komunikacji, co wzmacnia jej pozycję w procesie glottodydaktycznym nawet w obliczu chwytliwej marketingowo koncepcji nauczania języka z minimalnym udziałem gramatyki. Autorka, koncentrując się na początkowym okresie nauczania/nauki JPJO, kolejno omawia zagadnienia różnic fonologicznych pomiędzy językami, roli przyzwyczajień artykulacyjno-prozodycznych nabytych wraz z językiem rodzimym w powstaniu interferencji w nauce języka obcego, podkreślając jednocześnie konieczność kształtowania kompetencji fonetycznej już od pierwszych chwil nauki języka obcego. Zwraca uwagę na przydatność ujęcia kontrastywnego, ale także na miejsca trudne polskiej wymowy, w tym te cechy polskiej prozodii, które najczęściej sprawiają trudność cudzoziemcom. Postuluje skorelowanie nauczania fonetyki i pisowni, jako sposób kształtowania samodzielności w obcowaniu z tekstem pisanym, minimalizowania interferencji ortograficznej, ale także sposób na rozwinięcie umiejętności opero-

wania nieznanymi wcześniej nazwami własnymi, szczególnie podczas poruszania się po mieście, czy podróżowania po kraju. Swój tekst autorka kończy przestrożą przed powszechnie dostępnymi w Internecie, ale zawierającymi błędy, lekcjami polskiej wymowy.

Natomiast Anna Majewska-Tworek opisuje organizację procesu nauczania polskiej wymowy cudzoziemców uczęszczających na roczny kurs przygotowawczy (RKP) w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców we Wrocławiu. Autorka wspomina o ponaddwudziestoletniej historii nauczania wymowy we wrocławskiej Szkole, wskazując na mający miejsce od tego czasu rozwój zarówno stanu wiedzy na temat fonetyki i fonologii, także w ujęciu kontrastywnym, jak i wzrost dostępności materiałów dydaktycznych do nauczania tego podsystemu języka. Definiując wyzwania, przed jakimi stają lektorzy nauczający polskiej wymowy grupy bardzo zróżnicowane pod względem języków pierwszych studentów Anna Majewska-Tworek podkreśla potrzebę indywidualizacji procesu nauczania. Następnie opisuje stosowany na początku RKP test przesiewowy, badający zarówno artykulację spółgłosek i samogłosek, jak i zdolność kinetyczną studentów. Dalej następuje opis stosowanego po pierwszym semestrze testu osiągnięć, na podstawie którego autorka przedstawia trudności artykulacyjne chińskich i ukraińskich studentów, którzy stanowią najliczniejsze grupy słuchaczy kursu.

Kolejna triada tekstów skupiona jest wokół roli wiedzy z zakresu genologii w dydaktyce JPJO. Beata Grochala snuje refleksję nad zagadnieniem kształtowania kompetencji genologicznej. Badaczka postuluje, by kolejnym krokiem dla glottodydaktyków było uzupełnienie opisu kompetencji pragmatycznej w „Europejskim systemie opisu kształcenia językowego” (ESOKJ 2003) o tę właśnie nową umiejętność. Rozważa relację pomiędzy kompetencją genologiczną a normą językową oraz – inspirując się rozważaniami Anny Wierzbickiej (1999), podkreśla kulturową różnorodność gatunków, a co za tym idzie – ich nieprzekładalność. Swoje obserwacje uzupełnia przykładami zaczerpniętymi z wybranych podręczników do nauczania polskiego języka specjalistycznego, konkludując, że rzetelne wskazówki genologiczne zawierają nieliczne z nich.

Anna Dunin-Dudkowska poświęca swój tekst (ang.) gatunkowi listu motywacyjnego w kontekście nauczania języka polskiego. Przedstawia historię i pochodzenie omawianego gatunku tekstu oraz jego miejsce w procesie glottodydaktycznym. Omawia jego strukturę, wyliczając elementy obligatoryjne i fakultatywne kompozycji listu motywacyjnego, jego szatę graficzną oraz warstwę językową, ze szczególnym uwzględnieniem charakterystycznych dla gatunku zwrotów i wyrażań, które powinni opanować cudzoziemcy uczący się, jak pisać list motywacyjny. Materiał ilustracyjny użyty przez autorkę pochodzi nie tylko z opracowań przeznaczonych dla Polaków, ale także z podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego. Następnie badaczka omawia aspekt pragmatyczny, ontologiczny i stylistyczny listu motywacyjnego. Zwraca uwagę na illokucyjną wartość

tego typu wypowiedzi oraz charakterystyczny dla niej układ nadawczo-odbiorczy. Rozważa widoczny przez pryzmat tego gatunku obraz świata, który uwypukla pewne elementy rzeczywistości (sferę zawodową i edukacyjną), niejednokrotnie w ogóle pomijając inne (życie prywatne, zainteresowania). Opisuje oficjalny, schludny i poprawny język listu motywacyjnego wraz z jego cechami gramatycznymi oraz porządkuje wiedzę na temat tego gatunku, który przy coraz większej liczbie cudzoziemskich pracowników na polskim rynku, staje się coraz istotniejszy w procesie nauczania JPJO.

Z kolei Justyna Sochacka poświęca swój artykuł gatunkowi wypowiedzi, jakim jest charakterystyka postaci, i przygląda się, jak jest on realizowany przez obcokrajowców uczących się języka polskiego na poziomie A2. Celem jej badania jest omówienie, na ile poznawany na lekcjach schemat tego typu tekstu znajduje później odzwierciedlenie w pracach pisanych przez studentów Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ. Choć badani słuchacze pochodzili z różnych krajów i uczęszczali do różnych grup (o profilu medycznym i humanistycznym), proces przygotowania do pisania charakterystyki przebiegał w obu grupach analogicznie i na podstawie tego samego podręcznika. Autorka przeanalizowała, w jaki sposób aktualizowane były poszczególne elementy gatunku charakterystyki postaci: jej przedstawienie, opis wyglądu zewnętrznego oraz innych cech fizycznych, cech charakteru i usposobienia, zainteresowań, uzdolnień i umiejętności, a także jaki kształt przyjmowały rozpoczęcia i zakończenia. Badaczka zaobserwowała wśród respondentów oznaki niedostatecznego opanowania zarówno samego wzorca wypowiedzi, jak i języka, które skutkowały lakonicznością opisu, błędnym kopiowaniem gotowych konstrukcji językowych z materiałów dydaktycznych, ograniczaniem opisu do tych cech, które zostały wspomniane w materiałach dydaktycznych, charakteryzowanie pośrednie w miejsce bezpośredniego. Także sygnały początku i zakończenia (otwierające prace delimitatory wtórne, nieswoiste zakończenia będące w istocie dalszym ciągiem omówienia) wskazywały na braki w kompetencjach uczących się. W drugiej części swojego tekstu autorka proponuje więc autorskie ćwiczenia leksykalne i kompozycyjne, które można wykorzystać w pracy nad charakterystyką postaci na poziomie A2.

Sekcję na temat warsztatu pracy glottodydaktyka zamyka omówienie (ang.) autorstwa Magdaleny Smoleń-Wawrzusiszyn na temat zastosowania gałązki logicznej TOC w nauczaniu gramatyki polskiej jako nierodzimej dzieci. Narzędzie to powstało w ramach teorii ograniczeń Eliyahu M. Goldratta jako sposób zastosowania metod naukowych w rozwiązywaniu problemów ekonomicznych i z zakresu zarządzania, a następnie zostało przeniesione na grunt edukacji. Autorka opisuje strukturę gałązki logicznej i jej funkcjonowanie oraz historię jej zastosowania w polskiej dydaktyce, w tym najnowsze propozycje jej użycia w edukacji w polskich szkołach za granicą. Badaczka widzi wielorakie zalety opisywanego narzędzia, w tym jego atrakcyjność graficzną, przejrzystość, wartość mnemo-

techniczną, konieczność włączenia ruchu fizycznego do pracy. Postuluje użycie gałązki logicznej TOC w nauczaniu języka polskiego jako kodu niedominującego dzieci, w szczególności w nauczaniu składni. Przedstawia opracowane przez siebie w formie gałązek logicznych schematy wybranych struktur składniowych: orzeczenia imiennego, zmiany rekcji orzeczenia z biernika na dopełniacz przy negacji, składni liczebników głównych, przyimka „z”, rodzaju gramatycznego przymiotnika oraz zaimka dzierżawczego.

W piątej części niniejszego tomu znalazły się teksty skupione na **użytkownikach polszczyzny jako kodu niedominującego**. Otwierający ją artykuł (ang.) Marii Wtorkowskiej opisuje dwujęzyczność syna badaczki. Stanowi on część wyczerpującego studium przypadku chłopca wychowywanego w Słowenii przez matkę – Polkę i słoweńskojęzycznego ojca. Tym razem autorka skupia się na rozwoju fleksji w języku dziecka. Omawia sytuację językową swojej rodziny, określając dwujęzyczność pięcioletniego w momencie badania Marko jako kształtowaną przy zastosowaniu głównie strategii osoby, przy niewielkim udziale strategii czasu (Kurcz 2000). Badaczka przytacza liczne przykłady mieszania i przełączania kodów przez chłopca, a także użycia przez niego tłumaczenia. Następnie autorka przedstawia katalog zauważonych przez siebie typów nienormatywnych form fleksyjnych obecnych w mowie syna, zarówno w języku polskim, jak i słoweńskim. Wskazuje wśród nich takie błędy, które cechują także dzieci jednojęzyczne, obok tych, których powstanie było wynikiem interferencji pomiędzy dwoma przyswajanymi przez marko kodami. Formy dzieli na fleksję imienną i werbalną. Swój tekst kończy informacją na temat dalszego rozwoju językowego dziecka, którego językiem dominującym stał się język otoczenia, a więc język słoweński.

Artykuł Ewy Lipińskiej i Anny Seretny porusza temat bilingwizmu w kontekście języka odziedziczonego. Pojęcie języka odziedziczonego, przeniesione przez badaczki do glottodydaktyki polonistycznej z badań amerykańskich (por. m.in. Van Deusen-Scholl 2003), jest niezwykle przydatne w opisie polszczyzny używanej przez Polonię oraz dzieci reemigrantów. Użytkownicy języka ojczystego jako drugiego nie stanowią bynajmniej jednolitej grupy, a różnice pomiędzy nimi wynikają – jak piszą autorki – z przynależności do określonego pokolenia emigracyjnego, czasu spędzonego poza krajem, języka używanego w komunikacji między członkami rodziny, pobierania (lub nie) nauki języka polskiego, czy też stopnia asymilacji rodziców w kraju docelowym. I właśnie cechująca tych użytkowników polszczyzny różnorodność dwujęzyczności stanowi kontekst, na którego tle uwidacznia się rozróżnienie pomiędzy dwujęzycznością naturalną a kognitywną. Bilingwizm naturalny staje się udziałem użytkowników polszczyzny jako języka odziedziczonego, jeśli pozostaje ona jedynie językiem komunikacji w rodzinie. Aby zaistniał bilingwizm kognitywny – polonijny uczeń musi także formalnie uczyć się tego języka, tak aby jego kompetencja w języku polskim pozwalała na realizację funkcji komunikacyjnej i poznawczej, w mowie i w piśmie. W ostat-

niej części tekstu autorki wskazują na możliwe kierunki badań nad językiem polskim jako odziedziczonym w wymiarze kognitywnym. Badaczki zauważają, że dotychczas badacze dwujęzyczności kierowali swoją uwagę głównie na małe dzieci dwujęzyczne, natomiast badania bilingwizmu kognitywnego wymagają przeanalizowania kompetencji językowych młodzieży, u której proces akwizycji języka jest już zakończony. Formułują cele takich badań oraz liczne wskazówki metodologiczne, z których najważniejszym postulatem jest uwzględnienie aspektu porównawczego między kompetencją językową równolatków w Polsce i na emigracji.

Tekst Małgorzaty Januszewicz, reprezentującej Polski Związek Głuchych, poświęcony jest językowi polskiemu jako obcemu dla Głuchych i związanymi z jego nauczaniem wyzwaniom terminologicznym. Zainteresowanie sytuacją osób, dla których ze względu na uwarunkowania fizyczne lub fizjologiczne polszczyzna foniczna nie może być językiem pierwszym, od dekady obecne jest w refleksji glottodydaktycznej. Badaczka opisuje różnorodność społeczności Głuchych, pełen wyzwań i trudności proces nabywania języka pierwszego osób niesłyszących, który niejednokrotnie ma miejsce już po czasie, w którym u słyszących następuje naturalna akwizycja języka. Skomplikowana sytuacja językowa Głuchych znajduje odzwierciedlenie w użyciu terminologii naukowej. Problematyczny okazuje się termin język pierwszy/ojczysty, gdyż istotniejszym rozróżnieniem okazuje się to, czy osoba głucha przyswoiła język od rodziców, czy od rówieśników. Autorka przedstawia różnice pomiędzy sytuacją Głuchych i użytkowników polszczyzny jako języka odziedziczonego, a następnie określa, jakim językiem jest dla większości Głuchych polszczyzna foniczna. Są oni bowiem użytkownikami języka polskiego jako drugiego, którego z uwagi na ograniczenia percepcyjne i ofertę edukacyjną nabywają z niespójnych źródeł. Są nienatwywnymi fałszywymi początkującymi – mają wieloletnie doświadczenie w uczeniu się polszczyzny, a i akwizycja języka polskiego odbywa się z opóźnieniem. Używają polszczyzny jako języka funkcjonalnie nie pierwszego – choć żyją nią otoczeni, kontakt z językiem nie wpływa na ich rozwój sprawności językowych. Jednocześnie Głusi, tak jak i słyszący użytkownicy języka, chcą uczyć się także języków obcych, zarówno migowych, jak i fonicznych. Autorka przedstawia perspektywę Głuchych jako czwartą (po rodzimych użytkownikach języka, cudzoziemcach i Polonusach), która pozostaje w obrębie zainteresowań glottodydaktyki. Postuluje, by do istniejącego już terminu – *surdoglottodydaktyki* (Domagała-Zyśk 2013) – odnoszącego się do nauczania Głuchych nowożytnych języków fonicznych – dołączyć określenie języka polskiego jako obcego dla Głuchych (JPJODG), które odnosiłoby się właśnie do nauczania polszczyzny jako kodu niedominującego w tej grupie użytkowników.

Zagadnieniu grzeczności językowej w kontekście polszczyzny jako języka odziedziczonego na Ukrainie przygląda się w swoim artykule (ang.)

Ałła Krawczuk. Badaczka opiera swoją analizę na materiale pozyskanym z polskojęzycznej „Gazety Polskiej Bukowiny”, w której publikowane są teksty pisane przez autorów należących do mniejszości polskiej na Ukrainie, bez żadnej ingerencji redakcyjnej rodzimych użytkowników języka ogólnopolskiego. Autorka omawia kolejno sposoby zwracania się do adresata, gratulacje i życzenia, podziękowania oraz struktury referujące z wyrazami pan/pani w tekstach informacyjnych, zwracając szczególną uwagę na elementy odbiegające od normy ogólnopolskiej, a – o czym świadczy ich pojawienie się w druku – uznane za poprawne przez ukraińską Polonię. Wśród nich autorka dokonuje rozróżnienia na te, których pojawienie się wynika z transferu negatywnego z języka dominującego, jak i tych, które mogą świadczyć o odmiennym niż w języku ogólnopolskim, normatywnym statusie opisywanych elementów w polszczyźnie na Ukrainie. Źródła tych różnic upatruje badaczka nie w niedostatecznej kompetencji, a w szczególny sposób realizowanej intencji nadawcy, jaką może być chęć wyróżnienia referenta (okazania mu – na „polski sposób” – szacunku) czy też skrócenia dystansu i wyrażenia poczucia wspólnoty.

Przedostatnia, szósta część tomu zbiera teksty omawiające **zróznicowane zagadnienia językowe** (zarówno dotyczące systemu językowego, jak i zjawisk lingwakulturowych, które w naturalny sposób ulegają uwypukleniu w sytuacji kontaktu międzykulturowego na lekcji języka obcego), **widziane z perspektywy glottodydaktycznej i kontrastywnej**. Opis języka na potrzeby jego nauczania jako obcego cechuje mnogość ujęć i zagadnień badawczych, stąd stałe wysiłki, aby wypełniać luki w wiedzy z tego właśnie zakresu. Otwierający tę część artykuł (ang.) Emilii Szalkowskiej-Kim mieści się w nurcie semantyki porównawczej. Autorka poddaje analizie łączliwość podstawowych przymiotników przestrzennych z wybranymi rzeczownikami nazywającymi części ciała człowieka w języku polskim i koreańskim. Na podstawie danych uzyskanych przy pomocy ankiet, zawartości słowników, konsultacji ze specjalistami, tekstów źródłowych i wcześniejszych opracowań badaczka rekonstruuje fragmenty JOS obu języków, wskazuje na podobieństwa i różnice między nimi. Te ostatnie uwidoczniły się już na etapie doboru elementów językowych do analizy w postaci rozbieżności w znaczeniu i zakresie użycia interesujących badaczkę leksemów, odmiennej konceptualizacji i kategoryzacji wybranych elementów leksykalnych, skomplikowanych relacji polisemicznych, a także obecności w języku koreańskim zarówno terminów rodzimych, jak i ich sino-koreańskich odpowiedników. W głównej części artykułu badaczka przedstawia wyniki analizy w podziale tematycznym (człowiek, głowa, korpus, ręka, noga, wybrane elementy wewnętrzne ciała), omawiając zarówno połączenia wyrazowe o charakterze dosłownym, jak i idiomatycznym.

Natomiast tekst autorstwa Hanny Burkhardt i Aliny Jurasz porusza zagadnienie kolokacji na tle glottodydaktyki i leksykografii. Na przykładzie języka niemieckiego badaczki analizują związki pomiędzy obecnością w słownikach zle-

matyzowanych wyrażen przyimkowych, a kompetencją studentów germanistyki w zakresie użycia takich wyrażen. W ramach swojego badania autorki przeanalizowały słowniki ogólne języka niemieckiego i słowniki przekładowe niemiecko-polskie i wykazały, że chociaż użycie wyrażen przyimkowych stanowi olbrzymie wyzwanie dla osób uczących się języków obcych, słowniki przekładowe są pod tym względem uboższe od słowników ogólnych. Następnie autorki przeprowadziły ankietę wśród studentów polskiej germanistyki, w której sprawdzały znajomość wyrażen przyimkowych i poprawność ich użycia. Wyniki ich badań wskazują na możliwość istnienia zależności pomiędzy obecnością zlematyzowanych wyrażen przyimkowych w słownikach przekładowych, a ich znajomością wśród studentów filologii germańskiej. Badaczki, które przygotowują dwujęzyczny słownik kolokacji, przedstawiają także w swoim tekście metodę, którą wykorzystują do budowy artykułów hasłowych zawierających wyrażenia przyimkowe.

Małgorzata Gębka-Wolak i Aleksandra Walkiewicz poświęcają natomiast swój artykuł problemom, jakie stawia przed autorami materiałów dydaktycznych dla nierodzimych użytkowników nauczanie szyku polszczyzny. Autorki prezentują szeroki wachlarz dylematów, jakie należy rozstrzygnąć, aby rzetelnie i przystępnie opisać tę cechę języka polskiego. Omawiają różnice pomiędzy językiem pisanym a mówionym w tym zakresie, wątpliwości związane z oceną poprawności oraz nacechowania stylistycznego zróżnicowanych układów linearnych. Analizują także metajęzyk i terminologię potrzebne do nauczania zagadnień szyku, interferencję jako możliwą przyczynę błędnego jego użycia, a na koniec proponują własne rozwiązania, stosowane w opracowywanych obecnie przez autorki materiałach. Badaczki zwracają uwagę, że ze względu na duże różnice pomiędzy szykiem akceptowalnym w piśmie i w mowie, materiały służące do jego nauczania powinny być uzupełnione o nagrania, tak aby można było uwzględnić także czynniki prozodyczne.

Językom w ujęciu kontrastywnym przygląda się Iryna Bundza. Badaczkę interesują różnice w zakresie kategorii rodzaju w języku polskim i ukraińskim i powiązane z nimi trudności Ukraińców w nauce języka polskiego. Autorka na podstawie materiału pozyskanego ze słowników ogólnych obu języków oraz korpusów analizuje pod względem rodzaju 80 leksemów polskich wraz z ich ukraińskimi odpowiednikami. Za wyjątkowo kłopotliwe z perspektywy glottodydaktycznej uznaje pluralia i singularia tantum. Dzieli je na trzy grupy – polskie leksemy, których ukraińskie odpowiedniki posiadają pełen paradygmat odmiany przez liczbę; ukraińskie leksemy, których polskie odpowiedniki mają dwie formy liczby oraz polskie toponimy nieposiadające liczby pojedynczej, które w większości występują w języku ukraińskim w liczbie pojedynczej. Swoje rozważania autorka uzupełnia bogatym materiałem ilustracyjnym oraz uwagami na temat możliwych zaburzeń komunikacji powodowanych przez opisywane różnice pomiędzy oboma systemami językowymi.

Viktoriia Hudy poświęca swój tekst zagadnieniu zapożyczeń w języku specjalistycznym. Przedstawia kontrastywną analizę repertuaru anglicyzmów z zakresu informatyki w polszczyźnie oraz języku rosyjskim. Tłem społecznym jej badań jest znaczne zapotrzebowanie na specjalistów z tej dziedziny na polskim rynku pracy, które pozyskują rosyjskojęzycznych pracowników z Ukrainy, Rosji i Białorusi. Jak pisze autorka, profesjolekt informatyków cechuje się ogromną liczbą zapożyczeń z języka angielskiego, ze względu na międzynarodowy charakter firm informatycznych, mobilność pracowników tego sektora oraz zastosowanie języka angielskiego w programowaniu wynikające z umiejscowienia większości centrów informatycznych (także badawczych) na terenie Stanów Zjednoczonych. Proces transferu leksemów angielskich do polszczyzny i języka rosyjskiego jest jednak odmienny, głównie ilościowo. Na podstawie badań ankietowych wśród rosyjsko- i polskojęzycznych pracowników branży IT badaczka ustaliła zbiór 60 najczęściej używanych przez nich w pracy wyrazów, a wśród nich wyróżniła te, które są zapożyczeniami. Dla języka polskiego było to 26 z 60 jednostek leksykalnych, natomiast dla języka angielskiego – 60 na 60, czyli 100%. Autorka przyjrzała się bliżej stopniowi przyswojenia anglicyzmów w obu językach, a następnie opisała przykłady interferencji, które pojawiają się, gdy rosyjskojęzyczni informatycy uczą się języka polskiego jako obcego i w tym języku porozumiewają z polskojęzycznymi współpracownikami. Zaproponowała też przykładowe ćwiczenia leksykalne, które można wykorzystać w nauczaniu polszczyzny rosyjskojęzycznych specjalistów IT.

Problem kategorii rodzaju gramatycznego w języku polskim stanowi temat artykułu autorstwa Edyty Pałuszyńskiej. Badaczka przedstawia ujęcie tej kategorii gramatycznej z punktu widzenia gramatyki akademickiej oraz dokonuje ponownego uszeregowania tych treści z perspektywy gramatyki pedagogicznej, z uwzględnieniem kryterium ważności danego zespołu reguł na różnych etapach nauczania. Autorka wskazuje na formalne funkcjonowanie rodzaju – jako kategorii syntaktycznie zależnej dla czasownika, przymiotnika i liczebnika oraz syntaktycznie niezależnej dla rzeczownika wraz ze wskazaniem kryteriów przyporządkowywania rzeczownikowi rodzaju. Podejmuje także temat powiązanego z tą kategorią gramatyczną językowego obrazu świata, a także jej funkcjonowania w dyskursie publicznym. Zwraca uwagę na trudności związane z obecnością zagadnienia rodzaju gramatycznego w obrębie normy językowej. Wielość reguł rządzących użyciem kategorii rodzaju w języku polskim skutkuje trudnościami, na jakie napotykają cudzoziemcy uczący się języka polskiego. Badaczka analizuje przykładowe błędy studentów Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ, rozważając możliwe przyczyny ich powstania. Następnie, odwołując się do dostępnych opracowań, formułuje zbiór siedmiu podstawowych zasad rządzących kategorią gramatyczną rodzaju, które powinien opanować użytkownik języka polskiego jako obcego. Podkreśla jednocześnie, że nie są to reguły bezwyjątkowe.

Spojrzenie lingwakulturowe na proces nauczania JPJO cechuje trzy teksty zamykające tę część tomu. Grażyna Zarzycka omawia stosowanie perspektywy etnolingwistycznej w glottodydaktyce polonistycznej na przykładzie polskich kulturomów. Badaczka przytacza krótko historię i najnowsze rozumienie terminu kulturomu, aby następnie przejść do omówienia wywodzącej się z badań etnolingwistycznych metodologii wydobywania tych elementów lingwakultury. W dalszej części tekstu autorka skupia się na roli kulturomów w glottodydaktyce polonistycznej. Uważa je za stałe elementy nauczania i poznawania języka obcego, które wyróżniają się spośród innych trudnościami, jakie nastęrcza wytlumaczenie ich znaczenia, a jednocześnie stanowią cenny bodziec do rozmowy na temat odmiennych (polskich i niepolskich) punktów widzenia, a ich negocjowanie wymaga zastosowania technik stosowanych w różnorodnych podejściach do nauczania JPJO. Autorka referuje stan badań polskich fenomenów kulturowych w literaturze glottodydaktycznej, po czym przechodzi do omówienia dwóch spośród zaobserwowanych we własnej pracy zdarzeń dydaktycznych oscylujących wokół polskich fenomenów kulturowych. Są nimi sesja konwersacyjna na temat różnic kulturowych w krajach słowiańskich oraz „Test na polskość” autorstwa Laury Klos-Sokol (2015). Badaczka opisuje zastosowanie tego drugiego w kształceniu przysyłych lektorów JPJO na Uniwersytecie Łódzkim, jak też cudzoziemców.

Rolę kulturomów niejednokrotnie pełnią nazwy emocji, temat których podejmuje Anna Rabczuk. Jej tekst poświęcony jest nieprzekładalności tych nazw pomiędzy – czasem nawet bliskimi sobie – językami. Odwołując się do bogatej literatury psychologicznej, a także własnych doświadczeń zarówno jako lektorki pracującej z cudzoziemcami, jak i osoby przebywającej przez dłuższy czas w kulturze nierodzimiej, autorka snuje refleksję na temat różnorodności nazw emocji, sposobów ich wyrażania i odczuwania. Na przykładzie nostalgii (rozumianej w swoim pierwotnym znaczeniu jako tęsknota za stronami rodzinnymi) oraz niezmiernie ostatnio popularnego *hygge* badaczka przedstawia tezę o historyczności emocji. Przytacza wyniki badań naukowych wskazujących na to, że jedynie kilka emocji można uznać za w miarę uniwersalne (ponieważ ich nazwy są w satysfakcjonujący sposób przetłumaczalne). Zwraca jednak uwagę, że nieprzetłumaczalność wcale nie musi wiązać się z niezrozumiałością, ponieważ nazwy emocji – niejednokrotnie metaforyczne – bywają jednocześnie bardzo obrazowe. Autorka wskazuje trojaki wyzwanie związane z rozumieniem emocji u innych, szczególnie w sytuacji kontaktu międzykulturowego. Po pierwsze, sposoby okazywania tej samej emocji nie są jednolite nawet w obrębie jednej kultury, a silnie zależą od kontekstu. Po drugie, podlegają one wartościowaniu w obrębie kultur, niejednokrotnie sprzecznemu (jako przykład czego przytacza pamiętnik Evy Hoffman (1995) i zderzenie pomiędzy słowiańskim ciepłem, a anglosaską powściągliwością). Wreszcie, jak ilustruje przytoczona przez nią historia procesu Dżochara Carnajewa, zamachowca z Bostonu, nierozumienia wynikłe z różnych sposobów

wyrażania emocji mogą decydować o ludzkim życiu. Jednocześnie badanie emocji i języka emocji jest utrudnione przez nieuniknione uwikłanie samego narzędzia badawczego w rzeczywistość lingwakulturową. W ostatniej części swojego tekstu Anna Rabczuk przedstawia autorskie zadania, oparte na teoriach psychologicznych i językoznawczych, które mogą zostać wykorzystane jako bodziec do dyskusji o różnicach w postrzeganiu i wyrażaniu emocji w ramach kursów JPJO.

O emocjach – choć pośrednio – pisze także Katarzyna Dziwirek, która w swoim artykule (ang.) koncentruje się na zagadnieniu różnic w zwrotach adresatywnych kierowanych do dzieci w języku polskim i angielskim. Umieszcza to zagadnienie w kontekście kulturowym – zaobserwowane różnice widzi jako emanację kontrastujących wartości kultury polskiej jako współzależnej i wysokokontekstowej oraz kultury krajów anglosfery, w której istotną wartością jest indywidualizm. Odwołuje się do opisanego przez Annę Wierzbicką, a cenionej przez Polaków „serdeczności”, której wyrazem jest stosowanie deminutiwów i hipokorystyków. Następnie, na materiale pozyskanym z korpusów obu języków, omawia kolejno zwroty hiponimiczne względem leksemów „córka”, „syn” oraz „dziecko”, w które obfituje polszczyzna, a które są niemal nieobecne w rodzinnych dyskursach anglosaskich. Przywołuje model O. Yokoyamy (1994), który doszukiwał się korelacji pomiędzy ucięciem – czyli zmniejszeniem długości wyrazu – a zmniejszeniem dystansu między rozmówcami. Zdaniem K. Dziwirek dłuższe formalnie deminutiwa i hipokorystyka pełnią tę samą funkcję, choć proces gramatyczny jest odwrotny. Innym zjawiskiem obserwowanym przez autorkę jest wyraźna w angielszczyźnie tendencja do używania omawianych zwrotów adresatywnych, szczególnie odpowiedników leksemu „syn”, do wyrażenia poczucia wyższości względem rozmówcy. Naturalnym bowiem zachowaniem werbalnym użytkowników języka angielskiego wobec własnych dzieci jest użycie ich imion lub przezwisk, które podkreślają indywidualność i wyjątkowość.

Ostatnia sekcja tomu poświęcona jest **polonistyce oglądanej z perspektywy Dalekiego Wschodu**. Znajduje się w niej wyjątkowy tekst (ang.) Tokimasy Sekiguchiego, wybitnego tłumacza polskiej literatury na język japoński i japońskiego glottodydaktyka-polonisty. Autor przedstawia w nim początki swojej przygody z polszczyzną, inspirowanej miłością do dzieł Schulza i Gombrowicza. Wspomina, jak próbował odnaleźć się na różnorodnych kursach języka polskiego w Japonii. Opowiada historię powstania pierwszego japońskiego podręcznika do języka polskiego i swój w nim udział. Wszystkie te wydarzenia zaowocowały nagłym zwrotem w życiu autora, który zrezygnował z planowanego stypendium we Francji i zdecydował się na wyjazd do Polski. Niemal dwuletni pobyt w naszym kraju w ramach stypendium rządu RP wypełniony był – jak to bywa z sytuacji kontaktu między odległymi kulturami – zarówno wydarzeniami przynoszącymi radość i satysfakcję lub choćby uśmiech, jak i incydentami krytycznymi. Jak pokazał czas, wszystko to było tylko wstępem do długiej kariery, która zaowocowała licznymi

tłumaczeniami wybitnych dzieł literatury polskiej na języka japoński (m.in. *Trenów* J. Kochanowskiego, *Ballad i romansów* A. Mickiewicza czy ostatnio *Lalki* B. Brusa), słownikiem polsko-japońskim, zbiorami esejów oraz licznymi nagrodami i wyróżnieniami.

Uwagi autora na temat – utrudniającego bezpośredni kontakt między kulturą Polski a kulturą Japonii – peryferyjnego statusu obu krajów, pozostają w kontraście do opisywanych przez Grażynę Zarzycką sukcesów konferencji polonistycznych organizowanych na Dalekim Wschodzie. Tekst, inspirowany uczestnictwem autorki w VI Międzynarodowej Konferencji Akademickiej z cyklu „Spotkania Polonistyk Trzech Krajów – Chiny, Korea, Japonia”, dzieli się na trzy części. Pierwszą stanowi przedstawienie dziesięcioletniej historii polonistycznych konferencji z tego cyklu. Seulskie spotkanie, sprawozdanie z którego znajduje się w drugiej części artykułu, było szóstym z kolei i odbyło się na przełomie października i listopada 2018 roku. SPTK są czynnie wspierane przez polskie władze, czego wynikiem jest obecność przedstawicieli polskiego korpusu dyplomatycznego na Dalekim Wschodzie oraz polskich instytucji w kraju i za granicą. Owocem dalekowschodnich spotkań polonistycznych stał się cykl tomów pokonferencyjnych, z których ostatni omawia badaczka w swoim tekście. Wymienia ona liczbę autorów afiliowanych w poszczególnych uczelniach chińskich, japońskich i koreańskich oraz polskich, którzy opublikowali swoje teksty w przedstawianym tomie. Zwraca uwagę na różnorodność tematyczną publikacji, zawierającej w sobie teksty literaturoznawców, językoznawców, tłumaczy, glottodydaktyków, a nawet historyków.

Można więc sądzić, że w pięćsetletniej historii nauczania polszczyzny jako języka obcego rozpoczął się nowy etap, który odbija tendencje rozwojowe naszej cywilizacji. Z jednej strony nieustanny wzrost zainteresowania językiem polskim otwiera pole do coraz większej specjalizacji działań i badań glottodydaktycznych. Jest wśród nich miejsce na dociekania historyczne, na przyjrzenie się komunikacji między studentem a nauczycielem; refleksji poddawany jest proces kształcenia lektorów, a jednocześnie wciąż doskonałony jest warsztat pracy nauczyciela. Na uwagę zasługuje coraz większe zróżnicowanie uczących się, wypełniane są kolejne luki w wiedzy na temat samego systemu języka, z perspektywy wewnętrznej i kontrastywnej. Świat glottodydaktyki polonistycznej rozszerza się także geograficznie – o dynamicznie rozwijające się programy polskie w Chinach, Korei i Japonii. Z drugiej jednak strony glottodydaktykę polonistyczną cechuje głęboka, niejednokrotnie nieoczywista współzależność. W procesach konceptualizacji i kategoryzacji wspierają się wzajemnie nauczanie języka polskiego jako odziedziczonego oraz języka polskiego jako obcego dla Głuchych. Nowe wątki do rozważań nad normatywnością ujawniają się na styku glottodydaktyki i logopedii, ale

i badań języka Polonii na Wschodzie. Dlatego, choć niemożnością jest spotkanie wszystkich glottodydaktyków w jednym miejscu i czasie, wydaje się pożądane, abyśmy zapewniali możliwość kontaktu przedstawicielom różnorodnych nurtów glottodydaktycznych dociekań naukowych, choć czasem ich związki mogą wydawać się nieoczywiste.

BIBLIOGRAFIA

- Domagała-Zyśk E., 2013, *Wielojęzyczni. Studenci niesłyszący i słabosłyszący w procesie uczenia się i nauczania języków obcych*, Lublin.
- Eelen G., 2001, *A Critique of Politeness Theories*, Manchester.
- ESOKJ: *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, 2003, CODN, Warszawa.
- Hoffman E., 1995, *Zagubione w przekładzie*, Londyn.
- Kłos Sokół L., 2015, *Shortcuts to Poland*, Warszawa.
- Kurcz I., 2000, *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa.
- Plebański J. K., 1862, *Gramatyka i gramatycy*, w: S. Orgelbrand (red.), *Encyklopedia powszechna*, Warszawa, t. X, s. 437–560.
- Van Deusen-Scholl N., 2003, *Toward a Definition of Heritage Language: Sociopolitical and Pedagogical Considerations*, „Journal of Language, Identity, and Education”, nr 2(3), s. 211–230.
- Wierzbicka A., 1999, *Język–umysł–kultura*, Warszawa.
- Yokoyama, O., 1994, *Iconic manifestations of interlocutor distance in Russian*, „Journal of Pragmatics”, t. 22, s. 83–102.

Iwona Dembowska-Wosik


THE FACES OF TEACHING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE VARIETY AND INTERDEPENDENCE

Keywords: teaching Polish as a foreign language, journal content

Abstract. The aim of the article is to present the texts included in this volume of the journal. The author shortly discusses all the articles, in the order in which they appear, and at the same time indicates common themes not only within the particular sections, but also between seemingly distant issues.

500 LAT HISTORII GLOTTODYDAKTYKI POLONISTYCZNEJ

*Anna Dąbrowska**

 <https://orcid.org/0000-0003-3389-4111>

TEACHING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE WITHIN THE HISTORY OF THE POLISH LANGUAGE

(THIS ARTICLE WAS TRANSLATED FROM POLISH BY JAKUB WOSIK)

Keywords: history of Polish, Polish as a native language, Polish as a foreign language, foreign language teaching, multilingualism, multiculturalism

Abstract. This article presents a synthesis of the history of Polish as a foreign language, which has previously been omitted in historical and linguistic studies. The author analysed all existing studies published in book form on the history of the Polish language focusing on the indications and discussions of handbooks, dictionaries and grammar compendia of the Polish language intended for foreigners. She stresses that in the Middle Polish age such resources were written not by Poles but foreigners (Germans and the French). In the text, she also includes information on the expansion of the Polish language in the 17th and 18th centuries onto the eastern and northern lands of the Polish-Lithuanian Commonwealth, and outside its borders. The author concludes her article with a general outline of a future monograph devoted to the history of teaching Polish as a foreign language.

1. INTRODUCTION

It is important to know the history of a domain of science, as it enables one to see the development of the thoughts, and methods, and the extent, of former studies. It also helps present-day people appreciate earlier achievements more, as it is often the case that what one considers an innovation was invented and implemented earlier and one only failed to realise that. Therefore, by knowing the achievements of one's predecessors, one gains humility. Additionally, it brings pride and contentment if one knows that what one is interested in has long been

*anna.dabrowska@uwr.edu.pl, University of Wrocław, Faculty of Philology, Institute of Polish Studies, pl. Nankiera 15b, 50-140 Wrocław.

the subject of study of various, often renowned, people. That is why it is important for every discipline to know its history – to know, e.g., that the subject of our study has long seemed as interesting to others as it has to us, and to have a better sense of the significance of the studies undertaken. Moreover, as Władysław Miodunka posited: “by viewing works we thought we knew well after some time, we can discover previously missed aspects and appreciate them more as time passes” (Miodunka 2016, p. 228). [Unless indicated otherwise, English versions of quotations were translated from Polish].

The need to conduct historical studies within the teaching of Polish as a foreign language has not yet been discussed. Anna Maria Harbig argued the need for a study “into the history of the teaching of foreign languages in Poland” (Harbig 2010) from the point of view of the history of education, a re-evaluation of that which might have been presented erroneously, a discussion of the core teaching content, and the obvious continuations of the achievements of previous generations. The author did not take into account the history of the teaching of Polish as a foreign language nor of classical languages (Harbig 2010, p. 68). Władysław Miodunka stressed the need to write a history of the teaching of PFL¹ in his recently published monograph *Glottodydaktyka polonistyczna*. He posited there that the history of the teaching of Polish as a foreign language is longer than the 200-year-long history of teaching it as a mother tongue (Miodunka 2016, p. 228). That alone could be a reason to undertake the task of discussing the history of the teaching of PFL. The author indicated that little attention has been paid to the history of teaching languages within the history of Polish and modern language-focused studies. He also mentioned the works by Zenon Klemensiewicz and Bogdan Walczak who wrote about the acquisition of Polish by Germans, Ruthenians, Lithuanians and Latvians, as well as the Tatars and Armenians, which resulted in the expansion of Polish, extending its group of users (Miodunka 2016, p. 229). In the Middle Polish and, initially, Modern Polish ages, the position of Polish was strong enough for it to be eagerly learnt by foreigners without any encouragement from Poles.

In the article *Kto, gdzie, kiedy i dlaczego uczył (się) języka polskiego jako obcego?* Anna Dąbrowska gathered the basic details on the locations and schools where Polish was taught as a foreign language, the most commonly used handbooks, and major teachers, and she divided the history of the teaching into its main periods (Dąbrowska 2012). The same author in the extensive article *Byli przed nami, uczyli przed nami*, (2018) wrote, about the multinational society of the former Polish Republic and the related multilingualism, about the nationalisation of foreigners who accepted the Polish language and culture as theirs (second or another, from which the multilingualism and multiculturalism naturally stemmed). She indicated the impact of foreigners on Polish science and culture stressing that they were the first persons to discuss Polish and write various textbooks for

¹ This is an abbreviated form of *Polish as a foreign language* [JPJO in Polish]. It is commonly used in the teaching of Polish as a foreign language and it will also be used in this text.

teaching PFL. *Polonicae grammatices institutio*, the first grammar compendium of Polish written by Statorius-Stojeński, a Frenchman, in Latin was developed two hundred years before the first grammar compendium of Polish written by a Pole for Poles (Walenty Szylarski in 1770).

Foreigners entered the history of Polish in the Middle Polish age, at the beginning of the 16th century. Therefore, the documented portion of the history of the teaching of Polish as a foreign language began in a period when Polish existed not only in its oral form, but also in writing and in print. The latter was particularly significant for the discussion as an exceptionally valuable, and virtually the only, source of data on teaching foreigners in past centuries are grammar compendia, textbooks, phrasebooks, wordlists, dictionaries and other collections intended for teaching Polish printed for them (and often written by them as well).

To indicate how the impact of foreigners on the development of the knowledge of Polish, its description and teaching, has been approached, it is necessary to analyse the existing studies into the history of Polish to establish whether they have considered the achievements of foreigners. And if so, to what extent. There are a few books devoted to the history of Polish. The first one, *Historia języka polskiego* by Antoni Kalina, was published in 1883. The following studies include those by Aleksander Brückner (1906), Jan Łoś (1915; 1927), Jan Baudouin de Courtenay (1922), Stanisław Słoński (1934), Tadeusz Lehr-Spławiński (1947), Zenon Klemensiewicz (1961–1972; 2nd edition 1974), Jan Mazur (1993)², Bogdan Walczak (1996), and, finally, Stanisław Borawski (2000). These were analysed in terms of their references to former works (grammar compendia, textbooks, and dictionaries) intended for foreigners who learnt Polish. The reason for that was that for two centuries there was no grammar compendium of Polish written for native speakers of the language. Since the first such study was published (1770), there have appeared both those intended for foreigners and those devised for native users of Polish. Both kinds have existed in parallel, though today it would be difficult to imagine there could exist a grammar compendium for foreigners not related to any publication for Poles.

2. INDICATIONS AND INFORMATION ON TEACHING PFL IN EXISTING HISTORICAL STUDIES OF POLISH. AN OVERVIEW OF STUDIES

Before I discuss the studies devoted to the history of Polish, I would like to highlight the extensive text by Józef Kazimierz Plebański (1862) on the history of grammar³. That long encyclopaedia article discussed various grammar compendia

² I was granted access to this rare publication by The Polish Language and Culture Centre for Poles Abroad and Foreigners, for which I am extremely grateful.

³ An encyclopaedia entry in *Encyklopedia powszechna* by Orgelbrand. A detailed reference is provided in the bibliography.

from antiquity, and proceeded to focus on the grammar compendia of Polish. The author indicated the innovative approaches of some of the works and criticised those which carried only a practical and not an academic focus. He also stated that in Prussian schools (in Toruń, Elbląg and Gdańsk), Polish was taught better than in Jesuit schools. He devoted a total of eight pages to “the Polonised French of Thionville”, i.e. Piotr Statorius-Stojeński, the author of the first grammar compendium of Polish. Among other authors of grammar compendia intended for foreigners he listed Mikołaj Vockmar, Jan Karol of Jasienica Woyna, Piotr Michael (Michaelis – A.D.), Adam Stylla, Jeremiasz Roter, Michał Kuschius, Jan Ernesti, Franciszek Mesgnen-Meniński, Maciej Dobracki, Jan Moneta, Aleksander Raphaelis, Stanisław Malczowski, Jan Ernest Müllenheim, Jerzy Schlag, K. Fr. Müller, Johann Christian Krumbholz, Ignacy Trąbczyński, Krzysztof Celestyn Mrongowiusz. He also mentioned Tobiasz Keller, Adam Adamowicz, Stanisław Stawski, Andreas Polsfus, Jan Ludwik Cassius, Natan Bucki, Jerzy Samuel Bandtkie, Marciński, Szreniawa, Pohl, K. F. Kampmann, Wincenty Kraiński, and Kaspar Wilhelm Smith. Clearly, there were many. In the case of some, he also made remarks on the academic (less often practical) value of a given compendium. I give this information from 1862 to indicate that the authors of the works discussed below were theoretically able to acquire the basic details on the grammar compendia of Polish intended for foreigners. However, as the literature overview indicates, not all used the compendia indicated in Plebański’s text.

In 1833, Antoni Kalina announced a work on the grammatical forms of Polish upto the end of the 18th century entitled *Historia języka polskiego*, which could be considered the first historical grammar (internal history) compendium of Polish. According to the author’s intentions, it offered a discussion of the development of the grammatical forms of Polish with indication of sources. *Skrócenia źródeł* [Summary of sources] included at the beginning of the book do not mention Middle Polish grammar, *eo ipso* no grammar compendium intended for teaching PFL.

In 1906, Alexander Brückner published *Dzieje języka polskiego* (which was re-released several times without any changes). In the *Introduction* to the 4th edition of 1960, Witold Taszycki wrote about the undeniable value of the pioneering work despite the fact that it was of a popular-scientific nature. In *Dzieje języka polskiego*, Brückner approached lexis as a mirror which reflects the history and culture of a nation. The work was written vividly, in lively and colourful language, and it offered much information on the history of individual words. The author indicated his position clearly. He added grammatical and historical details to individual lexical forms as if in passing, and they did not constitute a separate part of the book. In the foreword to the 1st edition, Brückner wrote explicitly: *I based this work mostly on my own studies. Therefore, quoting any literature would be unnecessary* (Brückner 1960, p. 12). That is why the work did not include a bibliography. After reading the text one might assume that the author did

not use any grammar compendia or textbooks for teaching PFL, and he did not mention the fact that foreigners learnt Polish. Significantly for my discussion, though, he stressed the expansion of Polish eastwards: to Rus', Lithuania, Moldova, and Moscovite Rus' (Brückner 1960, p. 146). He also indicated that Poles learnt German:

People did not like Germans. They separated from them. They knew well how unwillingly they approached the national language, how difficult it was for them to learn it, and they never achieved a good command of it⁴ (...) in spite of that, their language was extremely popular, just like in Czech; relationships were stronger than animosity (Brückner 1960, pp. 94–95).

Thus, without naming the phenomena, he introduced multilingualism and multiculturalism to the history of Polish.

In 1922, Jan Baudouin de Courtenay published the short *Zarys historii języka polskiego*. In that book of over a hundred pages, he mainly discussed the history of phonetics (phonology) and the history of morphology or, more precisely, declension and conjugation, while omitting syntax and the “history of meanings” (Baudouin de Courtenay 1922, p. 16). In his discussion, he travelled from the Proto-Indo-European era, through the Proto-Slavic era, to the Polish era. Nowhere in his publication is there any reference to historical texts, which means he did not use any learning or teaching aids for foreigners.

In *Krótką gramatyka historyczna języka polskiego* of 1927, Jan Łoś discussed the literary language. It is a university coursebook written “to meet the needs of university students (...) it can also be used as a summary study for professional teachers of Polish” (Łoś 1927, p. XIV. This grammar compendium did not specify the sources of quotations)⁵. *Źródła i dzieła pomocnicze* (p. 374 and the following) mentioned four previous grammar compendia written for foreigners who learnt PFL. Those included: Mesgnen, *Grammatica seu institutio Polonicae linguae*, Dantisci 1649; Roter Jeremiasz, *Klucz do polskiego i niemieckiego języka*, Wrocław 1616; Stojęński-Statorius, *Polonicae grammatices institutio*, Cracoviae 1568; Woyna, *Compendiosa linguae polonicae constitutio*, Dantisci 1690⁶. Therefore, Jan Łoś used in his book grammatical studies with a practical focus (no other types existed at that that time).

Stanisław Słoński published *Historia języka polskiego w zarysie* (1934) and in the first sentence explained that it was a popular outline which he intended

⁴ This opinion from over a hundred years ago should be revised.

⁵ The authors of *Gramatyka historyczna języka polskiego* (Klemensiewicz, Lehr-Spławiński, Urbańczyk) of 1965 saw some of the shortcomings of the book as a result of simplifications due to the book's didactic purpose. That mainly applied to material limitations, a lack of exhaustive bibliography, and references to individual researchers (Klemensiewicz, Lehr-Spławiński, Urbańczyk 1965, p. 15).

⁶ I quoted after J. Łoś who did not indicate full names or omitted them altogether.

for students, teachers and “the entire educated population.” Therefore, the book lacked any exact quotations or “extensive literature which in other circumstances would be useful to quote” (Słoński 1934, pp. 3–4). Thus, readers were deprived of any information on the sources of the examples which illustrated specific phonological and grammatical processes. One could not learn whether the author used to any extent any of the former grammar compendia by foreigners.

In *Język polski*, which Tadeusz Lehr-Spławiński wrote during the Second World War, without access to libraries or sources, the author indicated that it was not a study for professionals but for “the average reader” (Lehr-Spławiński 1947, p. 5). The author was aware of the fact that his study was not comprehensive (Lehr-Spławiński 1947, p. 5). The purpose of the book was “to present the grammatical and lexical development of the written language” without any stylistic discussion. Therefore, he forecast that eventually, when the study of style develops more, it would be possible to offer a more comprehensive presentation of the history of the language. As for clues to the history of teaching PFL important for me, the publication offered a few. The author included remarks on the expansive nature of Polish between the 16th and the 18th centuries. He also clearly indicated the relationship between the strength of a language and the strength of the state where the language is dominant. He wrote:

The lowering of the level of the proper use of language during the second half of the 17th century and in the first half of the 18th century was accompanied by the weakening of its expansive force which reached its peak in the late-16th century and in the first half of the 17th century. In that period, it was not only the case that Polish was still strong in Silesia despite political relationships being severed, and the Duchy of Prussia and Königsberg were areas of lively Polish language movement (reformative), but also that our language continued to grow in significance in the eastern lands of the Polish Republic where not only political, but also cultural and linguistic Polonisation was progressing quickly. Not only the gentry of Rus’ but also the urban population and even the Orthodox clergy in Red Ruthenia, Volhynia, Podolia, and Ukraine used, just like in Lithuania, Polish to a large extent (Lehr-Spławiński 1947, pp. 289–290).

He goes on: “our language had at that time a great attractive force in those lands and it continued to gain new areas there. That was directly related to the extremely strong impact of Polish on written Ruthenian of that time” (Lehr-Spławiński 1947, p. 292).

Even in the north-west of Royal Prussia and the Duchy of Prussia so saturated with German (...) Polish slowly yet consistently continued to gain new areas. It was taught in increasing numbers of local cities and towns, e.g., in Gdańsk, Elbląg and Königsberg, which was reflected in the many publications for Germans of Polish grammar compendia, e.g., by Wojna, Meniński, Guthalter-Dobrcki (original spelling), and more. It was clearly the peak period of the expansion of our language; yet it did not last long. (Lehr-Spławiński 1947, pp. 292–293).

Lehr-Spławski did not write explicitly about teaching PFL, but he mentions the underlying cause of the expansion of Polish onto neighbouring lands: its strength.

Certainly, the most extensive and the most detailed study was Zenon Klemensiewicz's seminal *Historia języka polskiego*. An interesting aspect of how it came to be was indicated in a remark by Irena Bajerowa in the introduction to the 1974 edition. She wrote that: "The Author himself considered that the work stemmed from a series of lectures entitled *Zarys historii języka polskiego*, which he delivered at summer courses for foreigners and Poles in Kraków in August 1939" (Bajerowa 1964, p. 11). Therefore, the Polish language and culture summer courses for foreigners offered at the University of Warsaw and the Jagiellonian University served as the basis for a later, excellent history of the Polish language, written during the Second World War and after it. The book often mentions the role of foreigners in the description of the Polish language, promoting its beauty and sufficiency, and the fact of writing textbooks for teaching PFL and grammar compendia for foreigners. Even more so considering the fact that for nearly three centuries, that was done solely by foreigners and rarely by people for whom Polish was their mother tongue.

Similarly important are the indications by Klemensiewicz of the phenomenon of Polish-other bilingualism in various historical periods and in various areas: in towns where Germans were the patriciate group (e.g. Kraków, Gdańsk and Wrocław) and Poles were the common folk, the dominant form was German-Polish bilingualism; in the areas of Rus' and the Borderlands when they belonged to the Polish Republic, where people used Ruthenian and Polish, there existed Ruthenian-Polish bilingualism. Latin also played a significant role in the development of bilingualism, as for centuries it was the basis of school education; thanks to it, or rather because of it, there emerged Latin-Polish bilingualism so impactful on the development of Polish. "An educated Pole used two languages" (Klemensiewicz 1974, p. 385). In the second half of the 18th century when higher social groups were largely influenced by the French language, it would be difficult to talk about balanced bilingualism. French was dominant while the knowledge of Polish was poor, and sometimes the language was not taught in Polish homes at all. The phenomenon of bilingualism was common and varied considerably throughout the history of Poland. It is worth remembering, as indicated by Klemensiewicz⁷, that in the history of the Polish language there were periods when it was expansive. That applied to Ruthenian and literature written in Polish by Rus' writers, Lithuanian in Lithuania, and Pomerania and Silesia where Polish was learnt by the local population of Germans. The period of expansion of Polish was the period from the mid-16th century to the mid-18th century. In the 19th century, some Jews

⁷ Section "Wpływ polszczyzny na inne języki" [Impact of Polish on other languages], pp. 350–352.

became Polonised and the Jewish community, through a process of assimilation, learnt Polish, which was why rabbis introduced Polish classes in Cheders. Thus, another ethnic group was becoming bilingual.

Clearly, the time (the Middle Polish era), its beginning and peak in particular, was aligned with the period of the grandness of the Polish Republic, its strong political, economic and cultural position. With the downfall of the Polish Republic, the strength of Polish and its impact on neighbouring languages decreased rapidly. However, the history of the teaching of Polish as a foreign language did not end there, as it was taught for various reasons in many locations throughout Europe.

Believers of various faiths exiled from their intolerant states seeking peace in the Polish Republic were usually people of excellent levels of education. In Poland, they additionally learnt Polish, thus becoming not bilingual but multilingual, and, quite importantly for us, they gained knowledge of the Polish language, which in turn resulted not only in their becoming translators, but they were also the first to create Polish grammar compendia, which today are the source of knowledge of the language of those times, and in those times they were used for learning PFL. During the Reformation, and later during the Counter-Reformation, it was extremely important to utilise the native language of a population for promoting faith. Protestants were the most successful as they translated the *Bible* into national languages, they printed many hymnals, catechisms and collections of sermons in those languages, and they introduced native languages to service. That was also the case with Polish. Bilingual border towns dominated by Protestants, i.e. Wrocław, Gdańsk, Toruń, Königsberg and Elbląg, established schools where students could learn Polish. That opportunity was seized by German townspeople who appreciated the need for future traders and craftsmen to have a good command of the language. In those schools Polish was taught by foreigners who first learnt the language and later taught it.

Zenon Klemensiewicz had considerable knowledge on teaching PFL in the Middle Polish age, which he might have derived from the studies available at that time by Władysław Pniewski (about Gdańsk), Aleksander Rombowski (about Wrocław), and Stanisław Tync (about teaching Polish in Toruń). In his discussion of the history of Polish he mentioned the grammarians and authors of books for teaching PFL referenced in those studies.

The first Polish grammar compendium (*Polonicae grammatices institutio...*, Kraków 1568), which was written in Latin, as it was intended for foreigners who wanted to learn the Polish language, was written by a Frenchman by the name of Piotr Statorius-Stojeński, a fact which continues to surprise outsiders to the field.

When recording the phonetic and stress phenomena of the Middle Polish age, Klemensiewicz used the Polish grammar compendia written by foreigners: Franciszek Mesgnen-Meniński (1649), Jeremiasz Roter (1616), Piotr Statorius-Stojeński (1568), Jan Ludwik Cassius (1797), Ernst Müllenheim (1717), Jan Moneta

(1720), Georg Schlag (1734), J. T. Keller (1701), Jan Karol Woyna (1690), and Maciej Guthäter-Dobrcki (1669). The details included in those grammar compendia also proved necessary for discussing the changes which occurred in Polish inflection. Once again, Klemensiewicz relied on Mesgnen-Meniński, Roter, Woyna, Guthäter-Dobrcki and Schlag, whose studies have become the sources of knowledge on the development of the Polish grammatical system. He also considered the dictionaries intended for the foreign learners of the Polish language. Thus, in *Compendiosa linguae Polonicae institutio* (1690), Jan Karol Woyna included words which were going out of use at that time, which offered a valuable indication for later researchers. Klemensiewicz also used Volckmar's dictionary *Dictionarium trilingue...* (1596), which was mainly intended for Gdańsk-based Germans learning Polish. When writing about the enriching of the Polish lexical system, Klemensiewicz did not omit Polish-foreign phrasebooks. He wrote:

Lexis and phraseology were enriched by various phrasebooks in Polish and other languages used as learning aids. They also shed new light on how Poles were interested in foreign languages and the foreigners' need to become familiar with the Polish language (Klemensiewicz 1974, p. 357).

In that context he mainly mentioned German-Polish phrasebooks: read fragments of *Książeczki polskie* from the early 16th century, Volckmar's phrasebook of 1616, and Schlag's phrasebook of 1736 – all intended for Germans learning Polish or for Poles learning German. Klemensiewicz also wrote about Polish-Latin phrasebooks which were used solely for learning the latter.

The status of a language is certainly influenced by the judgements of its users and the opinions of foreigners who know it or who have only heard it. Klemensiewicz referred to the judgements of Poles, e.g. Mikołaj Rej, Piotr Kochanowski and Andrzej Maksymilian Fredro, yet he mainly used the opinions of foreigners which were expressed in the forewords to Polish grammar compendia and other teaching aids or sometimes in speeches as, in the case of Jan Rybiński who, when taking the position of Polish teacher at Gdańsk's Academic Secondary School, delivered a speech in Latin on the benefits of learning languages in general, and Polish in particular. Later, Klemensiewicz wrote about the positive attitude towards the Polish language of Piotr Statorius-Strojeński, the author of the first Polish grammar compendium, who indicated the rules present in the Polish language, a fact which had been rejected by some. A similar opinion was offered by Mesgnen-Meniński who argued that Polish was very noble and had grammatical patterns. Polish was also discussed in positive terms in grammar compendia for Germans by Maciej Guthäter-Dobrcki, Alexander Raphaeli, and Müllenheim.

Regarding the so-called validity of the use of words, Klemensiewicz, apart from referring to statements by Poles, used judgements expressed by the authors of grammar compendia for foreigners, some of whom opposed the use of Silesian dialect elements (e.g., Friede condemned Jeremiasz Roter's dialect elements). In

Compendiosa Linguae Polonicae Institutio (1690), Jan Karol Woyna indicated that many established elements of Latin or Greek origin used to have Polish synonyms, and he rebuked Volckmar for introducing many Germanisms in his phrase-books (Klemensiewicz 1974, p. 394). Those statements proved the grammarians' sensitivity to the purity of the Polish being taught. They also indicated that those grammarians cared deeply for grammatical correctness as they indicated which of the inflection forms they provided were more common and recommendable. That was done by Mesgnen-Meniński, Jan Karol Woyna, and Mikołaj Volckmar.

In the Middle Polish age, several dozen Polish grammar compendia were published in print. That influenced the solidification of inflection, orthographic and orthophonic standards of the Polish language. One characteristic of those studies was the fact that they were written mainly by Polonised foreigners, and their grammar compendia were extremely practical: they were used to teach Polish to foreigners, mainly Germans. Due to the fact that most of the authors were not native users of Polish, their evaluations of the condition of the language should be taken with some caution, however undefinable its level may be. One should also remember that the arrangements of all the indicated grammar compendia depended on Latin grammar compendia, which were the models for modern languages.

Klemensiewicz discussed seven Middle Polish studies, which are considered (not always justifiably) as grammar compendia. For example, it would be difficult to talk about grammatical information in *Wokabularz...* (*Polskie książeczki*), which mainly included "sentencye" (or phrases) and inferior fragments of inflection⁸. Then Piotr Statorius-Stojeński's compendium of the Polish language *Polonicae grammatices institutio* (1568) was undoubtedly a grammar compendium. It is evaluated highly even today. The author possessed extensive theoretical knowledge which enabled him to find regularities and patterns in the previously undescribed language. He offered a "fundamental description of the Polish grammatical system and thus laid the foundation for all later discussions of its historical development" (Klemensiewicz 1974, p. 413). Another work discussed by Klemensiewicz was *Compendium linguae polonicae* by Mikołaj Volckmar (1594). It showed (quite understandably) references to the description of Latin grammar, and to Statorius's book. After discussing Volckmar, Klemensiewicz proceeded to a work by another foreigner, Franciszek Mesgnen-Meniński, entitled *Grammatica sive Institutio Polonicae linguae* (1649). His study was more detailed than those by Statorius or Volckmar. The author, who spoke many languages and was a specialist in the languages of the Orient, was well-prepared for writing a Polish grammar compendium. Jan Karol Woyna, the first Pole to write a Polish grammar

⁸ Klemensiewicz did write that "only chronological order" encouraged him to write about "an attempt at a textbook on the beginnings of the Polish language", yet it was a work which he discussed in his overview of grammar compendia (Klemensiewicz 1974, p. 411).

compendium for foreigners, wrote *Compendiosa Linguae Polonicae Institutio* (1690) in Latin and *Kleiner Lustgarten...* in German (1690). The latter was an abridged version of *Compendiosa...*, supplemented with a phrasebook, a small dictionary and a collection of proverbs.

Klemensiewicz briefly discussed *Enchiridion polonicum* by Jan Moneta (1720), a textbook which had a total of 19 editions.

In summary, one might state that Zenon Klemensiewicz had a good knowledge of the publishing activities of the teachers of PFL who operated in Gdańsk, Wrocław and Königsberg between the 16th and the 18th centuries. He highly appreciated their contributions in the description of the language in the Middle Polish age, as he knew that without them all the information on the linguistic system of the Polish language of those times would have to be extracted from old texts.

In the Modern Polish age, Klemensiewicz stressed the contributions of Krzysztof Celestyn Mrongowiusz, a teacher of Polish as a foreign language in Königsberg and at the Academic Secondary School in Gdańsk and the author of grammar compendia and textbooks for teaching Polish to Germans. He worked in a very difficult period (the 19th c.), when the intention to learn Polish was not so common as before, and the Prussian policy hampered such activities considerably.

In the Modern Polish age, grammar compendia written by foreigners continued to be a source of knowledge about Polish, yet it was a period when there appeared Polish grammar compendia written by Poles, some (like Józef Mroziński's) highly esteemed. Although Klemensiewicz derived information on the condition of Polish from books by, e.g., I. C. Krumpholz (1794) and Adreas Polsfus (1797), references to such grammar compendia were much fewer than in the previous period. In a section devoted to grammar textbooks of the Modern Polish age, there once again appeared works by foreigners, mainly as a backdrop to grammar compendia written in Polish by Poles. The case was different with Mrongowiusz, who was referenced as a grammarian who wrote Polish grammar compendia in German for Germans. When writing about Jerzy Samuel Bandtkie, Klemensiewicz did not mention his grammar compendium for Germans, limiting himself to a critical remark on Bandtkie's dictionary. Additionally, the author discussed *Gramatyka polska dla Litwinów uczących się języka polskiego* (1833) by Franciszek Marciński. He did not remark, though, on the many such publications for Germans, Czechs and speakers of English. That indicates that materials for teaching PFL from the 19th century and the beginning of the 20th century were not known to Klemensiewicz and that comes as no surprise as they have never actually been studied. That glaring gap is most visible in *Historia języka polskiego*.

References to foreign authors of Polish grammar compendia and other teaching aids for foreigners and for persons engaged in teaching PFL in Klemensiewicz's work are summarised in Table 1.

Table 1. *References to Polish grammar compendia by foreigners in „Historia języka polskiego” by Z. Klemensiewicz*

No.	Name and surname	Number of references
1.	P. Statorius-Stojeński	35
2.	F. Meniński-Mesgnen	24
3.	J. K. Woyna	22
4.	M. Dobracki	17
5.	J. Schlag (Szląg)	15
6.	M. Volckmar	15
7.	J. Roter	11
8.	J. Moneta	10
9.	K. C. Mrongowiusz	8
10.	J. E. Müllenheim	8
11.	J. Rybiński	7
12.	J. A. Cassius	5
13.	I. C. Krumpholz	4
14.	B. Ruttich	4
15.	J. Gadebusch	3
16.	S. J. Malczowski (Malczarski, Malczewski)	3
17.	J. S. Bandtkie	2
18.	A. Polsfus	2
19.	F. Marciński	1
20.	P. Michaelis	1

Source: own study based on *Historia języka polskiego* by Z. Klemensiewicz (1974)

I collected the data for the table from the index at the end of Klemensiewicz's monograph *Historia języka polskiego*. They indicate that eight Polish grammar compendia written in Latin or German for foreigners and by foreigners as well as texts by teachers of PFL were an important source of information for him, while the remaining twelve were of lesser importance. The general summary also shows that the contributions of foreigners to the knowledge of the condition of Middle and Modern Polish should be highly appreciated.

Zenon Klemensiewicz used publications related to teaching PFL to create a history of the Polish language as a mother tongue. His monograph lacked any

second stream, somewhat parallel to the main one, i.e. of the history of Polish as a foreign (second) language. It is high time for such a study to be created to offer a comprehensive historical perspective: of Polish as a mother tongue and as a second language.

In 1993, Jan Mazur published in German *Geschichte der polnischen Sprache*. It is the only work of that type intended for foreign readers, and that fact influenced its shape. It was written in an accessible manner, it contains many historical, literary and cultural facts necessary as the background for the development of the Polish language. Strictly linguistic details were offered in a clear and synthetic manner, using graphic material, and they often came from previous publications by other authors. In the publication, Jan Mazur often indicated the historical circumstances thanks to which the Crown of the Kingdom of Poland, and later the Polish-Lithuanian Commonwealth, was a multilingual and multicultural state. Obviously, he also mentioned the impacts of the Reformation and the Counter-Reformation on the development of Polish. Mazur also discussed the development of education in the Middle Polish age, thanks to which authors published grammar compendia and textbooks for teaching Polish as a foreign language. The author considered the following three as the most important grammar compendia of the Middle Polish age: Piotr Statorius-Stojeński's *Polonicae grammatices institutio*, Franciszek Mesgnien-Meniński's *Grammatica seu institutio polonicae linguae*, and Mikołaj Volckmar's *Compendium linguae polonicae* (Mazur 1993, pp. 267–268). All three were written by foreigners. The situation eventually changed in the Modern Polish age. The major grammar compendia of the period were written by Poles and intended for Poles, mainly as school textbooks. In his study, Jan Mazur also stressed the role of Polish in Central and Eastern Europe when he wrote about the Polonisation of Russians, Ruthenians, and Lithuanians (Mazur 1993, p. 371), as well as the role of Poland as an intermediary between Western and Eastern Europe (Mazur 1993, p. 272).

In the very popular *Zarys dziejów języka polskiego* of 1995, Bogdan Walczak mentioned a dozen or so times foreigners who played major roles in the development of the Polish language. In the part devoted to the Old Polish age, there was only one mention of them, i.e. of the author of the first grammar compendium. The discussion concerned the phenomenon of mazuration, which was described by Statorius-Strojeński. Walczak did not mention the author's name at that point, but he stated that the grammar compendium "will be discussed later on" (Walczak 1995, p. 95).

During the Middle Polish age, one of the factors which influenced the development of Polish, apart from the development of the Renaissance culture, the heyday of literature in national languages, scientific and educational progress, and the development of printing and gentry democracy, was the Reformation, and later the Counter-Reformation. "The development of the Polish language was very

favourably influenced by the Reformation and the related religious rivalry and polemic...” (Walczak 1995, p. 110). That was the case mainly because Protestants introduced the national language into polemics with the Catholic Church and to which the supporters of Catholicism responded. Both sides tried to reach major social groups and to that end they had to use their national languages.

Dissenter (non-Catholic) school education played a major role in the development of the knowledge of Polish and in teaching it as a foreign language because in cities and towns with mixed German-Polish populations and (at some point in history) in Kievan Rus', Polish as a foreign language was taught. Dissenter schools usually offered a high level of education (e.g. the secondary schools in Raków, Pińczów, and Leszno). The author mentioned an important role of schools in the areas of mixed Polish-German populations (Pomerania and Silesia), where in schools Polish as a foreign language was taught, something which did not exist in ethnically Polish areas. In his study, he mentioned Toruń, Gdańsk, Włocław and “other towns.” As a result of the teaching of PFL many dictionaries, German-language Polish grammar compendia phrasebooks and textbooks for teaching PFL were published in Gdańsk, Königsberg, Wrocław, Brzeg, and Oleśnica (Walczak 1995, p. 115).

In *Zarys...* Walczak briefly mentioned Statorius-Stojeński, the author of the first Polish grammar compendium entitled *Polonicae grammatices institutio*, yet he omitted the detail that he was not Polish (Walczak 1995, p. 114). He discussed the trilingualism of the population of the Grand Duchy of Lithuania and the south-eastern crown voivodships on page 143. In those areas, educated people used Polish, Ruthenian and Latin. Many elements of the Polish language permeated into Ruthenian as a result of the expansion of the Polish language eastwards and the Polonisation of the higher social groups. The Ruthenian language of the Orthodox religion was for many too detached from everyday colloquial language, and the formal language of the Grand Duchy could not meet the needs resulting from general development. Thus, new notions were referred to using Polish terms. “The Polish language became the formal language of the state of the Grand Duchy in the final years of the 17th century” (Walczak 1995, p. 150). In Ruthenian writings, both secular and religious, Polish appeared even earlier. Walczak listed Ruthenian writers who wrote in Polish: Łazarz Baranowicz, Janusz Galatowski, Barlaam Jasiński, Stefan Jaworski, Leoncjusz Karpowicz, Zachariasz Kopysteński, Teofan Prokopowicz, Melecjusz Smotrycki (Walczak 1995, p. 150). He also mentioned Piotr Mohyl and Sylwester Kosow.

In a chapter devoted to grammar compendia and Old Polish dictionaries, he mentioned, among others, *Dictionarium trilinguae ad discendam linguam latinam, polonicam et germanicam accomodatum* by Mikołaj Volckmar (Gdańsk 1596). He also wrote about minor dictionaries attached to grammar compendia and Polish-German and German-Polish phrasebooks in Pomerania and Silesia

(Walczak 1995, p. 165). When writing about Michał Abraham Trotz and Samuel Bogumił Linde, mainly as the authors of major dictionaries, he also mentioned their teaching careers in Leipzig.

He dated *Polskie książki* – “Wietor print intended for Wrocław school pupils” to 1541 (Walczak 1995, p. 167).

Proper grammar textbooks appeared in the 16th century and their numbers grew in the 17th and the 18th centuries (by the mid-18th century around forty had been published). All had a practical purpose and nature: they were used by foreigners, mainly Germans, to learn Polish. Their authors were mainly Polonised foreigners (Walczak 1995, p. 167).

On the following page, he wrote about Statorius-Stojeński, praising the “French scholar.” According to his words, M. Volckmar’s *Compendium linguae polonicae* (Gdańsk 1594) grammar compendium

opened the extensive list of grammar compendia and other textbooks (dictionaries, phrasebooks, letter templates, etc.) intended for Pomeranian Germans learning Polish. The need in that respect within the bilingual area was best indicated by the fact that by the 1770s (though mainly in the 17th century), nearly one hundred such textbooks had been published! (Walczak 1995, p. 168).

Just as Volckmar’s work did in Pomerania, *Klucz do polskiego i niemieckiego języka* by Jeremiasz Roter (Wrocław 1616) opened the list of Polish grammar compendia in the other bilingual area, Silesia. There, too, the market was very receptive, which was why in terms of the numbers of various textbooks Silesia was not much inferior to Pomerania (Walczak 1995, p. 168).

Further on, the author limited his discussion to referencing grammar compendia “in the most exclusive meaning” and listed: Michał Kuschius’s *Wegweiser zur polnischen Sprache – Przewodnik do języka polskiego* (Wrocław 1646), Franciszek Mesgnien-Meniński’s *Grammatica seu institutio polonicae linguae* (Gdańsk 1649), which he evaluated as “an outstanding work, in many aspects surpassing Statorius’s work”, Maciej Dobracki’s *Goniec gramatyki polskiej seu Curier der polnischen Sprachlehre* (Oleśnica 1668), Jan Karol Woyna’s, the first Polish author of a Latin textbook of Polish grammar, *Compendiosa linguae polonicae institutio* (Gdańsk 1690), Bartłomiej Kazimierz Malicki’s *Tractus ad compendiosam cognitionem linguae polonicae* (Kraków 1699), Jan Ernest Müllenheim’s *Neuertörte polnische Grammatica* (Brzeg 1717), Jerzy (original reference) Moneta’s *Enchiridion Polonicum oder polnisches Handbuch* (Gdańsk 1720), Jerzy Schlag’s *Neue gründliche und vollstaendige polnische Sprachlehre* (Wrocław 1734), Karol Fryderyk Müller’s *Polnische Grammatik* (Królewiec 1750), etc. (Walczak 1995, p. 169).

The first author to write a Polish grammar compendium in Polish for Poles was Walenty Szylarski, who wrote *Początki nauki dla narodowej młodzieży, to jest gramatyka języka polskiego* in 1770 (Walczak 1995, p. 186). As stated by

Walczak, “(...) Szylarski’s grammar compendium did not, however, become widely appreciated or popular, and soon it was obscured by Kopczyński’s textbook” (1995, p. 232). And as he wrote earlier

Most difficult was the struggle for Polishness and the mother tongue in Silesia, Pomerania, Warmia and Masuria, areas which had long been bilingual, with a more or less significant addition of old German settlements; lands which were treated by the Prussian partitioner as German from time immemorial (Walczak 1995, p. 195).

Stanisław Borawski wrote *Wprowadzenie do historii języka polskiego. Zagadnienia historyzoficzne* and devoted his work to discussing the history of the use of Polish, i.e. to the communicative approach (p. 157, 169). It seems that for Borawski, teaching aids for teaching PFL would have been “the primary sources”, i.e. ones which constituted “records of old communications, which contained patterns of linguistic behaviour and applications thereof considered as appropriate at various levels of communicative communities” (Borawski 2000, p. 206). Those included, e.g., memoirs, diaries, journals, participatory accounts, and similar documents (Borawski 2000, p. 207). Therefore, neither phrasebooks for foreigners nor letter templates were considered as behavioural patterns. Which was unfortunate. In Borawski’s work, devoted mainly to the methodology of history of language and the modes of thinking about the historical process (cf. *Introduction*), by definition there was no place for discussing information on the condition of the language provided by old grammar compendia and textbooks for teaching PFL.

The above overview of the existing historical compendia of the Polish language indicates that since the 1880s, the approach to that history has been evolving. That seems obvious if one considers the element of time. The interesting references made by the researchers of the history of language to old publications intended for foreigners who learnt PFL were not common for all the authors. That was probably caused by their initial assumptions, and, possibly, by their unfamiliarity with those sources, even more so as monographic studies devoted to the teaching of Polish in cities and towns with mixed German-Polish populations began appearing shortly before the Second World War (the first ones in 1938). Additionally, the history of the Polish language was generally considered as the history of the mother (national) tongue without considering the fact that for several centuries it was the second language of a portion of the inhabitants of the Polish-Lithuanian Commonwealth and its fiefdoms, as well as for certain groups of the inhabitants of neighbouring states. An analysis of the indicated monographs of the history of Polish indicates that sources intended primarily for foreigners were used by Zenon Klemensiewicz who knew and used the works of at least twenty authors. The second researcher was Bogdan Walczak whose *Zarys dziejów...* also, though to a smaller extent due to the smaller size of his work, included information on teaching PFL to foreigners, and on the textbooks and grammar compendia intended for foreigners. Among the analysed old studies, only the authors of

two, Józef Kazimierz Plebański and Jan Łoś, provided more precise (in particular, the former) information or only references in a supplementary bibliography (the latter) to grammar compendia which had been used for teaching PFL.

It should also be mentioned that all of the indicated authors omitted 19th-century grammar compendia and other publications (textbooks, text selections, etc.) intended for foreigners. That was presumably due to the fact that within that period (i.e. the 19th c.), there already existed many good or very good grammar compendia written by Poles which approached Polish as the mother tongue. Since those written earlier by foreigners were usually omitted, they should be considered when writing the history of the teaching of PFL. Even more so as the number of nationalities of the people who learnt Polish in the 19th century grew considerably when compared to the Middle Polish age.

In the later period, the researchers of more specific notions and not the general landscape of the history of Polish used the 19th-century grammar compendia for foreigners as the sources of their study material. Thus, grammar compendia written for foreigners were identified as a separate type of grammar compendia by Anna Czelakowska (2010, p. 19). It is not surprising that in a work devoted to the 19th-century grammar compendia Mirosław Skarżyński (2001) also referenced grammar compendia written for foreigners (by F. Marciński, T. Kurhanowicz, F. G. Kampmann, K. C. Mrongowiusz, R. Rykaczewski, J. Popliński, M. Suchorowski, and T. Szumski). When writing about the Polish literary language of the 18th century, Irena Bajerowa (1964) included among the sources publications intended for foreigners: grammar compendia by J. K. Woyna, B. K. Malicki, J. E. Müllemheim, J. Moneta, G. Schlag, S. Dąbrowski, I. Trąbczyński, I. C. Krumpholz, K. C. Mrongowiusz, A. Adamowicz, and T. Szumski. Then, Wanda Decyk-Zięba wrote that “in the 19th century, school and popular grammar compendia were prevalent (...) a small group of those constituted Polish grammar compendia for foreigners.” She mentioned S. Bandtkie’s *Polnische Grammatik für Deutsche...* (Wrocław 1808), and Tomasz Kurhanowicz’s *Przewodnik do praktycznej nauki języka polskiego dla Rosjan* (Warszawa 1865), and indicated the rarely mentioned culture-forming function of grammar compendia:

written for persons who do know (who learn) Polish, they constituted a bridge (a carrier of values) between the Polish culture and the West European culture, they responded to specific social needs, such as the need to talk and write in Polish by Germans, Italians and the French.” (Decyk-Zięba 2014)

The nationalities listed by Decyk-Zięba should be supplemented with Czechs, Lithuanians, Jews, and Russians and thus one should talk about a bridge between the Polish and European cultures. Those examples of various studies indicate that the researchers of the grammatical history of the Polish language intentionally relied on grammar compendia written for, and sometimes by, foreigners. In some cases that seemed obvious as there were no other Polish grammar compendia

at that time, while the authors of textbook historical grammar compendia (Klemensiewicz, Lehr-Spławiński, Ubrańczyk 1965; Rospond 1973) did not refer to former teaching aids for the teaching of PFL. They did not use them as sources or witnesses to linguistic phenomena observed by their authors during their careers. That, however, was a question of choice.

3. WHAT SHOULD THE HISTORY OF POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE LOOK LIKE?

The discussion of the history of PFL must, in principle, exceed the framework of the history of Polish as a mother tongue, both internal and external. When talking about a language as foreign, one should mention the methods and locations of teaching it (organisation of the education system, teaching methods applied in the period), which includes in the discussion the history of education and upbringing, both domestic and European. Another domain related to teaching foreign languages has for many centuries been the economy: near and far trade, and the everyday buying and selling of various goods in the local market. Such situations were clearly reflected in some of the old Polish textbooks for foreigners. The motivation related to trade (so also better income) was a major factor contributing to the opening of schools with teachers of Polish.

The historical approach to Polish as a foreign language should be presented in a broader context, i.e. in combination with culture and the conditions of community and political life. Thus understood, history is no longer a story of the development of a linguistic system and the research emphasis shifts towards cultural linguistics. Today, it is clear that a language cannot be taught as a foreign language without reference to the broadly understood culture (including popular culture) of the country where it is the dominant and official language⁹. It is important to focus on the foreigners' need to know the Polish language not only for economic reasons, but also religious (acquisition of new followers, e.g. of Protestant faiths), political (fulfilling various political functions in the fiefdoms of the Polish Republic), and cultural (the strength of a well-developed Slavic language which Polish was in the period from the 16th c. to the second half of the 18th c.).

An important issue which should also be considered was the multilingualism and multiculturalism of some of the extensive areas of the Polish-Lithuanian Commonwealth, and the spreading of the Polish culture onto neighbouring lands, as a result of which Polish, as the second or further language (not the mother tongue), extended its territory of usage and increased the number of its users.

When discussing the later Modern Polish period, if one was to use Zenon Klemensiewicz's periodization, it would be necessary to indicate the language

⁹ The matter was discussed by Anna Burzyńska (2002) in reference to old teaching aids.

policies of partitioners, who in different periods approached the teaching of Polish as the mother tongue and as a foreign language differently. In the 20th century (after 1918), one should consider the language policy of Poland with a differentiation based on the political system in place and the degree of political independence. Also, for that period, one should also discuss the teaching of PFL outside Poland.

A history of PFL must possess an organising nature, it should be divided into periods of the teaching, one should discuss it in territorial (where the Polish language was learnt) and community (which social groups did that) terms, and indicate the motivations for learning the language. That organisation would also apply to a list of teaching aids used throughout the centuries and a more detailed discussion of some of those (descriptions of selected textbooks, that is).

It would also be necessary to discuss the merits of the teachers of Polish (mainly foreigners) as the promoters of the Polish language and as the authors of textbooks, and, of course, as the teachers of the language.

The history of the teaching of PFL should encompass the entire documented period, starting with the early-16th century, and through the following five centuries it should reach contemporary times. Within that extensive period, it would be necessary to describe and analyse the institutions engaged in the teaching of PFL, persons who engaged in such activities (not always teachers), and students. One should also reconstruct¹⁰ the teaching methods, analyse teaching aids (cf. above), and indicate the changing motivations for learning the Polish language.

One should analyse the contents of selected textbooks (phrasebooks, dictionaries, grammar compendia, and letter templates) which offer extremely interesting information on the everyday life in the towns of the bilingual borderlands (Silesia, Prussia/Pomerania). Such information should be verified against historical studies to check whether the image of everyday life depicted in phrasebooks matched the reality¹¹. One should also analyse selected textbooks to define their internal relations, often quite extensive. That would indicate the routes of the propagation of some teaching ideas, and the preferred models.

Using selected examples, one should discuss which vocabulary items were part of specific lexical and semantic fields, and how many of those were introduced to the old textbooks for PFL, and compare that with selected 20th and 21st-century textbooks. Thus, one could acquire information not only about the lexical stock which foreigners learning PFL were supposed to acquire, but also how it differed from our contemporary assumptions of teaching Polish as a foreign language, and how they are similar¹².

¹⁰ Reconstruct as usually they were not written down (only some descriptions survived). The surviving teaching materials could serve as the basis for the reconstruction.

¹¹ Existing studies indicate that that was the case. That was indicated in master's theses written under my supervision.

¹² I do not mean lexis related to objects, institutions and activities which no longer exist as those are no longer present in texts younger by several centuries.

All teaching aids for teaching PFL are proof of intercultural and interlinguistic contacts, they show the openness of neighbouring nationalities, and the strength of Polish. Some grammar compendia/textbooks were written both for learners of Polish as a foreign language, and for Poles learning German. That was the pragmatic approach of, e.g.: the uncredited *Wokabularz* (1539), and *Klucz do polskiego i niemieckiego języka...* by Jeremiasz Roter (1616). Those are textbooks considered by German historians of the teaching of German as a foreign language (Glück 2002). Therefore, those works are treated as common, belonging to both cultures and both systems of teaching a language as a foreign language, elements linking the histories of the neighbouring languages: Polish and German.

The history of the teaching of PFL should indicate the strength of Polish which impacted the users of neighbouring languages in such a way that they not only learnt the Polish language, but also wrote works of literature in it or became Polish teachers and the authors of various teaching aids. The expansion of the Polish language was most emphatic in the second half of the 16th century and in the 17th century. The high position of Polish was the reason why it was learnt by the upper social classes of the Rus' and Lithuania or Moscovite Rus' (Lehr-Spław-ński 1947; Walczak 2015). Germans living in Royal Prussia and the Duchy of Prussia, Silesia and Livonia learnt Polish for different reasons. These groups of learners, along with the Polish learners of German and Ruthenian languages, were the reasons why the areas became multilingual, and the languages which remained in contact with one another influenced each other, traces of which are still visible. The cultural permeation and multilingualism were discussed or at least mentioned in some of the works analysed in the first part of this article¹³.

It would be necessary to discuss bilingual dictionaries or dictionaries of more languages as the sources of knowledge on the lexical stock used in teaching Polish as a foreign language.

One should consider the level of the language of the authors of selected teaching aids (e.g., the issue of German, Czech or Ruthenian elements). Such studies have already been conducted to some extent (the language of M. Volckmar, Gdańsk-based grammar compendia, *Księżeczki polskie...*, various Polish-foreign language dictionaries).

The history of Polish as a second language should indicate the contributions of foreigners in the description of the language, in the collection and definition of vocabulary, and the documentation of its usage. Five centuries later, one should give due consideration to the large group of foreigners who assumed the Polish language and culture as their own, and who did much for their promotion. That indicates the intertwining and mutual linguistic influences in Central and Eastern Europe, and the major role which Polish played in the process. In such an approach, one could not omit the history of Polish as a foreign language. It is the

¹³ In this context, it is worth mentioning the work by A. Kłosowska (2005).

fundamental stream without which Polish as a foreign language would not exist at all. It is also a domain which has not been previously studied or discussed.

The history of the teaching of Polish to foreigners spans five centuries. It is an extensive period, and it is high time to devote more attention to the notion and finally write a monograph on it. In this article, I presented the concept of what such a study should (could) look like. Now it is time to implement it.

REFERENCES

- Bajerowa I., 1964, *Kształtowanie się systemu polskiego języka literackiego w XVIII wieku*, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Baudouin de Courtenay J., 1922, *Zarys historii języka polskiego*, Warszawa.
- Borawski S., 2000, *Wprowadzenie do historii języka polskiego*, Warszawa.
- Brückner A., 1960, *Dzieje języka polskiego*, 4th edition, overview and introduction by Witold Tazszycki, Wrocław–Kraków.
- Burzyńska A. B., 2002, *Jakże rad bym się nauczył polskiej mowy... O glottodydaktycznych aspektach relacji język a kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wrocław.
- Czelakowska A., 2010, *Opisy fleksyjne w gramatykach polskich lat 1817–1939*, Kraków.
- Dąbrowska A., 2012, *Kto, gdzie, kiedy i dlaczego uczył (się) dawniej języka polskiego jako obcego?*, in: A. Markowski, R. Pawelec (eds.), *Oblicza polszczyzny*, Warszawa, pp. 191–210.
- Dąbrowska A., 2018, *Byli przed nami, uczyli przed nami. Nauczanie języka polskiego jako obcego (JPJO): spojrzenie diachroniczne*, in: A. Achtełlik, K. Graboń (eds.), *W kręgu (glotto)dydaktyki*, Katowice, pp. 15–43.
- Decyk-Zięba W., 2014, *Z dziejów gramatyk*, „Poradnik Językowy”, book 4, pp. 93–96.
- Glück H., 2002, *Deutsch als Fremdsprache in Europa vom Mittelalter bis zur Barockzeit*, Berlin.
- Harbig A. M., 2010, *O konieczności badań nad historią nauczania języków obcych*, „Neofilolog”, issue 34, pp. 67–78.
- Jefimow R., 1970, *Z dziejów języka polskiego w Gdańsku. Stan wiedzy o polszczyźnie w XVII wieku*, Gdańsk.
- Kalina A., 1883, *Historia języka polskiego. Formy gramatyczne języka polskiego do końca XVIII wieku przez...*, competition entry which won the award of the editorial board of *Biblioteka Warszawska*, Lviv.
- Klemensiewicz Z., 1974, *Historia języka polskiego*, Warszawa.
- Klemensiewicz Z., Lehr-Splawiński T., Urbańczyk S., 1965, *Gramatyka historyczna języka polskiego*, Warszawa.
- Kłoskowska A., 2005, *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa.
- Łoś J., 1927, *Krótką gramatyka historyczna języka polskiego*, Lviv.
- Mazur J., 1993, *Geschichte der polnischen Sprache*, Frankfurt am Main–Berlin–Bern–New York–Paris–Vienna.
- Miodunka W., 2011, *Między etniczno-genealogicznym a kulturowym rozumieniem narodu. O potrzebie historycznojęzykowych badań polszczyzny jako języka obcego i drugiego*, „LingVaria” VI, issue 1, pp. 179–204.
- Miodunka W. T., 2016, *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Kraków.
- Pawlak M., 1972, *Dzieje Gimnazjum Elbląskiego w latach 1535–1771*, Olsztyn.
- Plebański J. K., 1862, *Grammatyka i grammatycy*. Entry in *Encyklopedia powszechna* by S. Orgelbrand, Warszawa, vol. 9, pp. 437–560.

- Pniewski W., 1938, *Język polski w dawnych szkołach gdańskich*, Gdańsk.
- Rombowski A., 1960, *Nauka języka polskiego we Wrocławiu (koniec wieku XVI – połowa wieku XVIII)*, Wrocław.
- Rospond S., 1973, *Gramatyka historyczna języka polskiego*, Warszawa.
- Skarżyński M., 2001, *W kręgu gramatyk polskich XIX i XX wieku*, Kraków.
- Słoński S., 1934, *Historia języka polskiego w zarysie*, Lwiv–Warszawa.
- Tync S., 1952, *Toruńska szkoła polska dla Niemców (1568–1793)*, „Przegląd Zachodni”, year VIII, vol. 3, pp. 433–474.
- Walczak B., 1995, *Zarys dziejów języka polskiego*, Poznań.
- Walczak B., 2015, *Polszczyzna poza granicami kraju w historii języka polskiego*, „Poradnik Językowy”, issue 8, pp. 132–142.

Anna Dąbrowska


NAUCZANIE POLSZCZYZNY JAKO JĘZYKA OBCEGO W HISTORII JĘZYKA POLSKIEGO

Słowa kluczowe: historia języka polskiego jako ojczystego i jako obcego, glottodydaktyka, wielojęzyczność, wielokulturowość

Streszczenie. Artykuł przedstawia syntetycznie historię języka polskiego jako obcego, dotychczas pomijaną w opracowaniach historycznojęzykowych. Autorka przeanalizowała wszystkie istniejące opracowania książkowe dotyczące historii języka polskiego, zwracając uwagę na wzmianki i omówienia podręczników, słowników oraz gramatyk języka polskiego przeznaczonych dla cudzoziemców. Podkreśla, że w dobie średniopolskiej takie opracowania pisali nie Polacy, lecz cudzoziemcy (Niemcy i Francuzi). W tekście znalazły się też informacje dotyczące ekspansji języka polskiego w XVII/XVIII wieku na ziemię wschodnie i północne Rzeczypospolitej Obojga Narodów, także poza jej granicami. Na końcu artykułu autorka przedstawia ogólną ideę przyszłej monografii poświęconej historii nauczania języka polskiego jako obcego.

MIĘDZY NAUCZYCIELEM A UCZĄCYM SIĘ: W STRONĘ SKUTECZNEJ KOMUNIKACJI

*Barbara Morcinek-Abramczyk**

 <https://orcid.org/0000-0003-3843-9652>

NON-VERBAL COMMUNICATION IN THE TEACHING OF POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE USING THE EXAMPLE OF ASIAN GROUPS. THE DIFFICULTIES, CHALLENGES AND SOLUTIONS

(THIS ARTICLE WAS TRANSLATED FROM POLISH BY JAKUB WOSIK)

Keywords: non-verbal communication, verbal communication, body language, gestures, foreign language teacher error, Japanese gestures

Abstract. There exists a major gap in the teaching of Polish as a foreign language. It applies to the teaching of extra-verbal communication. It would seem that the acquisition of the extra-verbal code of Polish can occur in students in parallel with the development of their linguistic competence, however, the level of interference between the non-verbal code taken from the country of origin and the code typical for the country of the target language is so high that it distorts communication. That is also just as often the cause of teacher errors caused by a teacher's lack of awareness that this aspect of communication should also be taught in class. Therefore, this article is intended to indicate those areas to which a teacher should pay particular attention in the teaching process in order to limit as much as possible any communicative problems experienced by students from various cultures.

Teachers of Polish as a foreign language devote much time and energy in the educational process to conveying knowledge about Polish grammar, vocabulary, phonetics and culture. They train their students in reading, writing, speaking and listening. They show how to correctly construct utterances and texts, and how to avoid grammatical, spelling or lexical errors. That requires a considerable amount

* bmorcinek1@gmail.com, Uniwersytet Śląski, Szkoła Języka i Kultury Polskiej, pl. Sejmu Śląskiego 1, 40-032 Katowice.

of work, while developing in students correct linguistic habits is, in itself, a major achievement for a teacher. In the multitude of exercises and problems raised in class, teachers usually omit one major skill: non-verbal communication. If one were to consider the matter from the point of view of Albert Mehrabian, it would appear that we, teachers, teach how to convey a mere 7% of a message which reaches us (Głażewska, Kusio 2012, p. 29). However, considering the fact that Mehrabian's study was rather limited (the majority of responses were triggered by *like-dislike* questions and thus his calculations cannot be applied to other models), it would be better to refer to work by Ray Birdwhistell who estimated that no more than 30–35% of the meaning included in a conversations is conveyed using words (Głażewska, Kusio 2012, p. 29), while Edward T. Hall argued that “only 10% of acts of interpersonal communication are consciously controlled by people, while the remainder is unconscious and acquired by people through socialisation” (Głażewska, Kusio 2012, p. 29). [Unless indicated otherwise, quotations in English were translated from Polish]. From the point of view of the teaching of a foreign language it seems important that “in the first 30 seconds of an interaction, between 6 and 8 conclusions about a person are formulated by interlocutors before the person utters a single word; therefore, the first impressions formulated by people based on their interpretation of the interlocutor's body language may be decisive about the further course of an interaction” (Głażewska, Kusio 2012, p. 30).

1. ABSORPTION OF BODY LANGUAGE VS. THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

However one considers the calculations of the researchers based on the results discussed above, a major problem is clear: in the teaching of Polish as a foreign language we omit a major portion of communication, assuming that students can naturally decode our message and correctly interpret it, and that their own body language complies with our own. While that may, to some extent, be true in relations with representatives of European cultures or cultures close to our model of behaviour, it cannot be expected in the case of contacts with distant and obscure cultures, or with cultures known (even if only based on stereotypes) for their isolationism. The expectation that students originating from those are going to absorb the correct forms of non-verbal communication during the process of linguistic education is false. Many researchers have indicated that body language is absorbed by a participant in the culture in which she/he grows up even faster than the verbal code, while the development of habits for decoding body language in a specific manner often leads to communication misunderstandings at various levels. Those may be minor, only slightly distorting communication,

but they may also lead to a total lack of communication between the participants. At this point it is worth referring to an experiment conducted as early as 1931 in the Soviet Union. The subjects were asked to try avoiding any gesturing while talking. The result was surprising and none of the persons participating in the experiment managed to reach the intended objective as it turned out that the blocking of gesticulation caused major distortions in the construction of utterances (Orzechowski 2007, p. 62). This example clearly indicates that it is not possible to separate the verbal and the extra-verbal codes; on the contrary, it is necessary to strive to unify both codes within the language we use so that both communication channels are compatible and do not interfere with each other. Thus, it would be difficult to agree with the position of Robert Andrzej Dul, who argued that:

We can generally assume that the whole of humanity has a common rather extensive array of motions, expressions and gestures (ever extending thanks to the development of mass communication), which does not yet protect us against misunderstandings caused by failure to understand or correctly read someone's behaviour or motions. In the case of intercultural communication, the gestures being used should possess a distinct shape, they should be poignantly presented, clear in their expression, and difficult to mistake with other gestures. (Dul 1995, p. 64).

That seems an excessive simplification and overestimation of the importance of mass communication, which, despite its strong impact on the universalisation of behaviour, does not possess such a reach nor such an ability to standardise models. It would be also difficult to talk about intercultural gestures which should possess a distinct shape, and which should be poignantly presented, as such a statement entails an assumption that there exists a stock of gestures which are always obvious in interpretation and known to all participants of a communicative situation. That is not the case, while any attempt at distinctly performing a gesture may rather appear to all teachers as the behaviour of who someone tries to explain something to a foreigner, not by clarifying it or simplifying the structures they use, but by repeating the same words only louder.

A teacher working with a group of foreigners from various cultures is not able to learn the extra-verbal codes of all students. That is simply impossible, due to the multitude of cultural and gestural differences in individual cultures for a start. How can the problem be solved then? It seems that what is most important is the awareness that such discrepancies do exist and that in the teaching process one has to pay attention to them. However, since it is unclear where the differences between Polish and other cultures lie, it would be beneficial to use other methods. A good solution seems to be to begin with Polish culture while bearing in mind the areas where differences may exist, and to indicate specific behaviour or habits of Poles which will provoke students to indicate differences between their cultures and the Polish culture, and thus to help them realise the disparities between their extra-verbal codes.

2. THE NECESSITY OF COMPATIBILITY BETWEEN LANGUAGE AND BODY LANGUAGE

The lack of compatibility between language and body language appears at various levels. To indicate them I suggest considering both the disturbances in teaching of specific types of expression, e.g. labels and illustrators, and to consider student behaviour in terms of proxemics, kinesics, olfactics, etc., to understand their cultural dissimilarity. Correct communication occurs only when the verbal and extra-verbal codes complement each other forming an impression of coherence. Krystyna Jarzabek has argued for the co-existence of unintentional gestulatory-expressive motions performed by persons engaged in a conversation, and purposeful and intentional motions, the meaning of which is known to senders and recipients because they operate a common convention, which every person learns from their childhood by imitating other members of the community in which they live (Jarzabek 2002, p. 5). Dale G. Leathers posited that:

there are so many intercultural differences in non-verbal communication that it is impossible to offer any comprehensive description of them. Suffice to say that each culture has its own separate system of communication. Children acquire it before they acquire verbal skills and they use it as their basic means of communication. As they grow up, their non-verbal behaviour becomes so ingrained in their minds that they engage in it rather unwittingly” (Leathers 2007, p. 391). Considering those conditions, one should agree with Aneta Załazińska’s conclusion that “a successful communication is co-created by words and content conveyed extra-verbally. They do not function as separate codes, but they rather co-create a message and complement each other (Załazińska 2001, p. 13).

3. RELATIONS BETWEEN EXTRA-VERBAL AND VERBAL BEHAVIOURS

When considering the relations between extra-verbal and verbal behaviours, one conclusion which immediately comes to mind is that it is impossible to separate those forms of communication. Paul Ekman (Ekman 1965, pp. 440–441) indicated the possible relations between them. Their analysis is a good starting point for a discussion of lapses or errors in teaching extra-verbal communication within the teaching of a language as a foreign because it enables one to realise the basic mechanisms which govern that dual-channel system of communication. Thus, there might occur a *repetition* between the extra-verbal and verbal communications, which exists when a verbal signal becomes amplified by a gesture, e.g., when we motion towards something while talking about it. In the case of combination of both forms

of communication, there might also occur *contradictions*, as in a situation when, while conveying a positive piece of information, one shakes one's head. There may also occur a *supplementation* when an extra-verbal communication supplements or expands the verbal one – such a situation occurs when, e.g., a person says that their tooth aches and at the same time they place their hand at the location from which the pain radiates, and usually further amplifies the message with a pained facial expression. *Substitution* occurs when a non-verbal message exists instead of a verbal one, e.g., when after passing an exam a student exits the room and gives a thumbs up to his colleagues. *Accentuation* also plays a major role in co-creating a message. It occurs when some elements of an expression are amplified by specific movements – that can be, e.g., motioning to a specific place on a board while talking about it. And, finally, the last element indicated by Ekman: *the regulating function*. It covers the coordination of one's own behaviour (when one counts something and amplifies the effect by counting on the fingers), and the coordination with the behaviour of others (when listening to someone's else's speech one nods one's head in agreement or maintains eye contact, which, at the same time, offers feedback to the speaker).


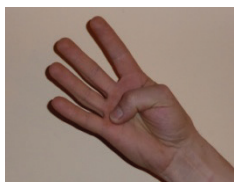


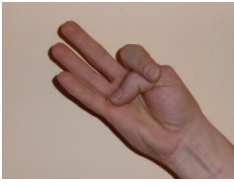













How do elements which regulate both codes apply to the situation common in teaching Polish as a foreign language? To indicate the possible problems, I shall refer to the specific example of a linguistically homogeneous group in the teaching of which I have the largest experience: the Japanese. It would be a cliché to mention the cultural remoteness between our countries. Therefore, I shall immediately transition to specific solutions and potentially difficult situations which are noteworthy when considering the fact that we transfer non-verbal behaviour from our own language to the language which we teach. In the case of repetitions, I do not identify any major dissonance which might cause problems in receiving messages by Poles. When agreeing to something students additionally nodded their heads, when giving directions they motioned towards the place they were referring to, etc. Contradictions emerged when they argued that something was interesting while trying to mask their drowsiness or yawning (sometimes they did not even attempt to conceal the latter). That was where the impact of the Japanese culture was major, as in Japanese it is not polite to express negation directly, so it can only be read from extra-verbal signals. Supplementation occurred when students said where a group member was, and emphatically looked towards the side from which she/he was supposed to come. The most interesting and, as it turned out, the most problematic, was the situation of replacement. I can distinctly remember two situations when, due to the lack of a verbal message, I was not able to decode the message which seemed obvious to my interlocutor. That happened when I stood with my manager, a Japanese, on a riverbank and the professor instead of shouting over the hum of the river motioned towards me, a gesture which in Japanese body language means: “come here”. I was not able to decode it correctly since its performance differed from

the variants I was familiar with (the Japanese gesture is a one-handed gesture, but the fingers are directed downwards which seems as if sweeping something towards oneself, but if performed quickly, it may be misleading as quick progressing motions may appear to an observer, if she/he can infer the meaning even slightly, that they are supposed to move away, not closer [vide Photo 1]). The other situation occurred when while organising something before a youth festival, a student who was standing far away made a gesture which in Japan means money because, as it later turned out, he had to go into the classroom where he had left his bag, but I interpreted it as the “OK” gesture and I was very surprised when the student left for the main building instead of coming towards me (we were supposed to go to a shop for the missing products together) [vide Photo 2].



Photo 1 [author: Barbara Morcinek-Abramczyk] Photo 2 [author: Barbara Morcinek-Abramczyk]

Similar misunderstandings may occur when applying the regulating function (especially when enumerating elements). When a Pole adds something up using their fingers during a presentation (firstly, secondly...), they begin with the thumb, continue with the index finger, etc. In the same situation, a Chinese begins with the index finger and continues through the middle and the ring finger, while a Japanese bends the thumb towards the inside of their palm, then the index finger and so on. It would seem that a teacher who knows the system of counting on fingers in Japanese would have an easier time in contact with the representatives of other Asian countries, but once again it is necessary to refer to a remark by Tokimasa Sekiguchi that there is no such thing as Asia (Sekiguchi 2008, pp. 48–75): it is enough to compare the modes of counting used in Japan and in China to see that the knowledge about one Asian country cannot be transferred to other countries in the region. It is enough to compare the Polish, Japanese and Chinese systems of counting on fingers to see clearly how divergent they are. It turns out there is no one number which is represented in the same way in all three languages. The biggest similarity exists in the case of the number 10, though only in Polish and Japanese as Chinese number 10 differs greatly from the pattern.

number/ country	Poland	Japan	China
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			




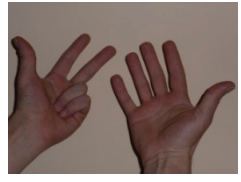


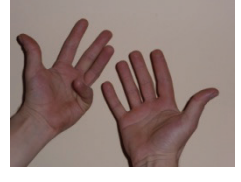





number/ country (cont.)	Poland (cont.)	Japan (cont.)	China (cont.)
7.			
8.			
9.			
10.			

Photo 3 – systems of counting on fingers in Polish, Japanese and Chinese
[author: Barbara Morcinek-Abramczyk]

Actually, there is no need to compare different languages; it is enough to analyse the representation of the numbers 3 and 10 in Chinese to see their variant instances which do not increase clarity of communication: the number 3 can be presented in two ways [Photos 4a and 4b] while the number 10 in a total of three ways [Photos 5a, 5b and 5c].

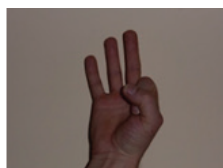


Photo 4a and 4b – the number 3 in Chinese Photo 1 [author: Barbara Morcinek-Abramczyk]



Photo 5a, 5b and 5c – the number 10 in Chinese Photo 1 [author: Barbara Morcinek-Abramczyk]

When a teacher realises the fact that such communication misunderstandings may occur while teaching a foreign language, they will be more careful and if only they identify discrepancies between their students' verbal and extra-verbal codes, they will indicate those and strive to ensure the transparent association of both codes in the communication directed towards students, and to focus on the gestures specific to Polish body language.

4. DIFFERENCES IN TERMS OF PROXEMICS

When considering possible errors in communication one should analyse the individual domains of non-verbal communication, as it is within them that the differences between individual cultures become clear. Thus, proxemics defines the usage of space and territory in interpersonal contacts. Edward T. Hall, the originator of the term, thus defined its scope: proxemics is “the study of how man in an unwitting manner constructs (organises) micro space – the distance between people in everyday activities, the organisation of space in their homes and buildings, and, eventually, in their cities” (Hall 1963, p. 1003). When considering the differences between the Polish and Japanese cultures, very quickly one will notice significance discrepancies as space in the two cultures has completely different functions. In the Polish culture it is rather a backdrop for everything else, while in the Japanese culture it is a significant element which carries meaning. Compare even the sizes of flats (most Polish flats are larger than Japanese ones), interior design – e.g., the Japanese fondness for minimalist aesthetics, the distribution of pieces of furniture in a room, the manner of sitting (the Japanese sitting on the floor covered with tatami mats and the Polish sitting on chairs around a table), and decorations (the amount of trinkets in Poland versus the centre-piece calligraphic signs in Japan). It is also worth noticing the organisation of cities, particularly easy to notice in Tokyo which generally lacks any street names, and where addresses are defined in a very peculiar manner, i.e. starting with the name of the borough, then the quarter and finally the house, and only then the specific flat. To complete the analysis of proxemics, it is also important to consider the communication distances defined by E. T. Hall. Those

are: the intimate distance (from touching to 45 cm), personal distance (from 45 cm to 1.2 m), social distance (from 1.2 m to 3.6 m), and public distance (over 3.6 m). Differences in that respect are most visible in terms of the intimate and personal distances. Polish culture being a much more tactile culture than Japanese culture fits the definition presented above. In the case of Japanese culture, the representatives of which avoid touching, especially in public areas (couples holding hands or kissing in public are still a rare sight), the distance would have to be expanded considerably, but one cannot forget about such extreme touch-related experiences as riding Japanese public transport (the metro particularly), where it would be difficult to talk about any kind of distance when it is difficult to move at all. To cope with that highly inconvenient situation, the Japanese have developed a habit of not noticing their fellow passengers and thus isolating themselves from others to, seemingly, retain their proxemic independence. Mark Knapp and Judith Hall noted that: “when the setting forces us into close quarters with other people not well known to us, such as elevators or crowded buses, we try to increase distance psychologically to reduce threatening feelings of intimacy. We can do this through less eye contact, body tenseness and immobility, cold silence, nervous laughter, jokes about the intimacy, and public conversation directed at all present” (Knapp, Hall 1997, p. 161) [English version: Knapp M. L., Hall J. A., Horgan T. G., *Nonverbal Communication in Human Interaction*, 2014, Boston, p. 97]. Japanese carriages intended for women only are an extreme form of avoiding inconvenience caused by forced physical closeness. Due to the not always gallant behaviour of some men in those crowded places, in Tokyo there operate in morning and evening rush hours special carriages (their characteristic pink markings are easily noticeable in every station), from which men are banned, which improves the psychological comfort of travel for women, who no longer have to worry that their privacy might be violated when they travel to work or back home.

How does that translate into the situation in class and the possible communication interference? One can identify two main aspects of the problem: Japanese students may find it difficult to become accustomed to the Polish system of addressing, finding their way around cities, but also to the organisation of interiors, so different from what they are used to (though it may not be such a major problem as they often visit interiors designed in the Western fashion, e.g., restaurants); they may also have a problem with Polish friendliness, shaking hands when greeting people, hugging, and patting on the back, which infringes their intimate and private spaces. Therefore, it is also worth making sure during classes that one respects the norms and feelings of one’s students, but also that one helps them realise the fact that our culture is different from theirs in this respect, which often helps them open up to cultural otherness and results in many of them absorbing not only the language, but also the proxemic behaviour of Poles (it would be difficult at

this point not to mention work with students from Arab countries for whom the proxemic behaviour of Poles may seem to be cold and to create distance when compared to their much more touch-based cultures, in which proxemic distance is reduced considerably).

5. DIFFERENCES IN TERMS OF KINESICS

Another major area for the teaching of a foreign language is kinesics, i.e. the science of body movements, gestures, and facial expressions, which form a significant element of communication. Ray L. Birdwhistell indicated in his studies of the Kutenai peoples the difference in their behaviour when they communicated in their own language and in English. His observations showed that as they acquired the new language, they also acquired the non-verbal behaviour related to it (Głazewska, Kusio 2012, p. 41). From the point of view of the teaching of Polish as a foreign language (and surely of any foreign language teacher), such a process would be ideal: a language learner acquiring a language together with the set of gestures and behaviour typical for it. In theory, that seems simple enough, yet practice shows it is not that obvious. The first obstacle is that in one's mother tongue a person acquires the body language unwittingly from the earliest childhood (in some elements one becomes proficient even before one begins to speak) – through observation of the closest environment. That simultaneous acquisition of the verbal and extra-verbal codes is so deeply rooted in the mind of a language user that very often there exist clear instances of interference of the extra-verbal code, the one which is less conscious and more ingrained in one's subconscious, onto new languages which the person tries to learn. That may lead to strong distortions of a message which is why the role of the teacher is so important, as it is she/he who notices those discrepancies in time and corrects them, indicating gesture behaviour matching the Polish language in order for a student's non-verbal message to be in line with her/his verbal one. One must remember that an interlocutor of the student we are teaching, when faced with an instance of a distorted message, will most probably subconsciously lean towards extra-verbal communication, and if the interlocutor is unable to decode it, communication will fail. It would be a good idea if students learnt, and teachers remembered, that the harmony between both types of communication is important not only in order to achieve communicational success, but also because it impacts on one's credibility (Leathers 2007, p. 41) in the eyes of the recipient. As Krystyna Jarzabek noted: "non-compliance between the meaning of an utterance and the accompanying gestures and facial expressions decreases the credibility of the utterance" (Jarzabek 2002, p. 6).

Research shows that the combination of expressions and gesticulation, properly amplifying and supplementing verbal communication, helps the sender of a message achieve full credibility, while their message is properly read at all levels. It is worth remembering at this point that the extra-verbal code is not universal. It is typical for a given culture, and, according to Edward T. Hall, determined culturally, meaning it must be read exclusively based on a specific culture (Hall 2001, p. 80), and, therefore, as the distance between cultures grows, the probability of a correct reading of signs decreases.

6. DIFFERENCES IN TERMS OF CHRONEMICS AND HAPTICS

Chronemics and haptics are two other domains where cultural differences may arise between learners of Polish and its native users. Chronemics is a discipline focusing on the use of time by the representatives of individual cultures, the ways in which they classify, define, and perceive it, and may offer a teacher of Polish as a foreign language explanation of some instances of students' behaviour, and help students better understand the very restrictive observance of its norms. Of course, that applies to the observance of norms as perceived by Western people, i.e. precise submission to the rules of punctuality and making sure specific tasks are performed "on time". The knowledge may also enable teachers to better understand the attitudes of students from southern or Arab countries. There is a preconception that a student who comes late for class or treats the necessity to keep time frames lightly thus displays a lack of respect; allow me to reiterate: that is true only from the Western point of view. In reality, that is not the case, as those persons simply transfer their chronemic habits onto our culture and the major discrepancies in approach to time cause conflicts. Once again the role of a Polish teacher is significant, as she/he has to become a bridge sometimes between many cultures and establish with students at the start clear rules applicable to all (how many minutes is considered as being late? how long does a whole group wait for someone if they are supposed to go somewhere together?) to avoid misunderstandings, but also to indicate the rules which exist in Polish homes and institutions, so that a student finds her/his way around in them and avoids making gaffes (that would most certainly be the classification of tardiness of an hour or more, which is absolutely normal in Latin American countries, but in Poland would be considered in very negative terms, especially if it was an invitation for dinner and the hosts waited over an hour for their guests as the meal was getting cold). Similar problems may be caused by an incorrect interpretation of the haptic aspect, i.e. the touch-based relations during communication. Polish body language in terms of the frequency and intensity of touch falls somewhere in the middle of an axis

where at one extreme there are cultures as reserved as the Japanese or the Scandinavian cultures, and at the other cultures very much focussed on touching, e.g., the Arab or South American cultures. For a learner of Polish, that means that if she/he is a representative of the Japanese culture, she/he will have to become accustomed to shaking hands when greeting people or to friendly hugs with their colleagues and not to see in that any intention to violate her/his privacy, and to understand that maintaining her/his distance will not always be considered as a mark of respect, rather an attempt at keeping away or elevating herself/himself. Then, if a student comes from an Arab country, she/he should realise that, e.g., the image of two men hugging tightly or holding hands while walking down the street (Cohen 2010, pp. 231–232) does not evoke in Poland associations of friendship, but rather of a homosexual relationship, which is worth highlighting to students so they try paying attention to their behaviour in public places and are not surprised when their behaviour is read according to Polish norms. Bearing that in mind, a teacher may once again facilitate her/his students' immersion into the Polish culture by helping them avoid the discrepancies between the verbal and extra-verbal messages, and showing them how to properly use touch and what its appropriate intensity should be.

7. DIFFERENCES IN TERMS OF OCULESICS AND OLFACTICS

Oculesics and olfactics are two significant domains of communication. The former consists of the construction, creation and interpretation of eye contact in communication, while the latter applies to the scent-based relations which exist between people. It would seem that both domains are quite distant from traditionally understood body language, which is mainly associated with expressions and gesticulation. However, if one considers the fact that many students come from distant cultures, this aspect also requires attention. Eye contact plays an important role. When considering once again the example of Japanese students, it is easy to notice their divergence in terms of oculusics. It is often the case that a student instead of looking a teacher straight into her/his eyes (which we expect subconsciously, capitalising on the pattern we know from our own culture), the student's sight lingers somewhere around our neck or to the side of it (Cohen 2010, pp. 233–235). A Pole not used to such behaviour would consider that a lack of the required attention, disregarding that which the Pole says, or the situation may cause the Pole to doubt whether her/his interlocutor has understood what she/he said. In fact, in the Japanese system of politeness, that is the behaviour which is considered appropriate and suitable in the situation. A similar problem applies to Japanese students nodding off in class (Tomański 2001, pp. 243–243). That barrier

is particularly difficult for a teacher who arrives in Japan from Poland, as students' active participation in class in Poland is indicated by the students' eyesight being directed at the teacher, often amplified by nodding one's head in agreement or other marks of receiving a message. When standing in front of a group where a few students have their eyes closed, a few others have absent facial expressions and the rest coyly establish eye contact, a teacher can doubt her/his own teaching skills and the allure of the classes they are delivering. However, when the teacher realises that such behaviour results from the culture of a specific country, she/he will understand that the group's behaviour is not intended against her/him. Nonetheless, the teacher somehow has to cope with such a situation as it is nothing new for Japanese teachers, but it may seem even rude to teachers in Poland. Therefore, if the teacher ignores the students' sleeping in class, she/he thus harms those of them who consider Polish as part of their future, as that type of behaviour is not going to be received well during classes at a university or in other official situations. That constitutes a task for the Polish teacher who should indicate the places of divergent behaviour to her/his students, thus ensuring their body language is received favourably and the underlying message is understood well.

It is a good idea to supplement those observations with a few remarks on scent. Olfactics seems to be the least discussed of all the domains of extra-verbal communication. It is understandable considering the fact that scent as something volatile and passing seems to have little to do with communication. Then again, that is odd since scent is one of the first memories people store in their minds (regardless of their cultures). Every child differentiates from the very beginning the scent of their mother, they learn easily that there are pleasant and unpleasant scents to later become ever more efficient in finding their way around the significance of and symbols behind scents. It would seem, however, that scent has no place as regards the teaching of a foreign language, yet that is not completely true. Just consider once more the example of the Japanese and the culture of their country to quickly see, or rather smell, the differences. On Japanese public transport one does not actually have to worry about the smell of one's fellow passengers, as the whole nation is well-known for their particular focus on personal hygiene (not only their own, but, e.g., in public toilets). When riding one of the last evening trains it is possible to smell the scent of partly digested sake (many people are at that time returning home from dinners with their colleagues, which are traditionally accompanied by much alcohol), yet one does not have to worry about what they may face at any time of the day on Polish public transport: the scent of sweaty unwashed clothes combined with the scent of not sufficiently cleaned bodies. There is no need for explaining how such scents are received by the Japanese accustomed to impeccable cleanliness. Although those elements are difficult to include in the process of teaching, it is important to be aware of how much the representatives of different cultures may differ in this domain.

8. DIFFERENCES IN TERMS OF PARALANGUAGE

Finally, it is worth considering the last component of non-verbal communication, that is the so-called paralanguage, i.e. the study of non-verbal elements of voice which include: “vocal qualities, e.g.: intensity, pitch, reach and sound distinctness; vocal characteristics, such as laughter and weeping; sounds separating words, e.g., “uh”, “um”, hisses, sighs, etc.” (Głażewska, Kusio 2012, p. 69).

Those elements of communication are very easily observable while working with foreigners. They seem particularly distinct in the case of the Japanese. Pitch is the easiest to grasp. Europeans who grew up on Akira Kurosawa’s films have in their heads a certain model of a male voice, i.e. low, assertive, interrupted, almost domineering. Today, the samurai-derived models seem grossly exaggerated, though one can still easily notice the division in terms of timbre between men and women. A male voice is by default lower, and the more official a situation is, the more attention is paid to that, while women’s voices seem, to the European ear, excessively high, shrill, and unduly sweet. It was a shock to me when I first noticed that aspect of communication. I was travelling with my friend, a Pole who for over 30 years had been living in Japan and was fluent in Japanese. We were talking in Polish and, obviously, we both spoke in our regular pitches (we both have more of an alto voice), when my friend’s husband called. Imagine my surprise (at that time I had not lived in Japan long, so I had not yet had a chance to observe that) when suddenly I heard my friend speaking in a completely different voice raised by a few tones. I was very much surprised by that, and wherever I had the chance I tried to notice the vocal behaviour of women. After some time, I had a considerable set of observations. I did notice that women spoke much higher, yet I also noticed that the pitch of their voices differed depending on the situation: the more official a situation was and the more men were within the range of their voices, the higher their voices were, while when women were in their own company at dinner or during shopping, they lowered their pitches, as if they no longer had to play the part of the sweet little defenceless damsel. My female students also displayed similar inclinations, though when they were imitating the sounds of Polish they did try to reproduce them with the melody it entails; those who came back from yearlong scholarships in Poland had almost completely acquired the melody of Polish and they very rarely displayed any instances of interference in terms of pitch.

Only after gathering all the aspects analysed above is it possible to have a roughly holistic view of the non-verbal behaviour of students making the effort to learn Polish. The reception of a message formulated by a student can be, as it turns out, distorted not only by lexical or grammatical shortcomings, but also by students’ unfamiliarity with the Polish extra-verbal code. That is where the role

of the teacher is invaluable, as she/he has to anticipate the still neglected part of the teaching process and help students integrate verbal and extra-verbal skills as much as possible.

REFERENCES

- Cohen D., 2010, *Mowa ciała. Wszystko, co trzeba wiedzieć o komunikacji pozawerbalnej*, Warsaw.
- Dul R. A., 1995, *Komunikacja niewerbalna w teorii i badaniach*, in: A. Kapciak (ed.), *Komunikacja międzykulturowa. Zbliżenia i impresje*, Warsaw, pp. 43–68.
- Ekman P., 1965, *Communication through nonverbal behavior: A source of information about interpersonal relationship*, in: S. Tomkins, *Affect, cognition and personality*, New York, pp. 390–442.
- Głażewska E., Kusio U., 2012, *Komunikacja niewerbalna. Płeć i kultura. Wybór zagadnień*, Lublin.
- Hall E. T., 1963, *A System for the Notation of Proxemic Behavior*, „American Anthropologist”, vol. 65, pp. 1003–1026.
- Hall E. T., 2001, *Poza kulturą*, Warszawa.
- Jarząbek K., 2002, *Mowa ciała ludzkiego*, in: M. Jasińska, J. Kuć (eds.), *Mowa ciała i jej funkcje w kulturze*, Siedlce, pp. 5–13.
- Knapp M. L., Hall J. A., 1997, *Komunikacja niewerbalna w interakcjach międzyludzkich*, Wrocław.
- Leathers D. G., 2007, *Komunikacja niewerbalna. Zasady i zastosowania*, Warszawa.
- Orzechowski S. W., 2007, *Komunikacja niejęzykowa a wiarygodność*, Lublin.
- Sekiguchi T., 2008, *Azja nie istnieje*, „Teksty Drugie: teoria literatury, krytyka, interpretacja”, no. 4(112), pp. 48–75.
- Tomański R., 2011, *Tatami kontra krzesła. O Japończykach i Japonii*, Warszawa.
- Załaźnińska A., 2001, *Schematy myśli wyrażane w gestach. Gesty metaforyczne obrazujące abstrakcyjne relacje i zasoby podmiotu mówiącego*, Kraków.


Barbara Morcinek-Abramczyk

KOMUNIKACJA NIEWERBALNA W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO NA PRZYKŁADZIE GRUP AZJATYCKICH –TRUDNOŚCI, WYZWANIA, ROZWIĄZANIA

Słowa kluczowe: komunikacja niewerbalna, komunikacja werbalna, mowa ciała, gesty, błąd glottodydaktyczny, gesty japońskie

Streszczenie. W nauczaniu języka polskiego jako obcego można zauważyć znaczną lukę. Luka ta obejmuje nauczanie komunikacji pozawerbalnej. Wydawać by się mogło, że przyswojenie kodu pozawerbalnego polszczyzny nastąpi u studenta synchronicznie z rozwijaniem sprawności językowej, ale okazuje się, że interferencja pomiędzy kodem niewerbalnym wyniesionym z kraju ojczystego i kodem typowym dla kraju języka docelowego jest na tyle duża, że powoduje zakłócenia w komunikacji. Na tym polu równie często pojawiają się błędy glottodydaktyczne wynikające z braku świadomości, że ten aspekt porozumiewania się powinien być też nauczany w trakcie zajęć dydaktycznych. Artykuł ten ma zatem na celu wskazanie miejsc, na które należy zwrócić szczególną uwagę w procesie nauczania, by w miarę możliwości ograniczyć problemy komunikacyjne studentów z różnych kultur.

*Kamila Kubacka**

 <https://orcid.org/0000-0003-0011-4270>

SPOSOBY INICJOWANIA I PODTRZYMYWANIA KONTAKTU ZE STUDENTAMI NA LEKCJI JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Słowa kluczowe: komunikacja na lekcji języka polskiego jako obcego (JPJO), komunikacja edukacyjna, dyskurs lekcyjny, lekcja JPJO, nauczanie JPJO, inicjowanie kontaktu ze studentem, podtrzymywanie kontaktu na lekcji

Streszczenie. Celem artykułu jest przedstawienie rejestru zachowań werbalnych (ustnych) lektorów, które zostały ukierunkowane na zainicjowanie kontaktu ze studentami, podtrzymanie uwagi oraz aktywizowanie uczestników zajęć w przestrzeni zinstytucjonalizowanej. Badano również wpływ tego rodzaju wypowiedzi lektorskich na sposób i jakość nauczania w zróżnicowanej etnicznie grupie. Analiza materiału badawczego, obejmującego dwanaście 90-minutowych nagrań (wraz z transkrypcjami) lekcji języka polskiego jako obcego (JPJO) przeprowadzonych w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego, pozwoliła na opracowanie rejestru typowych, najczęstszych sytuacji komunikacyjnych, w których dochodziło do interakcji lektora ze studentami, jak również na dostrzeżenie i usystematyzowanie powtarzających się elementów wspólnych tworzących schematy komunikacyjne. Zaprezentowane badania mają charakter językoznawczo-glottodydaktyczny, stanowią jednocześnie niewielką część rozważań nad *komunikacją edukacyjną* w klasie językowej, które zostały zainicjowane w 2010 roku na potrzeby rozprawy doktorskiej.

Właściwa, odpowiednio dostosowana do kontekstu oraz umiejętnie prowadzona komunikacja werbalna lektora na lekcji języka polskiego jako obcego (JPJO) wydaje się sprawą niezwykle ważną, mającą bezpośredni i nieoceniony wpływ na przebieg procesu nauczania, jego jakość, płynność, a także na stworzenie sprzyjających warunków nie tylko do uczenia się, ale i swobodnej wypowiedzi studentów czy nieskrępowanego wyrażania przez nich własnych poglądów. Niejednokrotnie to lektor wykonuje w rozmowie pierwszy krok, rozumiany nie tylko w sposób metaforyczny, ale także, odwołując się do U. Żydek-Bednarczuk, jako najmniejsza jednostka tekstu. Oznacza on zabranie głosu i wypowiedzenie kwestii przez part-

*kamila.kubacka@umed.lodz.pl, Uniwersytet Medyczny w Łodzi, Centrum Nauczania Języków Obcych, pl. Hallera 1, 90-647 Łódź.

nera rozmowy. Po nim następuje bezpośrednio krok drugi, którym jest zmiana roli nadawczo-odbiorczej i przejście przez odbiorcę roli mówcy (Żydek-Bednarczuk 1994, s. 52–67). Każdy krok jest niezmiennie rozpoczynany incipitami, wśród których można wyróżnić: formuły pozdrowień, incipity emocjonalne, quasi-czasownikowe sygnały kontaktu, spójniki jako sygnały pełniące funkcję konatywną, połączenia różnych incipitów oraz zwroty adresatywne (Rachwałowa 1996, s. 131).

Mając na uwadze istotną rolę komunikacji na lekcji JPJO, a przede wszystkim sposób jej inicjowania przez uczącego, w niniejszym artykule skoncentrowano się na przedstawieniu określonego rejestru zachowań werbalnych (ustnych) lektorów na lekcji JPJO oraz wpływu (pozytywnego, jak i negatywnego) tego rodzaju wypowiedzi na sposób i jakość nauczania w niehomogenicznej grupie. Na potrzeby publikacji dokonano selekcji wybranych sposobów komunikacji nauczycieli JPJO, typowych dla środowiska uniwersyteckiego. Rejestr ten objął trzy podstawowe dla każdej lekcji sytuacje komunikacyjne: ukierunkowane na zainicjowanie kontaktu ze studentami oraz na aktywizowanie uczestników zajęć w przestrzeni zinstytucjonalizowanej, ukierunkowane na podtrzymanie uwagi, a także skoncentrowane na działaniach lektorskich mogących osłabiać motywację studentów do wypowiadania się na zajęciach. Sytuacje te zostały sklasyfikowane i opisane w dalszych podrozdziałach.

Podstawę badawczą stanowiły nagrania wraz z transkrypcjami 12 wybranych 90-minutowych lekcji JPJO, których uczestnikami byli studenci 7 grup wielonarodowościowych oraz 5 grup słowiańskich (w tym osoby polskiego pochodzenia) na różnym poziomie biegłości językowej (A2–C1). Badania miały miejsce w latach 2010–2014 w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ. Zajęcia były prowadzone przez 12 lektorów (9 kobiet i 3 mężczyzn) w wieku 30–60 lat (staż pracy: 5–30 lat). Wszystkie wypowiedzi ustne nauczycieli i uczniów zostały zapisane w oryginalnym brzmieniu, bez ingerowania badacza w materiał empiryczny. Wykorzystane w analizie metody badawcze to głównie obserwacja nieuczestnicząca, analiza konwersacji i analiza dyskursu dydaktycznego.

1. ZACHĘCANIE STUDENTÓW DO AKTYWNEGO UCZESTNICZENIA W LEKCJI JPJO

Prowadzone w pierwszej dekadzie XXI w. badania dotyczące różnorodnych sposobów zachęcania studentów do wypowiadania się na zajęciach wykazały, że największy wpływ na aktywizowanie uczących się mają, zdaniem uczniów i nauczycieli, następujące czynniki: staranie o zainteresowanie zagadnieniem, nieprzerywanie wypowiedzi studentów, pochwały, uważne słuchanie ucznia przez nauczyciela czy brak krytyki ze strony uczącego (Mądry-Kupiec 2011, s. 99–108).

Analiza potwierdziła, iż na wzbudzenie zainteresowania wśród uczniów, a także zwiększenie ich motywacji i chęci zabierania głosu na lekcji duży wpływ ma nie tylko wybór tematyki zajęć, ale również dobór oraz atrakcyjność materia-

łów dydaktycznych. Wielu nauczycieli poddanych badaniu dbało o urozmaicenie zajęć poprzez prezentowanie materiałów wizualnych (fotograficznych, filmowych) i audio. Niektórzy za istotne uznali także uatrakcyjnienie nawet ćwiczeń drylowych, *stricte* gramatycznych, w których, zamiast standardowych i przewidywalnych treści pojawiały się przykłady o zabarwieniu humorystycznym, np.:

- [1] S: Gdyby twoja siostra nie była taka brzydka, ja oże-ożenił-ożeniłby...
 L_{vii}: m... Ja...
 S: Ożeniłbym się z nią.

Innym, częstym zabiegiem było wprowadzenie anegdoty. Umiejętnie wpleciona w tok lekcji miała za zadanie nie tylko skupić uwagę słuchaczy na zagadnieniu, do którego się odnosiła, ale przede wszystkim rozluźnić atmosferę panującą w klasie, np.:

- [2] L_{iii}: A ten proces, jak się nazywa?
 S: Komunikacja.
 L_{iii}: Komunikacja, oczywiście. (...) To Laura nam opowiadała o Polańskim, ale gdyby przywołała nam na przykład Kieślowskiego, to by nam wtedy opowiedziała anegdotę. Dostał na egzaminie do szkoły filmowej, tutaj w Łodzi, takie pytanie: środki komunikacji międzyludzkiej. Co powiedział? Tramwaj, autobus. Zdał, bo komisja oczywiście wyczuła... [*śmiech*]. Dobrze, więc tutaj komunikatywność, czyli umiejętność porozumiewania się. Nie komunikacja, nie komunikat.

Należy jednak dodać, iż lektorzy opowiadający anegdoty prowadzili zajęcia w grupach o wysokim stopniu zaawansowania językowego. Nauczyciel poprzez żarty, niekiedy podbarwione dużą dozą ironii, miał także możliwość oceny zdolności językowych uczniów.

Powstaje jednak pytanie, w jaki sposób aktywizować studentów, którzy, pomimo uatrakcyjnienia zajęć przez lektora, nie chcą brać czynnego udziału w zajęciach? Kwestią nadrzędną jest przede wszystkim nawiązanie bezpośredniego kontaktu z uczestnikami zajęć. Może ono przebiegać na wiele sposobów, np. poprzez stosowanie przez nauczyciela pytań rozpoczynających się zaimkiem pytajnym: *kto?*, zawierających prośbę o zabranie głosu skierowaną do zbiorowości, np.:

- [3] L_{viii}: Kto jeszcze chciałby? (A) Kto ma inaczej? (B) Cisza. Nie ma się czego bać! Proszę bardzo, kto jeszcze przeczyta swoją notatkę? (C) Nie zrobiliście? (D)
 S: Zrobiliśmy.
 L_{viii}: No to... czego się tu wstydić? Bać? (E) Proszę bardzo. Kto spróbuje? Mam wskazać palcem? (F)
 S: Ja mogę.
 L_{viii}: Proszę.

W przykładzie [3] lektor, wypowiadając to samo pytanie, jednak w różnych wariantach (fragmenty **A**, **B**, **C**), stara się zaktywizować grupę. Obok wspo-

mnianych, wystąpiły także pytania wyrażające wątpliwości nauczyciela odnoszące się do wykonania powierzonego zadania (fragment **D**), a także wypowiedzi świadczące o pewnej empatii uczącego (fragment **E**) i próbie postawienia się w roli ucznia. Dość ogólne i mało skuteczne komunikacyjnie wydawały się tu zdania: *Proszę!* (*Proszę bardzo*), które, pomimo wielokrotnego powtarzania przez nauczyciela, nie przyniosły pożądanego efektu. Prośba była wówczas wzmocniana innymi zabiegami słownymi o zdecydowanie bardziej kategoriowym wydźwięku, co w konsekwencji przypominało raczej groźbę. Tak sformułowane zdania występowały najczęściej jako elementy wieńczące wypowiedź lektora (fragment **F**).

Bardziej praktyczne i skuteczne było przechodzenie w wystąpieniu nauczyciela od uogólnienia do szczegółu, np.:

- [4] L_{III}: A może by tamci, których nie było wczoraj, troszeczkę głos zabrali? Wszyscy śpią, ja rozumiem, pierwsza lekcja, ale słońeczko rozbudza.
- [5] L_{VIII}: Proszę! Kto zaczyna? Proszę, może po kolei (**A**).
- [6] L_I: Kto nam tu czyta? Kto tu dzisiaj mało mówił? (**A**) O! Może pani Olena! (**B**)

W przykładzie [4] nauczyciel zawęża pytanie do wybranej grupy studentów, w kolejnym ogranicza adresatów do jednej osoby (fragment **A**), uściślając przy tym przebieg dalszego przejmowania roli mówcy. Zarówno jeden, jak i drugi sposób nie wydaje się właściwy. Tak ogólnikowe pytania skierowane do zbiorowości sprawiają, że zrzucana zostaje odpowiedzialność poszczególnych osób za udział w lekcji. W konsekwencji obowiązek ten wypełniają albo cały czas te same osoby, które nie wymagają dodatkowej zachęty do podjęcia działań językowych, albo prośba nauczyciela pozostaje bez odpowiedzi. Studenci są wówczas bierni i nie podejmują inicjatywy. Co więcej, pytanie uczniów po kolei sprawia, iż uczący się dość szybko ulegają dekoncentracji, a sam przebieg lekcji jest dla nich przewidywalny i oczywisty, np.:

- [7] L_{II}: Samir. Samir czy Diana? Samir.
S: Jedenaste?
L_{II}: Dwanaście Samir – pytanie po kolei – student się zgubił, nie uważał.

Prośzenie o odpowiedź studentów dokonywane w nieprzewidywalnej kolejności (Komorowska 2001, s. 71) jest znacznie bardziej efektywne niż odpytywanie ich po kolei. Elementem istotnym dla podtrzymania kontaktu z uczestnikami zajęć jest przede wszystkim niepewność, co do tego, kto w danym momencie będzie zabierał głos na lekcji. Służą temu różne techniki, np.: prośzenie konkretnego studenta o odpowiedź dopiero po wypowiedzeniu pytania lub polecenia, unikanie pytania po kolei oraz pytania „sąsiad-sąsiad” w dialogach, a także absorbowanie słuchaczy siedzących w bocznych ławkach, często pomijanych przez prowadzących zajęcia. Najbardziej stosowny wydaje się przykład [6]: pierwsza część wy-

powiedzi lektora przykuwa uwagę i aktywizuje grupę (fragment **A**), a kolejna wskazuje na konkretnego studenta (fragment **B**).

Większość lektorów, zwracając się do uczniów, używała ich imion opatrzonych zwrotami grzecznościowymi: *pani/pan* lub też imion czy przezwisk wplecionych w konstrukcję 2. os. l. poj., np.:

- [8] L_{II}: A teraz Altancece, ty robisz to zdanie.
- [9] L_I: Dobrze, że pan Andrzej jest tutaj, yyy...dzisiaj nie podpira się i nie śpi, dzisiaj jest czujny (**A**).
- [10] L_{II}: I jeszcze raz Altancece, już teraz ładnie, jak Polka (**B**).

Ponadto, w przykładach [9] i [10] oprócz bezpośredniego zwrotu do wybranych studentów, nauczyciel przekazywał także inne intencje, m.in.: nieco ironiczną pochwałę (fragment **A**), polecenie czy życzenie (fragment **B**).

Innym sposobem było przechodzenie od szczegółu do ogółu w bezpośrednich zwrotach do adresata, wśród których można było wyróżnić trzy najbardziej charakterystyczne sytuacje komunikacyjne, np.:

- [11] S: Gdyby...eee...Weronika była lekarką, nie zrobiłaby zastrzyk...
L_{II}: Nie zrobiłaby zastrzyku! [*śmiech*] To bardzo dobrą lekarką byłaby Weronika! Weronika nie mogłaby być lekarką, bo nie zrobiłaby zastrzyku. Tak?
S2: Nie lubię!
L_{II}: Nie lubisz. [*śmiech*] Yyy...Weronika, ty z kim rozmawiałeś? I jakie masz zdania?
- [12] L_{II}: Pani, pani, pani... Diana zaczyna czytać ten tekst, tylko: Gdybyście dobrze znali język polski, do Samira i Filipa mówisz. (...) I teraz Florance mówisz do Tengisa i Samira.
- [13] L_X: Czyli chcesz powiedzieć, że spotkanie Barbary i Jarka...
S: ...spotkanie Barbary i Jarka były krótkie, krótkie i przy-przypadkowe.
(...)
L_X: Zgadza się? Wszystkie były krótkie i przypadkowe?

W przykładzie [11] nauczyciel poprosił o zabranie głosu konkretną osobą, która w swoją wypowiedź wplotła imię siedzącej obok koleżanki, co umiejętnie wykorzystał lektor, nawiązując z nią kontakt. Dialog [12] ilustruje z kolei, w jaki sposób można zaangażować w proces komunikacyjny innych uczestników zajęć. Lektor wyznacza konkretnego studenta do przeczytania tekstu, a następnie, poprzez odpowiednie polecenie, egzekwuje zamianę pojedynczego adresata na grupę odbiorców, będących do tej chwili biernymi uczestnikami zajęć.

Przykład [13] ukazuje przejście od jednej osoby zaangażowanej w proces komunikacyjny do wszystkich uczestników zajęć. Można zatem zaobserwować naturalną przemianę dialogu w polilog.

Częstym zabiegiem stosowanym przez uczących na zachęcenie studentów do mówienia na lekcji było używanie *pytań pedagogicznych*. W terminologii dydak-

tycznej pojęcie to funkcjonuje jako pytanie zadawane „nie w celu dowiedzenia się czegoś nowego, bo pytający zna na nie odpowiedź, lecz w celu sprawdzenia, na ile uczeń potrafi tę odpowiedź przedstawić w niezmienionej formie” (Mądry-Kupiec 2011, s. 98). Wypowiedzenia tego typu pojawiały się w znaczącej liczbie podczas zajęć języka polskiego jako inicjatory najczęściej krótkiej wymiany zdań, której celem nadrzędnym była nie rozmowa, a wyjaśnienie danego pojęcia czy zjawiska, np.:

[14] L_{III}: Proszę mi powiedzieć, jaka jest różnica pomiędzy uśmiechnięty, a śmieszny? Śmiejący się?

[15] L_{VII}: Dobrze, rozumiemy florę? I faunę? Jak rozumiemy? Flora, co to jest, a co jest fauna?

Typowo pedagogiczne zdają się być również pytania typu:

[16] L_{III}: A czy znacie z tym słowem związane jeszcze inne rzeczowniki?

[17] L_{IV}: Państwo mają jakąś inną propozycję?

mające na celu uzyskanie nie jednej, konkretnej odpowiedzi, a całego zbioru różnych przykładów i wariantów. Badacze skłaniają się do określenia takich wypowiedzi pytaniami niepedagogicznymi, pozornymi, zamykającymi i pozbawionymi sensu. Nauczyciel odpytuje studentów, sprawdza ich stan wiedzy, a także zgodność odpowiedzi z przekazywanym materiałem językowym (Mądry-Kupiec 2011, s. 98). Mimo iż pytania tego rodzaju nie powodują rozwijania sprawności mówienia, nie sposób jednak odmówić im przydatności, szczególnie w początkowym etapie nauczania języka obcego.

W bezpośredniej korelacji z omawianą grupą pytań pozostają te, które zawierają modulant *jeszcze*. Najczęściej pojawiały się w wypowiedziach aktywizujących, których celem było uzyskanie od uczących się jak największej liczby odpowiedzi na dany temat, np.:

[18] L_I: No i co jeszcze tutaj mamy?

[19] L_I: Dobrze. Czy jeszcze coś o tej rodzinie możemy powiedzieć? (A) (...) Ja oczywiście jestem w bardzo uprzywilejowanej, w stosunku do was, sytuacji, bo ja ten film widziałam już wiele razy. Natomiast wy widzieliście jeden raz, prawda? Obejrzał ktoś po raz drugi, żeby... no...lepiej zrozumieć? Nie. W związku z tym wiele szczegółów na pewno wam po tym jednorazowym obejrzeniu umknęło.

Przykład [19] oprócz charakterystycznego pytania (fragment A) zawiera pewnego rodzaju odpowiedź oraz dość obszerne objaśnienie, jakby lektor sam zdecydował się wytłumaczyć studentów z niedostatecznej i mało wnikliwej analizy filmu.

Wypowiedzenia zawierające wyraz *jeszcze* pojawiały się także, gdy lektor oczekiwał podania przykładów do omawianego zagadnienia. Co ciekawe, zdarzało się, iż komunikaty te poprzedzone były charakterystycznym dla dyskursu lekcyjnego pytaniem: *Czy to wszystko?*, np.:

- [20] L_{II}: Dobrze, już wszystko? Nie ma więcej problemów w akademiku? (...) Czego jeszcze nie ma?

W opozycji do pytań pedagogicznych pozostawały pytania o opinię, które lektor zadawał w celu uzupełnienia faktycznej luki informacyjnej w treści rozmowy (zob. Komorowska 2001, s. 59). Celem takiej wymiany komunikacyjnej było poinformowanie rozmówcy o stanie emocjonalnym nadawcy lub jego prywatnych sądach na wybrany temat.

Do pytań o opinię należały zarówno te o charakterze ogólnym, np.:

- [21] L_I: Co sądzicie o takim systemie? (...) Jaką macie opinię? Jakie wnioski wyciągnęliście po, po obejrzeniu tego filmu?
- [22] L_{IV}: Dobrze, czy myślą państwo, że sportowiec... musi być dobrze zbudowany, musi być wysoki, musi mieć dużo mięśni? Bo wczoraj mówiliśmy o cechach, o charakterze, jaki powinien być sportowiec. Państwo mówili, że musi być energiczny, aktywny, wytrzymały, musi mieć silną wolę. A jeśli chodzi o fizyczny wygląd, budowę ciała, jaki musi być?

jak i nieco bardziej doprecyzowane, skupiające się na jednej kwestii podlegającej ocenie, np.:

- [23] L_{III}: To znaczy, że uważasz, że jeżeli ktoś żartuje, to nie wywołuje respektu?
- [24] L_{III}: Czy uważacie, że [lekarz] powinien być serdeczny?

Należy zwrócić uwagę, iż w treści przytoczonych wypowiedzeń pytających zawierały się charakterystyczne dla tej grupy czasowniki i zwroty, takie jak: *sądzić, myśleć, uważać, mieć opinię* itp.

Obok typowych pytań o sądy i opinie sporadycznie wystąpiły takie, których forma, jak i treść, wskazywały na wysoki poziom zaawansowania językowego słuchaczy, np.:

- [25] L_{III}: To znaczy, Władek, dopuszczasz inne możliwości?
- [26] L_I: Jesteśmy skłonni przyjąć takie wyjaśnienie? Czemu ściągnął na siebie karę za czyn, do którego poczuwał się winny?

a także takie, które łączyły w sobie elementy pytania retorycznego, jak i wyraźną ironię, np.:

- [27] L_{III}: No jasne, słuchajcie, czy wy znacie zawód, gdzie nie wymaga się od człowieka dobrego wykształcenia? Czy inżynier może być idiotą?

Do wypowiedzi o charakterze aktywizującym zakwalifikować można także wypowiedzenia łączące cechy pytania o opinię oraz negacji, np.:

- [28] L_{III}: No słucham, słucham grupę, bo ja się nie zgadzam z Laurą absolutnie! Proszę mi powiedzieć, dlaczego. Jak myślicie, dlaczego się nie zgadzam?

Nauczyciel poprzez zaprzeczenie mobilizuje grupę do wnikliwszej analizy wypowiedzi ich koleżanki, a także do dokonania rewizji i oceny jej wystąpienia. Zastrzegł przy tym na wstępie, że on sam nie zgadza się z zasłyszaną informacją, co zainicjowało poszukiwanie przyczyn jego dezaprobaty, a zarazem dalszą dyskusję w klasie.

Podobny zabieg został zastosowany w przykładzie [29], w którym wyraźnie zaznaczyła się rola nauczyciela, umiejętnie kierującego dyskusją, w sposób umożliwiający studentom swobodę wypowiedzi. Wywołało to interesującą wymianę zdań:

- [29] L_{XI}: Dobrze, proszę państwa, Camillo, czy podoba się panu Łódź? Uwaga, ogłaszam, ja bardzo lubię Łódź! [*śmiech*]. Nie, nie, nie, ja lubię Łódź, ale ja jestem obiektywny.
 S: [*niezrozumiały fragment*]...Warszawie, Kraków, tam są yyy...bardzo yyy... rozwiniętych, ale Łódź...trochę brudne...nie jest bardzo atrakcyjne. Kraków albo Warszawa są dobre.
 L_{XI}: No dobrze, kto nie zgadza się z panem Camillo? Wszyscy się zgadzają!
 S: Nie, ja nie zgadzam się.
 L_{XI}: Nie zgadza się pan, dlaczego?
 S: Bo, wie pan, że Łódź jest najtańszym miastem w Polsce, w Polsce, jak ja słuchałem z kolegów, z koleżanek...

Uczniowie byli otwarci, w sposób nieskrępowany mówili o swoich upodobaniach, nie bali się także pozostawać w opozycji do opinii lektora, właściwie argumentując swoje wybory. Warto także zwrócić uwagę, iż pomimo zachowania oficjalności lektora (zwroty grzecznościowe: *pan, państwo*) w stosunku do uczestników zajęć, na lekcji panowała pozytywna, dość swobodna i sprzyjająca komunikacji, atmosfera.

2. PODTRZYMYWANIE KONTAKTU

Drugą grupę wypowiedzi lektorów stanowią takie, których nadrzędną intencją było podtrzymanie uwagi rozmówców na omawianym zagadnieniu, szczególnie po dłuższych partiach monologowych nauczyciela. Ze względu na funkcje komunikacyjne w nich zawarte, dominująca w stosunku do innych była *funkcja fatyczna*.

Do wypowiedzi tych należały:

- *pytania o zgodę* noszące znamiona pytań retorycznych, np.:

- [30] L III: Ale każdy lekarz powinien umieć postawić dobrą diagnozę, przeprowadzić terapię, prawda?,

- *pytania o zrozumienie* przekazywanych treści, wśród których trzeba wymienić wypowiedzenia pytające, zawierające czasownik *rozumieć* (*zrozumieć*) w: 1 os. l. mn., 2. os. l. poj. i mn. czy zwrotach grzecznościowych ze słowami: *pan/pani/państwo*, a także w formie przymiotnika, np.:

[31] L_v: Rozumiemy?

[32] L_{ii}: Samir, rozumiesz?

S: Tak.

[33] L_{ii}: Rozumiecie to zdanie?

[34] L_{iv}: A teraz wszystko pan już rozumie?

[35] L_{ii}: Rozumieją państwo?

[36] L_{viii}: Dobrze, czy tu są jakieś słowa nierozumiałe w tym fragmencie tekstu? Coś mamy wyjaśnić?

również z pytaniem poprzedzającym: *Jasne?*, np.:

[37] L_{ii}: Jasne? Rokardina, rozumiesz? To dalej Rikardina.

Niekiedy wypowiedzenia te wplecione były w nieco dłuższe partie dialogowe, np.:

[38] L_{ii}: Czy wszystko jest jasne?

S: Tak.

L_{ii}: Czy państwo rozumieją? Czy są pytania? Naomi? Rozumiesz?

S: Tak...trochę.

L_{ii}: Tak sobie? Tak? Potem po lekcji ci wytłumaczę, jeżeli nie będziesz rozumiała. Gdybyś nie rozumiała, to ci wytłumaczę.

Innymi wypowiedziami o podobnym charakterze były krótkie, pozbawione czasownika, pytania, np.:

[39] L_{ii}: Tak, jasne? Kirin?

[40] L_{iii}: W porządku?

stojące w opozycji do dłuższych, rozstrzygających lub odwołujących się do wiedzy, bądź też niewiedzy słuchaczy, np.:

[41] L_{iii}: Nie ma takiej osoby, która nie wie, czym zajmuje się logopeda? Nie ma?

Osobliwym pytaniem o zrozumienie omawianych treści, było wypowiedzenie zawierające czasownik: *czuć*:

[42] L_{vi}: Czujecie to?

odnoszące się do objaśnionego wcześniej pojęcia.

- *nawiązania werbalne* (z użyciem czasowników) pojawiające się: przed podjęciem rozmowy jako element obudowujący wypowiedź oraz przydający jej element ciekawostki, a także zapowiadający dłuższy monolog, np.:

[43] S: I nie, nie rozumiem, dlaczego ludzie nie... mmm...buduje, budują nowych budynków w nowym stylu.

L_{XI}: Już tłumaczę. Budują w kilku miejscach. Dwa problemy państwu wytłumaczę, dlaczego te domy, na przykład na Pomorskiej (...), a nawet niektóre na Piotrkowskiej, jedne domy na Piotrkowskiej są ładne, pomalowane, a inne są brudne i zniszczone.

również przed członem głównym wypowiedzi, np.:

[44] L_{III}: Tak, wczoraj napisaliśmy dla lekarza (...), Władek podrzucił przymiotnik silny. Pamiętacie? I ja mówiłam, że lekarz nie musi być silny, ale musi być wytrzymały, bo jeżeli ma stać przy stole operacyjnym przez na przykład siedem godzin (...)?

lub też jako zwięzające ją podsumowanie:

[45] L_{III}: Jeżeli pielęgniarka naleje coś innego do kroplówki, czy poda inne lekarstwo, wyobrażacie sobie? Tak?

- *nawiązania nominalne* (z użyciem rzeczowników lub innych form imiennych) będące najczęściej powieleniem wypowiedzi wcześniej zasłyszanej, np.:

[46] L_{VIII}: Dobrze, dziękuję. Kitel?

S: Fartuch.

L_{VIII}: Fartuch, dobrze. Inaczej fartuch, a smoking i frak, to są rodzaje marynarek.

Oprócz powyższych, pojawiały się również sytuacje komunikacyjne, w których nauczyciel nie ograniczał się wyłącznie do podtrzymania kontaktu z uczącymi się, a przejmując rolę mówcy, umiejętnie sterował wcześniejszą wypowiedzią studenta, wykorzystując ją na potrzeby własnych wywodów, np.:

[47] L_{VIII}: (...) Następne określenie (...)

S: Proszek.

L_{VIII}: Trochę to jest potoczne – proch. Wezmę procha, tak? [*śmiech*] Ale to jest określenie niemedyczne. Będziecie studiować medycynę, to nie powiecie: niech pan sobie weźmie procha [*śmiech*]. Proszę pana, jedna tabletkę dziennie, jedna drażetka, jedna pastylka, tak? To są synonimy.

lub też na potrzeby dalszej rozmowy. Prowadzący wypytywał wówczas studentów o szczegóły ich wystąpienia w celu uzyskania interesujących go informacji, np.:

[48] L_{IX}: Zaawansowana grupa, ja was pochwaliłam! A uczniwy to kulturalny! A państwo są uczniwi?

[48] S: W poszczególnych przypadkach...

cd. L_{IX}: A jak bardzo poszczególnych? Bo to coraz ciekawsze jest!

S: Kiedy nam to jest...wygodne. Kiedy od tego zależy...zależą...no kiedy trzeba coś tam, coś ukryć, to można nie być uczciwym, a kiedy jest wszystko okej, to można być uczciwym.

oraz form, np.:

[49] S: Oni, oni (...) tak, i robili coś takiego z marmurem i z octem...

L_{VIII}: Mieszanię, tak?

S: Tak. I...dawali no...*pacjentu**.

L_{VIII}: Komu dawali?

S: Ludziom chorym.

L_{VIII}: Aaaa! Jak on wybrnął! Ja chciałam usłyszeć pacjentów w celowniku. Komu dawali?

S: Pacjentom.

L_{VIII}: Pacjentom, tak jest!

3. WYPOWIEDZI LEKTORSKIE MOGĄCE OSŁABIAĆ MOTYWACJĘ STUDENTÓW DO WYPOWIADANIA SIĘ NA ZAJĘCIACH

Przeprowadzone analizy potwierdziły także wyniki badań prowadzonych w latach ubiegłych na gruncie dydaktyki ogólnej, zgodnie z którymi na osłabienie aktywności wśród studentów wpływają głównie: lęk przed krytyką i oceną, brak pewności siebie motywowany m.in. niedostateczną wiedzą, a także dominująca, działająca deprymująco rola lektora (zgodnie z regułą Flandersa wypowiedzi nauczycieli zajmują większość czasu lekcyjnego poświęconego na mówienie; Mądry-Kupiec 2011, s. 31) i jego sposób prowadzenia zajęć. W rezultacie uczniowie nie są dopuszczeni do głosu, a ich rola na lekcji ogranicza się do odtwarzania poznanego materiału w chwili wywołania do odpowiedzi. Konsekwencją tego jest trwanie uczących się w bierności.

Przedstawioną tezę zdaje się potwierdzać poniższy przykład, w którym po omówieniu wybranego tekstu prowadzący, nie czekając na opinie i wnioski uczestników zajęć, samodzielnie dokonał interpretacji i podsumowania wiadomości pozyskanych na kolejnych etapach pracy z materiałem dydaktycznym, np.:

[50] L: Możemy przyjąć taką interpretację? Nikt wam nie narzuca zdania zupełnie, ale jest to chyba jedna z możliwych, prawda?

Ponadto, przykład ten ilustruje całkowite zatrzymanie możliwej do zaistnienia dyskusji. Wydaje się, że lektor podświadomie stanął w obronie swojej wypowiedzi.

dzi, asekurująco tłumacząc się z narzuconej interpretacji. Niefortunną wypowiedź zamyka pytanie o potwierdzenie: „prawda?”, kończące wszelkie dalsze wywody i wymuszające na słuchaczach wyrażenie zgody.

Z drugiej strony podjęcie próby przejścia przez ucznia roli mówcy, nie daje żadnej gwarancji na powodzenie komunikacji, np.:

[51] L_x: Nie mówimy: Ona pracuje tłumaczką, mówimy: Ona pracuje jako... To jest przetłumaczone z angielskiego. Ona...pracuje...pracuje...jako, plus mianownik, czyli jako tłumaczka, „a” to jest. Albo ona jest...

S: Tłumaczy książki!

L_x: Nie Abel, powiedzieliście, że to nieprawda, ponieważ to, że ona jest tłumaczką, nie znaczy, że ona tłumaczy tylko książki. Być może, ale tłumaczy różne inne rzeczy. Aha, czyli ona jest tłumaczką, ona zna trzy języki obce.

W powyższym przykładzie lektor, ignorując starania rozmówców, dość kategorycznie odrzuca propozycję ucznia, a następnie peroruje na temat właściwej odpowiedzi. Zamyka tym samym proces komunikacji zamiast otwierać go na nowych uczestników dyskursu.

Podobny, negatywny w skutkach efekt, został osiągnięty, gdy nauczyciel upominał studentów próbujących mówić jednocześnie. W konsekwencji wszyscy milkli, co zaburzało lub też całkowicie przerywało ciągłość komunikacji, np.:

[52] L_x: O przypadkowych spotkaniach, ponieważ to nie jedno było, prawda? No dobrze, o przypadkowych spotkaniach, ale kto tam, o kim to...

S1: Między...między...

S2: między...

[mówią wszyscy na raz]

L_x: Moment! Zaraz! Będzie twój moment!

Kolejnym krokiem w stronę demotywowania słuchaczy oraz dezintegracji komunikacji i samego procesu nauczania, było również wskazanie konkretnej osoby, mającej przejąć rolę mówcy. Rola ta była jednak w sposób kategoryczny narzucona, nie wynikała z naturalnej chęci czy potrzeby konwersacji, np.:

[53] L_x: Pierwszy raz spotkali się w restauracji. Co potem?

S1: Już po raz drugi...

S2: potem...

L_x: No, kolega bardzo chce ci pomagać, on bardzo chce mówić, słuchamy!

S1: [*śmiech*]

S2: Yyy...Drugi rok, oni spotkają, spotkają...muzeum...

L_x: Czyli spotkali się w muzeum w Polsce?

S2: Za granicą.

L_x: Za granicą. I co tam, i co było dalej? Chciałeś mówić, słucham (A). Spotkali się w muzeum...

Choć rozmówca początkowo chętnie zabierał głos w dyskusji, uzupełniając wystąpienie kolegi, wywołany do odpowiedzi, stracił pewność siebie, a tym samym chęć do swobodnego wyrażania myśli (fragment A).

Oprócz lektora również inni uczestnicy dyskursu mogą negatywnie wpływać na chęć wypowiedzania się pozostałych uczniów, szczególnie, gdy ignorują osoby mówiące, same chcąc odpowiedzieć na zadane pytanie. Wiele wówczas zależy od podejścia pedagogicznego nauczyciela, który może cierpliwie oczekiwać odpowiedzi od pierwotnie wskazanego studenta lub też może ulec osobom o lepszej kompetencji komunikacyjnej i to z nimi prowadzić dalszy dialog, jak miało to miejsce w poniższej rozmowie:

[54] L_x: Mhm, dobrze. Tak spotkali się po raz drugi. (...) wiem, że ty rozumiesz (A). Anas, co było dalej?

S: Spoty-emmm... spoty-spotykał Barbara i eee...krótkie...przed Krakowem...

Dodatkowo, na osłabienie motywacji do udzielenia poprawnej odpowiedzi mógł wpłynąć komentarz lektora skierowany do lepszego ucznia (fragment A). Wypowiedź ta miała również charakter oceniający, co stanowiło kolejną barierę motywacyjną dla uczących się. Wielu studentów odczuwa naturalny lęk przed oceną, stosują więc strategię unik, w myśl której brak odpowiedzi jest równoznaczny z brakiem oceny. Dydaktycy, znając i dobrze rozumiejąc potrzeby uczniów, traktują system oceniania jako narzędzie wspierające rozwój kompetencji uczestników zajęć, a nie jako punkt odniesienia na skali zrealizowanych przez uczniów poleceń i zadań (Zawadzka 2004, s. 266–271; por. Janicka 2014).

Negatywny wpływ na płynność procesu komunikacyjnego miały także wypowiedzi o zabarwieniu emocjonalnym, które przybierały postać wykrzyknień, pozbawionych elementu wartościującego: *wyrazów-sygnalów*, np.:

[55] L_{II}: Stop, stop, stoop! A eeee....Nuria, gdybyście wy, mówisz do koleżanek, nie Nuria, tylko wy...

[56] L_x: Moment! (...) Chwileczkę!

[57] L_{XI}: Stop, stop, stop! Spokojnie, spokojnie! Centralne Muzeum Włókiennictwa to jest Biała Fabryka.

Przenosiły one obszar zainteresowania z osoby mówiącej na lektora i na jego wypowiedzi koncentrowały uwagę słuchaczy. Nauczyciele stosowali wykrzyknienia przede wszystkim po to, aby szybko i skutecznie powstrzymać rozmówcę od dalszej wypowiedzi, a następnie, aby przejść do objaśnienia kwestii problematycznej.

Badacze zauważają ponadto, iż „na odbiór przez uczniów informacji dezintegrująco wpływają różne wtręty językowe w wypowiedziach nauczycieli, takie jak: *po prostu, właśnie, prawda, no nie*” (Synowiec 1996, s. 206). W nagraniach również nie brak jest egzemplifikacji tego typu. Do najczęstszych należą: *Tak? Prawda? Proszę państwa.*

Zaprezentowany w niniejszym artykule rejestr wypowiedzi werbalnych lektorów uczących JPJO wyraźnie ilustruje, że sytuacje komunikacyjne na lekcji znacząco różnią się od komunikacji przebiegającej w warunkach naturalnych. Zintensyfikowanie stosowania przez nauczycieli wypowiedzeń w funkcji aktywizującej czy fatycznej, ich dobór i sposób użycia są charakterystyczne wyłącznie dla przestrzeni szkolnej lub akademickiej. Co więcej, wypowiedzi te determinują udział w rozmowie wyłącznie jednego uczestnika układu komunikacyjnego. Są niejako przypisane *a priori* lektorowi, który wypowiada je świadomie i intencjonalnie: decyduje o tym, kto i kiedy ma zabrać głos na zajęciach, ile czasu i na jaki temat może się wypowiadać, a także o tym, kogo z rozmowy wykluczyć. Nauczyciel, poprzez wspomniane wypowiedzenia, zakłada nie tylko odbiór informacji przez studenta (lub zbiorowość), lecz także wykonanie konkretnej czynności. Jest to zatem układ jednokierunkowy, w którym prowadzący lekcję oczekuje określonej reakcji słuchacza, nigdy odwrotnie. Jednocześnie, jak pokazują przytoczone w artykule przykłady, lektorzy, poprzez swobodny styl prowadzenia zajęć i używanie języka w odmianie nie tylko ogólnej, ale i potocznej, próbują skompensować nierównorzędną rolę nauczyciel–student (zob. Zawadzka 2004, s. 83).

Wydaje się jednak, że swoboda w kontaktach ze studentami jest w dużej mierze uzależniona od poziomu zaawansowania grupy, ale również od predyspozycji i cech personalnych nauczyciela, stąd przykłady niekiedy skrajnych zachowań lektorów: od familiarnych po autorytarne. Warto nadmienić, że wspomniana zażyłość prowadzących w kontaktach z podopiecznymi nie była uzależniona od wieku czy stażu pracy. Co ciekawe, w bezpośrednich zwrotach do słuchaczy ci sami lektorzy używali zarówno zwrotów bezpośrednich zawierających wyłącznie imię, jak i zwrotów formalnych uwzględniających formy grzecznościowe: pan/pani/państwo. Zjawisko to można wytłumaczyć, koncentrując się na kontekście aktu komunikacji, w szczególności na odbiorcach, którymi są osoby pełnoletnie, choć zazwyczaj poniżej dwudziestego roku życia, a także na miejscu – uniwersytecie, gdzie miały miejsce zajęcia JPJO. Biorąc pod uwagę wspomniane uwarunkowania oraz silnie przenikające ze znanego studentom języka angielskiego formy bezpośrednio występujące w kontaktach formalnych i nieformalnych, można wnioskować, iż zajęcia JPJO prowadzone dla osób młodych, uczących się w grupach wielonarodowościowych, pozostają miejscem nakładania się na siebie różnych odmian języka: oficjalnego i potocznego, formalnego i nieformalnego, a także funkcji językowych: referencyjnej, konatywnej, fatycznej i metajęzykowej, co zdecydowanie wyróżnia lekcję JPJO od innych zajęć dydaktycznych.

Omówione w artykule przykłady pokazały także, że istnieje wiele interesujących metod i technik, które są stosowane przez nauczycieli w celu nawiązania, podtrzymania kontaktu, a także wpłynięcia na emocje uczących się oraz nakłonienia ich „do podjęcia wysiłku, przekonując, że to nie jest trudne lub wskazując na

praktyczny aspekt działania” (Nocoń 1996, s. 262). Z drugiej strony uwidoczniły one pewne nieświadome działania werbalne nauczycieli, które z założenia nastawione były na przerwanie procesu komunikacyjnego w celu dokonania korekty czy wskazania błędnego toku rozumowania studenta, a także na krytykę i ocenę wypowiedzi uczących się. Należy podkreślić, iż działania te nie zawsze były konieczne i zasadne, a niekiedy wynikały z wyraźnego zmęczenia lub zdenerwowania lektora zaistniałą sytuacją. Dlatego też celem pośrednim artykułu, obok opisu i próby sklasyfikowania zachowań werbalnych lektora, była również chęć skłonięcia obecnych oraz przyszłych nauczycieli JPJO do autorefleksji nad własnymi wypowiedziami i ich wpływem na proces komunikacyjny i dydaktyczny.

Przytoczone analizy zgromadzonych przykładów z pewnością nie wyczerpują szerokiego tematu, jakim jest wpływ wypowiedzi lektora na motywację i aktywizowanie studentów do świadomego i czynnego udziału w lekcji JPJO. Warto wspomnieć także o innych sytuacjach komunikacyjnych, które nie zostały omówione w niniejszym artykule, takich jak: sposoby pozytywnego reagowania na wypowiedź ucznia, osłabianie i redukowanie dystansu pomiędzy lektorem i studentami, odwoływanie się do języka rodzimego słuchaczy czy tworzenie wspólnoty doświadczeń. Ich nagromadzenie i wielokrotna powtarzalność w czasie jednej lekcji JPJO, świadczą jedynie o bogactwie wypowiedzi lektorskich i, w konsekwencji, o konieczności dalszych badań ukierunkowanych na komunikację na lekcji.

BIBLIOGRAFIA

- Janicka M., 2014, *Pakiet metodyczny dla nauczycieli języków obcych I etapu edukacyjnego*, Warszawa.
- Komorowska H., 2001, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Mądry-Kupiec M., 2011, *Komunikacja werbalna nauczyciela i ucznia na lekcji*, Kraków.
- Nocoń J., 1996, *Podręcznik w komunikacji dydaktycznej*, w: T. Rittel (red.), *Dyskurs edukacyjny*, Kraków, s. 257–264.
- Rachwałowa M., 1996, *Formy adresatywne w literackim dyskursie szkolnym*, w: T. Rittel (red.), *Dyskurs edukacyjny*, Kraków, s. 131–138.
- Synowiec H., 1996, *Kultura języka nauczycieli w sytuacji lekcyjnej*, w: T. Rittel (red.), *Dyskurs edukacyjny*, Kraków, s. 203–210.
- Zawadzka E., 2004, *Nauczyciel języków obcych w dobie przemian*, Kraków.
- Żydek-Bednarczuk U., 1994, *Struktura tekstu rozmowy potocznej*, Katowice.


Kamila Kubacka

INITIATING AND MAINTAINING CONTACT WITH STUDENTS ON THE POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE LESSON

Keywords: communication in the Polish language classroom, educational communication, discourse in foreign language classroom, Polish as a foreign language lesson, teaching Polish as a foreign language, initiating a contact with student, maintaining contact during the lesson

Abstract. The aim of the article is to present examples of verbal (oral) lecturers' behaviors that were aimed at initiating contact with students, maintaining attention and activating the participants in the institutionalized space, also the impact of lectures' communication on the quality and the way of teaching in a non-homogeneous group. The research material includes twelve 90-minute recordings (with transcripts) of a foreign language lessons conducted by 12 lecturers at the Polish Language Center for Foreigners in Łódź. The presented analysis of the statements of teachers of Polish as a foreign language allowed for the development of a register of typical, most common communication situations in which the teacher interacted with students, as well as the identification and systematization of recurring common elements forming communication patterns. The analysis is linguistic-glottodidactic, at the same time a small fragment of research on educational discourse in the language classroom carried out in 2010–2014 for the purposes of the doctoral dissertation.

Edyta Wojtczak*

 <https://orcid.org/0000-0002-0550-342X>

STRATEGIE KOMUNIKACYJNE JAKO SPOSÓB NA SKUTECZNE KOMUNIKOWANIE SIĘ MIMO NIEDOSTATKÓW JĘZYKOWYCH

Słowa kluczowe: strategie komunikacyjne, język polski jako obcy, język mówiony

Streszczenie. Autorka omówiła pojęcie strategii komunikacyjnych oraz dwa najpopularniejsze podejścia badawcze: interakcyjne i socjolingwistyczne. Przedstawiła działania strategiczne uczących się języka polskiego jako obcego, które pojawiały się podczas zajęć odbywających się w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego zarówno w trakcie obserwacji lekcji, jak i podczas prowadzonych przez autorkę zajęć. Wśród omówionych strategii znalazły się: strategie osiągnięć (parafraza, porównywanie, uproszczenie, stosowanie synonimów, tworzenie neologizmów oraz przełączanie kodu językowego), prośba o pomoc, użycie środków niewerbalnych oraz strategie uniku. Autorka omówiła również przykłady negocjowania znaczeń oraz wykorzystywanie nowoczesnych technologii, jako narzędzia pomocnego przy stosowaniu strategii komunikacyjnych.

1. DEFINIOWANIE STRATEGII KOMUNIKACYJNYCH

Cudzoziemcy podejmujący próby porozumiewania się w języku polskim zarówno podczas zajęć, jak i w sytuacjach pozalekcyjnych, miewają problemy ze skutecznym przekazywaniem komunikatów. By wykonać zamierzone zadanie komunikacyjne, muszą wykazać się umiejętnościami radzenia sobie z niedostatkami językowymi. Działania te nazywane są strategiami komunikacyjnymi. Ich stosowanie wynika z kompetencji strategicznej uczących się, która została wyróżniona w modelu kompetencji komunikacyjnej Canale'a i Swain (1980). Strategie komunikacyjne definiowane są przez *Europejski system opisu kształcenia językowego*¹ (2003, s. 61) jako:

* wojtczak.edyta@gmail.com, Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Polskiej i Logopedii, Zakład Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej, ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź.

¹ W skrócie *ESOKJ*.

środki wykorzystywane przez użytkownika języka w celu mobilizacji i kontroli własnych zasobów językowych oraz uaktywnienia własnych umiejętności i sposobów działania, by w najpełniejszy lub najbardziej ekonomiczny sposób, zgodnie z założonym celem i danym kontekstem komunikacyjnym, skutecznie wykonać dane zadanie.

Według *ESOKJ* strategie komunikacyjne, które stosują użytkownicy języka, są wynikiem sprawnego wykorzystywania posiadanych już umiejętności językowych. Mówiący musi wykazać się swoistą kreatywnością, by osiągnąć cel komunikacyjny. *ESOKJ* podkreśla, że działania te uczący się stosuje: „w celu osiągnięcia maksymalnej skuteczności” (*ESOKJ* 2003, s. 62).

Stanisław Piotrowski (2016, s. 27) zwraca uwagę na to, że:

z perspektywy uczącego się komunikacja w języku, który on dopiero przyswaja, odbywa się w sytuacji chronicznego niedoboru środków. Deficyty w różnych obszarach szeroko pojętej kompetencji komunikacyjnej (a więc zarówno na poziomie systemu języka, jak i reguł konwersacyjnych) mogą znacząco utrudniać, a czasami uniemożliwiać komunikację i/albo wykonanie określonego zadania. To właśnie w tych newralgicznych – problematycznych z punktu widzenia przebiegu interakcji – miejscach pojawiają się specyficzne zachowania komunikacyjne, zwane strategiami komunikacyjnymi.

Strategie komunikacyjne są tu więc postrzegane jako wszelkie zachowania komunikacyjne mające na celu umożliwienie wykonania danego zadania mimo deficytów w obszarze kompetencji komunikacyjnej.

Stosując różnego rodzaju działania strategiczne, uczący się nie zawsze muszą być tego świadomi. Wspomnieli o tym Fearch i Kasper (1983, s. 36), definiując strategie komunikacyjne jako:

potencjalnie świadome plany rozwiązania tego, co dana jednostka uznaje za trudność w osiągnięciu zamierzonego celu komunikacyjnego w trakcie porozumiewania się w obcym dla siebie języku (za: Żurek 2018, s. 68)².

2. PODEJŚCIE PSYCHOLINGWISTYCZNE I INTERAKCYJNE

Liczne opracowania anglojęzyczne związane z zagadnieniem strategii komunikacyjnych przyczyniły się do powstania różnych podejść badawczych. Należy tu wspomnieć o dwóch najbardziej popularnych, czyli o podejściach psycholingwistycznym i interakcyjnym. Pierwsze z nich, nazywane również kognitywnym, traktuje strategie komunikacyjne jako procesy psychiczne zachodzące w umysłach uczących się. Wszelkie działania strategiczne obejmują dwa etapy: planowanie wypowiedzi oraz wykonane zadania komunikacyjnego. Powyższy sposób badania strategii komunikacyjnych przyjęli Faerch i Kasper (1983). Przedstawiciele tego nurtu postulują prowadzenie badań, obejmujących procesy poznawcze

² Thum. Żurek 2018, s. 68.

stanowiące podstawę strategicznego użycia języka. Za błędne metodologicznie uważają poddawanie analizie wyłącznie wypowiedzi, czyli zwerbalizowanych efektów procesów psychologicznych (por. Dornyei, Scott 1997). Prowadzący badania wyrażają wątpliwości związane z nauczaniem strategii komunikacyjnych, ponieważ według nich użytkownicy, wraz ze wzrostem znajomości języka docelowego, nabywają również umiejętności dostosowywania się do różnych sytuacji komunikacyjnych. Wspominała o tym Bialystok zwracając uwagę, że: „to, czego należy uczyć, to nie strategie, a język” (Bialystok 1990, s. 147), oraz Kellerman sugerując: „nauczajmy języka, a strategie same o siebie zadbają” (Kellerman 1991, s. 158).

Drugim podejściem badawczym obecnym w badaniach nad strategiami komunikacyjnymi jest podejście interakcyjne, nazywane też socjolingwistycznym, w którym podkreśla się dynamiczny charakter interakcji zachodzącej między rozmówcami. Wszelkie opisy strategii komunikacyjnych tworzy się tu na podstawie tego, co zostało już „wyprodukowane”. Badacze nie zajmują się opisem procesów psychicznych mogących mieć wpływ na dane działania mówiącego. Yule i Tarone (1997) podkreślają, że analizy, w których język docelowy jest punktem odniesienia, mogą być niezwykle pomocne przy ocenie sukcesu uczących się w jego przyswajaniu oraz samej skuteczności strategii komunikacyjnych. Badacze wskazują również, że ocena przydatności działań strategicznych w dużej mierze jest możliwa dzięki analizie „wynegocjowanego wkładu” (*negotiated input*). Zwolennicy podejścia interakcyjnego postulują nauczanie strategii komunikacyjnych.

Różnice między podejściem psycholingwistycznym i interakcyjnym przedstawiają się następująco:

Tabela 1. Podsumowanie różnic między podejściem interakcyjnym i psycholingwistycznym

PODEJŚCIE INTERAKCYJNE	PODEJŚCIE PSYCHOLINGWISTYCZNE
ekspansja kategorii	redukowanie kategorii
taksonomiczny opis zaobserwowanej produkcji	opis procesów kognitywnych
porównywanie z językiem docelowym	porównywanie z językiem ojczystym
elicytacja (<i>elicitation prompts</i>) z użyciem realnych obiektów (<i>real-world objects</i>)	elicytacja (<i>elicitation prompts</i>) z użyciem abstrakcyjnych kształtów (<i>abstract shapes</i>)
obecność rozmówcy	brak rozmówcy
uczący się o różnych narodowościach	uczący się tej samej narodowości
zalecane nauczanie strategii komunikacyjnych	brak zaleceń dotyczących nauczania strategii komunikacyjnych

Źródło: Yule, Tarone (1997, s. 28 [tłum. E.W.]

Jak można zauważyć, w podejściu interakcyjnym przewiduje się tworzenie nowych kategorii strategii komunikacyjnych. Jeśli analizowaniu podlega to, co zostało „wyprodukowane” przez mówiących, to może pojawić się potrzeba stworzenia kolejnej kategorii, która obejmowałaby dotychczas nigdzie niesklasyfikowany typ działania. Takiej możliwości nie ma w przypadku podejścia psycholingwistycznego, w którym redukuje się liczbę kategorii. Wszelkie działania mówiących opisywane są w ramach dwóch głównych typów, którymi są strategie uniku (zmiana celu komunikacyjnego) lub strategie osiągnięć (realizacja celu za pomocą dostępnych środków). Ważne jest tu nie tylko wykonanie zadania komunikacyjnego, ale również sam proces planowania.

W powyższym zestawieniu badacze zawarli informację o sposobach elicytacji materiału językowego. W podejściu interakcyjnym wykorzystywano w tym celu konkretne obiekty (*real-world objects*)³. Mówiący często opisywali funkcję danego przedmiotu lub jego części czy właściwe mu cechy takie, jak: kolor, materiał wykonania itp. Natomiast w podejściu psycholingwistycznym wykorzystywano abstrakcyjne kształty (*abstract shapes*)⁴. W efekcie uczący się posługiwali się analogiami czy omówieniami. Wskazano również na to, że często stosowane strategie były takie same zarówno dla rodzimych użytkowników danego języka, jak i dla uczących się go cudzoziemców. Jedynie sposób ich wykonania był inny. Badacze zwrócili uwagę, że rodzaj elicytacji materiału językowego wpływał na częstość stosowania konkretnych strategii komunikacyjnych. W związku z tym za niezbędne uznali połączenie obu sposobów elicytacji, by wydobyć jak najbardziej różnorodne działania strategiczne uczących się. We współczesnych badaniach nad strategiami komunikacyjnymi nie wykorzystuje się już wspomnianych dwóch typów elicytacji w zależności podejścia badawczego.

W podejściu interakcyjnym, jak sama nazwa wskazuje, niezwykle ważna jest sama interakcja między mówiącymi. W konsekwencji zakłada się obecność rozmówców, między którymi ona zachodzi. Punktem odniesienia jest język docelowy, ponieważ może zaistnieć sytuacja, w której uczestnicy komunikacji są różnej narodowości, a więc ich języki pierwsze też są różne. Należy więc za punkt odniesienia obrać to, co ich łączy, czyli w tym przypadku język, którego się uczą. Natomiast w podejściu psycholingwistycznym nie uwzględnia się rozmówcy przy wyborze danego działania strategicznego, co badacze określili jako *brak rozmówcy*.

Dodatkowo w zestawieniu został wyróżniony podział ze względu na narodowości uczących się. Podczas gdy w podejściu interakcyjnym prowadzono badania wśród uczących się różnych narodowości, to w podejściu psycholingwi-

³ Badacze w prowadzonych badaniach podali przykład elicytacji autorstwa Kellermana i in. (1990) polegającej na tym, że uczący się zostali poproszeni o opisanie jednego z elementów zaparczaka do kawy.

⁴ Badacze podali przykład, w którym uczący się odnosili się do kształtu podkowy.

stycznym badani posługiwali się tym samym językiem pierwszym lub ich języki ojczyste były bardzo podobne do języka docelowego. Na dobór strategii komunikacyjnych przez uczących się miały wpływ aspekty geograficzne, historyczne czy socjokulturowe.

Wspomniane już negocjowanie znaczeń odgrywa ważną rolę w podejściu interakcyjnym. Umożliwia ono również ocenę przydatności danych strategii. Jeśli stosowanie niektórych z nich pomaga w osiągnięciu celu komunikacyjnego, to według zwolenników tego podejścia należy ich nauczać, by pomóc uczącym się usprawnić komunikację mimo braków językowych.

Podczas prowadzenia zajęć z cudzoziemcami uczącymi się języka polskiego, obserwowania zajęć prowadzonych przez innych lektorów, przyglądania się komunikacji studentów cudzoziemskich podczas przerw czy bycia świadkiem sytuacji (pozalekcyjnych), kiedy to obcokrajowcy próbowali skomunikować się z Polakami, niejednokrotnie mogłam przekonać się, że strategie komunikacyjne są nieodłącznym elementem procesu komunikacji. W związku z tym wydaje mi się, że należy zastanowić się nad sposobami, które wykorzystywane są przez cudzoziemców w celu efektywnej komunikacji.

Dokonując analizy różnego rodzaju działań uczących się należy pamiętać, że ich celem musi być potencjalnie świadome przezwycięzenie napotkanego podczas komunikacji problemu. W związku z powyższym, zbieranie materiału językowego oraz jego późniejsza analiza wymaga od badacza obecności przy wypowiedziach. Pozwala to zweryfikować, czy dane działanie można uznać za strategię komunikacyjną. Podczas zbierania materiału bywa to trudne, ponieważ uczący się mogą stosować strategie w sposób niezauważalny dla rozmówców (zwłaszcza na wyższych poziomach zaawansowania językowego).

3. PRZYKŁADOWE DZIAŁANIA STRATEGICZNE UCZĄCYCH SIĘ JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Poniżej przedstawiam przykłady strategii komunikacyjnych stosowanych przez obcokrajowców podczas lektoratu języka polskiego. Wśród nich są takie, które pojawiły się zarówno w czasie zajęć prowadzonych przeze mnie, jak i przez innych lektorów⁵, kiedy to byłam wyłącznie bierną obserwatorką zachodzących działań komunikacyjnych.

W swoich badaniach nie skupiam się na analizowaniu procesów psychicznych zachodzących w umysłach uczących się. Koncentruję się na tym, co zostało już „wyprodukowane”, by w efekcie poddać dane działanie strategiczne wery-

⁵ Obserwacje zajęć prowadziłam w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego.

fikacji, co do jego przydatności w procesie komunikowania się i osiągnięcia celu komunikacyjnego podczas interakcji zachodzącej między rozmówcami (bardzo często różnych narodowości).

Klasyfikując działania strategiczne, stosuję poziomy biegłości językowej według *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (2003), który wyróżnia:

- poziom podstawowy: A1 (*Breakthrough*) i A2 (*Waystage*);
- poziom samodzielności: B1 (*Threshold*) i B2 (*Vantage*);
- poziom biegłości: C1 (*Effective Operational Proficiency*) i C2 (*Mastery*).

Przedstawione strategie zostały zastosowane przez uczących się różnych narodowości. W grupach wielonarodowościowych znajdowali się studenci z całego świata i były to zajęcia prowadzone na poziomie podstawowym (A1 i A2) oraz progowym (B1), a w grupach polonijnych studenci z Europy Wschodniej, których poziom biegłości językowej można było określić jako poziom samodzielności (B1 i B2).

3.1. STRATEGIE OSIĄGNIĘĆ

Europejski system opisu kształcenia językowego definiuje strategie osiągnięć jako:

sięganie do wykraczającego ponad własny poziom możliwości i znajdowanie sposobów na radzenie sobie z zadaniami z *górną półki* [...]. Użytkownik języka wykazuje pozytywne podejście do swoich możliwości, stosując takie strategie osiągnięć, jak: stosowanie podobnych środków wyrazu i uogólnień przy zastosowaniu prostszego języka; parafrazowanie tego, co chce się wyrazić, a nawet kalkowanie wyrażen z własnego (pierwszego) języka (*kompensacja*); częste odwoływanie się do dobrze znanych i „sprawdzonych” wyrażen – „wysyp pewności” – tworzących punkty oparcia, na których można polegać, nawet, gdy cała sytuacja lub temat są całkiem nowe (*budowanie na uprzedniej wiedzy*); próby stosowania sformułowań, które się ledwo pamięta, lecz sądzi, iż mogą zadziałać (*wypróbowanie*). (*ESOKJ* 2003, s. 66)

3.1.1. Parafraza

Wśród strategii osiągnięć można wyróżnić takie działania jak parafraza, czyli wyrażanie tej samej treści innymi środkami językowymi. Umożliwia ona mówiącym kontynuowanie swojej wypowiedzi mimo trudności spowodowanych brakami językowymi. Strategia ta była dość często stosowana w przypadku braków leksykalnych

Jest osoba, kiedy dwie inne rozmawiają, ale nie rozmawiają i ona jest jak most dla nich.

(Węgry, poziom A2)⁶

Mówiący posłużył się tutaj porównaniem do funkcji, którą pełni *most*, czyli łączenie ze sobą dwóch brzegów w celu umożliwienia przedostania się na drugą stronę, na przykład rzeki. Tutaj funkcję *mostu* pełni osoba, która pomaga porozumiewać się osobom, skłóconym lub niemającym ze sobą kontaktu (*kiedy dwie osoby rozmawiają, ale nie rozmawiają*), czyli pośrednik.

W kolejnym przykładzie mówiący następująco określił nienarodzone jeszcze dziecko:

Pacjentem lekarza nawet jest dziecko, które znajduje się... yyy... no w matce!

(Ukraina, poziom B2)

Mówiący dokonał uproszczenia: *dziecko, które znajduje się w matce*, podczas gdy właściwsze byłoby: *dziecko, które znajduje się w brzuchu matki*, lub po prostu *nienarodzone dziecko*.

3.1.2. Porównanie

Cudzoziemcy próbowali porównywać brakujące słowo do innego, które znali, np.:

Rano zawsze jem orzechy... yyy... nie wiem... orzech jak mózg.

(Francja, poziom A1)

W powyższym przykładzie uczący się posłużył się porównaniem. Użyte słowo *mózg* przywołało skojarzenie z kształtem, który odpowiadał szukanemu orzechowi włoskiemu.

3.1.3. Uproszczenie

Uczący się dokonywali również swego rodzaju parafrazy. Stosowali słowa, które pozwalały im ująć to, co chcieli powiedzieć w sposób mniej skomplikowany, np.:

Komórki przy Alzheimerze... yyy... no robią się leniwe.

(Ukraina, poziom B2)

W powyższym przykładzie uczący się spowolnienie pracy komórek (neuronów), ich degenerację oraz obumieranie, opisał jako *komórki robią się leniwe*, co oczywiście pozwala zrozumieć intencję nadawcy, ale słowo *leniwy* nie jest

⁶ Przykład przytoczyłam również w swoim artykule Wojtczak (2017).

adekwatne zarówno do medycznej odmiany języka polskiego⁷, jak i do opisania danego zjawiska *spowolnienia pracy neuronów*.

Uczący się dokonywali również innych rodzajów uproszczeń, np.:

Ja uczę się języka polskiego wczoraj! Dużo, bardzo dużo!

(Iran, poziom A1)⁸

Jest godzina... yyy... siedemna... yyy... siedemnaście. Nie wiem, jak dobrze mówić.

(Niemcy, poziom A1)

W pierwszym przykładzie mówiący dokonał uproszczenia morfologicznego, ponieważ wyraził przeszłość za pomocą czasu teraźniejszego (*ja uczę się*) i okolicznika czasu (*wczoraj*). Natomiast w drugim przykładzie zastosowano uproszczenie leksykalno-semantyczne. Uczący się wiedział, że w przypadku podawania godziny w języku polskim należy użyć liczebnika porządkowego (w tym przypadku *siedemnasta*), mimo że po napotkaniu trudności zrezygnował z jego użycia, upraszczając swoją wypowiedź, zastosował liczebnik główny (*siedemnaście*).

3.1.4. Stosowanie synonimów

W przypadku napotkania trudności uczący się stosowali również synonimy, np.:

Warto jeść produkty, które zaw... zaw... yyy..., które mają w sobie dużo witaminy C.

(Białoruś, poziom B2)

W powyższym przykładzie mówiący pamiętał wyłącznie początek słowa *zawierać*, próbował je sobie przypomnieć. Po nieudanych próbach nie poddał się, ale użył prostszego synonimu *mieć w składzie* (*tu mieć w sobie*).

3.1.5. Tworzenie neologizmów

Mówiący uciekali się też do tworzenia nowych słów. Wykazywali się przy tym kreatywnością słowotwórczą, np.:

Okulary. Na pewno nie przeciwsłoneczne. No myślę, że przeciwsniegowe... nie... nartowe!

(Ukraina, poziom B2)

Mówiący zaznaczył, że nie chodzi mu o *okulary przeciwsłoneczne*, ale tym samym poprzez analogię *okulary przeciw słońcu*, zaproponował *okulary przeciwsniegowe* (*przeciw śniegowi*). Proponując nazwę: *okulary nartowe*, odniósł się

⁷ Omawiany przykład jest fragmentem wypowiedzi studenta dopiero przygotowującego się na studia medyczne w Polsce, więc odmiana medyczna języka polskiego nie była mu zupełnie obca.

⁸ Przykład przytoczyłam również w swoim artykule Wojtczak (2017).

do innego przedmiotu z danego kręgu tematycznego (narcziarstwa), by utworzyć przymiotnik od słowa *narty*. Żadna z zaproponowanych przez uczącego się nazwa nie była prawidłowa. Jednak zrozumienie tego, co miał na myśli mówiący, było możliwe.

3.1.6. Przełączanie kodu językowego

Inną grupą działań, którą stosowali cudzoziemcy w przypadku braku odpowiednich środków językowych, było przełączanie kodu językowego (*code switching*). W sytuacji niewystarczających środków językowych, uczący się stosowali pojedyncze słowa ze swoich języków pierwszych lub (częściej) z języka angielskiego, np.:

Jestem bardzo... bardzo *tired* dzisiaj.

(Indie, poziom A1)

To teraz jestem... yyy... jak po polsku? Nie wiem., yyy... jestem *confused*.

(Włochy, poziom A1)

Kolejnym zjawiskiem jest *foreignizing*. Termin ten stosowany jest w literaturze anglojęzycznej na określenie adaptacji słowa z języka pierwszego (lub pośredniego) pod względem fonologicznym lub morfologicznym, do zasad języka docelowego (Dornyei 1995; Poullisse 1990). Na gruncie polskim zjawisko to określane bywa, jako *polonizacja wyrazu* i polega na aktywizacji opanowanych języków (por. Sękowska 2010, s. 50; Żurek 2018, s. 162), np.:

Tak! To jest dobry... yyy... dobra *solucja!*

(Węgry, poziom A1)

Ja regularnie *attenduję* klasa.

(Grecja, poziom A1)

W obu przykładach uczący się z powodu braków leksykalnych próbowali przystosować angielskie słowa do polskich wzorców językowych. W pierwszym przykładzie uczący się dokonał adaptacji rzeczownika *solution* (*rozwiązanie*), natomiast druga wypowiedź stanowi przykład przystosowania czasownika (częsty w przypadku czasowników z sufiksem -ować). Czasownik *attendować* (*brać udział, uczestniczyć*) został odmieniony według polskiego wzorca koniugacyjnego *attenduję*. Dodatkowo uczący się odtworzył angielski schemat składniowy *to attend class* (*brać udział w zajęciach*), nie stosując przyimka *w*, niezbędnego w języku polskim dla konstrukcji tego typu.

3.2. PROŚBA O POMOC

W przypadku napotkanych trudności językowych uczący się, obok stosowania różnego rodzaju strategii osiągnięć, prosili również o pomoc. Oprócz typowych pytań: *Co to znaczy? Co znaczy [podaje słowo]?* cudzoziemcy szukali aprobaty u lektora podczas mówienia, zarówno w zakresie leksyki, jak i poprawności gramatycznej, np.:

Student: I to działa tak uspokajajo..., uspokajają...? [pytające spojrzenie]

Lektorka: Uspokajająco.

Student: Tak, dziękuję. Uspokajająco.

(Białoruś, poziom B2)

Student: Białko zawiera się w mięs, nie... w mięsa? Mięś? [zastanawia się, uśmiech w stronę lektorki]

Lektorka: W mięsie.

Student: No dobrze, zawiera się w mięsie.

(Ukraina, poziom B2)

Źródłem pomocy często okazywała się sama grupa studentów uczestnicząca w zajęciach. Prośba o pomoc wyrażana była spojrzeniem, pstryknięciem palcami lub prośbą o pomoc w języku polskim, kiedy kierowano ją do wszystkich uczących się, lub w języku pierwszym czy języku pośrednim, gdy z prośbą o pomoc zwracano się do konkretnej grupy studentów (osób pochodzących z tego samego kraju, czy osób znających język angielski).

3.3. UŻYCIE ŚRODKÓW NIEWERBALNYCH

Wśród strategii komunikacyjnych stosowanych przez uczących się można wyróżnić również komunikację niewerbalną, a wśród nich komunikację kinezyjną, która opiera się na gestach, mimice i ruchu ciała. Jak wskazują Seretny i Lipińska (2005), ten typ komunikacji stosowany jest, między innymi przez osoby, które z powodu braku znajomości wspólnego kodu, nie mogą przekazywać sobie informacji. Są to zwłaszcza studenci początkujący. Poniżej przedstawiam przykładowe wypowiedzi uczących się języka polskiego z wykorzystaniem środków niewerbalnych.

W przypadku krwotoku trzeba położyć lód na [wskazuje czoło]. Aaaa! Zapomniałam! I trzeba tak głowę [odchyła głowę], ale nie za bardzo i długo.

(Ghana, poziom A2)

Lektorka: Jak wpływa kawa na nasze ciało?

Studentka: Dostajemy ładny wygląd na nasze ciało [pokazuje zarys szczupłej sylwetki]

(Zambia, poziom A2)

Czy ja mogę? [student podszedł do włącznika światła i go dotknął]

(Węgry, poziom A1)

W przypadku braków leksykalnych uczący się, by przekazać komunikat, posługiwali się własnym ciałem oraz różnymi przedmiotami znajdującymi się w sali. Do komunikacji niewerbalnej można zaliczyć też pozostałe zachowania pozajęzykowe, takie jak wykorzystanie pozalingwistycznych środków akustycznych (np. naśladowanie dźwięków) czy wykorzystanie paratekstowych środków wyrazu (np. rysunki), o których wspomina *ESOKJ*.

4. STRATEGIE UNIKU

Obok strategii osiągnięć *ESOKJ* wymienia także strategie uniku, czyli różnego rodzaju działania polegające na dostosowaniu wypowiedzi do posiadanych przez mówiącego umiejętności, co często wiąże się z ograniczeniem przez niego stosowanych środków językowych (por. *ESOKJ*, s. 66). Ten typ strategii zakłada realizację celu komunikacyjnego, choć w mniejszej skali. Wśród zachowań mownych cudzoziemców uczących się języka polskiego można wyróżnić zachowanie polegające na unikaniu lub zaniechaniu przekazu, jednak ta grupa nie jest przedmiotem badań, które przedstawiam w niniejszym artykule, gdyż nie stanowi ona skutecznej realizacji celu komunikacyjnego.

5. NEGOCJOWANIE ZNACZEŃ

Podczas zajęć uczący się podejmowali próby negocjowania, z lektorem lub kolegami z grupy, znaczenia omawianych treści. Najczęściej występowało ono podczas wprowadzania nowego materiału, gdyż to właśnie wtedy informacje w największym stopniu podlegały analizie i interpretacji przez uczących się, którzy, chcąc zrozumieć wyraz, zwrot, konkretną formę gramatyczną czy intencje mówiącego, wchodzili w interakcje z lektorem lub pozostałymi uczestnikami zajęć (por. Kubacka 2014). Zjawisko to obejmuje różne typy strategii, co ilustrują poniższe przykłady.

Lektorka: Dlaczego tak niewyraźnie napisałeś tekst?

Student 1: Bo ten ołówek jest yyy... [patrzy na ołówek i **pokazuje rękami, że jest duży/gruby**] nie jest [**pokazuje rękami, że jest cienki**].

Student 2: Bo jest **tlusty!**

Lektorka: Nie, ołówek nie może być tłusty.

Student 2: **Dobrze zbudowany?** [zwrócił się z pytaniem do lektorki]

Student 1: Nie! Tak niedobrze. On nie jest [**wklada ołówek w zaciśniętą pięść i udaje, że temperuje ołówek**]

Lektorka: Teraz rozumiem. Jest tępy. Nie jest zatemperowany.

(Student 1: Zimbabwe, Student 2: Nigeria, poziom A2)

Uczący się użył w komunikacji środków niewerbalnych: patrząc na ołówek pokazał, że jest duży/gruby, a następnie, że mały/cienki. Drugi student częściowo odczytał jego intencje, wiedział, że chodzi o coś większych rozmiarów. Chciał zastosować synonim, jednak użył niewłaściwego do danego kontekstu przymiotnika *thusty*. Pierwszy student poddał tę wypowiedź korekcie, mówiąc: *Nie, ołówek nie może być thusty*. Kolega z grupy nie poddał się i dalej szukał słowa oddającego właściwe znaczenie. Ponownie spróbował opisać ołówek przez podanie synonimu, zwracając się pytająco do lektorki: *Dobrze zbudowany?* Jednak pierwszy student nie czekał na odpowiedź, wiedząc, że określenie użyte przez jego kolegę nie było poprawne – *Nie! Tak niedobrze*. Ponownie użył środków komunikacji niewerbalnej, pokazując za pomocą zaciśniętej pięści temperowanie ołówka. Na koniec lektorka przysłuchująca się dyskusji studentów, podała właściwe słowa (*tępy, niezatemperowany*).

Student: **Jak nazywa się osoba, która wyrabia odzież?**

Lektorka: Nie rozumiem. Pytasz o...

Student: No **jak Dolce Gabbana!**

Lektorka: Projektant?

Studenci: Nie!

Student: No taki główny **designer**.

Studentka 1: Nie designer, bo on taki dla architektury.

Lektorka: Aniu, architekt.

Studentka 1: Aaa, architekt.

Studentka 2: To **projektant**, nie?

Student: Nie projektant no taki yyy... [**mówi coś po ukraińsku**]

Studentka 2: Po polsku, to jest lekcja polskiego Sasha!

Student: No dobrze, no ja nie wiem.... yyy... no po naszymu to **modelier** [patrzy pytająco na koleżanki z grupy]

Studentka 1: Tak, już wiemy. Projektant!

Student: **Osoba, która wyrabia odzież to projektant?**

Lektorka: Osoba, która projektuje to projektant.

Studentka 1: Tak Sasha, to jest projektant mody. Teraz dobrze.

(Ukraina, poziom B1)

Student zapytał lektorkę o nazwę dla osoby zajmującej się *wyrabianiem odzieży* (prośba o pomoc). Po niezrozumieniu przez nią pytania i próbie jego doprecyzowania, student przerwał i użył porównania *jak Dolce Gabbana*. Lektorka podała znaczenia słowa, które prawdopodobnie student miał na myśli – *projektant*. Jednak uczący się zaprzeczyli, a student kontynuował, podając parafrazę *taki*

główny designer. Do rozmowy włączyła się studentka, która zanegowała to, co powiedział kolega: *Nie designer, bo on taki dla architektury*. Lektorka poprawiła studentkę, która podała błędną definicję. Następnie próbę znalezienia właściwego słowa podjęła druga studentka, która zgodziła się z tym, co powiedziała lektorka. Przyznała, że szukanym słowem jest *projektant* (użycie synonimu). Student zaprzeczył, że chciał użyć tego słowa i zwrócił się do koleżanek w języku ukraińskim. Próba przełączenia kodu napotkała się z oporem jednej ze studentek, która chciała rozmawiać po polsku. Zastanawiając się przez chwilę, student zakończył podaniem słowa po ukraińsku: *modelier* (przełączenie kodu językowego). Studentka potwierdziła, że słowo zaproponowane przez lektorkę było prawidłowe. Student podał definicję: *Osoba, która wyrabia odzież to projektant*. Lektorka dokonała korekty, zmieniając czasownik *wyrabiać* na *projektować*. Na koniec zniecierpliwiona studentka kolejny raz potwierdziła, że słowo, o które na samym początku pytał jej kolega, to właśnie *projektant*.

Przytoczone dialogi są przykładami pokazującymi, jak może przebiegać negocjowanie znaczeń na poziomach podstawowym i średniozaawansowanym. Środkami, których cudzoziemcy używali do przekazania komunikatów były: porównania, negacje, parafrazy, przełączanie kodu oraz różne środki komunikacji niewerbalnej. Bardzo często negocjowanie znaczeń na poziomie podstawowym ma formę niekomplikowanych i niejednokrotnie krótkich dialogów.

Można zauważyć, że na negocjowanie składa się wiele różnych działań. Wynika z tego wniosek, że im większa jest ich znajomość, tym większa kreatywność uczących się podczas negocjowania znaczenia. Natomiast uświadomienie sobie stopnia skuteczności danych strategii może wpłynąć na zwiększenie efektywności podczas komunikacji. Uczący się, w przypadku wystąpienia określonych trudności w akcie przekazania znaczenia, może korzystać z określonego inwentarza strategii komunikacyjnych. Dlatego uważam, że nauczanie strategii komunikacyjnych może okazać się w tym przypadku przydatne.

6. STOSOWANIE NOWOCZESNYCH TECHNOLOGII

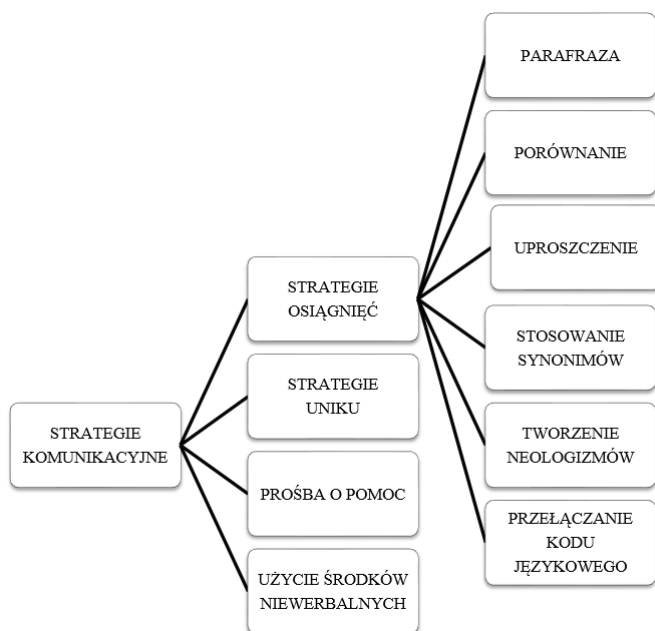
Obecnie, nowoczesne technologie są ogólnodostępne. Można zauważyć, że uczący się często korzystają z nich podczas zajęć z języka polskiego jako obcego. Stanowią one pomocne narzędzie dla uczących się. Wśród zaobserwowanych przeze mnie zachowań jest, między innymi korzystanie ze słownika on-line. Smartfony gwarantują ciągły dostęp do Internetu, więc nie stanowi to problemu. Studenci tłumaczyli jedno słowo lub też (co jest częste w przypadku osób na poziomie podstawowym) – całe frazy. Następnie sami je czytali, pokazywali lektorowi tłumaczenie widoczne na ekranie telefonu lub wykorzystywali opcję umož-

liwiająca przeczytanie przez słownik danego słowa (kiedy sami nie wiedzieli, jak to zrobić). Po tych czynnościach kontynuowali swoje wypowiedzi. Równie często korzystali z wyszukiwarki internetowej w celu odnalezienia zdjęcia ilustrującego słowo, którego nie znali (co jest przykładem wykorzystywania elementów strategii niewerbalnych). Uczący się języka polskiego mieli też zapisane w telefonie trudne słowa, zwroty, których często używali, a z których zapamiętaniem mieli problem, by w czasie komunikacji szybko wyszukać je z samodzielnie stworzonej listy słów/zwrotów. Dokładnie wiedzieli, które słowo mieli na myśli, więc używając telefonu, usprawniali przebieg rozmowy.

Stosowanie urządzeń wykorzystujących nowoczesne technologie (bardzo często smartphonów, ale też tabletów czy laptopów) często zastępowało tradycyjne słowniki, fiszki czy notesy.

Przedstawione powyżej wypowiedzi pokazują sposoby radzenia sobie przez cudzoziemców w obliczu trudności językowych zaistniałych podczas komunikacji. Można je przedstawić graficznie w następujący sposób:

Wykres 1. *Klasyfikacja strategii komunikacyjnych*



Źródło: opracowanie własne

Klasyfikację, którą zastosowałam przy omawianiu działań strategicznych cudzoziemców, traktuję jedynie jako punkt wyjścia, ponieważ kategorie pozostają otwarte. Kreatywność uczących się języka polskiego jest duża, stąd mój wniosek, że przy analizowaniu strategii komunikacyjnych należy być gotowym na ewentualne zmiany czy tworzenie nowych kategorii.

7. PODSUMOWANIE

W artykule przedstawiłam przykładowe działania cudzoziemców uczących się języka polskiego, które stosowali, aby osiągnąć założone cele komunikacyjne. W przypadku strategii osiągnięć, wyróżniłam dodatkowo parafrazę, porównywanie, uproszczenie, stosowanie synonimów, tworzenie neologizmów oraz przełączanie kodu językowego. Wśród strategii stosowanych przez uczących się pojawiły się też takie, które zostały sklasyfikowane jako prośba o pomoc lub użycie środków niewerbalnych. Omówiłam również przykłady negocjowania znaczeń, na które składają się różne typy strategii. Zwróciłam również uwagę na coraz częstsze wykorzystywanie nowoczesnych technologii, które okazują się pomocnym narzędziem przy stosowaniu strategii komunikacyjnych.

Przedstawione zachowania uczących się języka polskiego w przypadku napotkania trudności podczas komunikacji pokazują, że wielokrotnie osiągalni oni założony cel komunikacyjny, nie zaprzestawali rozmowy, wręcz przeciwnie, znajdowali różne sposoby, by ją kontynuować. Szeroki repertuar strategii komunikacyjnych okazywał się przydatny podczas negocjowania znaczeń, gdy stosując różne strategie, uczący się mogli sprawnie i efektywnie prowadzić rozmowę. Należałoby się więc zastanowić, czy i w jakim stopniu nauczyciel powinien trenować konkretne strategie, by pomóc uczącym się usprawnić komunikację mimo braków językowych⁹. Sądzę, że zagadnienie to jest warte uwagi badaczy zajmujących się strategiami komunikacyjnymi.

BIBLIOGRAFIA

- Bialystok E., 1990, *Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second Language Use*, Oxford.
- Canale M., Swain M., 1980, *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*, „Applied Linguistics”, nr 1, s. 1–47.
- Dornyei Z., 1995, *On the Teachability of Communication Strategies*, „TESOL Quarterly”, nr 29, s. 55–84.
- Dornyei Z., Scott M. L., 1997, *Review Article: Communication strategies in a second language: Definitions and taxonomies*, „Language Learning”, t. 47, nr 1, s. 173–210.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, 2003, tłum. W. Martyniuk, Warszawa.
- Faerch C., Kasper G., 1983, *Plans and strategies in interlanguage communication*, w: Faerch C., Kasper G. (red.), *Strategies in interlanguage communication*, London, s. 20–60.

⁹ O rozwijaniu strategii komunikacyjnych przez nauczyciela piszą Pawlak (2006), Janowska (2010).

- Janowska I., 2010, *Strategie językowe i działania komunikacyjne w podejściu zadaniowym*, w: R. Nycz, W. Miodunka, T. Kuntz (red.), *Polonistyka bez granic. Tom 2: Glottodydaktyka polonistyczna – współczesny język polski – językowy obraz świata*, Kraków, s. 81–92.
- Kellerman E., 1991, *Compensatory Strategies in Second Language Research: a Critique, a Revision and Some (Non-)Implications for the Classroom*, w: R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selikner, M. Sharwood Smith, M. Swain (red.), *Foreign/Second Language Pedagogy Research: A Commemorative Volume for Claus Faerch*, Clevedon, s. 142–161.
- Kellerman E., Ammerlaan T., Bongaerts T., Poullisse N., 1990, *System and hierarchy in L2 compensatory strategies*, w: R. Scarcella, E. Andersen, S. Krashen (red.), *Developing communicative competence in a second language*, New York, s. 163–178.
- Kubacka K., 2014, *Komunikacja werbalna lektora na lekcji języka polskiego jako obcego: wprowadzanie nowych treści a strategie negocjacyjne lektora*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 21, E. Pałuszyńska, B. Grochala, I. Dembowska-Wosik, M. Wojenka-Karasek (red.), s. 85–97.
- Pawlak M., 2006, *Kompetencja strategiczna i strategie komunikacyjne na lekcjach języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 35–45.
- Piotrowski S., 2016, *Strategie komunikacyjne, czyli jak uczyć radzą sobie z deficytami leksykalnymi w klasie języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 26–31.
- Poullisse N., 1990, *The Use of Compensatory Strategies by Dutch Learners of English*, Dordrecht.
- Seretny A., Lipińska E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Sękowska E., 2010, *Język emigracji polskiej w świecie. Bilans i perspektywy badawcze*, Warszawa.
- Wojtczak E., 2017, *Strategie komunikacyjne stosowane przez cudzoziemców na lekcjach języka polskiego jako obcego na poziomach A1 i A1*, w: R. Maćkowiak i E. Wojtczak (red.), *Bogactwo językowe i kulturowe Europy w oczach Polaków i cudzoziemców*, Łódź, s. 71–79.
- Yule G., Tarone E., 1997, *Investigating communication strategies in L2 reference: Pros and cons*, w: G. Kasper, E. Kellerman (red.), *Communication Strategies: Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*, New York, s.17–30.
- Żurek A., 2018, *Strategie komunikacyjne osób dwujęzycznych. Na przykładzie polszczyzny odziedziczonej w Niemczech*, Kraków.


Edyta Wojtczak

COMMUNICATIONS STRATEGIES AS A MEANS TO EFFECTIVE COMMUNICATION DESPITE LANGUAGE DEFICIENCIES

Keywords: communication strategies, Polish as a foreign language, spoken language

Abstract. The author discussed the concept of communication strategies and the two most popular research approaches: interactive and sociolinguistic. She presented strategic activities of students learning Polish as a second language, which appeared during the classes held at the Polish Language Center for Foreigners at the University of Lodz, both during the observation of the lesson and during the classes conducted by the author. These strategies included: achievement strategies (paraphrase, comparison, simplification, use of synonyms, neologisms, and language code switching), help request, non-verbal means, and avoidance strategies. The author also discussed examples of negotiating meanings and the use of modern technologies as a helpful tool in applying communication strategies.

Emilia Sztabnicka-Gradowska*

 <https://orcid.org/0000-0002-2715-8495>

WSPÓŁCZESNE TEORIE GRZECZNOŚCI JĘZYKOWEJ I ICH WPŁYW NA BADANIA W OBSZARZE GLOTTODYDAKTYKI POLONISTYCZNEJ¹

Słowa kluczowe: grzeczność językowa, glottodydaktyka polonistyczna, badania nad grzecznością językową

Streszczenie. Głównym celem artykułu jest przedstawienie ewolucji teorii grzeczności językowej na przestrzeni ostatnich pięćdziesięciu lat. W pierwszej części zestawiono ze sobą najważniejsze założenia trzech klasycznych teorii grzeczności językowej. W kolejnym kroku dokładnie opisano krytykę tych pierwszych podejść oraz zaprezentowano teorie, które powstały na gruncie tej dyskusji. Nazwano je postmodernistycznymi i dyskursywnymi. Część trzecia koncentruje się na przywołaniu nazwisk badaczy, którzy wychodzą poza paradygmat postmodernistyczny i dyskursywny. W czwartej części przywołano najnowsze podejścia do badań nad grzecznością językową i przedstawiono, jaki wpływ mają one na badania w obszarze glottodydaktyki polonistycznej.

WPROWADZENIE

W ostatnich 30 latach opublikowano wiele prac badawczych koncentrujących się wokół zagadnienia grzeczności językowej². Okazało się, że grzeczność jest interdyscyplinarną przestrzenią badawczą – czerpie z nauk takich jak socjologia, psychologia czy antropologia kulturowa. Sytuowana jest w obrębie językoznawstwa jako subdyscyplina pragmatyki, nauki badającej znaczenie w interakcji, czy, mówiąc dokładniej, socjopragmatyki.

* emilia.sztabnicka-gradowska@p.lodz.pl, Politechnika Łódzka, Centrum Językowe, al. Politechniki 12, 90-924 Łódź.

¹ Niniejszy artykuł powstał na podstawie obserwacji poczynionych w związku z przygotowaniem rozprawy doktorskiej pt. *Model polskiej grzeczności językowej w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Perspektywa interkulturowa*, napisanej pod kierunkiem prof. nadzw. UŁ dr hab. Grażyny Zarzyckiej w Zakładzie Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej UŁ.

² Richard Watts (2003, s. XI) napisał, że bibliografia prac językoznawczych, których tematem jest grzeczność językowa, opiewa na ponad 1200 tytułów i z tygodnia na tydzień liczba ta rośnie.

Na rozwój badań nad grzecznością językową wpływ miały przede wszystkim dwa czynniki. Pierwszym było pojawienie się konceptu „twarzy”, znane najlepiej w ujęciu Ervinga Goffmana (1967). „Twarz” to społeczny wizerunek, który każda osoba posiada i którym zarządza w procesie interakcji. Kolejnym czynnikiem było zaciekawienie nowymi, na owe czasy, ideami filozofów języka. Szczególnie interesujące dla pragmatylingwistów okazały się: teoria aktów mowy Austina (1962, 1993) i Searla (1969, 1987) oraz maksymy konwersacyjne Grice’a (1977). Wszystkie te elementy przyczyniły się do zapoczątkowania naukowej dyskusji nad fenomenem grzeczności językowej. Terminologię związaną z tym pojęciem zawdzięczamy głównie Robin Lakoff (1973), która w latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku wprowadziła badania nad grzecznością do lingwistyki. W następnej dekadzie powstała zaś powszechnie znana teoria grzeczności autorstwa Penelope Brown i Roberta Levinsona (1987) oraz nieco mniej popularna koncepcja, której autorem był Geoffrey Leech (1983).

Zaciekawienie paradygmatem grzeczności zaproponowanym przez Brown i Levinsona trwa do dziś, choć oddziaływanie tej teorii znacznie się zmniejszyło. 2001 rok okazał się bowiem przełomowy. Wtedy właśnie ukazała się książka Gino Eelena *Critique of Politeness Theories* (2001), w której autor wykazał fałszywość bądź „naiwność” kluczowych założeń teorii nazywanych dziś klasycznymi³. Inni wpływowi badacze, tacy jak Sara Mills (2003) czy Richard Watts (2003), również zauważyli braki w koncepcjach wcześniejszych, a ich rozważania przyczyniły się do rozwoju innego paradygmatu w badaniach nad grzecznością językową. Ten nowy nurt nazywany jest postmodernistycznym i dyskursywnym, jego główne założenia powstały na bazie głosów krytycznych wobec klasycznych teorii. Część badaczy zupełnie odcina się więc od koncepcji Brown i Levinsona, inni zaś próbują zredefiniować dorobek poprzedników.

Równoległe do wyżej opisywanych przemian dokonywało się także rozszerzenie geograficzne zainteresowań nad grzecznością językową. Analizowano np. możliwość zastosowania klasycznych koncepcji do badania języków azjatyckich⁴. Na atrakcyjności zyskało podejście interkulturowe, które bada, między innymi, różnice w zachowaniach grzecznościowych w obrębie różnych kultur.

W 1998 roku w Wielkiej Brytanii zawiązała się też grupa badawcza, która do dziś funkcjonuje pod nazwą Linguistic Politeness Research Group⁵. Jej podstawowym zadaniem, jak można przeczytać na oficjalnej stronie internetowej, jest wypracowanie nowych metod badawczych i teorii. Grupa regularnie organizuje seminaria i konferencje naukowe, skupiając środowisko badaczy, liczące dziś ponad 150 osób z różnych części świata. Efektem prac tej grupy jest także założenie w 2005 roku czasopisma *Journal of Politeness Research*:

³ Za klasyczne teorie uważam prace Lakoff, Brown i Levinsona (1987) oraz Leecha (1983).

⁴ Ide (1989) język japoński.

⁵ <http://research.shu.ac.uk/politeness/> [15.05.2019].

Language, Behaviour, Culture. Od tego momentu każdego roku ukazują się dwa tomy czasopisma, w których publikują badacze zajmujący się grzecznością językową.

1. KLASYCZNE TEORIE GRZECZNOŚCI JĘZYKOWEJ

Badania nad grzecznością językową zostały zapoczątkowane w latach siedemdziesiątych dwudziestego wieku. Pierwszą koncepcję zaproponowała Robin Lakoff (1973). Zaraz potem rezultaty swoich badań nad etykietą językową przedstawili Penelope Brown i Robert Levinson (1978, 1987) oraz Geoffrey N. Leech (1983). Wszystkie te koncepcje spotkały się z jednej strony z entuzjazmem i uznaniem, co spowodowało pojawienie się wielu kolejnych badań empirycznych, bazujących na założeniach powyższych teorii, z drugiej zaś strony badacze ci ściągnęli na siebie lawinę krytyki⁶.

Porównanie tych trzech znanych teorii ująć można w formie tabeli, która prezentuje elementy wspólne, jak choćby podobne ujęcie definicji grzeczności, ale też powiązanie z filozofią Grice'a, czy aspekty, które różnicują je, jak na przykład pojmowanie uniwersalności zasad zachowań grzecznościowych.

Tabela 1. Zestawienie podstawowych elementów klasycznych teorii grzeczności językowej

	Koncepcja Robin Lakoff (1973)	Teoria Brown i Levinsona (1987)	Koncepcja Geoffrey'a Leecha (1983)
Stosunek do maksym konwersacyjnych Grice'a	Zasady grzecznościowe nie stoją w sprzeczności z maksymami konwersacyjnymi.	Zasady grzecznościowe są w opozycji do maksym konwersacyjnych.	Zasady grzecznościowe nie stoją w sprzeczności z maksymami konwersacyjnymi.
Pojmowanie grzeczności	Grzeczność jest racjonalna, oparta na regułach, które zarządzają zachowaniem, zakorzeniona w potrzebie człowieka do prowadzenia harmonijnych stosunków międzyludzkich i unikania konfliktów.		
Rozumienie uniwersalności zasad grzecznościowych	Różna pozycja poszczególnych zasad w hierarchii w danej kulturze.	Silne przekonanie o uniwersalnej naturze zasad grzecznościowych.	Jedynie specyficzne warunki kulturowe mogą mieć mały wpływ na odstępstwa od uniwersalności.
Podobieństwa terminologiczne	Reguła dawania wyboru interlokutorowi.		Reguła dawania wyboru interlokutorowi, skala wyboru.
		Dystans społeczny, autorytet.	Dystans społeczny, autorytet.
		Grzeczność jest przeciwieństwem bezpośredniości.	Grzeczność jest przeciwieństwem bezpośredniości.

Źródło: opracowanie własne na podst.: Sifianou 2010, s. 23–24 i Eelen 2001, s. 20–23

⁶ Watts, Ide and Ehlich 1992, Eelen 2001.

Istotnym aspektem jest tu też umiejscowienie badań nad grzecznością językową w obszarze lingwistyki. Teorie powyższe czerpią inspirację zarówno z pragmatyki; porównaj następujące zagadnienia i koncepty:

- reguły i zasady rządzące systemem,
- akty mowy jako elementy systemu językowego,
- przekonanie o twórczej roli języka,
- bezpośredniość jako intencjonalne działanie,
- możliwość wyrażania tej samej intencji w różny sposób,
- jak i z socjolingwistyki; porównaj poniższe koncepty:
- uniwersalizm fenomenowi grzeczności w różnych kulturach i językach świata,
- typy różnic w realizacji poszczególnych zachowań grzecznościowych w językach,
- różne formy i funkcje grzeczności w zależności od kontekstu

Lakoff, Ide 2005, s. 9–10.

2. ZWROT POSTMODERNISTYCZNY

Najobszerniejszym i zapewne także najbardziej znanym i rozpowszechnionym modelem grzeczności była koncepcja stworzona przez Penelope Brown i Stephena Levinsona. Wydana w 1987 roku publikacja, zawierająca pełen opis teorii, spotkała się z dużym zainteresowaniem. Wielu badaczy opierało na tym modelu swoje analizy. Derek Bousfield (2008, s. 2) podaje, że od momentu publikacji artykułu Robin Lakoff w 1973 roku powstało ponad tysiąc książek i artykułów naukowych o fenomenie grzeczności. Były to publikacje zarówno teoretyczne, jak i empiryczne. Niebawem jednak pojawiły się także głosy krytyki wobec klasycznych ujęć zjawiska grzeczności. Zmianę perspektywy w badaniach nad grzecznością językową zapoczątkował Gino Eelen, który w wydanej w 2001 roku monografii, wskazał na miejsca problematyczne w klasycznych koncepcjach grzeczności i jednocześnie wyznaczył kierunek zmian. Eelen (za: Mills 2011, s. 20) sformułował kilka zarzutów wobec teorii klasycznych, a mianowicie:

- zbyt duże oparcie się autorów koncepcji na teorii aktów mowy,
- zbyt naiwną koncepcję modelowego człowieka,
- uproszczony model komunikacji,
- fałszywe definiowanie grzeczności,
- błędne założenie o uniwersalności zachowań grzecznościowych.

W następnych latach także Richard Watts (2003) oraz Sara Mills (2003) skrytykowali podejście Brown i Levinsona. We wszystkich tych głosach dezaprobaty przewija się stwierdzenie o nieracjonalności badania zjawiska grzeczności językowej w oderwaniu od kontekstu, sprowadzenie komunikacji do prostych i bezwyjątkowych reguł oraz zbyt duże akcentowanie intencji nadawcy w wymianie, a co za tym idzie, przyjęcie fałszywego obrazu interakcji.

2.1. KRYTYKA KLASYCZNYCH TEORII GRZECZNOŚCI JĘZYKOWEJ

Brown i Levinson oparli swój model grzeczności na teorii aktów mowy mimo tego, iż natrafili na pewne problemy w jej aplikacji. Żadna inna koncepcja nie mogła jednak najprawdopodobniej zastąpić w tym czasie teorii aktów mowy. Najczęściej przedmiotem analizy badaczy zajmujących się grzecznością językową były akty przeprosin i prośby. Badania ilościowe skupiały się np. na zliczaniu realizacji próśb w materiale językowym. Wyróżnianie aktów mowy jako jednostek analizy uniemożliwiało jednak często uchwycenie zjawiska grzeczności w pełni. Włączano bowiem do badania jedynie te elementy, które zawierały wprost wyrażoną prośbę, pomijając te, które tę samą funkcję spełniały z użyciem innych środków językowych. System ten działał także w drugą stronę – nie brano pod uwagę tego, że czasem użycie zwrotu „przepraszam” wcale nie miało służyć funkcji przeproszania. Innymi słowy, tylko nadawca i odbiorca komunikatu mogą szyfrować i deszyfrować przekaz. To ich intencja jest kluczowym elementem, na którym powinien opierać się podział środków językowych wyrażających funkcje grzecznościowe.

Teoria Brown i Levinsona zakłada również, że w akcie komunikacji bierze udział „modelowy człowiek”. Każdy uczestnik rozmowy działa racjonalnie, by osiągnąć zamierzone cele. Kalkuluje i wybiera najlepszą, najbardziej skuteczną drogę, żeby jego intencja została spełniona. Taki model człowieka jest charakterystyczny dla filozofii Zachodu. Idea ta niesie jednak za sobą pewne konsekwencje. Wyklucza bowiem działanie innych jednostek oraz społeczeństwa. Sprawia, że otoczenie społeczne jest wykorzystywane jedynie jako środek do osiągnięcia celu przez modelowego człowieka. Eelen (2001, s. 35) zaznacza, że ta indywidualistyczna koncepcja natury ludzkiej nawet w społeczeństwach zachodnich jest jednak ograniczona do pewnych sfer życia, natomiast w krajach arabskojęzycznych, czy w Azji, zupełnie nie ma racji bytu.

Ciekawych analogii dokonała Sachiko Ide (Lakoff, Ide 2005, s. 47–48), charakteryzując różnice występujące między Wschodem i Zachodem. Przywołała sformułowanie geologa Hideo Suzukiego, określające prototyp człowieka Wschodu jako „myślącego w lesie”. W opozycji do tego utworzyła prototyp czło-

wieka Zachodu jako „orła szybującego po niebie”. Te dwa określenia przedstawiają różnice w sposobie postrzegania świata. „Myślący w lesie” zawsze bierze pod uwagę otaczające go jednostki, nie działa indywidualistycznie, zanurzony jest w społeczności, która oddziałuje na niego tak samo, jak on na pozostałe elementy tej struktury. „Orzeł szybujący po niebie” to wyrazista metafora jednostki działającej indywidualistycznie, bez wpływu otoczenia społecznego, nastawionej na osiągnięcie celów i zaspokojenie potrzeb.

Te idealne modele nie występują w czystej postaci w świecie realnym, są jednak pewnymi punktami odniesienia. Zapewne w kulturze Wschodu, czy precyzyjniej, w modelu grzeczności Wschodu, istnieją pewne elementy tego indywidualistycznego obrazu Zachodu; i na odwrót. Fakt niepodważalny jest jednak taki, że koncepcja grzeczności oparta tylko na założeniach indywidualizmu nie może być teorią ogólną.

Autorzy książki *Politeness: Some Universals in Language Uses* (Brown, Levinson 1987) uznali też, że proces komunikacji zachodzi bez jakichkolwiek zaburzeń. Nadawca i odbiorca komunikatu współpracują i uzyskują zamierzony efekt. Tymczasem w realnym świecie taki idealny przebieg procesu komunikacji zdarza się rzadko. Badacze języka i kultury (Mills 2003; Watts 2003) wskazują, że szczególnie gdy chodzi o grzeczność, taka modelowa sytuacja wydaje się niemożliwa. Wynika to z faktu, że relacje międzyludzkie i status jednostki są wciąż negocjowane. Dlatego też model komunikacji, zaproponowany przez Brown i Levinsona w ich teorii grzeczności, spotkał się z dużą krytyką i jest poważnym obciążeniem dla weryfikowalności tej koncepcji.

Innym zarzutem wobec definicji Brown i Levinsona jest to, iż nie przedstawiono tam szerszego wyjaśnienia pojęcia niegrzeczności. Definiowanie grzeczności i niegrzeczności nie jest bowiem tak oczywiste, jak wynikałoby to z ich nazw. Badacze (Culpeper 2005; Bousfield 2008) udowodnili, że można analizować niegrzeczność jako zjawisko zupełnie różne od grzeczności, niesprowadzające się jedynie do jej opozycji.

Jeszcze więcej krytyki w teorii Brown i Levinsona wzbudził koncept uniwersalności grzeczności. Autorzy *Politeness: Some Universals in Language Uses* założyli, że koncepcja zachowania twarzy, obecna w zjawisku grzeczności, jest uniwersalna, mimo że poszczególne grupy językowe mogą wyrażać grzeczność na różne sposoby. Badacze z Azji Wschodniej (Ide 1989; Song 2012) wykazali jednak, że podejście takie nie jest trafne. Grzeczność w różnych kulturach opiera się na innych wartościach i, chociaż można mówić o pewnej uniwersalności, to poszczególne zachowania grzecznościowe mogą mieć i zapewne mają różne funkcje i znaczenia.

2.2. NOWE DROGI – PODEJŚCIE POSTMODERNISTYCZNE I DYSKURSYWNE

Zdaniem części językoznawców (Mills 2003; Watts 2003) zwrot, jaki dokonał się w postmodernizmie, polega na odejściu od badań ilościowych. Ma to szczególne znaczenie w przypadku badań nad grzecznością. Materiał badawczy jest bowiem niejednorodny i trudno sprowadzić go do prostych formuł grzecznościowych, które dałoby się policzyć. Sposób odczytywania tych formuł zależy od odbiorcy i nade wszystko od kontekstu. Niemożliwe jest więc przypisanie im stałego znaczenia czy funkcji. To dana sytuacja nadaje im sens. Analiza powinna więc zawsze być kontekstualna.

Mills (2003) i Watts (2003) podkreślają, że to także pojęcie dyskursu zmieniło podejście do badań nad grzecznością. Zasadniczy zwrot polega tu na rezygnacji z analizy wyizolowanych formuł czy wypowiedzi. Słowa i zdania nie tworzą bowiem grzeczności, jej fenomen powstaje dzięki siłom władzy i zależności. Foucault podkreśla rolę dyskursu w strukturyzacji tego, co postrzegamy jako realne. Ważne jest, by analizować te dyskursywne ograniczenia, które wpływają na jednostkę, bo sam człowiek nie decyduje po prostu o tym, do jakich reguł grzecznościowych się zastosować. To dyskurs narzuca mu postępowanie.

Zakotwiczenie badań nad grzecznością w nurcie postmodernistycznym i dyskursywnym zmieniło optykę spojrzenia na prowadzenie analiz w tym obszarze naukowym. To Eelen (2001) swoją ostrą krytyką teorii Brown i Levinsona zachęcił badaczy do poszukiwania nowych rozwiązań. Wskazał na istotność rozróżnienia między *grzecznością 1* rozumianą jako to, co oznacza grzeczność dla uczestników interakcji i *grzecznością 2* – pojmowaniem grzeczności przez badaczy i rozumianą jako akademickie generalizacje dotyczące jej fenomenu. Dyskursywne teorie grzeczności są odpowiedzią na krytykę modelu Brown i Levinsona. Niektóre z nich rozwijają lub uzupełniają tę propozycję, inne zaś zbudowały swą tożsamość w opozycji do niej.

Badacze grzeczności językowej zaczęli poszukiwać inspiracji i podstaw do prowadzenia badań w różnych koncepcjach z dziedziny nauk społecznych. Jedną z nich jest propozycja Pierre'a Bourdieu (1991, s. 12), który powołał do życia pojęcie *habitusu*. Zdefiniował je jako zbiór zachowań, które przyswajamy w procesie socjalizacji. Funkcjonowanie w danej społeczności uruchamia procesy, które są odpowiedzialne za uczenie się tych wzorów. Najczęściej jest to po prostu ich powtarzanie bez refleksji nad ich sensem⁷. Terkourafi (2005a, s. 253)

⁷ Porównaj hasło *habitus* ze *Słownika socjologii jakościowej* pod red. K. T. Koneckiego, P. Chomczyńskiego (Byczkowska 2012, s. 102–103): „Habitus jest zatem przystosowaniem się do warunków, w jakich funkcjonuje grupa. (...) Ważne jest wpojenie schematów myślowych, sposobów postrzegania rzeczywistości, dyspozycji psychicznych tak, aby osoby, które są członkami grupy, powielały korzystny dla niej schemat – nie jest konieczne, by robiły to świadomie. Ważniejsza jest tu forma niż treść, ale forma, która wynika z rzeczywistości, w której została ukształtowana”.

zauważyła, że w podobny sposób funkcjonują w społeczności wzory zachowań grzecznościowych. Dzieci nabywają je w procesie socjalizacji i te normy potem warunkują nasze wybory językowe. Najczęściej jesteśmy nieświadomi faktu, że nasze zachowanie „regulowane” jest przez system reguł. Ich obecność staje się jednak oczywista w momencie spotkań z przedstawicielami innych kultur. Różnice w wyborze strategii językowych mających spełnić daną funkcję sprawiają, że proste przetłumaczenie zdania z jednego języka na drugi może okazać się błędne, może przynieść inny efekt illokucyjny czy wprowadzić w zakłopotanie.

Sara Mills (2003) połączyła w swoich badaniach koncepcję habitusu z ideą *Community of Practice*. Koncepcja ta stworzona została przez Etienne Wengera (1998). Jego celem było uchwycenie praktyk językowych, które można zaobserwować, gdy dana grupa ludzi pracuje wspólnie nad jakimś zadaniem. Interakcje, jakie zachodzą między uczestnikami, są spoiwem grupy, ale też elementem budującym jej indywidualny styl językowy. Badania oparte na tej koncepcji znalazły zastosowanie w obszarze analiz języka różnych płci. Mogą być także wykorzystywane przy rozpatrywaniu pojęcia grzeczności. To grupa tworzy normy grzecznościowe, ona decyduje, na zasadzie negocjacji, co uznać za grzeczne, a co za niegrzeczne. Praktycznym zastosowaniem tego konceptu do badań nad grzecznością językową jest praca Sary Mills (2003). Badaczka ta skoncentrowała się na wpływie płci na zachowania grzecznościowe. Naczelnym elementem pracy Mills jest oparcie się na pojęciu dyskursu. Za Foucault (1977) przyjęła, że dyskurs jest „nieskończonym zbiorem elementów wciąż powracających z dyskursów wcześniejszych. Sprawia wrażenie spójności, ale zawsze jest rezultatem jakiegoś połączenia, istniejących kiedyś części” (za: Watts 2010, s. 56). Mills uważa, że zjawisko grzeczności zależy od historycznego rozwoju społeczności, które dzielą wspólne przekonania i sposoby zachowania. Te grupy ludzi nazywa, za Wengere, *Communities of Practice*.

Inną teorią, zaczerpniętą tym razem z lingwistyki, a wykorzystywaną na gruncie badań nad grzecznością, jest teoria relewancji. Badania oparte na tym paradygmacie prowadził Watts (2003). Model interakcji zaoferowany przez tę koncepcję, jest bardziej zróżnicowany i szczegółowy niż ten oparty na teorii aktów mowy czy maksymach Grice’a. Badacze sądzą, że teoria relewancji pozwala na określenie, czy dana formuła jest postrzegana przez odbiorcę jako grzeczna bądź niegrzeczna.

Jeszcze inny paradygmat badawczy oferuje *frame-based analysis*. To podejście do badań nad grzecznością wykorzystuje Terkourafi (2005a, 2005b). Ramą jest tu zestaw oczekiwań, który wynika z doświadczenia. Jeśli w przeszłości ktoś zwracał się do nas w danym kontekście w pewien sposób, będzie to stanowić wzór, model, na podstawie którego będziemy budować wypowiedzi w podobnych sytuacjach. Ma to ścisły związek z pojęciem habitusu. Takie podejście pozwala na uzyskanie danych ilościowych. Na podstawie używanych formuł językowych

wnioskuje się, jakie normy obowiązują w danym kontekście. Terkourafi (2005a, s. 247) uważa, że można określić normy grzecznościowe funkcjonujące w danej społeczności i przewidzieć, jakie formuły językowe będą stosowane przez użytkowników w danej sytuacji. W zasadzie jest to podejście podobne do tego wypracowanego przez Brown i Levinsona (1987), odwrócono jednak perspektywę – to użytkownicy języka orzekają, jakie formuły językowe realizują daną funkcję. Co do wprowadzania nowych rozwiązań w sytuacjach, kiedy użytkownik nie ma do dyspozycji ramy, punktu odniesienia Terkourafi (2005a, s. 248) zakłada, że istnieje możliwość innowacji. Wskazuje jednak, że może wtedy dojść do niezrozumienia intencji.

Naomi Geyer (2008) w badaniach nad grzecznością zastosowała dyskursywną psychologię, analizę konwersacyjną i etnometodologię. Arundale (2010, s. 2096) podkreślił, że podejście badawcze oparte na analizie konwersacji pozwala na przedstawienie grzeczności jako osiągnięcia interakcyjnego, a nie produktu samego w sobie, danego jako stały. Analiza taka skupia się na uczestnikach interakcji dążących do osiągnięcia jakiegoś celu. W tym podejściu specjalne miejsce zajmuje też pojęcie kultury. Jest ona bowiem traktowana jako część wiedzy ogólnej, którą posiada jednostka, nie jest jednak elementem stałym, niezmiennym, a wręcz przeciwnie – jest wciąż konstruowana w procesie interakcji (za: Mills 2011, s. 34).

Geyer rozwinęła i zredefiniowała także pojęcie twarzy, zaczerpnięte z koncepcji Brown i Levinsona. Przyjęła, że jest to pozytywny obraz siebie, który jest tworzony w dyskursie. Swoje podejście do badań nad grzecznością scharakteryzowała jako „skrzyżowanie języka, kultury, akcji i poznania” (Geyer 2008, s. 57).

2.3. UJĘCIE PODOBIENSTW W POSTMODERNISTYCZNYCH PODEJŚCIACH DO BADAŃ NAD GRZECZNOŚCIĄ

Nie wszyscy opisani wyżej badacze określiliby swoje analizy jako zgodne z nurtem postmodernistycznym. Jest to jednak propozycja Sary Mills (2011), która wykazuje, że powyższe przykłady mają cechy wspólne, a co więcej, te właśnie cechy są elementami składowymi podejścia postmodernistycznego. Zasadniczym aspektem jest tu przekonanie o tym, że budowanie teorii uniwersalnych, które mogłyby ująć różnorodność języków i kultur, jest niemożliwe. Model podobny do tego zaproponowanego przez Brown i Levinsona nie powstanie więc, gdyż musiałby on opierać się na zbyt daleko idących generalizacjach. Badacze postmodernistyczni podążają w stronę analiz w obrębie danego kontekstu oraz przyglądają się baczniej roli uczestników konwersacji. Sposób, w jaki dyskutanci kreują swoje wypowiedzi, mówi o ich miejscu w grupie oraz wartościach, jakie tej grupie

przypisują. Poza tymi zasadniczymi elementami nurtu postmodernistycznego, istnieje jeszcze więcej aspektów, które wskazują na obecność tego podejścia w najnowszych badaniach nad grzecznością. Należą do nich:

- nowe definicje grzeczności,
- sytuowanie jednostki wobec społeczności,
- wybór metod analizy.

Badacze postmodernistyczni postrzegają grzeczność z innej perspektywy niż lingwiści skupieni wokół koncepcji klasycznej – nie jest ona już środkiem do osiągnięcia celu komunikacyjnego czy strategicznym wyborem w celu uniknięcia konfliktu (Brown i Levinson 1987), ale wynikową działania sił społecznych, kontekstu i statusu jednostki (Mills 2011, s. 36). Ta zmiana perspektywy została zapoczątkowana przez badaczy grzeczności w obrębie języków azjatyckich, takich jak japoński czy chiński, gdzie etykieta wymaga zastosowania danych formuł językowych po to, by zinterpretować swoją pozycję w grupie społecznej i określić relacje między uczestnikami wymiany konwersacyjnej.

W ramach badań postmodernistycznych podejmuje się też próby ujęcia zjawiska grzeczności i niegrzeczności w obrębie jakiegoś szerszego terminu. Jedną z propozycji przedstawiła Miriam Locher (2006, s. 3). Powołała ona do życia pojęcie *relational work* (praca wspólna, wspólny wysiłek), które oznacza wysiłek/pracę, jaką jednostki podejmują, by negocjować swoje stosunki z innymi. Idąc dalej tym tropem, Locher (2006) zauważyła, że definicja grzeczności nie może być tożsama dla nadawcy i odbiorcy komunikatu. Grzeczność dla nadawcy jest formą zaakcentowania poprawnego zachowania, ale może on też chcieć wskazać na jakieś swoje obawy, a w tym samym czasie jest motywowany przez egocentryczne popędy. Uczestnik interakcji odbierze wypowiedź jako grzeczną, jeśli będzie ona tak oznaczona i będzie poprawna. Locher i Watts (2005, s. 15) powiększyli także wachlarz określeń, jakimi opatrywana była dotąd grzeczność. Wyróżnili zachowania językowe, które mogą być określone jako neutralne i nienacechowane (*appropriate without being marked*). Jeszcze innym ważnym punktem rozważań Locher, dotyczącym pojęcia grzeczności, jest wskazanie na zmienność zjawiska. Grzeczność jest oparta na zrozumieniu i ocenie norm, a te są negocjowane i rene-gocjowane w zależności od kontekstu.

W odmienny sposób definiuje grzeczność Terkourafi (2005a, s. 248). Opierając swoje założenia na koncepcji *frame-based analysis*, twierdzi, że poszczególne wyrażenia są uważane za grzeczne, gdyż pojawiają się regularnie w danych sytuacjach. Zaznacza jednak, że fenomen grzeczności nie polega na samym zastosowaniu środków językowych, ale na regularności ich pojawiania się. To właśnie zwyczaj, a nie, jak chcieli Brown i Levinson, chłodna kalkulacja, jest kluczowym elementem grzeczności.

Locher i Watts (2005, s. 78) twierdzą, że żadne zachowanie językowe nie jest po prostu grzeczne bądź niegrzeczne, to kontekst pozwala na kategoryzację.

Leech (za: Mills 2011, s. 38) z kolei w roli sędziów ustanawia uczestników konwersacji; to oni decydują o sile grzeczności wypowiedzi. Jeszcze dalej posunął się Derek Bousfield (2008, s. 187). Wyróżnił on role, jakie jednostki przyjmują w dyskursie; wybrane przez jego uczestników wiążą się z podejmowaniem określonych zachowań, wyborów językowych i konwencji grzecznościowych.

Badacze postmodernistyczni odeszli też od zgodnego z propozycją Brown i Levinsona rozumienia pojęcia twarzy. Odrzucają przekonanie o przyjmowaniu „twarzy”, a zakładają, że jest ona negocjowana, tworzona za każdym razem od nowa w danym kontekście. Terkourafi (2008, s. 47) dodaje, że język zachowań grzecznościowych buduje nasz wizerunek, naszą „twarz”. Geyer (2008, s. 51) zaś przekonuje, że pojęcie twarzy należy uzupełnić o określenie „twarz interakcyjna”, bo to lepiej oddaje jej charakter jako tworu budowanego w procesie interakcji.

Jeszcze innym elementem pojawiającym się w definicjach grzeczności jest pojęcie niegrzeczności (*impoliteness*). W przypadku badań opartych na paradygmacie postmodernistycznym traktowanie niegrzeczności jako po prostu odwrotności grzeczności przestało być rozwiązaniem wystarczającym. Analizy i badania, które są prowadzone w obrębie grzeczności, nie mogą wykluczać pojęcia niegrzeczności, bo jest ono jednym z wyborów, jaki może się przy tej okazji pojawić.

Najnowsze badania nad grzecznością językową prowadzone są zgodnie z przekonaniem, że to podstawowe pojęcie jest procesem, a nie niezmiennym i danym raz na zawsze tworem. Christie (2007, s. 292) przyjmuje więc, że znaczenie wypowiedzi nie jest jasne i jednoznaczne, dopóki nie zostanie zinterpretowane w danym kontekście. Bousfield (2008, s. 183) traktuje grzeczność jako część interakcji, stąd jego przekonanie, że można śledzić proces, jaki prowadzi do uznania wypowiedzi językowych za grzeczne bądź niegrzeczne. Badacz ten przygląda się jednak także innym elementom interakcji. Bada, jak użycie określonych formuł językowych działa na rozmówców oraz zastanawia się nad wpływem kontekstu na wybór danych środków lingwistycznych.

Po części za sprawą badaczy języków azjatyckich, ale też z powodu zmiany paradygmatu w badaniach nad grzecznością wykształcił się nowy sposób pojmowania jednostki. Nie jest już ona oderwanym od świata zewnętrznego bytem. Jest, można by rzec, jednostką w społeczeństwie, na którą wciąż wpływ ma kontekst społeczny. W procesie interakcji dochodzą do głosu zarówno siły społeczne, kontekst, jak też przekonania jednostki i wtedy dochodzi do uzgadniania i wyboru strategii grzecznościowej.

W nowym paradygmacie także badaczowi przypisuje się inną rolę. Powinien on określać normy poprawnościowe funkcjonujące w danej społeczności, a następnie wskazywać na formuły grzecznościowe, jakie mogą być uznawane za zgodne z normą. Nie można jednak założyć, że w danym kontekście zostaną one uznane za grzeczne, bo to rozmówcy ostatecznie decydują o ich klasyfikacji normatywnej.

Samo pojęcie kontekstu oraz jego roli w analizach jest różnie interpretowane. Badacze postmodernistyczni zgadzają się, że badania powinny być oparte na materiale, który nie jest oderwany od kontekstu. Locher (2006, s. 253) wskazuje jednak, że każda analiza będzie wtedy zawężona do tej jedynej, niepowtarzalnej sytuacji. Terkourafi (2005a) zakłada, że mimo to możliwe jest prowadzenie badań nad grzecznością na poziomie mikro i makro. Zaproponowane przez nią podejście oparte na koncepcji ramy (*frame-based analysis*) pozwala na wzięcie pod uwagę nie tylko danej sytuacji z poziomu mikro, ale też historycznie i społecznie ukształtowanych zachowań językowych. Jeśli więc zastanawiamy się nad użyciem przez jednostkę konkretnej formuły językowej w danym kontekście, powinniśmy też wziąć pod uwagę to, jak zwykle ta formuła jest stosowana. Terkourafi (2005b) wiąże więc kontekst z normami społecznymi. Christie (2007, s. 285) zaś, w ramach teorii relewancji, traktuje kontekst jako psychologiczny konstrukt, gdzie czynniki zewnętrzne są częścią materii interakcji.

W badaniach opartych na paradygmacie postmodernistycznym materiał poddawany analizie stanowią dłuższe sekwencje zdań. Chodzi o to, by uchwycić kontekst, a nie tylko oderwaną od niego wypowiedź. W ten sposób można dostrzec, jak rozmówcy postrzegają dane wypowiedzi. To sprawia, że ocenianie danych przekazów nie jest już zadaniem badacza, ale samych rozmówców.

Badacze mają różne zdania w kwestii dokonywania uogólnień. Sara Mills (2011, s. 48–49) zakłada, że istnieje możliwość pewnej dozy generalizowania w obrębie tego typu badań, jest to jednak uogólnienie odnoszące się do tendencji, a nie do sztywnych praw. Podobne zdanie prezentuje Bousfield (2008, s. 38).

Poniższa tabela prezentuje w syntetyczny sposób zestawienie najważniejszych rozbieżności między podejściem do badań z wykorzystaniem założeń teorii klasycznych (przeddyskursywnych) i koncepcji opartych na nurcie dyskursywnym.

Tabela 2. Porównanie metodologii badań przeddyskursywnych i prowadzonych w nowym paradygmacie

Przeddyskursywne badania grzeczności językowej	Badania prowadzone w paradygmacie dyskursywnym
1. Analiza krótkich przykładów, często wymyślanych przez badacza.	1. Analiza dłuższych fragmentów autentycznych interakcji.
2. Możliwość przewidzenia, jaki efekt na słuchaczu wywrze dana wypowiedź.	2. Interpretacja zależna od kontekstu.
3. Pojawienie się grzeczności jest intencją nadawcy.	3. Grzeczność jest dekodowana przez odbiorcę, to on ją odczytuje.
4. Brak refleksji nad niegrzecznością.	4. Pojawienie się większej liczby badań nad niegrzecznością.
5. Interpretacje zachowań grzecznościowych dokonywane przez badacza jako typowego użytkownika języka.	5. Interpretacje dokonywane przez uczestników interakcji; unikanie subiektywizmu.
6. System oparty na normach i nakazach.	6. System wyłaniający się w procesie interakcji.
7. Dokonywanie daleko idących generalizacji.	7. Ostrożne podejście do generalizacji bądź zupełne ich unikanie.

Źródło: opracowanie własne na podst. *Politeness in East Asia* (Kadar, Mills 2011, s. 7–8)

3. TRZECIA FALA

Niektórzy lingwiści, jak na przykład Karen Grainger (2011, s. 167–188), uważają, że w tym momencie można już mówić o trzeciej fali badań nad grzecznością językową. Pierwszą reprezentują *klasyczne teorie* z koncepcją Brown i Levinsona na czele, drugą *podejście postmodernistyczne i dyskursywne* i wreszcie trzecią – *socjologiczne i interakcyjne*. Grainger (2011, s. 171) przedstawiła trzy głosy krytyczne wobec podejścia postmodernistycznego (dyskursywnego). Uznała, iż przyjęty tu model komunikacji oparty jest na kodowaniu i dekodowaniu znaczeń, podobnie jak miało to miejsce w teorii Brown i Levinsona. Poza tym uczestnicy interakcji dokonują post-factum ewaluacji swoich wypowiedzi; te dane stanowią esencję badania, przez co rola badacza znacznie się zmniejsza. Przytacza także zarzut wyartykułowany przez Terkourafi (2005a, s. 104) mówiący o tym, że podejście postmodernistyczne niebezpiecznie oddala badania nad grzecznością od lingwistyki, marginalizując znaczenie wyborów formuł językowych.

Jak to zwykle bywa, po przedstawieniu głosów krytycznych wobec określonych podejść proponowana jest koncepcja alternatywna. Zdaniem Grainger taką właśnie ma być podejście socjologiczne i interakcyjne. Nie jest ono zwykłym przeciwstawieniem się koncepcjom dyskursywnym czy klasycznym. Można nadal mówić tu o pozostawaniu w nurcie postmodernistycznym, szczególnie jeśli idzie o rozumienie i przyjęte znaczenie kontekstu. Materiał badawczy to wciąż niewymuszone konwersacje. Poszukuje się w nim sposobów tworzenia znaczeń przez uczestników interakcji. Zmiana optyki polega na tym, że proces komunikacji pojmuje się jako zdarzenie społeczne. Grzeczność jawi się jako element gry, co stanowi powrót do myśli Ervinga Goffmana (2008). Grainger do przedstawicieli nurtu socjologicznego zalicza siebie, ale też badaczy takich jak: Arundale (2010), Haugh (2011), O’Driscoll (2011) i Terkourafi (2005a).

4. METODY BADAWCZE WYKORZYSTYWANE W BADANIACH NAD GRZECZNOŚCIĄ JĘZYKOWĄ

Lingwiści badający grzeczność językową wciąż poszukują modelu badawczego. Można przyjąć, że część badaczy zakotwicza swoje analizy w teorii Brown i Levinsona i próbuje tę wielką koncepcję poprawić lub spojrzeć na nią z innej perspektywy. Inni zaś zupełnie odcinają się od dorobku poprzedników i wypracowują nowe rozwiązania. Na przyjęcie takiego czy innego modelu ogromny wpływ mają założenia badawcze i cel przedsięwzięcia. Pozostając w nurcie postmodernistycznym, badacze wybierają metody badawcze, które pozwalają na ekscerpcję materiału jak najbardziej autentycznego. By uzyskać takie dane, sięgają po nagrywanie niewymuszonych konwersacji, bądź notowanie zasłyszanych fragmentów

rozmów. Niezbędne w takich przypadkach jest poinformowanie uczestników rozmowy o nagrywaniu konwersacji i uzyskanie ich zgody na to. Pojawia się więc wtedy pytanie, czy owo powiadomienie o rejestracji rozmowy nie wpłynie na zachowanie rozmówców?

Innym sposobem na zebranie materiału jest wykorzystanie zasobów telewizyjnych. Derek Bousfield (2008) analizował na przykład fragmenty wybrane z seriali dokumentalnych. Nasuwa się tu jednak pytanie o autentyczność takiego materiału. Ludzie występujący w telewizji mają świadomość tego, że są nagrywani. Do końca też nie możemy być pewni, czy cały program nie opiera się na scenariuszu, co mogłoby spowodować postawienie zarzutu o nieautentyczność danych.

Badacze, którzy pozostają pod wpływem teorii Brown i Levinsona, często korzystają z metod badawczych stosowanych w pragmatyce, jak chociażby *Discourse Completion Test* (DCT). DCT to test polegający na uzupełnieniu fragmentów dyskursu. Składa się z kilku zadań – nakreślona jest sytuacja, opisany kontekst, a badany proszony jest jedynie o udzielenie odpowiedzi bądź o reakcję językową, jaka mu się nasuwa po zapoznaniu się z zadaniem (pytaniem). Ta technika badawcza pozwala na wprowadzenie kontekstu, co zbliża ją do nurtu postmodernistycznego, ale jednocześnie często wykorzystywana jest do badań nad aktami mowy, co z kolei wiąże ją z teorią klasyczną.

W czasie mojego pobytu w Stanach Zjednoczonych, który był możliwy dzięki stypendium Fundacji Kościuszkowskiej⁸, wzięłam udział w konferencji *19th International Conference on Pragmatics and Language Learning (19. Międzynarodowa Konferencja Pragmatyki i Uczenia się Języków Obcych)*⁹, która odbyła się w dniach 24–26 kwietnia 2014 roku. Wiele wystąpień lingwistów z całego świata dotyczyło właśnie zagadnień grzeczności językowej ujmowanej w perspektywie nauczania języków obcych¹⁰. Mnie szczególnie zainteresowały metody badawcze, jakie wykorzystuje się w najnowszych badaniach pragmalingwistycznych.

⁸ W 2012 roku otrzymałam stypendium Fundacji Kościuszkowskiej na prowadzenie badań oraz nauczanie języka polskiego w Uniwersytecie Indiana, w ośrodku Bloomington. Pracowałam tam w latach 2012–2014.

⁹ Tłumaczenia z języka angielskiego – własne.

¹⁰ Por. tytuły wystąpień: *Developing L2 pragmatics in Mandarin: Acceptances of invitations and offers (Rozwój pragmatyczny w języku chińskim jako drugim: Akceptacja zaproszeń i propozycji)*; *Apologies produced by Mexican learners of English (Akty przepraszania w języku Meksykanów uczących się języka angielskiego)*; *Teaching how to apologize (Nauczanie przeproszania)*; *“Well...I’m not that good” – Responding to a compliment in Spanish and English L1 and L2 („Tak naprawdę nie jestem taki dobry” – Reakcje na komplementy w języku hiszpańskim i angielskim)*; *Russian and Spanish apologies: A contrastive pragmalinguistic and sociopragmatic study (Rosyjskie i hiszpańskie przeprosiny: kontrastywne studium pragmalingwistyczne i socjopragmatyczne)*; *Teaching compliments and compliment responses to intermediate-level learners of Spanish in the foreign language classroom (Nauczanie komplementowania i reakcji na komplementy w grupach średnio zaawansowanych osób uczących się języka hiszpańskiego)*. Pełny program konferencji jest dostępny na stronie internetowej: <http://www.indiana.edu/~pll/program/schedule-final.pdf> [21.06.2017].

Poszukiwanie i analiza aktów mowy skłoniła wielu badaczy do wykorzystywania testu DCT, czyli *Discourse Completion Test*. Cesar Felix-Brasdefer w wystąpieniu *Pragmatic Development in Short-term Study Abroad: Refusing, Mitigating, and Individual Variation (Rozwój pragmatyczny podczas krótkich kursów językowych za granicą: Odmawianie, łagodzenie i inne rozwiązania)* przedstawił metodologię badań, które przeprowadził w trzech grupach. Pierwszą byli studenci amerykańscy, którzy uczyli się języka hiszpańskiego w USA i wyjechali na ośmiotygodniowy kurs językowy do Meksyku, drugą studenci, którzy uczyli się tylko w USA, zaś trzecią, porównawczą grupę, stanowili studenci meksykańscy, tzw. rodzimi użytkownicy języka. Modyfikacja testu polegała na tym, że Felix-Brasdefer przeprowadzał go ze studentami ustnie, bez konieczności wypełniania przez nich formularza, reakcje językowe były więc rejestrowane w formie nagrania. Dodatkowo, oprócz opisanego kontekstu w kwestionariuszu, stosował bodźce wizualne i dźwiękowe, by nakreślić i lepiej zobrazować sytuację.

Inną techniką badawczą, zbliżoną do testu DTC, jest tzw. *role-play*¹¹, czyli odgrywanie ról, scenek na zadany temat. Zasadnicza różnica polega na tym, że w teście DTC nakreśla się w formie pisemnej sytuację i rejestruje się językową reakcję jednej osoby, w przypadku metody *role-play* (odgrywania ról) potrzeba co najmniej dwojga uczestników badania, którzy wykonują, opisane im wcześniej, zadanie językowe. Rachel L. Shively w swoim wystąpieniu na temat rozwoju umiejętności pragmatycznych w przypadku osób uczących się języka obcego podczas uczestnictwa w wymianach studenckich, zaproponowała następujące postępowanie badacze: studenci wcielali się w różne role i korespondowali ze sobą drogą mejlową. Następnie badaczka analizowała sposoby konstruowania próśb, odmów, zwrotów grzecznościowych itp. Zarzut, jaki pojawił się w przypadku tej procedury, odnosił się do kwestii autentyczności. Uczestnicy badania mogli odgrywać role studentów, ale też profesora. Z doświadczeń innych badaczy zgromadzonych na sali obrad podczas konferencji wynikało, że jeśli uczestnicy badania nie odgrywają w scenkach „samiych siebie”, są znacznie bardziej skłonni do prezentowania postaw skrajnych i nie przedstawiają autentycznych zachowań językowych. By urozmaicić i dopełnić tę technikę badawczą, postulowano także, żeby po zakończeniu scenek uczestnicy mogli wymienić swoje opinie i refleksje na temat tego, jak się czuli w trakcie badania, czy mogli w pełni „wyrzucić siebie” w języku, którego się uczyli.

Jeszcze inną metodę zaproponował Daniel Dewey w wystąpieniu *Documenting Pragmatic Exchanges during Study Abroad through Journal Entries, Questionnaires, Interviews, and Participant Observation (Dokumentowanie wymian pragmatycznych w trakcie studiów za granicą poprzez pisanie dzienników, kwestionariusze, wywiady i obserwację uczestniczącą)*. Poprosił on grupę studentów, którzy od dwóch tygodni przebywali za granicą w ramach wymiany studenckiej,

¹¹ W cytowanej literaturze znalazłam trzy sposoby zapisu tego terminu: *role-play*, *role play* i *roleplay*. W tej pracy będę konsekwentnie posługiwać się pierwszym zapisem.

o spisanie swoich doświadczeń w zakresie posługiwania się językiem obcym. Analiza tych esejów skłoniła badacza do wyciągnięcia następujących wniosków: studenci skupiali się na przedstawieniu problemów z zakresu słownictwa i gramatyki, nie zdawali sobie sprawy z zakłóceń w obszarze kompetencji pragmatycznej; jeśli pojawiały się jakieś refleksje na ten temat, najczęściej dotyczyły one sposobów formułowania próśb, „grzecznego” klócenia się i radzenia sobie w kontakcie z obsługą klienta i usługodawcami.

Ciekawe zestawienie metod badawczych wykorzystywanych w badaniach nad grzecznością językową pojawia się także w książce *The Handbook of Intercultural Discourse and Communication* (2012). Janet Holmes, autorka części poświęconej grzeczności w dyskursie interkulturowym, wylicza następujące techniki badawcze: kwestionariusze, wywiady, *role-plays*, czyli scenki, obserwację uczestniczącą oraz nagrywanie autentycznych rozmów (Holmes 2012, s. 212–213). Badania kwestionariuszowe to oczywiście testy DCT¹². Holmes przyznaje, że jest to najczęściej stosowana technika badawcza. Sprawdza się przede wszystkim przy analizowaniu tego, jak poszczególne akty mowy są realizowane przez użytkowników różnych języków. Do zalet testów DCT autorka zalicza możliwość pozyskania obszernego materiału od dużej grupy badawczej w stosunkowo krótkim czasie oraz łatwość kontrolowania i manipulowania zmiennymi, takimi jak: rola, status i dystans społeczny. Największą wadą, zdaniem Holmes, jest zaś to, że uczestnicy tak zaprojektowanych badań nie mają możliwości negocjowania znaczeń, odpowiadają zwykle jednym zdaniem, co w rzeczywistej rozmowie rzadko się zdarza. Holmes twierdzi, że testy DCT dostarczają informacji o stereotypowym obrazie aktów mowy, a nie o ich rzeczywistym użyciu¹³. Inna, wymieniona przez tę lingwistkę metoda, czyli odgrywanie ról, jest bliższa rzeczywistym zachowaniom językowym. Występują tu dłuższe dialogi, a niektórzy badacze (np. Felix-Brasdefer 2008 za: Holmes 2012 s. 214) zachęcają uczestników badania do krótkich ocen swoich wypowiedzi, zaraz po odegranej scenie.

Kolejna technika opisana przez Holmes to pozyskiwanie danych autentycznych, czyli nagrywanie realnych rozmów. Materiał badawczy można nagrywać na urządzeniach audio, wtedy mamy tylko zapis dźwiękowy lub na kamerze, a w takim przypadku analizować można również sferę pozawerbalną¹⁴. Dodatkowo, nagrywanie sytuacji z życia codziennego pozwala, zdaniem Holmes, dokonywać ewaluacji danych; uczestnikom badania można odtworzyć scenki z ich udziałem i poprosić ich o analizę zachowań. Oprócz krótkotrwałych, jednorazowych ba-

¹² Holmes podaje obszerną listę badań z wykorzystaniem testów DCT. Lingwiści skupiali się na przedstawieniu różnic w realizacji aktów mowy w różnych językach (Holmes 2012, s. 215).

¹³ „(...) DCTs provide information on *stereotypical shape of the speech act*” (Beebe and Cummings 1996, s. 80–81), rather than on actual usage” (Holmes 2012, s. 213).

¹⁴ Holmes przywołuje między innymi pracę pod redakcją Leo Hickey’ a i Mirandy Stewart (2005), w której przedstawiono strategie grzecznościowe używane w dwudziestu dwóch społeczeństwach europejskich (Holmes 2012, s. 215).

dań, znaleźć można też przykłady badań wieloetapowych, prowadzonych w dłuższym przedziale czasowym. Anne Barron (2003) postawiła sobie za cel zbadanie rozwoju kompetencji pragmalingwistycznej u trzydziestu trzech Irlandczyków uczących się języka niemieckiego. Badania zostały przeprowadzone podczas ich pobytu na wymianie zagranicznej w Niemczech i trwały rok. Językoznawczyni zastosowała szereg technik badawczych, czyli triangulację – metodę zapewniającą wyższą jakość prowadzonych badań przez dobór różnych, uzupełniających się technik. Jak w większości badań pragmalingwistycznych, skupiła się na analizie aktów mowy. Przeprowadziła badania kwestionariuszowe przed powrotem i po powrocie studentów z zagranicy, testy DCT dotyczące realizacji próśb, testy FDCT sprawdzające użycie aktów oferowania i odmawiania, odgrywanie scenek i wywiady je analizujące oraz ocenę własnych osiągnięć. Innowacją, w stosunku do wcześniej opisanych przez mnie technik, jest kwestionariusz FDCT – *free discourse completion task*¹⁵ (Barron 2003, s. 83) Jest to autorska metoda wypracowana przez Anne Barron. W odróżnieniu od tradycyjnego testu DCT, badaczka, po nakreśleniu w kwestionariuszu sytuacji, prosi respondentów o napisanie dialogu, czyli jednoczesne występowanie w dwóch rolach w konwersacji. W drugiej części kwestionariusza proponuje zaś zadanie polegające na dopisaniu brakującego fragmentu rozmowy, oczywiście dotyczy to zdania wprowadzającego akt mowy proponowania.

Podsumowując, przytoczone wyżej przykłady badań wyraźnie wskazują na to, że:

- analizy językowych zachowań grzecznościowych wciąż pozostają pod wpływem klasycznych teorii grzeczności językowej i aktów mowy,
- nurt pragmalingwistyczny jest niezwykle silny; jego niewątpliwą zaletą jest to, że badania prowadzone w tym obszarze pozwalają uzyskać dane w postaci policzalnej, obiektywnej.

4.1. PODEJŚCIA DO BADAŃ NAD GRZECZNOŚCIĄ JĘZYKOWĄ W GLOTTODYDAKTYCE POLONISTYCZNEJ

Badania nad grzecznością językową prowadzone są również w obrębie glottodydaktyki polonistycznej. Praktykujący glottopoloniści na co dzień stykają się z problemami uczących się w zakresie posługiwania się zasadami etykiety. To daje impuls do bliższego przyjrzenia się jej regułom. Poza tym także autorzy ESOKJ (2003) wskazują na istotność kompetencji socjolingwistycznej, a co za tym idzie, także samej grzeczności w nauczaniu języków obcych.

¹⁵ Test polegający na swobodnym wypełnianiu luk.

Na gruncie glottodydaktyki polonistycznej powstało wiele prac koncentrujących się wokół grzeczności językowej. Wśród nich bardzo ważne miejsce zajmują dwie monografie – są to prace S. Schmidt (2004) i A. Żurek (2008a). Sybille Schmidt rozpoczęła swoje badania od analizy podręczników. Uwzględniła 35 publikacji z lat 1962–2001, z których część była przeznaczona dla osób niemieckojęzycznych, a inne dla bliżej nieokreślonego kręgu odbiorców. Następnie przeszła do zasadniczej części badania, czyli wywiadów indywidualnych. Badaczka nakreśliła informatorom 147 sytuacji komunikacyjnych i odnotowała ich językowe reakcje. W badaniu uczestniczyło pięćdziesiąt osób. S. Schmidt oparła swoje założenia na klasycznym modelu grzeczności.

Anna Żurek postawiła sobie zaś za cel „zdiagnozowanie faktycznego stanu procesu uczenia się aktów grzeczności językowej u obcokrajowców” (Żurek 2008a, s. 57). Wykorzystała technikę testu diagnostycznego, bardzo zbliżoną w formie do tego, co w literaturze angielskiej określa się jako DCT. Poprosiła respondentów o zapisanie językowych reakcji na przedstawione w formie pisemnej krótkie scenki sytuacyjne. Kolejne zadania wymagały od cudzoziemców użycia zwrotów grzecznościowych. Po zgromadzeniu materiału badaczka dokonała analizy błędów popełnianych przez osoby uczące się języka polskiego jako obcego.

Analiza zaprezentowana w obu omówionych wyżej monografiach skupiała się na śledzeniu błędów w zakresie posługiwania się przez cudzoziemców etykietą polską. Podobne podejście znaleźć można także w kilku artykułach. Reprezentują je prace A. Żurek (2008b), A. Czechowskiej (2005), A. Krawczuk (2008), B. Janowskiej-Wierchoń (2005). Jakie korzyści płyną z takiego podejścia? Przede wszystkim jest to sposób na ujawnienie miejsc trudnych, czyli tych aktów grzeczności (przywołane powyżej prace właśnie akt grzecznościowy uznają za jednostkę analizy), które sprawiają cudzoziemcom najwięcej trudności. Poza tym można się także w ten sposób przyjrzeć, jak braki w zakresie kompetencji językowej wpływają na funkcję illokucyjną aktów grzecznościowych.

Inne podejście do badań nad grzecznością językową prezentują autorzy, którzy zdecydowali się na przeanalizowanie materiałów glottodydaktycznych, głównie podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego. Przywołać można tu artykuły M. M. Nowakowskiej (2011), E. Szkudlarek-Śmiechowicz (2008), E. Sztabnickiej (2011), S. Taboła (2010, 2012), M. Gaszyńskiej-Magiery (2005). Analizy polegały zwykle na ekscerpcji zwrotów grzecznościowych z materiałów i komentowaniu ich funkcji, zastosowań, bądź konfrontowaniu z językiem nauczanej grupy cudzoziemców. Większość autorów zdecydowała się na sprowadzenie jednostki badania do aktu mowy. Analizowano więc podziękowania, powitania i życzenia, ale też etykietalną obudowę tych i innych aktów w postaci zwrotów adresatywnych. Pewną innowacyjność w tym obszarze wprowadziła Małgorzata Gaszyńska-Magiery. Metodologia jej badań nie opiera się na jednostce, jaką zwy-

kle był akt mowy, ale na elemencie, który został przez nią określony jako „zasada rządząca polską grzecznością językową”. Dlatego też jej dociekania zbliżone są do analizy dyskursu, w którym poszukuje się strategii konwersacyjnych.

Kolejną kategorię stanowią prace, których głównym celem było ujęcie komparatystyczne. Wyróżnić tu można artykuły M. M. Nowakowskiej (2008), A. Rabczuk (2012) i A. Stryjeckiej (2011). Nadrzędnym celem jest tu porównanie lingwakultury języka polskiego i innego bądź też innych języków. Badaczki wykorzystały doświadczenie zdobyte podczas pracy lektora lub analizowały wypowiedzi obcokrajowców. Język polski konfrontowano w tych pracach z językiem ukraińskim, słowackim, słoweńskim, niemieckim i włoskim. Wskazywano na różnice i „miejsca trudne” w nauczaniu grzeczności językowej. Badania prowadzono także w grupach międzynarodowych.

Niezwykle cennym elementem wymienionych wyżej prac jest zwrócenie uwagi na interferencje międzyjęzykowe, które utrudniają cudzoziemcom poprawne opanowanie polskiej etykiety językowej. Transfer negatywny został zauważony przez Marię Nowakowską, Ałę Krawczuk, Agnieszkę Stryjecką i Annę Rabczuk. Ciekawie zostało także zaprezentowane porównywanie lingwakultur. Zwykle takiego zadania podejmują się glottodydaktycy, którzy doskonale poznali język drugi i w tym środowisku językowym uczą języka polskiego. Ich doświadczenie ma dużą wartość i w przyszłości może być pomocne podczas pisania podręczników przeznaczonych dla poszczególnych grup narodowościowych.

Najnowsze prace dotyczące problemu grzeczności językowej w nauczaniu języka polskiego jako obcego wyróżnia nowatorskie podejście do badań. Przykładem wykorzystania nowej metodologii jest artykuł A. Rabczuk (2015). Ta praca prezentuje odmienne od pozostałych spojrzenie na grzeczność językową¹⁶. Autorka wykorzystała ankietę hybrydową, dzięki której zebrała opinie cudzoziemców na temat ich zmagania z polską grzecznością językową. Kwestionariusz ankiety hybrydowej charakteryzuje się tym, że zawiera pytania zamknięte, dające odpowiedzi, które można przedstawić w formie ilościowej, a także pytania otwarte, które należy analizować korzystając z podejścia jakościowego.

Z jeszcze innej metody zdecydowała się skorzystać autorka niniejszego tekstu, przygotowując w latach 2014–2017 swoją rozprawę doktorską¹⁷. Badaczka chciała, by model polskiej grzeczności językowej został oceniony przez cudzoziemców. Zaprojektowała więc badanie, w którym główną techniką był wywiad swobodny, metoda znana w naukach społecznych. Dzięki temu zebrała szereg wypowiedzi dających obraz polskiej grzeczności językowej w oczach cudzoziemców uczących się języka polskiego. Pozwoliło to na przyjrzenie się temu ciekawemu elementowi kultury polskiej z zupełnie nowej perspektywy.

¹⁶ Obszerne omówienie wszystkich wymienionych prac znajduje się w pracy doktorskiej Emilii Sztabnickiej-Gradowskiej. Tekst jest dostępny w repozytorium cyfrowym UŁ.

¹⁷ Tekst jest dostępny w repozytorium cyfrowym UŁ.

Autorki dwóch wyżej wymienionych prac skupiły się na pozyskaniu opinii osób uczących się języka polskiego. W tym właśnie miejscu widać zmianę perspektywy. Wybrane techniki badawcze są zgodne z założeniami teorii postmodernistycznych. Można powiedzieć, że te prace przedstawiają socjologiczne spojrzenie na polską etykietę. Dzięki nim ujawniono szereg opinii o polskiej grzeczności. Cudzoziemcy postrzegają więc polszczyznę jako język obfitujący w różnorodne formy honoryfikatywne, akcentują trudności w określeniu dystansu między rozmówcami i problemy z komunikacją (szczególnie z osobami starszymi), braki w zakresie stosowania zasad grzeczności językowej w kontaktach w sklepach, na dworcach, na poczcie i w środowisku akademickim oraz w przypadku posługiwania się formami pisemnymi.

Powyższe zestawienie i krótka charakterystyka wybranych prac pokazuje, że większość glottopolonistów oparło swoje badania nad grzecznością językową na modelu klasycznym. Klasyfikacja aktów grzeczności językowej Małgorzaty Marcjanik (1997, 2008) jest niezwykle użyteczna. Pozwala na precyzyjne zebranie materiału badawczego i przeprowadzenie analizy ilościowej, jak i jakościowej. Najnowsze prace pokazują jednak także, że możliwe jest wykorzystanie podejścia postmodernistycznego. Dzięki temu glottodydaktycy otrzymują obraz problemów związanych z grzecznością z różnych perspektyw.

PODSUMOWANIE

Ucząc cudzoziemców grzeczności językowej, powinniśmy o tym procesie myśleć nie tylko z pozycji systemów komunikowania się, ale przede wszystkim z perspektywy poznawania innych kultur i rzeczywistości społecznych. Postmodernistyczne teorie grzeczności językowej dają badaczom możliwość na przyjrzenie się temu elementowi z nowej perspektywy.

Wszystkie przedstawione wyżej artykuły są doskonałym przykładem przełożenia osiągnięć językoznawstwa polskiego na potrzeby glottodydaktyki polonistycznej. Badania nad grzecznością językową Polaków mogą być niezwykle inspiracją dla autorów podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego, czy samych nauczycieli. Dzięki podbudowie empirycznej będziemy mogli uczyć cudzoziemców języka, którym na co dzień mówią Polacy.

BIBLIOGRAFIA

- Arundale, R., 2010, *Constituting Face in Conversation: Face, facework, and Interactional Achievement*, „Journal of Pragmatics”, nr 42(8), s. 2078–2105.
- Austin J. L., 1962, *How to do things with words*, Harvard University Press.
- Austin J. L., 1993, *Jak działać słowami*, w: Austin J. L., *Mówienie i poznawanie*, Warszawa.
- Barron A., 2003, *Acquisition in Interlanguage Pragmatics. Learning how to do things with words in study abroad context*, Filadelfia, s. 79–154.
- Beebe L., Cummings M., 1996, *Natural speech act data versus written questionnaires data: How data collection method affects speech act performance*, w: S. Gass, J. Neu (red.), *Speech Acts across Cultures: Challenges to Communication in a Second Language*, Berlin, s. 65–86.
- Bourdieu P., 1991, *Language and Symbolic Power*, Polity Press, Cambridge.
- Bousfield D., 2008, *Impoliteness in Interaction*, Amsterdam–Filadelfia.
- Brown P., Levinson S., 1978, *Universals in language usage: Politeness phenomena*, w: E. N. Goody (red.), *Questions and politeness: strategies in social interaction*, Cambridge, s. 56–311.
- Brown P., Levinson S., 1987, *Politeness. Some universals in language usage*, Cambridge.
- Byczkowska D., 2012, *Habitus*, w: *Słownik socjologii jakościowej*, K. T. Konecki, P. Chomczyński (red.), Warszawa, s. 102–103.
- Christie C., 2007, *Relevance theory and politeness*, „Journal of Politeness Research”, t. 3, s. 269–294.
- Culpeper J., 2005, *Impoliteness and entertainment in the television quiz show: The weakest link*, „Journal of Politeness Research”, t. 1, s. 35–72.
- Czechowska A., 2005, *O poprawności gramatycznej aktów grzecznościowych u cudzoziemców*, w: P. Garncarek (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej: materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*, Warszawa, s. 104–114.
- Eelen G., 2001, *A Critique of Politeness Theories*, Manchester.
- Félix-Brasdefer J., 2008, *Politeness in Mexico and the United States: A Contrastive Study of the Realization and Perception of Refusals*, Amsterdam.
- Foucault M., 1977, *Archeologia wiedzy*, Warszawa.
- Gaszyńska-Magiera M., 2005, *Nauczanie komunikacji w podręcznikach do nauki JPJO w kontekście polskiej etykiety językowej*, w: P. Garncarek (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, Warszawa, s. 115–120.
- Geyer N., 2008, *Discourse and politeness: Ambivalent Face in Japanese*, Londyn, s. 1–56.
- Goffman E., 1967, *Interaction ritual: essays on face-to-face behavior*, Chicago.
- Goffman E., 2006, *Rytuał interkacyjny*, Warszawa, s. 5–46.
- Grainger K., 2011, *'First order' and 'second order' politeness: Institutional and intercultural contexts*, w: Linguistic Politeness Research Group (red.), *Discursive Approaches to Politeness*, Berlin–Boston, s. 167–188.
- Grice P., 1977, *Logika i konwersacja*, „Przegląd Humanistyczny”, z. 6, s. 85–99.
- Haugh M., 2011, *Humour; Face and Im/politeness in Getting Acquainted*, w: B. Davis, M. Haugh, A. J. Merrison (red.), *Situated Politeness*, Londyn–Nowy Jork, s. 165–186.
- Hickey L., Stewart M. (red.), 2005, *Politeness in Europe*, Clevedon.
- Holmes J., 2012, *Politeness in Intercultural Discourse and Communication*, w: *The Handbook of Intercultural Discourse and Communication*, Hoboken, s. 205–228.
- Ide S., 1989, *Formal forms and discernment: two neglected aspects of universals of linguistic politeness*, „Multilingua”, t. 8, nr 2–3, s. 223–248.
- Janowska-Wierzchoń B., 2005, *Grzeczność rzeczywista i pozorna w sposobach zwracania się do innych. Między gramatyką a pragmatyką*, w: P. Garncarek (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, Warszawa, s. 121–126.

- Kadar D. Z., Mills S., 2011, *Politeness in East Asia*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Krawczuk A., 2008, *Nauczanie Ukraińców polskiej etykiety językowej (zwracanie się do adresata)*, w: W. Miodunka, A. Seretny (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Kraków, s. 301–312.
- Lakoff R., 1973, *The logic of politeness; or, minding your P's and Q's*, w: *Papers from the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistics Society*, Chicago, s. 292–305.
- Lakoff R., Ide S. (red.), 2005, *Broadening the Horizon of Linguistic Politeness*, Amsterdam–Filadelfia.
- Leech G., 1983, *Principles of pragmatics*, Londyn–Nowy Jork.
- Locher, M., 2006, *Polite behavior within relational work: the discursive approach to politeness*, „*Multilingua*”, s. 249–267.
- Locher M., Watts R., 2005, *Politeness theory and relational work*, „*Journal of politeness research*”, s. 9–33.
- Marcjanik M., 1997, *Polska grzeczność językowa*, Kielce.
- Marcjanik M., 2008, *Grzeczność w komunikacji językowej*, Warszawa.
- Mills S., 2003, *Gender and Politeness*, Cambridge.
- Mills S., 2011, *Discursive approaches to politeness and impoliteness*, w: Linguistic Politeness Research Group (red.), *Discursive Approaches to Politeness*, Berlin–Boston, s. 19–56.
- Nowakowska M. M., 2008, *Językowy savoir-vivre: nauczanie polskich form grzecznościowych na gruncie słowackim*, w: W. Miodunka, A. Seretny (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Kraków s. 323–328.
- Nowakowska M. M., 2011, *Podstawy etykiety językowej w wybranych podręcznikach do nauki języka polskiego jako obcego*, „*Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*”, t. 18, B. Grochala, M. Wojenka-Karasek (red.), s. 201–210.
- O'Driscoll J., 2011, *Some issues with the concept of face: when, what, how and how much?*, w: F. Bargiela-Chiappini, D. Kádár (red.), *Politeness Across Cultures*, Londyn, s. 17–41.
- Rabczuk A., 2012, „*Elo ziom!*”, a może „*Dzień dobry Panu!*”? – grzeczność w procesie glottodydaktycznym, w: P. Garncarek, P. Kajak (red.), *Kultura popularna w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Materiały z konferencji naukowej*, Warszawa, s. 235–249.
- Rabczuk A., 2015, „*Jak całować polskim kobietom ręce?*” Analiza i interpretacja wyników badań na temat polskiej grzeczności językowej cudzoziemców, w: I. Bundza, J. Kowalewski, A. Krawczuk, A. Śliwiński (red.), *Język polski i polonistyka w Europie Wschodniej: przeszłość i współczesność*, Kijów 2015, s. 499–514.
- Schmidt S., 2004, *Kompetencja komunikacyjna Niemców w polskich aktach grzeczności językowej. Perspektywa glottodydaktyczna*, Pułtusk.
- Searle J., 1969, *Speech Acts*, Cambridge.
- Searle J., 1987, *Czynności mowy*, Warszawa.
- Sifianou M., 2010, *Linguistic politeness: Laying the foundations*, w: *Interpersonal pragmatics*, Berlin–Nowy Jork, s. 17–42.
- Song S., 2012, *Politeness and Culture in Second Language Aquisition*, Basin.
- Stryjecka A., 2011, *Wszystkiego najlepszego i polamania czego?*, „*Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*”, t. 18, B. Grochala, M. Wojenka-Karasek (red.), s. 217–222.
- Szkudlarek-Śmiechowicz E., 2008, *Grzecznościowe akty mowy w nauczaniu języka polskiego jako obcego na poziomie elementarnym (A1)*, „*Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*”, t. 16, G. Zarzycka, G. Rudziński (red.), s. 119–125.
- Sztabnicka E., 2011, *Wzory grzecznościowe w podręczniku do nauki języka polskiego jako obcego Hurra!!! Po polsku I*, „*Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*”, t. 18, B. Grochala, M. Wojenka-Karasek (red.), s. 211–216.
- Taboń S., 2010, *Etykieta językowa zawarta w podręcznikach do nauki języka polskiego jako obcego*, „*Języki Obce w Szkole*”, nr 3, Warszawa, s. 22–33.
- Taboń S., 2012, *Aspekt socjokulturowo-lingwistyczny w glottodydaktyce języka polskiego*, Racibórz.

- Terkourafi M., 2005a, *Beyond the micro-level in politeness research*, „Journal of Politeness Research”, nr. 1(2), s. 237–263.
- Terkourafi M., 2005b, *An argument for a frame-based approach to politeness: evidence from the use of the imperative in Cypriot Greek*, w: R. Lakoff, S. Ide (red.), *Broadening the Horizon of Linguistic Politeness*, Amsterdam–Filadelfia, s. 99–117.
- Terkourafi M., 2007, *Toward a unified theory of politeness, impoliteness and rudeness*, w: D. Bosfield, M. Locher (red.), *Impoliteness in Language*, Berlin–Nowy Jork, s. 45–74.
- The Handbook of Intercultural Discourse and Communication*, 2012, Hoboken.
- Watts R., 2003, *Politeness*, Nowy Jork.
- Watts R. J., Ide S., Ehlich K., 1992, *Politeness in Language*, Berlin–Nowy Jork.
- Wenger E., 1998, *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge.
- Żurek A., 2008a, *Grzeczność językowa w polszczyźnie cudzoziemców. Wybrane zagadnienia*, Łask.
- Żurek A., 2008b, *Tworzenie aktów grzecznościowych przez cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego*, w: W. Miodunka, A. Seretny (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Kraków, s. 313–322.

Emilia Sztabnicka-Gradowska


CONTEMPORARY LINGUISTIC POLITENESS THEORIES AND THEIR INFLUENCE ON RESEARCH IN POLISH LANGUAGE GLOTTODIDACTICS AREA


Keywords: linguistic politeness, Polish language glottodidactics, research on linguistics politeness

Abstract. The main aim of this paper is to present the various approaches to politeness research which have been documented by researchers from all over the world in last fifty years. In the first part of the article the author compares the most well-known and influential theories of politeness. Then the critique of these approaches is presented in details. In the next step the author examines new theories that arise after the discussion. These approaches are called postmodern and discursive. Part three of the paper focus on the concepts that presents different idea than postmodern or discursive paradigm. In the last part the author gives examples of the newest approaches to the research that studied linguistic politeness and also presents the impact these may have on Polish language glottodidactics.

KSZTAŁCENIE GLOTTODYDAKTYKÓW

*Przemysław E. Gębal, Monika J. Nawracka**

 <https://orcid.org/0000-0002-4335-5886>

 <https://orcid.org/0000-0002-7247-9925>

FOREIGN LANGUAGE TEACHER EDUCATION IN GERMANY, IRAN AND POLAND – A COMPARATIVE STUDY

Keywords: teacher training, professionalization of teacher training, European standards of teacher training

Abstract. This article discusses the issues of academic education of foreign language teachers in three different educational systems. It presents them in the context of education culture and school culture, showing their influence on the way of organization and realization of education processes.

School and education in general, including university preparation for the teaching profession is a place of developing so-called social capital. Reflection on the way these processes operate plays a key role in the planning and implementation of effective educational activities, using the so-called good practices of each of the systems.

In the comparative research, the teacher training programmes in Iran, Germany and Poland are subject to comparative analysis against the framework of European standards for teacher education.

1. INTRODUCTION

Systems of language teaching are a part of education and as such refer to a vision supported by state education bodies. Reflecting on education and the role of schools, it is worth remembering that schools do not just implement a curriculum, but create a system of educational activities which go far beyond the school walls

* p.gabal@wp.pl, Politechnika Śląska, Instytut Badań nad Edukacją i Komunikacją, 44-100 Gliwice, Hutnicza 9-9A; Monika.Janina.Nawracka@polsl.pl, Politechnika Śląska, Instytut Badań nad Edukacją i Komunikacją, 44-100 Gliwice, Hutnicza 9-9A.

and reach parents, communities, non-teaching school employees, etc. The fact that schools can correct, strengthen and direct attention to social phenomena which really shape the attitudes of students and people who surround them, plays a key role. However, this reflection can also be applied to the language education of adults, i.e. the teaching of foreign and second languages.

We would like this text to be a contribution to the reflection on how the vision of language education affects the training of teachers and how they, too, shape language education while being prepared for the profession¹. We would like to place our analysis in the context of concepts such as education culture (Jerome Bruner) and school culture (Barbara Dobrowolska). We regard education not as an island, but as part of a cultural continent (Bruner 1996/2006, p. 27). Teachers as individuals do not simply mirror culture, they co-create it and at the same time transmit canonical ways of constructing reality (Bruner 1996/2006, pp. 30–31 et seq.). This in turn is reflected in values, attitudes towards languages, cultures and, last but not least, learning/teaching.

School culture, i.e. principles, norms, values, expectations, customs shaped by educational entities, including teachers and the social environment in a broad sense (Dobrowolska 2015, p. 10), is a specific social system in which socialization, transmission of cultural models, and dialogue take place, also in the context of multiculturalism. Therefore, a lot depends on teachers, on the approaches they represent, how they cope with (cultural) diversity, drawing on their knowledge, experience, emotions, etc. Everything depends on them – their attitudes have social consequences. School is to a certain extent a self-controlled environment and, moreover, a place to develop *social capital* (as Bourdieu calls it). In other words, school education takes on various forms depending on how teachers are perceived and prepared for the profession.

The following text is based on a comparative analysis of documents created within the framework of the institutionalised European community and programmes of professional preparation for foreign language teachers. The assumptions of these documents and programmes are often transferred to practice and/or reflection on learning/teaching foreign languages in various parts of the world. For us, Iranian experiences, manifested in the description of experiences with the Islamic Republic of Iran, are also a point of reference. The context-driven vision of language (and culture) shows that the assumptions originating from different approaches make it possible to challenge some of the judgments formulated on the “nature” of languages and the traditions of teaching them. This refers especially to so-called world languages, which include the most frequently taught foreign languages in the countries we describe. Different experiences create a space for

¹ We hereby would like to cordially thank Kourosh Janati and Leyla Derikvand (Iran), without whose selfless and substantial help as well as insiders’ knowledge writing about Iran in this text would be impossible.

discussion, in which the awareness of “naturalised” assumptions and of ethnocentrism plays a key role.

The method of implementation of the above attitude is a comparative analysis based on the assumptions of comparative foreign language didactics (Gębal 2013). In our text, we compare the professionalization of foreign language teacher training in Germany, Iran and Poland. The analysis shows tendencies, similarities and differences in the way and form of didactic-methodological classes, in combining the transferred theoretical knowledge with teaching practice and in the connection of pedagogical practices to other components of teacher education.

European teacher education standards are a key element of our analysis, and play an increasingly important role, especially in the dimension of organisational and content-related assumptions of language teacher training. From the perspective of our inquiries, they become a kind of filter, facilitating comparative analyses.

In the methodological approach we use a qualitative method in the form of a comparative study, combined with the presentation of a research problem.

2. PROFESSIONALISATION OF LANGUAGE TEACHER TRAINING IN THEORETICAL CONSIDERATIONS IN THE FIELD OF LANGUAGE TEACHING

Contemporary European teacher education models, with their human-oriented attitude towards learning/teaching, perceive the teacher as an integrated personality and attribute to him/her the ability to match thoughts and actions. They emphasize the sense of working on developing autonomy, interest in other people, realising oneself in contacts with others and shaping one’s identity.

According to this concept, teacher education is a process that helps one to discover one’s own identity, individuality and potential for creativity. These factors support personal development, gaining professional autonomy and individual discovery of the importance of the acquired knowledge and skills, ultimately turned into practical action. Psychology and humanistic pedagogy are the backbone of this educational trend (Kwiatkowska 2012; Szempruch 2013; Terhart et al. 2014). In recent years, language teaching has been complemented by a new emancipatory paradigm of teacher education. Its constitutional features are: independence from dogmatic thinking, open communication with the world, respect for the rights of every human being and freedom, which is becoming a principle, goal and the primary means of education (Marek 2015). This trend is an important part of didactic activities aimed at preparing citizens for living in modern societies and creating civil communities.

Practical implementation of the above-mentioned assumptions for teacher training gives importance to the professionalization of the prospective foreign language instructors' education. Professionalization is understood as the process of integrating academic knowledge – as a part of pedagogical and didactic preparation – with language teaching practice. The substantial dimension of the professionalization of education means that the process becomes more practical. Its presence in the university programmes manifests itself in the form of pedagogical and didactic classes and the extent to which teaching practices are linked to other elements of education (Gębal 2013; Attard-Tonna & Madalińska-Michalak 2018).

This kind of professionalization of academic education supports the use of workshop classes in the curriculum, which are carried out within the framework of constructivistically oriented tasks, e.g. according to the problem based learning (PBL) concept. The transmission of all theoretical issues should refer to the situations that students would observe in the classroom during a real foreign language lesson. Some classes may also take place in schools, which provide a natural environment for the implementation of the PBL concept. This process of language teacher training supports the reflectiveness of future language educators. Donald Schön's concept of the epistemology of reflexive practice, still present in foreign language didactics, questions the understanding of teaching practice reduced to the simple application of theory. The teacher's activity does not consist of the application of theoretical rules in practical action, because his/her action plan is created and realised in the course of its implementation (Schön 1996; Kutrowska 2016). Preparation of future reflective practice, becoming a goal of academic education, supports the professionalization of the education of future foreign language educators.

3. EUROPEAN STANDARDS FOR TEACHER TRAINING

European language policy, based on the multilingualism and multiculturalism of its citizens, is intended to promote the teaching of all the languages of the continent, giving them a fully-fledged place in the European linguistic arena. The implementation of this ambitious objective is to be facilitated by a number of projects carried out under the auspices of the Council of Europe. In addition to well-known documents such as *The Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) (2003) and *The European Language Portfolio* (ELP) (2001), there are related publications, including *The European Profile for Language Teacher Education* (EPLTE) (2006) and *The European Portfolio for Student Teachers of Languages* (EPOSTL) (2007), which are the first attempts to standardise this education and a reference point for various teacher education systems operating in individual countries or regions.

The aim of *The European Profile for Language Teacher Education*, developed under the guidance of Michael Kelly and Michael Grenfell of the University of Southampton, was to develop proposals for a common understanding of concepts and a common teacher education terminology.

The profile should not be seen as a set of guidelines for teacher education. It is a sort of blueprint or matrix that can be adapted to the needs of individual teacher education systems and specific educational programmes.

The forty issues of *The European Profile for Language Teacher Education*, which provide a detailed description of the content of language teacher education, are assigned to four blocks devoted to the structure of education, knowledge and understanding, strategies and skills, and values (see: table 1).

Table 1. *Structure of the European profile for language teacher education*
(*The European Portfolio...* 2007, p. 4)

Structure	Strategies and Skills
<i>This section contains items describing the different constituent parts of language teacher education and indicates how they could be organised.</i>	<i>This section contains items relating to what trainee language teachers should know how to do in teaching and learning situations as teaching professionals as a result of their initial and in-service teacher education.</i>
Knowledge and Understanding	Values
<i>This section contains items relating to what trainee language teachers should know and understand about teaching and learning languages as a result of their initial and in-service teacher education.</i>	<i>This section contains items relating to the values that trainee language teachers should be taught to promote in and through their language teaching.</i>

Source: own study

From the perspective of the professionalization of foreign language teacher training, the first part of the document is particularly important. It is devoted to the structure of education, and lists the important components of teacher training, while indicating the way in which it is organized. As the authors of the material point out, in preparation for the teaching profession, practical teaching classes and the academic theory of learning and teaching should be treated as a whole, because they remain in relation and interact with each other (cf. *The European Portfolio...* 2007, p. 7). For professionals who are planning the training of future teachers, this means planning it in such a way that the transmission of theoretical issues refers to the specific situations that may be observed during a real foreign language lesson.

4. TRAINING OF LANGUAGE TEACHERS IN PARTICULAR COUNTRIES

4.1. GERMANY

The training of language teachers currently takes place in Germany as part of the first and second cycles of studies (Bachelor's and Master's degree) according to the Bologna system. Teacher training has to be a part of full-time study. A part-time course is only possible in the case of vocational training. In higher education, the pedagogical activities are often carried out by relevant research and teaching institutions responsible for the implementation of courses assigned to all didactic programs (the so-called *Didaktische Zentren* or *Zentren für Lehrerbildung*). In some universities, these specialised units offer general pedagogical classes, while didactic and methodological modules are assigned to faculties and institutes of modern languages. The education of future language teachers is carried out generally by universities and a small number of other higher education institutions. A teacher's specialization is usually realised within the framework of a compulsory parallel study of two university faculties (dual-track education) and is referred to with the administrative term *Lehramt*. Currently, teachers of English, French, Spanish, Italian, Portuguese, Arabic, Turkish, Hebrew, Russian, Polish, Czech, Serbian, Dutch, Danish, Swedish, Chinese, Japanese, Greek, Latin, classical Greek and German as a foreign and second language are being trained in Germany. The training of all language teachers is based on local teacher education standards developed at the level of the federal states (*Bundesländer*).

As a result of this, there are significant differences in the way the education of future language instructors is organised in particular regions of the country. The two-stage language teacher training within this dual-track education is often combined with other, non-language school subjects. However, not all combinations are permitted. The possibility of combining the studied fields of teaching usually depends on the demand for individual specialists on the local educational labour markets. The changing demand for particular teachers affects the choice of individual course combinations.

Vocational teacher training in Germany comprises three phases: university studies in teaching (*Lehramtsstudium*), practical preparation for school work (*Vorbereitungsdienst/Referendariat*) and in-service training. The first phase of education, language-pedagogical studies, conducted within the framework of modular two-stage studies (*modularisierte Studiengänge*), usually lasts about 10 semesters. Bachelor's studies last for six semesters, and Master's studies another four semesters. At some universities, the first stage of studies includes the so-called general pedagogical and general didactic preparation, not targeted at any level of education or type of school. It is not until the second cycle of stu-

dies that narrow specialisations are proposed to prepare for teaching in primary schools (*Lehramt der Primarstufe und Sekundarstufe I*), high schools (*Lehramt an Gymnasien*), vocational schools (*Lehramt an Beruflichen Schulen*), *Realschulen* (*Lehramt an Realschulen*) and special schools (*Lehramt an Sonderschulen*). The didactic offer of individual modern language faculties corresponds to the reality of language education in a given state (*Bundesland*). If a language is not a school subject, it does not appear in the *Lehramt* offer of a university. At other universities, narrow vocational specialisations, taking into account educational stage and type of school, are introduced as part of the Bachelor's degree programme. Upon completion of the first cycle of education, a B.Ed. (Bachelor of Education) or B.A. (Bachelor of Arts) diploma is obtained, and after the second degree studies that of an M.Ed. (Master of Education) or M.A. (Master of Arts). Completing the first degree, confirmed with a B.A. or B.Ed. diploma, is treated as having the first professional academic degree. However, it is not tantamount to having a full pedagogical education, entitling an individual to start an internship in schools. Only obtaining the title of M.A. or M.Ed. after the second degree allows the internship procedure to start. Completion of a full university course of study does not mean obtaining all the qualifications necessary to take up the profession of foreign language teacher. At this point the second cycle of education, called *Referendariat*, begins. This practice, which usually lasts about 18 months, is an integral part of the whole education process. Afterwards, candidates teachers take the state examination before committees appointed by the education authorities of the individual federal states. Then, they are obliged to teach in a given type of school, the choice of which was made during their university studies. The third and last, stage of education includes various forms of in-service training provided by higher education institutions and relevant further education institutes (also abroad) throughout the whole professional career of teachers.

The scientific independence of individual universities, which comes from the idea of the university conceived by Humboldt, translates into the lack of central standards of academic teacher training. Defining the standards of university-level teacher education is the responsibility of individual universities and it is up to them how to complete the programme of studies. The organisation and provision of language teacher training usually depends on the tradition of teacher training at a given university and the profile of its research activities.

4.2. POLAND

The training of language teachers is currently carried out as part of undergraduate, master's and three-semester postgraduate qualification studies at universities and pedagogical colleges. In addition, teacher training institutions organise

three-semester qualification courses, the completion of which, together with the appropriate language proficiency certificate, entitles one to teach at lower levels of education. In the case of higher education institutions, the teacher education activity is carried out by foreign language teaching institutions and departments, responsible for the implementation of classes assigned to teaching specialisations. At smaller universities, foreign language didactics courses are conducted by specialists affiliated with scientific and didactic institutions, usually of a linguistic character. Philological studies with a teaching profile are also conducted in higher vocational schools.

Until 2015, teacher training was the main field of didactic activity of teacher training colleges of foreign languages, which are independent teacher training centres, run by self-governing assemblies of individual voivodeships, and foreign language colleges operating within universities and other higher education institutions. Four years ago, most of these institutions were closed down. The only exceptions are the restructured language colleges at the University of Warsaw and the Silesian University of Technology in Gliwice.

At present, teachers of English, German, Russian, French, Spanish, Italian, Latin and Polish as a foreign/second language are being trained in Poland. Foreign language teaching activity is also conducted in pedagogical faculties, specializing in early school (and kindergarten) teaching with a foreign language, preparing future teachers of so-called early education, teaching also foreign languages (currently mostly English). The education of all foreign language teachers, apart from specialists in Polish for foreigners, is carried out on the basis of ministerial standards, defining the nature of education and the detailed requirements, including the subjects to be taught, along with the minimum number of hours of particular classes. Modern languages faculties also take into account ministerial standards developed for philology, which include FLT education contents, in the block of courses in the fields of linguistics and applied linguistics.

The teacher training standards also define the competences of future teachers, the development of which is the main goal of the teacher education activity of a university. Preparing future teachers should comprise their acquisition of competences in seven areas: didactic, educational and social, creative, praxeological, as well as those concerning communication, information and media, and language.

Applying the presented standards, individual universities develop their own teacher training programmes, depending on their human resources and previous experience in teacher education.

In the case of teacher training within the framework of teaching qualification post-graduate studies, the relevant standards assume that at least 350 hours of pedagogical and methodological classes will be provided. Such studies last at least three semesters. The graduates of this educational pathway are obliged to hold

appropriate certificates confirming language knowledge at the level required by the relevant legal regulations, in order to be authorised to teach particular foreign languages. Qualifying post-graduate studies do not prepare students for certificate exams in foreign languages.

The current teacher training standards are not a set of recommendations originally developed for the preparation of future language teaching professionals, as they concern all programmes offering teacher specialisations. Their automatic transfer into the dimension of an autonomously developing system of language teacher training, which has its own experience and which has developed educational strategies, seems to be a procedure that has not been fully considered. In the academic year 2019/2020, new standards of teacher education are due to come into force, prepared with little participation of the Polish language teaching community.

4.3. IRAN

In the Islamic Republic of Iran studies in teacher education are offered mainly in the departments of culture and languages. For instance, at the University of Tehran such studies are offered in the field of English Language and Literature, French Language and Literature, German Language, Russian Language, Italian Language and Literature and other foreign languages, e.g. Catalan (general language, only at the B.A. level). Depending on the level of studies (B.A., M.A., Ph.D.) students choose a major: Language and Literature, Language teaching, or Translation (only for German). The majors are available depending on the language. For example at the above-mentioned university, teaching as a major at M.A. level is offered for English, French and Russian. Moreover, Ph.D. programmes in teaching Russian, English and German are also provided².

A closer look at English as a foreign language in Iran is a good example of how world Englishes function and what kind of challenges may be observed. At the beginning, it should be mentioned that teaching English at elementary schools has been prohibited in Iran since 2018. The authorities claim that it is to strengthen the national language. Generally, Iranian authorities believe that teaching foreign languages such as English is one of the ways of expanding non-Islamic values of Western civilization among adolescents and the young.

The learning of English as an international language, Persian as the national language and Arabic as the religious language of Iranian Muslims are all obligatory at secondary and high schools. The content of English textbooks in Iran is in line with Islamic values; therefore, these textbooks cannot make students fami-

² <https://ut.ac.ir/en/page/409/degrees> [28.08.2019].

liar with the intellectual and cultural values of Western countries. Moreover, the school textbooks emphasise reading and writing skills and most teachers are not good at speaking or listening either. Also, the schools are not well equipped with audio-visual and auditory facilities. Obviously, all this causes the students to be weak in speaking and listening skills.

In Iran, the content of textbooks, curricula and teaching methods, depends on where (school, university or private institute) you learn a foreign language, English being the most widely taught.

Courses in *Teaching English* are offered at all university levels, i.e. undergraduate, postgraduate and Ph.D. An undergraduate course is a four-year course (eight semesters in total); each semester lasts 16 weeks, which includes theoretical and practical courses, of which the former last 16 hours and the latter 32 hours. It is worth mentioning that a *Teaching English as a Foreign Language (TEFL)* course was specifically first offered by the Teachers' Training University in Tehran in the 1960s and was an intensive one-year programme for the graduates in English language and/or literature who could pass the entrance exam; general teaching qualifications were offered by other universities also before that time.

This university programme aims at training teachers for schools and its curriculum includes obligatory and optional courses, comprising language courses focusing on skills such as reading and comprehension, conversation, writing, study skills, general linguistics, and some general courses such as Persian language and literature, the Islamic revolution of Iran, religious education, etc. There are also four practical teaching courses (internship/practicum) in the undergraduate studies, which are offered in the last two semesters (seventh and eighth semester), 2 courses delivered in each semester, comprising 32 hours. In the seventh semester, the students go to a state secondary school four days a week from 8 am to 2 pm, in order to learn teaching practically by observing and sometimes substituting for the teacher in class; then, they report on their internship to a university professor. In the second internship, held in the eighth semester, the students teach at a state high school.

In the postgraduate and Ph.D. programmes, there are still courses in reading and comprehension, conversation and especially more courses in the field of linguistics.

Most of the students who graduate from university have a fairly good ability to read and write, but it seems that the curriculum does not suffice for the speaking and listening skills.

Most people who would like to learn English and especially improve their speaking and listening skills, enrol in private language institutes. Textbooks and teaching methods in private institutes are in line with the standards of the rest of the world. However, some of the contents of these books may be censored as being against Islamic values.

Teachers of such institutes often attend courses such as *TTC (Teacher Training Course)*. Also, the institute's academic supervisors practically evaluate the applicants' teaching skills before recruiting them. There is no such practical evaluation in the employment procedure of school teachers, and a university degree suffices and is considered as a proof of a language teaching competence.

5. PROFESSIONALIZATION OF LANGUAGE TEACHER TRAINING IN GERMANY, IRAN AND POLAND

The above presentation of the different education systems for future teachers, rather brief and general, shows that, as indicated in the introduction, the different cultural and sociopolitical contexts have a significant impact on the way in which languages are taught and how the professional preparation of future teachers is being developed.

The philosophical assumptions and ideals broadly represented in particular societies and also in national education systems are reflected in the perception of learners and language learners, and, which is not so obvious, the social and individual needs behind the teaching of certain languages.

Our comparative analyses cover three aspects of the professionalization of language teacher training and will be presented in the form of three case studies. We present the connection of theoretical aspects with teaching practice, the presence of various forms and types of classes in order to develop a reflective attitude to teaching, and the connection of pedagogical practices (internships/practicums) with other components of teacher education. Each of these will enable us to present the practice of educating future foreign language teachers at selected capital city universities in the three analysed countries. Behind this choice of universities, there is the intention to present teacher education in the largest universities in each country. We assume that due to their importance and rich offer of language teacher education, they should represent a high level of pedagogical awareness, which, in turn, should translate into the adoption of innovative solutions, taking into account the contemporary developments of pedagogical thought in the chosen countries.

Our comparative analysis of university teacher training programmes will be presented in a table in order to make it more transparent. We have assigned columns to the three selected universities. In another column, we present selected indicators of the European standards for foreign language teacher education, which we regard as a basis for comparison (*tertium comparationis*). Their presence will enable us to carry out more detailed comparative analyses, which are presented later in our text.

Table 2. *Language Teacher Training in comparison*

	European standards (selected descriptors)	Germany (Freie Universität in Berlin)	Iran (University of Tehran)	Poland (University of Warsaw, Applied Linguistics)
Combining (connecting/joining) theoretical knowledge with teaching practice	<p><i>A curriculum integrating academic study and the practical experience of teaching</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Trainees should read theory and then recognise it working in practice, either through peer observation or through teacher observation.</i> • <i>Trainees are able to demonstrate an understanding and evaluation of the theoretical part of their education.</i> • <i>Through action research tasks or similar, trainees are able to apply the theory to their teaching and then assess it.</i> • <i>Teacher educators need direct contact with classroom-based practice.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Teacher studies are implemented on the basis of <i>Berliner Model der Lehrerausbildung</i>, a concept created by experts representing academics and practitioners of all universities in Berlin. • The professional preparation for work includes two school subjects, which may also be foreign languages. • The teacher training includes an 18-month period of <i>Referendariat</i> (a compulsory internship focused on the practice of teaching in schools). • The majority of classes of pedagogical preparation, focused on the type of school chosen by the students, is carried out as part of the master's studies. • Theoretical classes are connected with teaching practice. This is evidenced by the compulsory module "Planning, implementation and reflection of English language classes", (included in the curriculum). • In general, the practical module is of less importance compared to the theoretical module. 	<ul style="list-style-type: none"> • A large part of the curriculum of university EFL Teaching studies is theoretical. • In the undergraduate studies, there are theoretical courses/subjects focusing more on teaching the four skills (listening, speaking, writing, and reading). • In fact, a large proportion of the courses are shared by the three academic English-based majors of <i>English language teaching</i>, <i>Translation studies</i>, and <i>English language and literature</i>. • The specialized courses focus mainly on language teaching methods, educational psychology, and sociology of education and training, which are all theoretical. • The practical part of the teacher training, limited to the last two semesters, is not under rigorous monitoring. • Trainees attend school classes to be trained mostly by observing, then reporting to the professor and/or presenting their observations in the university class. 	<ul style="list-style-type: none"> • The didactic-methodological module of language teacher training consists of didactic and methodological classes. • Theoretical contents of psycholinguistic character dominate in didactic classes, which to a small extent refer to the everyday practice of language teaching in schools. • Methodological classes include practical aspects of the preparation of classes at school. However, they do not take into account academic reflexive learning techniques. • Students are not presented with examples of good practice. • Teaching planning is theoretical in nature and is not connected with teaching practice. • Within the framework of the didactic-methodological module, additional, elective courses are offered. • Many of them are not directly related to teaching practice but take up further theoretical issues.

	European standards (selected descriptors) (cont.)	Germany (Freie Universität in Berlin) (cont.)	Iran (University of Tehran) (cont.)	Poland (University of Warsaw, Applied Linguistics) (cont.)
<p>Philosophy of education; structure of didactic and methodological classes (major: teaching)</p>	<p><i>Training in the development of a critical and enquiring approach to teaching and learning</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Trainees are encouraged to question and challenge every aspect of their education. They must not accept anything as a norm.</i> • <i>Trainees are able to reflect on what they have learnt and what they have seen or done in practice and are able to assess the value of this against the intended learning outcomes for a given group of learners.</i> • <i>Trainees have a genuine interest in finding other ways and means of teaching a specific group of learners as appropriate. They make the vital link between their own learning and their teaching.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • The classes conducted within the module “Planning, implementation and reflection of English language classes” end with the preparation of a 15-page academic paper, devoted to a selected aspect of foreign language didactics. • Most of the classes of the didactic modules are conducted in the form of a conversation class or seminar, which is to link the practical aspects with their academic description. • Microteaching forms are implemented in order to prepare students for the internship. 	<ul style="list-style-type: none"> • Writing textbooks and lectures on English language teaching issues are presented in the master programme. • Students can critically review and discuss the contents of school textbooks. However, the contents in line with Islamic values cannot be criticized. • Specific textbooks are not suggested, but simply chosen by the academic staff. 	<ul style="list-style-type: none"> • In teacher education terms, the teacher education module takes little account of the assumptions of reflexive education. • Classes are realised in the form of lectures and seminars, with little use of workshop forms. • There is no micro-learning or case studies. • In the curriculum there is no action research as a form of empirical project implemented in relation to students’ teacher training.

	European standards (selected descriptors) (cont.)	Germany (Freie Universität in Berlin) (cont.)	Iran (University of Tehran) (cont.)	Poland (University of Warsaw, Applied Linguistics) (cont.)
Linking pedagogical practices with other components of teacher education	<p><i>An explicit framework for teaching practice (stage/ practicum)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Institutions provide trainees with written guidelines outlining how their teaching practice will be organised.</i> • <i>Mentors are fully briefed and trained and understand the expectations of both the trainee and the educational institution.</i> • <i>Trainees, likewise, are fully aware of what is expected of them in terms of what they achieve in the classroom and what subsequent papers or diaries need to be produced.</i> • <i>Teaching practice is monitored by the trainee's institution through regular contact with the trainee and his/her mentor.</i> • <i>Trainees keep a teaching practice diary or log recording their experiences. Mentors and tutors help trainees compile this document.</i> • <i>Any problems with either the trainee or the school are foreseen and dealt with before they become an issue.</i> • <i>Feedback from tutors and mentors is constructive and sensitive.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Internships realised during the studies are preceded by classes preparing for their completion. • After the internship, during follow-up academic classes the pedagogical experiences acquired by the students are the subject of reflection. • <i>Berliner Modell der Lehrerbildung</i> suggests that these activities should be carried out directly in schools in order to bring them closer to everyday educational practice. • The experience gained during the internship can be used in the preparation of a seminar work in classes on the perspectives of foreign language didactics research, which are carried out after the internship period. • On completion of academic studies, students interested in taking up employment as teachers are obliged to take part in the <i>Referendariat</i>, i.e. professional internship, the completion of which, after passing the state examination, opens the way to take up employment in a specific type of school selected during the studies. 	<ul style="list-style-type: none"> • The practical courses/subjects in the curriculum have a clear framework. • They are presented in specific semesters and have a fixed and procedure. • At the beginning of the practical course, the trainee is only allowed to observe the teaching in a state school class and has no right to intervene or give any comments. • In the last semester, s/he is permitted to share his/her critical views with the high school teachers and university teachers and even allowed to teach in the class under the supervision of the teacher. • However, due to non-flexible, ideological frameworks, feedback on practical aspects of teaching is not very effective. 	<ul style="list-style-type: none"> • Teaching internships, although implemented as part of the studies, are not clearly related to the other components of teacher education. • There is no class accompanying the internships, during which the students could discuss/analyse their experiences gained during the internships . • Cooperation between the higher education institutions and the schools in which students are trained during internships is in principle limited to organisational issues.

Source: own study

If we compare educational objectives in the three systems we can see that the professional preparation of future foreign language teachers (including English) is perceived in quite a similar way, although there are different cultural values behind it, manifested in different ways of providing education. The main differences relate to the organisation and implementation of internships and the approach to the development and promotion of pedagogical reflectiveness among students.

As suggested by the European standards of teacher education, which we consider to be a *tertium comparationis*, theoretical knowledge should be combined with practical knowledge through observation, reference to practice and testing the understanding of theoretical knowledge through the action research approach. The above assumptions are most fully implemented by the German university, where the planning and implementation of practical training and a reflection on it are not only multidimensional, but also coherently connected. In the Iranian example, the main emphasis is on the theoretical dimension, and the practice includes observation and reflection presented to the instructor of didactic-methodological classes or in the group forum. Most of the classes are theoretical. In the Polish case, however, it is worth emphasizing that theoretical issues are not directly related to the daily practice of language classes and take into account reflective techniques only to a small extent.

The philosophy of education in line with European standards, proposes a critical, exploratory, reflexive and questioning approach to the current state of affairs. By analysing and looking for their own solutions, the prospective teachers prepare for their profession. In the German model, microteaching and writing (seminar) papers are common forms of learning. Thanks to them, students develop their didactic and methodological competence. In the Iranian model, the emphasis is placed on the critical reflection on books/materials processed in the form of obligatory reading. In the Polish model, lectures and exercises are the predominant form of teaching, rarely accompanied by workshops. Case studies are not the subject of analysis. There are no tasks within the action research methodology.

Combining internships with other components of the education of future teachers seems to be one of the key assumptions for the professionalization of their education. From the perspective of the European standards, it means ensuring that the trainees get clear information (instructions and feedback) about their traineeship, carried out in close cooperation with tutors. The trainees then know exactly what is expected of them, how they will be assessed, and that they should keep an internship diary. Moreover, the internship is constantly monitored, problems are tackled and (if possible) quickly resolved. In the German case, this model can be regarded as being successfully implemented: the internships are reflected upon, the experience acquired may become the subject of a seminar work which is prepared after the end of the seminar. In the Iranian model, in the first stage of the internship, students can only observe classes. In the next stage, close to the end of

their studies, they conduct classes under the supervision of school teachers. In the Polish case, there are no specific links between internships and other components of teacher training. The relationship between the university and the trainees' host school is in principle limited to organisational matters.

The German system, unlike the other analysed systems, incorporates subject-based studies into a predetermined teacher training model. In Poland and Iran, teacher training complements other studies, e.g. in English philology. In Germany there are teacher training studies, comprising participation in selected English classes. In Poland and Iran, teacher training is carried out within the framework of specialised modules, which are only one of the elements of the academic education as a whole.

6. SUMMARY

Social sciences, according to Y. S. Lincoln and E. D. Guba (see: Dobrowolska 2015, pp.74–75) identify the positivist paradigm, post-positivist paradigm, critical theory, constructivist paradigm and participatory-cooperation paradigm. However, assuming that these paradigms from social sciences are reflected in education sciences and that they are universal, we would easily expose ourselves to justified criticism and an accusation of ethnocentrism. The countries we have chosen differ in their educational systems and, as we have shown, in their values too (compare Bruner 2006).

The teaching and learning of foreign languages is an important part of education. This is reflected in the extensive reflection on the subject and the prominent place of language teacher training in the three compared systems. Therefore, it seems that increasing reflection on the professionalization of teacher training and the exchange of experiences can contribute to a better preparation for the profession of future language teachers. It seems also that the research and comparative studies on transmitted teaching content and cultural values behind it could enrich our perception of educational cultures around the world.

The picture presented here contains comprehensive and rather prescriptive recommendations. A fuller picture could be obtained by qualitative and quantitative research that would complement these reflections. The analysis presented above may be a starting point for research on a wider scale.

REFERENCES

- Attard-Tonna M., Madalińska-Michalak J., 2018, *Teacher Education Policy and Practice. International Perspectives and Inspirations*, Warszawa.
- Bruner J., 2006, *Kultura edukacji*, Kraków.
- Coste D., North B., Sheils J., Trim J., 2008, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (Polish version), Warszawa.
- Dobrowolska B., 2015, *Postawy nauczycieli wobec edukacji międzykulturowej a kultura szkoły, Studium społeczno-pedagogiczne*, Kraków.
- Empfehlungen zur Aktualisierung der Lehrerbildung in Hessen. Bericht der Expertengruppe Lehrerausbildung*, 2002, Wiesbaden.
- Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków* (Polish version), 2007, Warszawa.
- Gębal P. E., 2013, *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*, Kraków.
- Kelly M., Grenfell M., 2006, *Europejski profil kształcenia nauczycieli języków. Materiał pomocniczy – zarys treści kształcenia* (Polish version), Warszawa.
- Kutrowska B., 2016, *Zawodowe kompetencje nauczycielskie w perspektywie biograficznej*, Wrocław.
- Kwiatkowska H., 2012, *Pedeutologia*, Warszawa.
- Marek E., 2015, *Przygotowanie do zawodu nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w Polsce*, Piotrków Trybunalski.
- Schön A., 1996, *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*, San Francisco.
- Szempluch J., 2013, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Kraków.
- Terhart E., Bennewitz H., Rothland M., 2014, *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, Münster.
- Warneke D., 2007, *Aktionsforschung und Praxisbezug in der DaF-Lehrerbildung*, Kassel.
- Zawadzka E., 2004, *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Kraków.

Przemysław E. Gębal, Monika J. Nawrocka

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI JĘZYKÓW OBCYCH W NIEMCZECH, IRANIE I POLSCE – STUDIUM PORÓWNAWCZE

Słowa kluczowe: pedeutologia, kształcenia nauczycieli, profesjonalizacja kształcenia, europejskie standardy pedeutologiczne

Streszczenie. Artykuł prezentuje problematykę akademickiego kształcenia nauczycieli języków obcych w trzech różnych systemach edukacyjnych. Ukazuje ją w kontekście *kultury edukacji* oraz *kultury szkoły*, przedstawiając ich wpływ na sposób organizacji i realizacji procesów kształcenia.

Szkoła i generalnie edukacja, w tym także uniwersyteckie przygotowanie do zawodu nauczycielskiego to miejsce rozbudowywania tzw. kapitału społecznego. Refleksja nad tym, jak wyglądają te procesy, odgrywa kluczową rolę dla planowania i realizowania efektywnych działań edukacyjnych, także z wykorzystaniem tzw. dobrych praktyk każdego z systemów.

W odniesieniu do koncepcji badań porównawczych, analizom komparatystycznym poddane zostają wyznaczniki pedeutologiczne kształcenia nauczycieli i nauczycielek w Iranie, Niemczech i Polsce. Ramą porównawczą są zaś europejskie standardy kształcenia nauczycieli.

Magdalena Karasek, Mateusz Gaze*



<https://orcid.org/0000-0002-1066-0876>



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

ŚWIADOMOŚĆ LINGWISTYCZNA (PRZYSZŁYCH) LEKTORÓW JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO – KILKA UWAG O ZNAJOMOŚCI FLEKSJI IMIENNEJ

Słowa kluczowe: gramatyka funkcjonalna, świadomość lingwistyczna, kompetencje nauczycieli, fleksja imienna, glottodydaktyka, język polski jako obcy

Streszczenie. Artykuł porusza zagadnienie świadomości lingwistycznej studentów – słuchaczy specjalizacji glottodydaktycznej na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Łódzkiego. W tekście zostały przedstawione i omówione wyniki analizy badania ankietowego przeprowadzonego w grupie 52 studentów. W kwestionariuszu umieszczono pytania dotyczące podstawowych problemów z gramatyki funkcjonalnej języka polskiego z zakresu fleksji imiennej, które omawiane są przez nauczyciela języka polskiego jako obcego podczas zajęć z cudzoziemcami. Analiza materiału badawczego zaowocowała propozycją wprowadzenia pojęcia *glottodaktycznej świadomości lingwistycznej*, związanej ze specyfiką pracy nauczyciela języka obcego, będącej dopełnieniem świadomości lingwistycznej.

Celem niniejszego artykułu jest zbadanie świadomości językowej studentów specjalizacji *Nauczanie języka polskiego jako obcego/drugiego* dotyczącej fleksji imiennej, która rodzi najwięcej pytań wśród osób rozpoczynających pracę w zawodzie lektora. Wykładowcy metodyki nauczania języka polskiego jako obcego na każdych zajęciach rozwiewają wątpliwości studentów w zakresie funkcji biernika, dopełniacza, zasad dystrybucji narzędnika, miejscownika i celownika, łączliwości przyimków z różnymi przypadkami czy podstawowych konstrukcji składniowych. Studenci sami zauważają, że dobra znajomość zasad gramatyki opisowej pomaga sprawnie poruszać się w obrębie gramatyki funkcjonalnej.

Do badania posłużyła nam ankieta przeprowadzona wśród 26 studentów, którzy ukończyli specjalizację *Nauczanie języka polskiego jako obcego* (na potrzeby

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

niniejszego opracowania nazwanych *glottodydaktykami*) oraz 26 studentów, którzy dopiero rozpoczęli zajęcia specjalizacyjne (tzw. *nieglottodydaktycy*). Studenci drugiej grupy nie ukończyli kursu metodyki nauczania jpjo, koncentrującego się na zagadnieniach gramatyki pedagogicznej.

Badanie dotyczyło zagadnienia świadomości językowej. Marian Bugajski definiuje świadomość lingwistyczną jako „znajomość zasad budowy i rozwoju języka oraz reguł dotyczących posługiwania się nim” (Bugajski 2007, s. 48). Badacz odróżnia ją od tzw. świadomości językowej, która nie wymaga znajomości reguł systemowych (por. Bugajski 2007, s. 47). Cechuje ona językowych nie-specjalistów, którzy, choć używają języka intencjonalnie, refleksyjnie, w ocenie rozmaitych form językowych kierują się przede wszystkim intuicją (por. Markowski 2005, s. 123–124; Bakula 2012, s. 10). Świadomość lingwistyczna winna natomiast charakteryzować językoznawców, ekspertów, których sądy o języku umotywowane są naukową wiedzą lingwistyczną. Świadomość językowa byłaby więc pojęciem szerszym i przysługującym większej liczbie użytkowników polszczyzny. Wielu badaczy ogranicza się w swoich naukowych rozważaniach do wyróżnienia tylko pierwszego z pojęć, jednak wnikliwa lektura prac pozwala przyjąć, że zjawisko świadomości lingwistycznej, choć nienazwane w ten sposób, jest przez nich zauważane i opisywane. (por. Zgółka 1996; Maćkowiak 2005; Słaby-Góral 2014; Perużyńska 2005). Wydzielenie świadomości lingwistycznej wydaje się szczególne istotne w związku z założeniem niniejszego artykułu. Grupę badawczą stanowili bowiem użytkownicy języka, którzy z racji wybranego kierunku studiów powinni odznaczać się zarówno intuicją, jak i – popartą wiedzą – refleksją językową.

„Podstawę świadomości językowej stanowi wiedza intuicyjna” (Bakula 2012, s. 10) Sama intuicja to jednak za mało, by sprawnie przekazywać wiedzę na temat języka, by być skutecznym nauczycielem języka. Nauczyciel musi zauważać relacje, umiejętnie wyrażać opinie, trafnie formułować reguły dotyczące systemu językowego. Andrzej Markowski zauważa, że świadomość językowa ujawnia się między innymi „w reakcjach rodzimych użytkowników języka (native speakerów) na zjawiska językowe” (Markowski 2005, s. 124). Jeśli ich refleksje są merytoryczne (nie ograniczają się do suchych stwierdzeń typu: *Tak się nie mówi; To błąd* niepopartych argumentami lingwistycznymi), to mówimy o wysokim poziomie świadomości językowej. Podczas zajęć z metodyki nauczania języka polskiego jako obcego zdarzają się sytuacje, w których studenci, z powodu niewystarczającej wiedzy o systemie języka polskiego, nie próbują rozwiązać problemu językowego, stwierdzają, że danego zagadnienia nie da się wytłumaczyć, nie znajdują odpowiedniej zasady, gramatycznej reguły, którą mogliby wykorzystać na lekcjach z obcokrajowcami. Zdradzają w ten sposób niski poziom świadomości językowej, a jako przyszli nauczyciele języka polskiego jako obcego powinni cechować się świadomością lingwistyczną przysługującą językowym specjalistom.

Respondenci musieli zmierzyć się z następującymi zagadnieniami:

- Dlaczego przymiotnik *niebieski* ma końcówkę fleksyjną *-i*, a przymiotnik *dobry* *-y*?
- Dlaczego w bierniku mówimy: *Jan ma komputer*, ale *Jan ma syna*?
- Dlaczego mówimy: *Ania jest sympatyczną dziewczyną* (narzędnik), ale *Ania to jest sympatyczną dziewczyną* (mianownik)?
- Dlaczego mówimy: *Ania lubi pizzę* (biernik), ale *Michał nie lubi pizzy* (dopełniacz)?
- Dlaczego mówimy: *Kasia pojechała na grzyby* (biernik), ale *Kasia była na grzybach* (miejscownik)?
- Dlaczego mówimy: *Magda opalała się nad rzeką* (narzędnik), ale *Magda poszła nad rzekę* (biernik)?
- Dlaczego mówimy: *Poszedłem do szkoły*, ale *Poszedłem na boisko*?
- Dlaczego mówimy: *Poszedłem do baru*, ale *Poszedłem na piwo*?
- Dlaczego mówimy: *27 lat*, ale *42 lata*.
- Dlaczego uczący się języka polskiego jako obcego może popełnić błąd i powiedzieć: *Jan jest dobrą mężczyzną*?
- Proszę określić przypadek podkreślonych rzeczowników:
 - a) Lubię koty.
 - b) Mam zadanie do zrobienia.
 - c) Wspominam swoje liceum.
 - d) Piszę sms.
 - e) Gazeta leży pod stołem.
 - f) Potrzebuję dwóch studentów do pomocy
 - g) Spaceruję po parku.
 - h) Szedł ku bramie.
 - i) W pracy używam języków obcych.
 - j) Samochód stoi przed kinem
 - k) Matka fotografuje synów.
 - l) Kocham brata.
- Proszę określić rodzaj następujących rzeczowników:
 - a) muzeum –
 - b) pies –
 - c) woda –
 - d) studentki –
 - e) inżynierowie –
 - f) doktor –
 - g) fajtlapa –
 - h) koty –
 - i) chłopaki –

Kwestionariusz otwierało pytanie dotyczące końcówek fleksyjnych przymiotnika. Jest to jeden z pierwszych problemów gramatycznych, z którym stykają się obcokrajowcy. Końcówki przymiotnika uzależnione są od rodzaju rzeczownika i spółgłoski wygłosowej w rodzaju męskim i nijakim¹. Chcieliśmy sprawdzić, czy studenci zauważają zależność między zakończeniem tematu fleksyjnego a wyborem właściwej końcówki (-i/-y). Poprawnej odpowiedzi w grupie glottodydaktyków udzieliły tylko 4 osoby. Jest to zastanawiające, ponieważ problem ten dokładnie omawiany jest zaraz na początku kursu metodyki, a występowanie końcówki -i po temacie fleksyjnym zakończonym na -k/-g pokazywane jest jako stała zależność. Wśród nieglottodydaktyków znajomość reguły była jeszcze mniejsza; właściwie odpowiedziały tylko dwie osoby. W obu grupach zdarzały się odpowiedzi zbyt ogólne lub tylko częściowo poprawne, np. *i piszemy po głóskach tylnójęzykowych k, g, h; ponieważ są zasady mówiące o odmianie*, np. *po jakiej literze będzie końcówka fleksyjna -i/-y*². Zdecydowanie błędne odpowiedzi (glottodydaktycy udzieliли ich 14, nieglottodydaktycy 8) to, np.: *niebieski to wyjątek, ponieważ należą do innej deklinacji, zależy od rodzaju* (!). 12 nieglottodydaktyków i 4 glottodydaktyków nie udzieliło żadnej odpowiedzi.

Istnienie różnicującej dobór końcówki fleksyjnej kategorii żywotności w bierniku zauważyło 20 glottodydaktyków i 10 nieglottodydaktyków. Być może dobry wynik w pierwszej grupie uwarunkowany jest obecnością w programie nauczania studiów polonistycznych *Kultury języka polskiego* na II roku studiów. Nieglottodydaktycy nie mieli szansy uczestniczyć w tych zajęciach. W obu grupach zbyt ogólnych lub częściowo poprawnych odpowiedzi udzieliło po 4 ankietowanych, np. *Słowo komputer ma taką samą formę w B i w M; komputer to zapożyczenie, a wyraz syn odnosi się do rzeczownika żywotnego; biernik odpowiada na pytania kogo? co?* Pojawiły się tylko dwie błędne odpowiedzi (w grupie nieglottodydaktyków): *komputer rodzaj niemęskoosobowy, syn rodzaj męski; komputer to zapożyczenie, neologizm w porównaniu do słowa syn*. Odpowiedzi nie udzieliło 2 studentów glottodydaktyków i 10 nieglottodydaktyków.

Na początku kursu *Metodyki nauczania języka polskiego jako obcego* 2 silnie akcentuje się rolę zaimka *to* w schematach składniowych (*to jest* + rzeczownik w mianowniku, *jest* + rzeczownik w narzędniku). Dziwi więc fakt, że tylko 8 glottodydaktyków i 5 nieglottodydaktyków umiało rozpoznać ukrytą w pytaniu zasadę. Aż 12 glottodydaktyków i 3 nieglottodydaktyków udzieliło nieprawidłowej odpowiedzi, np. *dziewczyną narzuca konstrukcję przymiotnikową, to wprowadza równorzędność*. Przykładem odpowiedzi zbyt ogólnej jest: *różne konstrukcje*,

¹ „Wygłos palatalny (miękki) to kwestia słownika, a nie systemu gramatycznego, dlatego nie można go przewidzieć. Po *p*- np. może następować zarówno *-i* (głupi), jak i *-y* (tępy)” (Madelska, Warchoł-Schlottmann 2008, s. 104). W przypadku przymiotników zakończonych na *-k* lub *-g* zasada palatalności zachodzi bezwyjątkowo.

² W artykule zachowano oryginalną postać graficzną odpowiedzi.

różne przypadki. Odpowiedzi typu *końcówka przymiotnika zawsze powinna być dopasowana do końcówki rzeczownika* mogą zdradzać brak istnienia świadomości problemu gramatycznego pomimo pokazania go w ankiecie na konkretnym przykładzie. Duży niepokój budzi fakt, że odpowiedź taka pojawiła się w grupie glottodydaktyków.

Zasadę negacji dopełnienia bliższego postawionego w bierniku³ umiało poprawnie wskazać 12 glottodydaktyków i tylko 6 nieglottodydaktyków. Niepełnych odpowiedzi udzieliło 7 glottodydaktyków i 8 nieglottodydaktyków. Najczęściej powtarzające się odpowiedzi skupiały się na konkretnym (podanym w pytaniu ankietowym) czasowniku *lubić + B, nie lubić + D*. Odpowiadający nie byli w stanie sformułować ogólnej reguły. 8 nieglottodydaktyków i 2 glottodydaktyków nie odpowiedziało na pytanie w ogóle. Podobna liczba ankietowanych (5 glottodydaktyków i 4 nieglottodydaktyków) udzielała błędnych lub niezrozumiałych uzasadnień, np. *w bierniku rodzaju żeńskiego zawsze będzie -ę, ze względu na inny przypadek, w którym występuje wyraz (jest inna końcówka fleksyjna)*.

Cztery kolejne pytania podejmowały problematykę wyrażen z przyimkami. Dwa dotyczyły doboru przyimka w zależności od kategorii semantycznej (np. przyimki oznaczające miejsce lub cel), dwa kolejne zróżnicowania syntaktycznego w użyciu przyimków (tzw. przyimki statyczne i dynamiczne). W przypadku pytań o przyimki statyczne i dynamiczne glottodydaktycy nie wyróżnili się wiedzą na tle nieglottodydaktyków. W pytaniu o dystrybucję przyimka *na* (*Kasia pojechała na grzyby* [biernik], ale *Kasia była na grzybach* [miejsceownik]) prawidłowo odpowiedziało 4 glottodydaktyków i 5 nieglottodydaktyków, natomiast w pytaniu o przyimek *nad* (*Magda opalała się nad rzeką* [narzędnik], ale *Magda poszła nad rzekę* [biernik]) 4 glottodydaktyków i 4 nieglottodydaktyków⁴. W grupie nieglottodydaktyków przeważali studenci, którzy w ogóle nie odpowiedzieli na analizowane pytania (pytanie o przyimka *na* – 6 glottodydaktyków i 18 nieglottodydaktyków; pytanie o przyimek *nad* – 8 glottodydaktyków i 19 nieglottodydaktyków). Glottodydaktycy częściej próbowali udzielić odpowiedzi, ale też częściej odpowiadali błędnie (pytanie o przyimek *na* – 6 glottodydaktyków i 1 nieglottodydaktyk; pytanie o przyimek *nad* – 8 glottodydaktyków i żaden nieglottodydaktyk), np. *pojechała aspekt dokonany, była aspekt niedokonany; jest to związane z deklinacją*. Jako przykład odpowiedzi niekonkretnej (pytanie o przyimek *na* – 10 glottodydaktyków i 2 nieglottodydaktyków; pytanie o przyimek *nad* – 6 glottodydaktyków i 3 nieglottodydaktyków) można podać: *pojechać + B, być + Msc; bo takich przypadków wymagają czasowniki*.

³ Przy negacji dopełnienia bliższego czasowników przechodnich biernik musi zostać zastąpiony dopełniaczem, np. *Lubię kawę*, ale *Nie lubię kawy*, *Noszę torebkę*, ale *Nie noszę torebki*, *Czytam książkę*, *Nie czytam książki*.

⁴ Dodatkowa analiza ankiet pozwoliła stwierdzić, że prawidłową odpowiedź wśród nieglottodydaktyków podali studenci filologii rosyjskiej, którzy zetknęli się z podobnym zjawiskiem podczas nauki języka rosyjskiego.

Semantyczne uwarunkowania dystrybucji przyimków okazały się bardziej zauważalne dla studentów glottodydaktyków. Właściwe zależności: *do* + budynek, *na* + otwarta przestrzeń oraz *do* + miejsce, *na* + cel wskazało odpowiednio 12 glottodydaktyków, 5 nieglottodydaktyków i 12 glottodydaktyków i 10 nieglottodydaktyków. W odpowiedziach niepełnych respondenci zauważali jedynie związek przyimka *do* z miejscem (4 glottodydaktyków i 2 nieglottodydaktyków), brakowało wytłumaczenia dla użycia przyimka *na*. Kolejny raz nieglottodydaktycy nie podjęli próby wyjaśnienia zagadnienia (w pytaniu: *do szkoły / na boisko* – 6 glottodydaktyków i 17 nieglottodydaktyków; w pytaniu: *do baru / na piwo* – 2 glottodydaktyków i 11 nieglottodydaktyków). Tym samym więcej błędnych odpowiedzi pojawiło się w grupie studentów po specjalizacji (pytanie: *do szkoły / na boisko* – 4 glottodydaktyków, 2 nieglottodydaktyków; w pytaniu: *do baru / na piwo* – 8 glottodydaktyków i 3 nieglottodydaktyków), np. *rodzaj nijaki – na, r. żeński – do; do – szkoła w sensie bardziej rzeczywistym*.

W kolejnym pytaniu ankietowani byli proszeni o wyjaśnienie różnic w konstrukcjach syntaktycznych z liczebnikiem (Dlaczego mówimy: 27 *lat*, ale 42 *lata*). 14 glottodydaktyków i 6 nieglottodydaktyków prawidłowo wytłumaczyło to zagadnienie. 7 glottodydaktyków i 4 nieglottodydaktyków udzieliło poprawnej, choć nieprecyzyjnej odpowiedzi, np. *2–4 lata, 5 – lat, 7 lat, 2 lata*. Po raz kolejny w grupie nieglottodydaktyków dominująca była sytuacja, której nie udzielono jakiegokolwiek odpowiedzi (12 nieglottodydaktyków i 2 glottodydaktyków). Niestety, choć nie było ich wiele (3 glottodydaktyków i 4 nieglottodydaktyków), zdarzały się odpowiedzi nieprawidłowe, wręcz absurdalne: *Ponieważ do liczebników parzystych dodajemy końcówkę – a; nieparzyste lat, parzyste lata; 7 rodzaj męski, więc lat, 2 rodzaj żeński, więc lata*. Pomijając te nonsensowne uzasadnienia, duża liczba trafnych odpowiedzi pokazuje, że studenci w przypadku prostych zagadnień gramatycznych są w stanie stworzyć uogólniający wniosek.

Najmniej problemów nastęrczyło pytanie o przymiotnik w wyrażeniu z rzeczownikiem rodzaju męskiego zakończonym na *-a* (Dlaczego uczący się języka polskiego jako obcego może popełnić błąd i powiedzieć: *Jan jest dobrą mężczyzną?*). 21 glottodydaktyków i 17 nieglottodydaktyków udzieliło prawidłowej odpowiedzi. Studenci potrafili wskazać źródło błędu, pisząc na przykład, że *rzeczownik męczyzna odmienia się w liczbie pojedynczej według deklinacji żeńskiej, co mogłoby sugerować żeńską końcówkę przymiotnika*. Wśród 5 niepełnych odpowiedzi (2 glottodydaktyków i 3 nieglottodydaktyków) można przytoczyć np.: *ze względu na mylącą formę „męczyzna”*. Nie pojawiły się odpowiedzi błędne, natomiast 3 glottodydaktyków i 6 nieglottodydaktyków w ogóle nie odniosło się do problemu.

Dodatkowo w ankiecie zamieszczone zostały dwa pytania, które wykraczały poza przyjęty w kwestionariuszu schemat. Studentów poproszono o określenie przypadku lub rodzaju podanych rzeczowników. Zadania te nie dotyczyły więc

stricte gramatyki funkcjonalnej. Określanie przypadku, rodzaju wyrazu danej formy to dla nauczyciela języka polskiego umiejętność elementarna. W większości studenci nie mieli problemów z rozpoznaniem formy deklinacyjnej, choć zdarzały się pomyłki. Dotyczyło to głównie form miejscownika (*po parku*), narzędnika (*pod stołem*) i celownika (*ku bramie*). Najprawdopodobniej ankietowani posilkowali się pytaniem *gdzie*, ponieważ często zamiast na narzędnik lub celownik wskazywali na miejscownik. Odwrotne sytuacje (podanie innych przypadków zamiast miejscownika) nie zdarzały się. Kłopotliwe były też te formy, które opierały się na synkretyzmie końcówek biernika i dopełniacza liczby mnogiej (*fotografuję synów*) oraz mianownika i biernika liczby pojedynczej (*mam zadanie*) błędnie identyfikowane przez studentów jako formy dopełniacza lub mianownika.

Rozpoznanie rodzaju rzeczowników okazało się trudniejszym zadaniem. Kłopotów przysparzały przede wszystkim rzeczowniki w liczbie mnogiej, takie jak: *studentki*, *inżynierowie*, *koty*. Po pierwsze studenci przynosili bezrefleksyjnie rodzaj z liczby pojedynczej na mnogą. I tak: *studentki* były rodzaju żeńskiego, *inżynierowie* i *koty* męskiego. Po drugie błędnie pojmowali kategorię męskoosobowości, doszukując się rodzaju męskoosobowego w rzeczowniku *studentki* lub *koty*. Być może było to spowodowane myleniem kategorii osobowości z kategorią żywotności (problem ten zaobserwowano również podczas zajęć metodycznych na specjalizacji). Zagadnienie jest ważne, gdyż kategorie żywotności i osobowości są trudne dla cudzoziemców. Nauczyciel powinien więc sam doskonale je rozumieć i potrafić wytłumaczyć. Potwierdzeniem wskazanego problemu jest również fakt, że tylko 8 osób (z 52 ankietowanych) poprawnie określiło rodzaj wyrazu *chłopaki* jako niemęskoosobowy. Pozostali wskazywali na wszystkie inne rodzaje: męski, męskoosobowy, nijak czy żeński. Pojawiały się nawet odpowiedzi, że jest to rzeczownik dwurodzajowy (męskoosobowy i niemęskoosobowy). Zdarzały się również, choć na szczęście były one nieliczne, wskazania absurdalne, jak: *kot* – rodzaj nijaki lub żeński, *studentki* – rodzaj męski. Prawie niezauważone zostało zagadnienie dwurodzajowości rzeczowników (odnoszące się do przedstawicieli obu płci, stopni i tytułów naukowych oraz epitetów rzeczownikowych zakończone na *-a*) (Jadacka 2007, s. 17–18). Tylko jedna osoba zauważyła, że za dwurodzajowy należy uznać rzeczownik *doktor*, 6 ankietowanych prawidłowo podało rodzaj (męski i żeński) leksemu *fajtlapa*. Istota kategorii rodzaju uświadamiana jest cudzoziemcom już na pierwszych lekcjach języka polskiego, tym bardziej, że jest to cecha przysługująca niemal wszystkim odmiennym częściom mowy⁵. Dwurodzajowość pojawia się chociażby przy nazwach zawodów, a kategorie żywotności i osobowości w perspektywie glottodydaktycznej są istotne już przy mianowniku, bierniku czy dopełniaczu.

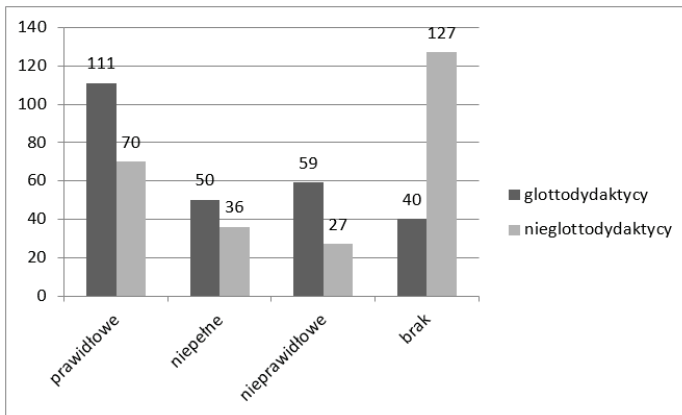
⁵ Z wyjątkiem zaimków rzeczownych *ja*, *ty*, *my*, *wy* oraz zaimka zwrotnego *się* (WSPP, s. 1658).

Błędy w określaniu przypadku i rodzaju zastanawiają, ponieważ umiejętność ta ćwiczona jest już na początkowych etapach edukacji w szkole podstawowej i utrwalana podczas zajęć gramatycznych (nauki o języku) w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej. Są to braki, których nie powinien mieć słuchacz studiów filologicznych.

Analiza wyników ankiet nie napawa optymizmem. Na zajęciach z *metodyki nauczania jpjo 2* bardzo dokładnie analizuje się każde z poruszanych w kwestionariuszu zagadnień. Studenci zachęceni są, by samodzielnie, na podstawie dostarczonych przez wykładowcę materiałów, odkrywać reguły i analogie, a także konteksty komunikacyjne, w których wykorzystuje się dane zjawiska gramatyczne. Co prawda wyniki analizy ankiet w grupie studentów, którzy ukończyli specjalizację są lepsze niż w grupie studentów nieglottodydaktyków, czyli tych, którzy dopiero rozpoczęli specjalizację, jednak nadal nie jest to wynik zadowalający. Tylko w trzech pytaniach poprawnych odpowiedzi było więcej niż 50%. Najgorzej wypadły pytania dotyczące dystrybucji przyimków i, co wyjątkowo zaskakujące, pytanie o końcówki przymiotnika w rodzaju męskim. Zauważono, że studenci nieglottodydaktycy zdecydowanie częściej unikali udzielenia odpowiedzi, pozostawiając puste miejsca w kwestionariuszu. W pięciu pytaniach na dziesięć dotyczących zagadnień z zakresu gramatyki funkcjonalnej odpowiedzi nie podało więcej niż 50% ankietowanych. Niepokoi również obecność odpowiedzi nonsensownych, zupełnie niejasnych lub całkowicie błędnych. Z egzemplifikacji, które nie pojawiały się wcześniej, można przytoczyć: *bo mamy durną fleksję; nigdy nie umiałam tego wytłumaczyć, dlatego nie chcę uczyć cudzoziemców; „niebieski” nie ma końcówki fleksyjnej*. Część z nich ewidentnie świadczy o braku samej świadomości istnienia problemów gramatycznych i możliwości systemowego wyjaśnienia analizowanych zjawisk, np.: *bo taka jest odmiana*.

Ogólne zestawienie poszczególnych typów odpowiedzi studentów glottodydaktyków i nieglottodydaktyków przedstawia się następująco:

Wykres 1. Porównanie poszczególnych typów odpowiedzi z zakresu fleksji imiennej dla obu grup



Źródło: opracowanie własne

Przedstawione w artykule problemy pokazują konieczność szczegółowszego zbadania zagadnienia świadomości lingwistycznej nauczycieli języka polskiego jako obcego/drugiego. Wydaje się wręcz, że świadomość językowa a nawet świadomość lingwistyczna to za mało w przypadku glottodydaktyka. Specyfika pracy lektora wymusza inne spojrzenie na system językowy. Tym samym zasadne wydaje się pójście w głąb – wprowadzenie do rozważań pojęcia **glottodydaktycznej świadomości lingwistycznej**. Glottodydaktyczna świadomość lingwistyczna to nie tylko znajomość zasad budowy języka oraz reguł systemowych istotnych dla sprawnego i poprawnego posługiwania się nim (por. Bugajski 2007). Jest to świadomość ukierunkowana na nauczanie cudzoziemców, wymagająca innego spojrzenia na język, takiego, którego nie doświadcza jego rodzimy użytkownik, a nawet językoznawca (specjalista). Glottodydaktyczną świadomością lingwistyczną rozumiemy jako eksplicytną wiedzę o strukturze systemu językowego niezbędną do nauczania języka jako obcego; umiejętność zauważenia reguł, zależności, analogii, tak by w praktyce móc stosować je w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Dotyczy ona najprostszych elementów systemu i korelacji pomiędzy nimi.

Glottodydaktyczną świadomością lingwistyczną (GŚL) można traktować jako dopełnienie świadomości lingwistycznej. Nie wszystkie problemy gramatyczne (np. semantyczna dystrybucja przyimków) są istotne dla językoznawców nieglottodydaktyków, gdyż nie sprawiają one problemu rodzimym użytkownikom języka, a tym samym nie wchodzą w obszar głównych zainteresowań normatywistów. Natomiast z punktu widzenia glottodydaktyka umiejętność wyjaśnienia tych zagadnień jest kluczowa. Wytlumaczenie to jednak musi być proste, systemowe, jednoznaczne. Te najważniejsze problemy często dotyczą właśnie zagadnień najprostszych, nad którymi rodzimy użytkownik polszczyzny nie zastanawia się, bo nie musi. Rozwijanie GŚL, to kształcenie w zakresie językoznawstwa glottodydaktycznego, posługującego się, jak to zauważa m.in. Iwona Słaby-Góral (2014) własnym opisem teoretycznym języka dla potrzeb przekazywania wiedzy o nim. Analiza ankiet pokazała, że nie jest to zadanie łatwe. Studentom trudno jest spojrzeć na język z perspektywy osoby uczącej się, z zewnątrz. Kiedy sami są w tym języku zanurzeni, pewne struktury gramatyczne są dla nich naturalne, a mechanizm ich funkcjonowania i istota użycia stają się niezauważane i nieuświadamiane.

BIBLIOGRAFIA

- Bakuła K., 2012, *O świadomości językowej, krytycznej świadomości językowej i nauczaniu języka*, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Kształcenie Językowe”, nr 10(20), s. 9–20.
- Bugajski M., 2007, *Język w komunikowaniu*, Warszawa.
- Jadacka H., 2007, *Kultura języka polskiego. Fleksja, słowotwórstwo, składnia*, Warszawa.
- Maćkowiak K., 2005, *Historyczna świadomość językowa w badaniach lingwistycznych*, „Język Polski”, z. 1, s. 1–7.

- Madelska L., Warchoń-Schlottmann M., 2008, *Odkrywamy język polski. Gramatyka dla uczących (się) języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Markowski A., 2005, *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, Warszawa.
- Perużyńska I., 2005, *Świadomość językowa studentów filologii polskiej Pomorskiej Akademii Pedagogicznej w Słupsku*, „Słupskie Prace Filologiczne. Seria Filologia Polska”, z. 4, s. 215–233.
- Słaby-Góral I., 2014, *Nauczyciel uczy się przez całe życie*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 21, E. Pałuszyńska, B. Grochala, I. Dembowska-Wosik, M. Wojenka-Karasek (red.), s. 229–249.
- Wielki słownik poprawnej polszczyzny PWN*, 2006, pod. red. A. Markowskiego, Warszawa (=WSPP).
- Zgółka T., 1996, *Warstwy świadomości językowej*, w: E. Sękowska (red.), *Świadomość językowa – kompetencja – dydaktyka*, Warszawa, s. 13–19.

Magdalena Karasek, Mateusz Gaze

**METALINGUISTIC AWARENESS OF THE (PROSPECTIVE) TEACHERS
OF POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE – SOME REMARKS
ON THE KNOWLEDGE OF DECLENSION**

Keywords: functional grammar, metalinguistic awareness, teacher competences, declension, teaching Polish as a foreign language

Abstract. The article concerns the issue of linguistic awareness among students who attend the program for the prospective teachers of Polish as a foreign language at the Faculty of Philology at the University of Lodz. In the text, we present and comment on the results of a survey study among 52 students. The survey consisted of questions on basic issues of functional grammar of the Polish language in the area of declension, which are presented to learners of Polish as a foreign language. The analysis led to the proposal to introduce the notion of didactic metalinguistic awareness, related to the peculiar character of foreign language teaching, which would complement the metalinguistic awareness.

WARSZTAT PRACY NAUCZYCIELA JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

*Natalia Tsai**

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

SOCIAL MEDIA IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND LEARNING – A REVIEW

Keywords: social media, autonomy, interaction, motivation, identity management, Facebook

Abstract. The main purpose of this review is to present why and how social media can be applied in language teaching and learning, as seen from the point of view of practitioners. Vygotskian constructionism has provided the theoretical framework for the investigation. The wide availability of social media and their high penetration rate are seen as key advantages. The stress has been put on the fact that such platforms enable users to interact with others and acquire the target language in their own community of practice. The learning process, thus, gets enriched by both individual and collaborative dimensions. Negotiation of meaning, as well as the autonomy in creating one's new identity and customizing the study content, become crucial aspects of the experience. Assuming accountability for one's own learning results in increased intrinsic motivation to bridge the gap between the current level of knowledge and the desired proficiency level. Finally, certain features of social media that allow instructors to use them in class are discussed.

1. INTRODUCTION

This paper aims to discuss the benefits of incorporating social media in a foreign language teaching schedule and examine the affordances of such platforms, as seen by educators. As Downes (2010) suggested, we are now witnessing a social transformation that promotes communication, going far beyond the frames of a technical revolution. In the educational context, the opportunity to express

* natalia.tsai@onet.eu, Department of Applied English, College of Hospitality and Tourism, Hsin Wu University of Science and Technology, No. 101, Sec. 1, Fenliao Rd, New Taipei City, Linkou District 24452, Taiwan.

oneself and engage into authentic interactions has been proven to have a beneficial impact on learners' performance, improving the quality of language output and overall motivation (Promnits-Hayashi 2011; Yim and Warschauer 2019). As observed by numerous instructors, social media are bound to be closely linked to the lives of neo-millennial learners (McBride 2009), who tend to be rather pragmatic and result-oriented (Mondahl and Razmerita 2014). Besides, this type of on-line interaction has a positive effect on student-student and student-faculty relationships and fosters the improvement of the learning environment (Blattner and Lomnicka 2012). Needless to say, the technological progress results in a major shift in our perceptions of education. Gaining knowledge, thus, does not need to be limited by physical, geographic, institutional or organizational boundaries¹, since in the digital era "learning does not have to occur in certain buildings at certain hours in groups of 24 under the direction of people trained in only one discipline (education). Learning is becoming a 24-hour activity with tools and information available anywhere through mobile connections to everything on and off the planet" (Wood 2010).

2. THEORETICAL FRAMEWORK

Social-constructionists argue that the learning process is facilitated by interplay in the target language, as initially pointed out by Vygotsky. This paradigm remains one of the most influential models of CALL (computer-assisted language learning) investigation. Internalizing the input and engaging in meaningful interactions emphasizes the social dimension of learning (Snyder Ohta 2009), hence the importance of the so-called communities of practice, as defined by Wenger, who explained them as "groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly" (Wenger 2006, p. 1).

3. DEFINITION

Put simply, social media can be defined as "forms of electronic communication (such as websites for social networking and microblogging) through which users create online communities to share information, ideas, personal messages, and other content (such as videos)", as explained by the Merriam-

¹ This statement is true in most cases. One should, however, keep in mind that some countries limit access to the internet and/or social media.

-Webster Dictionary². It can be also understood as “Websites and applications that enable users to create and share content or to participate in social networking”³ or “platforms such as Facebook and Twitter that allow people to interact on the Web or using mobile phones”⁴. Arguably, at the very core of these web-based services is that they allow the users to construct a personal profile that can be later revealed to the public and to articulate a list of so-called “friends” – other users with whom one is willing to share an on-line connection (boyd and Ellison 2007, p. 5).

4. POPULARITY AND PENETRATION RATE

One of the reasons why so many educators turn to social media in their teaching practice is their increasing popularity. Statistically, in 2019, there are 2.77 billion social media users worldwide, with East Asia being ranked first in terms of penetration followed by North America, with rates of 70 and 61 percent, respectively⁵, with Facebook itself currently having 1.56 billion daily and 2.23 billion monthly active users⁶ and its European population reaching over 307 million⁷. 98% of digital consumers are social media users⁸. With these figures being expected to grow, incorporating use of these platforms into the teaching routine seems reasonable. Social media, on which an average person spends 2 hours and 22 minutes a day⁹, are already present in learners’ lives. As noted by Harrison and Thomas (2009), social media are slowly replacing traditional gathering places, which is why nowadays an average person conducts their activities in three zones: at home, at work/school, and online. Thus, if both teachers and students agree to extend the classroom activities and give them a digital dimension, fast progress in learning will likely follow. Since so many learners and instructors already use it for enjoyment, applying the very same tools to more beneficial and serious endeavors may be advantageous (Moran et al. 2011, Blattner and Lomnicka 2012). As McBride (2009) points out, using the platforms induces a sense of flow and results in losing track of time

² <https://www.merriam-webster.com/dictionary/social%20media> [28.08.2019].

³ https://en.oxforddictionaries.com/definition/social_media [28.08.2019].

⁴ <https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/social-media> [28.08.2019].

⁵ <https://www.statista.com/statistics/278414/number-of-worldwide-social-network-users/> [28.08.2019].

⁶ <https://www.statista.com/statistics/272014/global-social-networks-ranked-by-number-of-users/> [28.08.2019].

⁷ <https://newsroom.fb.com/company-info/#statistics> [28.08.2019].

⁸ <https://www.globalwebindex.com/hubfs/Downloads/Social-H2-2018-report.pdf> [28.08.2019].

⁹ <https://www.globalwebindex.com/hubfs/Downloads/Social-H2-2018-report.pdf> [28.08.2019].

as one gets fully engaged¹⁰, which is why implementing this practice into the learning process results in increasing motivation and spending more time on studying the language.

5. SOCIAL DIMENSION AND DYNAMICS OF INTERACTION

The main feature of the media in question is that people utilize them to socialize, and express themselves: it is to be present in a community of users. Given that that is, broadly speaking, why we use a language, finding a common ground between this technological phenomenon and FL acquisition is easy. Once content is pushed outward, it becomes an invitation for interaction with others (Moran et al. 2011). A language output does not always need to be written on a piece of paper, marked by the teacher, and returned with little or no chance for feedback. The world out there is big enough for each student to establish his or her own community of practice and get attention from others, which is stimulating and rewarding in itself. Besides, it provides an individual with a sense of belonging and connectedness (Willging 2008).

This is not to diminish the importance of teachers' tasks and impact; this is to shift some of the burden away from them. Imagine you are responsible for training writing skills to a hundred students on a weekly basis. Every month or so, you assign them an essay to write on a given topic, which they do, however, in most cases without seeing the point in it. You do give them a written feedback, which costs you many hours of work each time (and because of your busy schedule, you actually do it at home on a Sunday afternoon). Students still do not understand how this applies to their daily life and future needs, while you may occasionally struggle with anxiety and feel undervalued. In a case like this, promoting interaction with an online group of learners or well-intended experts should turn out beneficial for all sides involved, as someone else's reaction to your student's post can raise their interest in writing more, with the learning process becoming "both individual and collaborative" (Mondahl and Razmerita 2014). Once again, thanks to social media, whatever is posted has the potential to grow in size from a single utterance to an engaging discussion, with individuals bringing in their own knowledge, experience, and outlook: "This is social media's most distinctive aspect: the potential to transform from a way of pushing content outward to a way of inviting conversation, of exchanging information, and of invoking unparalleled individual, industry, societal, and even global change" (Moran et al. 2011, p. 8). Thus, it is not necessarily the process of writing that matters most at this point. It

¹⁰ The concept of flow and its relation to happiness has been elaborated by Mihály Csikszentmihályi (1991).

is rather the fact of publishing what once has been written that outweighs other aspects: once the thought is sent out, it is available for public view and feedback (McBride 2009; Yim and Warschauer 2019). Given that every single minute on Facebook 510,000 comments are posted¹¹, even a skeptical observer may agree that an instructor can benefit from having such a platform as backup.

Another factor contributing to their usefulness in language learning is that social media become a scene of intense negotiation of meaning, understood as the efforts of two or more people engaged in some sort of interaction to maintain the flow of communication (Erben et al. 2008). If users want to understand someone else's intentions (in terms of linguistic tokens, cultural codes or interactional patterns), they often need to explicitly discuss them (Huang et al. 2016), which, in turn, has been proven to foster linguistic and pragmatic competence.

In addition, McBride (2009) notes that on-line engagement today translates into one's success tomorrow, because if a student demonstrates his or her eagerness to connect with others through social networking platforms in the target language, he or she is likely to create a habit of establishing new relationships in the future and become a fully autonomous, life-long learner, knowing how to gather and manage information and participate in creating new knowledge – skills very desirable in a knowledge-based economy (Austin, Anderson 2010). It is not uncommon for classmates to bond only via network sites (especially in cultures that do not encourage face-to-face interaction) and use them for discussing the tasks and assignments, resulting in better performance. The correlation between social media and grades has been recently studied by Gilbert M. Talaue (2018), who claims that students who collaborate with their peers succeed in class.

Numerous studies, with Promnits-Hayashi (2011) among them, emphasize the positive impact of incorporating different platforms into the curriculum. For instance, using Facebook in class resulted in (1) increasing participation, (2) written output being actually longer than required, (3) multiple replies to questions, (4) gaining confidence, and (5) higher engagement in off-line tasks. Another benefit was that some of the more introverted individuals became much more active in class and, overall, the target language was being used far more frequently than before the experiment (Promnits-Hayashi 2011). Participants in a study conducted by Blattner and Lomnicka (2012) reported feeling more comfortable training their writing skills outside of the classroom, thanks to the atmosphere of Facebook being casual and pressure-free¹².

¹¹ <https://zephoria.com/top-15-valuable-facebook-statistics/>

¹² This is often the case in the Asian context, where students tend to be quiet in class but active on the Internet. One of the participants in a graduation project that I am currently supervising reported using social media over 200 times without having a single face-to-face conversation on that particular day. This number is not exaggerated as the informant had a clear record in her iPhone. Besides, it is not uncommon for Taiwanese students to spend 5 hours daily or even more on Instagram and Facebook. Around one third of the participants in the study declared doing so.

6. USER MOTIVATION AND IDENTITY

The way in which learners see themselves today and how they want to see themselves after a certain educational goal is achieved are often two different pictures. A self is not necessarily fixed and established once forever; it may be seen as a dynamic process in which we constantly recreate ourselves or, as Dörnyei and Hadfield (2014) suggest, a configuration of different, sometimes even opposing, fluid images of who one is and can be. The desire to bridge the gap between who a student is today (the present self) and who they want to become (the ideal self) often provides the stimulus for progress in learning. This new paradigm, to which Dörnyei refers as to the Ideal Future Learning Self, provides a cornerstone for new understanding of motivation in language acquisition.

Another useful model of understanding of students' identity is the one of a fractal (as opposed to fragmentation), literally understood as a shape that can be repeatedly divided into numerous parts, each one being simply a smaller copy of the original figure. This concept has been widely employed as a metaphor for the multiplicity and complexity of functions a single language learner needs to perform. With social media in use, a new dimension is added: a single person's identity is no longer strictly fixed, for one can have numerous identities and manifest oneself at different levels, depending on the context (McBride 2009). Besides, as observed by Rivers and Houghton (2013), one's self-image will be constantly rediscovered and renegotiated as one inevitably compares oneself to others: "Identity can be formed, regulated, and maintained through relational processes of social interaction and social comparison. That is, the knowing of oneself is only possible when given the opportunity to compare oneself to others, and differentiate oneself from others" (Rivers and Houghton 2013, p. 6). To give a few examples, assessment and self-evaluation may include one's advancement level, as compared to others, overall fluency and knowledgeability. As long as it adds impetus for further studies, it is beneficial for the learner.

The FL learning process has been proved to impact on students' overall personal growth. With social media in use, this process has been significantly facilitated, for the teacher is no longer the only point of reference that a student can turn to. At a certain stage, a learner should mature beyond expecting the instructor to be the only source of information and start to critically evaluate and integrate the newly acquired knowledge, which he or she gains from interacting with others. This enables him or her to "rewrite the self" and gives the sense of "self-authorship" and directly translates into increased time and interest on the task (McBride 2009, p. 42).

Technically speaking, on-line identity management has a very practical dimension too, because users create their profiles from scratch. One can specify what image one wants to construct and define the degree to which one wants to

make it public (*impression management*). Next, one can decide whom to keep in touch with (*friendship management*) and what activities to undertake (*network structure*): will one be passive and refrain from expanding the activity beyond the close network of friends, or actively build up new friendships, create new groups, and post messages? Finally, one may choose to draw connection between one's on-line and off-line activities and interact with other users in real life (*bridging*). These four areas are closely related to who one becomes when using social media and how one's learning process occurs (boyd and Ellison 2007, p. 5). Going through all these stages, students literally "write themselves into being" or "have to type themselves into being" (McBride 2009, p. 38). Experimenting with multiple identities might seem easier online than offline, especially when it comes to the fear of losing face if one's linguistic performance is weak, while one's position in the real world is one of an authority figure.

Arguably, social media enable users to take charge of their own learning, thus encouraging them to become autonomous and self-reliant learners. The traditional hierarchy has been redefined by shifting some of the power and authority to the students (Royal 2011). They themselves become responsible for taking decisions and implementing them, which results in a higher engagement. As noted by Wlodkowski and Ginsberg (2010), helping students realize their accountability for what they are learning is actually among the most valuable educational strategies. It is so because people tend to take training far more seriously when they feel responsible for it. The key capacity is within the particular human, no longer within their learning situation (Promnits-Hayashi 2011). It also leads to personalization of learning, which is valuable since the old "one-size-fits-all" approach to language acquisition may not meet either individual or societal needs (Conole 2010). Besides, one can work at one's own pace, without the risk of being teased or wasting time if the task has already been completed.

7. SOCIAL MEDIA IN PRACTICE

The following section aims to discuss some of the affordances of social media that allow teachers to utilize them in FL instruction. To begin with, they offer a wide variety of functions that can satisfy different individuals' needs, from instant messaging to shooting pictures or videos and posting them online. A learner can engage in one-to-one or one-to-many written exchanges that include chatting, participation in forums, and writing on virtual message boards. They can create their own image by updating the status or improving the profile. Interestingly, one of the studies reports that the ways in which students were willing to use Facebook for school and privately varied significantly (Blattner and Lomnicka 2012). Academically-oriented activities might include participation in groups and chats,

while viewing and sharing videos, posting to others' walls, and checking what their friends were currently doing could be, in students' view, more suitable in a private context. This, however, does not necessarily mean that all students think in the same way. Others can equally enjoy posting pictures and giving/reading comments or watching videos containing spoken samples of the target language. (It may be useful to indicate how long a single utterance should be and how/if such output will be graded.)

On a deeper level, social media can be helpful in promoting the more sophisticated cognitive skills required by contemporary, information-oriented economy, listed here after Austin and Anderson (2010):

- a) working safely in teams (whose members may be in different locations);
- b) self-reliance and self-management;
- c) collaborative problem solving;
- d) creativity and innovation;
- e) high-level reasoning, analyzing, and conceptualizing;
- f) communicating and understanding within multi-cultural environments; and
- g) autonomous learning.

The list above can provide guidance for task-design and get incorporated into the syllabus, if applicable. With so much emphasis being recently put on so-called problem-based learning (PBL), many educators can find this solution highly practical.

Finally, on the most basic level, a group can benefit from employing a platform for enhancing the course management. Supplementing the course with the use of a chosen platform can help students to:

1. keep in touch with classmates;
2. contact the teacher outside the classroom;
3. check class notes or homework posted by the teacher;
4. ask for help about homework assignments;
5. check for class-related information and notices;
6. discuss different topics with classmates;
7. post writing assignments;
8. access links to resources provided by the teachers;
9. read articles and prepare for the next class;
10. review or edit writing assignments.

Cannot this be done without social media as a facilitator? It probably can, but many teachers and students will be eager to implement the idea of using networking sites as learning management system in their day-to-day practice (Wang et al. 2011).

8. CONCLUSION

The paper aimed to present the unique features of social media that make them a highly useful tool in the educational context, especially in foreign language learning. Given their wide availability, platforms like that are already present in many students' lives. Thus, using them in the realm of FL learning may significantly facilitate the process of language acquisition. The social dimension that remains inextricably linked both with the use of media and language *per se* provides a framework within which the learner may establish his or her own community of practice. Equally important, they can take accountability for their own improvement and enjoy a certain autonomy in terms of gathering information and knowledge management. This, in turn, is highly correlated with one's intrinsic motivation to progress towards higher FL proficiency levels. Finally, selected practical aspects of implementing the platforms into the curriculum were examined.

Can one keep teaching well without the use of social media? One certainly can. However, students are quite likely to pay more attention to well-balanced and diversified instruction in which the learning content and strategies remain related to their interests and values (Wlodkowski and Ginsberg 2010; Newland and Paefthimiou 2010). It is up to the teacher how he or she designs the space for the students to flourish.

REFERENCES

- Austin R., Anderson J., 2010, *Building Bridges Online: Issues of Pedagogy and Learning Outcomes*, in: L. Tomei (ed.), *Intercultural Education Through Citizenship*, Chapter 1, New York, pp. 189–198.
- Blattner G., Lomicka L., 2012, *Facebook-ing and the Social Generation: A New Era of Language Learning*, “*Alsic [En ligne]*”, vol. 15, no. 1, DOI : 10.4000/alsic.2413 [29.08.2019]
- boyd d. m., Ellison, N., 2007, *Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship*, “*Journal of Computer-Mediated Communication*” 17, December, pp. 210–230, <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x> [29.08.219].
- Conole G., 2010, *Personalisation through Technology-Enhanced Learning*, in: John O'Donoghue (ed.), *Technology-Supported Environments for Personalized Learning: Methods and Case Studies, Information, Science, Reference*, New York, pp. 1–14.
- Csikszentmihályi, M., (1991), *Flow: The Psychology of Optimal Experience. Steps Toward Enhancing the Quality of Life*, Philadelphia.
- Downes S., 2010, *Learning Networks and Connective Knowledge*, in: H. Hao Yang, S. Chi-Yin Yuen (ed.), *Collective Intelligence and E-Learning 2.0: Implications of Web-Based Communities and Networking*. New York, pp. 1–26.
- Dörnyei Z., Hadfield, J., 2014, *Motivating Learning*, London–New York.

- Erben T., Ban R., Castañeda M., 2008, *Teaching English Language Learners through Technology*, London–New York.
- Harrison R., Thomas M., 2009, *Identity in online communities: social networking sites and language learning*, “International Journal of Emerging Technologies and Society”, no. 7(2), pp. 109–124.
- Huang H., Cordella M., Browning C., Baumgartner R., 2016, *An Innovative Model for Second Language Learning and Social Inclusion*, in: M. Cordella, H. Huang (ed.), *Rethinking Second Language Learning: Using Intergenerational Community Resources*, Bristol, pp. 226–237.
- McBride K., 2009, *Social-Networking Sites in Foreign Language Classes: Opportunities for Re-creation*, “The next generation: Social networking and online collaboration in foreign language learning”, vol. 8, Chapter 3, pp. 35–58.
- Mondahl M., Razmerita L., 2014, *Social media, Collaboration and Social Learning – a Case-study of Foreign Language Learning*, “The Electronic Journal of e-Learning”, vol. 12, issue 4, pp. 339–352.
- Moran M., Seamann J., Tanti-Kane H., 2011, *Teaching, Learning, and Sharing: How Today’s Higher Education Faculty Use Social Media*, Boston.
- Newland B., Papaefthimiou M. C., 2010, e-learning: *Institutional Provision and Student Expectations*, in: J. O’Donoghue (ed.), *Technology-Supported Environments for Personalized Learning: Methods and Case Studies*, New York, pp. 74–90.
- Promnits-Hayashi L., 2011, *A learning success story using Facebook*, “Studies in Self-Access Learning Journal”, no. 2(4), pp. 309–316.
- Rivers D., Houghton S. A., 2013, *Identities in Foreign Language Education*, in: D. J. Rivers, S. A. Houghton, *Social Identities and Multiple Selves in Foreign Language Education*, London, pp. 1–13.
- Royal, C., 2011, *Thinking Critically About New Media*, in: R. O’Connell (ed.), *Teaching with Multi-media. Pedagogy in the Websphere*, vol. 1, Creskill, New Jersey, pp. 13–30.
- Snyder Ohta A., (2009). *Second Language Learning Acquisition Process in the Classroom: Learning Japanese*. New York.
- Talae G. M. et al, 2018, *The Impact of Social Media on Academic Performance of Selected College Students*, “International Journal of Advanced Information Technology (IJAIT)”, vol. 8, no. 4/5, pp. 27–35.
- Wang Q., Huay Lit Woo, Choon Lang Quek, Yuqin Yang, Mei Liu, 2011, *Using the Facebook group as a learning management system: An exploratory study*, “British Journal of Educational Technology”, <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2011.01195.x> [28.08.2019].
- Wenger E., 2006, *Communities of Practice: A Brief Introduction*, www.ewenger.com/pub/pubpapers.htm [28.08.2019].
- Willging, P., 2008, *Online Interactions: Comparing Social Network Measures with Instructors’ Perspectives*, in: R. Zheng, S. Pixy Ferris (eds.), *Understanding Online Instructional Modeling. Theories and Practices*, New York, pp. 150–167.
- Wlodkowski, R. J., Ginsberg, M. B., 2010, *Teaching Intensive and Accelerated Courses. Instruction That Motivates Learning*, San Francisco.
- Wood, C., 2010, *Science for Everyone. Visions for Near-Future Educational Technology*, in: L. To-me (ed.), *ICTs for Modern Educational and Instructional Advancement: New Approaches to Teaching*, New York, chapter 29, pp. 344–354.
- Yim S., Warschauer M., 2019, *Student Initiating Feedback: The Potential of Social Media*, in: K. Hyland, F. Hyland (eds.), *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues*, Cambridge, pp. 285–304.
- Global Web Index Social Media Flagship, <https://www.globalwebindex.com/hubfs/Downloads/Social-H2-2018-report.pdf> [12.05.2019].
- <https://newsroom.fb.com/company-info/#statistics> [12.05.2019].
- <https://www.statista.com> [12.05.2019].
- <https://zephoria.com/top-15-valuable-facebook-statistics/> [12.05.2019].

Natalia Tsai

**MEDIA SPOŁECZNOŚCIOWE W NAUCZANIU JĘZYKÓW OBCYCH
– PRZEGLĄD PRAC**

Słowa kluczowe: media społecznościowe, autonomia, interakcja, komunikacja, tożsamość, Facebook

Streszczenie. Celem powyższego artykułu jest ukazanie, dlaczego i w jaki sposób media społecznościowe okazują się przydatnym narzędziem w nauczaniu języków obcych. Za ramę teoretyczną przyjęto konstrukcjonizm społeczny i badania Vygotskiego. Jedną z kluczowych zalet tego typu mediów jest ich szeroka dostępność. Uwagę zwrócono także na społeczny wymiar zachodzących tam interakcji, co pomaga w nadaniu nauce języka obcego charakteru współpracy w obrębie określonej wspólnoty. Konieczność częstego, samodzielnego negocjowania znaczeń oraz daleko idąca swoboda (autonomia) w tworzeniu własnego wizerunku i dostrajaniu nauczanych treści do własnych potrzeb wzbogacają proces nauki języka obcego i owocują większą motywacją. W ostatniej części artykułu wyliczono przykłady praktycznego zastosowania mediów społecznościowych w nauczaniu.

*Jolanta Laskowska**

 <https://orcid.org/0000-0003-4431-3677>

TECHNOLOGIE CYFROWE W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Słowa kluczowe: nowe media, technologie cyfrowe, glottodydaktyka

Streszczenie. W dziedzinie edukacji rozpoczął się proces implementacji technologii informacyjnej. Nowe technologie urozmaicają proces dydaktyczny i podnoszą motywację osób uczących się. Niosą też ze sobą pewne zagrożenia. Artykuł omawia możliwości zastosowania nowych mediów w nauczaniu języka polskiego jako obcego.

Specyfikę XXI wieku oddaje dynamiczny rozwój informatyki i ekspansja Internetu. Nowoczesne technologie wkraczają z coraz większym impetem w niemal wszystkie dziedziny naszego życia. Również w obszarze edukacji rozpoczął się proces implementacji technologii informacyjnej. Od 1958 roku, kiedy to podjęto pierwsze próby zastosowania komputerów w dydaktyce (nauczanie arytmetyki binarnej), datuje się nieustanny rozwój możliwości wykorzystania tego narzędzia dla celów edukacyjnych. Dzisiaj można mówić już nie tylko o możliwościach, ale o konieczności korzystania z nowoczesnych środków w procesie dydaktycznym.

Wraz z rozwojem technik komputerowych rodziły się nowe strategie nauczania oraz nowa terminologia. Znane są dzisiaj następujące pojęcia: CAI (Computer Aided Instruction – nauczanie wspomagane komputerem), CAL (Computer Assisted Learning – uczenie się wspomagane komputerowo), CBI (Computer Based Instruction – nauczanie oparte na komputerze), CBL (Computer Based Learning – uczenie się z wykorzystaniem komputera), CDI (Computer Directed Instruction – nauczanie kierowane przez komputer), CMI (Computer Managed Instruction – nauczanie zorganizowane za pomocą komputera). W odniesieniu do nauczania języków obcych powstały następujące koncepcje: CALT (Computer Assisted Language Teaching – nauczanie języków obcych wspomagane komputerowo), MALL (Mobile Assisted Language Learning – nauka języka z wykorzystaniem

*yola@ug.gda.pl, Uniwersytet Gdański, Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Polskiej, Katedra Polonistyki Stosowanej, ul. Wita Stwosza 51, 80-308 Gdańsk.

technologii mobilnych) i najpopularniejsze CALL (Computer Assisted Language Learning – nauka języków obcych wspomagana komputerem) (Rachwalska-Mitas on-line, s. 156).

Rozwój nowych technologii powoduje zmiany w dydaktyce, w tym również w glottodydaktyce. Innowacje te mają przede wszystkim charakter pozytywny, ponieważ kontekst nauczania języków obcych został poszerzony o przestrzeń wirtualną. Nowe technologie urozmaicają proces nauczania i podnoszą motywację osób uczących się, wprowadzając na przykład elementy rywalizacji. Nowa wirtualna rzeczywistość dydaktyczna jest pomocna w promowaniu wiedzy i w procesie samokształcenia młodzieży oraz osób dorosłych. Niesie jednak ze sobą ogromną liczbę serwisów internetowych, stron i portali społecznościowych, platform e-learningowych poświęconych nauce języków obcych, jak również blogów, słowników, programów tłumaczeniowych, encyklopedii, wirtualnych chmur i może wywołać stres i niechęć do nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych zarówno u nauczycieli, jak i u osób uczących się. Nauczyciele i wykładowcy zmuszeni są do samodzielnego poszukiwania informacji i wskazówek dotyczących możliwości włączenia nowych technologii w program tradycyjnych zajęć (Kaliska 2013, s. 54). Mimo licznych prac na ten temat, stanowiących próbę uporządkowania niczym nieograniczonej przestrzeni wirtualnej, trudno wyselekcjonować serwisy i aplikacje spełniające wymogi i założenia metodologii nauczania. Poza tym nowe technologie szybko przestają być innowacyjne, nudzą się bądź zostają zastąpione przez kolejne nowości, a uporządkowany i aktualny ich spis przestaje obowiązywać.

Komputer jest medium, które w glottodydaktyce może być wielostronnie wykorzystane i pozwala na wiele bardziej kompleksowe zastosowania niż tradycyjne media elektroniczne, jak wideo czy odtwarzacz CD. Techniczne możliwości przetwarzania informacji przez komputer sugerują zastosowanie go w edukacji:

- jako źródło informacji – szybkość wyszukiwania informacji staje się nieoceniona;
- jako narzędzie rozwijania umiejętności – ćwiczenia gramatyczne, stylistyczne można przeprowadzić z komputerem szybko, atrakcyjnie i efektywnie utrwalić realizowany materiał;
- jako środek nauczania pogładowego – zgodnie z zasadą nauczania pogładowego komputery skuteczniej zastępują np. kredę czy tablicę;
- jako środek symulacji i modelowania – pomoc przy odtwarzaniu procesów, zdarzeń, analizie i ocenie zdarzeń;
- jako narzędzie wypowiedzi – zastosowanie np. przy korekcie testów (Rachwalska-Mitas on-line, s. 157–158)

Nowinki techniczne są już częścią życia młodego pokolenia i dydaktyka nauczania, w tym również dydaktyka języków obcych, stara się za tymi nowinkami nadążyć, aby bardziej zainteresować i zmotywować ucznia do nauki. Oprócz

e-maili, e-zakupów, e-pracy mamy także e-learning, czyli nauczanie przez Internet. Omówienie wszystkich narzędzi, programów i aplikacji wspierających proces glottodydaktyczny jest rzeczą niemożliwą, dlatego wybrano i krótko omówiono tylko niektóre z nich.

Tradycyjne nauczanie na odległość (korespondencyjne lub radiowe) było popularną formą kształcenia dorosłych już w latach 60. i 70. XX wieku. Jednakże upowszechnienie się Internetu przyczyniło się do tego, że uczenie na odległość zyskało nowy wymiar i zaczęło konkurować z salą wykładową (Jóźwik 2013, s. 213–214). Najpopularniejszą platformą edukacyjną służącą do nauczania zdalnego za pomocą sieci teleinformatycznych jest Moodle, czyli Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment. Jej twórcą jest australijski informatyk i pedagog Martin Dougiamis. Pierwsza wersja platformy ruszyła w 2002 roku. Od tego czasu korzysta z niej wiele instytucji związanych z edukacją, np. uniwersytety, szkoły, prywatne przedsiębiorstwa, organizacje non-profit, szpitale, biblioteki, agencje zatrudnienia. Największą zaletą platformy jest bezpłatna dostępność i możliwość legalnego pobrania z Internetu, gdyż należy ona do tzw. produktów Open Source.

Moodle skupia 4 kategorie użytkowników. Serwisem zarządza administrator, który tworzy kursy, kategoryzuje je, sprawuje nad nimi kontrolę, sporządza listy użytkowników, wprowadza dodatkowe moduły. Drugą kategorię stanowią prowadzący i instruktorzy. Mogą oni zarządzać kursami, ale nie mogą przyznawać im kategorii, mają prawo do wprowadzania zmian do materiału kursowego, tworzenia zabezpieczeń kursu, „ręcznego” wpisywania lub skreślenia z listy uczestników kursu. Trzecia grupa użytkowników platformy to nauczyciele, mogący opracowywać własne kursy i wprowadzać do nich własne treści. Czwartą kategorią są uczestnicy kursu, którzy uzyskali zgodę na uczestnictwo w zajęciach (Jóźwik 2013, s. 214).

Przykładowe kursy języka polskiego jako obcego realizowane na platformie Moodle to np. kurs organizowany przez Centrum *Polonicum* Uniwersytetu Warszawskiego we współpracy z COME@UW (Centrum Otwartej i Multimedialnej Edukacji UW). Również Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego oferuje kursy internetowe na uniwersyteckiej platformie Moodle, na której zamieszczane są wszystkie materiały edukacyjne. Oprócz uczelni wyższych, kursy e-learningowe realizują także firmy komercyjne, takie jak firma Edu&More z Warszawy, która zbudowała innowacyjną platformę do nauki języka polskiego jako obcego. Długoletnim doświadczeniem dydaktycznym może pochwalić się Szkoła Języka Polskiego Glossa z Krakowa, oferująca kursy internetowe na platformie e-learningowej e-polish.eu. Bogatą ofertę kursów przez Internet dla obcokrajowców posiadają również niektóre prywatne szkoły językowe.

Glossa to portal przeznaczony zarówno dla cudzoziemców chcących się uczyć języka polskiego, jak i dla nauczycieli języka polskiego jako obcego. W zależności od preferencji można tu wybrać kurs polskiego online, lekcje indywidualne z lektorem (prowadzone przez Internet przy wykorzystaniu wirtualnej sali

lekcyjnej) lub też zaplanować przyjazd do Polski na intensywny kurs polskiego w Krakowie i innych miastach. Na portalu e-polish.eu można znaleźć cały szereg różnorodnych materiałów, narzędzi i informacji, które pomogą lepiej poznać język polski. W zakładce *Księgarnia* można przejrzeć i zakupić najnowsze podręczniki, zeszyty ćwiczeń, kompendia gramatyczne i leksykalne. Znajduje się tu też multimedialny słownik, który umożliwia nie tylko sprawdzenie znaczenia słów i wyrażeń, lecz również zapoznanie się z tabelami odmian gramatycznych. Nawet, jeśli obcokrajowcy nie znają podstawowej formy słowa, słownik poradzi sobie doskonale z wpisaniem przez nich słowami w dowolnej formie odmiany np. *książce, psa, szedłem...* i pokaże uczącym się słowa *książka, pies, iść...* oraz tłumaczenia i wszystkie informacje dotyczące danego słowa (np. *książce* to miejscownik liczby pojedynczej rzeczownika *książka*, *szedłem* to 3. osoba liczby pojedynczej rodzaju męskiego czasu przeszłego czasownika *iść*). Dodatkowo przy czasownikach wyświetlana jest informacja, z jakimi przyimkami (i przypadkami) łączy się dany leksem. Ponadto dla rzeczowników i przymiotników wyświetlane są wszystkie formy deklinacji, zaś dla czasowników – odmiany w czasie teraźniejszym, przeszłym i przyszłym, formy trybu rozkazującego i przypuszczającego. Bardzo często podawane są także synonimy i antonimy do wyszukiwanego słowa oraz praktyczne przykłady jego użycia. Student może kliknąć na każdą formę odmiany, każdy przykład, synonim czy antonim i posłuchać wymowy (<http://sownik.e-polish.eu/>).

Portal zatrudnia głównie nauczycieli języka polskiego, stąd duży nacisk kładziony jest na obudowę merytoryczną. W zakładce dla nauczycieli można znaleźć przykładowe materiały online do nauczania języka. Mogą to być różnego rodzaju ćwiczenia pomocne w utrwalaniu materiału gramatycznego i leksykalnego, m.in. teksty z lukami, dopasowanie słów do definicji, testy wyboru, porządkowanie zdań i wiele innych. Opublikowano tu także przejrzyste i ładnie ilustrowane zestawienia oraz tabele, porządkujące omawiane treści gramatyczne i leksykalne. Na portalu zamieszczone są również konspekty zajęć na inspirujące i dynamiczne lekcje obejmujące poziomy od A1 do B1. Można znaleźć tu także bazę nagrań mp3 wykonanych przez polskich aktorów. Ich wysoka jakość, naturalne brzmienie oraz zróżnicowany poziom trudności pomagają doskonalić umiejętność rozumienia języka mówionego. Niezwykle pomocne są również gry, takie jak krzyżówki, puzzle, gry planszowe, karty dialogowe, karteczki z obrazkami, hasłami czy rolami na podstawie, których należy wykonać określone zadanie komunikacyjne. Ponadto nauczyciele znajdują na portalu także ciekawy i praktyczny blog, specjalistyczne forum metodyczne oraz listę najważniejszych szkoleń i konferencji związanych z szeroko pojętą tematyką nauczania języka polskiego jako obcego.

Niestety korzystanie z portalu wiąże się z uiszczeniem opłaty. Dla tych, którzy z korzystają z książek z serii *POLSKI krok po kroku*, dostęp jest czasowo bezpłatny. Wystarczy wpisać przy logowaniu kod, mieszczący się na końcu każdego podręcznika pod płytą CD mp3 (<https://e-polish.eu/>).

Kolejne internetowe narzędzie glottodydaktyczne to strona Insta.Ling, służąca do nauki słówek języka angielskiego, niemieckiego, hiszpańskiego oraz ortografii języka polskiego. Nauczyciel przydziela słówka z realizowanego w szkole materiału, a uczniowie razem z Insta.Ling powtarzają je w domu. Nauczyciel i rodzice dostają szczegółowe raporty o systematyczności pracy ucznia i jego postępach. Uczestnictwo w programie Insta.Ling dla szkół daje bezpłatny dostęp do systemu dla nauczyciela, uczniów i rodziców. Nauczyciel powinien przynajmniej raz w tygodniu przydzielić słówka dla każdej klasy oraz sprawdzić systematyczność pracy i postępy uczniów. Zwykle zajmuje to do 30 minut. Uczniowie powinni codziennie wykonywać jedną sesję nauki, która trwa około 5 minut. Szczegółowy zakres prac opisany jest w podręczniku metodycznym, który otrzymuje każdy zarejestrowany nauczyciel (<https://instaling.pl/>).

Blogi najczęściej kojarzone są z miejscem prywatnych wyznań i autokreacji. Tymczasem mogą stać się wielozadaniowymi narzędziami edukacyjnymi służącymi wymianie informacji o każdej porze i w dowolnym miejscu, kreującymi sieć wzajemnych powiązań i interakcji między użytkownikami oraz dającymi możliwości otwartego, nieograniczonego dzielenia się swoją twórczością, wiedzą, przemyśleniami. W Internecie możemy znaleźć już całkiem sporo blogów poświęconych nauczaniu języka polskiego jako obcego.

Jednym z nich jest *Lektorka na tropie* (<https://jezykpolskijakoobcy.wordpress.com/>) – blog Iwony Głowackiej dla nauczycieli jpjo. Znaleźć tu można wiele pomysłów, scenariuszy lekcji i ćwiczeń. Istnieje od 2015 roku i cieszy się dużą popularnością, o czym świadczy licznik pobrań. Niektóre materiały dydaktyczne są płatne. Kontynuacją bloga jest strona iwonaglowacka.com oraz profil lektorki na Facebooku.

Ciekawym blogiem, w którym znaleźć można materiały do pobrania, propozycje narzędzi multimedialnych do pracy z cudzoziemcami, a także porady i wskazówki jest *Glottostrefa* (<https://glottostrefa.wordpress.com/>). Blog powstał jako efekt pracy studentów glottodydaktyki – pasjonatów, którzy chcą się dzielić swoim glottodydaktycznym dorobkiem.

Napolskuj! (<https://napolskuj.wordpress.com/>) jest blogiem Ewy Grzelak, na którym autorka udostępnia bezpłatnie scenariusze pojedynczych lekcji, które mogą stać się ciekawym urozmaiceniem lekcji języka polskiego. Inne interesujące blogi dla nauczycieli języka polskiego to wspomniany wcześniej blog *Glossy* (<https://e-polish.eu/blog/>), *Polski na czasie* (<http://polskinaczasie.pl/>), blog *Poli Centrum* (<http://www.poli.edu.pl/pl/category/blog/>).

Niezwykle przydatne w dydaktyce nauczania języka polskiego są bezpłatne platformy do przeprowadzania i tworzenia interaktywnych quizów. Niewątpliwą zaletą tworzonych na nich testów jest możliwość wykorzystania potencjału urządzeń mobilnych, którymi dysponują uczniowie/studenci/kursanci, takich, jak telefony czy tablety, za pomocą których mogą oni odpowiadać na pytania zawar-

te w teście. Narzędzia te są intuicyjne, proste w obsłudze, zatem przygotowanie quizu nie wymaga poświęcenia zbyt wiele czasu.

Pierwszą tego typu aplikacją był Kahoot (<https://kahoot.it/>), który do dzisiaj jest jednym z najbardziej popularnych quizów elektronicznych sprawdzających wiedzę uczniów. Jego atutem jest ogromna baza gotowych quizów z różnych przedmiotów, które można wykorzystać na zajęciach. Konkurencją Kahoota jest podobny do niego Quizzis (<https://quizizz.com/>), gdzie uczniowie tak samo logują się za pomocą wygenerowanego pinu, podając swoje imię. Uczestnicy elektronicznego testu widzą bezpośrednio na swoich mobilnych urządzeniach pytania quizu, bez konieczności spoglądania na komputer nauczyciela. Pytania są wymieszane przez system, co utrudnia uczniom „współpracę” przy udzielaniu prawidłowych odpowiedzi. Na koniec każdego quizu/sprawdzianu nauczyciel otrzymuje zestawienie, które także może pobrać w formie pliku Excel i jest ono dużo bardziej przejrzyste niż w Kahooocie. Po zakończonym quizie uczestnik widzi na swoim ekranie zbiór wszystkich swoich odpowiedzi wraz z podanymi prawidłowymi odpowiedziami. Podczas trwania quizu nauczyciel cały czas śledzi postępy uczniów na swoim koncie i ekranie. Gdy czas się skończy – pytanie nie znika, można jeszcze udzielić odpowiedzi, ale wówczas za prawidłową odpowiedź uzyskuje się mniej punktów. Liczy się zatem nie tylko wiedza, ale również refleks. Inne tego typu aplikacje to Mentimeter (<https://www.mentimeter.com/>), Socrative (<https://www.socrative.com/>) oraz Quizlet (<https://quizlet.com/pl>).

Quizlet to nie tylko aplikacja dająca możliwość tworzenia quizów, ale również doskonała strona pomagająca rozwijać kompetencje lingwistyczne za pomocą fiszek z dźwiękiem. Na stronie można korzystać z gotowych zestawów, a także samemu tworzyć nowe. Oprócz tradycyjnych fiszek aplikacja generuje ze stworzonego zestawu gry, testy, dyktanda i system do samodzielnej nauki. Jest to więc także świetny sposób dla uczniów, aby przygotowywać się do kartkówki, testów lub sprawdzianów. Quizlet daje też możliwość stworzenia przez nauczyciela wirtualnej klasy i dodawania do niej członków.

Kolejnym przydatnym narzędziem dla glottodydaktyka może być niemiecki serwis LearningApps (<https://learningapps.org/>). Jest to projekt badawczo-rozwojowy Pädagogische Hochschule PHBern, tworzony we współpracy z Johannes Gutenberg University of Mainz i Hochschule Zittau/Görlitz. Serwis istnieje od 2011 roku i jest dostępny w 21 językach (Czarniecka 2017). Jest to darmowa, prosta i intuicyjna w obsłudze platforma, umożliwiająca tworzenie (oraz użytkowanie, współdzielenie i publikowanie) gier edukacyjnych (quizy, milionerzy, wykreślanka słowna, puzzle, tabele, mapy, obrazki, memory w różnych wersjach, wisielec, krzyżówka, tekst z lukami, uzupełnienie tabeli itp.). Platforma jest wielojęzyczna i można tu znaleźć także język polski.

Niezwykle popularne w edukacji stały się ostatnio wirtualne klasy i wirtualne tablice. Susan Ko i Steve Rossen definiują wirtualną klasę następująco: „miej-

sce w sieci, gdzie instruktorzy i studenci <<spotykają się>>, dzięki połączeniom komputerowym, w celu realizacji zadań kursowych” (Rzeźnik on-line). Na wirtualnych tablicach można umieszczać wiadomości i materiały dydaktyczne. Jedną z najbardziej znanych tablic jest Padlet (<https://pl.padlet.com/>) – bezpłatna aplikacja sieciowa, której wykorzystanie zależy od pomysłowości jej twórcy. Wirtualne tablice mogą wspomagać pracę zespołową, promować działania placówki, stanowić miejsce dyskusji oraz wymiany notatek i materiałów. Aplikacja daje możliwość umieszczania postów w formie: linków do stron internetowych, notatek, filmów lub plików w różnych formatach (np. prezentacji). Wirtualną tablicę możemy udostępniać poprzez podanie zainteresowanym osobom unikatowego adresu URL, jak też osadzenie jej na blogu lub stronie internetowej.

Podobne funkcje pełni Classroom. Jest to bezpłatna usługa internetowa dla szkół, organizacji non-profit i osób korzystających z osobistych kont Google. Classroom ułatwia uczniom i nauczycielom komunikowanie się między sobą, zarówno w szkole, jak i poza nią, publikowanie ogłoszeń, co ułatwia przekazywanie ważnych informacji i funkcjonuje jako „przypominacz” o istotnych sprawach. Można też tworzyć zadania, dołączać do nich materiały, wystawiać oceny, a potem zwracać je uczniom. Kiedy nauczyciel utworzy zadanie, wszyscy uczniowie przypisani do danej klasy otrzymają e-mail z powiadomieniem, a także zobaczą informację o nowym zadaniu w „strumieniu zajęć”. Jest to z punktu widzenia nauczyciela bardzo wygodne narzędzie, gdyż za jednym kliknięciem można wysłać pracę domową wszystkim uczniom (Rumiński 2015).

Kolejną bezpłatną platformą przeznaczoną do gromadzenia, organizowania i udostępniania materiałów edukacyjnych jest Blendspace (<https://www.tes.com/lessons>). Materiały w formie filmów, zdjęć, notatek, linków do stron internetowych lub plików możemy zamieścić w e-lekcjach, które mogą mieć status prywatny lub publiczny. Plusem blendspace jest możliwość zespołowej pracy nad „lekcją”. Z perspektywy nauczyciela, warto podkreślić możliwość tworzenia nieograniczonej liczby wirtualnych klas (w każdej z nich może być 35 uczniów) oraz monitorowania postępów uczniów za pomocą wbudowanych w aplikację quizów (Szeląg on-line).

Inne wirtualne tablice służące do pracy zespołowej to np. Trello (<https://trello.com/>), Edmodo (<https://www.edmodo.com/>), Scribblin (<http://www.pearltrees.com/u/704293-scribblin-online-whiteboard>). Każda z nich oferuje podobne funkcje i jest doskonałym narzędziem mogącym uatrakcyjnić lekcje języka polskiego jako obcego.

Do technologii cyfrowych, które wspomagają rozwój kompetencji lingwistycznych zaliczyć należy również aplikacje na telefony komórkowe. Programy tego typu, z jednej strony są dobrym rozwiązaniem, gdyż dzięki nim można uczyć się języka obcego wszędzie i o każdej porze dnia, np. siedząc w tramwaju lub idąc do pracy. Z drugiej jednak strony nie wszystkie aplikacje mobilne do nauki języka

polskiego zasługują na zaufanie użytkowników. Wśród sporej liczby androidowych programów do nauki słówek znaleźć można *Ucz Się Polski Słownictwo*. Pełen błędów składniowych i gramatycznych opis reklamujący aplikację zdaje się być żywym tłumaczeniem z internetowego słownika, ale jego twórcy lojalnie uprzedzają użytkowników, że można się tam nauczyć tylko słownictwa i wyrażień, a do nauki gramatyki zaleca się udział w kursie językowym. Inne aplikacje na urządzenia mobilne, za pomocą których można uczyć się leksyki i fonetyki, rozwiązywać quizy to np. *Polski dla obcokrajowców*, *Learn Polish*, *Speak Polish*, dla dzieci i początkujących *Uczymy się i bawimy. Polskie słówka – Słownictwo* oraz *Nauka polskiego – 5000 zwrotów*.

Niezwykle przydatne w pracy nauczyciela języka polskiego jako obcego są znane gry typu chmura słów, dobble czy koło fortuny. Każdą z tych gier nauczyciel może sam wygenerować w wersji elektronicznej i zamieścić w niej omawiany materiał dydaktyczny, który w przyjemny i ciekawy sposób będzie przyswajany przez uczniów. Gry tego typu wyzwalają kreatywność, pobudzają wyobraźnię, inspirują oraz uczą krytycznego myślenia. Uatrakcyjnają lekcje, a nudne do tej pory zadania zaczynają sprawiać frajdę. Generatory, które służą do tworzenia gier, są przyjazne, proste i łatwe w użyciu i bezpłatne. Proces ich tworzenia nie zajmuje wiele czasu. Z powodzeniem można je stosować na każdym etapie edukacji.

Przykładowe generatory chmury słów: Wordart, Wordle, Tagxedo, Tagul, TagCrowd, ABcyA, WordSift, ImageChef, WordItOut. Aplikacje te działają na podobnych zasadach, ale często mają różne funkcje, ustawienia oraz możliwości edycji (limity słów, czcionki, wielkości, kształty). Warto przetestować i wybrać swój ulubiony program. Dobblemania (<https://dobblemania.pl/>) to generator gry dobble, którą można wykorzystać do utrwalania słownictwa. Koło fortuny natomiast może być przydatne nie tylko do zapamiętywania słówek, ale także do odmian wylosowanego czasownika, układania pytań lub przeczeń do wylosowanych zdań i wielu innych działań edukacyjnych. Grę tę można zastosować na każdej lekcji – wystarczy mieć komputer z dostępem do Internetu oraz rzutnik. Generatory tej gry to np. Wheeldecide (<http://wheeldecide.com/>) czy Random Name Picker (<https://www.classtools.net/random-name-picker/>)¹.

Rozwój kompetencji lingwistycznych jest procesem złożonym i bardzo długotrwałym, wymagającym wielu ćwiczeń. Jest to często żmudna praca zarówno dla nauczyciela, jak i dla uczniów, którzy łatwo popadają w zniechęcenie. Dlatego chcąc wspierać rozwój sprawności komunikacyjnych, nie można się ograniczyć do celów kognitywnych, ale trzeba również zadbać o sferę emocjonalną i społeczną osobowości ucznia.

¹ Więcej informacji na temat narzędzi promujących wykorzystanie nowych technologii w gлотodydaktyce można znaleźć np. w dziale *Nowe technologie w cyfrowej wersji* w czasopiśmie „Języki Obce w Szkole”.

Technologie cyfrowe w rozwijaniu kompetencji lingwistycznych najbardziej trafiają do młodych ludzi, tzw. cyfrowych tubylców, którzy stanowią nowe pokolenie urodzone w dobie powszechnej komputeryzacji i wirtualnej globalizacji. Jest to dla nich naturalne środowisko, gdyż umiejętności posługiwania się nowoczesnym sprzętem i aplikacjami komputerowymi zdobyli już w okresie przedszkolnym lub wczesnoszkolnym. Ich życie często rozgrywa się również w rzeczywistości wirtualnej, przez co chętnie sięgają po programy przeznaczone do nauki.

Wdrażanie nowych technologii w proces glottodydaktyczny uzależnione jest od poziomu kompetencji medialnej nauczycieli języka polskiego jako obcego. Składają się na nią:

- umiejętności techniczne (kompetencja techniczna),
- wiedza na temat materiałów edukacyjnych dostępnych w sieci i umiejętność ich doboru oraz selekcji (kompetencja semantyczna),
- wiedza na temat celowego zastosowania dostępnych za pomocą mediów materiałów, zgodnie z ich przeznaczeniem i w odniesieniu do istniejących potrzeb (kompetencja pragmatyczna) (Prizel-Kania 2017, s. 91).

Możliwości, jakie stwarzają nowe technologie, wykorzystywane są często tylko jako źródło tekstów, nagrań audio-wideo oraz materiałów graficznych. Lektorzy języka polskiego jako obcego owszem wykorzystują zasoby sieciowe, ale nie korzystają z TIK w celu przygotowania interaktywnych ćwiczeń językowych lub zadań wymagających interakcji pomiędzy uczącymi się. O włączeniu do nauczania wspomagania komputerowego decyduje nauczyciel, a punktem odniesienia jest tu jego własna wiedza merytoryczna, która nie zawsze jest wystarczająca (Prizel-Kania 2017, s. 91).

Nowe media z pewnością urozmaiciły i poszerzyły kontekst dydaktyczny. Trudno jednak powiedzieć, czy zmieniły możliwości przyswajania wiedzy i rozwijania umiejętności. Mimo wielu pozytywów, wynikających z wykorzystania technologii cyfrowych w glottodydaktyce, zastosowanie komputerów w edukacji wiąże się też z pewnymi zagrożeniami. Nadmiar bodźców może wpłynąć na brak koncentracji osób uczących się, a zbyt częste wykorzystanie technologii cyfrowych, jak każda rzecz powszechnie stosowana, z czasem może stać się po prostu nudna i mało efektywna. Zawsze też istnieje prawdopodobieństwo awarii sprzętu komputerowego, braku połączenia z Internetem czy styczości z tzw. uczniem „wykluczonym cyfrowo”.

BIBLIOGRAFIA

- Jóźwik K., 2013, *Nauczanie języka polskiego jako obcego przez Internet na przykładzie kursu dla obcokrajowców na poziomie A1*, w: J. Mazur, A. Małyńska, K. Sobstyl (red.), *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*. t. 2., Lublin, s. 213–218.
- Kalińska M., 2013, *Tablety i smartfony: nowe narzędzia glottodydaktyczne*, „Lingwistyka Stosowana”, nr 8, s. 54–66.
- Prizel-Kania A., 2017, *Nauczanie języka polskiego jako obcego wspomagane komputerowo- badanie opinii nauczycieli* [online], <http://jows.pl/sites/default/files/prizel-kania.pdf> [10.06.2018].
- Rachwańska-Mitas M., *Analiza możliwości zastosowań komputera w nauce języka polskiego na wyższych studiach technicznych* [online], <http://www.kms.polsl.pl/prv/spnjo/referaty/rachwalska-mitas.pdf> [13.06.2018].
- Rumiński Ł., 2015, *Jak radzić sobie z nadmiarem makulatury*, [online] <http://www.superbelfrzy.edu.pl/pomyslodajnia/google-classroom/> [13.06.2018].
- Rzeźnik M., *Nauczanie w klasie wirtualnej i tradycyjnej – porównanie*, [online], http://www.e-edukacja.net/_referaty/8_e-edukacja.pdf [13.06.2018].
- Szeląg A., *Udostępnianie materiałów edukacyjnych w Blendspace*, [online], <http://moodle.wmbp.edu.pl/course/index.php?categoryid=12> [13.06.2018].

Jolanta Laskowska

DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE DEVELOPMENT OF LINGUISTIC COMPETENCES

Keywords: new media, digital technologies, glottodidactics

Abstract. In the field of education, the process of implementing information technology has begun. New technologies diversify the didactic process and increase the motivation of students. They also carry certain risks. The article presents selected possibilities of using new media in teaching foreign languages, mainly Polish as foreign language.

Natalie Kosch*

 <https://orcid.org/0000-0003-4265-7193>

JAKĄ ROLĘ ODGRYWAJĄ ZASOBY ELEKTRONICZNE W NAUCE JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO/ODZIEDZICZONEGO? WYNIKI BADAŃ ANKIETOWYCH¹

Słowa kluczowe: język polski jako obcy, język polski jako odziedziczony, strategie uczenia się, Internet, aplikacje mobilne, Generacja Z, tubylec internetowy

Streszczenie. Artykuł powstał na podstawie wyników anonimowej ankiety internetowej przeprowadzonej w międzynarodowej grupie uczących się języka polskiego jako obcego/odziedziczonego. Pokazuje, czy i jakich zasobów elektronicznych uczący się używają do nauki gramatyki, słownictwa, ortografii i wymowy. Definiuje rolę, jaką pełni lektor języka polskiego przy strategii uczenia się przez Internet.

1. WPROWADZENIE

Większość osób obecnie uczących się języka polskiego jako obcego (lub odziedziczonego) należy już do Generacji Z, czyli tzw. tubylców internetowych (*digital natives*). Wykorzystanie zasobów internetowych jest więc dla naszych uczniów rzeczą naturalną. Poniższe badania mają odpowiedzieć na pytanie, czy współcześni uczący się rzeczywiście preferują naukę przy użyciu zasobów online, a nie tradycyjnych podręczników. Jaki jest stosunek uczącego się do owych narzędzi, czyli stron internetowych i mobilnych aplikacji wspomagających naukę języka oraz jaką rolę odgrywają one na lektoratach języka polskiego jako obcego? Dzięki opisanej poniżej próbie ankietowej artykuł stanowi swoisty miniprzegląd aktualnie używanych zasobów elektronicznych. Zawiera także informacje o preferowanych strategiach uczenia się i nauczania języka polskiego jako obcego.

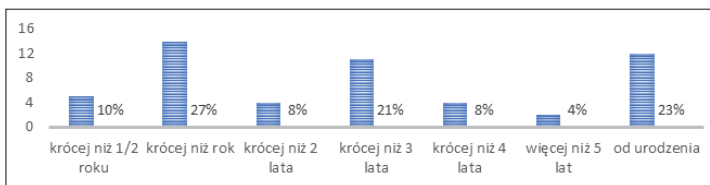
* nataliekosch@hotmail.com, Uniwersytet Warszawski, Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców *Polonicum*, ul. Krakowskie Przedmieście 26/28, 00-927 Warszawa,

¹Na podstawie ankiety: *Czy używasz zasobów internetowych lub aplikacji do nauki języka polskiego jako obcego/odziedziczonego?*

2. RESPONDENCI

Na ankietę odpowiedziało 52 respondentów (39 kobiet i 13 mężczyzn), uczących się języka polskiego jako obcego lub odziedziczonego w Polsce i poza jej granicami. Ankietowani pochodzą z: Austrii, Białorusi, Chin, Gruzji, Hiszpanii, Kazachstanu, Niemiec, Polski², Rosji, Słowacji, Syrii, Szwajcarii, Turkmenistanu, Ukrainy, Uzbekistanu i Włoch. Wiek respondentów: poniżej 17 lat (3 respondentów), 18–20 lat (11 respondentów), 21–29 lat (13 respondentów) i 30–39 lat (13 respondentów). Wszyscy uczą się na lektoratach j. polskiego, studiują filologię polską za granicą lub uczą się indywidualnie języka i znajdują na różnych poziomach jego znajomości. Wymienieni awizowali znajomość języka polskiego następująco:

Wykres 1. *Jak długo uczysz się języka polskiego jako obcego/odziedziczonego?*



Źródło: opracowanie własne

3. PRZEBIEG BADAŃ

Badania przeprowadzono w formie anonimowej ankiety internetowej. Obejmowała ona 34 pytania otwarte i zamknięte (w tym metryczkę badania). Została stworzona w trzech językach (polskim, angielskim i niemieckim), aby umożliwić uczącym się na każdym poziomie znajomości polszczyzny swobodne wypełnienie ankiety. Dotarła do uczestników badania drogą elektroniczną i była dostosowana również do wypełnienia z użyciem urządzeń mobilnych. Rozpowszechniono ją dzięki uprzejmości lektorów JPJO w Polsce i za granicą. Ankietę przeznaczono głównie dla respondentów dorosłych, z nieograniczonym³ dostępem do Internetu. Pytania ogniskowały się głównie wokół stosunku uczącego się do stron i aplikacji internetowych w procesie nauki języka polskiego jako obcego. Odnosiły się do charakterystyki korzystania ze stron i aplikacji mobilnych w trakcie tej nauki:

² Mowa o osobach polskiego pochodzenia żyjących poza Polską.

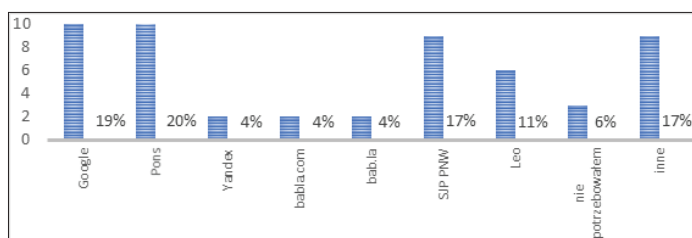
³ Przez ograniczenia rozumiałam np. regulowanie przez rodziców czasu korzystania z Internetu lub zakaz kupowania czy ściągania aplikacji na urządzenia mobilne.

udoskonalaniu wiedzy gramatycznej, przyswajaniu lub uczeniu się słownictwa, zasad ortograficznych i fonetyki. Prowadziły do kluczowego zagadnienia – czy lektorzy języka polskiego używają stron lub aplikacji przeznaczonych do nauczania języka polskiego w procesie dydaktycznym.

4. STOSUNEK UCZĄCYCH SIĘ DO MOŻLIWOŚCI KORZYSTANIA Z INTERNETU W NAUCE JPJO

Oprócz dwóch respondentów wszyscy ankietowani deklarowali używanie stron internetowych do nauki języka polskiego. Największą popularnością cieszą się słowniki internetowe. Jako najczęściej używane wymieniono:

Wykres 2. Użycie słowników internetowych przez respondentów



Źródło: opracowanie własne

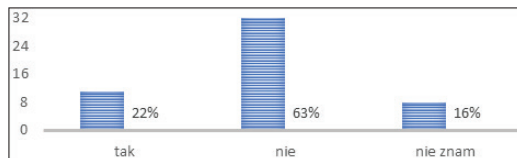
Największą popularnością cieszy się słownik *PONS*. Zarówno wersja internetowa, jak i mobilna posiadają funkcję wypowiadania słów. Uczący się ma więc możliwość nie tylko przeczytania poszukiwanego słowa, ale też usłyszenia poprawnej wymowy. Na drugim miejscu znajduje się tłumacz *Google*, ankietowani podali, iż używają go też do tłumaczeń dłuższych wypowiedzi. Na trzecim miejscu figuruje *SJP PWN*. Wśród niemieckojęzycznych ankietowanych wymieniano często *LEO*. Podobnie jak *PONS* jest dostępny jako aplikacja i posiada funkcję wypowiadania słów. Ankietowani piszący cyrylicą cenią sobie słownik *Yandex*. Wśród innych rzadziej wymienionych znajdują się słowniki podane tutaj w kolejności alfabetycznej: *Dictcc*, *E-bratanki*, *Glosbe*, *Translatica*, *Lingea*, *Lingvo*, *Wikisłownik*.

Przy pytaniu: *Czy używałeś/używałaś stron internetowych (nie dotyczy mobilnych aplikacji) do nauki gramatyki języka polskiego?* odpowiedzi należy podzielić na dwie polaryzujące się frakcje: na nieznacznie mniej niż połowę respondentów, którzy kompletnie odrzucają naukę gramatyki języka polskiego za pomocą Internetu i na nieco więcej niż połowę tych, którzy chętnie korzystają z różnych źródeł internetowych dla przyswojenia lub pogłębienia wiedzy na tematy gramatyczne. Przeciwnicy gramatycznych poradników językowych w Internecie preferują wła-

sne, zazwyczaj już sprawdzone gramatyki języka polskiego. Inni są przekonania, iż samej gramatyki można się nauczyć na lektoracie lub że pogłębianie wiedzy poza lektorem nie jest potrzebne. Zwłaszcza osoby dwujęzyczne podawały, że komunikując się z rodziną przy użyciu aplikacji *WhatsApp*, uczą się wystarczająco dużo gramatyki lub iż przyswajanie gramatyki jest im niepotrzebne. Dwudziestu siedmiu z pięćdziesięciu dwóch respondentów potwierdziło, że korzysta z Internetu mimo problemów z poprawnością gramatyczną materiałów zamieszczanych na niektórych stronach internetowych. Inne strategie radzenia sobie z trudnościami gramatycznymi lub przyswajania nowych zagadnień prowadzą od oglądania filmików edukacyjnych na *YouTube*, a także do oglądania przypadkowych stron – poprzez kwerendę w wyszukiwarkach. Najczęściej wymienianymi stronami są: *www.mowicpopolsku.com*, *www.pl.glosbe.com/pl/ku/polska* i *polskinawynos.com* – strony te oferują poza ćwiczeniami leksykalnymi, gramatycznymi i na rozumienie ze słuchu na poziomach A1–C1 artykuły ze słowniczkami, testy i filmiki do nauki JPJO. Kolejno wymieniano strony dedykowane uczniom i studentom, takie jak: *sciąga.pl*, *bryk.pl* lub strony internetowe specjalizujące się w nauczaniu języków obcych w formie online. Strony te oferują słowniki, gramatykę i ćwiczenia poszczególnych zagadnień. Wymieniono: *O bohan* (*www.bohan.pl*)⁴, *www.aztekium.pl*⁵, *www.bab.la* (słownik), *www.duolingo.com*⁶. Na portalu *YouTube* uczący się języka polskiego jako obcego wolą filmiki specjalnie przeznaczone do nauki gramatyki. *Wikipedia* w różnych swoich odmianach, jak *Wiktonary* i *Wikisłownik*, też pojawiła się w wypowiedziach ankietowanych. Tylko dwóch respondentów podało, że nie zna żadnych stron do nauki gramatyki online. Pytanie o to nie było zresztą obowiązkowe, więc nie każdy podzielił się swoimi doświadczeniami dotyczącymi stron przydatnych dla nauki gramatyki języka polskiego.

Przy pytaniu: *Czy używałaś/używałeś stron internetowych (nie dotyczy mobilnych aplikacji) do nauki słownictwa (np. fiszki online, specjalne strony do nauki i automatyzacji słownictwa)?* wykres odpowiedzi wygląda następująco:

Wykres 3. Użycie stron internetowych do nauki i automatyzacji słownictwa



Źródło: opracowanie własne

Znacząca większość ankietowanych nie używa lub nie zna stron do nauki słownictwa. Łączna suma to 79% (ani wiek, ani płeć nie odgrywają tutaj znaczą-

⁴ *Bohan Online* to słownik chińsko-polski oraz polsko-chiński z interfejsem użytkownika dostępnym w trzech językach.

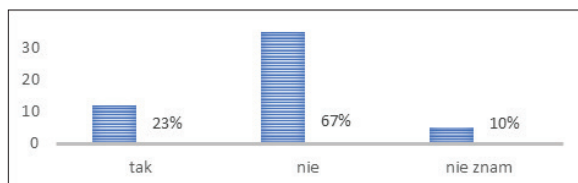
⁵ Darmowa strona edukacyjna.

⁶ Platforma do nauki języków obcych.

cej roli). W odpowiedziach ankietowanych korzystających z programów przystosowanych do automatyzacji i przyswajania słownictwa polskiego wymieniono ponownie strony: *www.polskinawynos.com*, *www.mowicpopolsku.com* oraz po raz pierwszy *Polski z Anią*⁷. Pojawiły się również takie strony, jak: *www.bab.la*, *www.duolingo.com*, *www.quizlet.com*⁸ oraz *www.vocabularytrainer.net*. Ankietowani, którzy nie korzystają z powyżej wymienionych stron, cenią sobie bardziej rozmowy z natywnymi użytkownikami języka (rodzice i znajomi), preferują autentyczne źródła, jak książki, seriale, filmy i gazety, filmiki na *YouTube* oraz powołują się na zadania domowe zlecone przez lektorów (czytanie artykułów i tekstów na lektoracie). Wśród odpowiedzi pojawiły się jasne komunikaty, iż ankietowani po wypróbowaniu stron nie byli do nich przekonani.

Przy pytaniu: *Czy używałeś/używałaś stron internetowych (nie dotyczy mobilnych aplikacji) do nauki ortografii?* 23% ankietowanych podało, iż używają zasobów elektronicznych, takich jak *SJP PWN* i *Wiktionary*. Ankietowani wolą uczyć się ortografii z lektorem i za pomocą książek. Wymieniono tu książkę specjalnie przeznaczoną do nauki ortografii *Nie ma róży bez kolców* autorstwa Ewy Lipińskiej (2017).

Wykres 4. Użycie stron internetowych do nauki ortografii



Źródło: opracowanie własne

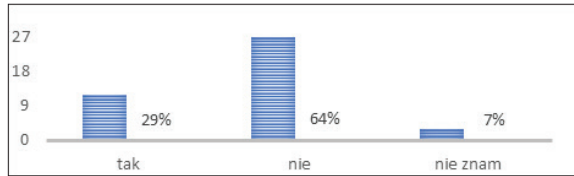
Przy pytaniu: *Czy używałeś/używałaś stron internetowych (nie dotyczy mobilnych aplikacji) do nauki poprawnej wymowy?* 71% ankietowanych deklaruje, że nie używa lub nie zna odpowiednich stron, za pomocą których mogliby poprawić nie tylko wymowę języka polskiego, ale także percepcję. Część respondentów deklaruje, iż nie zastanawiała się nad zastosowaniem strategii uczenia się wymowy przez Internet, w związku z czym nie szukała odpowiednich stron. Inni podają, iż wolą rozmowy z rodzimymi użytkownikami języka, odpowiadając, że zdają się na ćwiczenia podczas lektoratów lub na ćwiczenia zadane przez lektorów, korzystają także ze stron udostępnionych przez tych ostatnich. Tak jak w przypadku nauki słownictwa, pojawiają się tutaj twierdzące odpowiedzi respondentów, którzy ćwiczą raczej percepcję niż docelowo wymowę za pomocą filmików na *YouTube* i poprzez oglądanie wiadomości po polsku. Inni (w większości osoby dwujęzyczne) uznają, że ćwiczenie wymowy jest zbędne. Uczący

⁷ Kanał na *YouTube* Anny Rabczuk z Centrum *Polonicum* Uniwersytetu Warszawskiego o gramatyce języka polskiego.

⁸ Proste narzędzia dydaktyczne w formie online.

się, którzy ćwiczą wymowę powołują się na strony udostępnione przez platformy uniwersyteckie, na stronę: *www.wymowapolska.pl*⁹ i ponownie na tłumacza *Google* i *Duolingo*.

Wykres 5: Użycie stron internetowych do nauki poprawnej wymowy



Źródło: opracowanie własne

Przy pytaniu: *Czy używałeś/używałaś stron internetowych do innych celów nauki języka polskiego niż poprzednio wymienione?* ankietowani często odpowiadali, iż używają Internetu do wyszukiwania gotowych fraz i wypowiedzi np. do napisania recenzji lub rozprawki. Większość podaje, że Internet zapewnia im cenną możliwość oglądania seriali i filmów oraz polską grę komputerową *Wiedźmin*.

5. STOSUNEK UCZĄCYCH SIĘ DO MOBILNYCH APLIKACJI POMOCNYCH W NAUCE JPJO

Wymienione wyżej pytania, dotyczące korzystania ze stron internetowych w celu nabywania poszczególnych sprawności językowych, powtórzono w rozpoznaniu użycia aplikacji mobilnych na urządzeniach przenośnych. Wyniki badań pokazują, że jeszcze rzadziej niż Internetu uczący się używają mobilnych aplikacji przeznaczonych do nauki języka polskiego jako obcego.

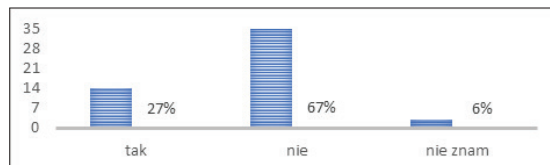
Przy pytaniu: *Czy używałeś/używałaś mobilnych aplikacji na smartfony/tablety do nauki gramatyki języka polskiego?* 72% ankietowanych odpowiedziało, że nie lub że nie zna aplikacji do nauki języka polskiego. Zdaniem ankietowanych aplikacje nie nadążają za gramatykami książkowymi, wyróżniającymi się kompleksowością zagadnień i przykładami. Respondenci preferują je, ponieważ wybór dobrej gramatyki języka polskiego jest sam w sobie wyzwaniem. Inni podają ponownie, iż materiał omawiany na lektoracie zupełnie im wystarczy, a osoby pochodzące z rodzin polskich cenią sobie możliwość prowadzenia korespondencji przez *WhatsApp*. 28% korzystających z aplikacji potwierdziło pracę z (kolejność alfabetyczna): *Diki* (słownik), *Duolingo*, *Leo*, *SpeakASP*¹⁰, tłumaczem *Google*, *Ucz się polskiego*¹¹, *Vocabulary trainer*.

⁹ Strona z ćwiczeniami wspomagającymi percepcję i wymowę języka polskiego.

¹⁰ Platforma do nauki języków obcych.

¹¹ Kanał na *YouTube*: *Wiedza o Polsce* Liliany Sosnowskiej.

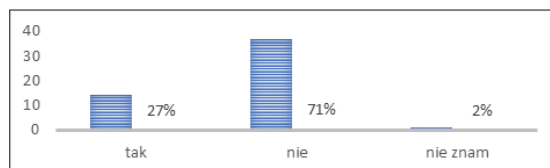
Wykres 6. Użycie mobilnych aplikacji na smartfony/tablety do nauki gramatyki języka polskiego



Źródło: opracowanie własne

Przy pytaniu: *Czy używałeś/używałaś mobilnych aplikacji na smartfony/tablety do nauki słownictwa (np. fiszki online, specjalne aplikacje do nauki i automatyzowania słownictwa)?* niecałe 30% badanych deklaruje, że korzysta z oferowanych aplikacji. Używają: *Duolingo, Leo, Memrise*¹², *Quizlet, Radio, russko-polckii słownik* (pisane cyrylicą), *www.support.ttdictionary.com* (kolejność alfabetyczna). 73% respondentów, oprócz wymienionych w poprzednim pytaniu powodów nieużywania aplikacji podaje, że do nauki słownictwa stosują tradycyjne fiszki, wolą uczyć się za pomocą piosenek, filmów i seriali. Odpowiadają, że nie ufają aplikacjom, ponieważ pojawiają się w nich błędy i nieścisłości. Część ankietowanych nie wie o istnieniu aplikacji do nauki i automatyzacji słownictwa polskiego.

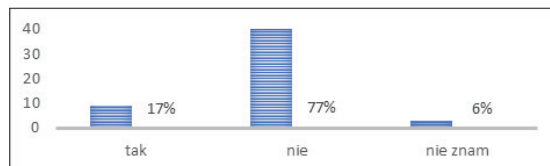
Wykres 7. Użycie mobilnych aplikacji na smartfony/tablety do nauki słownictwa



Źródło: opracowanie własne

Przy pytaniu: *Czy używałeś/używałaś mobilnych aplikacji na smartfony/tablety do nauki ortografii?* 83% respondentów stwierdza, że nie lubi, nie używa, nie zna lub nigdy nie interesowało się takimi aplikacjami. Inni oznajmniają, że nie uczą się w tak nowoczesny sposób. Cenią korekty lektorów i natychmiastowe informacje zwrotne na lektoratach. Ponownie wymieniają książki jako preferowaną pomoc przy uczeniu się ortografii. Użytkownicy aplikacji podają, iż pracują z: *Duolinguo, Leo* i *Quizlet*.

Wykres 8. Użycie mobilnych aplikacji na smartfony/tablety do nauki ortografii

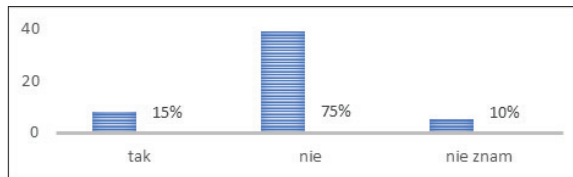


Źródło: opracowanie własne

¹² Proste narzędzia dydaktyczne w formie online.

Przy pytaniu: *Czy używałeś/używałaś mobilnych aplikacji na smartfony/tablety do nauki poprawnej wymowy?* 85% pytanym odpowiedziało, że nie używa aplikacji do poprawy własnej wymowy. Osoby z językiem polskim jako odziedziczonym podają, iż nie czuli nigdy potrzeby uczenia się wymowy. Pojawiły się głosy negatywnie oceniające jakość nagrań – według ankietowanych nagrania brzmią one sztucznie. Inni przyznają, że nigdy nie słyszeli o istnieniu takich aplikacji. Wśród używanych przez ankietowanych (15%) znajdują się: *Duolingo, Leo, Lubię polski*, strony uniwersyteckie.

Wykres 9. *Użycie mobilnych aplikacji na smartfony/tablety do nauki poprawnej wymowy*

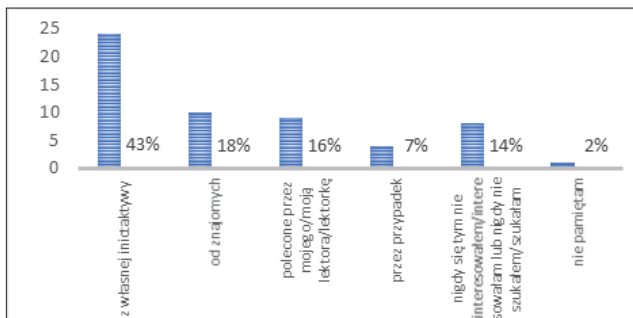


Źródło: opracowanie własne

6. OBECNOŚĆ INTERNETU I MOBILNYCH APLIKACJI NA LEKTORATACH JPJO

Jednym z elementów badania było także pytanie o to, skąd uczący się języka polskiego jako obcego znajdują strony internetowe lub mobilne aplikacje. Znakomita większość podaje, iż znalazła strony/aplikacje dzięki własnej inicjatywie – zwracali się o pomoc do znajomych i do lektorów języka polskiego. 14% podało brak zainteresowania, a 7% znalazło aplikacje przez przypadek.

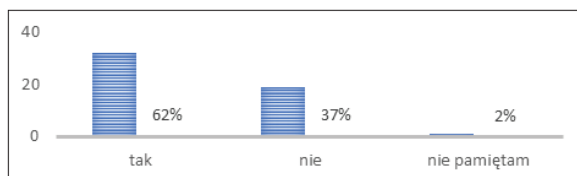
Wykres 10. *Źródła znajomości stron internetowych / mobilnych aplikacji do nauki języka polskiego jako obcego?*



Źródło: opracowanie własne

Na większości lektoratów (61%) nauczyciele języka polskiego używają następujących narzędzi internetowych lub tylko przedstawiają je kursantom: *Google*, *kahoot*¹³, ćwiczenia online do podręcznika *Krok po kroku* (Stempek, Stelmach, Szymkiewicz 2011), platformy uniwersyteckie, *Polski na wynos*, *polskipopolsku.pl*, *Quizlet*, *słownik SJP*, *Wielki słownik języka polskiego*, *wymowapolska.pl*.

Wykres 11. Prezentacja stron internetowych lub mobilne aplikacje do nauki języka polskiego jako obcego przez lektorów na zajęciach?

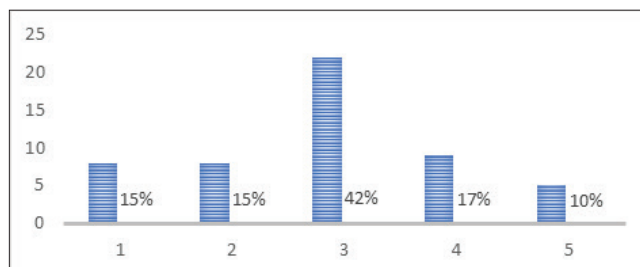


Źródło: opracowanie własne

7. PODSUMOWANIE

Z przeprowadzonej analizy wynika, iż Internet i mobilne aplikacje do nauki JPJO, pomimo iż cieszą się popularnością¹⁴, spotykają się też z dużą ostrożnością większości uczących się. Ankietowani odpowiadali na pytanie: *Jak często używasz zasobów elektronicznych / mobilnych aplikacji do nauki języka polskiego jako obcego?* w skali od 1 (bardzo rzadko) do 5 (bardzo często) jak poniżej:

Wykres 12. Częstotliwość użycia zasobów elektronicznych / mobilnych aplikacji do nauki języka polskiego jako obcego



Źródło: opracowanie własne

Stwierdzają, iż nie znają aplikacji lub sprawdzonych stron. Podkreślają to też wyniki badań, wskazujące na mały zakres przedstawionych źródeł wspomagających indywidualne uczenie się online. Porównując liczne podawane przez uczących się

¹³ Platforma przeznaczona do tworzenia gier edukacyjnych.

¹⁴ Strony internetowe większą.

przykłady, dzięki jakim stronom można wesprzeć proces nauczania online poza lektoratami, z przykładami podawanymi przez lektorów (informacje ankietowe), dostrzega się widoczną różnicę ilościową. Nauczyciele nie przedstawiają uczącym się pełnej oferty źródeł, z których mogliby czerpać wiedzę poza lektoratami. Kursanci nie mają zaufania do źródeł internetowych, korzystają z przypadkowo znalezionych stron lub aplikacji, częściowo nawet nie mają świadomości, iż istnieją strony lub aplikacje specjalnie dostosowane do ćwiczenia i uczenia się poszczególnych sprawności – percepcji, wymowy, słownictwa, gramatyki lub ortografii. Uczenie się języka obcego/odziedziczonego w środowisku rodzinnym lub grupie znajomych i przyjaciół posługujących się językiem docelowym uczącego się jest optymalną, ale nie dla każdego realną sytuacją. Uczący się musi wiedzieć, gdzie i jak może pracować nad swoimi indywidualnymi problemami językowymi i tu rola lektora języka przekształca się w rolę doradcy (tzw. *coacha* językowego). Pytania o to: *Gdzie dokładnie masz braki, co już umiesz, z czym masz problemy i czemu je masz?* stanowią istotę tej funkcji. Następnie pojawiać się powinno wzmocnienie procesu decyzyjnego, czyli sformułowania: *Jaką metodą chcę się nauczyć, jakie mam cele?* Dalej – opracowanie alternatywnych metod postąpienia – *jeżeli to nie działa, to co mogę innego zrobić?* Na zakończenie powinno się przejść do utworzenia długotrwałej strategii nauki samodzielnej. Uczący się musi mieć świadomość, jakie metody uczenia się istnieją i jak lub – w przypadku stron internetowych i aplikacji – gdzie mogą się nauczyć języka polskiego poza lektoratem. Rzecz jasna, że uczenie się w formie online nie odpowiada wszystkim typom sensorycznym, lecz dobry *coach* językowy przedstawiający wszystkie możliwe metody, przygotowuje ucznia do przyswajania najnowszej wiedzy, również tej wynikającej z rozwoju technologii.

BIBLIOGRAFIA

- Benson P., 2001, *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*, Londyn.
- Chamlot A., O'Malley J., 1994, *The CALLA Handbook. Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*, Harlow.
- Gruza D., Pabiańczyk A., 2016, *Język polski 2.0 – zastosowanie nowoczesnych technologii w nauczaniu języka polskiego*, [online] <http://www.efundacja.org/j281zyk-polski-20.html> [14.06.2018].
- Kleppin K., Spänkuch E., 2014, *Fremdsprachenlerner beraten / coachen – Was hat das mit Lehren zu tun? Ein Reflexionsangebot*, [online] <https://periodicals.narr.de/index.php/flul/article/download/2171/2072> [14.06.2018].
- Legutke M., Thomas H., 1991, *Process and Experience in the Language Classroom*, Londyn.
- Lipiński E., 2017, *Nie ma róży bez kolców. Ćwiczenia ortograficzne dla cudzoziemców. Poziom średniozaawansowany. Poziom B1–B2*, Kraków.
- Maciaszczyk S., 2009, *Zajęcia e-learningowe*, w: *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych*, Warszawa.
- Marzano R., 2012, *Sztuka i teoria skutecznego nauczania*, Warszawa.
- Stempek I., Stelmach A., Szymkiewicz S., 2011, *Polski. Krok po kroku*, Kraków.

ANEKS

ANKIETA: CZY UŻYWASZ ZASOBÓW INTERNETOWYCH LUB APLIKACJI DO NAUKI POLSKIEGO JAKO OBCEGO/ODZIEDZICZONEGO?

1. Wiek:
2. Wykształcenie:
3. Czy uczysz się ...
4. Jak długo uczysz się języka polskiego jako obcego/odziedziczonego?
5. W jakim kraju uczysz się aktualnie języka polskiego jako obcego/odziedziczonego?
6. Kraj pochodzenia:
7. Czy używałeś/używałaś Internetu do nauki języka polskiego jako obcego/odziedziczonego (np. słowniki elektroniczne, gramatyki elektroniczne, aplikacje itd.)
8. Czy używałeś/używałaś słowników internetowych?
9. Jeżeli używasz słowniki internetowe, to jakie? / Jeżeli nie, to dlaczego nie?
10. Czy używałeś/używałaś stron internetowych (nie dotyczy mobilnych aplikacji) do nauki gramatyki języka polskiego?
11. Jeżeli używasz stron internetowych do nauki gramatyki języka polskiego, to jakich? / Jeżeli nie, to dlaczego nie?
12. Czy używałeś/używałaś stron internetowych (nie dotyczy mobilnych aplikacji) do nauki słownictwa (np. fiszki online, specjalne strony do nauki i automatyzowania słownictwa)?
13. Jeżeli używasz stron internetowych do nauki słownictwa to jakich? / Jeżeli nie, to dlaczego nie?
14. Czy używałeś/używałaś stron internetowych (nie dotyczy mobilnych aplikacji) do nauki ortografii?
15. Jeżeli używasz stron internetowych do nauki ortografii, to jakich? / Jeżeli nie, to dlaczego nie?
16. Czy używałeś/używałaś stron internetowych (nie dotyczy mobilnych aplikacji) do nauki poprawnej wymowy?
17. Jeżeli używasz stron internetowych do nauki poprawnej wymowy, to jakich? / Jeżeli nie, to dlaczego nie?
18. Czy używałeś/używałaś stron internetowych do innych celów nauki języka polskiego niż poprzednio wymienione?
19. Czy używałeś/używałaś mobilnych aplikacji na smartfony/tablety do nauki gramatyki języka polskiego?
20. Jeżeli używasz mobilnych aplikacji do nauki gramatyki języka polskiego, to jakich? / Jeżeli nie, to dlaczego nie?
21. Czy używałeś/używałaś mobilnych aplikacji na smartfony/tablety do nauki słownictwa (np. fiszki online, specjalne aplikacje do nauki i automatyzowania słownictwa)?
22. Jeżeli używasz mobilnych aplikacji do nauki słownictwa języka polskiego, to jakich? / Jeżeli nie, to dlaczego nie?
23. Czy używałeś/używałaś mobilnych aplikacji na smartfony/tablety do nauki ortografii?
24. Jeżeli używasz mobilnych aplikacji do nauki ortografii, to jakich? / Jeżeli nie, to dlaczego nie?
25. Czy używałeś/używałaś mobilnych aplikacji na smartfony/tablety do nauki poprawnej wymowy?

26. Jeżeli używałeś mobilnych aplikacji do nauki poprawnej wymowy, to jakich? / Jeżeli nie, to dlaczego nie?
27. Czy używałeś/używałaś mobilnych aplikacji na smartfony/tablety do innych celów nauki języka polskiego niż poprzednio wymienione?
28. Skąd znasz strony internetowe / mobilne aplikacje do nauki języka polskiego jako obcego?
29. Czy lektor/lektorka języka polskiego przedstawiał/przedstawiała ci strony internetowe lub mobilne aplikacje do nauki języka polskiego jako obcego na zajęciach?
30. Czy lektor/lektorka języka polskiego używa stron internetowych lub mobilnych aplikacji do nauczania języka polskiego jako obcego?
31. Jeżeli twój/twoja lektor/lektorka języka polskiego używa stron internetowych lub mobilnych aplikacji do nauczania języka polskiego jako obcego, to jakich?
32. Jak często używałeś zasobów elektronicznych / mobilnych aplikacji do nauki języka polskiego jako obcego?


Natalie Kosch

WHAT ROLE DO ELECTRONIC RESOURCES PLAY IN LEARNING POLISH AS A FOREIGN/SECOND LANGUAGE? THE RESULTS OF A SURVEY

Keywords: Polish as a foreign language, Polish language as second language, learning strategies, Internet, mobile applications, generation Z, digital native, role of the Polish teacher

Abstract. The article is based on the results of an anonymous online survey conducted in an international group of learners of Polish as a foreign/second language. It illustrates if and which electronic learning platforms learners currently use to learn Polish grammar, vocabulary, spelling and pronunciation and how Polish language teacher plays an important role in using the Internet in the process of learning.

Michalina Biernacka*

 <https://orcid.org/0000-0002-2414-9745>

BŁĄD GLOTTODYDAKTYCZNY W ZAKRESIE PODSYSTEMU FONICZNEGO – GŁOS W DYSKUSJI

Słowa kluczowe: błąd wymowy, norma glottodydaktyczna, interferencja, nienormatywność

Streszczenie. Klasyfikacje błędów popełnianych przez cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego oparte są zazwyczaj albo na podziałach typowych dla polszczyzny (np. za A. Markowskim), albo na ujęciach interferencyjnych (np. za H. Komorowską). Odkąd ukute zostały terminy *norma glottodydaktyczna* i *błąd glottodydaktyczny*, uchybienia zaczęły być rozpatrywane bardzo indywidualnie, z uwzględnieniem interjęzyka uczących się, co jednak spowodowało uproszczenia w ich opisie. Wyjątkowo trudny w opracowaniu zdaje się podsystem foniczny języka polskiego, którego wariantywność form nie przekłada się na odpowiednie zróżnicowanie normy (nawet przy dwubiegunowości wzorcowej i użytkowej). Błędy wymowy cudzoziemców zaczęły ostatnio być również przedmiotem zainteresowania logopedii, lecz choć poczytuje się to jako cenne naukowo, to nie bez zastrzeżeń przyjmuje się wszelkie współczesne koncepcje. Celem artykułu jest zabranie głosu w dyskusji na temat sposobu postrzegania błędów fonetycznych popełnianych przez obcokrajowców.

1. WPROWADZENIE

Rozważania na temat normy językowej, które odnaleźć można we współczesnym językoznawstwie, sytuują ją w kręgu zainteresowań wielu środowisk naukowych, m.in. socjolingwistów, psycholingwistów, glottodydaktyków czy logopedów. Poszczególne środowiska, kładąc nacisk na inne jej aspekty, proponują jednocześnie różne podziały czy kryteria klasyfikacji odstępstw. Jeśli za J. Miodkiem (2001) potraktujemy ją jako jeden z poziomów wewnętrznej organizacji języka, natomiast za A. Markowskim uznamy jej zróżnicowanie na wzorcową i użytkową, uzależnioną od potrzeb kulturalnojęzykowych – przy jednoczesnym założeniu, że każdorazowo jest „zbiorem elementów systemu językowego

* 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.

oraz rządzących nimi reguł, które w pewnym momencie uznane są przez dane społeczeństwo za wzorcowe, poprawne lub dopuszczalne” (WSPP 2006, s. 1626), to musimy pamiętać, że pierwsza jest wyborem uświadomionym i podpartym wiedzą, tradycją, tendencjami rozwojowymi, a druga traktuje język jako narzędzie porozumiewania się (por. Miodek 2001, s. 74). W sytuacji edukacji glottodydaktycznej brakuje nam wobec powyższego precyzyjnych kryteriów niedopuszczających do krzyżowania się wspomnianych norm.

O (nie)zgodności poszczególnych realizacji z normą ortofoniczną konkretnych elementów językowych dowiedzieć się można dzięki różnego rodzaju słownikom wymowy (PSPWP 1994; SWP 1977), słownikom wariantowości (Madelska 2005) czy poszczególnym publikacjom (Dunaj 2003, 2004). Powszechnie uważa się, że w normie wzorcowej niebagatelne znaczenie ma staranność, pozostająca w związku ze świadomością językową (służąc samokontroli), akceptowana jest też mniejsza liczba wariantów (przy zbliżeniu z pisaną odmianą języka), natomiast norma użytkowa potoczna – z natury swej bardziej ekspresywna – oferuje większe zróżnicowanie dozwolonych zjawisk, np. redukcji czy uproszczeń (por. Dunaj 2006; Lorenc 2016). Normalizacja języka mówionego jest wobec tego ważnym środkiem sprzyjającym usprawnieniu komunikacji (patrz: Więcek-Poborczyk 2014, s. 43).

O ile jednak dla języka ojczystego polskiego szczegółowe i wystarczające kryteria oceny normy wymawianiowej znaleźć można u A. Lorenc (2016), o tyle dla nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego mamy najwyżej zestaw wymagań, jakie stawiane są uczącym się na odpowiednich poziomach biegłości oraz w procesie certyfikacji znajomości polszczyzny (por. Janowska i in. 2011). Jeżeli dodatkowo spojrzymy na zagadnienie normy przez pryzmat odnoszącego się do niej błędu, a więc odstępstwa od niej, to zaczniemy poruszać się wśród subiektywnych opinii.

2. PODEJŚCIE GLOTTODYDAKTYCZNE

Najszerszą kategorią, która może być podstawą do podobnych rozważań, jest błąd językowy¹, czyli „nieświadome odstępstwo od obowiązującej w danym momencie normy językowej” i „taki sposób użycia jakiegoś elementu, który razi jego świadomych użytkowników” (WSPP 2006, s. 1553; por. PSJS 1984, s. 33; SDJO 1994, s. 40–41), zakłóca poprawność językową wypowiedzi. Za M. Bańką

¹ Przegląd podejść do błędów językowych w glottodydaktyce odnaleźć można m.in. w artykule *Teorie, klasyfikacje oraz problemy badania i oceny błędów glottodydaktycznych* (Dąbrowska, Pasieka 2015), jak i całym tomie zbiorowym pod red. M. Kity *Błąd językowy w perspektywie komunikacyjnej* (2008).

(2008) możemy stopniować błędy jako drobne i tolerowane, poważne i nie do zaakceptowania, a także takie, które jednocześnie są i nie są błędem, zależnie od przyjętego punktu widzenia – a takie trudności w nauczaniu języków są naturalne i codzienne, gdyż przede wszystkim wynikają z przyjęcia kryterium stopnia zaawansowania interjęzyka² vel. poziomu nauczania / uczenia się.

W językoznawstwie uchybienia dotyczące warstwy brzmieniowej języka określa się często jako *błąd fonetyczny* (por. Żydek-Bednarczuk 1993) lub *błąd wymowy* (Komorowska 2001) – skoro wymowa to sposób fonetycznej realizacji fonemów danego języka (por. STJ 1970), czyli językowy, gramatyczny, który polega na nieprawidłowej wymowie głosek, zbitek spółgłoskowych, ich redukcji czy niewłaściwej akcentuacji (por. WSPP 2006, s. 1554). W dydaktyce języków obcych wielokrotnie stosuje się zaś pojęcie *interferencji fonetyczno-fonologicznej*, niekiedy – prawdopodobnie za sprawą anglojęzycznych tekstów – nazywanej ogólnie tzw. *obcym akcentem* (rozumianym jako charakterystyczny dla określonej grupy narodowościowej sposób wymowy, akcentuacji i intonacji) (za: Madelska 2010, s. 8). Przy czym sam termin *interferencja* to przenoszenie przyzwyczajzeń, wyobrażeń i jednostek językowych systemu prymarnego do systemu sekundarnego, co odnosi się zarówno do procesu powstawania odstępstw od norm systemu sekundarnego, jak i do wyników tego procesu (czyli substytutów) (Ananiewa 1997, s. 197).

Błędy interferencyjne traktuje się jako „błędy, które są skutkiem różnic zachodzących pomiędzy wcześniej zautomatyzowanymi reakcjami na określone bodźce a reakcjami jeszcze niezautomatyzowanymi” (SDJO 1994, s. 41), zaś typy transferu negatywnego można podzielić m.in. ze względu na: kierunek jego oddziaływania (hamowanie proaktywne i retroaktywne), moment, w którym da się zaobserwować jego wystąpienie (hamowanie asocjacyjne i reproduktywne) (Komorowska 1980, s. 106–107) czy też przyczyny i konsekwencje (nierozróżnianie fonemów języka obcego wskutek braku takiego rozróżnienia w języku ojczystym, niepotrzebne rozróżnianie wywołane istniejącą w języku ojczystym opozycją, rozróżnianie fonemów na podstawie nieistotnych cech, podstawianie w miejsce fonemu obcojęzycznego najbardziej zbliżonego cechami charakterystycznego fonemu języka ojczystego (U. Weinreich za: Komorowska 1980, s. 117–118). Innym z najpopularniejszych ujęć jest podział kategoryalny według Aleksandra Szulca (SDJO 1994, s. 92–94), który w obrębie interferencji segmentalnej wyróżnia alofoniczną (nienaruszającą systemu fonologicznego języka interferowanego, a więc niewpływającą na znaczenia wyrazu wymówionego niezgodnie z normą), interferencję fonemiczną (powodującą zmianę znaczenia wyrazu) oraz graficzną (gdy pod wpływem zapisu dochodzi do błędu wymowy). Interferencja suprasegmentalna dzieli się analogicznie na interferencję akcentuacyjną i fonologiczną,

² *Interjęzyk* – (ang. *interlanguage*) to indywidualny dialekt ucznia, na który wpływ ma zarówno język pierwszy, jak i język drugi nauczany (za: Arabski 1985, s. 28).

interferencję akcentuacyjną fonologiczną, interferencję rytmiczną (zmiana rytmu np. pod wpływem zmiany akcentuacji), a także intonacyjną niefonologiczną i intonacyjną fonologiczną.

Dodatkowo za sprawą prób zmiany podejścia do samej istoty popełniania błędów w procesie uczenia się i ich pozytywnych czy neutralnych konsekwencji, jakie propagowali F. Grucza (wprowadził koncepcję lapsologii glottodydaktycznej³ (Grucza 1978) czy W. Cienkowski (zaproponował pojęcie odchylenia od normy zamiast błędu (Cienkowski 1980)⁴) dość naturalnie udało się wprowadzić terminy *normy glottodydaktycznej* i *błędu glottodydaktycznego*, jako odstępstwa od niej. Pojawiały się one w wielu publikacjach, lecz za najistotniejsze uznaje się ujęcie F. Gruczy (1978), dla którego jest ona wyrazem spostrzeżenia, czy uchybienie powoduje (lub nie) zakłócenia komunikacji, a także K. Chomicz-Jung, która definiuje ją jako „zbiór parametrów treści glottodydaktycznych zmieniający się w toku procesu nauczania, uczenia się i przyswajania języka obcego” (Chomicz-Jung 1990, s. 24). Z jednej strony widać więc nacisk na akceptowanie jakichś produkcji, z drugiej dodatkowo ich labilność (doskonalenie na bieżąco).

Niestety, jak słusznie zauważają badacze, po pierwsze „trudno jest precyzyjnie odnieść się do pojęcia błędu glottodydaktycznego (a także normy glottodydaktycznej), skoro jego definicja obejmuje zarówno błędy lektorów (metodyczne, etyczne, merytoryczne), jak i uczących się języka, czyli językowe” (Grochala 2015, s. 87), a po drugie „norma glottodydaktyczna zmienia się stopniowo wraz z rozwojem języka ucznia i obejmuje także poziomy pośrednie” (Dąbrowska, Pasieka 2015, s. 25), a więc nawet opisy poziomów kompetencji nie są wystarczającym miernikiem poprawności.

Zdaje się, że nie ma obecnie wypracowanego lepszego terminu, lecz doświadczenie pokazuje, że niekiedy stosowanie tego wspomnianego służy nazwaniu nienazwanego (nieprecyzyjnie definiowanego, acz uchwyconego zjawiska – co jest właśnie działaniem zamierzonym, gdyż istotne jest często samo zasygnalizowanie, że realizacja odbiega od przyjętego wzorca). Lektorzy posługują się tą terminologią, zwalniając się niejako z obowiązku dokładniejszego precyzowania uchybień – i nie ma co do tego wątpliwości, że zwykle w dynamicznie zmieniającej się sytuacji lekcyjnej proste uświadomienie odstępstwa jest wystarczające zarówno dla nauczyciela, jak i uczącego się. Jednakowoż norma glottodydaktyczna jest przecież uznaniowa, nie zaś skonwencjonalizowana, wobec czego nazwanie czegoś błędem glottodydaktycznym jest pod pewnym względem uproszczeniem (mimo że często potrzebnym).

Pojawia się istotne pytanie: czy da się ją ukonstytuować, gdy weźmie się pod uwagę nie tylko poziomy czy nawet subpoziomy w nauczaniu / uczeniu się języ-

³ Dziś już polonistycznej lapsologii glottodydaktycznej (zob. Zarzycka 2015).

⁴ Przegląd najważniejszych ujęć można odnaleźć w artykule R. Kalety (2009).

ków, lecz także różne języki pierwsze uczących się (implikujące konkretne uchybienia interferencyjne) oraz parametry niezależne, takie jak wiek, budowa nasady czy zaburzenia neurologiczno-laryngologiczne? Jeśli uznać, że błąd glottodydaktyczny jest takim zachowaniem językowym, „którego ilościowe i jakościowe charakterystyki znajdują się poniżej normy glottodydaktycznej przewidzianej dla danego etapu (okresu) nauczania” (Chomicz-Jung 1990, s. 29), to jak nauczyciele jako specjaliści powinni zdobywać informacje dotyczące precyzyjnych wymagań oraz tego, co mają postrzegać jako błąd (czego?/jaki?) na odpowiednim poziomie? Zdaje się jednak, że takich opracowań wciąż brakuje.

3. PODEJŚCIE LOGOPEDYCZNE

Nowe światło na błędy w wymowie cudzoziemców czy też reemigrantów rzuca dziś logopedia, rozwijająca się równie prężnie jak glottodydaktyka polonistyczna. Odwołując się do terminologii tej dyscypliny, można posłużyć się pojęciem substytucji, które zakłada wymianę jednego dźwięku na inny dźwięk, gdy oba pozostają w systemie mówcy. Dla określenia realizacji, która nie mieści się w inwentarzu dźwięków charakterystycznych dla polszczyzny, wykorzystujemy termin deformacji (tradycyjny podział za: Kania 1982). Niestety biorąc pod uwagę, że badani to obcokrajowcy, którzy głoski polskie produkują poprzez próbę zbliżenia do nich głosek rodzimych (a wpływa na to szereg czynników, takich jak L1, słuch mowny, anatomia, kinestezja artykulacyjna, wiek itp.), trudno nie skłonić się ku tezie, że właściwie każdorazowo mamy do czynienia z pewnymi modyfikacjami – tylko o różnym stopniu nasilenia, wobec czego nie zawsze je słyszymy. Są to zmiany foniczne, czy inaczej fonemowo-fonetyczne, gdyż często artykułowana jest głoska, której rodzimy użytkownik języka polskiego w ogóle nie zna, jednakże reprezentuje ona fonem podobny do docelowego. Z tego powodu m.in. za sprawą antycypacji nauczyciel języka polskiego wnioskuje o pewnej modyfikacji w realizacji głoski i orzeka o wystąpieniu wymowy zmienionej (np. o nieznaczącej zmianie miejsca artykulacji podczas wypowiedzania spółgłosek przedniojęzykowo-zębowych retrofleksyjnych w kierunku środkowojęzykowych). Z punktu widzenia logopedii i podejścia do normatywizmu można więc zgodzić się z ujęciem proponowanym przez D. Plutę-Wojciechowską, mówiącym o artykulacji kompensacyjnej, tłumaczonej jako „głoska wadliwa [która – M.B.] jest dowodem występowania jakichś trudności w normatywnej realizacji fonemu” (Pluta-Wojciechowska 2017, s. 85), choć sądzi się, że używanie terminów takich jak wadliwość, a szczególnie patologia należy jeszcze wnikliwie w tym kontekście przemyśleć.

Nie uważa się bowiem, by ostatecznie można było stwierdzić, że są to realizacje nienormatywne⁵, dlatego że „nienormatywne sygnały dźwiękowe [są – M.B.] wytwarzane przez nienormatywnie funkcjonujące narządy mowy” (Pluta-Wojciechowska 2012, s. 99). Mimo że takie określenie jest obecnie propagowane (Pluta-Wojciechowska 2015), to słusznie w niektórych publikacjach dodaje się, że „nie jest to jednak warunkiem wystąpienia deformacji” (Więcek-Poborczyk, Lipiec 2017, s. 80). Na ten sposób spojrzenia na problem wymowy cudzoziemców nakładają się choćby wątpliwości, w jaki sposób rozumieć to, że narządy mowy obcokrajowców należy uznać za nienormatywnie funkcjonujące – bowiem to, że przyzwyczajone są do artykulacji innych dźwięków, nie powinno być postrzegane w kategorii wadliwości. Wydaje się, że takie stwierdzenie wymaga co najmniej dookreślenia w postaci: w odniesieniu do wymagań, jakie polszczyzna stawia natywnym użytkownikom języka (np. aby mogli normatywnie wyartykułować głoski dentalizowane czy wibracyjne [r]). Inną możliwość interpretacji takich uwag jest uwzględnienie trudności, wynikających z anatomii, takich choćby jak naturalne nieco inne ułożenie krtani Azjatów (niemniej wciąż nie dość szczegółowo zbadane i opracowane – patrz np. Xue i in. 2006). O tego rodzaju różnicach wiemy wciąż niewiele (a przynajmniej o ich wpływie na artykulację w języku polskim jako obcym/drugim), przeciwnie natomiast o wadach wędzidełka podjęzykowego – z tym że jednak w standardowej sytuacji lekcyjnej nauczyciel rzadko ma okazję się co do nich upewnić, jeśli w ogóle dysponuje wiedzą z tego zakresu.

Warto w tym miejscu dodać, że:

dialektalne realizacje niewystępujące w systemie fonetycznym języka ogólnego uznać można za nieprawidłowe realizacje fonemów tylko wówczas, kiedy pojawiają się one w wypowiedziach zaliczanych do normy wzorcowej bądź użytkowej współczesnej ogólnej polszczyzny [...] W obrębie danego dialektu języka polskiego są one normą [...] gdy użytkownik celowo w wypowiedzi oficjalnej stylizuje / używa systemu wybranego dialektu [...] Na przykład podkreślając swoje korzenie. (Więcek-Poborczyk, Lipiec 2017, s. 80).

A to znów odnosi nas do często podkreślanej współcześnie istoty tożsamości – zachowanie pewnych rodzimych cech w wymowie przestaje być piętnowane, buduje bowiem pewien obraz osoby w relacji L1 do L2. Jeśli natomiast patrzymy na błąd w zakresie normy glottodydaktycznej, to wciąż przy tym założeniu potrzebny jest zestaw wariantywnych realizacji dla poszczególnych poziomów biegłości.

D. Pluta-Wojciechowska zwraca również uwagę na pomijane dotychczas w literaturze możliwe przyczyny trudności w realizacji polskich głosek przez cudzoziemców, które wynikają z warunków anatomiczno-czynnościowych narzą-

⁵ Nienormatywne dźwięki mowy to głoski pozasystemowe – wykraczające poza normatywny system fonetyczny współczesnego języka ogólnego (Więcek-Poborczyk, Lipiec 2017, s. 81–82).

dów mowy, takich jak wady zgryzu, wspomniana wcześniej ankyloglosja bądź też dysfunkcje oddychania czy połykania. Nie sposób zaprzeczyć – są to niezwykle silne ograniczenia, które mają niewątpliwy wpływ na artykulację także rodzimych użytkowników języka. Niestety refleksja o tym, iż

w planowaniu środków pomagających cudzoziemcom opanować prawidłową wymowę głosek języka polskiego jako L2 wskazana byłaby zatem także wszechstronna diagnoza warunków anatomiczno-czynnościowych [podkreślenie M.B.] z wykorzystaniem metody badania logopedycznego, przy uwzględnieniu determinantów związanych z wcześniej przyswojonym systemem fonetyczno-fonologicznym języka L1 (Pluta-Wojciechowska 2015, s. 92)

wydaje się zbyt idealistycznym założeniem. Nie każdy bowiem lektor języka polskiego jako obcego – a może nawet z rzadka którykolwiek – ma wystarczającą wiedzę logopedyczną oraz doświadczenie w diagnozowaniu, aby móc choćby wyżej wymienione problemy dostrzec, nie wspominając o ich ocenie. Nie wydaje się także oczywiste, by chętni wesprzeć swoją wymowę obcokrajowcy mogli zawsze – poza zajęciami – korzystać z pomocy logopedów, choć rzecz jasna byłoby to dla nich bardzo korzystne. Spoglądając na te postulaty od strony terapeutów, także warto podkreślić pewną bezkrytyczność powyższego założenia, ponieważ logopedzi rzadko orientują się w systemach fonicznych innych języków (i nie ma się tu na myśli wyliczeń występujących w nich fonemów, a odmienności w sposobach realizacji poszczególnych głosek).

4. WYPRACOWYWANIE KOMPROMISU

Jeśli spojrzy się na zjawisko błędu wymowy z punktu widzenia normy językowej danego języka, to wszelkie błędy w wymowie cudzoziemców można określić jako *deformacje* (zwykle o naturze czynnościowej) – termin logopedyczny. Jednak w związku z tym, że sytuacja nie jest tu do końca zbadana (np. z reguły podczas zajęć nauczyciel nie sprawdza, czy student nie ma wady zgryzu, zbyt krótkiego wędzidla itp., a więc wspomnianej wyżej anatomii), a artykulacje są skutkiem nakładania się co najmniej dwu systemów (przy szczególnym uwzględnieniu pamięci fonemicznej i słuchu mownego), warto w glottodydaktyce – jeśli nie ma potrzeby uszczegóławiania – korzystać z terminu kategorii *interferencji fonemicznych*, jako że ujęcia logopedyczne odnoszą realizacje obce do aktualnego systemu języka polskiego ogólnego, a nie biorą pod uwagę interjęzyka uczących się (nieustannie się zmieniającego, zależnego od poziomu biegłości, ulegającego poprawie w korzystnych warunkach motywacyjnych). To podejście – choćby według J. Perlina (1995) – zakłada podział na *zamianę*

głoski na najbliższą akustycznie, zamianę głoski na grupę głosek i vice versa, wypadnięcie głoski, epentezę, interwersję, transformację prozodyczną.

Powyższe terminy, stosowane zarówno w codziennej praktyce, jak i często odnajdywane w literaturze przedmiotu, bywają z różnych względów wymieniane na wyrazy bliskoznaczne⁶. Ze względu na tradycję czy wymogi stylistyczne *wypadnięcie głoski* często nazywane jest *redukcją*, *elipsą*, *zanikiem* czy *opuszczeniem głoski*, a *epenteza* bywa wymieniana na *wstawienie*, *wtrącenie* czy *dodanie głoski*. Interwersja jest zwykle parafrazowana, np. jako *zamiana/zmiana kolejności głosek* czy *ich przestawienie* (bywa nazywana *metatezą*, ale z rzadka, gdyż termin ten odnosi się bezpośrednio do zjawiska historycznego, co w tym kontekście wydaje się mylące). Wobec braku jednoznacznego ukonstytuowania się terminu oraz ze względów stylistycznych wydaje się, że *zamiana głoski na najbliższą akustycznie* może być upraszczana do *zamiana głoski na (głoskę)*, *realizacja głoski jako*, ewentualnie *zmiana jakości głoski*, jak jednak udowodniono powyżej, nie powinna być bezrefleksyjnie wymieniana na *substytucję* czy *deformację*.

Niemniej doświadczenie pokazuje, że praktycy niezwykle często posługują się terminem *substytucja* – lecz nie w rozumieniu logopedycznym, a ogólnym, jako ‘zastąpienie czegoś czymś’ (SJP), analogicznie do rozważań interferencyjnych⁷. Dla porównania w anglojęzycznych publikacjach znaleźć można zarówno koncepcje ogólne, gdy badacze piszą o *sposobach realizacji fonemów* (*realisation of ...*), jak i typowo normatywne, w których pojawiają się np. terminy *błędy w wymowie* / *błąd wymowy* / *fonetyczne odchylenie* / *odstępstwo od normy* / *obcy akcent* (*errors in pronunciation, pronunciation mistakes, phonetic deviations from the norm, foreign accent*) czy właśnie *substytucja* (*‘substitution’*).

Powstaje wobec tego pytanie, jak ustosunkować się do sytuacji, w której ten sam błąd wymowy, polegający na zamianie głoski na głoskę (np. wymowa [ɤak] przez Francuza), logopeda będzie postrzegać w kategorii deformacji (inne miejsce artykulacji głoski, niemieszczące się w zasobie wariantów polszczyzny), a nauczyciel języka polskiego jako obcego uzna za substytucję (głoska inna niż zamierzona, prawdopodobnie przejęta z L1). Próba ujednoczenia terminologii wydaje się tutaj zdecydowanie na miejscu, skoro *substytucja* ma tak różne konotacje. Niestety z punktu widzenia glottodydaktyki, która tak silnie obejmuje zainteresowaniem nie tylko normatywność polszczyzny, ale i cechy języków ojczystych uczących się (zarówno w kontekście relacyjności cech artykulacyjno-brzmieniowych, jak i uwzględniając procesy poznawcze, interkulturowe i tożsamościowe), typowe podejście do deformacji również może budzić zastrzeżenia. Nie ma wąt-

⁶ Celowo nie wymienia się publikacji, z których zaczerpnięto poszczególne przykłady terminów naukowych, aby niepotrzebnie nie generować liczby stron artykułu – żadne z wymienionych nie są jednak rzadkie i zdają się powszechnie znane wszystkim językoznawcom, glottodydaktykom czy logopedom.

⁷ Choć rzecz jasna termin ten może powodować nieścisłości w dyskursie naukowym, więc bierze się pod uwagę i to, że należałoby się z niego wycofać.

pliwości, że błąd ujmowany jest tutaj z różnych perspektyw (przyczyny, mechanizmu, a nawet skutku) – inny jego aspekt ważny jest bowiem dla logopedy, a inny dla glottodydaktyka (co wynika między innymi z celu/ów ich pracy).

Za przykłady posłużyć mogą dwa poniżej opisane przypadki. Za typową dla polszczyzny deformację (powiedzmy „rodzimą”) uznać można sytuację, w której młody Polak realizuje interdentalnie głoski przedniojęzykowo-zębowe [s], [z], [ʃ], [dʒ]. Analogiczną diagnozę otrzymałby mówiący po polsku Hiszpan, dla którego jednak byłyby to dźwięki ojczyste – wciąż jednak nienormalne dla polszczyzny. Czy czymś innym będzie wobec tego artykulacja polskiego [x] jako głoski szczelinowej gardłowej dźwięcznej [ʁ], charakterystycznej m.in. dla języka arabskiego, ze względu na to, że nie jest to sposób deformacji czy kompensacji rozpoznawany u natywnych użytkowników języka polskiego? Zapewne nie, bowiem twierdzi się, że „zbiór potencjalnych deformacji (różnie uwarunkowanych) występujących w dźwiękowej realizacji fonemów w danym języku jest bardzo szeroki (można byłoby nawet przyjąć, że nieograniczony)” (Więcek-Poborczyk, Lipiec 2017, s. 80). Niemniej jednak wydaje się, że główna różnica w podejściu i terminologii wynika z tego, że logopedzi za punkt ciężkości w relacji głoski realizowanej w L2 przez użytkownika L1 uznają stopień podobieństwa, natomiast glottodydaktycy – stopień biegłości w L2, intensywność wyjściową cech L1 oraz skuteczność komunikacyjną. Niejeden nauczyciel języków obcych prawdopodobnie taką różnicę dostrzeże, a choć nie ma na nią dodatkowego określenia (i może nie powinno go być), mimowolnie będzie próbował uogólnić wszystkie typy błędów do pojęcia najogólniejszego (zamiana/wymiana/substytucja), by nie musieć zastanawiać się nad ich charakterem – najczęściej w praktyce szkolnej tego przecież nie potrzebuje.

A co istotniejsze – na podstawie jakich parametrów można orzec audytywnie, czy artykułowany dźwięk jest typową dla danego języka L1 głoską, która realizowana jest w sposób niezmienny (tzn. uczący się nie stara się wymówić głoski docelowej, a tylko wymienia ją na najbliższą ze swojego systemu), czy też doszło do próby modyfikacji, by zbliżyć dźwięk z L1 do docelowego dźwięku L2. Z punktu widzenia logopedii i normatywizmu obie sytuacje to zawsze deformacja, a jednak w glottodydaktyce pierwszą z nich można by przecież nazwać substytucją (w znaczeniu przeniesienia dźwięku z L1 do L2), natomiast drugą deformacją – przy uwzględnieniu odniesienia między językami – ponieważ potocznie termin ten rozumiany jest jako ‘zmiana kształtu czegoś (...)’ (SJP), a w uzusie za najczęstszy kontekst tego wyrazu uznaje się zmiany biologiczne, najczęściej synonimicznie wymieniane przez leksem ‘zniekształcenie’(por. NKJP).

W tym kontekście warto się też zastanowić, czy aby na pewno jest tak, że zawsze mamy do czynienia z deformacją głoski zamierzonej, która nieidealnie realizuje polski fonem, czy też może dochodzi niekiedy do zamiany ogólnej kategorii, fonemu na inny fonem (tylko nie jesteśmy zdolni tego usłyszeć), bowiem

zamiast np. polskiego fonemu /ɛ/ w podobny, acz nieidentyczny jak w polszczyźnie sposób realizowany jest niemiecki fonem /ɛ/, a jednak w realizacji nawet poprzez wariant główny fonemu znacznie różni się parametrami akustycznymi oraz audytywnym wrażeniem słuchowym. Porównać w tym względzie można polskie /ɛ/, które w analizie formantowej osiąga średnie wartości F1 – 494 Hz, F2 – 1807 Hz (Gonet 1993). Tego samego symbolu w IPA używa się do oznaczenia zamiast szerokiej i obojętnej pod względem długości i napiętości – jak w polszczyźnie – głoski krótkiej nienapiętej /ɛ/ występującej np. w wyrazach niemieckich *leck*, *Rektor*, której średnie formanty dla głoski [ɛ] w języku niemieckim wynoszą: F1 – 592 Hz, a F2 – 1944 Hz (Pätzold, Simpson 1997). Jak widać wartości są niezwykle zbliżone, lecz nie identyczne, a różnic artykulacyjnych niewyczulone na drobne zmiany ucho ludzkie (szczególnie nie znające niemieckiego) nie wykryje – to jednak nie oznacza, że do jakiejś zmiany nie dochodzi (por. koncepcję *Speech Learning Model* – Flege 1995). Sytuacja bywa też zgoła odwrotna, gdy *native speaker* wysłuchuje różnicę, wynikającą z choćby nadmiernego wychylenia żuchwy – jej ruch w polszczyźnie nazbyt istotny nie jest, a jednak przecież wyzwała szereg zmian artykulacyjnych (akustycznych też, np. wzrost pierwszego formantu). A jak piszą badacze:

subiektywna możliwość ucha ludzkiego i całego systemu percepcji słuchowej człowieka na rozmaite nieprawidłowości w strukturze i przebiegu analizowanego sygnału jest bardzo zróżnicowana. Niekiedy bowiem duże różnice w formie sygnału mogą być subiektywnie niedostrzegane lub akceptowane jako granice normy, podczas gdy w innym przypadku nawet drobne rozbieżności pomiędzy sygnałami stanowią kryterium do ich różnicowania i są podstawą do dyskwalifikacji jednego z nich jako formy patologicznej (Kapusta 2000, za: Kleśta 2004, s. 106),

...not all obvious differences in phonological phenomena are perceived by native-speakers as erroneous: some differences are tolerated and regarded as non-problematic while others are treated as deviant and conducive to unintelligibility and miscommunication) (Kirkova-Naskova 2010, s. 41)⁸.

A jeśli różnice, na które wpłyną zapewne modyfikacje dźwięków poprzedzających i następujących po interesującej nas głosce w wypowiedzi uczącego się (patrz: koartykulacja), okażą się wystarczające do wysłuchania swoistej obcości brzmienia, to na jakiej podstawie należałoby ocenić, czy doszło do deformacji głoski czy substytucji fonemu? I czy może właśnie pojęć tych nie powinno się postrzegać osobno w odniesieniu do płaszczyzn fonetycznej (deformacja brzmienia głoski – „zmiana kształtu artykulatorów, np. z wibracji apexem do wibracji uvułą”) lub fonologicznej (substytucja fonemu – „np. wymiana fonemu polskiego

⁸ „...nie wszystkie oczywiste różnice w zjawiskach fonologicznych są postrzegane przez natywnych użytkowników języka jako błędne, niektóre różnice są tolerowane i uważane za nieistotne, inne zaś są traktowane jako nienormalne i prowadzące do niezrozumienia i zaburzeń komunikacji” [tłum. MB].

[r] na francuski [ʁ]”)?⁹ Nie ulega bowiem wątpliwości, że „similarities between L1 and L2 sounds or the non-existence of L2 sounds in the L1 sound inventory will prompt learners to make adaptations, i.e. to substitute the new/difficult sound with the closest acoustic and articulatory L1 sound and that this will inevitably be reflected in speech production as foreign-accented speech” (Kirkova-Naskova 2010, s. 43)¹⁰.

5. PODSUMOWANIE

Niniejszy artykuł nie ma na celu formułowania ostatecznych wniosków, jest raczej głosem w sprawie, przyczynkiem do dalszej dyskusji czy też może polemiką z wybranymi podejściami do problemu. Powodem jednoczesnego przytoczenia terminologii logopedycznej (różnych jej ujęć, niekiedy częściowo sprzecznych) wraz z odmiennymi ze swej natury koncepcjami glottodydaktyków (dodatkowo z biegiem czasu rozwijanymi i przeobrażanymi) nie jest krytyka samych nazw czy konstytutywnych cech definicyjnych omawianych pojęć. Uważa się za niezwykle cenne to, że kolejni badacze i praktycy, w tym wreszcie i logopedzi, zaczynają przyglądać się problemom związanym z nauczaniem / uczeniem się wymowy języka polskiego jako obcego/drugiego przez obcokrajowców. Ważne są też wszystkie próby ujednoczenia niezwykle wariantywnej terminologii, choćby w celu skuteczniejszego naukowego dyskursu między dyscyplinami – choć ma się świadomość, że uporządkowanie terminologii w obrębie poszczególnych dziedzin jest zadaniem trudnym (wciąż ewoluującym), zaś ich unifikacja zdaje się wręcz niemożliwa (zarówno ze względu na różne cele i przedmioty badań, jak i sposoby oceny zjawisk ujmowanych z innej perspektywy). Przytoczone w artykule argumenty mają jednak na celu zwrócenie uwagi na to, że zagadnienie to jest wielopłaszczyznowe, a stosowane dotychczas pojęcia mają swoje wieloletnie uzasadnienie w obu dziedzinach. Nielogopeda nie zna bowiem zwykle terminu *deformacja*, zaś *substytucja* – jako że uniwersalna językowo w znaczeniu ogólnym – jest mu bliska. Ponadto, czuły raczej na dostosowywanie wymowy w języku obcym do modelu/wzorca niż normy (por. Jenkins 1998), naturalnie polemizować będzie z koncepcjami tradycyjnie dążącymi do osiągnięcia wymowy identycznej, a nie odpowiednio zbliżonej, do natywnej.

⁹ Autorka zdaje sobie sprawę z uproszczenia, jakiego tu się dopuszcza. Zawarte w tekście przemyślenia mają jednak na celu skłonić do dyskusji, stąd ich pytajny i niekiedy skrajny charakter.

¹⁰ „podobieństwa między dźwiękami mowy w L1 i L2 albo brak w inwentarzu dźwięków L1 dźwięków z L2 będą skłaniać uczących się do wprowadzania adaptacji, np. do substytuowania nowego/trudnego dźwięku za pomocą najbliższego akustycznie i artykulacyjnie dźwięku z L1, co nieuchronnie skutkować będzie produkcją mowy z cechami tzw. obcego akcentu” [tłum. MB].

Postulatem, który wobec powyżej wymienionych argumentów zdaje się być logicznie uzasadniony i osiągalny, jest świadome i może każdorazowe (co właśnie nie często się zdarza) dookreślanie w tekstach naukowych, w którym znaczeniu używa się tych najbardziej newralgicznych terminów (*substytucja, deformacja, wymiana – czego na co?*), co pociąga za sobą odpowiedzialny i świadomy wybór koncentrowania się w glottodydaktyce polonistycznej raczej na stosowaniu pojęć ogólnych (*błąd fonetyczny/wymowy*) lub bezpośrednio odnoszących się do interferencji (jak w klasyfikacji J. Perlina czy też, przytaczanego często przez L. Madelską, ogólnego *tw. obcego akcentu*). W logopedii zaś, która dopiero zaczyna się mierzyć w Polsce z wyzwaniem, jakie stawiają coraz częstsze przypadki dzieci dwu- i wielojęzycznych bądź z doświadczeniem migracji, opanowujących system polszczyzny, proponuje się nie tak jednorodnie podejście do błędów popełnianych przez uczących się języka polskiego jako obcego/drugiego/odziedziczonego (dzieci i młodzieży), uwzględniające niezwykle silne wpływy L1 (i kolejnych języków). Warto bowiem pamiętać, że choć wymówiony dźwięk może się mieścić w polu realizacji innego niż właściwy/docelowy (polskiego) fonemu (co według normatywizmu w logopedii uznaje się – i słusznie – za znaczące uchybienie), to jednak realizowana głoska wciąż może być systemowa – tzn. może mieścić się w polu normatywnych realizacji fonemów któregoś z języków mówiącego (w ujęciu globalnym).

Na koniec należy dodać, że za wiele wnoszące do tematu uznaje się prowadzone obecnie badania na temat popularności, rozumienia i stosowania poszczególnych terminów w środowisku glottodydaktycznym. Za jedno z podstawowych kryteriów uznawalności terminologii naukowej uważa się bowiem jej frekwencyjność. Cecha ta może się okazać ważnym czynnikiem przy próbie zmiany podejść i ujednoczenia interdyscyplinarnego. Wyniki wspomnianych badań przedstawione zostaną w kolejnym artykule.

BIBLIOGRAFIA

- Ananiewa N., 1997, *Zjawisko interferencji w początkowym etapie nauczania języka polskiego w środowisku rosyjskojęzycznym*, w: W. T. Miodunka (red.), *Nauczanie język polskiego jako obcego. Materiały z pierwszej konferencji polonistów zagranicznych i polskich zwołanej z inicjatywy Grupy „Bristol” do Instytutu Polonijnego UJ*, Kraków, s. 197–202.
- Arabski J., 1985, *O przyswajaniu języka drugiego (obcego)*, Warszawa.
- Bańko M., 2008, *O normie i błędzie*, „Poradnik Językowy”, nr 5, s. 3–17.
- Biernacka M., 2015, *Trudności w nauczaniu wymowy polskiej cudzoziemców w świetle wyników badań ankietowych*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 22, G. Zarzycka (red.), s. 252–265.
- Błąd językowy w perspektywie komunikacyjnej*, 2008, Kita M., Czempka-Wewióra M., Ślaska M. (red.), Katowice.

- Chomicz-Jung K., 1990, *Norma glottodydaktyczna i jej rola w procesie glottodydaktycznym*, „Prze-
gląd Glottodydaktyczny”, nr 11, s. 21–38.
- Cienkowski W., 1980, *Błędy w języku ojczystym a błędy w języku obcym. Terminologia i problema-
tyka*, „Poradnik Językowy”, nr 8, s. 442–447.
- Dąbrowska A., Pasięka M., 2015, *Teorie, klasyfikacje oraz problemy badania i oceny błędów glot-
todydaktycznych*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”,
t. 22, G. Zarzycka (red.), s. 21–47.
- Dukiewicz L., Sawicka I., 1995, *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Fonetyka i fonologia*,
Kraków.
- Dunaj B., 2003, *Zagadnienia poprawności językowej 1. Wymowa samogłosek nosowych*, „Język
Polski”, t. LXXXIII, s. 125–126.
- Dunaj B., 2004, *Zagadnienia poprawności językowej 2. Wymowa połączeń ai, ei, ii, oi, ói, ui, yi*,
„Język Polski”, t. LXXXIV, s. 206–209.
- Dunaj B., 2006, *Zasady poprawnej wymowy polskiej*, „Język Polski”, t. LXXXVI, z. 3, s. 161–172.
- Flege J. E., 1995, *Second language speech learning: Theory, findings, and problems*, w: W. Strange
(red.), *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research*, Balti-
more, s. 233–277.
- Gonet W., 1993, *Próba określenia normy wymowy polskich samogłosek ustnych*, w: S. Grabias
(red.), *Opuscula Logopaedica in honorem Leonis Kaczmarek*, Lublin, s. 232–253.
- Grochala B., 2015, *Norma wzorcowa vs norma użytkowa a glottodydaktyka*, „Acta Universitatis Lo-
dzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 22, G. Zarzycka (red.), s. 87–98.
- Grucza F. (red.), 1978, *Z problematyki błędów obcojęzycznych*, Warszawa.
- Janowska I., Lipińska E., Rabiej A., Seretny A., Turek P. (red), 2011, *Programy nauczania języka
polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków.
- Jenkins J., 1998, *Which pronunciation norms and models for English as an International Lan-
guage?*, „ELT Journal”, nr 52(2), s. 119–126.
- Kaleta R., 2009, *Dyskusja nad błędem językowym w wybranych polskich pracach językoznawczych wyda-
nych w latach 1978–2008 (przeгляд)*, „Lingwistyka Stosowana. Przegląd”, nr 1, s. 151–171.
- Kania J., 1982, *Szkice logopedyczne*, Warszawa.
- Kapusta M., 2000, *Wykorzystanie sieci Kohonena do wizualizacji mowy patologicznej*, praca dok-
torska, materiały Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie.
- Kirkova-Naskova A., 2010, *Native speaker perceptions of accented speech: the English pronuncia-
tion of Macedonian EFL learners*, „Research in Language”, nr 8, s. 41–61.
- Kleśta J., 2004, *Analiza akustyczna polskich spółgłosek trących bezdźwięcznych realizowanych
przez dzieci niesłyszące*, „Audiofonologia”, nr 26, s. 105–118.
- Komorowska H., 1980, *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja. Audiolingwalizm, ko-
gnitywizm, interferencja*, Warszawa.
- Komorowska H., 2001, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Lorenc, A., 2016, *Wymowa normatywna polskich samogłosek nosowych i spółgłoski bocznej*,
Warszawa.
- Madelska L., 2005, *Słownik wariantywności fonetycznej współczesnej polszczyzny*, Collegium Co-
lumbinum, Kraków.
- 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.
- Miodek J., 2001, *O normie językowej*, w: J. Bartmiński (red.), *Współczesny język polski*, Lublin,
s. 73–83.
- NKJP: www.nkjp.pl [28.08.2019].
- Pätzold M., Simpson A. M., 1997, *Acoustic analysis of German vowels in the Kiel Corpus of Read
Speech*, w: A. P. Simpson, K. J. Kohler, T. Rettstadt, (red.), *The Kiel Corpus of Read/Sponta-
neous Speech --- Acoustic data base, processing tools and analysis results*, s. 215–247.

- Perlin J., 1995, *Kategorie interferencji fonemicznych*, w: K. Polański (red.), „Biuletyn PTJ”, z. LI, Warszawa, s. 75–86.
- Pluta-Wojciechowska D., 2005, *Wymowa polska „jakby ktoś gryzł szkło”, czyli o trudnościach artykulacji głosek języka polskiego u obcokrajowców*, „Poradnik Językowy”, nr 5, s. 83–94.
- Pluta-Wojciechowska D., 2012, *Patofonetyka – nowy przedmiot kształcenia czy nowe ujęcie starych tematów*, w: S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray (red.), *Logopedia. Wybrane aspekty historii, teorii i praktyki*, Gdańsk, s. 96–116.
- Pluta-Wojciechowska D., 2015, *Wymowa cudzoziemców uczących się języka polskiego jako L2 w oczach logopedy. Rekoniesans zagadnień*, „Forum Logopedyczne”, nr 23, s. 26–34.
- Pluta-Wojciechowska D., 2017, *Dyslalia obwodowa. Diagnoza i terapia logopedyczna wybranych form zaburzeń*, Bytom.
- PPSPW: *Podręczny słownik poprawnej wymowy polskiej*, 1994, W. Lubaś, i S. Urbańczyk (red.), Kraków–Katowice.
- PSJS: *Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego*, 1984, A. Szulc (red.), Warszawa.
- Roach P., 2011, *Glossary – a Little Encyclopaedia of Phonetics*. Pozyskano z <https://www.peterroach.net/uploads/3/6/5/8/3658625/english-phonetics-and-phonology4-glossary.pdf> [28.08.2019].
- SDJO: *Słownik dydaktyki języków obcych*, 1994, A. Szulc (red.), Warszawa.
- SJP PWN: <https://sjp.pwn.pl/szukaj/deformacja.html> [28.08.2019].
- STJ: *Słownik terminologii językoznawczej*, 1970, Z. Gołąb, A. Heinz, K. Polański (red.), Warszawa.
- SWP: *Słownik wymowy polskiej*, 1977, M. Karaś, M. Madejowa (red.), Warszawa–Kraków.
- Więcek-Poborzycyk I., 2014, *Normy wymawianiowe polszczyzny a wariantywność wymowy*, Warszawa.
- WSPP: *Wielki słownik poprawnej polszczyzny PWN*, 2006, A. Markowski (red.), Warszawa.
- Xue S.A., Hao G.J., Mayo R., 2006, *Volumetric measurements of vocal tracts for male speakers from different races*, “w: *Clinical Linguistics and Phonetics*”, nr 20(9), s. 691–702.
- Zarzycka G., 2015, *Polonistyczna lapsologia glottodydaktyczna wczoraj i dzisiaj*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 22, G. Zarzycka (red.), s. 9–20.
- Żydek-Bednarczuk U. 1993, *Błędy językowe a zjawisko interferencji międzyjęzykowej*, „Przegląd Glottodydaktyczny”, t. 12, s. 69–82.


Michalina Biernacka

GLOTTODIDACTIC ERROR WITHIN THE PHONIC SUBSYSTEM – A VOICE IN THE DISCUSSION

Keywords: phonetic error, glottodidactic norm, interference, non-normativity

Abstract. The classifications of errors made by foreigners learning Polish as a foreign language are usually based on either those typical for native users of the Polish language (e.g. by A. Markowski) or on the possible interferences (e.g. by H. Komorowska). Since the terms glottodidactic error and glottodidactic norm have been proposed, errors began to be analyzed individually, with consideration of the interlanguage, which however resulted in the simplification of their description. The phonic system of the language proved to be particularly problematic since phonetic variation does not translate into variation in language norm (even if we take into consideration the distinction between the model norm and utilitarian norm). Phonetic mistakes have also recently gained the attention of speech therapist, whose approach – though scientifically valuable – raises certain doubts. The aim of the article is to contribute to the discussions on the perception of phonetic mistakes in foreigners.

*Ewa Badyda**

 <https://orcid.org/0000-0002-1059-8849>

PO CO I JAK (NIE) UCZYĆ CUDZOZIEMCÓW FONETYKI JĘZYKA POLSKIEGO?

Słowa kluczowe: nauczanie języka polskiego jako obcego, fonetyka, fonem, głoska

Streszczenie. Fonetyka nie jest eksponowaną płaszczyzną w nauczaniu języka polskiego jako obcego o nastawieniu komunikacyjnym, jednak skuteczność komunikacyjna zależy też od umiejętności odwzorowania przez studenta prawidłowej postaci brzmieniowej wyrazu, zwłaszcza w zakresie relewantnych fonologicznie cech głosek. Trudności studenta z prawidłową wymową wynikają z ukształtowania jego słuchu fonemowego i zautomatyzowania ruchów artykulacyjnych zgodnie z wymogami jego języka rodzimego, dlatego ogólna ekspozycja na brzmienie języka polskiego może być niewystarczająca. Uzasadnione jest skoncentrowanie się na różnicowaniu słuchem głosek polskich i prawidłowej ich wymowie już na początku nauki. Umożliwia to późniejsze odwoływanie się do wprowadzonych wzorców fonetycznych i zapobieganie powstaniu błędnych nawyków wymawianiowych. W pracy nad fonetyką należy skupić się zwłaszcza na najbardziej charakterystycznych opozycjach fonologicznych w języku polskim, z uwzględnieniem tych, które są istotne z punktu widzenia fleksji. Zasadne jest wprowadzanie fonemów w powiązaniu z alfabetem, ponieważ w nauce języka obcego student zapoznaje się z kodem fonetycznym i graficznym równolegle. Pozwala to na późniejsze wykorzystanie postaci ortograficznej do przypomnienia wymowy, poprawne zapisywanie wyrazów ze słuchu, a jednocześnie uniknięcie odczytywania nowych polskich wyrazów zgodnie z konwencją ortograficzną obcego języka. Ponadto umożliwia w przyszłości operowanie w mowie nazwami własnymi poznawanymi w postaci graficznej.

We współczesnym modelu nauczania języków obcych dominuje podejście komunikacyjne, którego teoretyczną podstawą jest przekonanie, że język należy postrzegać przede wszystkim w jego funkcji społecznej, jako narzędzie porozumiewania się. W rezultacie w dydaktyce wyraźnie przedkłada się kompetencję komunikacyjną, za której sprawdzian uznaje się efektywność przekazywania i pozyskiwania informacji odpowiednio do wymogów sytuacji, nad kompetencję lingwistyczną rozumianą jako znajomość kodu językowego i reguł systemowych.

* fpoeba@ug.edu.pl, Uniwersytet Gdański, Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Polskiej, Katedra Języka Polskiego / Centrum Kultury i Języka Polskiego dla Cudzoziemców, ul. Wita Stwosza 55, 80-308 Gdańsk.

Nauczanie języka kładące nacisk na to drugie uznaje się za nieco anachroniczne, będące zagrożeniem dla naturalności komunikacyjnej czy wręcz hamujące jej swobodę, a jednocześnie nieatrakcyjne dla studentów. Poprawność językowa nie jest przy takim podejściu celem głównym w nauczaniu, ustępuje płynności i skuteczności komunikacyjnej. Skrajnie postrzega się nawet kompetencje: komunikacyjną i lingwistyczną jako opozycyjne, co znajduje wyraz w takich na przykład hasłach, którymi reklamują się nauczyciele języków i szkoły językowe: *Koniec nudnej gramatyki, zacznij wreszcie mówić!!!; Monotonne powtarzanie reguł gramatycznych? O nie! U nas porozmawiamy o tym, co Cię naprawdę interesuje – o muzyce, prasie młodzieżowej, aktualnych wydarzeniach.*

Jednakże czasy ostrego rozdzielania tych dwóch rodzajów kompetencji i postrzegania ich jako wyboru alternatywnego zaczynają już przemijać. W ostatnich latach nasila się krytyka postawy ignorowania błędów ucznia i zaniedbania kwestii uczenia gramatyki. Poprawność językowa jako zadanie w nauczaniu języków obcych powraca w nowej orientacji, ku której dziś zwraca się glottodydaktyka, przyznającej słuszność podejściom szerokim, nierygorystycznym, uznającej większy pluralizm metod i ich eklektyzm, a w ślad za tym dowartościowującej na powrót kształcenie językowe (Izdebska-Długosz 2016).

Nie jest tu moim celem wkraczanie w szerszą teoretyczną dyskusję nad miejscem i rolą gramatyki, a ściślej fonetyki, w dydaktyce języka obcego, niezależnie bowiem od przyjętego w tej sprawie stanowiska nie da się podważyć tezy, że nawet w podejściu mocno opartym na koncentrację na kompetencji komunikacyjnej kosztem lingwistycznej nie można fonetyki zignorować, ponieważ efektywność komunikacyjna w mowie zależna jest od realizacji fonetycznej wypowiedzenia. Zniekształcenie wyrazów, jeśli jest znaczne, może powodować, że przepływ informacji będzie zakłócony, a nawet nieskuteczny. Jak tę oczywistą obserwację przełożyć jednak na praktykę dydaktyczną? W jakim stopniu i na jakich konkretnie aspektach koncentrować się powinien nauczyciel? Na jakim etapie nauki?

Zacznijmy od odpowiedzi zawartych w kluczowych dokumentach określających standardy nauczania języka polskiego jako obcego, takich jak *Opis standardów wymagań odnoszących się do poszczególnych poziomów biegłości językowej w zakresie znajomości języka polskiego jako obcego* zawartych w *Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 lutego 2016 r. w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego*. Nie znajdziemy ich tam wiele. Podczas gdy rejestry zagadnień gramatycznych w zakresie fleksji i składni są długie i niezwykle szczegółowe, zagadnień fonetycznych w zasadzie się nie wskazuje. Zastępują je bardzo ogólne uwagi na temat poprawności fonologicznej¹, które odnaleźć można w opisach wymagań związanych z mówieniem. W dokumencie mówi się zatem o opanowaniu „zasad wymowy i intonacji pozwalających na właściwe zrozumienie wyrażanych intencji oraz treści wypowiedzi” (poziom A2 i B1, dla po-

¹ Opracowane są one na bazie wytycznych *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, por. ESOJK (Coste i in. 2003, p. 105).

ziomu A1 dotyczy to „wyuczonych słów i wyrażen”, których czytelność możliwa jest ewentualnie przy „pewnym wysiłku” odbiorcy), przy czym dozwala się odczuwalny wpływ wymowy języka rodzimego pod warunkiem niezakłócenia zrozumienia wypowiedzi, tym słabszy, im wyższy jest poziom biegłości językowej. Na poziomie C1 i C2 „wymowa i intonacja zdających może zdradzać ich język rodzimy jedynie jako informacja o ich pochodzeniu, nie może jednak osłabiać płynności i swobody komunikacji.” Zakłada się więc, że wymowa powinna się w miarę nauki doskonalić.

Warto zauważyć, że we wcześniejszym dokumencie z tego zakresu, a mianowicie w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 15 października 2003 r. w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego*, już uchylonym, uwagi na ten temat były bardziej szczegółowe. I tak na poziomie podstawowym prócz ogólnej informacji, że błędy wymowy nie powinny uniemożliwiać zrozumienia sensu i intencji wypowiedzi, zamieszczono co do artykulacji głosek uwagę, że zdający „powinni właściwie wymawiać głoskę *y* w opozycji do *i* oraz *e*, głoski *q* i *ę*, głoski dźwiękowe szumiące, twarde *sz*, *rz*, *z*, *cz*, *dź* w opozycji do ciszących, miękkich *ś*, *ź*, *ć*, *dź*, *ń*, głoskę *r* w opozycji do *l* oraz *ł* w opozycji do *l*, a także grupy spółgłoskowe”. Jednak na podstawie obecnego rozporządzenia nauczyciel może odnosić wrażenie, że zbyt szczegółowe koncentrowanie się na zagadnieniach fonetycznych w nauce języka polskiego jako obcego jest kierunkiem błędnym, wystarczające jest bowiem założenie, że przyswajanie przez studenta wzorca prawidłowej wymowy polskiej jest procesem zachodzącym automatycznie, a jej doskonalenie postępuje naturalnie, w miarę coraz większego osłuchania się z językiem. Czy rzeczywiście można temu całkowicie zaufać?

Czynników pozadydaktycznych, które uznaje się za wpływające na proces przyswajania wymowy drugiego języka, jest wiele i mają one różną naturę: psychologiczną (jak motywacja, zainteresowanie, pamięć operacyjna, łatwość przyswajania informacji, rodzaj inteligencji, cechy osobowości, talent), neurologiczną (cechy budowy i funkcjonowaniu półkul mózgowych, zdolność kodowania fonetycznego), wynikające z indywidualnego doświadczenia studenta (znajomość innych języków obcych, wpływ wzorców języka ojczystego, przebyta edukacja muzyczna, ekspozycja na mowę w doświadczeniu pozaklasowym) (Stasiak 2017). W sumie tworzą one osobną konfigurację dla każdego ucznia i każdego stawiają w indywidualnej sytuacji. W praktyce manifestuje się to zresztą bardzo wyraźnie, bo rzadko się zdarza, żeby różnice w wymowie nie ujawniały się w grupie studentów już od samego początku nauki. Odwrócenie uwagi nauczyciela od tego zagadnienia w nadziei, że proces doskonalenia wymowy będzie z czasem równomiernie i u każdego samoistnie postępował, a obcowanie ze wzorcem wymowy będzie wystarczającym bodźcem do jej prawidłowego doskonalenia, wydaje się oparte na słabo umotywowanej nadziei.

W ostatnich latach coraz częściej słychać głosy upominające się o docenienie roli świadomego kształtowania postaci fonetycznej wypowiedzi w nauce języka

polskiego jako obcego (Biernacka 2013, Gajewska 2017), wręcz wskazujące na fundamentalną rolę fonetyki w przyswajaniu innych podsystemów języka (Biernacka 2016, s. 43–45), czy ukazujące, jak bardzo poważnie typowe błędy wymowy cudzoziemców utrudniają zrozumienie ich wypowiedzi (Mirosławska 2013). Pojawiają się też wynikające z praktycznej obserwacji postulaty przeprowadzenia szerszych badań w zakresie przyswajania systemu fonologicznego u osób z różnymi językami natywnymi, które ułatwiłyby wzbogacanie podręczników o starannie zaplanowane ćwiczenia (Majewska-Tworek, Majewska 2014). Co prawda w używanych dziś podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego ćwiczenia fonetyczne są obecne i w gruncie rzeczy prezentują bardzo wiele typów, zazwyczaj jednak nie są one przewidziane w cyklu regularnym ani opracowane kompleksowo pod względem zamysłu metodycznego, wykazują natomiast niedostatki technik nauczania. Zaniedbania te widoczne są zwłaszcza w podręcznikach podstawowych (Biernacka 2015a).

Przyłączam się do głosów podnoszących rolę kształtowania świadomości fonetycznej już od samego początku nauki języka polskiego, twierdząc, że jest to niezbędne nawet w wypadku kursów propedeutycznych, zaplanowanych w modelu „survival”, których celem jest zaledwie wstępne oswojenie z językiem polskim i przygotowanie słuchacza do radzenia sobie w najbardziej podstawowych sytuacjach komunikacyjnych² (Szmidt, Castellví 2011). Swoją opinię opieram na kilkuletnim doświadczeniu nauczania uczestników kursu przygotowawczego Premedical Course przygotowującego do podjęcia studiów w języku angielskim w Gdańskim Uniwersytecie Medycznym, w którego programie jest zaledwie 40-godzinny wstępny kurs języka polskiego. Uczestnikami tych kursów są przyszli studenci medycyny, zazwyczaj stanowiący mieszanekę narodowościową z dużym udziałem osób pochodzących z krajów azjatyckich i afrykańskich, takich jak Arabia Saudyjska, Indie, Zjednoczone Emiraty Arabskie, Nigeria, Bahrajn, Syria, Egipt, Zambia, Singapur i studentów z Europy Zachodniej z azjatyckich rodzin imigranckich.

Jest oczywiste, że między językami istnieją różnice fonologiczne, fonetyczne oraz prozodyczne, które miewają walor fonologiczny. Nabywanie języka ojczystego wiąże się, by odwołać się tylko do przykładów zakresu zjawisk segmentalnych wymowy, z automatycznym przyzwyczajeniem do różnicowania słuchem cech opozycyjnych pod względem fonologicznym, czyli takich, które w danym języku wpływają na różnicowanie znaczeń, natomiast ignorowania niedystynktywnych cech głosek. I tak, dla rodzimego użytkownika języka polskiego o prawidłowo

²Warto zwrócić uwagę, że obowiązujące swego czasu, obecnie uchylone *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2007 r. w sprawie ramowego programu kursów nauki języka polskiego dla uchodźców*, określając liczbę godzin przeznaczonych na naukę języka polskiego w kursach ramowych przewidywało, że alfabeta polskiemu i zagadnieniom fonetycznym należy poświęcić 35 na 200 godzin w grupie języków słowiańskich i 40 na 300 w grupie innych języków, co stanowi odpowiednio 17,5% i 13% całego wymiaru podstawowego kursu.

rozwiniętym słuchu fonemowym oczywista będzie różnica realizacji fonetycznej w wyrazach *park* i *bark*, ale już nie przy – możliwym – dźwięcznym bądź bezdźwięcznym wymówieniu pierwszej głoski w wyrazie *rteć*, ponieważ dźwięczność jako opozycja fonologiczna dotyczy tylko spółgłosek właściwych, ale już nie sonornych. Podobnie dźwiękowość, będąca cechą fonologiczną, która zawsze spowoduje automatyczne rozróżnienie na przykład pomiędzy [š] i [ś], [č] i [ć], czy zwartość różnicująca [č] i [š]. Z kolei bez specjalnego treningu rodzimy użytkownik języka polskiego raczej nie rozpozna różnicy fonetycznej pomiędzy głoskami oznaczonymi grafemem <w> w wyrazie *wiadro* i *woda*, grafemem <n> w wyrazie *ranczo* i *strona*, grafemem <a> w wyrazach *matka* i *jajko*, grafemem <ł> w wyrazach *potrzask*, *studnia* i *tik*. Co w języku polskim jest cechą dystynktywną, w innym być nie musi, albo może mieć inny zakres i na odwrót – dość przytoczyć przykład zmiękczenia, które w języku polskim nie jest fonologicznie relewantne, a w języku rosyjskim tak, różnicując znaczeniowo np. wyrazy *brat* i *brat'*. W sumie zatem słuch fonematyczny kształcony jest naturalnie w każdym języku zgodnie z jego wymogami. Przekonują choćby o tym znane z doświadczenia każdemu, kto uczył się języka angielskiego, mającego dużo bogatszy zasób fonemów wokalicznych, kłopoty z rozróżnieniem słuchem i opozycyjną realizacją takich wyrazów jak *cup* i *cap*, *end* i *ago*, *man* i *men* czy anegdotycznej pary *shit* i *sheet*.

Samo różnicowanie słuchem opozycji nie jest wystarczające do prawidłowej realizacji danej głoski. W rozwoju mowy ich przyswajanie przebiega jako dłuższy, stopniowy proces oparty na autokorekcie słuchowej i kinestetycznej (narządów artykulacyjnych). W jego trakcie ich ruchy się sukcesywnie automatyzują, przyzwyczajając do coraz precyzyjniejszego zajmowania właściwych pozycji artykulacyjnych. Z czasem jednak plastyczność narządów artykulacyjnych zanika, podobnie jak osłabia się nieświadome nastawienie na dopracowywanie koordynacji słuchowo-kinestetycznej właściwej dla okresu rozwoju mowy, i tym trudniej, nawet przy dobrym różnicowaniu dźwięków, samodzielnie je prawidłowo realizować.

Kombinacja właściwości artykulacyjno-prozodycznych jest dla systemu każdego języka inna, toteż w zależności od przyzwyczajień nim spowodowanych specyfika trudności w przyswajaniu polskiej wymowy dla studentów o różnych językach natywnych będzie inna i w różny sposób będzie wpływała na możliwość osiągnięcia wymowy przynajmniej satysfakcjonującej, czyli takiej, w której dla ucha rodzimego użytkownika poszczególne allofony będą identyfikowane jako realizacje właściwych fonemów. Będzie zatem zachodzić interferencja systemu języka natywnego. Stanowi to szczególnie problem w wypadku uczenia grupy różnojęzycznej, zwłaszcza takiej, w której są pochodzący z różnych krajów studenci nieeuropejscy, stanowią oni bowiem konfigurację osób o podłożu fonetycznym ukształtowanym przez języki rodzime w rozmaity sposób, a co za tym idzie – niepodobna przewidzieć wspólnych trudności, a jeśli się nie zna właściwości ich języków ojczystych – rodzaju ich interferencji fonetycznej. O tym, jak trudne jest przed nimi zadanie, przekonać może prosty praktyczny eksperyment, jakim

jest przysłuchanie się wypowiedzi w ich rodzimym języku z zamiarem wydzielenia w nich choćby „jednostek mowy” i próby imitacji którejkolwiek z nich po wysłuchaniu tylko jednego zdania. Obraz tego typu doświadczenia zderzenia z językami egzotycznymi odzwierciedlony jest w języku polskim, w którym istnieje frazeologizm *siedzieć jak na tureckim kazaniu*, a chińszczyzna ma znaczenie ‘coś kompletnie niezrozumiałego’ (*To jest dla mnie chińszczyzna*), które można też odnieść do nieumiejętności przebicia się przez barierę fonetyczną obcego języka.

Z mojego doświadczenia dydaktycznego wynika konieczność zapoznania studentów w takiej grupie z inwentarzem polskich fonemów i przećwiczenie ich podstawowych realizacji już na samym początku. Inaczej przed uczącym się stoi zadanie zupełnie samodzielnej, mozolnej analizy składu fonetycznego wyrazu wraz z próbami intuicyjnego operowania artykulatorami, których ruchy mogą być zautomatyzowane do zajmowania nieco innych pozycji. Mało realne jest niezwykle szybkie samodzielne powtórzenie drogi, którą się długo przechodziło w języku natywnym, opartej przecież na skomplikowanych operacjach przetwarzania bodźców słuchowych i ich przenoszenia na ruchy artykulatorów, do tego zazwyczaj w czasie, kiedy przekroczyło się już wiek krytyczny (w rozumieniu Erica Lenneberga 1967). Metodyczne wprowadzenie w system fonologiczny na początku nauki i tak nie jest w stanie na trwałe zniwelować tych trudności, o czym świadczą popełniane w późniejszym czasie częste błędy różnicowania słuchem form, teoretycznie już w toku nauki utrwalonych, lecz pojawiających się w nowych kontekstach, o tak odmiennych, jak wydawałoby się rodzimemu użytkownikowi polskiego, kształtach jak *trzy* i *cztery*, *dziesięć* i *dziewięć*, *jedenście* i *siedemnaście*, *trzyście* i *trzydzieści*. Interpretować to można chyba w ten sposób, że w trudniejszych uwarunkowaniach fonotaktycznych student jest w stanie wydobyć w analizie słuchowej tylko pojedyncze, najbardziej wyraziste dla niego lub najbliższe mu z punktu widzenia jego języka elementy segmentu, reszta zaś pozostaje słabo zidentyfikowana³. Pomocne w tym wypadku jest odwołanie się do wprowadzonej wiedzy, wskazanie przećwiczonych już swego czasu głosek nagłosowych: wyrazu i poszczególnych sylab, co pozwala na identyfikację miejsc trudnych, skoncentrowanie się na wydobywaniu spółgłosek, których w wyrazie polskim jest zazwyczaj wiele. Jest ono zresztą pomocne już od pierwszych lekcji, nawet jeśli nie przewiduje się specjalnych trudności, ponieważ wyrazy, które występują w tym okresie nauki zawierają typowo polskie głoski, których pograniczna fonetyczna realizacja może doprowadzić do odczytania ich przez rodzimych użytkowników jako allofonów innych fonemów, takie jak *Dzień dobry*, *dziękuję*, *cześć* i liczebniki od 1 do 20, w których do tego występują zbitki spółgłoskowe. Odwoływanie się do wprowadzonych wzorców fonetycznych przydatne jest nieustannie, z wymienionych wyżej względów, przy wprowadzaniu nowych wyrazów, zwłaszcza mających trudniejszy kształt fonetyczny, po to by nawet te „wyuczone” były zrozumiałe,

³Na konieczność diagnozowania słuchowego zróżnicowania dźwięków mowy z uwzględnieniem złożonych struktur fonologicznych wyrazu zwraca uwagę Majewska-Tworek (2006, s. 106).

by stanowiły dalszy wzorzec wymowy i nie utrwały błędnych nawyków wymawianiowych. Trudno je potem poddawać kolejnym modyfikacjom, a jak to ujmuje Elżbieta Gajewska: „uczeń z utrwaloną niepoprawną wymową to uczeń, któremu wyrządzono dydaktyczną krzywdę” (Gajewska 2017, s. 50).

Wprowadzania głosek warto dokonać w modelu kontrastywnym w szczególności w odniesieniu do tych, które mogą w przyszłości nastręczyć problemów. Uwzględnić tu należy dwa czynniki: opozycje fonologiczne w języku polskim, które – zniesione w nieprawidłowej realizacji – mogą spowodować zniekształcanie wyrazu w taki sposób, że stanie się on niezrozumiały, i występowanie ćwiczonych głosek w pozycjach morfemów fleksyjnych, ich zniekształcanie bowiem uczynić może w przyszłości omawianie niektórych zagadnień gramatycznych jałowym. Z całą pewnością do pierwszej grupy zaliczyć można typową dla polszczyzny opozycję szeregów szumiącego, ciszącego i syczącego, których różnicowanie sprawia kłopoty chyba wszystkim⁴. Zazwyczaj języki mają takie szeregi (choć nie zawsze aż trzy), lecz ich ekwiwalenty w innych językach są zwykle wymawiane w sposób tylko podobny. Jolanta Tambor zwraca uwagę na to, że najtrudniejsze do opanowania są właśnie głoski zbliżone do głosek występujących w językach rodzimych. Przy trudnej do uchwycenia słuchem różnicy i utrwalonych własnych nawykach artykulacyjnych uczący się zastępuje nimi głoski w języku nabywanym (Tambor 2010, s. 33). Kłopoty z realizacją tych szeregów są jedną z najczęściej obserwowanych u studentów różnych narodowości (Kijewska 2001; Majewska-Tworek 2006; Kaleta 2010; Tambor 2010; Szmidt, Castellví 2011; Mirosławska 2013; Młynarczyk 2013; Biernacka 2015b, 2016, s. 111–114), przy czym – można oszacować ze względu na ich liczbę w systemie konsonantycznym i frekwencję występowania, jak również ocenić na podstawie obserwacji nauczycieli (Biernacka 2015b) – są one jedną z najczęstszych przyczyn zakłóceń komunikacyjnych.

Z samogłosek powszechnie trudne jest zróżnicowanie [y] oraz [e], podobnie często odpowiedzialne za powstawanie zakłóceń komunikacyjnych (Biernacka 2015b, 2016, s. 106–108). Przy trudnościach z dokładną artykulacją [y] w wymowie spontanicznej bywa ono też zastępowane przez [i] (Madelska 2010, s. 47)⁵. Niedokładna wymowa tych głosek może przynieść nieporozumienia komunikacyjne np. w przypadku wyrazów *wyjście: wejście, przeszłość: przyszłość, była: bila, myła: miła*, ale też w kwestiach fleksyjnych, są one bowiem końcówkami

⁴Większość tych fonemów nie należy do rzadkich w języku polskim. Przynajmniej jeden reprezentant każdego szeregu znajduje się w pierwszej połowie listy frekwencyjnej fonemów niesamogłoskowych. W uporządkowaniu rangowym wszystkich fonemów polskich (w sumie 39: 6 samogłoskowych, 33 niesamogłoskowe) pozycję tę zajmują: [s] – 12, /š/ – 19, /z/ – 21, /c/ – 23, /ś/ – 26, /ć/ – 28, /č/ – 29, /ž/ – 30, /ž/ – 33, /z/ – 35, /ž/ – 37, /dž/ – 39 (Śledziński 2010, s. 87).

⁵Różnice artykulacyjne i akustyczne pomiędzy głoską [y] oraz [i] oraz [e], a zwłaszcza [ê], będącym wariantem pozycyjnym fonemu /e/ nie są tak duże jak w przypadku innych samogłosek. Ponadto, jak pisze B. Wierchowska w odniesieniu do wymowy Polaków: „Samogłoska *y* jest bardziej polimorficzna niż samogłoska *i*. Przedłużana, łatwo przechodzi w *e* lub *i*.” (Wierchowska 1971, s. 125).

form fleksyjnych rzeczownika i przymiotnika wskazującymi na różne wartości kategorii fleksyjnych. Przy niewyćwiczonym ich zróżnicowaniu wszelkie zadania sprawdzające poprawność gramatyczną w parach w rodzaju *dwa grosze: pięć groszy*, *czerwony pomidor: czerwone pomidory*, *gruby chłopiec: grubi chłopcy* można przedstawiać i weryfikować tylko w postaci ortograficznej.

Przy okazji samogłosek warto zwrócić uwagę na kwestie prozodyczne. W wielu językach samogłoski ulegają redukcji, co zmniejsza ich wyrazistość, a także zmienia jakość artykulacyjną. Realizacje tego typu wzmacniają zakłócenia postaci fonetycznej wyrazu podwójnie, ponieważ jednocześnie powodują nagromadzenie zaburzonych fonetycznie spółgłosek (jeśli są one tak wymawiane). Tymczasem, jeśli ująć fonem w znaczeniu kognitywnym, jak proponuje Jolanta Szpyra-Kozłowska, widząc w nim nie tyle jednostkę różnicującą odmienne znaczeniowo formy wyrazowe, ale jako segment tkwiący w umyśle mówiącego i zamierzony przez niego w danym akcie mowy (Szpyra-Kozłowska 2002, s. 91) – co w konsekwencji dotyczy także oczekiwań słuchacza w odbiorze – można przypuszczać, że łatwiej będzie mu na podstawie niezaburzonego przynajmniej szkieletu samogłoskowego odtworzyć zamierzenia mówiącego, zwłaszcza że wiedza językowa podpowiada mu niczym w grze możliwe warianty wypełnienia całej struktury tak, aby powstał wyraz, a kontekst językowy pozwala te możliwości preselekcjonować (co oczywiście uruchamia się zawsze, nie tylko w wypadku samogłosek).

Wprowadzanie fonemów polskich ma sens z jednoczesnym odwołaniem się do alfabetu. Student obcojęzyczny, poznając język polski, znajduje się w innej sytuacji niż jego rodzimy użytkownik. Naturalne dla przyswajania języka ojczystego jest poznawanie go najpierw w postaci mówionej, później dopiero poznaje się konwencję ortograficzną zapisu. Osoba ucząca się języka obcego w klasie poznaje oba kody: fonologiczny i graficzny równoległe⁶. Ma to i wady, i zalety. Z jednej strony postać ortograficzna jest podpowiedzią dotyczącą wymowy, z drugiej zaś strony, jeśli się nie zna konwencji przełożenia elementów fonologicznych na graficzne, stać się może podpowiedzią mylącą. Metodyczne koncentrowanie się jeszcze na ortografii może się wydawać za dużym obciążeniem dla studenta, ale mimo że w języku polskim istnieją rozbieżności między pismem a mową, najważniejsze te zależności są w miarę regularne i możliwe do przedstawienia. Zaprezentowanie podstawowych ortograficznych reprezentacji fonemów w kontekstach, w których realizowane są one przez warianty podstawowe i w pozycjach neutralizowanych wydaje się wystarczające z dydaktycznego punktu widzenia. Ograniczenie to jest

⁶G. Balkowska przedstawiła swoje obserwacje dotyczące grupy wielojęzycznej, z których wynikało, że u studentów, którym jednocześnie nie wprowadzano alfabetu, szybciej rozwijał się słuch fonematyczny i skuteczniej opanowywali oni artykulacyjne wzorce kinestetyczne, ale po pierwsze w opisywanej grupie przewagę mieli studenci afrykańscy, którzy zazwyczaj mają naturalny kontakt z wieloma językami używanymi w kraju rodzimym i poznają je tylko w wersji mówionej, po drugie zaś dla grupy tej przewidziany był długi kurs, w którym można było poświęcić pierwsze 20 godzin na wyrabianie słuchu fonematycznego w trakcie poznawania języka przez słuchanie i powtarzanie (Balkowska 2004).

również uzasadnione z punktu widzenia wiedzy fonetycznej. Takie zjawiska jak zasada jednorodności grupy spółgłosek właściwych pod względem dźwięczności realizowana w tzw. upodobnieniach martwych (jak np. w wyrazach *krzesło* i *owca*, wbrew sugestii pisma, że grupa spółgłoskowa zawiera i dźwięczną, i bezdźwięczną głoskę) czy zasada bezdźwięcznej realizacji spółgłoski właściwej w wygłosie absolutnym nie są co prawda w językach uniwersalne, ale wynikają z ekonomii wysiłku artykulacyjnego i można sądzić, że z tego względu zostaną przyswojone samoistnie (to ewentualne utrzymanie tej niejednorodności wymagałoby właśnie pracy nauczyciela)⁷. Podobnie zasada śródwyrazowej realizacji fonetycznej grafemów <ą> i <ę> w pozycji przed zwartymi i zwarto-szczelinowymi: głoska półotwarta nosowa pojawiająca się jako drugi segment w ich wymowie ma takie miejsce artykulacji jak głoska następna, zatem jej realizacja przychodzi naturalnie.

Wprowadzanie fonemów łącznie z ich reprezentacją ortograficzną daje studentowi samodzielność w obcowaniu z tekstem zapisanym i zwrotnego wykorzystania postaci ortograficznej wyrazu dla odtworzenia wzorca artykulacyjnego. Minimalizuje się w ten sposób jednocześnie prawdopodobieństwo wystąpienia w przeszłości błędów wymowy o charakterze interferencji ortograficznej, polegającej na odczytywaniu wyrazów (nie tylko nowych, ale też takich, których wymowy student nie pamięta) zgodnie z konwencją ortograficznej reprezentacji fonemów własnego języka (lub innego, np. angielskiego) np. takich jak *cukier* w realizacji [kuk'er], *co* w realizacji [ko] lub *groch* w realizacji [groš], *połowa* w realizacji [połoua], *Włochy* w realizacji [ułošy], *gotówka* w realizacji [gotouka], *jest* w realizacji [žest], które już zdecydowanie powodują zakłócenia komunikacji. Trzeba bowiem pamiętać, że polskie leksemy w nauce języka polskiego jako obcego, zarówno w klasie lekcyjnej, jak i w środowisku naturalnym, przyswajane są drogą podwójną: przez obcowanie ze wzorcem słuchowym, ale też graficznym.

Możliwość samodzielnego odczytywania polskiego tekstu technicznie już od początku nauki wyposaża jednocześnie studentów w ważną umiejętność potrzebną do samodzielnego poruszania się w środowisku rzeczywistości polskojęzycznej i pomaga oswajać je kulturowo. Mam tu na myśli szansę zrozumiałego operowania nazwami własnymi, takimi jak nazwy ulic, dzielnic⁸ czy przystanków w otoczeniu, w którym porusza się student, operowania nazwami miejscowości polskich, do których może na przykład zechcieć kupić bilet kolejowy. Rozpoznanie ich ze słuchu, związanie z postacią ortograficzną i akceptowalna realizacja fonetyczna zapewniają cudzoziemcowi podstawowy stopień niezależności w otoczeniu obcojęzycznym. Można przewidywać, że student po krótkim kursie, czyli o bardzo słabej jeszcze kompetencji językowej w zakresie polskiego, będzie się w istotnych sytuacjach komunikacyjnych poza klasą lekcyjną próbował posłu-

⁷Utrata dźwięczności w wygłosie absolutnym dotyczy nawet fakultatywnie samogłosek (w wypowiedziach o intonacji opadającej, po spółgłosce bezdźwięcznej) (Sawicka 1995, s. 125).

⁸Przykładowo w Gdańsku centralne komunikacyjnie dzielnice nazywają się: Wrzeszcz, Strzyża, Przymorze, Brzeżno.

giwać raczej językiem angielskim. Wobec nazw własnych, jeśli nie będzie ich umiał wymówić czy odczytać prawidłowo, i tak pozostanie w tej sytuacji bezradny, a skutkiem tego komunikacyjnie nieskuteczny, ponieważ onimy z natury swojej nie są tłumaczone, a nazwy ściśle lokalne nie mają innojęzycznych odpowiedników.

Rozważania na temat tego, po co i jak (nie) uczyć cudzoziemców fonetyki na lekcjach polskiego ograniczyłam tu tylko do jednej sytuacji – początkowego etapu nauki. Zasadność wprowadzenia elementów wiedzy fonetycznej do nauki na stosunkowo wczesnym etapie daje się przede wszystkim wykazać z odwołaniem do niej samej. Nie da się precyzyjnie opisać takiego zakłócenia postaci fonetycznej wyrazu, która obiektywnie spowodowałaby jego niezrozumiałość w odbiorze, choć być może badań tego zagadnienia można by się podjąć. Zależy jest ono od wielu czynników. Od strony nadawcy jest to (w ograniczeniu do omawianych tu zjawisk segmentalnych) realizacja fonetyczna fonemów, przy czym trudno opisać takie realizacje i wyznaczyć pomiędzy nimi granice, których przekroczenie powoduje, że w odbiorze dana głoska jest odczytywana jako realizacja innego fonemu. Od strony przekazu jest to postać wyrazu, jego skład fonologiczny: ilość, jakość i struktura, a także kontekst językowy i sytuacyjny wypowiedzi. Od strony nadawcy rozstrzyga o tym umiejętność dekodowania hipotetycznych segmentów fonologicznych wyrazu. Istnienie zakłóceń fonologicznych i ich najbardziej charakterystyczne postaci można jednak przewidywać nie tylko na podstawie doświadczenia, lecz na podstawie wiedzy o samym zjawisku, jakim jest dźwiękowa postać mowy. Metodyka podsuwa rozwiązania modelowe, uniwersalne, wynikające z negocjowania wiedzy i praktyki, z konieczności są to jednak rozwiązania o pewnym stopniu ogólności. Specyfiką zawodu nauczyciela jest to, że wymaga on nieustannej elastyczności, szukania rozwiązań w sytuacjach nowych, nieprzewidywanych, dostosowania się do zmieniających się warunków, bo przecież jego wysiłek skierowany jest na drugiego człowieka. Działania nauczyciela z natury swojej nie podlegają więc wzorcom algorytmicznym. Wiedza z zakresu fonetyki i fonologii pozwala jednak niektóre zjawiska przewidywać, świadomość mechanizmu powstawania niepożądanych realizacji – trafnie planować swoje działania i reagować właściwie w konkretnych sytuacjach. Niestety wiele podręczników i zamieszczanych w Internecie materiałów ułatwiających naukę języka polskiego ujawnia, że świadomość i wiedza nauczycieli w tym względzie niejednokrotnie jest niewystarczająca: zagadnienia fonetyczne są często ujmowane bez kontekstu, są słabo powiązane z innymi poziomami języka i celami nauczania, występują też rażące błędy. Te ostatnie można zwłaszcza obserwować w zamieszczanych na kanale You Tube filmikach zapoznających z polskim alfabetem i prezentujących lekcje polskiej wymowy, których autorzy przedstawiają się często jako zawodowi nauczyciele języka polskiego jako obcego⁹.

⁹W materiałach tych powszechnie występują takie błędy jak mylenie pojęcia głoski i litery czy prezentowanie wymowy głoski na przykładach wyrazów, w których ona nie występuje, por. <https://>

BIBLIOGRAFIA

- Balkowska G., 2004, *Nauczanie wymowy polskiej w grupie wielojęzycznej*, w: A. Dąbrowska (red.), *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z Międzynarodowej Konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*, Wrocław, s. 247–254.
- Biernacka M., 2013, *Pojęcie kompetencji fonologicznej vel fonetycznej – rozważania terminologiczne*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 20, *Glottodydaktyka – media – komunikacja. Kształtowanie kompetencji komunikacyjnej*, I. Dembowska-Wosik i E. Pałuszyńska (red.), s. 75–82.
- Biernacka M., 2015a, *Nauczanie fonetyki języka polskiego jako obcego w świetle technik nauczania wybieranych przez autorów współczesnych podręczników*, w: M. Gaze, P. Góralczyk-Mowczan (red.), *Bogactwo językowe i kulturowe Europy w oczach Polaków i cudzoziemców 3*, Łódź, s. 20–37.
- Biernacka M., 2015b, *Trudności w nauczaniu wymowy polskiej cudzoziemców w świetle wyników badań ankietowych*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 22, G. Zarzycka (red.), s. 251–265.
- Biernacka M., 2016, *Znajdź z polskim wspólny język. Fonetyka w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Poradnik metodyczny*, Łódź.
- Coste D., North B., Sheils J., Trim J., 2003, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa. (ESOKJ), https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/attachments/ESOKJ_Europejski-System-Opisu.pdf [25.04.2018].
- Gajewska E., 2017, *Gdy podręcznik zawodzi. Rady dla nauczycieli dbających o wymowę swoich uczniów*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 48–57.
- Izdebska-Długosz D., 2016, *Uczyć czy nie uczyć? – Przemiany miejsca i roli gramatyki w świetle metod nauczania języków obcych*, „Acta Humana”, t. 7, s. 93–103.
- Kaleta R., 2010, *Błędy fonetyczne Białorusinów uczących się języka polskiego*, „Lingwistyka Stosowana”, t. 2, s. 121–132.
- Kijewska A., 2001, *Bułgarskie interferencje fonetyczne w języku polskim a błąd glottodydaktyczny (na materiale prac pisemnych studentów bułgarskich)*, w: R. Cudak, J. Tambor (red.), *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, Katowice, s. 263–274.
- Lenneberg E. H., 1967, *Biological foundations of language*, New York.
- Madelska L., 2010, *Posłuchaj, jak mówię. Poradnik dla rodziców i nauczycieli. Materiały do ćwiczenia słuchu i wymowy dla dzieci oraz dla obcokrajowców, uczących się języka polskiego jako obcego*, Wiedeń.
- Majewska-Tworek A., 2006, *Fonetyczne interferencje i asymilacje w analizie wymowy polskiej u niemieckojęzycznych studentów*, „Acta Universitatis Wratislaviensis”, nr 2907, „Studia Linguistica”, t. XXV, Wrocław, s. 103–110.
- Majewska-Tworek A., Majewska A., 2014, *Nauczanie wymowy polskiej jako obcej – teoria i praktyka*, w: A. Dąbrowska, U. Dobesz (red.), *40 lat wrocławskiej glottodydaktyki polonistycznej. Teoria i praktyka*, Wrocław, s. 277–290.

www.youtube.com/watch?v=CQzHVb0n6Y8; <https://www.youtube.com/watch?v=kTsK-J4pLEo>;
<https://www.youtube.com/watch?v=cwhRqMW9BYo>; <https://www.youtube.com/watch?v=cHGR1qUAi5A>;
<https://www.youtube.com/watch?v=y85UXdDBQMg>; <https://www.youtube.com/watch?v=GMNrx2c7b50>;
<https://www.youtube.com/watch?v=UcLq7qS9xBw>; <https://www.youtube.com/watch?v=MfSz9ov4aZM>;
<https://www.youtube.com/watch?v=eBxVF4GjSFY>; <https://www.youtube.com/watch?v=20pDtDSqT3Y>;
<https://www.youtube.com/watch?v=k6QTgtcApB4>;
<https://www.youtube.com/watch?v=TSreBClqSUQ>;
<https://www.youtube.com/watch?v=aJI6JDA-xUd4>;
<https://www.youtube.com/watch?v=-bmOICI-BCY>;
<https://www.youtube.com/watch?v=m-cQERrxClM>;
<https://www.youtube.com/watch?v=2l wre v n A n l g & t = 1 7 s>

- Mirosławska W., 2013, *Trudne miejsca w nauczaniu wymowy polskiej w środowisku bułgarskojęzycznym*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2, s. 303–309.
- Młynarczyk M., 2013, *Artkulacja polskich głosek u chińskich studentów uczących się języka polskiego*, „Acta Universitatis Wratislaviensis”, nr 3551, „Studia Linguistica”, t. XXXII, Wrocław, s. 133–145.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 15 października 2003 r. w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego*, Dz.U. 2003, nr 191, poz. 1871.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2007 r. w sprawie ramowego programu kursów nauki języka polskiego dla uchodźców*, Dz.U. 2007, nr 35, poz. 221.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 lutego 2016 r. w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego*, Dz.U. 2016, poz. 405.
- Sawicka I., 1995, *Fonologia*, [w:] L. Dukiewicz, I. Sawicka (red.), *Fonetyka i fonologia*, Kraków, s. 107–195.
- Stasiak S., 2017, *O czynnikach wpływających na przyswajanie wymowy języka obcego (zwłaszcza w kontekście szkolnym)*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 20–24.
- Szmidt D., Castellví J., 2011, *Cechy charakterystyczne fonetyki polskiej w nauczaniu Katalończyków*, w: R. Nycz, W. Miodunka, T. Kunz (red.), *Polonistyka bez tajemnic*, Kraków, s. 197–208.
- Szpyra-Kozłowska J., 2002, *Wprowadzenie do współczesnej fonologii*, Lublin.
- Słodziński D., 2010, *Fonemy, difony, trifony i sylaby – charakterystyka jednostek na podstawie korpusu*, „Kwartalnik Językoznawczy”, nr 3–4, s. 84–113.
- Tambor J., 2010, *Nauczanie wymowy polskiej. Trudności różnych grup cudzoziemców*, w: A. Achteplik, M. Kita, J. Tambor (red.), *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, t. 2, Katowice, s. 30–51.
- Wierzchowska B., 1971, *Wymowa polska*, Warszawa.

Ewa Badyda

WHY AND HOW (NOT) TO TEACH POLISH PHONETICS TO FOREIGNERS?

Keywords: teaching Polish as a foreign language, phonetics, phoneme, phone

Abstract. Communicative language teaching does not focus its attention on phonetics, but it should be noted that student's communicative efficiency also depends on his ability to reproduce the phonetic shapes of words correctly. The student's difficulties with the correct pronunciation in a foreign language are the result of shaping his phonological hearing and automation of movements of the articulators by his native language. That is why just exposure to the sound of the L2 may not be enough. The author argues that identifying Polish phones and their correct production should be focused on from the beginning. This allows the teacher to refer to correct patterns of phones in any prospective case of wrong pronunciation and also helps prevent the formation of erroneous student's habits of speech. In the work on phonetics, particular attention should be paid to the most characteristic phonological oppositions in Polish, also taking into account those important from the point of view of inflection. It would be advisable to introduce phonemes simultaneously with the alphabet, as in classroom learning conditions a student acquires phonic and graphic forms of words at the same time. Equipped with the knowledge about the relationship between pronunciation and spelling, he will be able to correct his own pronunciation referring to the spelling of the words and also – to write them as they are heard. It also prevents a student from reading newly learned words according to the spelling rules of another language. In the future, it will allow the student to pronounce those proper names, which are learned in graphic form, correctly.

*Anna Majewska-Tworek**

 <https://orcid.org/0000-0003-3997-5991>

WYMOWA POLSKA JAKO OBCA. ROZWIĄZYWANIE TRUDNOŚCI ARTYKULACYJNYCH W GRUPIE MIĘDZYNARODOWEJ NA ROCZNYM KURSIE PRZYGOTOWAWCZYM

Słowa kluczowe: wymowa polska jako obca, grupa międzynarodowa, indywidualne trudności artykulacyjne, nauczanie wymowy

Streszczenie. Niniejszy tekst dotyczy pracy nad wymową polską jako obcą w grupie międzynarodowej podczas Roczego Kursu Przygotowawczego w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców we Wrocławiu. Porusza problem badania trudności artykulacyjnych, opisu wymowy studenta oraz doskonalenia jego sprawności w zakresie wymowy. Formułuje także ogólne wnioski dotyczące planowania zadań fonetycznych dla cudzoziemców.

1. WSTĘP

Niniejszy artykuł dotyczy sposobu nauczania wymowy polskiej na Rocznym Kursie Przygotowawczym (dalej jako RKP) w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców we Wrocławiu (dalej jako SJPiK UWŹ). Podczas trwania RKP studenci mają zajęcia kształtujące i integrujące poszczególne sprawności językowe, czyli poza ćwiczeniami m.in. z gramatyki, leksyki, słuchania i mówienia, rozumienia tekstu mówionego i czytanego, wiedzy o Polsce czy śpiewania mają również osobny lektorat z wymowy polskiej. Przez dwa semestry mogą doskonalic swoją artykulację raz w tygodniu przez 45 minut w trzech grupach o różnym poziomie zaawansowania (od poziomu elementarnego przez początkujący po średnio zaawansowany). Grupy są, oczywiście, zróżnicowane pod względem językowym, co egzemplifikuje poniższa tabela.

* anna.majewska-tworek@uwr.edu.pl, Uniwersytet Wrocławski, Wydział Filologiczny, Zakład Językoznawstwa Stosowanego, Pracownia Polszczyzny Mówionej, pl. Biskupa Nankiera 15b, 50-140 Wrocław.

Tabela 1. Zróżnicowanie językowe grup na RKP w SJPiK UWŕ w roku akademickim 2017/2018

GRUPA ELEMENTARNA	Liczba osób	GRUPA POCZĄTKUJĄCA	Liczba osób	GRUPA ŚREDNIO ZAAWANSOWANA	Liczba osób
Język chiński	4	Język ukraiński, rosyjski	4	Język chiński	2
Język koreański	1	Język rosyjski	2	Język rosyjski, białoruski	1
Język wietnamski	1	Język niemiecki	1	Język ukraiński, rosyjski	1
Język arabski (iracki)	1	Język chiński	1	Język filipiński	1
Język francuski	1	Język turecki	1	–	
Język portugalski	1	–		–	
Język angielski (USA)	2	–		–	

Źródło: opracowanie własne

Nawet tak duże zróżnicowanie językowe studentów nie jest przeszkodą w dobrym zorganizowaniu zajęć z wymowy. Trzeba sobie bowiem uświadomić, że praca w każdej grupie zawsze wymaga uwzględnienia indywidualnych trudności, które występują u poszczególnych studentów, a te wynikają zarówno ze zjawisk interferencyjnych, jak i możliwości słuchowych oraz umiejętności korygowania pracy własnych narządów artykulacyjnych. Nie bez znaczenia jest tu również zaangażowanie własne uczącego się w trakcie wykonywania wszystkich zadań.

Roczną pracę nad wymową studentów można podzielić na trzy etapy, które (w zależności od tempa osiągniętych efektów) czasem muszą się na siebie nakładać:

- a) uczenie najtrudniejszych miejsc polskiej fonetyki: rozszerzanie zdolności słuchowych i artykulacyjnych w tym zakresie;
- b) analiza sprawności artykulacyjnej każdego studenta;
- c) doskonalenie wymowy, prozodii lingwistycznej i emocjonalnej (ze szczególnym uwzględnieniem stwierdzonych trudności) w zadaniach o charakterze komunikacyjnym.

Przedstawiony podział wynika z zastosowania wiedzy teoretycznej, wzbogaconej trudnym do przecenienia doświadczeniem zdobywanym podczas wieloletniej pracy we wrocławskiej SKJPiK. Poszczególne etapy zostaną pokrótce scharakteryzowane w kolejnych częściach niniejszego artykułu.

2. NAJTRUDNIEJSZE MIEJSCA POLSKIEJ FONETYKI A ROZWIJANIE ZDOLNOŚCI PERCEPCYJNYCH ORAZ ARTYKULACYJNYCH

Obecnie stan badań nad trudnościami fonetycznymi studentów uczących się języka polskiego jako obcego jest znacznie bogatszy niż ponad 20 lat temu (por. m.in.: Maciołek, Tambor 2018; Biernacka 2015), gdy w SJPiK we Wrocławiu podjęto decyzję o wprowadzaniu w różnej formie i różnym wymiarze ćwiczeń z wymowy polskiej. Dzięki dostępnym wynikom badań empirycznych z zakresu fonetyki i fonologii lektor może posiąść wiedzę o głównych trudnościach cudzoziemców w omawianym zakresie już przed rozpoczęciem swoich pierwszych zajęć. Trudne miejsca wskazują także same materiały do ćwiczeń, których w ostatnim czasie przybyło (por. m.in. Kołaczek 2017). Jednak mając na co dzień kontakt z lektorami języka polskiego, przeszkolonymi i przygotowywanymi do nauczania wymowy polskiej jako obcej, nie sposób odnieść wrażenia, że korygowanie artykulacji wciąż budzi pewne obawy i jest odsuwane na dalszy plan. Wydaje się, że przyczynami tego są m.in.: własny lęk przed niepowodzeniem („moje instrukcje mogą się okazać zupełnie nieskuteczne”), małe albo nawet żadne doświadczenie praktyczne w korygowaniu artykulacji („chyba jednak nie umiem pomóc”), opór przed skoncentrowaniem się na pracy narządów artykulacyjnych – własnych i studenta („wstydę się eksponować pracę własnego aparatu artykulacyjnego”).

Każdy lektor (i ten z dużym doświadczeniem, i ten początkujący) musi sam określić trudności fonologiczne i fonetyczne, występujące w jego grupach. Cenne dane z zakresu konfrontatywnej fonetyki artykulacyjnej, biorącej na warsztat interferencyjne zjawiska wymowy polskiej jako obcej, wyznaczają praktykowi pewien punkt wyjścia, ogólną informację („wiem, czego mogę się spodziewać”). Jednak na początku semestru to lektor właśnie musi samodzielnie ocenić sprawności percepcyjne i artykulacyjne wszystkich swoich studentów. Pracuje z kilkubądź kilkunastoosobową grupą, więc w miarę spójny obraz trudności uzyskuje nie po pierwszym spotkaniu, lecz co najmniej po trzech czy czterech intensywnych zajęciach.

Na RKP w SJPiK Uniwersytetu Wrocławskiego w trakcie pierwszych zajęć z wymowy studenci są poddawani testowi artykulacyjnemu z wykorzystaniem małego fragmentu *Przesiewowego testu logopedycznego* (Tarkowski 2008). Jedno zadanie z podtestu wymowy zostało rozszerzone, a przez to nieco lepiej dostosowane do sprawdzania artykulacji cudzoziemców. W próbach sylabowych jest sprawdzana artykulacja tych spółgłosek, które studentom z różnymi językami natywnymi najczęściej sprawiają trudności bardzo różnego typu. Są to następujące ciągi sylab: 1. [sa / ʃa / ea], 2. [za / za/ za], 3. [tsa / tʃa / tsa], 4. [dza / dʒa / dza], 6. [ra / la / ja] oraz 6. [ba / va / wa]. Studenci są sprawdzani przez zastosowanie

dwóch prób: najpierw powtarzają po lektorze pojedyncze sylaby, a potem – cały szereg. W pierwszej próbie sprawdza się zdolności percepcyjne i motoryczne (w tym imitacyjne i kinestetyczne) studenta, a w drugiej – zdolność kinetyczną, czyli umiejętność szybkiego i właściwego przełączania się z jednej pozycji artykulacyjnej na drugą. W kolejnym kroku w podstawowym zakresie jest sprawdzany słuch fonologiczny (Kwiatkowska 2015, por. też m.in.: Majewska-Tworek 2010, s. 16, 22). Odrębne zadania trzeba przeprowadzić na percepcję i artykulację samogłosek ustnych o wartości fonemu we współczesnej polszczyźnie (Kołaczek 2017, s. 11–13). Już na pierwszych zajęciach o samogłoskach ustnych warto zbadać percepcję samogłosek przednich w wygłosie. Do tego celu jest wygodne ćwiczenie z przymiotnikami określającymi kolory – szczególnie w grupach elementarnych (Majewska-Tworek 2010, s. 12). Spełnione zostaje w ten sposób ważne zalecenie metodyczne Jolanty Tambor, by starać się uczyć wymowy na materiale leksykalnym znanym studentowi (por. Maciołek, Tambor 2018). Ponadto bardzo przydatne podczas zajęć przez cały rok jest wyuczenie wypowiedzi gestycznych dla samogłosek. Wspomagają one zadania i percepcyjne, i artykulacyjne. Szczególnie cenne są te, które dotyczą samogłosek przednich [ɛ / i / i], które (jak wiadomo) są szczególnie trudne dla dużej części cudzoziemców. Rzetelne wykonanie ćwiczeń wstępnych jest bardzo pomocne przy rozwiązywaniu nawracających czy uporczywych trudności fonologiczno-fonetycznych i ortofoniczno-ortograficznych. Umożliwia dobre zorganizowanie całego kursu z zakresu wymowy (Majewska-Tworek 2017).

Tuż po wykonaniu opisanych zadań studenci uzyskują pierwsze instrukcje korygujące wymowę. Powyżej opisane zadania stanowią niejako punkt wyjścia podczas rocznych zajęć z wymowy polskiej. Po ich wykonaniu należy stale obserwować indywidualne trudności uczestników zajęć i na bieżąco stosować różne sposoby korygowania wymowy. Do najczęściej wykorzystywanych i najbardziej skutecznych należą metody modyfikacji, „dogodnego kontekstu” i „słów-kluczy” (por. m.in. Rodak 2009; Majewska-Tworek 2010).

3. INDYWIDUALNA OCENA SPRAWNOŚCI ARTYKULACYJNEJ

Test osiągnięć z wymowy przeprowadzony w sesji zimowej w roku akademickim 2018/2019 polegał na czytaniu fragmentu opisu domu (Majewska-Tworek 2010, s. 85). W zależności od indywidualnego tempa czytania otrzymano próbki mowy liczące od 1,09–2,55 min. Tekst dla wszystkich osób był ten sam. Grupa średnio zaawansowana czytała opis w całości, początkująca – jego cztery części, a elementarna – trzy części. Trzeba zaznaczyć, że była to kolejna próba kształtowania testu z wymowy. Pierwsza miała postać wypowiedzi spontanicznej

(przygotowanie i samodzielne przedstawienie opisu zdjęcia ze słowami kluczami), druga składała się z testu fonologicznego oraz z czytania podanego tekstu dialogowego: gotowego i rozbudowanego samodzielnie przez studenta o kilka własnych kwestii. Każda z nich ma swoje ograniczenia. Tekst czytany na pewno daje porównywalne dane, łatwe w opisie oraz analizie.

Wybrane z transkryptów wyrazy fonetyczne uporządkowano ze względu na występujące w nich różne typy zniekształcenia struktury fonologiczno-fonetycznej; wyróżniono substytucje, deformacje, metatezy, epentezy, elizje (Surowaniec 1992). Podczas opisu uzyskanego materiału językowego za podstawę teoretyczną przyjęto opis polskiego systemu fonologicznego za *Gramatyką współczesnego języka polskiego* (Dukiewicz, Sawicka 1995). Przedstawiony w niej inwentarz fonemów stanowił ważny punkt odniesienia zwłaszcza podczas stwierdzania substytucji i deformacji oraz starannego i konsekwentnego odróżniania tych dwóch zjawisk od siebie. Odnotowano także przykłady, w których wystąpiła większa komplikacja wymienionych powyżej zmian w strukturze fonologicznej wyrazów, próby autokorekt fonetycznych (Majewska-Tworek 2014) i inny od normatywnego przebieg procesów koartikulacyjnych. Sporządzono również syntetyczny opis prozodii czytanego tekstu. Przeprowadzona analiza miała charakter wyłącznie jakościowy.

Z powodu ograniczeń objętościowych w niniejszym tekście nie jest możliwe przedstawienie danych dotyczących wszystkich uczestników kursu. Zdecydowano więc, że zostaną zaprezentowane trudności artykulacyjne studentów chińskich i ukraińskich. Są to od kilku lat bowiem dwie najliczniejsze grupy językowe na Rocznym Kursie Przygotowawczym. Taki wybór materiału pozwolił więc na egzemplifikację różnorodnych trudności artykulacyjnych osób z tymi samymi językami natywnymi (por. tabele 2, 3).

3.1. STUDENCI CHIŃSCY

W semestrze zimowym na RKP we wrocławskiej SJPiK uczyło się – w trzech różnych grupach – siedmiu studentów z Chin: czworo w grupie elementarnej, jeden – w początkującej, dwoje – w średnio zaawansowanej. Sześciu z nich regularnie uczestniczyło w kursie. Natomiast jedna osoba miała bardzo dużą absencję. Czytany przez nią tekst okazał się niezrozumiały i z tego powodu nie był poddany analizie.

W grupie elementarnej wszyscy studenci (CH0_01, CH0_02, CH0_03) zmagali się z prawidłowym odtworzeniem struktury dźwiękowej wyrazu fonetycznego. Przy wciąż niskim poziomie sprawności fonetycznej nie byli w stanie zachować prawidłowego tempa i prozodii wypowiedzi. Z tabeli 2 wynika, że u stu-

dentów można zauważyć wszystkie typy zniekształcania struktury brzmieniowej (często różne typy występują w jednym wyrazie fonetycznym). Jednak wolne tempo czytania oraz autokorekty (lub też ich próby) sprawiły, że ich teksty są zrozumiałe dla osoby słuchającej.

Tabela 2. Analiza wymowy studentów z Chin – przykłady trudności na poziomie elementarnym.

Typ trudności	CH0_01	CH0_02	CH0_03
Substytucje	‘viderets / ta(r) ɛʃ / tirkɔ / ɔblas / um,ivalka / v,iʃ,i / u(.) kuxɲi / gutujɛ / stuf	gutujɛɛɛ / telas / ublajna / zalas / ɔblas / umivalkō / telɛʃ / i(.) ʃafkō	
Deformacje	ʃ,tʃ,apɛ / ktœ / v,i:ʃ,ak / jɛʃ,tʃ	Rɛn(·)tʃ(·)ɲik / s,tɛapɛ	budz,ik / ɔbókɲej / na‘ubrɛna / ɔbrɛs / zaɛas / lustɛɔ / gotujɛʃ,ɛ
Metatezy	ub,ja(r)na		
Epentezy	z(i)pastō	v ^u kuxɲi / v ^u wa(.) azɛntɛ / vi(·)tʃaj(·) ɲiku / kuxajna	v ^u (·)kuxɲi / kuxajna
Elizje	nakuxntse	v,ie / kɔsmtɛi	uʃkɔ
Złożone zjawiska (np. substytucja z metatezą)	wuzɔk / kɔsmtɛi / utʃ,ajɲiku / lus(i) trɔ / z(·)p(i)ɲitsem / ‘videreʃs	pɛɲitsem / vigɔɲɛ / ɔtʃivjaɛtɛɛ / ɔtʃvietɛɛ	rɛn‘tʃɲici / ktuʃ, / stuji
Nieprawidłowe koartykulacje		vidatɛ / v,idatɛ //	v(·)v(·)vzipjalɲi / v(·) jɛʃak na ‘rɛtʃɲici
Autokorekty	na(·)rɛɲk/ren/ren‘tʃɲik	ʃu(·)ʃtʃɔ‘tɛ‘tʃkō // wuz(·)wuʃkɔ	naʃa(·) naʃaʃtɛ //

Typ trudności (cd.)	CH0_01 (cd.)	CH0_02 (cd.)	CH0_03 (cd.)
Prozodia i tempo czytanego tekstu	Intonacja monotonna. Bardzo częste skandowanie wyrazów i sylab. Upraszczenie struktury sylabowej wyrazów.	Stara się kształtować intonację zdania polskiego. Zwalnia wymowę przy wyrazach trudnych fonetycznie (z sukcesem artykulacyjnym). Skandowanie sylab w obrębie wyrazów, a także w obrębie wyrażen przyimkowych.	Bardzo wolne tempo czytania, monotonna prozodia, skandowanie, duży trud artykulacyjny. Problemy koartykulacyjne, liczne autokorekty (częściowo prawidłowe).

Źródło: opracowanie własne

W grupie początkującej i średnio zaawansowanej są studenci chińscy (tab. 3), którzy uczą się w SJPiK już drugi rok. U studenta w grupie początkującej (CH1_04) w ogólnym wrażeniu słuchowym dominowała dość monotonna intonacja. Poza tym częściej niż u innych chińskich studentów z tych dwóch grup wystąpiły u niego epentezy i elizje. Natomiast studentka średnio zaawansowana (CH2_05) ma zdecydowanie dobrą artykulację. Potrafi wymówić wszystkie spółgłoski i samogłoski (choć w większości kontekstów z pewnymi tendencjami do substytucji w obrębie grup spółgłoskowych). Część wyrażen przyimkowych została wymówiona przez nią bardzo poprawnie. Jej tempo czytania jest dość wolne, ale przez to wymowa – zdecydowanie zrozumiała. W odsłuchu bardziej raziała monotonna intonacja, przenoszenie akcentu i tendencja do skandowania w obrębie fraz występujących w granicy zdania. Na tle wszystkich studentów chińskich wyróżniła się dobrą emisją głosu. U ostatniego studenta CH2_06 na plan pierwszy wysunął się problem prozodii: niewłaściwej segmentacji i intonacji tekstu mówionego. Jego intonacja nie była monotonna, wręcz przeciwnie: gdyby należało narysować jej schemat, linie intonacyjne przyjęłyby kształt sinusoidy o dużej amplitudzie i wysokiej częstotliwości. Jest to wyraźna i trudna w modyfikowaniu maniera u tego studenta. Wie, że musi się tego oduczyć, ponieważ jego sposób mówienia (i czytania) budzi uśmiech nawet wśród chińskich kolegów.

Tabela 3. Analiza wymowy studentów z Chin – przykłady trudności na poziomie początkującym i średnio zaawansowanym.

Typ trudności	CH1_04	CH2_05	CH2_06
Substytucje	stó'li,ikʷ / ɔtʃiv,ite·ε	zɛm,nakam,i	puŋci / stuŋ
Deformacje	òvólne / zmòzɛm / v,ɛʃak / stòji	bɛtʃ,ka / vwaz,ɛntɛ	rɔʃ,l,ina / bɛtʃ,ka / ɛf,jɛtʃ,ka / dʒ,ɛmam,i
Epentezy	zʷpastò / ʃtʃajniku / zʷʃakɔm / kuxana / nuʃʷ / ɛɛl,iʃɛci / stol,ikʷ / budʒikʷ		zʷpriʃnitsem
Elizje	pot(.)uʃcɛm / v,ie / pòlevj / ɔvlne / gotvana	v,ie	
Złożone zjawiska (np. substytucja z metatezą)	vʷwʷzɛntɛ		
Nieprawidłowe koartykulacje	pod(.)ɛteanò / ʃnej / umivalka	z(.)pasto / z(.) pʃɛʃklonim,i / a podʷwʷcɛm	ʃnej / spʃɛʃklon,im,i / na,nɛb,ɛ / vtʃajniku / v(.)jɛʃak / ʃsɨpja:lɲi
Prozodia i tempo czytanego tekstu	Monotonna prozodia, dość częste przenoszenie miejsca akcentu, np.: [na'rentʃɲici / 'zʷ(.)'pri'ʃni'tsem]	Dość wolne tempo czytania. Pojawia się w niektórych miejscach skandowanie i zmiana miejsca akcentu.	Problem z właściwą segmentacją tekstu w trakcie czytania (i mówienia). Sprawia to, że intonacja nie jest naturalna. Raczej przypomina szkolną deklamację.

Źródło: opracowanie własne

3.2. STUDENCI UKRAIŃSCY

Studenci ukraińscy są drugą pod względem liczebności grupą na RKP (por. tabela 1). Wszyscy znają język rosyjski, co ma swoją genezę w dwujęzyczności najbliższej rodziny. Wspólną cechą wymowy tych studentów jest duża ilość deformacji w obrębie spółgłosek [ʃ/ ʒ/ tʃ/ dʒ] i [w/ l/ v], częste substytucje w obrębie opozycji [i] – [i] (mocno funkcjonalnie obciążonej w polszczyźnie), a także

nieprawidłowy przebieg zjawisk palatalizacyjnych (pod wpływem języka rodzimego). Zwraca również uwagę tendencja do napinania samogłosek, nadmiernej labializacji samogłoski [ɔ] i wydłużania jej brzmienia (patrz: tabela 3).

Tabela 4. Analiza wymowy studentów z Ukrainy – przykłady trudności.

Typ trudności	U1_01	U1_02	U1_03	U1_04	U2_01
Substytucje	sklanka / videlẽts / filĩzanci/	viei/ videlẽts / tʃ,i	tʃ,i/ stɔlik / videlẽts	videlẽ / ɔtʃ,iv,iētẽ	stɔlik / zdʒemami
Deformacje	ktɔs, / ɫɯʃkɔ / ɫampka // v,is,I / (v,iei)	ʃ,afkɔ / duʒ,a / fʃ,ajniku / tʃ,I / jes,ts, / ɫɯʃkɔ	narentʃ,nici / ɫɯʃkɔ / ɫampa / rɔʃ,ɫina / fʃ,ajniku / tʃ,farta	ʃ,tʃ,ɔtētʃ,,kɔ / ɫampka / tʃ,varta	umivałka / betʃ,ka / fʃ,ajniku / ʃ,p,I / ʃ,tʃ,ɔtētʃkɔ / ʃ,f,jētʃ,i / ʃ,ε / ʃ,f,jētʃ,ka / ʒ,emʹnakami / jεʃ,tʃ,ε
Epentezy	ʒʃafkɔ	ʒʃprij,nitsem			
Elizje			dʒenim / vana /		
Złożone zjawiska (np. substytucja z metatezą)			dʒvami / naʹreʃ,nici / ʃɔtētʃ,kɔ / atʃ,iv,iētẽ / v,iʃ,ak / padɫɯʃcem / vdanitʃ,tse / spʃiʃnitsem / keɫɫʃ,ci	v(.)tʃ,ajniku / rɔʃ,ɫina	avaʹtsɔvimi
Nieprawidłowe koartykulacje	l,εvej / pad wɯʃkem / prijnitsem / kuçentse / s(.) pʃεʃklɔnim,i	ɔʃivietē / ʃsipalɲi	ʃsipalɲi / fkuxni / tal,jεʒε / tel,εv,izɔr	kuçenka / po l,εvej /	ʃsipalɲi / kɔ:ʃ
Autokorekty		naʹrētʃ,(.)/ naʹrētʃ,nici		na re/ rētʃ,nici	pri(.)ʃnitsem

Typ trudności (cd.)	U1_01 (cd.)	U1_02 (cd.)	U1_03 (cd.)	U1_04 (cd.)	U2_01 (cd.)
Prozodia i tempo czytanego tekstu. Inne uwagi	Staranna, wyraziście intonacja. Dość wolne tempo czytania. Kilkakrotna zmiana akcentu wyrazowego [ta'leʃ / ze'gar]; miejscami – skłonność do akcentowania [a'valne / pad'wu[kem]	Szybkie tempo czytania. Studentka dba o intonację poszczególnych zdań.	Stara się o odpowiednie zróżnicowanie linii intonacyjnych. Tempo czytania: umiarkowane.	U studentki miejscami występuje przeniesienie akcentu: [v,ε'ʃak / ta'leʃ / ze'gar]. Tempo czytania umiarkowane.	Staranne kształtowanie linii intonacyjnych w kolejnych wypowiedzeniach. Spokojne tempo czytania.

Źródło: opracowanie własne

Podczas zajęć studentka U1_01 wyróżniała się wrażliwością na staranność wymowy. Ma stosunkowo dużą świadomość fonetyczną. Bez trudu potrafiła skorzystać z instrukcji podawanych przez lektora. Instrukcje zapadały jej w pamięć, dzięki czemu stosowała je także na następnych zajęciach. Ma dobry słuch fonologiczny, fonetyczny, dobre wycucie położenia narządów artykulacyjnych, co ułatwiało jej korygowanie wymowy. Potrafi starannie wymówić wszystkie polskie głoski, co znajduje odzwierciedlenie w jej nagranej wypowiedzi. Najtrudniejsze są dla niej natywne nawyki koartykulacyjne, które też w specjalnie przygotowanych ćwiczeniach potrafi korygować.

Studentki U1_02 i U1_04 potrafią wymówić prawidłowo polskie głoski we wszystkich kontekstach, jednak analiza obu nagranych wypowiedzi wykazała m.in. dość uporczywe zmiękczenie spółgłosek [ʃ / ʒ / tʃ / dʒ]. Student U1_03 poza odnotowanymi w tabeli cechami wymowy szczególnie mocno napinał i przeciągał samogłoski, upraszczał niektóre grupy spółgłoskowe. W trakcie kursu miał szczególnie duże problemy w słuchowym odróżnieniu głosek [t̃] – [t̃e] i – co za tym idzie – poprawną wymowę tych głosek w izolacji. Z trudem korygował swoją wymowę w tym zakresie. Wymagał nieco zindywidualizowanego treningu (m.in. bardzo pomogła mu uproszczona instrukcja: [t̃] → [t̃+ʃ], ćwiczenie uzyskanej głoski w sylabie z samogłoską [ĩ], ćwiczenie słuchowe i artykulacyjne par typu: [ĩ] – [t̃ĩ] – [t̃ĩ], trening z wyrazami-kluczami, np., czy, czyta, czysty). W grupie średnio zaawansowanej studentka U2_01 wykazała cechy wymowy podobne do studenta U1_03. Jednak wyróżniała się lepszym słuchem językowym oraz większą sprawnością w zakresie korygowania swojej wymowy w trakcie ćwiczeń pod kierunkiem lektora (przy jego stosunkowo małym wysiłku). Oznacza to zdolność do wysokiej autokontroli własnej wymowy.

4. JAK KONTYNUOWAĆ DOSKONALENIE WYMOWY POLSKIEJ JAKO OBCEJ NA RKP?

Dobrze jest zaprezentować wszystkie umiejętności studentów przed lektorami uczącymi gramatyki, leksyki czy innych sprawności, by ci znali możliwości poszczególnych osób z grup. Na co dzień bowiem (podczas innych zajęć) wszyscy koncentrują się na wybranych zagadnieniach, zapominając o wymowie. Z całą pewnością potrzebny jest duży nacisk na codzienne integrowanie sprawności w tym zakresie. Jest to bardzo trudne, co wykazały nie tylko nagrane wypowiedzi, ale także choćby proste polecenia na lektoracie, np. prośba po dobrze wykonanym zadaniu artykulacyjnym: „a teraz proszę sobie wyobrazić, że jest pan dziennikarzem radiowym i to samo czyta pan do mikrofonu podczas audycji dla dzieci”. Przy próbie wejścia w rolę i próbie modelowania intonacji poprawność artykulacyjna zdecydowanie zeszła na drugi plan. Okazuje się, że w takich sytuacjach bardzo dobrze oddziałuje na studentów obecność hospitujących osób, które nie tylko obserwują przebieg zajęć, ale też pełnią rolę wspomagającą podczas pracy w podgrupach. Praca na tak zorganizowanych zajęciach zawsze staje się intensywniejsza i bardziej efektywna.

Ponadto należy stale wzbogacać istniejące już pomoce do nauczania wymowy o kolejne ćwiczenia, które będą choć w drobnym stopniu i fragmentarycznie zintegrowane z nauczaniem gramatyki, leksyki, pisaniem, doskonaleniem zdolności konwersacyjnych czy rozwijaniem wiedzy o Polsce. W porównaniu do istniejącej już oferty podręczników tych do doskonalenia wymowy polskiej jako obcej wciąż jest niewiele. Wszystkie należy tak planować, by rozwijały sprawność fonetyczno-fonologiczną w szeroko rozumianym kontekście komunikacyjnym. Najogólniej w tym miejscu rzecz ujmując, należy to rozumieć jako uczenie wymowy na wyrazach, zdaniach, tekstach, które studenci będą mogli wykorzystywać na co dzień. Poza tym na zajęciach z wymowy studenci mogą, a nawet powinni (niejako przy okazji) rozwijać swoją wiedzę z zakresu słownictwa, gramatyki, ortografii. Mogą to być też zajęcia zanurzone w kontekst kulturowy, uczący czegoś o Polsce. Szczególnie inspirująca dla autorów nowych ćwiczeń jest wskazówka, by dotyczyły one jednego, wybranego pola leksykalnego; np. nazw roślin, zwierząt czy – jak wymyśliła to studentka X rocznika podyplomowego studium nauczania języka polskiego jako obcego we Wrocławiu – polskich parków narodowych. Wytypowanych kilka (kilkanaście) wyrazów można wykorzystać do różnorodnych, sprawdzonych już rodzajów ćwiczeń kształcących zdolności fonetyczno-fonologiczne, ortofoniczno-ortograficzne oraz prozodię wypowiedzi.

5. PODSUMOWANIE

Interesujące jest, jak się wydaje, że poza wspólnymi cechami stwierdza się pewne różnice w procesie akwizycji polskiego systemu dźwiękowego u osób z tymi samymi językami natywnymi. Jak wspomniano powyżej wynika to z indywidualnych zdolności słuchowych i motorycznych uczących się osób. Podczas pracy nad artykulacją w każdej grupie zatem jest potrzebna zarówno wyraźna indywidualizacja oddziaływania, jak i integrowanie nauczania wymowy z innymi sprawnościami językowymi.

BIBLIOGRAFIA

- Biernacka M., 2015, *Trudności w nauczaniu wymowy polskiej cudzoziemców w świetle wyników badań ankietowych*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 22, G. Zarzycka (red.), s. 251–265.
- Dukiewicz L, Sawicka I., 1995, *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Fonetyka i fonologia*, Kraków.
- Ikeda A., 2008, *Nie lubię igreka, czyli o trudnych głoskach w języku polskim*, Tokio.
- Kończak E., 2017, *Testuj swój polski. Fonetyka*, Kraków.
- Kwiatkowska K., 2015, *Testowanie słuchowego różnicowania polskich dźwięków mowy w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: E. Kubicka, A. Walkiewicz (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego III*, Toruń, s. 304–316.
- Maciołek M., Tambor J., 2018, *Głoski polskie. Przewodnik fonetyczny dla cudzoziemców i nauczycieli uczących języka polskiego jako obcego*, Katowice.
- Majewska-Tworek A., 2010, *Szura, szumi i szeleści. Ćwiczenia fonetyczne nie tylko dla cudzoziemców*, Wrocław.
- Majewska-Tworek A., 2014, *Niepłynność wypowiedzi w oficjalnej odmianie polszczyzny. Propozycja typologii*, Wrocław.
- Majewska-Tworek A., 2017, *Od czego zacząć doskonalenie wymowy na rocznym kursie przygotowującym do studiów w języku polskim? Na przykładzie pracy w ośrodku wrocławskim*, „Kwartalnik Polonicum” nr 25, s. 17–22.
- Rodak H., 2009, *Terapia dziecka z wadą wymowy*, Warszawa.
- Surowaniec J., 1992, *Słownik terminów logopedycznych*, Kraków.
- Tarkowski Z., 2008, *Przesiewowy test logopedyczny*, Lublin.


Anna Majewska-Tworek

POLISH PRONUNCIATION FOR NON-POLISH SPEAKERS HANDLING ARTICULATION DIFFICULTIES IN AN INTERNATIONAL GROUP DURING THE ONE YEAR PREPARATORY COURSE

Keywords: Polish pronunciation as foreign pronunciation, international group, individual articulation difficulties, teaching pronunciation

Abstract. The article discusses the problem of Polish pronunciation for non-Polish speakers in an international group. The author describes the method of testing articulation skills of the students and presents an analysis of the main phonetic challenges. She concludes with some guidelines of how to organize the course of Polish pronunciation during the One Year Preparatory Course at the School of Polish Language and Culture for Foreigners in Wrocław.

*Beata Grochala**

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

O KSZTAŁTOWANIU KOMPETENCJI GENOLOGICZNEJ W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Słowa kluczowe: gatunek, kompetencja genologiczna, języki specjalistyczne

Streszczenie. W artykule zaprezentowano zagadnienia teoretyczne dotyczące kompetencji genologicznej jako takiej, a także w odniesieniu do nauczania języków obcych w ogóle, a zwłaszcza języka polskiego jako obcego. Przedstawiono również praktyczne aspekty związane przede wszystkim z nauczaniem odmian specjalistycznych, w obrębie których wykształciły się specyficzne gatunki.

Kształcenie polonistyczne cudzoziemców, ale także osób z doświadczeniem migracji z dnia na dzień zyskuje większy wymiar tak teoretycznej dyskusji, jak i praktycznych zastosowań. Powstaje coraz więcej opracowań naukowych, podręczników ogólnych, ale i tych o znacznym stopniu specjalizacji, zestawów ćwiczeń, kompendiów leksykalnych, gramatycznych itp. Wydawać by się mogło, że glottodydaktyka polonistyczna rozwinęła w pełni swoje skrzydła. Tymczasem są obszary, które w niewielkim stopniu poddawane są naukowej eksploracji glottodydaktycznej, choć ich znaczenie wydaje się duże. Myślę tu przede wszystkim o kształtowaniu kompetencji genologicznej uczących się języka polskiego jako obcego/drugiego. Właśnie temu zagadnieniu poświęcony zostanie niniejszy szkic, którego celem jest ukazanie wagi i roli kształtowania kompetencji genologicznej w glottodydaktyce.

1. CZYM JEST KOMPETENCJA GENOLOGICZNA?

Kompetencja w językoznawstwie występuje w licznych kontekstach i towarzyszą jej rozmaite dookreślenia (np. komunikacyjna, lingwistyczna). Dla Anny Duszak „[...] kompetencja to zarówno wiedza o przedmiocie, jak i wiedza ope-

* 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.

racyjna, a więc zdolność posługiwania się tą pierwszą w konkretnych sytuacjach. Dotyczy to także kompetencji językowej, która traktowana jest jako atrybut człowieka, pozwalający mu realizować różne zachowania komunikacyjne” (Duszak 1998, s. 251). Termin *kompetencja* obecny jest w refleksji nad dydaktyką języków obcych od dawna, co wiąże się przede wszystkim z zagadnieniem akwizycji językowej i jej uwarunkowaniami psycholingwistycznymi¹. Przypomnę, że w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (ESOKJ) *kompetencja* definiowana jest jako „całość wiedzy deklaratywnej, sprawność i umiejętności oraz cechy charakteru danej osoby, które te czynniki determinują” (ESOKJ 2003, s. 20). Dzieli się ona na kompetencje ogólne oraz językowe, czyli te „pozwalające uczestnikowi życia społecznego działać za pomocą środków językowych” (ESOKJ 2003, s. 20). W ich obrębie wyróżniono trzy składniki: lingwistyczny, socjolingwistyczny i pragmatyczny. Nie zgłębiając szczegółowego opisu powyższych elementów, nadmienię jedynie, że kompetencja lingwistyczna koncentruje się wokół wiedzy systemowej o języku (fonologicznej, morfologicznej, składniowej, leksykalnej i semantycznej), socjolingwistyczna odnosi się do socjokulturowych uwarunkowań komunikacji, takich jak etykieta, zróżnicowanie stylistyczne, regionalne itp., zaś pragmatyczna obejmuje funkcjonalne wykorzystanie środków językowych, w tym, co istotne dla poczynionych tu rozważań, scenariuszy standardowych rozmów i negocjacji oraz rozpoznanie rodzaju i formy tekstu (ESOKJ 2003, s. 23–24). W szczegółowym opisie kompetencji pragmatycznej autorzy ESOKJ wskazali na kompetencję dyskursywną związaną z organizowaniem, budową i układem przekazu językowego, kompetencję funkcjonalną polegającą na wypełnianiu określonej funkcji, wreszcie na znajomość schematów interakcyjnych (ESOKJ 2003, s. 109). Wydawać by się mogło, że kompetencja genologiczna jest tożsama z kompetencją dyskursywną, jednak uszczegółowiony opis w ESOKJ wskazuje na takie elementy jak układ zdań według określonego porządku strukturalnego i semantycznego, zachowanie kohezji i koherencji, przestrzeganie maksym konwersacyjnych itp. Mamy zatem do czynienia z podejściem tekstologicznym – ważnym i cennym – jednak moim zdaniem niewystarczającym, a jego uzupełnienie o element genologiczny wydaje się kwestią bezdyskusyjną. Co zatem kryłoby się pod pojęciem kompetencji genologicznej? Termin ten występuje w literaturze poświęconej gatunkom tekstu, choć przybiera różne nazwy. I tak Michał Głowiński (1987), Igor Borkowski (1999), Mieczysław Balowski (2000), Grzegorz Grochowski (2001), Monika Zaśko-Zielińska (2002) oraz Maria Wojtak (2009b, 2016) mówią o *świadomości gatunkowej*, Mateusz Kasiak (2015) o *świadomości genologicznej*, Halina Grzmił-Tylutki (2007) i Janina Fras (2013) o *kompetencji generycznej*, zaś Magdalena Ślawska (2019) o *kompeten-*

¹ Ida Kurcz zwraca uwagę, że kompetencja językowa to element, część szerszej wiedzy, na którą składa się również kompetencja komunikacyjna, czyli umiejętność użycia języka adekwatnie do intencji nadawcy oraz odpowiednio do sytuacji i wiedzy o odbiorcy (Kurcz 1987, s. 69). Koncepcja ta znajduje swoje odzworowanie także w stosunku do kompetencji genologicznej.

cji gatunkowej. Wspomniane wyżej terminy często stosowane są synonimicznie przez tych samych autorów. I tak *świadomość gatunkowa* traktowana jest przez badaczy „analogicznie do innych rodzajów świadomości (językowej, komunikacyjnej, stylistycznej)” (Wojtak 2009b, s. 21) jako wiedza i zbiór umiejętności, a *kompetencja gatunkowa* to: „wiedza o gatunkach, znajomość wzorców konkretnych gatunków, umiejętność stosownej dyskursywnej realizacji wzorców” (Wojtak 2009b, s. 21). Tak zdefiniowana kompetencja gatunkowa czy też genologiczna znajduje swoje zastosowanie w glottodydaktyce. Dla porządku wyводу dodam, że rezygnuję z określenia *świadomość* na rzecz *kompetencji*, aby z jednej strony nawiązać do ESOKJ, z drugiej zaś wyraźnie wskazać nie tylko na znajomość gatunków, ich percepcję, ale przede wszystkim na produkcję². Kolejny problem nazewniczy łączy się z określeniami *gatunkowa/generyczna/genologiczna*, które ponownie używane są synonimicznie – tym razem zdecydowałam się na określenie *genologiczna* ze względu na bardziej uniwersalny (internacjonalny) charakter tego przymiotnika. Niezależnie od tego, na jaką nazwę się zdecydujemy, istotę stanowi znajomość i umiejętność konstruowania gatunków. O samym gatunku i jego implikacjach glottodydaktycznych pisała Anna Dunin-Dudkowska (2018). Artykuł ów stanowi bardzo istotny wkład w propagowanie wątków genologicznych w dydaktyce języka polskiego jako obcego. Autorka przedstawiła w nim w syntetyczny sposób różne rozumienia pojęcia *gatunek*, koncentrując się na koncepcji wzorca gatunkowego Marii Wojtak i pokazując możliwość jej wykorzystania w nauczaniu języka polskiego jako obcego/drugiego. Niniejszy tekst rości sobie prawo do uzupełnienia wspomnianego, bardzo ważnego tekstu Dunin-Dudkowskiej, do pójścia o krok dalej – w kierunku postulowanej kompetencji genologicznej.

W literaturze odnaleźć można liczne definicje gatunku mowy. Wspomnę choćby o prekursorskich ustaleniach Michaiła Bachtina, który za gatunek mowy uznaje „konkretne, względnie trwałe pod względem tematycznym, kompozycyjnym i stylistycznym typy wypowiedzi” (Bachtin 1986, s. 354). Z kolei Aleksander Wilkoń definiuje gatunek jako „typ tekstów blisko spokrewnionych, mających tę samą (lub podobną) funkcję, dystrybucję semantyczną i formalną określonych cech językowych oraz związek z kulturą i pragmatyką komunikacji danej wspólnoty etnicznej” (Wilkoń 2002, s. 200). Bożena Witosz zwraca uwagę na związki i rozbieżności między tekstem, stylem a gatunkiem. Podkreśla, że „kategorię gatunku buduje sieć parametrów wzajemnie się warunkujących, obejmujących plan kognitywny, funkcjonalny, sytuacyjno-interakcyjny, strukturalny, aksjologiczny oraz intertekstualny” (Witosz 2005, s. 109). Dla Marii Wojtak gatunek to „zbiór abstrakcyjny (model, wzorzec) mający jednak różnorodne konkretne realizacje w formie wypowiedzi [...], zbiór konwencji, które podpowiadają członkom okre-

² Por. definicje słownikowe obu pojęć: *świadomość* ‘wiedza o czymś, uświadamianie sobie czegoś, zdawanie sobie sprawy z czegoś’; *kompetencja* ‘zakres czyjejś wiedzy, umiejętności’ (USJP 2003).

ślonej wspólnoty komunikatywnej, jaki kształt nadać konkretnym interakcjom” (Wojtak 2004, s. 16). Dla poczynionych dalej rozważań pomocna jest definicja operacyjna gatunku, który za M. Ślowską definiuję jako „sposób wykonania działania komunikacyjnego, które zależy od poziomu kompetencji, świadomości gatunkowej nadawcy” (Ślowska 2019, s. 38). Nacisk położony jest zatem na produkcję poszczególnych gatunków. Co ważne, kompetencja genologiczna, zgodnie z koncepcją gatunku M. Wojtak, łączyłaby się z umiejętnością przekładania schematu abstrakcyjnego na konkretny tekst, wyrażającą się w znajomości wzorca, ale także w jego dyskursywnym zakorzenieniu (por. Ślowska 2019, s. 37). Jak pisze A. Dunin-Dudkowska: „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” (Dunin-Dudkowska 2018, s. 117).

2. KOMPETENCJA GENOLOGICZNA A NORMA

Ważnym zagadnieniem jest relacja między kompetencją genologiczną a normą. Podejście normatywne do gatunku obecne jest w refleksji językoznawczej, ale nie poświęca się tu zbytnej uwagi aspektowi glottodydaktycznemu. W badaniach normatywistycznych wprowadza się pojęcie *normy gatunkowej*, która rozumiana jest rozmaicie, w zależności od tego jak definiuje się sam gatunek. Jeśli bowiem przyjąć, że gatunek to wzór, to wówczas sam w sobie staje się normą. Ciekawie zagadnienie to prezentuje M. Zaśko-Zielińska, która uważa, że „celem normy gatunkowej jest nie tyle wskazanie tego, co poprawne i błędne, ile możliwie całościowe zaprezentowanie sytuacji komunikacyjnej, z jaką związany jest gatunek, gdyż świadomość językowa sprzyja poprawności wypowiedzi. Wśród obowiązujących kryteriów poprawności językowej najważniejsze dla normy gatunkowej wydaje się kryterium uzualne” (Zaśko-Zielińska 2002, s. 34). W ten sposób poprawne użycie gatunku ściśle łączy się z sytuacją komunikacyjną. Przekładając to stwierdzenie na dydaktykę języków obcych, należałoby uznać, że w obrębie kompetencji genologicznej poza percepcją i tworzeniem gatunków istotne jest również ich adekwatne do sytuacji zastosowanie. W tym miejscu należy wspomnieć o aspekcie kulturowym, z którym łączy się pojęcie gatunku. Pisał o tym M. Bachtin, który twierdził, że „odlewamy naszą mowę w formy określonych gatunków [...]”. Te

formy dane są nam tak, jak dany jest język ojczysty” (Bachtin 1979, s. 25; cyt. za Wierzbicka 1999, s. 228), a także Stanisław Gajda, zdaniem którego w teorii gatunku należy mocno wyeksponować „komunikacyjno-kulturowego kontekstu wypowiedzi” (Gajda 1982, s. 259). A zatem skoro nauczamy języka jako obcego w opozycji do języka ojczystego, to i w takiej opozycji warto spojrzeć na gatunki. Jak pokazała bowiem Anna Wierzbicka, dana kultura może być badana przez pryzmat charakterystycznych dla niej gatunków (Wierzbicka 1999, s. 228). Badaczka zaprezentowała liczne gatunki „nieprzekładalne” na inne języki ze względu na ich kulturowe uwarunkowania – wspomnę choćby o polskim podaniu czy kawale (por. Wierzbicka 1999). Co więcej, każdy język, a właściwie każda kultura wytwarza swoje warianty gatunków, które można by uznać za uniwersalne, jak chociażby życiorys czy list motywacyjny, który to gatunek z perspektywy glottodydaktycznej analizuje w niniejszym tomie A. Dunin-Dudkowska (2019). W innym tekście lubelska badaczka podkreśla, że: „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 grożących 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” (Dunin-Dudkowska 2018, s. 117). Uczący się języka obcego (nie tylko polskiego) często stają przed dysonansem poznawczym, kiedy gatunki o podobnej nazwie mają zupełnie inną strukturę, cel, słowem odmienne wzorce gatunkowe w każdym z czterech aspektów, a łączy je jedynie nazwa, jak np. ma to miejsce w przypadku polskiego eseju³ w opozycji do eseju przynależnego kulturze anglosaskiej⁴.

³ Esej – dość obszerny utwór, swobodnie rozwijający, interpretujący jakieś zjawisko (zwłaszcza intelektualne) lub dociekający problemu, eksponujący przy tym podmiotowy punkt widzenia oraz dbający o oryginalny, artystyczny sposób przekazu. Cechą charakterystyczną eseju jest eksponowanie przez osobę mówiącą swego punktu widzenia. Obok – mniej ważnych – związków logicznych, występują w eseju nieskrępowane rygorami naukowymi skojarzenia pomysłów, a obok zdań weryfikowalnych – poetyckie obrazy, zaskakujące swoją treścią sformułowania, zawierające myśli skłócone z powszechnie żywionymi przekonaniem (paradoksy), błyskotliwe aforyzmy oraz narracja liryczno-refleksyjna (*Słownik terminologii...* 2006).

⁴ A typical essay contains many different kinds of information, often located in specialized parts or sections. Even short essays perform several different operations: introducing the argument, analyzing data, raising counterarguments, concluding. Introductions and conclusions have fixed places, but other parts don't. (Typowy esej zawiera wiele różnych rodzajów informacji, często zlokalizowanych w specjalistycznych częściach lub sekcjach. Nawet na krótkie eseje składa się kilka różnych operacji: wprowadzenie argumentu, analizowanie danych, podnoszenie kontrargumentów, wysnuwanie wniosków. Wstęp i konkluzja mają ustalone miejsce, a pozostałe części nie. [tłum. BG]) – <https://writingcenter.fas.harvard.edu> [28.08.2019].

3. KOMPETENCJA GENOLOGICZNA W PRAKTYCE GLOTTODYDAKTYCZNEJ

Wspominana już A. Dunin-Dudkowska (2018) poddała analizie kilka podręczników ogólnych do nauczania języka polskiego jako obcego w poszukiwaniu sposobów prezentacji gatunków i ich wzorców. Nie wiemy, czy wybór był celowy, ale w analizowanych pomocach dydaktycznych A. Dunin-Dudkowska odnalazła elementy opisu gatunkowego, a tym samym kształcenia kompetencji genologicznej. Wzmianki bądź bardziej szczegółowe opisy dotyczyły gatunków ujętych w programach nauczania języka polskiego jako obcego (*Programy nauczania...* 2016) oraz standardach egzaminacyjnych (por. *Rozporządzenie MNiSW...* 2016). Na potrzeby niniejszego szkicu przeprowadzono własną, skróconą analizę wybranych podręczników specjalistycznych przeznaczonych do nauczania odmian zawodowych polszczyzny. Wydawać by się mogło, że pomoce adresowane najczęściej do osób przygotowujących się do podjęcia studiów na danym kierunku albo już studiujących powinny przedstawiać wzorce gatunkowe i sposoby ich realizacji właściwe dla określonej profesji. I tak np. w podręczniku dla adeptów architektury spodziewałabym się informacji o takich gatunkach jak projekt architektoniczny, dziennik budowy, pozwolenie na budowę itp. Wszystkie te formy łączą się ściśle z pracą architekta, jednocześnie zaś są mocno uwarunkowane kulturowo, a dokładniej – prawnie. Ich kształt określa bowiem polskie Prawo budowlane (dziennik budowy – art. 45 ust. 1, projekt budowlano-architektoniczny – art. 34 ust. 3). Od specjalisty w zakresie architektury czy budownictwa wymagać należy tak umiejętności czytania, jak i tworzenia (wypełniania) owych dokumentów. Idąc tym tropem – od podręcznika należałoby wymagać wprowadzenia nie tylko specjalistycznego słownictwa, ale i specjalistycznych gatunków. Niestety, tak się nie dzieje, a zatem kompetencja genologiczna (tu można by mówić o specjalistycznej kompetencji genologicznej) nie jest kształtowana – jak choćby w podręczniku Edyty Gałat (2017) *Architektura – język specjalistyczny*. Podobnie w książce stanowiącej wprowadzenie do języka biznesu pt. *O biznesie po polsku* autorstwa Marzeny Kowalskiej (2018). Co prawda odnajdziemy w nim kwestionariusz osobowy (a właściwie miejsca do uzupełnienia danymi, nie zachowano bowiem struktury architektonicznej gatunku) oraz CV, ale brakuje wielu innych elementów, które mogłyby wspierać rozwój kompetencji gatunkowej. I tak w rozdziale poświęconym zakładaniu konta w banku można by zaprezentować formularz, którego wypełnienie jest konieczne przy wykonywaniu tej czynności, a w części poświęconej opisowi sytuacji finansowej firmy – konkretne raporty finansowe. Analogicznie w podręcznikach do języka medycznego powinien się znaleźć wzór skierowania, recepty czy zwolnienia lekarskiego, a tych w analizowanych pozycjach nie ma (por. T. Jurek, *Proszę mi powiedzieć, co się stało* (2007); M. Janowska, Ś. Sikor-

ska, *Proszę oddychać* (2007, 2015). Chlubny wyjątek stanowi książka Magdaleny Ławnickiej-Borońskiej *Język polski w medycynie. A Guide to Polish in Medical Practice* (2013), w której zamieszczono obszerny aneks zawierający bogatą dokumentację medyczną, a tym samym wzory wielu gatunków, jak np. skierowanie, zlecenie badania, karta informacyjna pacjenta). Ten skrócony przegląd podręczników specjalistycznych pokazuje, że kompetencja genologiczna nie jest w nich należycie kształtowana. Tymczasem praktyka pokazuje, że gatunki, zwłaszcza te skonwencjonalizowane, nie są w polskiej kulturze elementem łatwym tak w percepcji, jak i w produkcji. Obwarowania prawne, skomplikowana struktura i często niezrozumiały język urzędowy sprawiają, że cudzoziemiec nieprzygotowany do kontaktu z takimi tekstami, nawet o dużej kompetencji językowej, może napotkać na problemy w obcowaniu ze wspomnianymi gatunkami⁵ (podobnie jak wielokrotnie ma to miejsce w przypadku rodzimych użytkowników polszczyzny, dla których rozmaite gatunki urzędowe lub techniczne są nieczytelne⁶).

Odrębny problem stanowi kształtowanie kompetencji genologicznej osób z doświadczeniem migracji, które rozpoczynają naukę w polskim systemie oświatowym. Rozbieżność między „mapami genologicznymi” uwarunkowanymi kulturowo jest bowiem ogromna. Za przykład niech posłuży wspomniany już wyżej esej, któremu w kulturze polskiej odpowiada częściowo rozprawka, częściowo wypracowanie, częściowo referat, jednak żadnego z tych gatunków nie można z esejem utożsamiać.

4. KONKLUZJA

Magdalena Ławnicka-Borońska oraz Kamila Kubacka (2016) twierdzą, że rdzeń kursu specjalistycznego stanowi słownictwo danego rejestru języka, dlatego podręczniki koncentrują się na warstwie leksykalnej. Z kolei A. Dunin-Dudkowska zauważa, że: „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” (Dunin-Dudkowska 2018, s. 117). Wydaje się, że połączeniem obu postulatów byłoby wprowadzenie w zakres kształcenia specjalistycznego

⁵ O analogicznych problemach związanych z tekstami urzędowymi pisała I. Dembowska-Wosik (2015).

⁶ Skomplikowana struktura i język tekstów urzędowych stanowią m.in. przedmiot badań w Pracowni Prostej Polszczyzny działającej na Uniwersytecie Wrocławskim: www.ppp.uni.wroc.pl [28.08.2019].

także elementów budowania specjalistycznej kompetencji genologicznej. Dzięki temu uczący się poznawaliby leksykę, a jednocześnie przyswajali i tworzyli teksty w obrębie gatunków typowych dla danej odmiany.

Kompetencja genologiczna winna jednak być rozwijana także na kursach ogólnych i to na każdym poziomie, bowiem nawet najprostsze akty mowy stanowią realizację wzorca. Być może w przyszłości można by opracować podręcznik(i) do kształcenia omawianej kompetencji, które z wykorzystaniem koncepcji M. Wojtak prezentowałyby strukturę gatunku wraz z uwarunkowaniami stylistycznymi i pragmatycznymi, a także jego konkretne, najlepiej autentyczne realizacje. Docelowo zaś prowadziłyby uczących się do stworzenia własnego tekstu uwzględniającego założenia wzorca gatunkowego. Skoro, jak pisze Stanisław Gajda, „gatunek tekstu uznaje się za naturalną i uniwersalną kategorię rzeczywistości komunikacyjnej, za ważny mechanizm sterujący ludzkimi zachowaniami komunikacyjnymi, to konsekwencją jest uznanie go za istotne pojęcie wyjaśniająco-interpretatywne w stosunku do tych zachowań” (Gajda 2009, s. 144), to przy poznawaniu świata polszczyzny oczami cudzoziemców kształcenie kompetencji genologicznej wydaje się nieodzowne.

BIBLIOGRAFIA

- Bachtin M., 1986, *Estetyka twórczości słownej*, Warszawa.
- Bałowski M., 2000, *Świadomość gatunkowa a wzorzec normatywny (na przykładzie gatunków prasowych)*, w: D. Ostaszewska (red.), *Gatunki mowy i ich ewolucja*. T. 1: *Mowy piękno wielorakie*, Katowice, s. 225–237.
- Borkowski I., 1999, *Hasło wyborcze – gatunek mowy i jego funkcja w świadomości użytkowników polszczyzny (na materiale ankietowym)*, w: J. Miodek (red.), współudział M. Zaśko-Zielińska, I. Borkowski, *Mowa rozświetlona myślą. Świadomość normatywno-stylistyczna współczesnych Polaków*, Wrocław, s. 269–282.
- Dembowska-Wosik I., 2015, *Słownictwo stylu urzędowego a język polski jako drugi (pilotażowe badanie korpusowe)*, w: I. A. Ndiaye, S. Przybyszewski, M. Rólkowska (red.), *Język polski – nie taki obcy*, Olsztyn, s. 43–53.
- Dunin-Dudkowska A., 2018, *Gatunki wypowiedzi w kontekście glottodydaktycznym*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 25, B. Grochala, I. Dembowska-Wosik (red.), s. 111–122.
- Dunin-Dudkowska A., 2019, *The Cover Letter as a Genre of Speech in Teaching Polish as a Foreign Language*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 26, G. Zarzycka, B. Grochala, I. Dembowska-Wosik (red.).
- Duszak A., 1998, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczania, ocenianie* (ESOKJ), 2003, Warszawa.
- Fras J., 2013, *O typologii wypowiedzi medialnych i dziennikarskich*, Wrocław.
- Gajda S., 1982, *Podstawy badań stylistycznych nad językiem naukowym*, Wrocław.
- Gajda S., 2009, *Gatunki wypowiedzi i genologia*, w: Z. Bilut-Homplewicz, W. Czachur, M. Smykała (red.), *Lingwistyka tekstu w Polsce i Niemczech: pojęcia, problemy, perspektywy*, Wrocław, s. 135–146.

- Gałat E., 2017, *Architektura – język specjalistyczny. Skrypt dla obcokrajowców na poziomie A2+/B1*, Kraków.
- Głowiński M., 1987, *Gatunek literacki i problemy poetyki historycznej*, w: H. Markiewicz (red.), *Problemy teorii literatury*, Wrocław, s. 123–143.
- Grochowski G., 2001, *Pośmiertny tryumf genologii*, „Teksty Drugie”, nr 5, s. 100–110.
- Grzmił-Tylutki H., 2007, *Gatunek w świetle francuskiej teorii dyskursu*, Kraków.
- Janowska M., Sikorska Ś., 2007, *Proszę oddychać. Materiały do nauczania medycznego języka polskiego. Część I i II*, Warszawa.
- Janowska M., Sikorska Ś., 2015, *Proszę oddychać. Materiały do nauczania medycznego języka polskiego. Część III*, Warszawa.
- Jurek T., 2007, *Proszę mi powiedzieć, co się stało?*, Poznań.
- Kasiak M., 2015, *Artykuł publicystyczny w świadomości genologicznej dziennikarzy prasowych*, „Studia Medioznawcze”, nr 4(63), s. 83–94.
- Kowalska M., 2018, *O biznesie po polsku. Wprowadzenie do języka biznesu. Podręcznik do nauki języka polskiego (B1, B2)*, Kraków.
- Kurcz I., 1987, *Język a reprezentacja świata w umyśle*, Warszawa.
- Ławnicka-Borońska M., 2013, *Język polski w medycynie. A Guide to Polish in Medical Practice*, Warszawa.
- Ławnicka-Borońska M., Kubacka K., 2016, *Język polski medyczny w wybranych materiałach dydaktycznych ostatniego ćwierćwiecza*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 23, G. Zarzycka, M. Biernacka (red.), s. 215–235.
- Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, 2016, I. Janowska, E. Lipińska, A. Rabej, A. Seretny, P. Turek (red.), Kraków.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 lutego 2016 r. w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego*, Dz.U. 2016, poz. 405.
- Słownik terminologii medialnej*, 2006, W. Pisarek (red.), Kraków.
- Ślawska M., 2019, *Sztuka mediów. O świadomości gatunkowej dziennikarzy prasowych*, Katowice.
- Uniwersalny słownik języka polskiego (USJP)*, 2003, S. Dubisz (red.), Warszawa.
- Wierzbicka A., 1999, *Język – umysł – kultura*, Warszawa.
- Wilkoń A., 2002, *Spójność i struktura tekstu*, Kraków.
- Witosz B., 2005, *Genologia lingwistyczna. Zarys problematyki*, Katowice.
- Wojtak M., 2004, *Gatunki prasowe*, Lublin.
- Wojtak M., 2009, *Wzorce zachowań językowych a praktyka komunikacyjna*, w: A. Piotrowicz, K. Skibski, M. Szczyszka (red.), *Kształtowanie się wzorów i wzorców językowych*, Poznań.
- Wojtak M., 2016, *Zmienność w jedności, czyli o gatunkach prasowych i ich metamorfozach*, w: G. Filip (red.), *Problemy i nadzieje współczesnego dziennikarstwa*, Rzeszów, s. 103–128.
- Zaśko-Zielińska M., 2002, *Przez okno świadomości. Gatunki mowy w świadomości użytkowników języka*, Wrocław.

Beata Grochala

GENRE COMPETENCE IN TEACHING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Keywords: genre, genre competence, languages for specific purposes

Abstract. The article presents theoretical issues related generally to the genre competence, but also specifically to foreign language pedagogy and in particular to teaching Polish as a foreign language. The author presents practical aspects related to the teaching of foreign languages for specific purposes, which must include the genres specific to the variety of language being taught.

*Anna Dunin-Dudkowska**

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

THE COVER LETTER AS A GENRE OF SPEECH IN TEACHING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

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

Abstract. Genres are products of cultures, reflecting the needs and practices of communities that have created them. Teaching the Polish language to foreigners, we should make them familiar with numerous Polish genres of speech, recommended in programmes of teaching Polish as a foreign language. The cover letter is a relatively new genre in the Polish continuum of speech, adopted from the Anglo-Saxon culture after the transition in 1989. It is a complex genre, deriving from others, such as the official letter, application, advertisement letter, and CV. The article presents a description of the genre, according to the genre pattern by Maria Wojtak, including four aspects: structural, pragmatic, ontological and linguistic. The dynamics of the genre resulted in the creation of a canon model, alternative variants and adaptive variants of this type of letter. The definition of the cover letter in terms of genre studies states that it is a short text (maximum one page) with a strictly defined structure, aiming at making the recipient (potential employer) hire the sender, it shows the sphere of life related to the world of labour and education, and is usually expressed in a schematic and clichéd manner (usage patterns are often copies of normative patterns). Foreigners should learn all four aspects of description of this genre of speech for effective communication in the environment of the Polish language and culture.

Genres are products of particular cultures and express their needs, interests, experiences and practices. A genre of speech, as defined by Stanisław Gajda, is “a manner of linguistic communication, shaped culturally and historically and included in the social conventions; a pattern of text organization” (Gajda 2001, p. 255). Maria Wojtak perceives a genre as “an abstract model/pattern having various specific realizations in the form of utterances, as well as a set of conventions that tell members of a particular communicative community what shape should be given to specific interactions” (Wojtak 2004, p. 16). A description of the genre

*anna.dunin-dudkowska@poczta.umcs.lublin.pl, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców, pl. Marii Curie-Skłodowskiej 5, 20-031 Lublin.

pattern proposed by the Lublin researcher includes four aspects: structural, pragmatic, ontological and stylistic (Wojtak 1999, 2004). They all intermingle and influence one another. The structural aspect refers to the architectonics of an utterance and the interrelations between its elements. It describes the composition of the text, its textual frame, a division into segments and their mutual connections. The pragmatic aspect expresses the communication entanglements, i.e. the image of the sender and the recipient, as well as the relations among the interlocutors, specifies the intentions of an utterance, and usually decides about the identity of the genre. It also characterizes the life context of the genre. The ontological aspect presents themes, the point of view, the worldview encoded in the language of the genre, and the axiological system of the language community that has created a given genre. And, finally, the stylistic aspect refers to the linguistic exponents typical of genre utterances, i.e. the language means, conditioned structurally and defined pragmatically (Wojtak 2004, pp. 16–17). Each aspect exposes a certain scale of paradoxes, e.g. schematic – original, monointentional – multiintentional, spoken – written etc.

As noticed already by Mikhail Bakhtin (Bachtin 1986), genres are dynamic and changeable, as dynamic as our life is. Certain genres disappear (e.g. the life history, the application – *podanie*), others appear and/or replace the previous ones (e.g. CV, the cover letter). Almost all genres undergo evolution as a reflection of changes in society. Therefore, one can distinguish different variants of each genre. Maria Wojtak mentions three types of variants for each genre:

1. the canon variant – the basic form of genre realization, deciding about the identity of the genre and including fixed structural, pragmatic and stylistic determinants;
2. alternative variants – transformations of the canon variant, including modified elements;
3. adaptive variants – variants including elements of other genres.

The above variants operate in the life space of the genre, which is also dynamic and changeable. All of them together create the so-called field of genological references, where the canon variant takes the central position, alternative variants are close to the centre and adaptive patterns are located on the periphery of the field (Balbus 2000, pp. 19–32).

While teaching Polish as a foreign language we have to make students familiar with numerous Polish genres of speech. *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2* recommend the introduction of particular genres at different levels¹. At the B2 Vantage level, a foreigner should acquire the ability to write a cover letter² (Janowska et al. 2016, p. 129). A definition of this genre

¹ Numerous examples provided in the article come from textbooks for teaching Polish as a foreign language, which confirms the need to teach the genre to foreigners learning Polish.

² Other names used for the genre in English include: a covering letter, a letter of application, a motivational letter, a motivation letter, a personal statement, a job application.

(*list motywacyjny*) in *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny* edited by H. Zgólkowa reads as follows: a letter justifying a certain proposal, especially an application of a candidate to take a certain position, a job in a certain profession (Zgólkowa 1994–2005, p. 223). In the Polish genre space it is close to the application and includes, beside a request for employment, elements of an interesting self-presentation. It explains the author’s motivation to receive the desired position and, along with a CV, is required by employers for the recruitment process. The cover letter is, thus, a short piece of writing³ all about the applicant, his education, professional experience, skills and abilities, ambitions, personality, and interests. The very name of the cover letter implies that it is a type of a letter in its official variation⁴. All letters are a type of correspondence, include a certain relationship between a sender and a recipient, and have some practical aims (Skwarczyńska 1937, p. 39). The main intention is to express a request, words of thanks, or a willingness to keep in touch. The cover letter “often provides the first direct contact between a candidate and an employer” (Tullis, Trappe 2000, p. 22).

It is presumed that the cover letter, along with the CV, of persons employed based on a job contract came into life only in the 19th century, but it started its career in the USA in the 1930s. “Google Ngram, an algorithm that searches the texts of Google Books, traces the rise of “cover letter” to the second half of the 20th century. The U.S. was transitioning away from manufacturing toward a service-sector economy. The percentage of white-collar jobs in the economy nearly doubled.” (Lurie 2013).

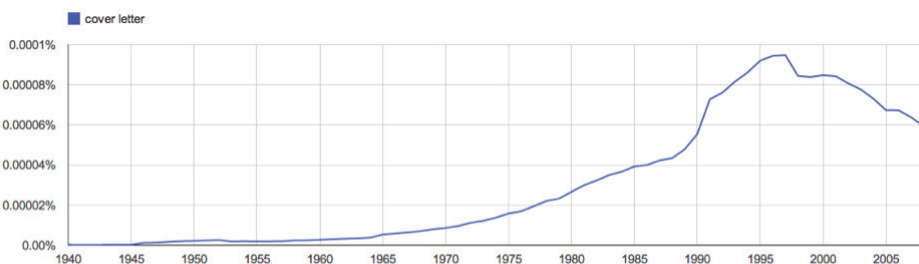


Figure 1. by Lurie 2013

Much like today’s cover letters, the original intent was to provide additional information to the prospective employer that was not included in the applicant’s CV. “In 1958, the near simultaneous occurrence of the “cover letter” term in the four major newspapers – NYT, WSJ, Chicago Tribune and LA Times – suggests it was catching on” (Lurie 2013).

³ Ewa Grzesiak suggests that it should not be longer than one page (see: Grzesiak 1998, p. 102), compare also handbooks, e.g. Kering, Głogowski 2000, p. 15.

⁴ More about a letter as a genre in Kałkowska 1982; see also handbooks, e.g. Wolska 1967; Wolska, Spirydowicz 1974.

In Poland, the cover letter has replaced the traditional application (*podanie*), and is perceived as explanation of what is included in a concise form in the CV. It appeared in the Polish genological space and the real world in the 1990s due to dynamic extra-linguistic changes, i.e. political, economic, social and cultural (Ożóg 2001). New companies in Poland, both foreign and domestic, followed the recruitment procedures and thus the documentation typical of the well-developed West-European and American organizations and traditions. Therefore, the structure, intentions, ontology and style are adapted from foreign texts, along with the emerging needs. The new genre is complex and related to the application (*podanie*), the advertisement letter, and the official letter (Wolny 1998). It is highly persuasive, fulfils the function of the application, advertises the sender and formally has the form of a letter. The increasing number of foreigners studying Polish and pursuing their professional careers in Poland should be prepared to write cover letters while applying for jobs here.

The structural aspect of the cover letter is strict and precisely defined (Krauz 2001). It is usually composed of the following elements, some of them being mandatory, the others optional⁵:

I. Heading:

- a) **personal data (candidate's name and contact details),**
- b) **place and date of sending the letter,**
- c) **the name of the company / director of the company one is applying to and his/its address;**

II. Introduction:

- a) **salutation (Dear Sir/Madam),**
- b) introduction of the applicant,
- c) reason for writing the cover letter;

III. The body of the text – justification of one's application:

- a) **expression of one's willingness to take the job,**
- b) showing interest and suitability for the job,
- c) **presentation of one's competences and skills:**
 - i. **hard skills,**
 - ii. **soft/social skills;**

IV. The ending:

- a) summary of the previous information,
- b) **offer to meet,**
- c) farewell phrase,
- d) **signature.**

The textual frame starts with the heading and salutation, and ends with a signature. In Polish letters the heading has a particular layout typical of administrative communication. In the upper left-hand corner of the page the candidate

⁵ Mandatory elements are marked in bold.

should include his name and surname, the address and other contact details (phone number and e-mail address), whereas in the upper right-hand corner there should be the name of the place and date of writing the letter. Below the date one should provide the name of the addressee (director or name of the company) and their address. The following example might illustrate this segment:

Andrzej Kowalski
Ul. Marszałkowska 15
00-345 Warszawa
Phone: 999-33-00

Warszawa, 26.04.2011

Redakcja „Gazety Wyborczej”
Ul. Miernicza 36
00-990 Warszawa

(Kuziak, Rzepczyński 2003, p. 84)

The introduction includes a salutation and presentation of the matter about which one applies: an introduction of the candidate as a person for a given position and the reason for writing the cover letter. One should observe all the conventions of politeness and professionalism (Marcjanik 2001). The addressing phrases include such forms as e.g. *Szanowny Panie Dyrektorze / Szanowna Pani Dyrektor* (Dear Mr./Ms. Director), *Szanowny Panie / Szanowna Pani* (Dear Sir/Madam), *Wielce Czcigodny Panie Profesorze / Wielce Czcigodna Pani Profesor* (Venerable Professor), *Szanowni Państwo* (Dear Sirs; Dear Sir/Madam). Mentioning the name of the recipient implies an attempt to make a closer contact between the interlocutors, contributing to more direct communication (Krauz 2001, pp. 131–132). Handbooks suggest that if the sender does not know which individual is the addressee of the letter, he should call the company and ask for the name of the recruiting person (Kering, Głogowski 2000, p. 15).

As an introduction, the applicant may mention his title to apply for the job in question saying e.g. *I am a graduate from the Post-Secondary School for Office Staff, teaching secretaries, assistants and office workers*. (Lipińska, Dąbmska 2016, p. 125); *I have 8 years' experience selling medical supplies in hospitals* (Szydłowski 1999, p. 35); *Having obtained a Bachelor's Degree from Uniwersytet Jagielloński in May, I am presently seeking interviews with firms that are recruiting recent graduates who demonstrate strong potential to become valued members of their legal staff* (Kering, Głogowski 2000, p. 42). It is advisable to mention the reason for writing the letter. It might be a reply to a job offer found in a newspaper or on the company website, or simply an expression of interest in the type of work available at a given institution. The following expressions might be examples: *In reply to your offer I would like to submit my candidacy for the*

position of journalist at your newspaper; In reply to the job offer you placed yesterday in "Gazeta Wyborcza", I have filed my application and CV at the School Secretary's Office (Madeja, Morcinek 2007, p. 83); I enclose my curriculum vitae in response to your advertisement in "Gazeta Wyborcza" dated 11.10.1998 for an Economic Data Analyst in your company (Kering, Głogowski 2000, p. 42). References to online offers might have the following reading: In reply to an advertisement placed on the Internet on the website pracuj.pl I wish to propose my candidacy for the position of teacher of Polish as a foreign language (Lipińska, Dąbska 2016, p. 129).

An alternative reference to a job advertisement may be much shorter as shown below: *I am eager to introduce myself as a potential employee of Gloria Assante (Kering, Głogowski 2000, p. 41); I would like to take this opportunity to introduce myself. I have spent the last twelve years preparing to speak to you (Szydłowski 1999, p. 37).* All the above phrases expressly explain the candidate's right to contact the addressee in relation to a specific matter. Another interesting variant of this segment might be the following example:

I am a Portuguese living in Poland for a few years. I teach Portuguese in the language school "Columbus" and promote an innovative method "Teaching through playing". I recently read an advertisement that the Institute for Foreigners is seeking teachers and I would like to report my candidacy (Lipińska, Dąbska 2016, pp. 127–128).

In the most important segment of the cover letter, namely in the body, it is important to express one's willingness to take the offered job. It might be combined with a request for employment in a given position, e.g. *I am asking for employment during the holidays in the editorial office as a photojournalist (Cieślak, Cieślak 2005, p. 31).* Another example is formulated as follows: *I wish to work at your Institute as a teacher of the Polish language. (Lipińska, Dąbska 2016, p. 128).* Alternatives can read: *I am deeply interested in taking a job at the company POLEXPORT in the position of secretary. (Lipińska, Dąbska 2016, p. 125) or I wish to be considered for full-time employment with your company (Szydłowski 1999, p. 41).*

Next, a candidate should write about his education, skills, strengths, achievements, and awards in a way that makes him a perfect candidate for the job. In addition, one usually shows one's character traits that will contribute to the effective fulfillment of duties in a given position. Candidates refer to the qualities required or sought-after for a given job. Below is a list of different illustrations of this element from textbooks of Polish for foreigners:

I know English and German well, I can operate a computer in the scope of editing programs, graphics and databases. I am independent and hard-working, I can make good contacts with people. I do not have any family responsibilities that might limit my availability. (Lipińska, Dąbska, 2016, pp. 125–125).

I am fluent in English, intermediate in Polish and I know a little Spanish. My method [of teaching] assumes a direct contact with the language, so it consists of the arrangement

of meetings of foreigners with Poles in different places: restaurants, cafes, bars and pubs, since there is nothing better than natural conversations in a free atmosphere. (Lipińska, Dąbska 2016, pp. 127–128).

I am Belgian, I speak German fluently, I also know French and a little English. I learnt Polish at the University of Lueven for two semesters and for one semester at your Institute. I think I would be a good teacher, since I understand problems of people learning this beautiful yet difficult language. ... I will do my best to make lessons funny and pleasant. I am a cheerful, kind and optimistic person. ... (Lipińska, Dąbska 2016, p. 128).

I am Austrian, but I possess the required competences – last year I completed studies at the Polish Institute of Warsaw University, and this year a teaching course for teachers in Wrocław. I have some teaching experience – I worked for two years as a teacher of German at the Secondary School No. XI in Kielce. In addition – as a foreigner – I understand the problems and needs of people learning Polish as a foreign language. I am a responsible, creative, ambitious person, I like working with people, I am open to new solutions. I am interested in the history of art and folk music, but my passion is teaching foreign languages. I am fluent in German and Polish, I have a command of English and Hungarian on the C1 level, and Russian on the B2 level. Now I am learning Spanish. (Lipińska, Dąbska 2016, p. 129).

I am conscientious, can cooperate with a team, and have a conflict-free and sociable character. My additional advantage is my perfect orientation in the city and the fact that I can cycle well. (Kuziak, Rzepczyński 2012, p. 84).

I am a student of the 3rd class at the Secondary School in Gdańsk. I have taken part in photography classes for a few years, organized by the Youth Home in Gdańsk. In 2002, I won the title of “Photo Master” in the youth category up to 20 years of age and the 1st place in a city competition entitled “The Most Beautiful Places of Gdańsk”. I am a conscientious person, I can work with a team of people. Since Gdańsk is my family city I know all its corners perfectly. (Cieślak, Cieślak 2005, p. 31).

Another example of a motivational fragment is provided in the letter of a candidate for the position of university professor: *I meet all the requirements for a person occupying this position. At the same time I inform you that I have outstanding scientific achievements – widely recognized in Poland and abroad, and rich teaching experience.* (Kuziak, Rzepczyński 2012, p. 100); *With a consistent track record of success within the plastics and special chemical industries, I believe that I could contribute immediately to a variety of business development situations* (Szydłowski 1999, p. 45); *I believe I have a great deal to contribute to the department, given my experience and interests, as well as my sense of humor and creative energy* (Kering, Głogowski 2000, p. 41).

Mentioning the benefits the company receives by hiring the candidate will strengthen his chances of employment. In the final part of the justification why the author should be selected, a candidate underlines his confidence, proficiency and interest in the employer. A good example is: *“I would love to find out more about the X department/company and how could I help as fast as possible”* (<https://novoresume.com/career-blog/how-to-write-a-motivation-letter>). It is important to show passion, ambition, and a hard-working attitude in an implicit way. Thus, the body of the cover letter is the most original and creative part of each utterance.

The ending may sum up the suitability of the candidate for the given job and shows his readiness to meet the recruiter. An example of both may read as follows:

I anticipate discussing your needs with you and how my background would benefit them. To that end, I will call you during the week of April 12th; in the meantime, should you need additional information about my experience and skills beyond what my enclosed résumé outlines, please call me on 052/33-45-56 (Szydłowski 1999, p. 43).

Some other examples may read: *I look forward to meeting you soon* (Szydłowski 1999, p. 37); *I would be most anxious to discuss my career goals with you – even if on a purely explanatory basis. If you have any immediate questions, do not hesitate to call* (Szydłowski 1999, p. 45); *I would appreciate a personal interview with you to discuss my application further* (Kering, Głogowski 2000, p. 41).

The final elements of the cover letter are: an official farewell phrase, e.g. *Z poważaniem / Z wyrazami szacunku* (*Sincerely / Yours sincerely / Yours faithfully*) and the applicant's full signature. The final phrase constitutes the closing delimitation of the textual frame.

In conclusion, in terms of the genre structure, the canon variant should include the heading, a salutation, expression of one's willingness to join the team, justification of one's application (a presentation of one's hard and soft skills) and a signature. Alternative variants are usually longer and include the facultative elements, e.g. references to advertisements by the company, elements of one's CV, presentation of one's interest in learning more about the employer or showing readiness to attend a meeting. All cover letters appear to be adaptive variants, taking the shape of a formal letter. It is worth mentioning that a cover letter implicitly or explicitly refers to other documents certifying the candidate's education, professional experience, certain skills, publications, diplomas, references, and awards. Such intertextuality strengthens the truthfulness of the self-presentation and confirms the applicant's suitability for a given job.

The pragmatic aspect includes the main illocution which is the convincing of the reader that the author is a perfect candidate for the offered vacancy, e.g. *Because my background fits perfectly with the position your advertisement describes, I look forward to being considered for it* (Szydłowski 1999, p. 43); *Both my education and professional experience are conformable with requirements presented in your offer* (Szydłowski 1999, p. 36). Sometimes the applicant claims to be able to solve the prospective employer's problem, e.g. *As a Master of criminal law with a specialty in data analysis, I might make full use of my knowledge, which in connection with my experience in planning, organization and conducting certain types of research, will significantly contribute to an improvement of results achieved by your specialists* (Kering, Głogowski 2000, p. 38). Other subsidiary illocutions may appear in certain variants, including a request for benefits. Handbooks advise against providing information about previous salaries or expected remuneration. Yet such elements can be found in cover letters, e.g. *My remuneration together with*

bonuses in the last two years amounted to PLN 2000 a month (Szydłowski 1999, p. 46), as employers may ask for such proposals. The position of the recipient of the message is superior to the position of the sender. Communication is rendered in writing, and there is an interval between the moment of sending and the moment of receiving the text. There are official relationships between the interlocutors; they do not know each other. Sometimes, applicants are not familiar with the name of the person who will read their letter. As Maria Krauz claims, addressing a cover letter to a particular person creates a closer contact, reduces the distance and facilitates the dialogue between the sender and the recipient (Krauz 2001, p. 131).

The cover letter belongs to the type of administrative communication between an individual and an institution (Malinowska 2001). The pattern requires fixed rules and does not leave much space for creativity, yet the main part, which is the most individual, may include original elements that will draw the attention of the recipient as they look for employees offering something different from the other candidates (Krauz 2001, p. 132). Here are three examples of a certain originality: *I'm not writing to you to set up a job interview. ... I am hoping that you might meet with me for a few minutes or so to give me some assistance with my job search* (Szydłowski 1999, p. 39); *My children are now grown, and I finally have the opportunity to put my expertise to work for you!* (Szydłowski 1999, p. 37); *I am very excited about the position* (Kering, Głogowski 2000, p. 41).

The ontological aspect includes the image of the world presented in texts, which refers to the professional sphere of life. It is related to types of work (companies, positions, professions, responsibilities, duties, experience), different spheres of economy and social life (industries, educational establishments, institutions, organizations), a system of education (schools, universities, courses, training, scientific degrees/titles, diplomas), skills and achievements (hard skills) required for the position (professional skills, experience, scientific degrees/titles, projects that have been implemented, responsibilities in previous jobs, successes, awards, licenses, participation in competitions, projects, training sessions, workshops), as well as character traits (social skills) valued in the labour world (conscientiousness, punctuality, responsibility, ambition, loyalty, integrity, ability to work with others, availability, flexibility, willingness and ability to learn new things and solutions). In alternative variants one might find elements of the applicant's family story, their interests and plans for the future.

The cover letter also shows the assets/values recognized by society on the labour market. Work itself is a great value for both parties of the communication process. One can find information about the education required for particular jobs and character traits highly valued in society. Candidates mention all the schools they attended, types of training, internships, description of responsibilities in previous jobs. The specialist abilities, knowledge, and professional competences that can be learnt in class or acquired at work are called hard skills. Success

and achievements are admired in society, therefore mentioning them supports the application and strengthens a candidate's chances. They include winning competitions, gaining awards for outstanding achievements, successful projects and works. They can be verified by the prospective employer on the basis of documentation, in an interview, or through tests and tasks. Character traits required for many positions include punctuality, reliability, ambition, hard work, engagement, availability, experience, friendliness, loyalty, conscientiousness, creativity, openness to new ideas, intelligence. They refer to the system of ethics that shows through and relates to universal values, including hard work, responsibility, ambition, conscientiousness, honesty, loyalty, cheerfulness, kindness, passion, optimism, effectiveness, friendliness, creativity, avoiding conflicts, understanding other people, cooperativeness, interest in the subject-matter of the job, good contact with people. In psychological terms, they are called soft or social skills, and are more difficult to measure. Yet the candidates being aware that such abilities can work for their advantage may mention that e.g. *they do not have problems making decisions, even under stress, can work under duress, remain calm in a crisis*. The role of social skills started to grow in the 1980s and is becoming more and more important these days (Deming 2017, p. 1).

In the stylistic aspect the cover letter is neat, elegant, and correct in terms of language. It should follow the structural pattern, be official and matter-of-fact, obey the linguistic politeness in addresses, salutations, vocabulary, farewell phrases, etc. The utterances often contain clichés and are modelled according to the normative patterns. They include typical lexis and template polite expressions, e.g. the salutation forms and the ending, but also the typical cohesion expressions like: *w odpowiedzi na Państwa ofertę (in reply to your offer)*; *w odpowiedzi na ofertę pracy zamieszczoną w "Gazecie Wyborczej" (in reply to the job offer you placed in "Gazeta Wyborcza")*; *w odpowiedzi na ogłoszenie zamieszczone na stronie pracuj.pl (in reply to an advertisement placed on the pracuj.pl site)*; *chciałbym złożyć moją kandydaturę na stanowisko (I would like to submit my candidacy for the position of)*; *złożyłem podanie i CV w sekretariacie firmy (I have filed my application and CV at the secretary's office of the company)*; *pragnę zaproponować moją kandydaturę na stanowisko (I wish to propose my candidacy for the position of)*; *jestem zainteresowany ofertą pracy w Państwa firmie, którą znalazłem na Państwa stronie internetowej (I am interested in the job offer at your company I found on your website)*, *W przypadku jakichkolwiek wątpliwości i pytań, proszę o telefon (If you have any doubts or questions, do not hesitate to call)*. All handbooks recommend using a suitable style: avoidance of informal expressions, the use of formal vocabulary, e.g. *wymagać (to require)* instead of *potrzebować (to need)*, *gdyż (as)* instead of *bo (because)*, and the use of conditionals as more polite, e.g. *Chciałabym uzyskać szansę... (I would welcome a chance...)* (Latham-Koenig et al. 2015, p. 113).

Texts are written in the 1st person singular, usually in the present tense (to express one's interests, traits of character, passions and current job), with passages in the past tense while informing about education and professional experience, and future tenses in final promises to contribute as an asset to the company. The body of each utterance, which is a justification of one's application might be either traditional and copied from popular guidelines or templates (which does not prove why a candidate is better than the others), or more original, with an array of individual elements, drawing the attention of the reader and arousing his curiosity.

Dominant parts of speech in cover letters are nouns⁶ (both proper and common nouns), including numerous gerunds, e.g. *kierowanie* (*managing*), *zaangażowanie* (*engaging*), *osiągnięcie* (*achieving*), *myślenie* (*thinking*), *wykonywanie* (*performing*), *wykorzystanie* (*using*), *zatrudnienie* (*employing*). Much less frequent are adjectives, e.g. *profesjonalny* (*professional*), *organizacyjny* (*organizational*), *efektywny* (*effective*), *kreatywny* (*creative*), *doskonały* (*excellent*), *promocyjny* (*promotional*), *skuteczny* (*efficient*), *techniczny* (*technical*), and verbs, e.g. *przedstawić* (*to present*), *pozwolić* (*to allow*), *kierować* (*to manage*), *pracować* (*to work*), *wnieść* (*to contribute*), *zgłosić* (*to apply*), *przesyłać* (*to send*), *sądzić* (*to believe*). Pronouns are very rare and usually refer to the 1st person singular.

Cover letters are written under the influence of the official, administrative style, with a precise and down-to-earth manner of expression, clichéd vocabulary, well-controlled and disciplined way of reasoning. All information is subordinated to support the main illocution, which is to persuade the recipient to employ the applicant. The self-presentation referring to the professional requirements and universal values makes the cover letter stiff and repetitive. Originality appears when offered positions are rare, e.g. of an attorney, police data analyst, school headmaster. Most templates refer to positions related to marketing, accountancy, data analysis, shop assistants, and retail salesmen. Therefore, lexis often includes specialist terminology in economy, industry, marketing as well as education.

Many analysed texts represent the canon variant of the genre. The normative patterns are often copied from handbooks and internet templates, therefore the utterances are clichéd and repetitive. Alternative variants include certain additional elements, e.g. a family story, a list of awards, travelling experience, hopes to be able to develop one's skills in a given position. Taking into account the affinity to official letters, applications (*podanie*), self-presentations, advertisement letters and the curriculum vitae, we can suggest that the cover letter is a complex and transgressive genre, combining elements of a few different ones, yet having its own strict rules and pattern. Therefore, it has its own style of the genre and a precisely defined identity.

Summing up, the cover letter is an official genre, that has a strictly specified structure, one dominant pragmatic goal (getting a job), supported by a presen-

⁶ In a few templates of cover letters the ratio of nouns to all words in texts ranged from 30% to 50%.

tation of one's hard and social skills, shows the professional sphere of life with a universal system of values precious in the labour world, and is written in its own style, being a palimpsest of administrative, official, formal language and an individual self-presentation referring to the style of advertising slogans. Foreigners learning Polish as a second language should learn all aspects of the genre pattern to be able to write appropriately and use effectively their cover letters when the need arises to apply for jobs in Poland.

REFERENCES

- Bachtin M., 1986, *Estetyka twórczości słownej*, transl. D. Ulicka, Warszawa.
- Balbus S., 2000, *Zagłada gatunków*, in: W. Bolecki, I. Opacki (eds.), *Genologia dzisiaj*, Warszawa, pp. 156–171.
- Cieślak I., Cieślak L., 2005, *Egzamin gimnazjalny. Jak to napisać*, Toruń.
- Deming D. J., 2017, *The growing importance of social skills in the labour market*, http://scholar.harvard.edu/files/ddeming/files/deming_socialskills_aug16.pdf [7.04.2019].
- Gajda, S., 2001, *Gatunkowe wzorce wypowiedzi*, in: J. Bartmiński (ed.), *Współczesny język polski*, pp. 255–268.
- Grzesiak E., 1998, *Schematy indywidualizować. Redagowanie pism użytkowych*, „Polonistyka” 2, pp. 103–106.
- Janowska I., Lipińska E., Rabiej A., Seretny A., Turek P. (eds.), 2016, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków.
- Kałkowska A., 1982, *Struktura składniowa listu*, Wrocław.
- Kering A., Głogowski T., 2000, *Curriculum vitae, czyli twój życiorys. Listy motywacyjne*, Olkusz.
- Krauz M., 2001, *Kompozycja listu motywacyjnego*, „Tyczyńskie Zeszyty Naukowe”, no. 2, Tyczyn.
- Kurtuy A., 2019, *How to write a motivation letter: Guide for beginners*, <https://novoresume.com/career-blog/how-to-write-a-motivation-letter> [15.04.2019].
- Kuziak M., Rzepczyński S., 2012, *Jak pisać?*, Bielsko-Biała.
- Latham-Koenig C., Oxenden C., Lambert J., 2015, *English File. Advanced Student's Book*, Oxford.
- Lipińska E., Dąbska E., 2016, *Pisać jak z nut*, Kraków.
- Lurie S., 2013, *The Cover Letter: A Short History of Every Job-Seeker's Greatest Annoyance*, <https://www.theatlantic.com/business/archive/2013/09/the-cover-letter-a-short-history-of-every-job-seekers-greatest-annoyance/279564/> [15.04.2019].
- Madeja A., Morcinek B., 2007, *Polski mniej obcy*, Katowice.
- Malinowska E., 2001, *Wypowiedzi administracyjne. Struktura i pragmatyka*, Opole.
- Marcjanik M., 2001, *Etykieta językowa*, in: J. Bartmiński (ed.), *Współczesny język polski*, Wrocław, pp. 271–181.
- Ożóg K., 2001, *Polszczyzna przełomu XX i XXI wieku. Wybrane zagadnienia*, Rzeszów.
- Skwarczyńska S., 1937, *Teoria listu*, Lwów.
- Szydłowski B., 1999, *Praktyczny poradnik poszukiwania pracy. Listy motywacyjne i curriculum vitae*, Kraków.
- Tullis G., Trappe T., 2000, *New Insights into Business*, Harlow.
- Wojtak M., 1999, *Wyznaczniki gatunku wypowiedzi na przykładzie tekstów modlitewnych*, „Stylistyka”, no. VIII, pp. 105–117.
- Wojtak M., 2004, *Gatunki prasowe*, Lublin.

- Wolny M., 1998, *List motywacyjny jako nowy gatunek językowy*, „Poradnik Językowy”, vol. 4/5, pp. 1–11.
- Wolska K., 1967, *Jak pisać listy i podania. Poradnik*, Warszawa.
- Wolska K., Spirydowicz E., 1974, *Listy, podania, pisma urzędowe*, Warszawa.
- Zgółkowska H., 1994–2005, *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, Poznań.


Anna Dunin-Dudkowska

LIST MOTYWACYJNY JAKO GATUNEK WYPOWIEDZI W GLOTTODYDAKTYCE POLONISTYCZNEJ

Słowa kluczowe: genologia, gatunek mowy, wzorzec gatunkowy, list motywacyjny, glottodydaktyka polonistyczna

Streszczenie. Gatunki to wytwory kultur, odzwierciedlające potrzeby i praktyki społeczności, które je wytworzyły. Ucząc cudzoziemców języka polskiego jako obcego powinniśmy zapoznać ich z wieloma polskimi gatunkami wypowiedzi, zalecanymi w programach do nauczania języki polskiego jako obcego. List motywacyjny to stosunkowo nowy gatunek w polskim kontinuum mowy, przejęty po przełomie 1989 r. z kultury anglosaskiej. Jest to gatunek złożony, czerpiący z innych, takich jak list urzędowy, podanie, list reklamowy, życiorys. W artykule przedstawiono opis gatunku zgodnie z koncepcją wzorca gatunkowego Marii Wojtak, obejmującego cztery aspekty: strukturalny, pragmatyczny, poznawczy i językowy. Dynamika gatunku wpłynęła na powstanie wzorca kanonicznego oraz wzorców alternacyjnych i adaptacyjnych tej odmiany listu. Genologiczna definicja listu motywacyjnego mówi, że jest to krótki tekst (maksymalnie jednostronicowy) o ściśle określonej strukturze, którego celem jest skłonienie odbiorcy (pracodawcy) do zatrudnienia nadawcy, pokazuje on sferę życia związaną ze środowiskiem pracy i edukacji, zwykle wyrażony jest w sposób schematyczny i szablonowy (wzorce uzualne są często kopia wzorców normatywnych). Cudzoziemcy powinni poznać wszystkie cztery aspekty opisu tego gatunku dla efektywnej komunikacji w polskim środowisku językowym i kulturowym.

*Justyna Sochacka**

 <https://orcid.org/0000-0001-8111-4701>

WZORZEC STRUKTURY CHARAKTERYSTYKI POSTACI I JEGO REALIZACJE W PRACACH OBCOKRAJOWCÓW UCZĄCYCH SIĘ JĘZYKA POLSKIEGO NA POZIOMIE A2

Słowa kluczowe: charakterystyka postaci, kompetencja tekstowa, kompetencja tekstotwórcza, kompozycja, metodyka nauczania, nauczanie języka polskiego jako obcego, obcokrajowiec

Streszczenie. Artykuł podejmuje pewne zagadnienia tekstowe związane z produkcją form pisemnych na lekcjach języka polskiego jako obcego. Jest próbą analizy kompozycji charakterystyk przyjaciela pisanych przez słuchaczy Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ. Ukazuje globalną strukturę tych prac, ich podziały formalne, delimitację tekstu oraz użycie wypowiedzi metatekstowych. Bada ponadto stopień opanowania przez studentów treści nauczania, które nabyli podczas zajęć omawiających technikę pisania charakterystyki bezpośredniej. Podaje przykłady ćwiczeń dydaktycznych przydatnych cudzoziemcom w prawidłowej realizacji wzorca omawianej formy pisemnej.

WSTĘP

Wypowiedzi pisemne uczniów są od lat przedmiotem refleksji naukowej. Prowadzono choćby rozważania poświęcone stylowi (Saloni 1975; Kowalikowa 1999; Jaroszak 2003; Zok-Smoła 2013), kompetencji językowej uczących się (Saloni 1968, 1971; Pilich 1972; Kaczorowska, Ruszkowski 1996), różnicom między językiem pisanym a mówionym (Małkowska-Zegadło 1983), a także badaniu innych cech (Kubik 1995).

O wysokiej randze tworzenia różnorodnych form wypowiedzi pisemnych, zarówno na lekcjach języka polskiego jako pierwszego, jak i obcego, świadczy duża liczba poradników, kompendiów, przewodników, vademeców traktujących

*justine.so@vp.pl, 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. Jana Matejki 21/23, 90-001 Łódź.

o uczeniu lub doskonaleniu sprawności pisania. Ich autorzy wiążą tę umiejętność z radzeniem sobie w szkole, aktywnością zawodową czy społeczną (Przygoda 2015, s. 5), nazywając ją rzemiosłem, którego trzeba i można się uczyć (Maćkiewicz 2010, s. 9), choć to zadanie żmudne i wymagające długotrwałej praktyki (Kuziak, Rzepczyński 2002, s. 5).

Badania nad budową poszczególnych form pisemnych wiążą się z pojęciem kompetencji tekstowej lub tekstotwórczej autorów. Kompetencję tekstową definiuje się jako „zdolność do produkowania i odbierania różnych typów zdarzeń komunikacyjnych” (Duszak 1998, s. 199) i nazywa „świadomością tekstową, która wynika z rozumienia, czym jest tekst, jakie rządzą nim prawa, co jest najistotniejsze w jego organizacji” (Nowak 2014, s. 123). Kompetencja tekstotwórcza zaś to „ludzka umiejętność tworzenia i odbierania spójności tekstu oraz zdolność postrzegania podziałów w uniwersum tekstów” (Tabisz 2006, s. 65).

1. CEL PODJĘTYCH BADAŃ

Celem artykułu jest przedstawienie wzorca tekstowego charakterystyki bezpośredniej pisanej przez obcokrajowców uczących się języka polskiego. Szczególną uwagę zwraca się na to, czy studenci potrafią prawidłowo odwzorować jej schemat poznany na lekcjach. Wnioski płynące z analiz mają więc ukazać skuteczność przyswajania przez nich tej formy pisemnej pod względem formalnym, choć są także obrazem nabytej wiedzy językowej: znajomości słownictwa, struktur gramatycznych i zasad poprawnego zapisu. Artykuł poświęcony został również takim zagadnieniom tekstowym, do których Teresa Dobrzyńska zaliczyła kwestie wyodrębniania wypowiedzi jako autonomicznej, wewnętrznie zorganizowanej całości (Dobrzyńska 1996, s. 126). Badania służą bowiem opisaniu sposobów rozpoczynania oraz kończenia charakterystyk przez cudzoziemców. Na końcu zaproponowane zostaną autorskie ćwiczenia przydatne obcokrajowcom w prawidłowej realizacji wzorca charakterystyki.

2. PRZEDMIOT BADAŃ

W niniejszych rozważaniach badana jest kompozycja charakterystyki przyjaciela – jej globalna struktura, podziały formalne, delimitacja tekstu oraz występowanie wypowiedzi metatekstowych. Autorami prac będących przedmiotem analizy są obcokrajowcy uczęszczający na kurs języka polskiego na poziomie A2 w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ, różniący się względem

siebie pochodzeniem, tempem uczenia się, stopniem motywacji itd. Analizie poddano trzydzieści osiem prac studentów. Autorzy pochodzili z dwóch grup o tym samym poziomie zaawansowania językowego, choć o różnych profilach: medycznym i humanistycznym. W czasie gromadzenia materiału badawczego zagadnienia poruszane na kursie języka polskiego były w obu grupach podobne i bazowały na języku ogólnym.

3. KOMPOZYCJA CHARAKTERYSTYKI

Kompozycja wypowiedzi językowej (z łac. *compositio*, czyli ‘złożenie’, ‘układ’) to budowa jej części składowych, uwytatnienie poszczególnych elementów treści, sterowanie uwagą odbiorcy (Zdunkiewicz-Jedynak 2008, s. 69), słowem – to, czym różni się od siebie gatunki piśmiennicze (Wolańska 2003, s. 119).

Charakterystyka postaci, która cieszy się popularnością zarówno na lekcjach języka polskiego jako pierwszego, jak i drugiego, polega na zaprezentowaniu osoby pod względem wyglądu, zachowań, jej psychiki, postawy moralnej i światopoglądowej, także relacji między jej życiem wewnętrznym i właściwościami charakteru a cechami wyglądu i zachowaniami. Wyróżnia się charakterystykę bezpośrednią – formułowaną wprost przez podmiot mówiący oraz pośrednią – implikowaną przez słowa, myśli i działania samej postaci (Przygoda 2015, s. 22). Charakterystykę postaci określa się jako formę o dość luźnej konstrukcji, choć wskazuje się na jej trójdzielny układ (wstęp, rozwinięcie, zakończenie) oraz na stałą obecność następujących elementów:

- przedstawienie (prezentacja postaci);
- wygląd i zachowanie;
- cechy charakteru, usposobienie, temperament (wraz z przykładami lub motywacją czynów);
- zainteresowania, zdolności, poglądy;
- stosunek do innych ludzi;
- ocena postaci (Juda-Mieloch 2003, s. 29–30).

Zanim poproszono studentów o napisanie charakterystyk przyjaciela, przeprowadzono lekcje poświęcone temu tematowi. Wykorzystano (z pewnymi modyfikacjami) podręcznik *Pisać jak z nut* (Lipińska, Dąbmska 2016), na podstawie którego słuchacze dowiedzieli się, czym jest ta forma pisemna, czemu służy, jak ją pisać. Poznali niezbędne struktury gramatyczne, leksykę, przykłady charakterystyki bezpośredniej i jej wzorzec kompozycyjny, który obejmował:

- przedstawienie postaci;
- wygląd zewnętrzny;
- inne cechy: głos, sposób poruszania się, gestykulację, śmiech;

- cechy charakteru, usposobienie;
- zainteresowania, uzdolnienia, umiejętności;
- ocenę, podsumowanie, komentarz.

4. REALIZACJA WZORCA STRUKTURY CHARAKTERYSTYKI W PRACACH CUDZOZIEMCÓW

Stopień opanowania przez studentów przekazanych na lekcji treści pokazała jakość ich charakterystyk. Na ogół uczący się komponowali swoje teksty, zawierając właściwe tej formie pisemnej elementy struktury.

Studenci **przedstawiali postać**, pisząc, jak przyjaciel ma na imię, gdzie mieszka (podając nazwy krajów, miast, konstrukcję domu), ile ma lat, czym się zajmuje, jakie ma plany na przyszłość, gdzie i kiedy piszący i jego przyjaciel się poznali. Np.:

Mam przyjaciółkę, ona ma na imię Wlada i teraz mieszka w Hiszpanii, ale kiedy byliśmy dziećmi, mieszkali¹ razem w Rosji (Byłyśmy sąsiadkami). Znam ją szesnaście lat, i teraz ona stała się jak część mnie. Na przykład jak ręka albo noga. Teraz ona ucze się w szkole (10 rok) i ma prawie siedemnaście lat.

Niektórzy słuchacze bardzo krótko przedstawili swojego przyjaciela, podając jedynie imię, np. „Ona ma na imię Nigar” lub imię i określenie wieku, mimo że podczas lekcji poznali bardziej rozbudowane konstrukcje. Lakoniczność jest często występującą cechą w analizowanych wypowiedziach pisemnych uczniów.

Opis **wyglądu zewnętrznego** w pracach studentów obejmował wskazanie na: wzrost, włosy (długość, kolor i fakturę), oczy (kolor), rzęsy, wygląd i mimikę twarzy, uśmiech, zęby, nos, uszy, czoło, szyję, budowę ciała (figurę), sposób ubierania się, karnację oraz kolory, w których jest do twarzy opisywanym przez studentów osobom. Uczący się przywoływali elementy wyglądu, stosując poznane na lekcjach struktury. Np.:

Jest osobą średniego wzrostu i wysportowaną. Jej włosy do pasa są zadbane proste i długie. W jej oczach, które są ciemnego koloru widać radość. Ubiera się wyszukanie i stylowo. Kolorem Diany jest pomarańczowy, stonowany, w odcieniu zachodzącego słońca.

Niekiedy gotowe konstrukcje przepisywali do prac z błędami, co świadczy o braku precyzyjności. Zdarzały się błędy ortograficzne, np. „geste rzesy”, „okrongła twarz”, „zwłaszcza, gdi”, ale także gramatyczne, np. „Taisia ma długa, cienka szyja”, „żeby nie męczyć swój wzrok”. Pojawiały się również błędy logiczne powstałe na skutek zastosowania skrótu, pominięcia istotnego elementu struktury, np. określenia – przymiotnika. Na podstawie poznanej frazy „Ma bar-

¹ Zachowano oryginalną pisownię i interpunkcję. Analiza błędów językowych popełnianych przez obcokrajowców nie jest przedmiotem niniejszego opracowania.

dzo charakterystyczny śmiech – poznałbym go po nim na końcu świata!” jeden ze studentów napisał o swoim przyjacielu: „ma śmiech – poznałbym go po nim na końcu świata”.

Słuchacze na ogół nie pomijali także opisu **innych cech** przyjaciela. Pisali, jaki jest jego głos czy sposób poruszania się, wskazywali na gestykulację lub śmiech, zwykle jednak wymieniając tylko te cechy, które zostały wspomniane w materiałach dydaktycznych wykorzystywanych podczas lekcji.

Ona ma niski i ciepły głos i bardzo miły śmiech. Jej sposób poruszania podobny do modelki: małe i eleganckie kroki.

Opis **cech charakteru i usposobienia** był tą częścią charakterystyki, w której studenci wykazali się największą kreatywnością i produktywnością. Dość dużo pisali o osobowości swoich przyjaciół, łącząc ją z przykładami zachowań.

Jest ambitna i pracowita, dlatego w przyszłości chciałaby otworzyć schronisko.

Tutaj słuchacze ujawniali swoją obecność, pisząc np.:

Ja zawsze może jej ufać. Ona jest taktowna i zawsze wie kiedy nie mam nastroju. Kiedy mam jakiś problem, ona daje mi rady.

Zdarzało się jednak, że opisanie cech charakteru i usposobienia przybierało postać wycień.

Anja jest tolerancyjna, miła, ambitna, sympatyczna, rozrzutna, nerwowa i naiwna. Ma duże poczucie humoru.

Studenci chętnie pisali na temat **zainteresowań, uzdolnień i umiejętności** swoich przyjaciół. Wskazywali na sposoby spędzania wolnego czasu.

Kristi zna dużo języków obcych i w wielu krajach ma przyjaciół. Ona jest sportywna. Lubi grać w siatkówkę. Też ona lubi chodzić w góry i bardzo lubi przyrodę.

Choć studenci na ogół uwzględniali wszystkie elementy kompozycji charakterystyki postaci, to nie zawsze umieszczali je w odpowiedniej kolejności, więc nie stosowali prawidłowo jej wzorca. Ukazują to fragmenty, w których brak jest spójności – mieszają się opisy ilustrujące charakter, osobowość, usposobienie oraz zainteresowania, uzdolnienia i umiejętności lub wygląd.

Mój przyjaciel jest bardzo emocjonalny, wesoły i optymistycznie nastawiony do życia. Ma duże poczucie humoru, nie ma więc wrogów. Uwielbia biegać, tańczyć, grać w koszykówkę. Interesuj się sportem. Największą wadą Wani jest trochę arogancki, ale łatwo jemy to można wybaczyć, bo jest naprawdę dobry i inteligentny chłopakiem.

Były również prace, które w swojej strukturze przypominały bardziej charakterystykę pośrednią niż bezpośrednią. Autorka jednej z nich wykorzystwała opis sytuacji, aby ukazać łączące ją i przyjaciół relacje, nie nazywając wprost cech bliskiej osoby lub stosując takie określenia bardzo oszczędnie. Warto jednak docenić jej umiejętność stosowania rozbudowanych struktur składniowych oraz kreatywność językową.

Jesteśmy na tym etapie relacji, że kiedy, na przykład, ona oblałaby się na imprezie czerwonym winem, ja zrobiłabym jej zdjęcie, a potem oblałabym sama, znowu zrobiłabym

zdjęcie², i razem pojechałybyśmy do domu, żeby oglądać serialy. Kiedy spotykamy w czasie ferii, zawsze robimy wszystko razem. Chociaż możemy nie powiedzieć sobie nawzajem za cały dzień i jednego słowa, jesteśmy bardzo bliscy. Była taka sytuacja (...).

4.1. DELIMITACJA CHARAKTERYSTYKI POSTACI (SPOSOBY JEJ ROZPOCZYNANIA I KOŃCZENIA)

Delimitacja tekstu, czyli obecność wykładników jego punktów granicznych – zarówno początku, jak i końca – odgrywa szczególną rolę komunikacyjną w strukturze tekstu. Ich odczytanie jest ważne zwłaszcza przy odbiorze i analizie różnych wypowiedzi, bowiem sprawiają, że wypowiedź ta jawi się jako pełny pojedynczy tekst, nie zaś jako fragment lub zlepek części różnych całości. Odgraniczają to, co jest tekstem od tego, co nim nie jest (Dobrzyńska 1974, s. 5).

Jego sposób otwarcia nazywany jest pierwszoplanową pozycją strategiczną, na nim bowiem skupia się zwiększona uwaga odbiorcy (Wolańska 2003, s. 125). W pracach obcokrajowców, poza kilkoma przykładami, tekst otwierały delimitatory wtórne, czyli znaki, które nie przekazują zwerbalizowanej informacji o jego granicach (np. *zaczę od...* lub *na początku...*) (Dobrzyńska 1974, s. 6). Sygnałami początku były najczęściej konstrukcje zawierające zaimek dzierżawczy *mój*, przymiotniki w stopniu najwyższym: *najlepszy*, *najbliższy* i rzeczowniki *przyjaciółka*, *koleżanka* oraz wskazanie na imię, choć zdarzały się także inne formuły inicjalne.

Moja najlepsza przyjaciółka ma na imię Krystyna.

Wśród zdań inicjalnych w badanym zbiorze tekstów obecne było jedno zdanie zawierające leksykalny sygnał otwarcia (sygnał początku). Był nim delimitator właściwy:

Na początku chciałabym powiedzieć, że mam nie mało przyjaciół. Ale teraz chciałabym napisać o przyjaciółce, z którą poznałam się w szkole, kiedy miałam sześć lat³.

Jedynie w dwóch pracach występował tytuł i tylko w jednej z nich odzwierciedlał temat tak, że czytelnik mógł na jego podstawie określić ogólną zawartość pracy.

Moja przyjaciółka

² Studentka wykorzystała przykład zachowania z quizu na dobrego przyjaciela, przyjaciółkę. Patrz: Burkat, Jasińska 2005.

³ Cytowany fragment to przykład metatekstu, czyli występowania w tekście wyrażen, komentarzy o nim samym, w których ujawnia się nadawca-autor. Są to m.in. tworzące ramę wypowiedzi pisemnej uwydatnienia poszczególnych elementów kompozycji, tzw. tranzycje (np. *na początek*, *na końcu*, *po pierwsze*, *po drugie*, *zanim przejdę do*), jak w cytowanym zdaniu oraz wyodrębnione kompozycyjnie części tekstu, jak: tytuł, motto, przypisy, zestawy bibliograficzne, fragmenty cudzysłowowe (Zdunkiewicz-Jedynak 2008, s. 69).

W jednej z charakterystyk tekst właściwy poprzedziło motto, stanowiące myśl przewodnią całości pracy.

Powiedz mi, kim są twoi przyjaciele, a powiem ci, kim jesteś Ernest Hemingwaja.

Jeden tekst został zainicjowany sentencjonalnym zdaniem zawierającym kwantyfikator *każdy*. O takich zdaniach pisała Maria Krauz, nazywając je wypowiedziami o ogólnym odniesieniu i wyjaśniając, że często otwierają tekst, bo są także wypowiedziami pełnymi formalnie i zrozumiałymi (Krauz 1996, s. 85).

W życiu każdego człowieka musi być przyjaciel.

Analiza zdań inicjalnych w charakterystykach przyjaciela pokazała, że studenci nie przywiązują dużej wagi do sposobów rozpoczynania prac pisemnych. Do rzadkości należy pisanie wstępów, wykorzystujących pewne interdyscyplinarne odwołania, wywołujących u odbiorcy efekt zaskoczenia, zdziwienia, co zdarzało się w przypadku innych form pisemnych tych samych autorów.

Badając sygnały wyznaczania granic tekstu, należy zwrócić uwagę tak na wyrażenia służące nawiązaniu kontaktu językowego, jak i jego rozwiązaniu (Dobrzyńska 1996, s. 126–127). Wśród zdań kończących wypowiedź pisemną są m.in. te wyodrębnione przez studentów w strukturze tekstu, np. stanowiące osobny akapit, będące podsumowaniem, komentarzem wcześniejszych słów i zarazem nawiązaniem do tematu pracy. Podkreślają, kim jest dla autorów opisywana osoba i wskazują, jak ważna jest dla nich ta relacja.

Bardzo lubię moją przyjaciółkę, ponieważ ona jest częścią mnie i zawsze wspiera mnie.
Mieć taką przyjaciółkę to szczęście.

W charakterystykach przyjaciela można wyróżnić również zdania kończące wypowiedź pisemną, będące właściwie jej kontynuacją (np. stanowią dalszy ciąg mówienia o zainteresowaniach, umiejętnościach czy sposobach spędzania wolnego czasu). Ani pod względem graficznym, ani przekazywanej treści nie odróżniają się od całości pracy.

Prawie codziennie po parach szliśmy razem do domu.

W zakończeniach dało się również zauważyć podobne struktury pod względem semantycznym do tych, które wcześniej występowały w tekście. Zdaniem otwierającym charakterystykę było np.: „Moja najlepsza koleżanka ma na imię Kasia”, zaś zamykającym ją: „Kasia naprawdę jest mojej najlepszą koleżanką”. Analizowane finały tekstu zwykle nie były bogate pod względem treściowym. Najczęściej brakowało w nich oceny postaci czy syntetycznego, globalnego ujęcia wniosków.

5. PROPOZYCJA ĆWICZEŃ ROZWIJAJĄCYCH SPRAWNOŚĆ PISANIA

Analiza przedstawionych przykładów ukazała pewne niedoskonałości w wykonanym przez studentów zadaniu, dlatego zaproponowano kilka autorskich ćwiczeń przydatnych cudzoziemcom w prawidłowej realizacji schematu charakterystyki.

Znajomość samych wzorców stylistycznych nie wystarczy do poprawnego komponowania wypowiedzi pisemnych. Nieodzowne są m.in.: bogate słownictwo, odpowiednie struktury gramatyczne, zasady poprawnego zapisu itd. Pierwsze zaproponowane ćwiczenie pozwoli ugruntować nabytą wiedzę językową studentów, wykorzystując przy tym ich kreatywność. Uczniowie podzieleni na pięć grup otrzymują zdjęcie postaci, którą mają scharakteryzować pod określonym względem. Przebieg zadania przedstawia tabela.

1. Proszę scharakteryzować postać.

Grupa	Postać	Zadanie	Przykład realizacji ^a
1	Fryderyk Chopin	przedstawienie postaci	<i>kompozytor, pianista, Polak, mieszkaniec Francji itd.</i>
2	Leonardo DiCaprio	wygląd zewnętrzny	<i>przystojny, wysoki, szczupły, szatyn itd.</i>
3	Rowan Atkinson	inne cechy: głos, sposób poruszania się, gestykulacja, śmiech	<i>wyrazista mimika, bogata gestykulacja, mowa ciała, charakterystyczny śmiech (uśmiech), poczucie humoru itd.</i>
4	Cristiano Ronaldo	cechy charakteru, usposobienie	<i>energiczny, spontaniczny, ambitny itd.</i>
5	Maria Skłodowska-Curie	zainteresowania, uzdolnienia, umiejętności	<i>fizyka, chemia, nagroda Nobla itd.</i>

^a Ta część tabeli przedstawia jedynie bank słów, który należy wykorzystać do tworzenia całych zdań, opartych na prawidłowych i zróżnicowanych strukturach gramatycznych, poprawnym zapisie etc.

Nauczyciel może zdecydować się na jedną postać – powstanie wówczas jedna, ale kompletna i modelowa charakterystyka.

Aby zwrócić uwagę studentów na to, jak ważna jest spójność tekstu i uwrażliwić na właściwą kolejność przedstawianych w charakterystyce treści, można zaproponować ćwiczenie polegające na usuwaniu niepasujących fragmentów. Są to zdania lub ich części, które znalazły się w niewłaściwym miejscu w tekście albo w ogóle nie powinny wystąpić w charakterystyce bezpośredniej.

2. Proszę usunąć z tekstu niepotrzebne informacje.

Moja przyjaciółka ma na imię Karolina. Ma czarnego kota, którego znalazła na ulicy. Poznałyśmy się w szkole i przyjaźnimy się już trzy lata. Studiuje dziennikarstwo i ekonomię. Ma 20 lat i miły uśmiech.

Karolina jest średniego wzrostu. Lubi jeść słodycze. Najbardziej lubi i gofry. Ma ładną, pociągłą twarz, mały nos i niebieskie oczy. Jej blond włosy sięgają do pasa. Często wiąże je w kitkę. Jej oczy są duże.

Moja przyjaciółka ma miły, spokojny głos, ale czasami, gdy denerwuje się na swojego młodszego brata, głośno krzyczy. Ma poczucie humoru i często się śmieje. Swoim śmiechem zaraża innych.

Ona jest pilna i ambitna. Ładnie się ubiera. Jest jedną z najlepszych studentek. Po skończeniu studiów chce pracować w telewizji. Jest uparta i robi wszystko, aby spełnić swoje marzenia. Jest również zdolna i utalentowana językowo, dlatego bardzo szybko uczy się języków obcych. Zna świetnie język angielski, dobrze hiszpański, a niedawno zaczęła uczyć się niemieckiego. Ja nienawidzę niemieckiego. Kiedyś uczyłam się go w szkole, ale teraz nie pamiętam. Karolina ma też wady – jest niepunktualna. Bardzo często przychodzi na nasze spotkania spóźniona. Ostatnio, pamiętam, umówiliśmy się w Manufakturze o 17:00, a ona przyszła pół godziny później, bo za długo układała włosy. Nawet mnie nie przeprosiła! Bywa też roztagniona. Nie pamięta, gdzie coś zostawiła i wtedy pyta mnie. Nieraz bardzo długo czegoś szuka i nie może znaleźć. Tak było miesiąc temu z książką, którą pożyczyła koleżance – Monice, a później Monika pożyczyła ją swojej siostrze.

Moja przyjaciółka interesuje się muzyką. Kiedyś chodziła do szkoły muzycznej. Jest wysportowana. Lubi podróżować, czytać książki i uczyć się języków obcych. Ma ładną sylwetkę.

Karolina jest moją jedyną przyjaciółką. Bardzo lubię spędzać z nią czas. Bardzo się cieszę, że ją poznałam.

W budowaniu spójnego, uporządkowanego, logicznego tekstu pomóc może również ćwiczenie, w którym należy uzupełnić charakterystykę bezpośrednią właściwymi, brakującymi fragmentami. Propozycje zdań mogą być podane lub nie.

3. Proszę uzupełnić tekst brakującymi fragmentami, wybierając je z ramki.

<i>To optymistka.</i>	<i>Lubię słuchać, gdy coś opowiada.</i>
<i>Jest bardzo ładna.</i>	<i>Ma duże poczucie humoru.</i>
<i>To moja sąsiadka.</i>	<i>Ma talent kulinarny.</i>
<i>Zawsze mogę na nią liczyć.</i>	<i>Jest zgrabna.</i>

Moją przyjaciółką jest Paulina. . . . To moja sąsiadka. . . . Razem chodziłyśmy do szkoły. Ma 25 lat.

Paulina jest niską, szczupłą szatynką. . . . Jest bardzo ładna. . . . Ma ciemne oczy, mały, lekko zadarty nos i wąskie usta. Jej zęby były krzywe i dlatego teraz nosi aparat ortodontyczny. . . . Jest zgrabna. . . . Ma idealną figurę, bo uprawia sport.

Moja przyjaciółka ma miły, spokojny głos. . . . Lubię słuchać, gdy coś opowiada. . . . Często żartuje, a jej śmiech jest zabawny.

Paulina jest wesoła, dowcipna. . . . Ma duże poczucie humoru. To optymistka. Często powtarza, że wszystko będzie dobrze. Jest bardzo towarzyska i gościnna. Lubi zapraszać koleżanki, kolegów i często dla nich gotuje. . . . Ma talent kulinarny. . . . Potrafi ugotować coś dobrego, nawet gdy w lodówce brakuje produktów.

Cieszę się, że mam taką przyjaciółkę jak Paulina. . . . Zawsze mogę na nią liczyć. . . .

Aby utrwalić właściwy schemat charakterystyki bezpośredniej, można również zaproponować ćwiczenie polegające na układaniu fragmentów tekstu w odpowiedniej kolejności.

4. Proszę uszeregować informacje w kolejności właściwej charakterystyce.

1. *Mój przyjaciel ma imię Piotr.*
2. *To mój współlokator.*
3. *Jest wysokim, dość krępy blondynem.*
4. *Dużo gestykuje – jak Włoch – gdy coś opowiada.*
5. *Jest wesoły, dowcipny i gadatliwy.*
6. *Bardzo lubi piłkę nożną. Jest fanem Realu Madryt.*
7. *Sam też świetnie gra.*
8. *Ma kilka wad, ale jest bardzo dobrym przyjacielem.*

Aby pokazać studentom różnicę pomiędzy charakterystyką pośrednią a bezpośrednią i zapobiec mieszanii się tych dwu form, można posłużyć się tabelą. Po jednej stronie znajdują się frazy charakterystyczne dla charakterystyki pośredniej, czyli opisy postaci zawarte w czynach lub myślach danej osoby albo w opiniach innych ludzi. Po drugiej zaś obecne będą określone elementy opisu nazwane wprost. Można zaproponować łączenie kolumn albo, dla bardziej wprawnych studentów, ich samodzielne uzupełnianie.

5. Proszę uzupełnić tabelkę.

Charakterystyka pośrednia	Charakterystyka bezpośrednia
Bardzo dobrze opiekował się psem, którego znalazł na ulicy. Przygotowywał mu dobre jedzenie, często wyprowadzał na spacer i zabierał do weterynarza, gdy była taka potrzeba.	<i>Był troskliwy i opiekuńczy.</i>
<i>Leżała przed telewizorem całymi dniami. Często zasypiała w ubraniu, bo nie chciało jej się wstać. Nie odrabiała prac domowych, nie uczyła się, nie pomagała rodzicom w domu.</i>	Była leniwa i nieobowiązkowa.
Wczoraj kolega z pracy powiedział Annie coś niemiłego i ona cały czas płacze. Nie może przestać o tym myśleć. Jest jej przykro. Nie chce wyjść z koleżanką do pubu. Nie ma na nic ochoty.	<i>Jest wrażliwa, smutna, przygnębiona.</i>

6. ZAKOŃCZENIE

Charakterystyka jest jedną z zalecanych form pisemnych podczas nauki języka polskiego obcokrajowców na poziomie A2. Autorzy *Programów nauczania języka polskiego jako obcego* (Rabiej i in. 2006, s. 60) twierdzą bowiem, że uczący się na tym poziomie zaawansowania powinni już m.in. wskazywać cechy; wyrażać, pozytywne, negatywne i neutralne opinie czy wyrażać sympatię i antypatię. Braki w zakresie słownictwa, ortografii, interpunkcji czy poprawności gramatycznej nie powinny zaś wpływać na zrozumiałość komunikatu.

Znajomość większej, niż zaprezentowana, liczby przykładów pozwala stwierdzić, że obcokrajowcy na ogół budowali charakterystykę przyjaciela zgodnie z przedstawionym na lekcjach schematem. Wykorzystywali także podane na lekcjach struktury gramatyczne oraz leksykę, niekiedy jednak bezrefleksyjnie, niedokładnie – błędnie przepisując je do swych prac. Teksty rzadko były bogate pod względem treściowym, częściej – oszczędne w stosowaniu nowych form. Niekiedy występowały struktury eliptyczne, pozbawione czasowników. Na charakterystykę składało się wówczas wyliczenie cech opisywanego człowieka.

Najczęstsze błędy w realizacji wzorca charakterystyki bezpośredniej reprezentowały prace, w których autorzy mieszały poszczególne elementy opisu, tworząc niespójny, nieuporządkowany, źle wewnątrznie zorganizowany komunikat słowny. Zdarzały się również teksty przypominające bardziej charakterystykę pośrednią niż bezpośrednią, gdy autorzy opisywali jedynie zdarzenia lub działania przyjaciela implikujące określone cechy bez nazywania ich wprost. Odstępstwem od prawidłowej realizacji omawianej formy pisemnej było również nadmierne manifestowanie swojej obecności przez autorów, którzy zamiast przyjaciela prezentowali siebie.

Większość początków i zakończeń charakterystyk przyjaciela pisanych przez cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego pełniła funkcję delimitacyjną, ale rozpoczęcia i finały tekstu nie były bogate pod względem treściowym, bowiem często składały się z jednego krótkiego zdania. W zakończeniach można było zauważyć podobne struktury pod względem semantycznym do tych, które występowały wcześniej w tekście. W zakończeniach brakowało oceny postaci, syntetycznego, globalnego ujęcia wniosków.

Wynika stąd, że przeprowadzone lekcje nie wystarczyły, aby studenci odpowiednio wykonali powierzone zadanie. Potrzeba zwrócenia uwagi na powtarzające się błędy i chęć zapobiegnięcia ich występowaniu w przyszłości doprowadziły do stworzenia kilku autorskich ćwiczeń pomocnych w prawidłowej realizacji wzorca charakterystyki bezpośredniej.

BIBLIOGRAFIA

- Burkat A., Jasińska A., 2005, *Hurra!!! Po polsku 2. Podręcznik studenta*, Kraków.
- Dobrzyńska T., 1974, *Delimitacja tekstu literackiego*, Wrocław.
- Dobrzyńska T., 1996, *Tekst w perspektywie stylistycznej*, w: T. Dobrzyńska (red.), *Tekst i jego odmiany*, Warszawa, s. 125–141.
- Duszak A., 1998, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa.
- Jaroszak Z., 2003, *Składania i styl wypracowań licealistów*, Słupsk.
- Juda-Mieloch M., 2003, *Wędrówki humanistyczne. Trzymaj formę! O pisemnych formach wypowiedzi w szkole*, Łódź.
- Kaczorowska H., Ruszkowski M., 1996, *Udział wypowiedzi pojedynczych i złożonych w tekstach pisanych uczniów klas VII szkół miejskich i wiejskich województwa kieleckiego*, „Kieleckie Studia Filologiczne”, nr 10, s. 71–76.
- Kowalikowa J., 1999, *Świadomość normy stylistycznej wśród nauczycieli i uczniów*, w: J. Miodek (red.), *Mowa rozświetlona myślą. Świadomość normatywno-stylistyczna współczesnych Polaków*, Wrocław, s. 149–158.
- Krauz M., 1996, *Zdania inicjalne w języku polskim*, Rzeszów.
- Kubik A., 1995, *Niektóre cechy wypowiedzi pisemnych uczniów klasy trzeciej szkoły podstawowej*, w: J. Ożdżyński (red.), *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, Kraków, s. 344–351.
- Kuziak M., Rzepczyński S., 2002, *Jak dobrze napisać: opowiadanie, podanie, streszczenie, życiorys, ogłoszenie, list motywacyjny, podziękowanie, referat, pracę magisterską*, Warszawa.
- Lipińska E., Dąbka E. G., 2016, *Pisać jak z nut. Podręcznik rozwijający sprawność pisania. Dla obcokrajowców na poziomie B1+/B2*, Kraków.
- Maćkiewicz J., 2010, *Jak dobrze pisać. Od myśli do tekstu*, Warszawa.
- Małkowska-Zegadło H., 1983, *Rozwój języka mówionego i pisanego uczniów w wieku 8–11 lat*, Warszawa.
- Nowak E., 2014, *Stworzyć tekst. Uczniowska kompetencja tekstotwórcza w edukacji polonistycznej*, Kraków.
- Pilich J., 1972, *Błędy gwarowe w wypracowaniach*, w: Z. Saloni (red.), *Prace pisemne z języka polskiego w szkole średniej*, Warszawa, s. 181–200.
- Przygoda J., 2015, *Od opisu do eseju. Pisemne formy wypowiedzi*, Białystok.
- Rabiej A., Seretny A., Lipińska E., Janowska I., Turek P. (red.), 2016, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków.
- Saloni Z., 1968, *Błędy uczniowskie w zakresie konstrukcji dłuższych odcinków tekstu*, „Poradnik Językowy”, nr 1, s. 32–39.
- Saloni Z., 1971, *O ortografii wypracowań*, „Poradnik Językowy”, nr 7, s. 462–471.
- Saloni Z., 1975, *O stylu wypowiedzi uczniowskich*, „Poradnik Językowy”, nr 3, s. 151–157.
- Tabisz A., 2006, *Kompetencja tekstotwórcza uczniów na przykładzie rozprawki*, Opole.
- Wolańska E., 2003, *Kompozycja i spójność wypowiedzi językowej. Strategiczne pozycje tekstowe*, w: E. Bańkowska, A. Mikołajczuk (red.), *Praktyczna stylistyka nie tylko dla polonistów*, Warszawa, s. 119–148.
- Zdunkiewicz-Jedynak D., 2008, *Wykłady ze stylistyki*, Warszawa.
- Zok-Smoła A., 2013, *Uwagi o stylu wypowiedzi pisemnych uczniów szkół podstawowych*, w: H. Synowiec, M. Kubarek (red.), *Odmiany polszczyzny w szkole: teoria i praktyka*, Katowice, s. 189–201.

Justyna Sochacka

**THE STRUCTURE OF DESCRIPTIVE ESSAY ABOUT A PERSON AND ITS
REALIZATION IN COMPOSITIONS WRITTEN BY STUDENTS LEARNING
POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE AT THE A2 LEVEL**

Keywords: descriptive essay about a person, textual competence, textual creation competence, texture, teaching methodology, teaching Polish as a foreign language, foreigner

Abstract. The article reflects on the text-based issues connected with producing chosen written forms in Polish as a foreign language classroom. It discusses the structure of a composition describing one's friend written by students who learn Polish in the School of Polish for Foreigners at the University of Lodz. The article shows the global structure of these forms, their division, text delimitation and the use of metatext. It also analyses the degree of students' mastery of the new composition skills that had been acquired in writing classes. It gives some examples of exercises, which are useful in teaching the structure of the descriptive essay about a person.

*Magdalena Smoleń-Wawrzusiszyn**

 <https://orcid.org/0000-0002-7886-5894>

TOC LOGICAL BRANCH AS A TOOL IN TEACHING POLISH AS A FOREIGN/SECOND/HERITAGE LANGUAGE TO CHILDREN

Keywords: TOC tools, a logical branch, teaching Polish as a foreign/second/heritage language, Polish language as a foreign/second/heritage language for children

Abstract. This article is devoted to the presentation of the author's solutions in adapting one of the TOC thought tools to teaching Polish as a foreign/second/heritage language, specifically to children. TOC tools were primarily developed for the business sector as a tool for diagnosing areas which should be modified or improved. Applied in the sphere of education, the tools turned out to be universal methods of supporting students' cognitive processes. In the existing research on the possible applications of the TOC methodology, no attention was paid to its use in the field of Polish as a non-native language didactics, and the TOC tools seem to be a useful solution in teaching foreign languages to children. The article presents proposals for the use of the so-called logical branch to explain grammar rules in teaching Polish to children. The discussed tool may perform this function well as it conforms to the standards of the methodology appropriate in children's language education: It is attractive as a graphic tool, it shows the structure of the Polish language system in a transparent and orderly manner, it has mnemonic values, it can be also used for games, as well as allowing for flexibility (differentiation) of the didactic process.

1. INTRODUCTION AND BACKGROUND

Today, teaching Polish as a foreign and second language to children is one of the major challenges of Polish as a foreign language pedagogy due to the increasing number of migrants and refugees in Europe. It should be noted, however, that new educational needs have a wider context, since they concern the entire Polish educational system, which must change towards teaching in multicultural conditions. As Szybura notes, "education of foreigners and re-emigrants is a chal-

* lumina@kul.pl, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Wydział Nauk Humanistycznych, Instytut Filologii Polskiej, Katedra Języka Polskiego, Al. Raclawickie 14, 20-950 Lublin.

lenge for an increasing number of schools in Poland, which, thanks to the presence of students coming from all over the world, become multicultural schools” (Szybura 2016, p. 99). One of the forms of education conducive to multicultural education, and at the same time a distinctive trend in foreign language teaching today, is combining language education with other skills, so-called integrated language and subject teaching, which in its most advanced form is bilingual teaching (Sobczyńska 2016). Such an educational strategy obviously requires searching for new, or adapting already used, methodological tools to the chosen educational model, although – as methodologists emphasize – the approach to foreign language teaching is generally characterized by broadly understood eclecticism – an obvious procedure not only in the case of the integrated teaching (Rokita-Jaśkow 2015).

In the case of children’s education, the psychological and developmental conditions that are crucial in planning the educational process are especially important. They include the following factors: 1) low attention capacity and the advantage of involuntary memory over any other, which translates into the need to frequently change the type of exercises in order to increase their attractiveness; 2) the need to build internal motivation of students through attractive and emotionally engaging tasks; 3) the advantage of mechanical memory over the logical, which means that in order for children to be able to remember texts, phrases, new words, etc., they have to be repeated many times, in different forms and in different contexts (Schaffer 2006). The potential for effective consideration of these factors has also been noticed in the Theory of Constraints (TOC) thought tools, which in the presented article are discussed in the context of teaching Polish as a foreign/second/heritage language.

The TOC tools were developed by the Israeli physicist Eliyahu M. Goldratt, who, in search of methods of cooperation with business, developed a program called the Theory of Constraints – the theory of limitations¹. The essence of this program was the application of hard scientific methods to solve economic and managerial problems in companies. On the initiative of Goldratt, the institution TOC for Education was established, and has been operating since 1995: today it has branches all over the world². According to Kamińska, “TOC program supports children and adolescents in the process of acquiring the ability to communicate clearly with others, to identify and express their own needs, to strive for a goal and predict the consequences of events related to decisions in every aspect of life [...]. Its task is to prepare children to make informed decisions and take responsibility for them, and persistently strive to achieve their goals, as well as develop respect and empathy. It is so universal that it can be used both in kindergarten and at school (including work with children and young people with disabilities)” (Kamińska 2012, p. 14). For this reason, in some European countries, TOC tools have been

¹ The information on TOC tools is based on Kamińska 2012.

² <http://w.tocforeducation.com/home.html> [19.04.2019].

adapted to, among others, educational activities in the process of looking for ways to work with children which would best support the acquisition of the so-called key competences and basic skills. These have been defined in European Commission documents³, and described as the most important competences for the students growing up in the contemporary, globalized world. Proponents of the TOC application in education claim that their use is appropriate for students of all ages.

The TOC tools are distinguished by three elements known as a logical branch, a tree of ambition and a cloud. The use of the branch helps to identify the consequences of decisions, actions and ideas that lead to negative outcomes, and convert them to positive outcomes. A tree of ambition enables the creation of an effective plan by overcoming obstacles that block the attainment of a goal, whereas a cloud is a tool that can be used in teaching how to resolve internal and external conflicts without compromising important needs⁴. It is emphasized that all the tools enable worthwhile educational processes whether in the classroom, in a textbook, or in the boardroom.

The TOC tools have been also applied by Polish educators and the TOC program for education has been developing for many years⁵. One of the latest proposals regarding the use of TOC tools in education is a study on their application in supporting educational processes in Polish schools abroad⁶. This publication, known as ORPEG (2019), has been prepared and released by the Center for the Development of Polish Education Abroad and is the first study that recommends the use of TOC tools in Polish diaspora education. It is motivated above all by the need to improve critical thinking, especially in the context of the intensive increase in information and communication technologies. As we read in the document, “the development of modern information and communication technologies, beyond undeniable benefits, has brought many threats. Information that “seeks out and floods” students is often incorrectly evaluated and processed. Analysis and evaluation of available information for verification and selection have become more important than ever before. A Polish school abroad should develop the student’s key competences, including the ability to be a consumer of information. Contemporary reality throws educational institutions outside the borders of Poland a new challenge – to teach new types of reasoning skills on the verbal material, and, thus, essentially the skills of critical thinking”⁷. As one of the methods that can be used at school (for every subject and educational level) to develop critical thinking, ORPEG recommends the use of TOC tools.

³ See: https://ec.europa.eu/education/policies/school/key-competences-and-basic-skills_en [19.04.2019].

⁴ <http://w.tocforeducation.com/home.html> [19.04.2019].

⁵ See the website: <http://www.toc.edu.pl/> [19.04.2019].

⁶ <http://www.orpeg.pl/index.php/aktalnosci-pcn/94-materialy> [20.04.2019].

⁷ <http://www.orpeg.pl/index.php/aktalnosci-pcn/94-materialy> [20.04.2019].

2. POLISH LANGUAGE AS A FOREIGN/SECOND/HERITAGE LANGUAGE FOR CHILDREN

While discussing any issues regarding the teaching of Polish language to children in a context other than teaching it as a mother tongue, reference should be made to the latest theoretical and methodological findings in this area. In contemporary Polish language pedagogy, three different approaches to teaching Polish language and culture, the differentiation of which results from a broadly understood educational context, are distinguished. These are teaching Polish 1) as a foreign language, 2) as a second language and 3) as a heritage language.

Teaching Polish as a foreign language deals with the teaching of Polish language and culture to foreigners – in this case, the recipients of education can be children, teenagers and adults. The term *teaching Polish as a second language* is the latest term and it refers “to the teaching of Polish language in Poland to children of immigrants and political refugees and children belonging to national minorities who use a language other than Polish in a family environment” (Miodunka 2010, p. 240). The establishment of such a term (and such a methodological approach) is a response to the socio-cultural and political realities of recent years, distinguished by massive migrations on the European continent. The term was originally intended to include Polish language education in the Polish diaspora, however, the diaspora did not accept the term *second language* in relation to the Polish language, which they still treat as *a mother tongue*. For this reason, the notion of *Polish as a heritage language* (in other words: *posterity, succession language*) was introduced to Polish research by E. Lipińska and A. Seretny (2012). According to the researchers, the term *heritage language* is the most appropriate for naming the Polish language used by children growing up in Polish communities abroad. This is because of the fact that it is “acquired first, but its users rarely achieve full competence”, besides, the adjective *heritage* “combines family values and wealth of national heritage” well (Lipińska, Seretny 2012, p. 21). As Miodunka points out, “this skilful combination of family values with the (entire) richness of the national heritage is the greatest value of the term *heritage language*, a value that *second language* certainly lacks. Emphasizing this, we want to draw attention to the fact that only a good knowledge of the written variant of the heritage language gives access to the entire national heritage, preserved in the literature created in the language of the Polish nation” (Miodunka 2016, p. 293).

The terminological distinctions mentioned above make us aware of the wide range of didactic contexts for teaching Polish (besides as a native language) at the present time, and how numerous the didactic needs in this area are. All the indicated types of teaching require a separate methodological approach and diversified educational strategies, but in each of them one can use the same (or similar) tools

that are appropriate in didactics directed at children. Moreover, this diversity of teaching contexts should inspire the search for and implementation of new tools or solutions, especially textbooks and educational materials for children which (compared to those for adult students) are very few, and in every type of Polish language teaching (as a foreign, second, or heritage language) there are growing needs in this area. In addition to focusing on the preparation of standard teaching materials, it is also worth reaching for innovative ideas in the education of children and youth, and verifying their usefulness.

3. THE LOGICAL BRANCH IN CHILDREN'S EDUCATION AND IN TEACHING THE POLISH LANGUAGE

As the methodologists who deal with using the TOC tools in education claim, “the logical branch supports the child’s learning process, including the ability to think logically, by creating and understanding cause-and-effect relationships [...] and their consequences. Thanks to this, the child better understands the scientific and mathematical principles and is able to creatively analyze the content of stories and literary works” (Kamińska 2012, p. 15). One of the benefits of using a logical branch in the education process that this tool “enables the development of the linguistic and communication skills of the child, including dialogue language, sentence expression, and also fosters the enrichment of the vocabulary” (Kamińska 2012, p. 16). It can, therefore, be concluded that the logical branch is a useful tool to strengthen the child’s natural cognitive and educational predispositions. As emphasized by researchers dealing with psycholinguistic foundations of foreign language didactics, human cognitive and communication processes remain closely interdependent, and, therefore, the acquisition of foreign languages as a cognitive process can only be implemented on the grounds, and in the form, of language communication (Dakowska 2001, p. 10). At the same time, “teaching strategies are determined by our knowledge of human cognitive functioning in the language communication processes in the sense that in order to support or enable them, we must closely adapt our activities to the subsystems, processes and cognitive structures functioning in the mind, as well as the regularity of memory” (Dakowska 2001, p. 10).

The use of a logical branch in the previously applied work models at the level of early school education is based on determining the sequence of events and discovering cause-and-effect relationships between them. In this process, it is important for the child to see the differences and links between the individual elements of the branch, and also to be able to argue their opinions and observations. Depending on the level of cognitive development and the level of argumentative

capabilities in working with a logical branch, a simple or complex scheme can be used. The former (Figure 1) allows for building (communicating) simple structures in which the child is able to express a causal link that they understand. However, the latter (Figure 2) reflects more complex thought processes, at the same time enabling verbalization of extensive messages (extensive language structures) in which there is a place for components related to justification, argumentation or explanation.

Figure 1. *The logical branch – the simple diagram.*

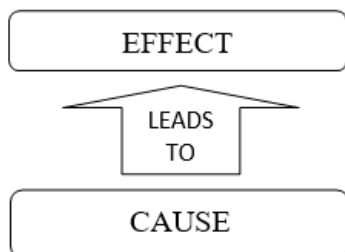
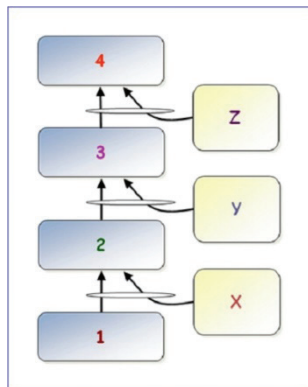


Figure 2. *The logical branch – the complex diagram*



Source: <http://www.toc.edu.pl/co-to-jest-toc/narzedzia-toc/> [19.04.2019]

Visualization of thought processes by means of a logical branch is very important to the question of memorization in the learning process, which plays a special role in learning foreign languages. In today's foreign language methodology, more and more space is devoted to mnemonics and its use in the teaching process. Karbowniczek, among others, draws attention to this issue: "From didactic practice, we know how difficult it is for teachers to introduce linguistic material to their pupils. The basic condition for successful implementation of this process is proper memorizing of the information provided to them. Psychological research

shows that the effects of memorizing can be increased with appropriate guidance in teaching” (Karbowniczek 2012, p. 90). Bilbrough, in his book devoted to the relationship between the processes of memorization and the acquisition of foreign languages, states categorically that there is no learning without remembering (Bilbrough 2011)⁸.

Working with a logical branch also introduces a component of movement to the didactic process – elements presenting the subsequent stages of the narrative are usually either laid on the floor (younger children) or written on a blackboard (older children). The use of a logical branch therefore responds to the natural need for movement in students. It is worth remembering that both in early childhood and later (between ages 9 and 12), pupils are much more willing to acquire new content – and better at it – if it is accompanied with movement (Przewęda 1981). Also, as Jagodzińska claims: “(...) research has shown, children remember more pictures when they are arranged according to some principle than when they are only asked to remember” (Jagodzińska 2003, p. 21), and as Szewczuk states: “An individual remembers only what is involved in an activity” (Szewczuk 2000, p. 189).

The diagrams presented above and their importance in children’s education make the logical branch a promising tool in teaching the Polish language to children in all possible contexts: as a foreign language, a second language and a heritage one. In the above-mentioned ORPEG document, attention is drawn to the use of TOC in the education of Polish diaspora pupils from the perspective of key competences relevant to young generations in the era of widespread technologization⁹. In this paper, I want to propose the use of a logical branch to teach Polish grammar and to present solutions in which the logical branch scheme is used as a tool for interpreting rules of grammar. The orderly pattern of the branch favours the simplicity of the interpretation; it visualizes the principle, which in a descriptive manner would probably be much harder to remember and master; and, it enables the automation of language rules, i.e. their preservation. As pointed out by Jędryka: “Teaching the syntax of Polish as a foreign language is not the easiest task. Mastering it requires many repetitions of syntactic schemes and the use of acquired knowledge in the field of subjective and verbal inflection. It also requires the development of certain reflexes so that they appear naturally – automatically [...]” (Jędryka 2012, p. 127).

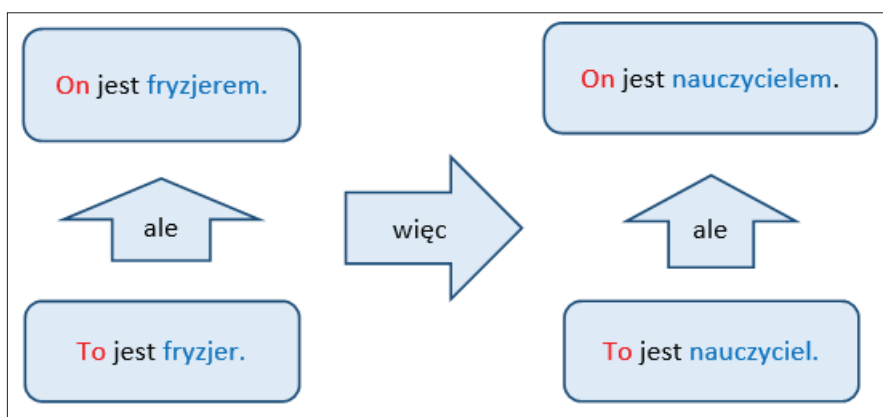
In the use of the logical branch for the purposes of Polish language teaching, its construction almost immediately directs the instruction towards the predication syntax – the branch scheme seems to be of great help in introducing and practi-

⁸ See also: Kotorowicz-Jasińska, Śpiewak (2016).

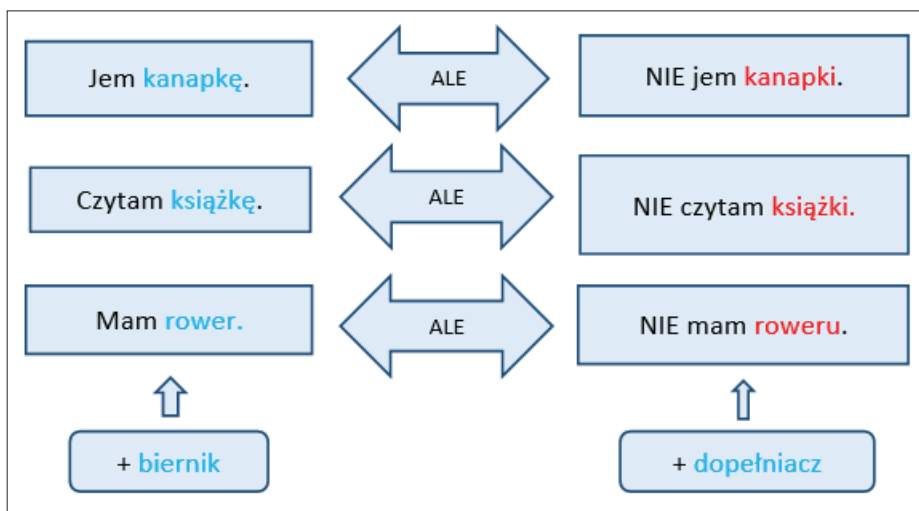
⁹ See: “Teachers of Polish language and Polish culture outside of Poland can significantly contribute to the explosion of popularity of critical thinking education, whose goals are particularly adequate to the needs and social expectations of the 21st century” (ORPEG 2019).

sing structures of subordinate clauses. However, a slightly more creative view of this model allows it to be applied to other types of grammatical structures of the Polish language, including both syntactic and inflectional ones. In the diagrams below, there are a few proposals for such applications. These are ideas for a creative approach to the logical branch scheme – creative in the sense that they are an attempt to display a chosen grammatical structure as transparently as possible. In each case, the most important principle is that the logical branch illustrates the model framework of a given structure so that it would help the student produce the correct text in Polish.

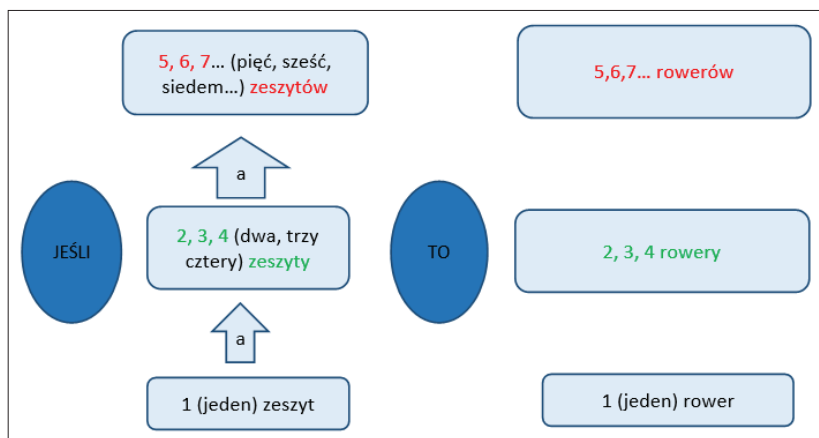
1. Syntax of nominal predicate: nominative case *versus* instrumental case



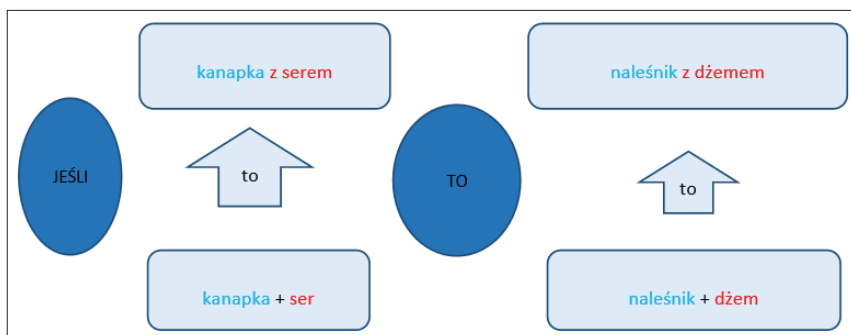
2. Negative structures: accusative case *versus* genitive case



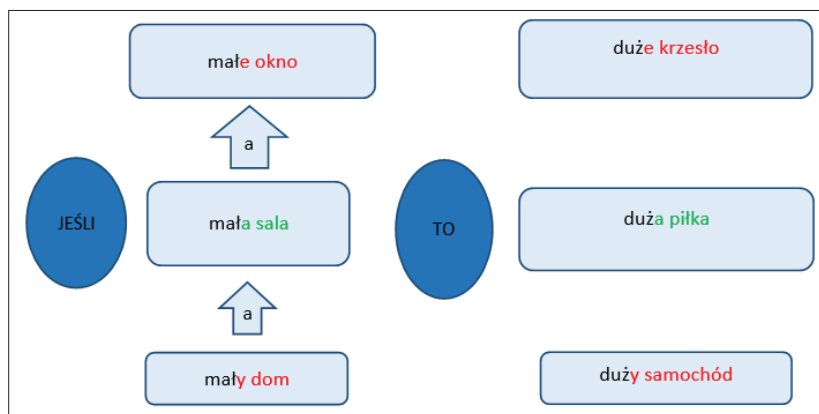
3. Syntax of cardinal numbers



4. Instrumental case in construction “something with something else”



5. Grammatical gender of adjectives



6. Possessive pronouns *versus* nouns

4. CONCLUSIONS

The application of the discussed TOC tool in teaching Polish grammar – in the context of children’s language education – is an innovative proposal as a didactic solution, but not innovative in the sense of the contemporary understanding of foreign language didactics. The use of a logical branch in teaching children is the implementation of an interdisciplinary approach to the development of Polish as a foreign/second/heritage language theory and practice, and interdisciplinarity should be already a rather obvious approach for researchers dealing with teaching and learning foreign languages. As Dakowska emphasizes, “contrary to the earlier stages of the development of foreign language teaching theory, currently related fields are no longer a source of theory or definition of the main components of the learning and teaching process. [...] they are important partners in linguistic didactics due to the fact that they deal with key aspects of the cognitive and social functioning of people, which cannot be clearly separated from the processes of linguistic communication” (Dakowska 2001, p. 9)¹⁰.

Conclusions that crown the use of the logical branch as a model supporting teaching of selected grammatical problems of the Polish language, which have been indicated in the article, can be formulated as follows:

1. The logical branch works well as a model of the interpretation of grammar rules in the teaching of children, because:
 - it is attractive as a graphic tool,
 - it shows language structures in a transparent and structured way,
 - its use incorporates the movement component into the teaching (movement promotes the consolidation of knowledge),
 - it has mnemonic value (it facilitates memorization),

¹⁰ Compare also with Pfeifer’s statement: “The interdisciplinary orientation of foreign language teaching is its advantage, not weakness” (Pfeifer 2001, p. 56).

- it allows for flexibility in the didactic process: depending on the purpose of the lesson and the linguistic proficiency of pupils, one can concentrate the work with the tool on the more desirable efficiency: either strictly linguistic or linguistic-logical.
- 2. The logical branch can be used not only as an interpretation of grammatical rules, but also as a tool for their preservation. Work with a logical branch can be modified and made into a form of language game or play aimed at implementing specific components of the language system. And, as it is known, “the task of games implementing a foreign language system is to develop the ability to recognize and construct statements correct in terms of form” (Karbowniczek 2012, p. 71).
- 3. It may be also stated that working with a logical branch creates a great chance to implement the principle of success in teaching Polish as a foreign, second or heritage language in groups of children. This is a general teaching principle, which emphasizes that all students should feel successful in the learning process – even students with lower language skills (Pfeiffer 2001, p. 58–59).

REFERENCES

- Bilbrough N., 2011, *Memory Activities for Language Learning*, Cambridge.
- Brzeziński J., 1987, *Nauczanie języków obcych dzieci*, Warszawa.
- Jagodzińska M., 2003, *Rozwój pamięci dziecka w dzieciństwie*, Gdańsk.
- Jędryka B., 2012, *Język polski w polonijnej szkole. Na przykładzie badań przeprowadzonych w Clark – New Jersey, USA*, Warszawa.
- Kamińska D., 2012, *Jak bawić się i uczyć z pasją? Zastosowanie narzędzi myślowych TOC w pracy z dziećmi*, Kraków.
- Karbowniczek J., 2012, *Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna z językiem angielskim*, Warszawa.
- Kotorowicz-Jasińska K., Śpiewak G., 2016, *Train your brain. Ideas and activities for remembering easily and revising wisely*, Warszawa.
- Lipińska E., Seretny A., 2012, *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie szkolnictwa polonijnego w Chicago*, Kraków.
- Miodunka W., 2010, *Polszczyzna jako język drugi. Definicja języka drugiego*, in: J. S. Gruchała, H. Kurek (eds.), *Silva Rerum Philologicarum. Studia oferowane profesor Marii Strycharskiej-Brzezynie z okazji Jej jubileuszu*, Kraków, pp. 233–246.
- Miodunka W., 2016, *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Kraków.
- ORPEG, 2019, *Narzędzia TOC wspomagające procesy edukacyjne w polskiej szkole poza granicami kraju*, <http://www.orpeg.pl/index.php/aktalnosci-pcn/48-aktalnosci-pcn/1654-narzedzia-toc-wspomagajace-procesy-edukacyjne-w-polskiej-szkole-pozza-granicami-kraju> [20.04.2019].
- Pfeiffer W., 2001, *Nauka języków obcych: od praktyki do praktyki*, Poznań.
- Przewęda R., 1981, *Rozwój somatyczny i motoryczny*, Warszawa.

- Rokita-Jaśkow J., 2015, *Spór o metodę, czyli jak najlepiej uczyć dzieci języków obcych*, "Języki Obce w Szkole", no. 1, pp. 31–35.
- Schaffer H. R., 2006, *Psychologia dziecka*, Warszawa.
- Sobczyńska D., 2016, *Praktyka czyni (prawie) mistrza, czyli jak uczyć po angielsku nie tylko angielskiego*, "Języki Obce w Szkole", no. 3, pp. 105–198.
- Szewczuk W., 2000, *Podstawy psychologii. Podręcznik akademicki*, Warszawa.
- Szybura A., 2016, *Potrzeby językowe uczniów przybywających z zagranicy w zakresie nauczania języka polskiego*, "Języki Obce w Szkole", no. 2, pp. 99–105.
- Żydek-Bednarczuk U., 2015, *Spotkanie kultur: komunikacja i edukacja międzykulturowa w glottodydaktyce*, Katowice.

Magdalena Smoleń-Wawrzusiszyn

GAŁĄZKA LOGICZNA TOC W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO/DRUGIEGO/ODZIEDZICZONEGO DZIECI

Słowa kluczowe: narzędzia myślowe TOC, gałązka logiczna, glottodydaktyka polonistyczna, nauczanie języka polskiego jako obcego/drugiego/odziedziczonego dzieci

Streszczenie. Artykuł jest poświęcony prezentacji autorskich rozwiązań w zakresie adaptacji jednego z narzędzi myślowych TOC dla potrzeb glottodydaktyki polonistycznej, a konkretnie – w nauczaniu języka polskiego jako obcego, drugiego bądź odziedziczonego dzieci. Narzędzia myślowe TOC zostały prymarnie wypracowane dla sfery biznesu jako narzędzia do diagnozowania obszarów wymagających poprawy lub usprawnienia. Przeniesione do sfery edukacji okazały się uniwersalnymi metodami wspierania procesów poznawczych uczniów. W dotychczasowych badaniach nad możliwymi zastosowaniami metodologii TOC nie zwracano uwagi na jej wykorzystanie w działaniach glottodydaktycznych, a tymczasem narzędzia TOC wydają się przydatnym rozwiązaniem w nauczaniu języków obcych dzieci. W artykule przedstawione są propozycje wykorzystania tzw. gałązki logicznej do objaśniania reguł gramatycznych w nauczaniu języka polskiego dzieci. Omawiane narzędzie dydaktyczne może dobrze spełniać tę funkcję, ponieważ odpowiada standardom metodyki odpowiedniej w kształceniu językowym dzieci: jest atrakcyjne jako narzędzie graficzne, pokazuje struktury systemu polszczyzny w sposób przejrzysty i uporządkowany, ma walory mnemotechniczne, może być wykorzystane do gier i zabaw glottodydaktycznych, jak również pozwala na elastyczność (różnicowanie) procesu dydaktycznego.

UŻYTKOWNICY JĘZYKA POLSKIEGO JAKO KODU NIEDOMINUJĄCEGO

*Maria Wtorkowska**

 <https://orcid.org/0000-0001-9317-2490>

INFLECTION IN A BILINGUAL CHILD. A CASE STUDY

(THIS ARTICLE WAS TRANSLATED FROM POLISH BY JAKUB WOSIK)

Keywords: children's bilingualism, simultaneous/parallel bilingualism, heritage language, Polish language, Slovenian language, positive transfer, negative transfer/interference

Abstract. In the article, the author presents the mutual impacts of Polish and Slovenian on one another in terms of nominal inflection (mainly of nouns and adjectives) and verb inflection in the speech of a bilingual child in his early development, specifically: positive transfer and interferences. She discusses the parallel children's bilingualism of a boy living in a mixed family, where various strategies of addressing the child were used, mainly the rule "one parent, one language" (mother – Polish, father – Slovenian). The presence of interference in the child's speech also caused by the language of the environment in which the boy lived, i.e. the Slovenian language, which could become the dominant one. Some of the examples of Marko's speech presented in the article indicate special linguistic phenomena which existed in his early linguistic development, e.g., code mixing, switching from one language to the other, and translation.

1. INTRODUCTION

The issue of bilingualism has been the focus of many researchers who, depending on their pre-established criteria, defined in their works various types of the phenomenon (e.g., children's bilingualism, bilingualism of youths, bilingualism of adults, subtractive or additive bilingualism¹, dual-cultural, mono-cultural

* mariazofia.wtorkowska@ff.uni-lj.si, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za slavistiko, Aškerčeva c. 2, 1000 Ljubljana, Slovenia.

¹ In the case of subtractive bilingualism impairing the first language, i.e. the minority language, it is considered in negative terms, while additive bilingualism is viewed positively.

or acultural bilingualism², balanced and full bilingualism³, and symmetric and asymmetric bilingualism⁴), and proposed somewhat different definitions of bilingualism⁵ and of a bilingual person⁶. Specialists in children's bilingualism usually identify simultaneous/parallel bilingualism when a child absorbs two languages from when they are born or before they are three years of age (Kurcz 2000, p. 178) and successive/sequential bilingualism when the process of absorbing the second language begins after a child's third birthday, once they have become competent in the first language, but before they are 8–10 years of age (Hamers, Blanc 2000, p. 131, as cited in: Mazurkiewicz-Sokołowska 2010).

In this article, I shall present selected results of research into the early language of a bilingual individual, i.e. Marko, my son, a five-year-old boy at the time⁷, who absorbed in parallel two languages from his birth: Polish, which was used by his mother as her mother tongue, and Slovenian, which in Marko's early childhood was used by his father and which surrounded Marko's entire family. Marko became bilingual at home, where two languages were used on a regular basis. Polish was for him a heritage language as he was born and raised outside Poland; so he absorbed it at home in a country where Polish was not the official language (Martowicz 2018, p. 1). In this particular case, the type of bilingualism was simultaneous, i.e. the boy acquired the systems of two languages from his birth (Prebeg-Vilke 1995, pp. 77–86; Snow 2004, p. 480; Štefanjik 2005, p. 19; Marjanovič Umek et al. 2006, pp. 143–144); it was family-based, and involved two Slavic languages: Polish, which belongs to the West Slavic languages, and Slovenian, which belongs to the South Slavic languages. The linguistic material

² Within the mono-cultural bilingualism type, researchers stress the relationship with the first language, in acultural bilingualism with the second language, and dual-cultural bilingualism means immersion in both cultures (Hamers, Blanc 1989, as cited in: Wróblewska-Pawlak 2004).

³ Balanced bilingualism exists when the degree of competence in both languages is the same, while full bilingualism exists when linguistic and communicational competences are developed in both languages in speech and writing (Kurcz 2000, p. 176).

⁴ When both languages have an equal status, researchers refer to symmetric bilingualism; otherwise, i.e. when the statuses of the languages do not match, they refer to asymmetric bilingualism (Nalborczyk 2003).

⁵ After (Mazurkiewicz-Sokołowska 2010): bilingualism as (1) proficiency in two languages at the level of a mother tongue (Bloomfield 1933, p. 56), (2) proficiency in the second language at a level enabling one to create in it fully comprehensible utterances (Haugen 1953, p. 7), or (3) interchangeable use of two languages regardless of the level of proficiency in either (Weinreich 1953; Mackey 1956).

⁶ Researchers consider as bilingual persons who are either only to a certain extent (even slight) proficient in more than one language, or whose level of competence in both languages is mostly similar or (nearly) identical. According to Ch. Deprez (1994, p. 21), a bilingual person is anyone who understands and/or speaks on a daily basis and without effort in two languages (as reported in Lipińska 2003, p. 104).

⁷ I have also discussed Marko's bilingualism in other articles, cf. Wtorkowska 2011, 2012a, 2012b, 2013, 2014.

was recorded by the mother in a log of the child's speech. Observation-based data was also used. The analysis of the material was limited for the purposes of this article to the inflection of nominal parts of speech, mainly of nouns and adjectives, and verbal inflection, which indicates the influence of Polish on Slovenian and Slovenian on Polish in terms of nominal and verb forms which in Marko's case appeared when he was around two⁸. The examples presented in the article came from Marko's early development, i.e. from his birth to when he was three, and applied mainly to erroneous structures produced through a negative inter-linguistic transfer. The strategies of teaching Marko both languages (Kurcz 2000, p. 13) were different, but the person-based strategy was prevalent – the mother spoke to Marko only in Polish, while the father spoke initially in his native tongue, i.e. Bosnian, and later in Slovenian, in which he was proficient. This was accompanied by the time strategy. In some situations, everyone in the child's environment spoke Polish, while in others in Slovenian, excluding the mother who in those instances spoke to the child in Polish.

Transfer as one of the fundamental notions in the psychology of learning means the use of habits developed when processing one portion of material for another one. Positive transfer facilitates the learning of new material or new skills; negative transfer hinders learning. If two languages are similar, i.e. when they feature many common elements, positive transfer should be greater and the pace of becoming proficient in the second language should be higher; if there are many dissimilar elements, negative transfer is higher (Kurcz 2000, pp. 185–186; Lipińska 2003, pp. 80–84; Marjanovič Umek et al. 2006, pp. 142–143). When Marko was becoming proficient in both languages in parallel, one could observe the influences between their systems.

When discussing individual lexical units, the contexts were also sometimes provided. In many cases, Marko's utterances constituted mixtures of both languages, Polish and Slovenian, i.e. a kind of linguistic mixing, which means transcending the limits of the norms of each of the contact languages. In that sense, Lipińska considered the term as superior in relation to the terms which refer to phenomena which are the results of the contact of a mother tongue with a target language, though one should remember that in the case I am describing, there existed native bilingualism, i.e. a situation when Marko was simultaneously absorbing two languages from his birth. In the discussed example, I am referring to code switching, i.e. changing a language within a single utterance. Code switching is an active and creative process of including material from both languages a person is proficient in during an act of communication. It consists of quickly "jumping" from one language to the other, which is visible in changing words, phrases or entire sentences (Lipińska 2003, p. 87). Lipińska (2003, p. 90) indicat-

⁸ Specialists agree that the linguistic development of a bilingual child progresses in terms of time in the same way as that of a monolingual child (Meisel 1990).

ed two types of code switching. She referred to the first one as fragmentary as it consists of alternating between languages but in short fragments (portions). It also applies to sporadically introduced words, idioms and sentences. It may be applied intentionally or unintentionally, it may be used by persons who know their mother tongue and the target language very well or by persons whose knowledge of both languages (or just one) is poor or even insufficient. The other type consists of alternating speaking using both languages in considerable portions. This type of code switching, which Lipińska referred to as comprehensive, is rarer. Comprehensive code switching is used by persons who possess a very good command of both languages, adequate to their age. Marko's code switching was mostly fragmentary, for example in his initial short utterances, e.g.: *ładnie diši* [smells nice] (Polish *ładnie pachnie* / Slovenian *lepo diši*), *wietrzyk piha* [the wind is blowing] (Polish *wietrzyk wieje* / Slovenian *veterček piha*), *tata dela* [daddy's working] (Polish *tata pracuje* / Slovenian *ata dela*), *szalik nagaja* [scarf bothers] (Polish *szalik dokucza/przeszkadza* / Slovenian *šal nagaja*), *patrz na mene* [look at me] (Polish *patrz na mnie* / Slovenian *glej mene*), *kwiatuszki są lepe* [flowers are pretty] (Polish *kwiatuszki są ładne* / Slovenian *rože so lepe*), *Kaj robisz, mama?* [What are you doing, mum?] (Polish *Co robisz, mama?* / Slovenian *Kaj delaš, mami?*), *samochód hitro jedzie* [car is going fast] (Polish *samochód szybko jedzie* / Slovenian *avto hitro gre*), *deszczyc pada od zunaj* [it's raining outside] (Polish *deszczyc pada na zewnątrz* / Slovenian *dežek pada od zunaj / dežuje od zunaj*), *jeszcze syropku hočem* [I want more syrup] (Polish *jeszcze syropku chcę* / Slovenian *še sirupa hočem*), *niegrzeczni fantki* [rude boys] (Polish *niegrzeczni chłopcy* / Slovenian *poredni fantki*), or later longer ones, e.g. *Mi że kruli w brzuszku*. (instead of Slovenian *v trebuščku*), *A si imela rojstni dan ali imieniny?* (instead of Slovenian *god*). *Pozabil sem słoneczne okulary* (instead of Slovenian *sončna očala*), *Ne boš verjela własnym oczom* (instead of Slovenian *Ne boš verjela lastnim očem*). In Marko's utterances, there appeared several translations, i.e. examples of using one language alongside the other, which intensified in the later period. The usage of both languages was intended to avoid possible misunderstanding or to check which language a newly met person used, e.g., when the first greeting caused no reaction, Marko greeted his peers in the following progression: *Cześć!* – *Živijo!* – *Čao!*, or, at home: *Mama, poglej – spójrz!* [Mama, look], or, during a new encounter in the sandpit, the use of the Polish *chłopczyk* [boy] immediately followed by the Slovenian *fantek*, or, in other situations, e.g. – *Cześć chłopczyk. Co robisz?* [Hi boy, what are you doing?] – *Kaj delaš?* / – *Mamica, sem žejen – pić mi się chce*, – *Cześć policaj!* – *Živijo policaj!* / – *Čakal te bom u przyczepy, to znaczy v prikolicu.* / – *No pejt mama – no chodź*. Among the reasons for code switching listed by Grosjean (1982, p. 204), two seemed the most justified in Marko's case, that is: (1) the intention to explain, to clarify by applying the correct (appropriate) and known, according to a user of a language, word or phrase in the better known

language or one which better or more precisely expresses a thought (an object, a phenomenon), and (2) the need to emphasise the gravity of a piece of information or instruction by uttering it in L2, and later repeating (amplifying) it in L1, as Marko, despite the fact that his mother spoke to him in Polish, knew she also understood Slovenian and could speak it freely; Marko often observed and participated in situations when his mother conversed in Slovenian (e.g., discussions with the kindergarten teacher, with the doctor, a salesperson, with children and parents at the playground, etc.) Those two cases could have featured the so-called spontaneous translation (*traduction spontanée*). That applies to using a word or phrase in both languages (“synonymic” translation occurs in one of those) in order to ensure clarity of expression, being understood well, stressing that which is being said; the term “creative borrowing” (cf. Dulay et al. 1982, p. 114) has a similar meaning, e.g., the interchangeable use of Polish and Slovenian forms in expressions: *Marko priden/grzeczny* [Marko well-mannered], *Marko našel/znalazł* [Marko found], *Marko pokvaril/zepsuł* [Marko broke], *Marko upadł/padel* [Marko fell], *Marko udaril/uderzył* [Marko hit]; *to je guma mami / to jest taka opona* [this is a tyre].

2. NOMINAL INFLECTION

At this point, I would like to focus on a few phenomena regarding Marko’s absorption of inflected nominal forms and discuss the reasons for his forming erroneous structures. Masculine nouns, mainly diminutives, which are often formed in Polish by adding the *-ek* suffix, e.g. *kot – kot-ek* [kitty], *ser – ser-ek* [cheese], lose the floating *e* in the genitive, *kotek – kotka*, *serek – serka*. In his early development, Marko used diminutive forms with the floating *e* and exclusively with the *-a* suffix, e.g. *brzuszek* ‘trebušček’ from *brzuch* [stomach] – *Marko nie ma *brzuszeke* [Marko does not have tummy] (instead of *brzuszka*), *delfinek* ‘delfinček’ from *delfin – O, delfinek! Ja nie mam *delfineka*. [Oh, a little dolphin! I don’t have a little dolphin] (instead of *delfinka*), *kasztanek* ‘kostanjček’ from *kasztan* – *Marko nie widzi *kasztaneka* [Marko doesn’t see the chestnut] (instead of *kasztanka*), *kotek* ‘mucek’ from *kot – nie ma *koteka* [there is no kitty] (instead of *kotka*), *patyczek* ‘paličica’ from *patyk – Marko tam rzuca *patyczeka*. [Marko there throws stick] (instead of *patyczka*), *serek* ‘sirček’ from *ser – Marko hočem *sereka* (instead of *serka*), *soczek* ‘socek’ from *sok – jeszcze soczeka hočem meni*, (instead of *soczku*), *zqbek* ‘zobek’ from *zqb – Od *zqbeke mnie boli paluszek*. [My tooth is causing my finger to hurt] (instead of *zqbka*). Also in neutral forms with the root ending in *-ek*, e.g. *piasek* ‘pesek’ [sand], the names of the characters of children’s story *Bolek i Lolek*, or in nouns ending in *-ec*, e.g. *widelec* ‘vilice’ [fork], Marko initially retained the floating *-e* in accusative and genitive forms:

**Boleka i Loleka chcą oglądać* [I want to watch Bolek and Lolek] (instead of *Bolka i Lolka*), *jeszcze trochę *piaseka* [some more sand] (instead of *piasku*), *Marko szuka *wieleca* [Marko is looking for fork] (instead of *widelca*). It lasted only briefly and was easy to correct⁹. In the genitive of Polish masculine nouns, there are two parallel endings: *-a* or *-u*, the distributions of which are not strictly defined, and in some words there are alternative endings, which means it is possible to use both endings for one word form, e.g. *krawat-a/krawat-u* [a tie]. In all the recorded instances, Marko used the *-a* ending exclusively, an ending which exists in the majority of genitive forms of masculine Slovenian nouns, cf. Polish *ryż* – **ryż-a* ([rice] instead of *ryż-u*), *czas* – **czas-a* ([time] instead of *czas-u*), *sok* – **sok-a* ([juice] instead of *sok-u*), emulating Slovenian *riž* – *riž-a*, *čas* – *čas-a*, *sok* – *sok-a*.

In the case of Marko there were instances of repeating a noun from an accusative form which he just heard instead of using the correct genitive form which appears in negations, e.g. / – *Przecież lubisz serek* [But you do like cheese]. ‘Saj imaš rad sirček.’ / – *Nie lubię *serek* [I don’t like cheese]. (instead of *serka*) ‘Nimam rad sirček. (instead of *sirčka*)’, / – *Żarty sobie robisz?* [Are you kidding me?] ‘Hecaš se?’ / – *Nie robię sobie *żarty* [I am not kidding you]. (instead of *żartów*) ‘Ne hecem se.’ / – *Przecież lubisz pomidory* [But you like tomatoes]. ‘Saj imaš rad paradiżnik.’ / – *Nie lubię *pomidory* [I don’t like tomatoes]. (instead of *pomidorów*) ‘Nimam rad paradiżnik,’ (instead of *paradižnika*), and less often a reverse case, i.e. repeating the genitive form when the correct form was the accusative, e.g. / – *Nie widziałam zegarka* [I didn’t see the watch]. ‘Nisem videla ure.’ / – *Widziałem *zegarka* [I saw the watch]. (instead of *zegarek*) ‘Videl sem ure. (instead of *uro*)’.

In Polish, masculine adjectives take in the nominative plural the ending *-y* with hard roots, e.g. *mądr-y* ‘pameten’ [smart], *duż-y* ‘velik’ [big], and *-i* after soft roots, e.g. *tani* ‘poceni’ [cheap] and *k, g*, e.g. *wielk-i* ‘velik’ [huge], *dlug-i* ‘dolg’ [long]. Only a few adjectives have zero inflective endings. In those cases, there sometimes occur inflection root alternations, e.g. *zdrowy* ‘zdravi’ – *zdrów-Ø* ‘zdrav’ [healthy], *gotowy* ‘gotovi’ – *gotów-Ø* ‘gotov’ [ready], *wesoły* ‘veseli’ – *wesół-Ø* ‘vesel’ [happy], *ciekawy* ‘zanimivi’ – *ciekaw-Ø* ‘zanimiv’ [interested], *pełny* ‘polni’ – *pelen-Ø* ‘poln’ [full]. Zero-ending adjective forms fulfil in a sentence the function of the complement, e.g. *jestem zdrowy* ‘sem zdrav’ [I’m healthy], *byłeś wesół* ‘si bil vesel’ [you were happy], *bądź łaskaw* ‘bodi milostliv/dober’ [be so good (as to)]. Forms with the endings *-y* and *-i* may fulfil the function of the complement: *jestem zdrowy* [I’m healthy], and of an attribute: *zdrowy człowiek* ‘zdrav človek’ [healthy person]. In Slovenian, there are definite and indefinite adjective forms. Marko sometimes created short indefinite forms of Polish adjectives emulating Slovenian ones, e.g. for *brudny* ‘umazan’ [dirty] – **bruden* ‘umazan’ (*Zaliva, ker*

⁹ The phenomenon also sometimes appears in the speech of monolingual children, in their early linguistic development.

je ***bruden**. (instead of *umazan – brudny*), for *zapchany* ‘zamašen’ [blocked, congested] – **zapchan* ‘zamašen’ (*Mama, nos jest *zapchan* [Mama, nose is congested]). (instead of *zapchany*).

The area of grammatical gender also included the issue of identically sounding and spelled words in both languages, but which feature different genders. For example, Polish nouns ending in *-o*, both original and borrowed, are neuter while in Slovenian they can be masculine, e.g. *kino* – m ‘kino – n’ [cinema], *avto*, *metro*, *radio*, *rondo*, or neuter, e.g. *okno* – n ‘okno – n’ [window], *oko*, *uho*. Thus, the lexeme *auto*, identical in both languages, in Marko’s utterances sometimes received Polish and in other instances Slovenian determiners in the masculine gender and the masculine paradigm, e.g. **ten auto*, *Mogoče tata dužo *autów wozil*. (as per Slovenian *avtov*, Polish *aut*). In adjectives which in dependent cases (apart from the accusative) have an extended root, Marko extended their roots also in the nominative and said: **dreves* instead of *drevo*, *drevesa*: *Pizamki dajejo na *dreves*, *da se posušijo.*, *To je *dreves.*, **koles* instead of *kolo*, *kolesa*: **Koles gre*, **koles prihaja*. **ušes* instead of *uho*, *ušesa*: *Na *ušes moraš dati slušalko – słuchawkę*, which, at the same time, changed the gender of the words from neuter to masculine. A similar change in gender was visible in Slovenian nouns ending in *-o* which do not have an extended root, e.g. **mes* instead of *meso*: *Sem jedel *mes in krompir.*, **blat* instead of *blato*: *O, *blat jest tam.*, **kril* instead of *krilo*: *Pan Prosiaczek mora imeti *kril*, *da poleti až do neba*¹⁰. Similarly, the irregular Polish noun *dzień* ‘dan’ [day] in Marko’s early speech was declined regularly, e.g. **w dniu* [on ... day] instead of *w dniu*. Emulating Slovenian phrases *podnevi* [during the day], *ponoči* [at night], Marko created corresponding Polish structures: **po dniu* (**Po dniu będę spał* [I’ll sleep during the day]. *Mislim, da następnym razem bom pa *po dniu szedł spać.*), **po nocy* (**Po nocy też są bajeczki* [At night, there are tales, too]).

In his early linguistic development, Marko had trouble with matching gender to undecidable forms of names ending in *-i*, e.g., *Nel-i*, which he usually declined along the masculine paradigm: *Nel-i – z *Nelijem* [with Neli]. A girl’s name *Joi-lette* (Žuljet) also received a masculine ending for some time: *Do *Juetta bi šel*. *Z *Joiletom bi šel*. – corresponding to masculine hard root nouns with zero inflection ending of the *ričet-Ø* type or the colloquial variety of names with extensions, of the *Marko – z Markotom*, *Niko – z Nikotom*, *Tone – s Tonetom* type.

The influences between Polish and Slovenian were visible, e.g., in Marko’s application of Slovenian grammatical rules for Polish words, when he used Slovenian noun inflection endings for Polish nouns, such as the *-o* ending, which is typical for the accusative of Slovenian feminine nouns as opposed to the Polish *-ę* ending,

¹⁰ At this point it is worth mentioning that some Slovenian words ending in *-o* which are neuter, e.g., *okno*, *vino*, are often masculine in the colloquial sloppy variety of Slovenian, e.g., **velik oken*, **dober vin/vino*.

e.g., *Daj mi *konewk-o* [Give me the watering can]. (emulating *kanglic-o* instead of *konewk-ę*), *Znam *pajęczyn-o zrobić* [I know spider web make]. (emulating *pajkovin-o* instead of *pajęczyn-ę*), *Mama, pozabila si *szaf-o* (emulating *omar-o* instead of *szaf-ę*) *zapret. A gremo na *autostrad-o?* (emulating *avtocest-o* instead of *autostrad-ę*), *Prinesi mi *kolderk-o*. (emulating *odej-o* instead of *kolderk-ę*).

If a sentence featured a noun and a determining word, e.g., adjective, pronoun or numeral, it usually received a Slovenian ending, cf. *Mam *jedm-o zajęto ręk -o* [I have one hand occupied]. (emulating Slovenian *en-o zaseden-o rok-o*).

A similar situation applied to noun forms of the plural accusative, where instead of a Polish ending, words received the Slovenian ending *-e*, e.g., *Auta imajo *silnik-e* (instead of Slovenian *motore*, Polish *silnik-i* [engines]). *Ne smemo brcati *grzyb-e*. (instead of Slovenian *gobe*, Polish *grzyb-ów* [mushrooms]). The ending *-e* is also typical for the plural nominative of Slovenian feminine nouns, which is why Polish nouns of the same gender received the same ending, cf. *Dobre *rodzynk-e* [good rasins]. (instead of Slovenian *rozín-e*, Polish *rodzynk-i*), *Lepiej jaz gledam, kje so *choink-e*. (instead of Slovenian *jelk-e*, Polish *choink-i*), *Poglej, take, *wielke dziewczynke*. (Slovenian *punc-e*, Polish *dziewczynk-i*). The consolidation of those forms was also supported by the identical ending of *-e* which exists in both Polish and Slovenian adjectives, e.g., Slovenian *dobr-e rozín-e* and Polish *dobr-e rodzynk-i*, Slovenian *lep-e jelk-e* and Polish *ładn-e choink-i*.

Marko's speech was influenced considerably by the dual number, retained in Slovenian, which echoed in his utterances. The majority of the traces of the dual could be found in Polish in masculine forms, both of nouns and pronouns, e.g., *O, *dwa miśka* [Look, two teddy bears] (instead of *miśki*). *Dosięgnij mi *ta dwa misia* [Reach for me those two teddies] (instead of *te dwa misie*).

I have also identified, though it was only one instance, a change of the gender of a Polish word under the influences of Slovenian, from feminine to masculine: **śrub* – instead of *śruba* [a screw] – emulating Slovenian 'vijak' (*Res si mówila – ta deska jest popsuta, ma odkrecony *śrub* [Res told me – this board is broken, it has a screw loose]); and of the creation of a feminine form **mojstra* from the masculine *mojster* only by changing the gender and not adding a prefix (*Mama, ti tudi si lahko *mojstra*. instead of *mojstr-ica*).

In the case of naming referents using onomatopoeias, a dog in Marko's language initially received a reference derived from the sound the animal makes, i.e. *hau-hau* [woof woof] and the masculine paradigm of declension, e.g. *Nie dotykaj hau-haua* [Don't touch the woof woof]. *Z hau-hauem idę* [I'm going with the woof woof]. *Hau-hau mnie goni* [A woof woof is chasing me]. *Grem z hau-hauem na igrišče*, similarly as in the case of a train, i.e. *ciuch-ciuch* [choo-choo] – *z ciuch-ciuchem* [with a choo-choo], *ciuch-ciucha nie mam* [I don't have a choo-choo]. In general, Marko referred to a fire-engine and an ambulance as *iju-iju* [wee woo]. The word as it was the repeated sound produced by emergency vehicles remained,

due to its atypical noun coda of *-u*, undeclined: *Iju-iju jedzie* [Wee woo is coming]. *A jeszcze będzie iju-iju* [A wee woo is coming, too]. *Słychać iju-iju* [I can hear a wee woo].

3. VERBAL INFLECTION

The influence of Slovenian on Polish was visible in the application of Slovenian grammatical rules to Polish words, the use of Slovenian noun inflection endings for Polish verbs. In the present tense at the discussed age, that transfer was visible usually in first person plural forms, i.e. it consisted of replacing the Polish ending *-(e/i/y)my* with the Slovenian ending *-mo*, e.g., **kręcimo się* instead of *kręcimy się* [we're turning] (*Się kręcimo!*), where Marko used the possible variant of Slovenian word order with a reflexive pronoun at the beginning of the utterance, **mamo* instead of *mamy* [we have], **trzymamo* instead of *trzymamy* [we're holding], **śpimo* instead of *śpimy* [we're sleeping], **robimo* instead of *robimy* [we're doing], **wracamo* instead of *wracamy* [we're coming back], **zobaczymy* instead of *zobaczymy* [we'll see].

Also in the case of first person singular verb forms, there appeared instances of usages of the only Slovenian ending, including for negated forms, which probably resulted from an analogous matching with other Polish forms based on a different root, e.g., **bawim się* instead of *bawię się* [I'm playing], **biorem* instead of *biorę* [I'm taking], **chcem* instead of *chcę* [I want], **grabim* instead of *grabię* [I'm raking], **lubim* instead of *lubię* [I like], **łowim* instead of *łowię* [I'm fishing], **myślim* instead of *myślę* [I'm thinking], **patrzym* instead of *patrzę* [I'm looking], **widzim* instead of *widzę* [I see], **zrobim* instead of *zrobię* [I'll do]. Those forms mainly resulted from analogous matching within a language, Polish in that case. That meant matching within a conjugation group – first person singular forms to forms based on another root and afterwards adding to them the only Slovenian ending, and the Polish parallel (along with *-ę*) ending of first person singular *-m*. In Polish, there often exist verbs the conjugation of which is based on two roots, e.g. *czyścić – czyszczyć, czyścisz* [to clean – I am cleaning, you are cleaning] ‘čistiti – čistim, čistiš’, *musieć – muszę, musisz* [must – I must, you must] ‘morati – moram, moraš’. One root is the basis for the first-person singular form: *id-ę* ‘grem’ and the third person plural form: *i-dą* ‘gresta/grejo/gredo’. The other root is the basis for other forms, i.e. second- and third-person singular forms: *idzi-esz* ‘greš’, *idzi-e* ‘gre’, and first- and second-person plural forms: *idzi-emy* ‘gresta/gremo’, *idzi-ecie* ‘gresta/greste’. Sometimes, the infinitive form differs from the two bases on which conjugation is based, e.g. *brać – biorę, bierzesz* [take – I take, you take] ‘jemati – jemljem, jemlješ’, *móc – mogę, mozesz* [can

– I can, you can] ‘moči – morem, moreš’, *iść – idę, idziesz* [go – I am going, you are going] ‘iti – grem, greš’. Since dialogues usually use those two forms, i.e. first and second person singular, the matching depended on the form used in the first question or statement uttered by the mother of the child, e.g., / – Musisz zapytać, czy możesz [You have to ask if you may]. / *– **Możem?** (instead of *możę* [may I]); / – Mogę to zobaczyć? [May I see it?] / – ***Mogesz** (instead of *możesz*), / – Idziesz? [Are you going?] / *– **Idziem** (instead of *idę*), / – Czyścisz? [Are you cleaning?] / *– **Czyścim** (instead of *czyszczę*), ***zobaczym** (instead of *zobaczę*), ***pójdziem** (instead of *pójdę*), / – Co tam bierzesz? [What are you taking there?] / – **To bierzem** (instead of *biorę*), / – Wychodzisz już z wanny? [Are you coming out of the bath-tub yet?] / – **Ja, *wychodzim** (instead of *wychodzę*), / – Trzeba spać. [You need to go to sleep] / – **Marko *spam** (instead of *śpi*), / – Musisz już wstać. [You have to get up now] / – ***Musim wstać** (instead of *muszę*).

Deviations in the remaining personal forms of verbs were rare. Second person singular endings, i.e. Polish *-sz* and Slovenian *-š*, differ in spelling yet match when spoken [š], cf. *masz – imaš, dasz – daš, piszesz – pišeš, pływasz – plawaš, mówisz – govoriš*. A similar situation applied to third person singular, cf. *ma – ima, da – da, pisze – piše, pływa – plawa, mówi – govori*. Of course, problems of another nature emerged. Those were analogous matchings to other personal forms of verbs where conjugation is based on two different bases, and often the form of the infinitive differs from those two roots. Allow me to use the example of the common verbs of motion, i.e. *jechać – jadę, jedziesz* [to ride – I’m riding, you’re riding] ‘peljati se – peljem se, pelješ se/iti – grem, greš’, which in Polish is reserved for moving aboard means of transport exclusively, i.e. *jechać samochodem, pociągami, autobusem* [ride in a car, ride the train, bus] ‘peljati se/iti z avtom, z vlakom, z avtobusom’, and *iść – idę, idziesz* [to go – I’m going, you’re going] ‘iti – grem, greš’, unlike in Slovenian, which is reserved for moving on foot and other derivative forms, e.g. *odjechać, przyjechać, przyjsć, dojsć* [drive away, arrive, come, reach]. Example: in response to the mother’s statement / – Musimy jechać. [We have to ride] / Marko asked: – **Tata, zakaj *ne jechasz?** instead of *jedziesz* [riding], or to the mother’s question / – Czy auto już odjechało? [Has the car set off yet?] / the child responded: **Teraz *jecha**. instead of *jedzie* [it is riding], which means Marko created forms based on the root of the infinitive *jechać* he had just heard. Similar examples of creating the forms of present tense based on the root of past tense appeared among verbs with the *-owa-* suffix, which in conjugation changed into the *-uj-* morpheme. Marko responded to the mother’s statement / – Tu może gołąb spacerować. [A pigeon may be walking here] / by saying – **Nie, tam niech *spacerowa**. [No, let them walk there], and to the mother’s question: / – Będziesz gotować? [Are you going to cook?] / he responded: – **Marko *gotowam zupkę** [Marko cook soup] or – **Nie, oni gotowają** [No, they are cooking], / – Będziesz malować? [Are you going to draw?] /

– *Chmurkę Marko *malowam* [Marko draws a cloud], so he used forms based on the root of the infinitive, e.g. **spacerowa* instead of *spaceruje*, without replacing the *-owa-* morpheme to *-uj-* in conjugation and while using the Slovenian ending of *-m* for first person singular.

I identified individual examples of erroneous conjugation in the present tense in one Polish verb: / – *Ale hałas jest tutaj*. [It's so noisy in here] / – *A co to *hałas-i?* [What's making noise?] (instead of *hałasuje*) and one Slovenian: *Robot *letu-je* (instead of *leti*).

I did not identify any examples of transferring the Slovenian ending of present tense second person plural *-te* onto Polish forms with the *-(e/i/y)cie* ending. I did identify such instances of interference in imperative second person plural forms: **Rozmawiajcie!* 'pogovarjajte se' instead of *rozmawiajcie* [talk], **Spójrzte!* 'poglejte' instead of *spójrzcie* [look].

In one case, Marko added the Slovenian third person plural ending *-jo* to a Polish verb which in third person plural always has the ending *-ą*: **śmierdzijo* instead of *śmierdzą* [stink] similarly to the Slovenian third person plural verb form *smrdijo* (*Śmieci *śmierdzijo*).

There were instances of using Slovenian verb suffixes for Polish verbs, e.g., **całowati* 'poljubljati' instead of *całować* [to kiss], **poszukati* 'poiskati' instead of *poszukać* [to seek], **zobaczyti* 'pogledati' instead of *zobaczyć* [to see] and of creating infinitive forms based on personal forms, e.g., **bojić się* instead of *bać się* [to be afraid] similarly to *bojim se, bojiś se...* I did not identify any transfer of the Polish verbal suffix *-ć* onto Slovenian verbs apart from one instance: *lulati* – **lulać* [to urinate] the form of which was aligned with the existing Polish word *lulać* meaning 'spančkatí' [to sleep] and it became the source of a misunderstanding and a pun: questions, requests or statements such as / – *Lulaj, Marku*. [Marko, go to sleep] / – *Będiesz teraz lulać, tak?* [You are going to sleep now, right?] / Marko would become upset and say: **-Marko nie chcem lulać!* [Marko does not want to wee] with the Slovenian meaning of the verb in his mind. Sometimes, for ease of communication, a mixed code was used, e.g. when referring to urinating: Polish *siu siu* and Slovenian *lu lu* [wee wee], i.e. *siu siu – lu lu*.

The influence of the Slovenian grammatical system on the Polish system was also visible in imperative second person singular forms, including negated forms, which in Slovenian often appear with the *-i* ending while in Polish they take the form of short ending-less forms, e.g., **drapi* or **drapaj* instead of *drap* [scratch], **goni* instead of *goń* [chase], **łapi* instead of *łap* [catch], **mówi* instead of *mów* [speak], **odsuni się* instead of *odsuń się* [move away], **pożyczy* instead of *pożycz* [lend], **przestani* instead of *przestań* [stop]. Among imperative forms there could also be found ones created erroneously from the infinitive root, e.g. **obraj* instead of *obierz – obrać* [to peel] 'olupi', **pilnowaj* instead of *pilnuj – pilnować* [to guard] 'paziti', **przygotowaj* instead of *przygotuj – przygotować*

[to prepare] ‘pripraviti’, **upraj* instead of *upierz* – *uprać* [wash] ‘oprati’. Almost all of the listed examples of imperative forms appeared when earlier the mother had used the infinitive form: – *Muszę uprać* [I have to wash]– *– *Upraj!*, – *Muszę obrać* [I have to peel]– *– *Obraj!*, *Muszę przygotować* [I have to prepare] – *– *Przygotowaj!* The same phenomenon of creating an imperative from infinitive forms also existed in Slovenian: *prebrati*: **prebraj* instead of *preberi*.

The influence of Polish on Slovenian was visible in the boy’s formulations of past tense forms, which in Polish are not analytical but synthetic, or agglutinative, e.g., *zrobiłam* [I made] ‘sem naredila’, *szedłem* [I was walking] ‘sem šel’, *dostała* [she got] ‘je dobila’, *widzieliśmy* [we saw] ‘sva videla / smo videli’, etc. I identified the following instances of a transfer of Polish grammatical rules onto Slovenian verbs: **dobilem* emulating *dostałem* instead of *sem dobil*, **naśedłaś* emulating *znalazłaś* instead of *si našła*, **pozabiałś* emulating *zapomniałaś* instead of *si pozabiała*, **kakalem* instead of *sem kakal*.

In the past tense, there existed visible instances of analogous matching, i.e. creating forms based on the root of a verb which Marko had just heard, e.g., / – *Wytrzyj ręce o ręcznik*. [Wipe your hands on the towel] / – *Marko *wytrzył* (instead of *wytał*), / – *Nie spadnij!* [Don’t fall down!] / – *Nie *spadnięm* (instead of *spadłem*), / – *Proszę, zanieś tam, gdzie było*. [Please put it back where it was] / – *Już *zaniestem* (instead of *zaniostem*), / – *Marko sam wybierze*. [Marko will choose himself] / – *Już *wybierzel* (instead of *wybrał*).

A major influence of Slovenian on Polish was visible in the creation of future tense forms, the structures of which follow different grammatical rules in both languages. In Polish, future tense forms depend on the aspect of a verb; imperfect verbs cause the creation of complex future forms of the auxiliary verb *być* [to be] in future tense, which is conjugated according to the two different roots *będ-* and *będzi-* (*będę* ‘bom’, *będziesz* ‘boś’, *będzie* ‘bo’, *będziemy* ‘bowa/bomo’, *będziecie* ‘bosta/boste’, *będą* ‘bosta/bojo’), to which one adds either an infinitive form, e.g., *robić* [make] or a former gender-specific participle: *robił* ‘je delal’, *robiła* ‘je delala’, *robiło* ‘je delalo’; *robili* ‘sta delala / so delali’, *robiły* ‘sta delali / so delale’. Forms with an infinitive, i.e. not gender-specific, do not exist in Slovenian: Polish *będę robić* – Slovenian **bom narediti*. Then, the forms with the participle are the same in both languages, cf. Polish *będę robił* [I will be doing], *będzie mówiła* [I will say] and Slovenian *bom delal*, *bo govorila*, with the major difference that in Slovenian they can be created both from perfective and imperfective verbs: *bom delal* – *bom naredil*, *bo govorila* – *bo povedala*, while in Polish from imperfective only: *będę robił*, *będzie mówiła*, not **będę zrobił*, **będzie powiedziała*. Only synthetic forms are possible in Polish from perfective verbs; they have the formal appearance of present tense and the meaning of future tense forms. It is worth adding that those differences cause many problems to foreigners who learn Polish. Since in Slovenian it is possible to create complex and simple forms of the

future tense both from perfective and imperfective nouns, e.g. *bom poiskal* along *poiščem* ‘poszukam’ [I will look for], *bom naredil* along *naredim* ‘zrobię’ [I will do], *bom delal* ‘będę robił / robić’ [I will do / be doing], Marko produced mixed analytical forms created from perfective verbs combined with Slovenian forms of the auxiliary verb *biti*: ***Bom zobaczył**. instead of *zobaczę* [I will see], ***Bom wszystkie zjadł**. instead of *zjem* [I will eat], *Jaz *bom pokazał mamie*. instead of *pokażę* [I will show], *Kotlecika *bom upiekel*. instead of *upiekę* [I will bake], *Naslednji raz *boš widziała samolot*, instead of *zobaczysz* [you will see], / – Proszę, wybierz czekoladkę. [Please, choose a chocolate] / – ***Bom wybierzel**. instead of *wybiorę* [I will choose].

I also identified the mixing of Polish and Slovenian forms in future tense structures, with the prevalence of simpler single-syllable Slovenian forms of the auxiliary verb, e.g. ***Bom uważał**. ‘bom pazil’ instead of *będę uważał* [I will be careful], *Jaz *bom chował, ti *boš szukał*. ‘bom skrival, ti boš iskal’ instead of *będę chował, będziesz szukał* [I will hide, you will seek], *Pan *bo krzyczał*. ‘bo kričal’ instead of *będzie krzyczał* [will shout], *Ko *bom duży, bom kierował*. ‘bom veliki, bom vozil’ instead of *będę duży, będę kierował* [I will be big, I will drive].

I also identified one instance which could be considered as a Polish calque in Slovenian, i.e. the word **zaklicaj me* ‘pokliči me’ emulating the Polish form *zawołaj mnie* [call me]. In that form, one might notice a contamination of the Polish prefix *za-* from *za-wołać* [call] ‘po-klicati’ and the incorrectly formed imperative form **klicaj*, which was based on the root of the infinitive *klicati* ‘wołać’ [to call] – similarly to *prebrati* – **prebraj* or among Polish examples: *uprać* [to wash]– **upraj*, *obrać* [to peel] – **obraj*.

In the early stage of Marko’s acquisition of both languages, I noticed a short period of his using verb forms without the reflexive *się/se*, both in the case of Polish verbs, e.g. **trzymam* [I am holding] instead of *trzymam się* [I am holding on], *Marko *obudził* [Marko woke], *bateria *skończyła* [battery finished], *Mama *obudziłaś?* [Mum woke up?], and in Slovenian verbs, e.g. *Marko *bližam* instead of *bližam se*, *Marko *ukrył/skril*, *miza *popsuła*, and the application of impersonal forms instead of personal forms, e.g., the infinitive: ***Przytulac!** *Mami, przytulac!* [Hug! Mummy, hug!], *Mami, pridi sem*. **Szyjkę dati.*, **Kupkę zrobić Marko* [Poo poo do Marko].

4. CONCLUSION

Due to the level of diversity and the amount of the collected material, and the extent of the problem area of parallel bilingualism, I focussed on presenting the influences of two grammatical systems of simultaneously acquired languages, i.e. Polish and Slovenian, in terms of nominal inflection (mainly of nouns and ad-

jectives), and verb inflection. Some of the examples of Marko's speech discussed in the article also indicated a special linguistic phenomenon which accompanied his early linguistic development, code mixing, i.e. introducing into an utterance in one language elements from the other one adapted in terms of form to the grammatical norms of the language of the utterance (Hamers, Blanc 2000, p. 58): *jem *z žličką*, code switching, i.e. alternating use of languages in a single utterance while retaining a careful division of the phonetic and phonological systems of each language (Snow 2004, p. 481; Lipińska 2003, pp. 87–92; Cieszyńska 2006, pp. 57–58), and translation: *bager – koparka*.

The utterances analysed above mainly included texts uttered spontaneously in the Slovenian environment, e.g., in the street, kindergarten, at a playground, which is why they featured increased influence of Slovenian on Polish, particularly in terms of the selection of solutions which were simpler in terms of the system, e.g., the use of *-e* as the ending of the nominative of plural feminine nouns, e.g. *ładn-e *dziewczynk-e* emulating Slovenian *lep-e punc-e* or the exclusive use of *-m* as the ending of present tense first person singular, e.g., **robim*. The matching of Slovenian endings to Polish lexemes occurred in Slovenian utterances in which Marko introduced only individual words. I identified few cases of his using a Slovenian word with a Polish ending, e.g., *Poglej, kako leti z odprtimi *vrat-ami*. (instead of *vrat-i*), *Najraje se igram z *avt-ami*. (instead of *z avt-i*), *Żołnierze majo *puški*. (instead of *pušk-e*, Polish *pistolet-y* [pistols]). The instances of interference were largely caused by the unfavourable position of Polish, which was used on a daily basis only by the mother. It should be stressed, though, that monolingual children also struggle with some of the problems discussed in this article, e.g., declining nouns while retaining the floating *e*. Slovenian being the language of the surroundings, i.e. kindergarten, peers, and neighbours, and the language used in most situations by the child's father, became the dominant language and influenced Polish more, which was visible in the instances of interference, though much rarer, emerging in the child's speech later in his development¹¹. It took only a few days' stay in Poland or an extended time spent exclusively with his mother or remaining in a Polish-speaking environment for Marko to display a huge shift to code switching into Polish. After years have passed, despite the anxiety often experienced by parents who witness the period of their child's mixing languages and using incorrect forms due to inter-linguistic negative transfer, it becomes clear that it is worth not wavering in rearing a child in bilingualism and thus enriching their life by giving them that opportunity.

¹¹ The influence of the language of the surroundings on interference and its dominant function was discussed by, e.g., V. Požgaj Hadži and S. Kranjc (2001), who studied the case of parallel Slovenian-Croatian bilingualism of a ten-year-old who lived in a Slovenian environment.

REFERENCES

- Berko Gleason J., Bernstein Ratner N., 2004, *Psycholingwistyka*, Gdańsk.
- Bloomfield L., 1933, *Language*, New York.
- Cieszyńska J., 2006, *Dwujęzyczność, dwukulturowość – przekleństwo czy bogactwo? O poszukiwaniu tożsamości Polaków w Austrii*, Kraków.
- Deprez Ch., 1994, *Les enfants bilingues: langue et familles*, Paris.
- Dulay H., Burth M., Krashen S., 1982, *Language two*, New York.
- Grosjean F., 1982, *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*. Cambridge.
- Hamers J., Blanc M., 1989, *Bilingualism and Bilinguality*, Cambridge.
- Haugen E., 1953, *The Norwegian Language in America. A Study in Bilingual Behavior*, Philadelphia.
- Kurcz I., 2000, *Psychologia języka i komunikacji*, Warsaw.
- Lipińska E., 2003, *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków.
- Mackey W. F., 1956, *Toward a Redefinition of Bilingualism*, "Journal of the Canadian Linguistic Association", vol. 2, pp. 4–11.
- Marjanovič Umek L., Kranjc S., Fekonja U., 2006, *Otroški govor: razvoj in učenje*, Domžale.
- Martowicz A., 2018, *Dwujęzyczność w pytaniach i odpowiedziach*, Edinburgh.
- Mazurkiewicz-Sokołowska J., 2010, *Dwujęzyczność wczesnodziecięca a rozwój językowy i poznawczy dziecka*, „Polonica”, vol. XXX, Kraków, pp. 87–98.
- Meisel J. M., 1990, *Two First Languages: Early Grammatical Development in Bilingual Children*, Dordrecht.
- Nalborczyk A. S., 2003, *Zachowania językowe imigrantów arabskich w Austrii*, Warsaw.
- Požgaj Hadži V., Kranjc S., 2001, *O simultanom slovensko-hrvatskom bilingvizmu: na primeru slovensko-hrvatskog bilingvala*, "Strani jezici", issue 30(3), pp. 129–140.
- Prebeg-Vilke M., 1995, *Otrok in jeziki. Materinščina in drugi jeziki naših otrok*, Ljubljana.
- Snow C. E., 2004, *Dwujęzyczność i przyswajanie języka drugiego*, in: J. Berko Gleason, N. Bernstein Ratner (eds.), *Psycholingwistyka*, Gdańsk, pp. 477–506.
- Štefanjik J., 2005, *Jedan čovek, dva jezika. Dvojezičnost kod dece predrasude i stvarnost*, Novi Sad.
- Weinreich U., 1953, 1977, *Sprachen in Kontakt. Ergebnisse und Probleme der Zweisprachigkeitsforschung*, Munich.
- Wróblewska-Pawlak K., 2004, *Język – tożsamość – migracja. O strategiach adaptacyjnych Polaków zamieszkałych we Francji w latach osiemdziesiątych XX wieku*, Warsaw.
- Wtorkowska M., 2011, *Fleksja czasownika u dziecka dwujęzycznego*, in: S. Kranjc (ed.), *Meddisciplinarnost v slovenistiki*, "Obdobja" 30, Ljubljana, pp. 539–544.
- Wtorkowska M., 2012a, *Usvajanje pregibnostnih vzorcev izbranih imenskih besednih vrst pri dvojezičnem otroku*, in: P. Stankovska, M. Wtorkowska, J. Pally, *Individualna in kolektivna dvojezičnost*, Ljubljana, pp. 283–300.
- Wtorkowska M., 2012b, *Sposoby wzbogacania słownictwa przez dziecko dwujęzyczne*, in: E. Kislova et al. (eds.), *Beiträge der europäischen slavistischen Linguistik: (POLYSLAV)*, Band 15, (Die Welt der Slaven, Sammelbände, = Sborniki, Bd. 46), Munich–Berlin–Washington, pp. 297–302.
- Wtorkowska M., 2013, *Błędy fleksyjne u dziecka dwujęzycznego*, in: A. H. Nikitina, T. A. Zaindinova, (eds.), *Slavjanskie jazyki i kul'tury : prošloe, nastojašče, budušče : materialy V Meždunarodnoj naučno-praktičeskoj konferencii, Irkutsk, 21–22 maja 2013 g.*, Irkutsk, pp. 311–317.
- Wtorkowska M., 2014, *Motywacje wybranych formacji językowych u dziecka dwujęzycznego*, in: J. Vaňko (ed.), *Obraz človeka v jazyku : zbornik prispevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej 11. septembra 2013 na Filozofickej fakulte Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre*, Nitra, pp. 319–330.

Maria Wtorkowska


FLEKSJA U DZIECKA DWUJĘZycznego. STUDIUM PRZYPADKU

Słowa kluczowe: dwujęzyczność dziecięca, dwujęzyczność symultaniczna/równoczesna, język odziedziczony, język polski, język słoweński, transfer pozytywny, transfer negatywny/interferencja

Streszczenie. W artykule przedstawiono wzajemny wpływ między językami – polskim i słoweńskim – w zakresie fleksji imiennej (głównie rzeczownika i przymiotnika) oraz werbalnej w mowie dziecka dwujęzycznego we wczesnym okresie jego rozwoju, a mianowicie transfer pozytywny, jak i interferencje. Jest to przykład dwujęzyczności dziecięcej równoczesnej u chłopca żyjącego w rodzinie mieszanej, w której stosowało się różne strategie zwracania się do dziecka, głównie zasadę „jeden rodzic – jeden język” (matka – język polski, ojciec – język słoweński). Na występowanie w mowie dziecka interferencji miał wpływ również język środowiska, w którym chłopiec żył, w tym przypadku język słoweński, mogący stać się językiem dominującym. Niektóre przedstawione w artykule przykłady mowy Marka wskazują na specyficzne zjawiska językowe, które towarzyszyły jego wczesnemu rozwojowi językowemu, jak mieszanie kodów, przełączanie się z jednego języka na drugi, czy translację.

Ewa Lipińska, Anna Seretny*

 <https://orcid.org/0000-0002-9260-4885>

 <https://orcid.org/0000-0002-5377-4881>

JĘZYK ODZIEDZICZONY A DWUJĘZYCZNOŚĆ – O KONIECZNOŚCI BADAŃ KOMPARATYWNYCH

Słowa kluczowe: język odziedziczony, dwujęzyczność kognitywna, potrzeba badań komparatywnych

Streszczenie. Przeobrażenia społeczno-ekonomiczne towarzyszące globalizacji sprawiły, że biografie językowe oraz przeszłość edukacyjna polskich dzieci stały się bardziej złożone. Obserwacje i prace badawcze pokazują, że znaczna część uczniów jest dwujęzyczna, zazwyczaj stosunkowo szybko przyswajają bowiem język kraju zamieszkania, zachowując lub poznając jednocześnie polszczyznę. Stopień jej znajomości może być jednak dość zróżnicowany ze względu na brak możliwości stałego i bezpośredniego z nią kontaktu. W rezultacie większą część młodych ludzi o polskich korzeniach cechuje dwujęzyczność *naturalna*, znacznie rzadziej natomiast ich udziałem jest dwujęzyczność *kognitywna*.

W niniejszym artykule zjawisko dwujęzyczności będziemy rozważać na płaszczyźnie glottodydaktycznej. Zwrócimy również uwagę na konieczność badań komparatywnych kompetencji lingwistycznych osób bilingwalnych. Poszerzyłyby one naszą wiedzę o dwujęzyczności, w szczególności zaś o rzadko badanej – kognitywnej. Przyniosłyby również pełniejszą charakterystykę JOD jako fenomenu plasującego się językiem ojczystym a obcym, a ich wyniki znalazłyby zastosowanie nie tylko w glottodydaktyce, czy socjo- i psycholingwistyce, lecz także w edukacji.

1. WSTĘP

W wyniku przeobrażeń społecznych towarzyszących globalizacji w ostatnich dekadach znacząco nasiliło się zjawisko migracji rodzin. Spowodowało ono, że biografie językowe oraz przeszłość edukacyjna¹ polskich dzieci stały się bar-

* ewa.lipinska@uj.edu.pl, Uniwersytet Jagielloński, Wydział Polonistyki, Katedra Języka Polskiego jako Obcego, ul. Grodzka 64, 31-044 Kraków; anna.barbara.seretny@uj.edu.pl, Uniwersytet Jagielloński, Wydział Polonistyki, Katedra Języka Polskiego jako Obcego, ul. Grodzka 64, 31-044 Kraków.

¹ *Przeszłość edukacyjna* jest pojęciem obejmującym historię edukacji ucznia we wszystkich szkołach i placówkach oświatowych, do których uczęszczał; przez biografie językową rozumie się rejestr wydarzeń oraz doświadczeń związanych z nauką i/lub opanowywaniem języka/języków.

dziej złożone. Zanurzenie w obcym żywiole językowym, które jest konsekwencją zmiany miejsca zamieszkania, sprawia, że ich polszczyzna nie może się rozwijać równie intensywnie jak w Polsce ze względu na zbyt małą ilość danych językowych, które do nich docierają, a także ich niewielkie zróżnicowanie (*limited input*). Ograniczony kontakt (*limited exposure*) z kodem macierzystym prowadzi zaś do tego, że traci on swoją prymarną funkcję, stając się językiem *ojczystym jako drugim*, czyli *odziedziczonym* (*heritage language*).

Pobyt poza granicami kraju stwarza niepowtarzalną szansę osiągnięcia dwujęzyczności – zwłaszcza dla osób młodych (dzieci i młodzieży)², pod warunkiem jednak, że zachowają i będą rozwijać swoją polszczyznę, bo język kraju osiedlenia, za sprawą edukacji szkolnej, opanowują stosunkowo szybko w takim samym lub podobnym stopniu co rodzimi jego użytkownicy.

W niniejszym artykule zjawisko dwujęzyczności, jej rodzaje, uwarunkowania (ze szczególnym uwzględnieniem istoty języka odziedziczonych) będziemy rozważać na płaszczyźnie glottodydaktyki. Zwrócimy także uwagę na konieczność komparatywnych badań kompetencji młodych użytkowników polszczyzny. Analizy podobieństw i różnic między językiem jako ojczystym, odziedziczonym i obcym poszerzyłyby wiedzę językoznawców, w tym psycho- i socjolingwistów, glottodydaktyków oraz pedagogów, ukazując je *expressis verbis*, co w konsekwencji przyczyniłoby się do ulepszania metod i technik nauczania oraz konstruowania pomocy dydaktycznych w taki sposób, aby odpowiadały rzeczywistym potrzebom uczących się. Możliwa stałaby się także pełniejsza charakterystyka jakościowa i ilościowa tych zjawisk, które obecnie zyskują nowy wymiar w edukacji.

2. JĘZYK ODZIEDZICZONY

Języki, które nie są dominujące (urzędowe) w danym państwie, często marginalizowano, a nawet deprecjonowano. Obecnie jednak w większości krajów zdobywają odpowiednią pozycję w systemie edukacji i polityce oświatowej (zgodnie z trendem zarzucania wymogów asymilacji imigrantów, a stosowania podejścia integracji³). Języki te często określa się mianem odziedziczonych (*heritage languages*), a nie jak dotąd – domowych, mniejszościowych czy etnicznych (*home, mi-*

² Omówienie tego zjawiska w polskiej literaturze przedmiotu można znaleźć w pracach, m.in.: Czykwin, Misiejuk 2002; Lipińskiej 2003, 2013; Miodunki 2003, 2010; Wróblewskiej-Pawlak 2004; Kurcz (red.) 2007; Wodnieckiej 2011; Kurcz, Okuniewskiej (red.) 2011.

³ W krajach z długą tradycją przyjmowania imigrantów dostrzega się w ich etniczności duży potencjał, który może wzbogacić kulturę rodzimą, wpływając jednocześnie na poszerzenie horyzontów wszystkich mieszkańców.

nority, ethnic languages⁴). Zdaniem Fishmana (2001), terminu *język odziedziczony* (dalej: JOD⁵) można używać w stosunku do:

- *języków imigrantów*, którzy osiedlili się w danym kraju (np. tureckiego w Niemczech);
- *języków natywnych* na danym terytorium, które są zagrożone wymarciem wskutek relokacji użytkowników (np. języka karaczajsko-bałkarskiego w Rosji) czy kolonizacji terenów (np. języka navaho w USA);
- *języków osadników/kolonizatorów*, którzy podbili dane terytorium, osiedlili się na nim i w dalszym ciągu je zamieszkują jako mniejszości (np. francuskiego w Maroku).

JOD służy do porozumiewania się głównie w środowisku domowym. Ulega znaczącemu wpływowi języka kraju osiedlenia, który, zwłaszcza dla zerowego i pierwszego pokolenia⁶, często staje się kodem *funkcjonalnie pierwszym* (zob. Cieszyńska 2006), spychając J1 na drugi (lub dalszy) plan. Jest tworem specyficznym, sytuującym się *de facto* między językiem ojczystym a obcym (zob. Valdés 2000, 2001; Montrul 2013; Lipińska, Seretny 2012a, 2012b, 2012c). Z ojczystym łączy go cel i sposób przyswajania, gdyż służy do komunikacji z najbliższym otoczeniem i jest nabywany drogą słuchowo-ustną; podobnie jak J1 jest też nośnikiem tożsamości oraz wykładnikiem więzi grupowej. Do języka obcego zbliża go zaś kontekst, w którym się pojawia, oraz zakres, w jakim się go wykorzystuje, a także fakt, że jego użytkownicy rzadko osiągają w nim biegłość (zob. Lipińska, Seretny 2012a; Seretny, Lipińska 2016). ‘Przełączają’ się bowiem na język kraju osiedlenia, który szybko zyskuje absolutną przewagę nad JOD (na przykład, dzieci polskich emigrantów w USA przestawiają się na angielski, który jest językiem ich edukacji).

Język odziedziczony jest zatem językiem ‘swoim’, bo służy do komunikacji z bliskimi, lecz też i ‘nieswoim’, gdyż nie stanowi w pełni sprawnego narzędzia porozumiewania się. Jego użytkownicy mają spore braki⁷, które uwidoczniają się zwłaszcza na płaszczyźnie lingwistycznej.

⁴ Słusznie uznano bowiem, że określenia te pozbawiały je historyczno-kulturowo-emocjonalnego tła, stanowiącego o ich istocie i o znaczeniu, jakie mają dla użytkowników (zob. Fishman 2001).

⁵ W Niemczech lansowane jest określenie „język pochodzenia”. Pisze o tym Gębał (2018).

⁶ Pokolenie zerowe – dzieci, które opuszczają ojczyznę wraz z rodzicami, urodzone w kraju. Pierwsze pokolenie emigracyjne – dzieci urodzone na obczyźnie (zob. m.in. E. Lipińska 2007, 2013).

⁷ Kompetencje użytkownika języka, które decydują o jego sprawności komunikacyjnej, obejmują kompetencje ogólne i językowe, tj. lingwistyczne, socjolingwistyczne i pragmatyczne. Kompetencje lingwistyczne to znajomość i umiejętność stosowania formalnych środków językowych w celu sformułowania poprawnych i sensownych wypowiedzi. Kompetencje socjolingwistyczne umożliwiają użytkownikom dostosowywania wypowiedzi do konsytuacji, dzięki nim zachowany jest społeczny wymiar komunikacji. Kompetencje pragmatyczne – to znajomość zasad organizacji przekazu językowego, umiejętność ich zastosowania w celu wypełnienia określonej funkcji komunikacyjnej (zob. ESOKJ 2003).

W zakresie gramatyki posługujący się JOD znają jedynie część konstrukcji, a w tych, które stosują, popełniają błędy (część odstępstw od normy może być wynikiem interferencji). Z dotychczasowych badań empirycznych (zob. np. Polinsky 1997; Polinsky, Kagan 2007 – dla języka rosyjskiego) i obserwacji glottodydaktycznych wynika, że u użytkowników JOD w zakresie systemu gramatycznego często, podobnie jak i u uczących się języka jako obcego, zaznacza się:

- a) niepełna internalizacja struktur morfo-syntaktycznych (zob. Laskowski 2009; Żurek, 2016);
- b) płytsza internalizacja struktur, nawet tych częściej używanych, która skutkuje brakiem konsekwencji gramatycznej – w tej samej wypowiedzi pojawiają się konstrukcje prawidłowe i niepoprawne, np. sąsiadują w niej właściwe i błędne końcówki tego samego przypadku⁸;
- c) słabsza znajomość struktur morfo-syntaktycznych rzadziej używanych w języku mówionym (np. w polszczyźnie – celownika liczby pojedynczej rzeczownika, konstrukcji imiesłowowych, strony biernej);
- d) nie dość dobrze opanowana lub nieopanowana umiejętność budowania zdań wielokrotnie złożonych oraz nominalizacji wypowiedzeń;
- e) nadużywanie zaimków i niektórych spójników itp.

Zasób leksykalny użytkowników JOD ogranicza się do słów najczęściej stosowanych, niejednokrotnie potocznych. W wypowiedziach uwidocznia się więc niedostatek środków wyrazu, powodujący, że stają się one nieporadne, często nie-spójne, a stopień ich nasycenia treścią (jej nośnikami są leksemy tematyczne) jest co najmniej niewystarczający (zob. Seretny 2015). Mocno zaznacza się też w nich wpływ leksyki języka kraju osiedlenia.

Wymowa użytkowników JOD nosi niekiedy wyraźne znamiona języka kraju zamieszkania⁹, a kontur intonacyjny wypowiedzi pozostaje pod wyraźnym jego wpływem. Część osób nie zna pisanej odmiany języka lub zna ją bardzo słabo, rzadko można więc mówić o opanowaniu kompetencji ortograficznej (zob. Lipińska, Seretny 2012e), a kompozycja i redakcja tekstów bywa odbiciem wersji mówionej. Ograniczenie komunikacji do codziennych kontaktów w kręgu rodziny skutkuje także nieznaną lub niepełną znajomością rejestrów języka, niektórych konwencji grzecznościowych (niedostatki w zakresie kompetencji socjolingwistycznych), schematów interakcyjnych, a także brakiem umiejętności realizacji wielu funkcji komunikacyjnych (luki w zakresie kompetencji pragmatyngwistycznych), zwłaszcza mediacyjnych, działania i ekspresywnych¹⁰.

⁸ Punkty b, c, d: w oparciu o niezwyfikowane dane naukowe (wieloletnie obserwacje, analizy wyniki testów osiągnięć w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ, wycinkowe analizy testów biegłości).

⁹ Inaczej artykułowane mogą być niektóre głoski (np. dzieci z polskich rodzin wychowywane we Francji często nie realizują polskiego drżącego *r*) lub całe ich grupy.

¹⁰ Oczekiwane umiejętności użytkowników na poszczególnych poziomach biegłości precyzują programy nauczania języka polskiego (zob. Janowska i in. (red.) 2011).

Na poziom znajomości polszczyzny jej użytkowników wpływają takie czynniki, jak:

- przynależność do określonego pokolenia emigracyjnego (dzieci urodzone w Polsce vs. dzieci urodzone na emigracji);
- liczba lat spędzonych poza Polską;
- język komunikacji rodzinnej;
- uczęszczanie (lub nie) do szkoły polskiej/polonijnej oraz lokalnej w kraju zamieszkania;
- stopień asymilacji rodziców (zob. Lipińska, Seretny 2017).

Reasumując: ci, którzy posługują się JOD, choć sprawiają wrażenie *native speakers*, w istocie nimi nie są. Przy bliższym poznaniu ich język okazuje się ubogi leksykalnie, nieadekwatny do wieku i poziomu edukacji; często odstaje od odmiany standardowej¹¹. Utrudnia to, a nawet uniemożliwia komunikację z każdym jej uczestnikiem i w każdej sytuacji.

Osoby z pierwszego pokolenia polonijnego zazwyczaj znają JOD głównie w wersji mówionej, dlatego można ich nazywać *mówiącymi językiem odziedziczonym* (MJOD, na wzór *HLS*, czyli *heritage language speakers*), piśmienność jest bowiem na ogół wynikiem nauki szkolnej, a tę zagranicą pobiera w polskich placówkach oświatowych niewiele dzieci – najwyżej 12–15% (zob. Miodunka i in. (red.) 2018). Powodów, dla których tak się dzieje, jest wiele. Za najważniejszy uznać należy postawę rodziców, bo to od nich zależy, czy dzieci uczęszczają do polskich/polonijnych szkół na obczyźnie. Fakt, że nie posyłają tam swoich pociech często wynika z braku wyobraźni, z niewiedzy, że to może się skończyć znacznym zubożeniem, a nawet zanikiem języka rodzimego. Inną przyczyną jest daleka od nowoczesności organizacja procesu kształcenia czy mało atrakcyjne metody nauczania. Do niedawna też zagraniczny język polski powszechnie był traktowany jak krajowy, w szkołach korzystano więc z materiałów przeznaczonych dla polskich uczniów w Polsce. Nie przystawały one do możliwości ani potrzeb uczących się języka odziedziczonego (UJOD – odpowiednik *HLL*, czyli *heritage language learner*). Inną bolączką szkolnictwa polonijnego jest kadra nauczycielska, w wielu przypadkach nieprawidłowo przygotowana do pracy na obczyźnie, niewiedząca, że JOD należy rozwijać nie tak samo jak język ojczysty i że nie można korzystać z tych samych, co dla J1, pomocy dydaktycznych. Nauczanie JOD, ze względu na jego swoistość, powinno łączyć elementy kształcenia charakterystyczne dla J1 i dla JO¹². Świadomość taka jest jednak coraz bardziej powszechna, a to – m.in. za sprawą warsztatów organizowanych dla nauczycieli polonijnych, a także rozmaitych kursów dydaktycznych, studiów podyplomo-

¹¹ Jest to więc *kod ograniczony* (zob. Bernstein 2003).

¹² W nauczaniu JOD warto też uwzględniać w szerokim zakresie język i realia kulturowe kraju osiedlenia. Jako jedna z pierwszych podkreślała to Bieńkowska (1974), pisząc, że rzeczywistość, w której żyją dzieci jest nadrzędna w stosunku do polskiej.

wych. O różnicach między językiem ojczystym a odziedziczonym wiedzą już także przyszli uczący języka polskiego jako obcego, gdyż zagadnienia te są częścią programu kształcenia na studiach magisterskich.

Mrzonką jest jednak oczekiwanie na jeden wspólny program nauczania języka odziedziczonego ze względu chociażby na problem niejednorodności języków polonijnych, Polonie są bowiem różne¹³ w zależności od całego szeregu czynników. Za najistotniejsze należy uznać: język kraju osiedlenia i jego moc, stosunek doń imigrantów, co wiąże się z chęcią bądź niechęcią do używania go oraz status Polaków i języka polskiego w kraju osiedlenia. Otwiera to możliwość kultywowania JOD-ów lub ją zamyka. Jedyne więc, o czym można byłoby pomyśleć, to opracowanie czegoś na kształt podstawy programowej, wyznaczającej cele, wskazującej jednocześnie możliwe drogi dojścia do nich, narzędzia, które daje się w trakcie ich realizacji wykorzystać oraz stosowne materiały.

Charakteryzując proces glottodydaktyczny w zakresie nauczania języka polskiego jako odziedziczonego, Gębał (2018, s. 88) podkreśla, że nauczanie dzieci polskich za granicą ma mieć miejsce: w przedszkolach, w szkołach i w ośrodkach kształcenia polonijnego i że powinno być wspierane kulturowo i językowo poza szkołą – w ośrodkach kultury polonijnej. Dla dorosłych osób pochodzenia polskiego zaś należy organizować kursy języka i kultury polskiej w tychże ośrodkach. Autor uściśla jednak, że wszystko zależy od kontekstu praktyczno-naukowo-politycznego, co oznacza, że

sposób jego organizacji oraz przyjmowanych rozwiązań terminologicznych stanowi wypadkową zainteresowania opisywaną (...) problematyką decydentów systemu edukacyjnego, reprezentujących konkretne środowiska polityczne. Oni bowiem dysponują odpowiednimi instrumentami legislacyjnymi i środkami finansowymi, mogącymi rozwijać lub wstrzymać wcielanie do praktyki nauczania rozwiązań i koncepcji wypracowywanych przez akademików i nauczycieli.

(Gębał 2018, s. 91)

Na koniec podkreślmy, że ze względu na szeroki zakres użycia terminu JOD, posługując się nim, należy zawsze wyraźnie wskazać, do której z wymienionych grup użytkowników ma się odnosić. W glottodydaktyce polonistycznej dotyczy najczęściej języka imigrantów.

3. DWUJĘZYCZNOŚĆ NATURALNA A KOGNITYWNA

Badania i obserwacje pokazują, że znaczna część członków pokolenia polonijnego sprawnie włada językiem kraju zamieszkania, posługując się jednocześnie polskim. Znają więc jeden i drugi język lub są dwujęzyczni¹⁴. W niniejszej

¹³ Szerzej o Poloniach i ich językach zob. Lipińska (w druku).

¹⁴ O rozróżnieniu tych pojęć zob. np. Lipińska 2015a.

pracy przyjrzymy się dwu rodzajom bilingwizmu: naturalnemu¹⁵ i kognitywnemu. Rozróżnia się je na podstawie sposobu opanowania obydwu kodów oraz poziomu ich kompetencji.

Dwujęzyczność naturalna polega na nabywaniu polszczyzny drogą nieformalną i posługiwaniu się nią rutynowo w rodzinie i w kręgu polskiej społeczności w spontanicznych interakcjach ustno-słuchowych przy jednoczesnym uczeniu się w szkole języka kraju osiedlenia, który jest używany we wszystkich sferach życia – poza prywatną¹⁶. Dana jednostka posługuje się więc obydwoma językami w funkcji komunikacyjnej, ale tylko jednym w funkcji poznawczej¹⁷. Bilingwizm kognitywny natomiast powstaje w wyniku przyswajania wspieranego systematycznym uczeniem się obu kodów. Polega „na częstym i swobodnym władaniu wszystkimi sprawnościami w języku ojczystym (*wyjściowym*) i innym (*docelowym*) w różnych okolicznościach i z różnymi uczestnikami aktu komunikacji. Wiąże się także z bliskim kontaktem z obydwoma kulturami i możliwością ich doświadczania/doznawania” (Lipińska 2015a, s. 57). Bilingwizm kognitywny może zaistnieć dzięki uczestnictwu ucznia w zajęciach szkoły uzupełniającej (sobotniej) przy codziennej komunikacji po polsku oraz przyswajaniu języka za pomocą polskich mediów lub podczas zajęć organizowanych przez różne instytucje polonijne (np. sportowych czy teatralnych prowadzonych po polsku). Język kraju osiedlenia jest *przyswajany* w najbliższym otoczeniu i *poznawany (uczony)* w lokalnych placówkach oświatowych, w których imigrant spełnia swój edukacyjny obowiązek (zob. Lipińska, Seretny 2012d). Za wyróżniki bilingwizmu kognitywnego uznać należy przede wszystkim używanie przez daną jednostkę obu języków w funkcji komunikacyjnej i poznawczej oraz znajomość obydwu kodów tak w odmianie mówionej, jak i pisanej (Lipińska 2015a).

Osiągnięcie przez dziecko dwujęzyczności kognitywnej jest procesem długotrwałym, niezachodzącym samoistnie (zob. Petitto 2009). Wymaga dużego zaangażowania najbliższego otoczenia młodego człowieka (rodziców i krewnych¹⁸): codziennych rozmów, nie tylko na tematy związane z życiem powszednim, lecz także czytania książek, uczestnictwa w kulturze. Dziecko powinno być umiejętnie motywowane do wysiłku i otrzymywać wsparcie w działaniach językowych, a przede wszystkim – musi chodzić do szkoły polskiej, czyli miejsca, w którym w pełni zetknie się z językiem (w wersji standardowej) w funkcji poznawczej.

¹⁵ Dwujęzyczność *naturalna* nazywana jest również *popularną* lub *ludową*; dwujęzyczność kognitywna stanowi swoiste połączenie *inteligentnej/elitarnej*. Zob. IEL 1992, s. 176, 183–184; Warchoł-Schlottmann 1994, s. 35; Skutnabb-Kangas 1981, s. 75–76; de Mejia 2002.

¹⁶ Inną jej postacią jest znajomość obydwu języków tylko w postaci ustno-słuchowej, co występuje zazwyczaj u osób niewykształconych lub słabo wyedukowanych.

¹⁷ Analogicznie, przez jednojęzyczność *kognitywną* rozumie się znajomość tylko jednego języka, który został w pełni opanowany w toku naturalnej interakcji z innymi użytkownikami (język jako narzędzie komunikacji) oraz nauki szkolnej (język jako narzędzie poznania). Jednojęzyczność *naturalna* jest zaś równoznaczna z posługiwaniem się językiem wyłącznie w odmianie mówionej.

¹⁸ O roli rodziców w transmisji polskości zagranicą zob. Lipińska 2013, 2014, 2015b.

Bilingwizm kognitywny jest więc szczególnym rodzajem dwujęzyczności, którego istnienie daje się obiektywnie stwierdzić; możliwe jest również badanie dynamiki jego rozwoju przez poddanie pomiarowi różnych aspektów biegłości językowej jednostki (Lipińska 2013). Cechuje on znaczną grupę młodych ludzi polskiego pochodzenia zamieszkałych za granicą, sprawnie władają bowiem oni językiem kraju zamieszkania, zachowując lub poznając jednocześnie polski¹⁹.

4. KONIECZNOŚĆ BADAŃ DWUJĘZYCZNOŚCI – SZANSE I WYZWANIA

Kompetencje językowe użytkowników dwujęzycznych nie były dotychczas objęte szerszą refleksją teoretyczną ani szerzej zakrojonymi badaniami empirycznymi. Wydaje się, że zaistniała wręcz konieczność wypełnienia tej luki. Należałoby poddać analizie język nastolatków²⁰ pokolenia polonijnego, które dwujęzyczność osiągnęło w warunkach emigracyjnych. Swoistość języka odziedziczonego – znana głównie z opisów, tłumaczeń, obserwacji uczestniczących, niezweryfikowanych danych czy wycinkowych badań – powinna zyskać wyczerpującą charakterystykę ilościową i jakościową. Ważne są więc odpowiedzi na takie pytania, jak:

1. Czy polszczyzna jako język odziedziczony w wymiarze kognitywnym posiada specyficzne cechy w porównaniu z odmianą standardową?
2. Czy polszczyzna może być opanowana przez przedstawicieli pokolenia polonijnego na poziomie podobnym lub porównywalnym do tego, jaki osiągają ich rówieśnicy w Polsce?
3. Czy język kraju osiedlenia został opanowany przez nich na poziomie porównywalnym z tym, jakim legitymują się ich jednojęzyczni rówieśnicy?

W kręgu zainteresowań badaczy (głównie logopedów i psycholingwistów) są przede wszystkim małe dzieci dwujęzyczne, a ich dociekania koncentrują się na procesie akwizycji (zob. Laskowski 2009), stadiach rozwoju obu języków oraz towarzyszących im zaburzeniach (zob. m.in. Cieszyńska 2006; Wodniecka i Haman 2013). Analizie poddawany był też język dorosłych emigrantów. Poszukiwano zmian, jakie w nim następują pod wpływem kodu kraju osiedlenia, tj. odstępstw od odmiany standardowej, nasycenia kalkami, zapożyczeniami, cytatami (zob. m.in. Sękowska 1994; Dubisz (red.) 1997). Ujmowano go także z perspektywy socjologicznej, widząc w nim nośnik tożsamości, więzi grupo-

¹⁹ Dwujęzyczność nie jest zmienną kategoryalną typu 0 albo 1. Idealna, tj. taka, w której znajomość obu języków jest identyczna i towarzyszy jej porównywalna częstość użycia każdego z nich, jest zjawiskiem raczej rzadkim, dlatego też należy ją ujmować w kategoriach wielowymiarowego kontinuum (zob. Luk, Białystok 2013).

²⁰ Młodsze dzieci trudniej się bada chociażby ze względu na ich niedojrzałość edukacyjną.

wej (zob. m.in. Miodunka 2003; Wróblewska-Pawlak 2004; projekt *Polish your Polish* 2016) i zajmowano się postawami wobec polszczyzny (zob. Rabiej 2007; Lipińska, Seretny 2012b) oraz sposobami jej transmisji (zob. Dębski 2009) Warto przy tym nadmienić, iż wszystkie nowsze analizy koncentrowały się głównie na języku Polonii europejskich.

Badania ilościowe pokazujące specyfikę opanowywania poszczególnych podsystemów na niewielkich próbach prowadzili różni badacze. Dębski (2015) sprawdzał stopień opanowania podsystemów fonologicznych J1 i J2 przez małych Australijczyków polskiego pochodzenia²¹. Sprawność pisania (ze szczególnym uwzględnieniem składni) u polskich dzieci w Anglii analizowała Czeniek (2011). Językowi uczniów uczęszczających do jednej ze szkół polonijnych swoją pracę poświęciła Jędryka (2012). Lipińska (2013) w ramach studium przypadku badała, na jakim etapie opanowywania języka docelowego jest dziecko imigranckie po kilku latach pobytu w Australii, a w jakim stopniu włada językiem ojczystym (polskim). Na podstawie opracowanych przez nią testów można prognozować proces adaptacyjny ucznia w razie powrotu do kraju. Kompetencji leksykalnej użytkowników języka odziedziczonych z różnych krajów przyglądała się Seretny (2011), stwierdzając, że zasobność ich słownika na poziomie B jest często ograniczona do wyrazów najczęściej używanych, a i tu miewają braki. Inne zagadnienie, nowe w literaturze przedmiotu, czyli atrycję języka odziedziczonych przybliżyły Libura (2014) oraz Żurek (2016), a badania na szerszą skalę u użytkowników niemieckojęzycznych²² przeprowadził zespół pod kierownictwem Dąbrowskiej (zob. Besters-Dilger, i in. (red.) 2016). Pułaczewska (2016) natomiast próbowała wyłonić najistotniejsze czynniki środowiskowe, socjodemograficzne i kognitywne wykazujące ich korelacje z wiedzą o Polsce i kompetencją językową w JOD.

W analizach wykorzystano rozmaite narzędzia badawcze, w części jednak pozwalały one na wskazanie nie tyle faktycznego, ile deklarowanego poziomu umiejętności językowych: dzieci pytane były o preferencje używania każdego z języków, a ich rodzice, dziadkowie i nauczyciele – o ocenę umiejętności językowych dzieci (zob. m.in. Rabiej 2007; Dębski 2009). Prace takie są cenne i ważne, lecz nie pokazują stanu rzeczywistych kompetencji językowych badanych.

Komparatywne badania kompetencji należą do rzadkości, tymczasem porównanie umiejętności językowych osób, które posługują się na co dzień dwoma kodami przyczyniłoby się do znacznego poszerzenia wiedzy o bilingwizmie,

²¹ Autor prowadzi obecnie badania kompetencji fonologicznej dzieci ukraińskich opanowujących polszczyznę.

²² Umiejętności niemieckojęzycznych użytkowników języka polskiego jako odziedziczonego bada aktualnie zespół kierowany przez Brehmera (Universität Greifswald). Realizuje on projekt *Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit. Entwicklung einer ressourcenorientierten Didaktik für den Herkunfts und Fremdsprachenunterricht am Beispiel russische und polnische Herkunftssprecher innen*, finansowany przez niemieckie ministerstwo Bundesministerium für Bildung und Forschung.

szczególnie kognitywnym, rzadziej poddawanemu analizom. Pozwoliłoby to nie tylko na lepsze zrozumienie samego zjawiska, lecz także umożliwiłoby pełniejszą charakterystykę JOD dzięki:

- wskazaniu obszarów deficytowych użytkowników języka odziedziczonego (ujęcie zagadnienia w kategoriach ilościowych i jakościowych);
- wskazaniu potencjalnych zagrożeń (np. półjęzyczności, interjęzyka o cechach pidżynu, zamrożonej kompetencji w języku docelowym²³).

Ze względu na wagę problemu testy powinny by zostać przeprowadzone najpierw w środowisku o jednorodnej charakterystyce, czyli wśród Polonii kanadyjskiej, amerykańskiej lub australijskiej, których język jest bardziej ustabilizowany niż język polonijnych wspólnot europejskich, np. na Wyspach Brytyjskich, w Irlandii, w Niemczech czy w Szwecji. Czynnikiemami stabilizującymi – w przypadku krajów odległych – są:

- niska w ostatnich dziesięcioleciach atrakcyjność tego kierunku migracyjnego, czego skutkiem jest niewielka liczba dzieci, która się tam osiedla (dzięki temu społeczeństwo polonijne nie podlega znaczącym zmianom, można je badać wszczep i w głąb);
- oddalenie od Polski, które powoduje, że zarówno prawdziwe kontakty *face to face* (tj. nie za pośrednictwem skype'a czy innych komunikatorów), jak i zanurzenie w języku w czasie wyjazdów wakacyjnych, świątecznych czy weekendowych są ograniczone.

Sugerowane przez nas badanie dwujęzyczności kognitywnej koncentrować się powinno na działaniach produktywnych, receptywnych i mediacyjnych w obszarze sprawności manualno-wzrokowych. W modelach kompetencji komunikacyjnej (zob. m.in. ESOKJ 2003) pokazywane są one zazwyczaj jako jej odrębne elementy, jednak w czasie działań językowych bardzo trudno oddzielić je od siebie, ponieważ wiele z nich jest uruchamianych jednocześnie. Stopień opanowania języka należałoby oceniać na podstawie wypowiedzi pisemnych, w których istnieje wymóg używania języka standardowego (w odmianie oficjalnej). Dużą zaletą tego wyboru środka kontroli jest fakt, że pisemne próbki²⁴ można poddawać wielokrotnym i wieloaspektowym analizom ilościowym i jakościowym. Wymierną korzyścią takich dociekań byłoby opracowanie kompleksowego narzędzia pomiaru kompetencji osób dwujęzycznych kognitywnie, które mogłoby być replikowane w różnych kontekstach.

Same badania musiałyby odbyć się w trzystopniowym porządku, obejmującym: 1. opracowanie i przygotowanie testów 2. przeprowadzenie ich (koniecznie przy obecności badacza), 3. analiza wyników i właściwa ich interpretacja. Istotne znaczenie ma też dobór reprezentatywnej próby, co może nie być łatwe, gdyż, po-

²³ Szerzej o tych zjawiskach zob. Lipińska 2003.

²⁴ Próbkę ustne (nagrania) wymagają kłopotliwego i subiektywnego niekiedy transkrybowania.

szukując respondentów, należy wziąć pod uwagę wiele zmiennych, które muszą być kompatybilne, np. wiek, poziom językowy, pochodzenie itp. Wydaje się, że liczbę graniczną badanych grup powinno się ustalić na 50 osób.

Trzeba pamiętać, że zasadniczym celem poznania naukowego, które z definicji powinno być użyteczne, twórcze, systematyczne, obiektywne i sprawdzalne, jest zdobycie wiedzy pewnej, dokładnej i możliwie jak najściślejszej (zob. Lipińska, Seretny (w druku)).

5. WNIOSKI

W glottodydaktyce koniecznością stało się odróżnianie dwóch rodzajów dwujęzyczności: naturalnej i kognitywnej. Osiągnięcie drugiej jest możliwe dzięki nauce w polskich/polonijnych placówkach, gdzie dochodzi do wczesnego, regularnego i intensywnego kontaktu ze standardową polszczyzną szkolną, a więc język ma szansę rozwijać się w pełnym wymiarze i być nie tylko środkiem komunikacji, ale stawać się także coraz doskonalszym narzędziem poznawania świata. Sprawne posługiwanie się nim w mowie i w piśmie jest niezwykle ważne w przypadku reemigracji, ponieważ większość powracających/przyjeżdżających uczniów posiada jedynie naturalną znajomość polszczyzny zagranicznej. To sprawia, że nie powinni być traktowani jak użytkownicy rodzimi, gdyż uboższa, nieadekwatna do wieku i poziomu nauczania polszczyzna może łatwo stać się powodem ich porażki w szkole. Podłoża takich problemów nie są świadomi ani nauczyciele, ani rodzice, którym wiedza płynąca z badań pozwoliłaby zrozumieć specyfikę obu rodzajów dwujęzyczności. Stanowiłaby też namacalny dowód, że transmisja polskości na obczyźnie jest konieczna, a dbałość o poziom polszczyzny sprzyja powstaniu bilingwizmu kognitywnego. Wyniki analiz stopnia znajomości języka polskiego jako odziedziczonego w porównaniu z językiem ojczystym Polaków w Polsce i równolatków w kraju osiedlenia byłyby ważne nie tylko dla świata nauki, lecz także, w wersji popularno-naukowej, dla polskich i polonijnych instytucji troszczących się o utrzymanie/zachowanie języka w polskiej diasporze.

BIBLIOGRAFIA

- Besters-Dilger J., Dąbrowska A., Krajewski G., Żurek A., (red.), 2016, *Utrata i odzyskiwanie języka polskiego. Językoznawcze i glottodydaktyczne aspekty niepełnej polsko-niemieckiej dwujęzyczności*, Łask.
- Bernstein B., 2003, *Class, Codes and Control*, t. 1, London.
- Bieńkowska D., 1974, *Metody nauczania języka polskiego w szkołach podstawowych w Kanadzie – garść uwag i sugestii*, „Biuletyn ZNP”, Wiosna.

- Cieszyńska J., 2006, *Dwujęzyczność, dwukulturowość – przekleństwo czy bogactwo? O poszukiwaniu tożsamości Polaków w Austrii*, Kraków.
- Czeniek A., 2011, *Stopień opanowania sprawności pisania przez dzieci polonijne uczące się w Polskich Szkolach Sobotnich w Wielkiej Brytanii*, niepublikowana rozprawa doktorska, Wydział Polonistyki UJ, Kraków.
- Czykwin E., Misiejuk D., 2002, *Dwujęzyczność i dwukulturowość w perspektywie psychopedagogicznej*, Białystok.
- Dębski R., 2009, *Dwujęzyczność angielsko-polska w Australii. Języki mniejszościowe w dobie globalizacji i informatyzacji*, Kraków.
- Dębski R., 2015, *Phonological patterns in the speech of Polish English bilingual children in Australia. Initial findings*, „LingVaria”, nr 2(20), s. 27–40.
- Dubisz S. (red.), 1997, *Język polski poza granicami kraju*, Opole.
- ESOKJ: *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, 2003, Warszawa.
- Fishman J. A., 2001, *300-Plus Years of Heritage Language Education in the United States*, w: J. Kreeft, Peyton, D. A. Ranard, S. McGinnis (red.), *Heritage Languages in America. Preserving a National Resource*, Illinois, s. 81–99.
- Gębał P. E., 2018, *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne*, Kraków.
- IEL: *International Encyclopedia of Linguistics*, W. Bright (red.), New York, 1992.
- Janowska I. i in. (red.), 2011, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków.
- Jędryka B., 2012, *Język polski w szkole polonijnej*, Warszawa.
- Kurcz I. (red.), 2007, *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, Gdańsk.
- Kurcz I., Okuniewska H. (red.), 2011, *Język jako przedmiot badań psychologicznych*, Warszawa.
- Laskowski R., 2009, *Język w zagrożeniu. Przystawanie języka polskiego w warunkach polsko-szwedzkiego bilingwizmu*, Kraków.
- Libura A., 2014, *Atrycja języka odziedziczonego*, w: A. Dąbrowska, U. Dobesz (red.), *40 lat wrocławskiej glottodydaktyki polonistycznej. Teoria i praktyka*, Wrocław, s. 297–306.
- Lipińska E., 2003, *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków.
- Lipińska E., 2007, *Między ‘emigracją’ a ‘Polonią’ – pierwsze pokolenie polonijne*, „Prace Filologiczne”, t. LIII, s. 355–363.
- Lipińska E., 2013, *Polskość w Australii – o dwujęzyczności, edukacji i problemach adaptacyjnych Polonii na antypodach*, Kraków.
- Lipińska E., 2014, *Dwujęzyczność pokolenia polonijnego – jak ją zdobyć i zachować*, „Polski w Niemczech. Pismo Federalnego Związku Nauczycieli Języka Polskiego”, nr 2, s. 5–8.
- Lipińska E., 2015a, *Dwujęzyczność kognitywna*, „LingVaria”, nr 2(20), s. 55–68.
- Lipińska E., 2015b, *O transmisji polskości w Australii*, w: *Szkolnictwo polskie poza granicami Rzeczypospolitej po roku 1918*, Polski Uniwersytet na Obczyźnie, Londyn, Zeszyty Naukowe, seria trzecia, nr 3, s. 269–280.
- Lipińska E. (w druku), *Język polonijny czy języki polonijne?* „Postscriptum Polonistyczne”, 2019.
- Lipińska E., Seretny A., 2012a, *„Język odziedziczony” w szkołach polonijnych*, „Głos Nauczyciela”, r. XXVII, nr 1, s. 65–68.
- Lipińska E., Seretny A., 2012b, *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego w chicagowskiej diasporze polonijnej*, Kraków.
- Lipińska E., Seretny A., 2012c, *Między dydaktyką języka ojczystego a obcego – nauczanie języka polskiego w szkołach polonijnych w Stanach Zjednoczonych*, w: B. Skowronek (red.), *(Nie) swój język polski. Nowe horyzonty w językoznawstwie stosowanym*, Kraków, s. 78–95.
- Lipińska E., Seretny A., 2012d, *Szkoła polonijna czy językowa? Szkolnictwo polonijne w perspektywie dydaktycznej*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny”, nr 4, s. 23–37.
- Lipińska E., Seretny A., 2012e, *Uczący się języka polskiego jako obcego/drugiego w środowisku endolingwalnym – ich umiejętności i potrzeby*, „Kwartalnik Polonicum”, nr 1, s. 2–10.

- Lipińska E., Seretny A., 2017, *Rozwijanie kompetencji językowych na bazie tekstów kultury – o kształceniu językowo-literackim w wariacie skorelowanym*, „Kwartalnik Wspólnoty Polskiej”, 2017, nr 1–2, s. 19–22.
- Lipińska E., Seretny A. (w druku), *Ankieta jako metoda zbierania danych ilościowych. Badania w ramach projektu „Polish your Polish” – refleksje post rem*, Opole.
- Luk G., Białystok E., 2013, *Bilingualism is not a categorical variable: Interaction between language proficiency and usage*, „Journal of Cognitive Psychology”, s. 1–17.
- de Mejía A.-M., 2002, *Power, Prestige, and Bilingualism: International Perspectives on Elite Bilingual Education*; on-line: searchworks.stanford.edu/view/4780297 [10.02.2015].
- Miodunka W., 2003, *Bilingwizm polsko-portugalski w Brazylii: w stronę lingwistyki humanistycznej*, Universitas, Kraków.
- Miodunka W., 2010, *Poliszczyna jako język drugi. Definicja języka drugiego*, w: J. S. Gruchała, H. Kurek (red.), *Silvarerum philologicarum. Studia ofiarowane Profesor Marii Strycharskiej-Brzezynie z okazji Jej jubileuszu*, Kraków, s. 233–245.
- Miodunka i in. (red.), 2018, *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza i perspektywy*, Katowice.
- Montrul S., 2013, *How “Native” are Heritage Speakers?*, „Heritage Language Journal”, nr 10, s. 153–177.
- Petitto L. A., 2009, *New discoveries from the bilingual brain and mind across the life span: Implications for education*, „Mind, Brain, and Education”, nr 3(4), s. 185–197.
- Polish your Polish – Badania i popularyzacja języka polskiego wśród Polonii amerykańskiej*, 2016, Nowy Jork–Warszawa.
- Polinsky M., 1997, *American Russian: language loss meets language acquisition*, http://scholar.harvard.edu/files/mpolinsky/files/American_Russian_Language_Loss_Meets_Language_Acquisition.pdf?m=1360038984 [11.12.2016].
- Polinsky M., Kagan O., 2007, *Heritage languages: in the ‘wild’ and in the classroom*, „Language and Linguistics Compass”, nr 1(5), s. 368–395.
- Pułaczewska H., 2016, *Srodowiskowe korelaty znajomości języka polskiego wśród młodzieży polskiego pochodzenia w Ratzbonie*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 4, s. 116–136.
- Rabiej A., 2007, *Specyfika nauczania języków obcych dzieci na przykładzie języka polskiego jako obcego*, niepublikowana rozprawa doktorska, Wydział Polonistyki UJ, Kraków.
- Seretny A., 2011, *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*, Kraków.
- Seretny A., 2015, *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego*, Kraków.
- Seretny A., Lipińska E., 2016, *Polish as a Heritage Language – Somewhere in between*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny”, z. 2(160), s. 177–201.
- Sękowska E., 1994, *Język zbiorowości polonijnych w krajach anglojęzycznych: zagadnienia leksykalno-słotwórcze*, Warszawa.
- Skutnabb-Kangas T., 1981, *Bilingualism or not: The Education of Minorities*, Multilingual Matters, London.
- Valdés G., 2000, *The teaching of heritage languages: an introduction for Slavic-teaching professionals*, w: O. Kagan, B. Rifkin (red.), *Teaching and Learning Slavic Languages and Cultures*, Bloomington, Indiana, s. 375–402.
- Valdés G., 2001, *Heritage language students: Profiles and possibilities*, w: J. K. Peyton, D. A. Rannard, S. McGinnis (red.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource*, CAL, McHenry, IL, s. 37–77.
- Warchoń-Schlottmann M., 1994, *Próba opisu kompetencji językowej w niemieckim i polskim u Polaków w Niemczech – studium socjolingwistyczne*, niepublikowana rozprawa doktorska, Kraków.
- Wodniecka Z., 2011, *Dwujęzyczność. Właściwości dwujęzycznego umysłu i specyfika psychologicznych badań nad dwujęzycznością*, w: I. Kurecz, H. Okuniewska (red.), *Język jako przedmiot badań psychologicznych*, Warszawa, s. 253–284.

- Wodniecka Z., Haman E., 2013, *Dwujęzyczność – wyzwanie, które warto podjąć, czyli co o dwujęzyczności mówi psychologia*, http://www.euroemigranci.pl/dokumenty/pokonferencyjna/Wodniecka_Haman.pdf [15.12.2014].
- Wróblewska-Pawlak K., 2004, *Język – tożsamość – imigracja. O strategiach adaptacyjnych Polaków zamieszkałych we Francji w latach osiemdziesiątych XX wieku*, Warszawa.
- Żurek A., 2016, *Badanie polszczyzny odziedziczonej (na przykładzie bilingwizmu polsko-niemieckiego)*, „LingVaria”, nr 1(21), s. 191–202.

Ewa Lipińska, Anna Seretny

HERITAGE LANGUAGE AND BILINGUALISM – THE NECESSITY OF COMPARATIVE RESEARCH STUDIES

Keywords: heritage language, cognitive bilingualism, necessity of comparative research

Abstract. Due to global social and economic changes the educational past and language biographies of Polish migrant children are currently more complex. Observations and research prove that a significant ratio of these children are bilingual. They learn the majority code relatively fast and at the same time they acquire/maintain Polish, their heritage language (HL). The level of their competency in Polish varies, however, due to limited contact with it and “little practice”. Most of the young migrants are therefore *naturally* bilingual, only rarely however may they boast *cognitive* bilingualism.

In the paper, we analyze the phenomenon of bilingualism placing it in the learning/teaching perspective. We also emphasise the necessity of conducting comparative research into language competences of Polish bilingual teenagers. Such research would considerably expand our knowledge of bilingualism, in particular of the rarely studied cognitive form. It should also show a more systematic and thorough description of HL itself as a phenomenon situated somewhere ‘in between’ a native language and a foreign one. The results of such research would be applicable not only in socio-, psycho- and applied linguistics and pedagogy, but also in the sphere of education.

Małgorzata Januszewicz*

 <https://orcid.org/0000-0002-4301-5726>

JĘZYK POLSKI JAKO OBCY DLA GŁUCHYCH – W POSZUKIWANIU DOBREGO TERMINU¹

Słowa kluczowe: Głusi, polszczyzna Głuchych, glottodydaktyka, język polski jako obcy dla Głuchych, JPJODG

Streszczenie. Niniejszy artykuł dotyczy nauczania języka polskiego jako obcego dla Głuchych (JPJODG). Głusi zostali dostrzeżeni przez glottodydaktyków ponad dekadę temu, a ich sytuację językową oddaje metafora „milczących cudzoziemców”. JPJODG jest rozwijającą się gałęzią glottodydaktyki i stawia liczne wyzwania przed uczącymi, także terminologiczne. Głusi bowiem ani nie milczą, ani nie są cudzoziemcami. Nauczanie Głuchych Polaków, mimo licznych podobieństw, różni się od nauczania słyszących cudzoziemców. Również porównanie polszczyzny Głuchych do polszczyzny osób uczących się języka polskiego jako odziedziczonego ujawnia wiele różnic między tymi grupami. Głusi funkcjonują w wielojęzycznej rzeczywistości, w której oprócz polskiego języka migowego (PJM) i języka polskiego używają i uczą się także innych języków obcych, i to zarówno fonicznych, jak i migowych. Wątpliwości terminologiczne i poszukiwania odpowiedniego miejsca dla JPJODG w obrębie glottodydaktyki są dobrym znakiem – dowodzą, że wchodzimy w etap szukania konkretnych rozwiązań, które poprawią językową sytuację Głuchych Polaków.

1. NIE CUDZOZIEMCY I NIE MILCZĄ

Głusi w glottodydaktyce przez wiele lat przedstawiani byli jako „milczący cudzoziemcy”². Metafora ta w obrazowy sposób przedstawia Głuchych jako tych, którzy „w naturalnym procesie nabywania języka nie przyswoili języka polskie-

* małgorzata.januszewicz@gmail.com, Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki, ul. Nawrot 94/96, 90-040 Łódź, Polski Instytut Językowy, ul. Mazowiecka 12/24, 00-048 Warszawa.

¹ Niniejszy artykuł powstał w ramach popularyzacji rezultatów międzynarodowego projektu unijnego *Deaf Learning*, w ramach którego opracowane zostały m.in. programy i materiały do nauczania języków narodowych jako obcych dla Głuchych na poziomach A1–B2 (polskiego, angielskiego, niemieckiego, litewskiego, włoskiego). W projekcie, który trwał w latach 2015–2018, wzięło udział pięć krajów: Polska, Austria, Litwa, Włochy, Wielka Brytania (www.pzg.lodz.pl/deaflearning). Stronę polską reprezentował i projektem zarządzał Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki.

² Metaforę tę i popularyzację lingwistycznego spojrzenia na Głuchych zawdzięczamy Profesorowi Markowi Świdzińskiemu.

go, bo kanał wokalny-audytywny był im niedostępny” (Świdziński 2014, s. 8–9). Głusi pojmowani są zatem lingwistycznie jako mniejszość językowa, dla której polszczyzna jest językiem obcym.

Jednak po ponad dekadzie nauczania Głuchych języka polskiego jako obcego (język polski jako obcy dla Głuchych, JPJODG)³ i próbach opracowania metodyki nauczania JPJODG należy stwierdzić, że metafora „milczących cudzoziemców”, mimo że otworzyła glottodydaktykę na Głuchych, nie oddaje w pełni ich językowej sytuacji. Głusi bowiem ani nie milczą, gdyż posługują się zarówno polskim językiem migowym (PJM), jak i w różnym stopniu opanowaną polszczyzną, ani nie są cudzoziemcami, żyją bowiem, uczą się i pracują w Polsce tak samo jak słyszący Polacy. W przeciwieństwie jednak do słyszących Polaków foniczny język polski jest dla nich percepcyjnie niedostępny, a mimo „obecności”⁴ tego języka w ich życiu przez około dwanaście lat formalnej edukacji średni poziom znajomości polszczyzny przez Głuchych licealistów szacowany jest na A2 (Kowal 2011). Polszczyzna jest więc dla Głuchych językiem niedostępnym, nie w pełni przyswojonym, nie ojczystym, nie pierwszym i nie zawsze drugim. Zdecydowanie nie jest językiem preferowanym i z pewnością jest językiem obcym.

2. RÓŻNORODNOŚĆ SPOŁECZNOŚCI GŁUCHYCH

Najważniejszą cechą Głuchych jako grupy uczącej się języka polskiego jako obcego jest różnorodność. Do społeczności Głuchych należą osoby o różnym stopniu (nie)słyszania. Członkowie tej społeczności mogą więc określać się jako głusi, Głusi, niesłyszący, niedosłyszący, słabosłyszący. Jednak z perspektywy językoznawczej i glottodydaktycznej najważniejszym czynnikiem różnicującym jest nie (nie)słyszanie, lecz (nie)przyswojenie języka pierwszego w okresie akwizycji.

(Nie)przyswojenie języka pierwszego przez Głuchych w okresie akwizycji jest nierozzerwalnie związane z tym, czy dana osoba ma słyszących czy Głuchych

³ Pierwsze zorganizowane kursy języka polskiego jako obcego dla Głuchych odbyły się w 2009 r. na Uniwersytecie Wrocławskim w ramach badań naukowych prowadzonych przez Justynę Kowal (2011). Ta data jest umownym początkiem dostrzeżenia Głuchych przez glottodydaktykę i początkiem JPJODG (więcej o lektoratach na UW w publikacji Januszewicz 2011).

⁴ Cudzyśłów ma na celu pokazanie paradoksalnej sytuacji: język polski jest językiem edukacji w szkołach dla Głuchych, nie spełnia jednak swej funkcji z powodu podwójnej niedostępności – zarówno percepcyjnej (Głusi go nie słyszą), jak i poznawczej (dostępna percepcyjnie polszczyzna pisana jest językiem niezrozumiałym, obcym). Sytuację Głuchych uczniów w polskich szkołach można porównać do hipotetycznej i absurdalnej z punktu widzenia współczesnej nauki o przyswajaniu i uczeniu się języków sytuacji posłania Głuchego polskiego dziecka do szkoły we Francji z językiem francuskim jako wykładowym. Dziecko nie wyniosło znajomości francuskiego z domu, nie słyszy fonicznego francuskiego w szkole, nie rozumie francuskiego języka pisanego, a cała wiedza przekazywana jest w języku francuskim (por. Januszewicz i in. 2014).

rodziców. Według statystyk 90% Głuchych dzieci ma słyszących rodziców, a 10% ma Głuchych rodziców (Świdziński 2014, s. 9). Oznacza to, że 90% Głuchych nie ma możliwości pełnego przyswojenia L1 w okresie akwizycji, ponieważ słyszący rodzice nie znają ani nie używają języka migowego, a język polski jest dla Głuchego dziecka percepcyjnie niedostępny.

W jaki więc sposób Głuche dzieci słyszących rodziców nabywają swój L1? Dzieje się to w środowisku rówieśniczym, w szkołach dla Głuchych, w internacie – zdecydowanie później, niż ma to miejsce w przypadku dzieci słyszących (Czajkowska-Kisil 2014, s. 19). To, czy język migowy jest dla danej Głuchej osoby językiem pierwszym/ojczystym zależy od wielu czynników, przede wszystkim od tego, czy rodzice są słyszący czy Głusi, w jakim języku rodzice komunikują się z dzieckiem, w jaki sposób i kiedy dziecko weszło w środowisko migające. Na uwagę zasługuje także ostrożność, z jaką termin język pierwszy/ojczysty jest wykorzystywany w literaturze przedmiotu do opisu języka migowego w odniesieniu do Głuchych. Przykładowo badacze z Pracowni Lingwistyki Migowej Uniwersytetu Warszawskiego, prezentując cele Korpusu Polskiego Języka Migowego i opisując swoich informatorów, tj. rodzimych użytkowników PJM, nie piszą o języku pierwszym czy ojczystym, lecz o języku przyswojonym od rodziców lub rówieśników: „Podstawowym celem projektu było zebranie obszernego zestawu nagrań wideo rejestrujących wywoływane i spontaniczne wypowiedzi migowe Głuchych, którzy mają migających rodziców lub używają języka migowego od wczesnego dzieciństwa (przyswoili go w szkole)”⁵.

Fakt, iż Głuche dziecko nabywa w jakimś stopniu jakąś polszczyznę, świadczy z jednej strony o nieudolności obecnego systemu (edukacja dwujęzyczna jest ciągle tylko postulatem, a nie stanem faktycznym), a z drugiej o wyjątkowej determinacji i wytrwałości Głuchego dziecka w próbie przyswojenia języka większości, który jest percepcyjnie niedostępny.

Z perspektywy glottodydaktycznej przyswojenie L1 przez Głuchą osobę ma fundamentalne znaczenie, na L1 bowiem powinna opierać się nauka L2, a więc języka polskiego (Cummins, Swain 1986, s. 101, za: Kowal 2011, s. 120–121; Swoboda-Rydz 2017, s. 31–31). Dla lektora rozpoczynającego lekcje JPJODG ważne jest więc nie to, czy i w jakim stopniu dana osoba (nie) słyszy, lecz to, czy w okresie akwizycji przyswojony został język pierwszy, L1. Oczywiście jest, że językiem pierwszym dla Głuchych powinien być język migowy, jako jedyny percepcyjnie w pełni dostępny. Gdyby możliwe było pełne przyswojenie przez Głuchych w okresie akwizycji języka polskiego jako L1, Głusi nie mieliby problemów z polszczyzną. Można więc stwierdzić, że pełne przyswojenie przez daną osobę języka polskiego jako L1 w okresie akwizycji wyklucza się z tym, że język polski jest dla danej osoby językiem obcym⁶.

⁵ Korpusowy słownik polskiego języka migowego, <http://www.slownikpjm.uw.edu.pl>

⁶ Nie dotyczy to oczywiście osób, dla których język polski jest językiem odziedziczonym i dla których polszczyzna staje się coraz bardziej obca pod wpływem języka kraju osiedlenia.

3. JĘZYK FUNKCJONALNIE PIERWSZY?

Powyższe rozważania nasuwają skojarzenie i próbę porównania Głuchych jako użytkowników polszczyzny z osobami, dla których polszczyzna jest językiem odziedziczonym. Jednak mimo podobieństw grupy te różnią się pod wieloma względami (tab. 1). Najważniejsze zdaje się pytanie, czy i który język jest dla Głuchych językiem funkcjonalnie pierwszym, gdyż to właśnie przejęcie funkcji języka pierwszego przez język kraju osiedlenia się wydaje się kluczowe w opisie językowej sytuacji osób, dla których język polski jest językiem odziedziczonym, a na skutek życia w kraju obcojęzycznym – językiem (u)traconym (Lipińska, Seretny 2013). Polonusi więc dziedziczą i tracą polszczyznę, natomiast Głusi jej w pełni nie dziedziczą, gdyż percepcyjnie nie mają do niej pełnego dostępu, a wskutek tego, nie przyswoiwszy jej w pełni, nie tracą jej.

Tabela 1. *Próba porównania polszczyzny jako języka odziedziczonego i polszczyzny Głuchych*

Słyszący użytkownicy polszczyzny jako języka odziedziczonego (na podstawie Lipińska, Seretny 2013, s. 3)	Głusi użytkownicy polszczyzny
POLSZCZYZNA	
Polszczyzna jest dziedziczona.	Głusi nie dziedziczą polszczyzny, gdyż nie mają do niej dostępu.
Polszczyzna jest językiem ojczystym jako drugim.	Polszczyzna nie jest językiem ojczystym. Dla 10% Głuchych dzieci językiem ojczystym jest PJM. Polszczyzna może być językiem drugim.
Język kraju osiedlenia przejmuje funkcję języka pierwszego.	Polszczyzna jest językiem kraju osiedlenia się, lecz nie jest językiem funkcjonalnie pierwszym.

Źródło: Januszewicz, Jura 2017, s. 114–117

Język polski jest dla Głuchych językiem kraju zamieszkania, lecz nie może być językiem funkcjonalnie pierwszym z podstawowego powodu – nie jest percepcyjnie dostępny i jako taki nie dominuje nad językiem migowym. To język migowy, a nie polski, jest dla Głuchych językiem dostępnym, preferowanym i wybieranym. Najważniejszą cechą definicyjną języka funkcjonalnie pierwszego nie jest to, że jest on językiem kraju zamieszkania i językiem edukacji. Istotą języka funkcjonalnie pierwszego jest proces dominacji nad językiem pierwszym/ojczystym postępujący wprost proporcjonalnie do czasu zanurzenia w początkowo obcej, lecz z biegiem czasu coraz mniej obcej, rzeczywistości. Między językiem pierwszym/ojczystym a drugim/obcym następuje swoista zamiana miejsc,

wskutek której język pierwszy staje się coraz bardziej obcy, a język obcy staje się funkcjonalnie pierwszym. W przypadku Głuchych Polaków proces ten nie zachodzi, a wieloletnia edukacja w języku polskim nie sprawia, że Głusi znają lepiej język polski i chętniej wybierają go w codziennej komunikacji. Językiem funkcjonalnie pierwszym dla Głuchego Polaka mogłoby być np. brytyjski język migowy (BSL) w sytuacji emigracji danej osoby do Wielkiej Brytanii i przebywania w środowisku Głuchych Brytyjczyków. Można więc wysunąć wniosek, że dla Głuchych Polaków żyjących w Polsce pojęcie języka funkcjonalnie pierwszego w takim rozumieniu, w jakim jest ono używane w odniesieniu do Polonusów, nie ma zastosowania.

Próbie opisanego języka polskiego dla Głuchych za pomocą terminów funkcjonujących we współczesnej glottodydaktyce podjęła Justyna Kowal (Kowal 2011). Język polski jest więc dla Głuchych językiem drugim, a nie pierwszym, i jest nabywany z niespójnych źródeł. Głusi natomiast są fałszywymi początkującymi, lecz nienatywnymi, a język polski nie jest dla nich funkcjonalnie pierwszy (tabela 2). Głusi „żyją w otoczeniu polszczyzny na co dzień, ale kontakt ten nie wpływa na rozwój ich sprawności językowych. Świadomość językowa, znajomość struktury gramatycznej polszczyzny i jej leksyki utrzymuje się na niskim poziomie i nie pozwala na przekroczenie pewnych progów biegłości” (Kowal 2011, s. 132–133).

Tabela 2. *Przegląd terminów opisujących językową sytuację Głuchych*

Język polski dla Głuchych	Uzasadnienie
język drugi	językiem preferowanym jest język o modalności wizualno-przestrzennej, tj. PJM
nabywany z niespójnych źródeł	ograniczenia percepcyjne i oferta edukacyjna
fałszywi początkujący	kilkunastoletnie doświadczenie w nauce języka polskiego
nienatywni fałszywi początkujący	nie opanowali podstaw systemu języka polskiego w okresach ważnych dla akwizycji i nie poruszają się w systemie języka polskiego jako osoby natywne
język funkcjonalnie niepierwszy	żyją w otoczeniu polszczyzny na co dzień, ale kontakt ten nie wpływa na rozwój ich sprawności językowych

Źródło: na podstawie: Kowal 2011, s. 132–133

4. WIELOJĘZYCZNOŚĆ GŁUCHYCH

Postulowana bądź rzeczywista dwujęzyczność (PJM jako język pierwszy i język polski jako język drugi) nie wyczerpuje wszystkich językowych możliwości, przed którymi stoją Głusi Polacy. Głusi chcą nie tylko znać język polski i rozwijać świadomość językową w swoim języku preferowanym, czyli PJM. Chcą uczyć się również innych języków fonicznych, przede wszystkim angielskiego, ponadto chcą poznawać również inne języki migowe, np. brytyjski język migowy (BSL, *British Sign Language*) czy międzynarodowy system migowy (IS, *International Sign*). Przykładowe i typowe językowe portfolio młodej Głuchej Polki przedstawia się następująco:

Od urodzenia jestem Głucha. Moim pierwszym jest język migowy, bo mam niesłyszące rodzeństwa i codziennie rozmawialiśmy tylko j. migowym. Dzięki starszemu rodzeństwu dużo znam j. migowy. A język polski to dopiero chodziłam do szkoły, gdy miałam 6 lat, uczyłam się, chcę dalej się uczyć języka polskiego, bo często kontaktuję z słyszącymi. Znam IS (International Sign), język angielski tylko podstawowy⁷.

Obecny system kształcenia Głuchych nie uwzględnia po pierwsze tego, że dwujęzyczność foniczno-migowa kształtowana możliwie najwcześniej w rozwoju językowym dziecka jest wartością i że Głusi mają do takiej bimodalnej dwujęzyczności predyspozycje (Kowal 2011). Po drugie, nie dostrzega w pełni tego, że Głusi, przyswoiwszy PJM jako język pierwszy i język polski jako język drugi, mogą uczyć się bez przeszkód także innych języków fonicznych i innych języków migowych. Młodzi Głusi Polacy funkcjonują w międzynarodowej społeczności Głuchych i biorą udział w wydarzeniach, podczas których języki foniczne nie są w ogóle używane, a problemem do rozstrzygnięcia jest nie to, czy migać czy mówić, a to, czy językiem wydarzenia powinien być IS, czyli międzynarodowy system migowy, czy może lokalny język migowy⁸.

5. RÓŻNE PERSPEKTYWY

Głusi jako użytkownicy polszczyzny z punktu widzenia glottodydaktyki nie mieszczą się w pełni w żadnej z trzech grup: po pierwsze, nie są rodzimymi użytkownikami polszczyzny tak jak słyszący Polacy. Po drugie, polszczyzna jest dla

⁷ Wypowiedź pisemna uczestniczki prowadzonego przeze mnie kursu języka polskiego jako obcego.

⁸ Przykładowo podczas międzynarodowej konferencji SIGN9 językiem konferencji był IS i pisany język angielski. Język polski nie był w ogóle używany, a PJM-u używały tylko osoby nieznające IS.

nich obca, lecz w inny sposób niż dla obcokrajowców, ponadto Głusi Polacy czują się Polakami, a nie cudzoziemcami. Po trzecie, sytuacja Głuchych jest inna niż Polonusów, mimo wielu podobieństw między obiema tymi grupami (Kowal i in. 2014; Januszewicz, Jura 2017). Do tych trzech perspektyw (rodzimego użytkownika, cudzoziemca i Polonusa) należy dodać także spojrzenie na Głuchych jako użytkowników innych języków fonicznych i innych języków migowych. Co więcej, Głusi to nie tylko uczący się języka polskiego i użytkownicy języka migowego jako języka preferowanego – to także lektorzy PJM, wykładowcy i tłumacze, uczestnicy międzynarodowych konferencji dla i o Głuchych, a więc osoby o wysokich kompetencjach językowych i wysokiej świadomości językowej.

Poniższa tabela (tab 3.) przedstawia różnorodność języków, z którymi Głusi mają lub mogą mieć do czynienia. Zestawione zostały różne perspektywy glottodydaktycznego spojrzenia na Głuchych, a także ich porównanie do innych grup (słyszący Polacy, słyszący Polonusi, słyszący cudzoziemcy, Głusi cudzoziemcy). Głusi zostali także ukazani jako użytkownicy różnych języków (języka polskiego, polskiego języka migowego, brytyjskiego języka migowego, języka angielskiego). Tabela przedstawia tylko sytuacje typowe. W nawiasach podane są nazwiska badaczek specjalizujących się w danym obszarze glottodydaktyki.

Tabela 3. *Różne perspektywy spojrzenia na Głuchych w porównaniu z innymi grupami: słyszącymi Polakami, słyszącymi cudzoziemcami, słyszącymi Polonusami, Głuchymi cudzoziemcami.*

	język polski	polski język migowy (PJM)	brytyjski język migowy (BSL)	język angielski
słyszący Polacy	ojczysty	obcy	obcy	obcy
słyszący cudzoziemcy (np. Anglicy)	język polski jako obcy	obcy	obcy	ojczysty
słyszący Polonusi (np. wychowywani w Wielkiej Brytanii)	język polski jako język odziedziczony (Lipińska 2003)	obcy	obcy	funkcjonalnie pierwszy
Głusi Polacy	język polski jako obcy dla Głuchych (Kowal 2011)	język preferowany (dla 10% przyswojony od rodziców, dla 90% przyswojony w grupie rówieśniczej)	obcy w modalności wizualno-przestrzennej	surdoglotto-dydaktyka (Domagała-Zyśk 2013)

	język polski (cd.)	polski język migowy (PJM) (cd.)	brytyjski język migowy (BSL) (cd.)	język angielski (cd.)
Głusi Brytyjczycy	obcy	obcy w modalności wizualno- przestrzennej	język preferowany (dla 10% przyswojony od rodziców, dla 90% przyswojony w grupie rówieśniczej)	język narodowy jako obcy dla Głuchych

Źródło: opracowanie własne

6. W POSZUKIWANIU DOBREGO TERMINU

Powyższe zestawienie pokazuje, że Głusi jako uczący się języka polskiego jako obcego stanowią osobną grupę, w opisie której należy zastosować odrębną siatkę pojęciową. Wzbogacają natomiast polską glottodydaktykę o nową perspektywę i wymagają odrębnego spojrzenia. Zestawienie uświadamia także, że należy ostrożnie podchodzić do prób znalezienia jednego terminu mogącego objąć złożoną językową sytuację Głuchych. Takim terminem pozornie mogłaby być surdoglottodydaktyka. Termin ten jest wykorzystywany przez jego autorkę do opisu nauczania nowożytnych języków fonicznych dla Głuchych (Domagała-Zyśk 2013). Zważywszy jednak na to, że różne języki są dla Głuchych obce w różny sposób (polski, angielski, brytyjski język migowy), termin ten (w intencji autorki odnoszący się do nauczania języków obcych dla Głuchych) jest niewystarczający. Język polski bowiem jest dla Głuchych obcy inaczej niż angielski, paradoksalnie też Głusi chętniej uczą się języka angielskiego niż polskiego (Kowal 2008). Natomiast przykładowo kurs brytyjskiego języka migowego jako obcego prowadzony przez Głuchą lektorkę dla Głuchych Polaków zdecydowanie różni się od kursu języka angielskiego jako obcego prowadzonego przez słyszącą lektorkę dla Głuchych Polaków. Z tego też powodu w przypadku polszczyzny określenie język polski jako obcy dla Głuchych (JPJODG) wydaje się najklarowniejsze.

7. CZEGO CHCĄ GŁUSI?

Językowa sytuacja Głuchych i ich dwu- oraz wielojęzyczność foniczno-migowa są tak złożone, że wymykają się współczesnej glottodydaktyce i stawiają wyzwania zarówno przed teoretykami, jak i praktykami, a przede wszystkim

nauczycielami, którzy podejmują się nauczania Głuchych języka polskiego jako obcego. Jednak sam fakt, że w środowisku osób uczących Głuchych pojawiają się dyskusje terminologiczne, napawa optymizmem. Po ponad dekadzie doszliśmy do punktu, w którym możemy szukać coraz skuteczniejszych metod, by polszczyzna była dla Głuchych mniej obca. Warto przy tym jednak pamiętać, że Głusi chcą i potrzebują najpierw L1, czyli języka migowego, by móc doskonalić L2, czyli język polski. Jak twierdzi jedna z uczestniczek prowadzonego przeze mnie kursu:

Gdybym była prezydentem Wrocławia to najpierw zmianą w przepisu na ostro, czyli będzie mandat jak ktoś wyrzuci śmieci na ulicę. (...) Oraz likwidacja dyskryminacja inności w publiczności. W każdej szkole jest obowiązkowo przedmiot języka migowego oraz dwujęzyczności w szkole dla głuchych⁹.

BIBLIOGRAFIA

- Czajkowska-Kisil M., 2014, *Głusi, ich język i kultura. Zarys problematyki*, w: P. Rutkowski, S. Łozińska (red.), *Lingwistyka przestrzeni i ruchu. Komunikacja migowa a metody korpusowe*, Warszawa, s. 17–35.
- Domagała-Zyśk E., 2013, *Wielojęzyczni. Studenci niesłyszący i słabosłyszący w procesie uczenia się i nauczania języków obcych*, 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.
- Januszewicz M., Jura M., 2017, *Czy Głusi to „milczący cudzoziemcy”?*, w: E. Kubicka, M. Berend, M. Rittner (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego IV*, Toruń, s. 109–124.
- Januszewicz M., Jura M., Kowal J., 2014, *Każdy ma prawo do nauki. Prawo głuchych do dostępu do języka i edukacji*, w: M. Sak (red.), *Edukacja Głuchych*, Warszawa, s. 8–16.
- Kowal J., 2008, *Głusi i ich języki obce a motywacja do nauki*, w: A. Michońska-Stadnik, Z. Wąsik (red.), *Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych*, Wrocław, 265–277.
- Kowal J., 2011, *Język polski jako obcy w nauczaniu Milczących Cudzoziemców. Analiza możliwości zastosowania metod nauczania języka polskiego jako obcego w edukacji niesłyszących*, Uniwersytet Wrocławski, Wydział Filologiczny, niepublikowana praca doktorska.
- Kowal J., Jura M., Januszewicz M., 2014, *Różnice w nauczaniu języka polskiego jako obcego słyszących cudzoziemców i głuchych Polaków*, w: A. Dąbrowska, U. Dobesz (red.), *40 lat wrocławskiej glottodydaktyki polonistycznej. Teoria i praktyka*, Wrocław, s. 73–86.
- Lipińska E., 2003, *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków.
- Lipińska E., Seretny A., 2013, *Nie swój lecz i nie obcy. Język odziedziczony w perspektywie glottodydaktycznej*, w: *Młoda polska emigracja w UE jako przedmiot badań psychologicznych, socjologicznych i kulturowych. Publikacja konferencyjna Euro-Emigracji.PL*, http://www.euroemigranci.pl/dokumenty/pokonferencyjna/Seretny_Lipinska.pdf [13.10.2016].

⁹ Wypowiedź pisemna Głuchej uczestniczki prowadzonego przeze mnie lektoratu języka polskiego jako obcego.

- Swoboda-Rydz U., 2017, *Czynniki psycholingwistyczne i neurolingwistyczne warunkujące nabywanie drugiego języka (L2). Szybkość czytania jako miara kompetencji*, „Kwartalnik Polonicum”, nr 24.
- Świdziński M., 2014, *Wprowadzenie*, w: M. Świdziński (red.), *Sytuacja osób głuchych w Polsce. Raport zespołu do spraw g/Głuchych przy Rzeczniku Praw Obywatelskich*, Warszawa, s. 8–12.

Małgorzata Januszewicz

**POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE FOR THE DEAF
– IN SEARCH OF A GOOD TERM**

Keywords: the Deaf, Polish as a foreign language for the Deaf, teaching Polish as a foreign language, language teaching

Abstract. The paper deals with teaching Polish as a foreign language to the Deaf. The Deaf were first noticed in Polish as a foreign language pedagogy over ten years ago and the metaphor of “silent foreigners” has been used to describe their language situation. Teaching Polish to the Deaf is a new challenging path in Polish language teaching. The Deaf are in fact neither silent nor foreigners and teaching Polish to the Deaf differs strongly from teaching hearing foreigners or heritage users of Polish. The Deaf live in a multi-linguistic reality. They are not only Polish sign language and Polish language users. They learn other spoken languages and other sign languages as well. Having established a space for the Deaf in Polish language pedagogy we can now discuss the terminology and find successful methods to make Polish less foreign to the Deaf.

*Alla Krawczuk**

 <https://orcid.org/0000-0003-4087-3562>

**SPECIFICATION OF SELECTED HONORIFICS
IN RELATION TO THE GENERAL POLISH STANDARD
IN THE WRITTEN POLISH AS A HERITAGE
LANGUAGE IN UKRAINE
(USING THE MATERIAL OF THE POLISH-LANGUAGE
GAZETA POLSKA BUKOWINY PERIODICAL)**

(THIS ARTICLE WAS TRANSLATED FROM POLISH BY JAKUB WOSIK)

Keywords: linguistic etiquette, Polish as a heritage language, written Polish language, linguistic norm, interference

Abstract. In this article, the author analyses honorifics in relation to the codified general Polish norm in terms of the modes of addressing people, congratulating and well-wishing, as well as the use of the words “pan/pani” (sir/ma’am) in front of anthroponyms in non-addressable structures of information texts, on the basis of the texts of the *Gazeta Polska Bukowiny* periodical which represent the written version of Polish as a heritage language in Ukraine. The author reveals the reasons for the persistence of those forms among the small linguistic community: instances of interference from East Slavic languages; influence of the general Polish usage; the traditions of specific structures in those areas; as well as a series of extra-linguistic factors, e.g. the intention to express respect towards a recipient, warming relations with them, the efficiency of linguistic expressions, and, finally, the acceptability of specific etiquette units within a community.

1. INTRODUCTION

It is possible to study the features of contemporary linguistic etiquette in the written version of Polish as a heritage language in Ukraine based on the corpus of texts from newspapers issued by the Polish minority in Ukraine. As the material for the analysis of special honorifics in reference to the codified general Polish norm in terms of their forms or functions I selected texts which were published

* allakrawczuk@gmail.com, Ivan Franko National University of Lviv, Faculty of Philology, Chair of Polish Philology, 1 Universytetska St., Lviv, Ukraine.

in *Gazeta Polska Bukowiny* (in circulation in the independent Ukraine since 2007 and before that – from 1883). The periodical is different from other contemporary Polish-language newspapers in Ukraine for its lack of editorial interventions by native users of general Polish, which offers its recipients (including the researcher) a natural written text of Polish as a heritage language, displaying many peculiarities of the studied language variety in all its strata: from inflection and syntax, through word formation and vocabulary, to honorifics. In this article, I shall limit myself to the analysis of the final element, the selection of which is bigger than in similar texts from other Polish-language newspapers in Ukraine¹. Naturally, those will only include selected types of expressions or honorific instances – which may appear in a newspaper text according to the limitations imposed by the genre structure of the press. Additionally, I analysed only the specific qualities of linguistic etiquette expressions, which I studied in reference to their general Polish counterparts. The justifications of those peculiar qualities of linguistic etiquette in the Polish as a heritage language are mainly sought (though not exclusively) in the interference impact of Ukrainian (or Russian, which is used as well as the national official language in Ukraine). The identification in a text from a Polish-language newspaper in Ukraine of specific linguistic units different from those in general Polish, on the one hand, defines the special character of Polish as a heritage language in Ukraine, and, on the other, proves its persistence and vitality. There is a generally known rule: if a linguistic unit appears in the press, it is considered by average language users as correct, one which can be copied. Allow me to add that in the case of the Polish language outside Poland, the function of the cultural and linguistic authority of the press is considerable. Therefore, further in the discussion, I shall reflect on to what extent the special, in terms of form or function, honorific units identified in the analysis of the texts from *Gazeta Polska Bukowiny* reflect phenomena which are typical and persistent, and how possible is it for them to be retained in the local variety of Polish in the future. It will also be important, during later analysis, to indicate other factors apart from the already-mentioned extra-linguistic interference which support the persistence of the analysed units, and to raise the issue of their acceptance within that variety of Polish. The material and study results may also be used for the purposes of teaching Polish as a foreign language, particularly in teaching Polish as a foreign language to Ukrainians. To begin with, one could show the overlapping of many honorific units in Polish as a foreign and heritage language in Ukraine when compared to general Polish (cf. e.g. works on the special nature of honorifics in Polish as a foreign language in Ukraine: Korol 2007; Krawczuk 2012b), which is why the collected press material can be successfully used for the linguistic and cultural education of Ukrainians.

¹ Cf. studies in this respect using the material from other newspapers: Krawczuk 2012a, 2103, 2014. Allow me to add that the analyses conducted in those articles were not based on large sets of sources, and some offered a preliminary studies of the matter.

Note that contemporary teaching of Polish as a foreign language already benefits from several large studies (monographs, doctoral dissertations) on Polish linguistic etiquette displayed by various foreigners (Żurek 2008; Sztabnicka-Gradowska 2017) and homogeneous linguistic groups, e.g. Germans (Schmidt 2004). Analyses of the situation in Ukraine which combine material collected both from Polish as a foreign language and Polish as a heritage language (which could be compared and juxtaposed) could, in the future, if collected in one volume, complete the picture of a book-based bibliography on Polish etiquette other than that performed by Poles in Poland.

The material collected for the purposes of this article consisted of over 500 units extracted from texts written by persons of Polish origin² published in *Gazeta Polska Bukowiny*. I analysed 82 issues, all of which are available online (<https://kresy24.pl/archiwum-gazety-polskiej-bukowiny/>, [17.04.2018]; <http://bukpolonia.cv.ua/index.php/pl/gazeta-polska-bukowiny/>, [30.01.2019]).

2. ANALYTICAL SECTION

2.1. ADDRESSING THE RECIPIENT

In terms of Polish honorifics, the manner of addressing the recipient is a somewhat introductory issue into the problems faced by even native users of Polish. That mainly applies to nominal forms, i.e. **addressing expressions**. One of the troublesome matters is the issue of titling. Yet probably the most debatable question in terms of its acceptability is the scope of use of the address “*pan/pani* [sir/ma’am] + first name” in public communication situations. The problem has been raised by linguists, and the evaluations of the spreading address “*pan/pani* + first name” in largely formalised contacts have not been unanimous, depending on the attitudes of normativists towards language, i.e. more or less liberal. In 2006, Marek Łaziński forecast the form of address to be widespread in the future and that it might become the universal Polish addressing expression, similarly to the East Slavic universal address expressions of “first name + patronymic first name” (Łaziński 2006, pp. 104–108) [Unless indicated otherwise, English versions of quotations were translated from Polish]. Within the last few years, not only has the addressing expression become common in public communication, but the attitudes of normativists towards its usage have tempered. A few years back Małgorzata Marcjanik in the language reference centre firmly condemned such structures in official relations (e.g. in electronic correspondence):

² The periodical also publishes reprints from other sources which use general Polish and those, of course, were not analysed in this article.

“The use of the first name form in an expression like *Pani Marto* is appropriate only if the correspondents know each other personally, have the same position or when the form has been previously agreed upon by the correspondents” (Marcjanik, <http://poradnia.pwn.pl/>, [29.06.2012]). The situation of academic relations were explicitly commented upon by Aldona Skudrzyk: “[...] a student can NEVER address their supervisor or lecturer using that form [“panie Marku” – AK]” (Skudrzyk, <http://www.poradniajezykowa.us.edu.pl/>, [22.02.2012]). That position has since softened. For example, when writing about the spreading phenomenon of decreasing the distance between interlocutors who often do not know each other in person, and when quoting the now popular address forms of *pani Janino* (e.g. to an applicant in an office), *panie Marku* (a journalist on air to a minister), or *Droga Pani Małgorzato* (e-mail from a student to a lecturer), Marcjanik continued to evaluate them as inappropriate and proving “a general lack of communicational competence on the part of the speaker”, yet she did indicate that similar communicational and linguistic behaviour was not a sign of “intentional violation of addressing standards” (Marcjanik, <https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/Boli-pacjencie;16149.html>, [21.04.2019]), which meant that she tolerated those instances to some extent.

The omnipresence of the “*pan/pani* + first name” structures in contacts other than private in Polish as a heritage language in Ukraine is partly related to the influence of general Polish, but, it would seem, it is more a result of the situation in the country, e.g. the influence of Ukrainian. Despite the fact that in contemporary Ukrainian linguistic etiquette there still exists the rule of addressing recipients in official communication using the universal form of “first name + patronymic first name”, it is being challenged (though not in all regions of Ukraine – mainly in Western Ukraine) by the form “*pan/pani* + first name”, which is usually considered neutral even in highly formalised situations. It is perceived as “more Ukrainian” as opposed to that inherited from the Russian and later Soviet empire form with *patronymicum*. That form of address in Polish as a heritage language is also more frequent and common due to, apart from interference, tradition. Jan Miodek wrote on the persistence of the use in Eastern Borderlands of the form of address of “*pan/pani* + first name”: “Poles in Eastern Borderlands [...] clearly prefer the first name-based type of address, and the age limitations [...] seem to play a minor role: *panie Andrzeju*, *pani Mario* – those can be used towards persons much older than the speaker” (Miodek 1980, p. 178).

In the analysed contemporary press texts, the form of address “*pan/pani* + first name” was used to various persons, regardless of their positions. I did not identify too many instances of that (9 examples), most probably only due to the special nature of the genre of press releases, where a situation of direct address occurs only in rarely published interviews, texts of commendations and good wishes, and

letters. E.g.: *Dziękuję serdecznie³ panie Władysławie za ten wywiad* [“Thank you very much, Mr Władysław, for the interview,” to a person with a doctoral degree and the title of senior lecturer – AK]. *W imieniu redakcji chcę podziękować Panu za te materiały, które ciągle dostajemy od Pana, a także za pomoc w redagowaniu wszystkich numerów „GPB”* [On behalf of the editorial board, I wish to thank you for the materials which we continue to receive from you, and for your help in editing all the issues of GPB] (15–16 (587–588) 2008⁴); *Panie Jarosławie, pan jest przewodniczącym rejonowej administracji państwowej od wiosny ubiegłego roku. Proszę wyjaśnić istotę sprawy przeniesienia [...]* [Mr Jarosław, you have been the chairman of the district state administration since the spring of last year. Please explain the essence of the transfer of (...)] (96–97 (679–680) 2015); *Szanowna Pani Jadwigo!* [to the founder and the first chairwoman of the Polish association – AK] *W dniu Wigilii Bożego Narodzenia mija dwadzieścia pięć lat od chwili założenia obwodowego Towarzystwa [...]* [Dear Ms Jadwiga! This Christmas Eve marks the twenty-fifth anniversary of establishing the district Association (...)] (92 (675) 2014). In each of the quoted situations, the authors could have used the appropriate titles of the recipients. They decided not to for either of two reasons: they were not familiar with the general Polish custom (which seems to be the main reason), or they intended to manifest a lack of any distance between them (regarding the latter cf. the following fragment of a text: [...]) *Bukowina gościła jednego z założycieli tego festiwalu, jego niezmiennego dyrektora Zbigniewa Kowalskiego, którego praktycznie wszyscy uczestnicy i oficjalne osoby nazywają po rodzinemu – Zbyszkiem* [Bukowina hosted one of the founders of the festival and its continuing director Zbigniew Kowalski, who by practically all participants and officials is addressed in the familiar form of Zbyszek] (136–137 (718–719) 2018). Therefore, one factor amalgamating the custom of addressing people as “pan/pani + first name” in Polish as a heritage language in Ukraine (apart from the factors of interference influence and the usage of general Polish, and the possible lack of competence) could be the connotations of that form of address for the community bonds between Poles abroad gathered within a small linguistic community.

The general Polish standard does not accept the addressing of a recipient using their **first name or surname**, while the analysed material featured (though infrequently: only 3 instances) examples of the type: *Czcigodny księżu Anatolij Szpak! Z okazji 55-tych urodzin życzymy Ci wiele radości, zdrowia, niesłabnącego żaru ducha w trudnej kapłańskiej posłudze* [Honourable Anatolij Szpak! In celebration of your 55th birthday, we wish you much happiness, health, and unrelenting heat of the spirit in your difficult ministry] (136–137 (718–719) 2018). This indicates a speaker’s lack of competence, and their use could possibly be explained as an attempt to clearly define the recipient.

³ I did not indicate nor analyse in the quoted texts any deviations from the general Polish linguistic standard other than those related to linguistic etiquette.

⁴ In parenthesis, I indicated the issue and the year of issue of *Gazeta Polska Bukowiny*.

Some aspects of using **pronominal addresses** are evaluated differently in terms of the norm in general Polish. That applies to the selection of third or second-person forms in the context of addresses using honorific pronouns of the second person plural: *państwo* (*panie, panowie*): *byli* vs. *byliście*. Even linguists agree that the choice of either of the forms is debatable, e.g.: “Our reference centre has received many questions about that, and the responses to those revealed differences between experts” (Bańko, <http://poradnia.pwn.pl/>, [29.06.2012]); “The practices [of using second-person verb forms] have their proponents and fervent opponents (there is also a similar divide among authors of books)” (Załaźnińska, Rusinek 2010, p. 73). In *Nowy słownik poprawnej polszczyzny* under the entry *państwo* both forms are stated, though the second person one is treated as “less polite” (*Nowy słownik...*, p. 636). In the article *Formy grzecznościowe* included in that dictionary, there is a passage on the acceptance of the second-person form “rather in spoken, colloquial Polish,” and there is a differentiation between the third and second-person plural forms as belonging to different levels of the norm, i.e. model-based and usage-based (*Nowy słownik...*, p. 1640). On the one hand, some experts explicitly opposed the use of second-person forms, e.g.: “Structures of the *państwo robicie, państwo widzieliście* (*państwo* [you formal plural] + verb in second person plural) kind are very colloquial and simply impolite in many situations. Some consider them even as equivalent forms of the *robisz pan* [you do], *widziałeś pan* [you saw] which feature the second person singular (as that is an address to a single recipient)” (Kłosińska, <https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/Panstwo-mowia;18000.html>, [21.04.2019]). On the other hand, we observe a spreading liberalisation in the approaches to the evaluations of the discussed second-person forms. When juxtaposing “unceremonious forms” (non-honorific) of the (*wy*) *jesteście* [(you) are] forms with “polite forms” (honorifics), Romuald Huszcza quoted both structures among those: both third and second-person forms, e.g. *państwo są* (*państwo jesteście*) [you, sirs, are] (Huszcza 2006, p. 79). A guidebook on rhetoric stated that “the use of second person plural from the psychological point of view introduces a sense of decreased distance and formality in the relations between the sender and recipients” (Załaźnińska, Rusinek 2010, p. 73). That reasoning could actually be applied to the existence of second-person forms in written Polish language in Ukraine (5 instances; the small number can be explained by the fact that in the press there are not too many contexts in which authors would address many recipients at once), e.g.: *Możecie być Państwo dumni z dotychczasowych osiągnięć. Przez minione lata Towarzystwo wspaniale się rozwijało* [You can be proud of your current achievements. The Association has developed wonderfully in the past years] (93 (676) 2015). On the one hand, second-person forms are used in similar contexts for expressing “warmed”⁵ inter-community relations (though

⁵ Cf. use of the term by Mirosław Bańko: “I perceive forms of the *wyobrażacie sobie Państwo* kind as attempts at a **warming** [hereinafter emphasis by AK] of the relations with the interlocutor. If

one should not exclude the possibility that they appeared as a result of the lack of competences in terms of the general Polish norm). On the other hand, though, a newspaper text should probably employ a normatively “safe” third-person syntax as the language of the press is perceived as the “model” of the Polish language.

Another issue, debatable again within the general Polish standard, is the **addressing** in official situations **using plural “you” in relation to a collective recipient** (when one is not on a first name basis with every member of the group). In practice, that is fulfilled by using verbs in the second person plural without the pronoun (e.g. *Czy chcecie...* [Do you want to...]) and the plural pronoun *wy* [you] in the forms of dependent relations (e.g. *Zwracam się do was* [I am asking you]). The establishing of such a contact is an alternative to the formally neutral mode of official address of *państwo/panie/panowie* [ladies and gentlemen/ ladies/ gentlemen]. The subject literature indicates that contacts using the form *wy* [you plural] may be undertaken by priests when addressing worshippers (as *brothers* and *sisters*) (Łaziński 2006, p. 74). There are idiolects of public figures who still use/ used to use *wy* when addressing a collective recipient (e.g. President Aleksander Kwaśniewski (Łaziński 2006, p. 46)). The form of address using *wy* is possible when publicly addressing young people (Bugajski, <http://www.zachod.pl/radio-zachod/poradnik-jezykowy/pytanie-od-uzytkownika-krzych-r/>, [29.03.2013]).

In the analysed Polish language of the press, there also appear forms of address using *wy* towards a collective recipient (14 instances). Their existence in Polish as a heritage language is clearly interference related. In Ukrainian (and Russian) there is no formal difference when addressing, both officially and unofficially, recipients in the plural: both types of contact are fulfilled using the *wy* pronoun. Therefore, the influence of East Slavic languages where the honorific function is fulfilled by the *wy* pronoun in combination with a second person plural verb, appears, in such contexts, as: *W imieniu Zarządu Głównego i swoim osobistym chciałbym serdecznie podziękować wszystkim członkom Towarzystwa, jego aktywowi, zespołom folklorystycznym za tak ważną działalność, którą **pro-wadzicie**, działalność na rzecz rozwoju polskości, naszej pięknej Bukowiny* [On behalf of the Main Board and myself, I wish to sincerely thank all the members of the Association, its active members, and folk groups for the important work **you do**, the work for the development of the Polishness of our beautiful Bukowina] (9–10 (581–582) 2008); *Dziękujemy członkom organizacji, młodzieży szkolnej oraz studentom, nauczycielom i wykładowcom za tak ważną sprawę, którą **robicie**, za aktywną propagandę języka polskiego, polskiej kultury i wielonarodowościowej kultury naszej Bukowiny na Ukrainie i poza jej granicami* [I wish

intentional, they prove good intentions”; “[The “Czy Państwo wiecie, że...?” [Do you know that...?] form] is, in my opinion, acceptable in contacts with people with whom we may not be on first name terms, but with whom our contacts are frequent (by speaking that way we indicate that we wish for our contact with them to be **warmer**)” (Bańko, <http://poradnia.pwn.pl/>, [29.06.2012]).

to thank the members of the organisation, school and university students, and teachers and lecturers for all the efforts that **you undertake**, for actively promoting the Polish language, Polish culture and the multinational culture of our Bukowina in Ukraine and outside it] (92 (675) 2014). In the immediate context of the *wy* pronoun, there appears the word *rodacy* [compatriots], which could justify the establishing of contact through *wy* as a “warm” expression emphasising the community bond: *Z okazji Święta Niepodległości życzymy wam, drodzy rodacy, satysfakcji z rozwoju naszej praojczyzny we wspólnej Europie, w której w końcu swoje miejsce będzie posiadała i Ukraina, mądrego korzystania z daru wolności i zjednoczenia w osiągnięciu wspólnych celów. Zarząd Główny Czerniowieckiego Obwodowego Towarzystwa Kultury Polskiej im. Adama Mickiewicza, Redakcja „Gazety Polskiej Bukowiny”* [In celebration of Independence Day, we wish **you, our compatriots**, satisfaction in the development of our original motherland within a united Europe, where Ukraine will finally have its place, too; wisdom in utilising the gift of freedom; and unity in reaching common goals] (115 (698) 2016). However, such applications may be unintentional. Certainly, the fact of knowing the general Polish standard is proven by the use of the forms of honorific pronouns of the *państwo* [formal *you* plural] type, towards the same recipients in similar contexts side by side with the *wy* forms, e.g.: *Praca każdego z Was i działalność w swoich ośrodkach w miejscach zamieszkania jest tą właśnie siłą. [...] Pragnę wszystkim tu obecnym serdecznie podziękować za nietatwą, szlachetną pracę, w której uczestniczycie i w miarę możliwości pomagacie. Dziękuję Państwu za stały kontakt, liczne inicjatywy, życzliwość, zrozumienie i wieloletnią współpracę, którą mam nadzieję będziemy kontynuować* [The work of each one of **you** and the activities in the centres at your places of residence is that strength. (...) I wish to sincerely thank all those present here for the difficult noble work in which **you participate** and **help** as you can. I wish to thank you for maintaining contact, numerous initiatives, kindness, understanding, and the many years of cooperation, which, I hope, we will continue] (128 (710) 2017). Similar contexts, with consecutive forms of the *wy* and *państwo* types, outnumber those which feature only verb-based second person plural forms and the *wy* pronoun, which could be treated as an argument in support of the uncertainty of the norm. A factor which justifies that inconsistency of use may be the secondary nature of the written texts in which the analysed forms appeared – those usually appeared in recorded spoken texts. In any case, once published in the press, with its role model function, consecutive forms of the *wy* and *państwo* types amplify the looseness of the pragmatic norm.

A clear interference influence from East Slavic languages is the use of the *wy* form of address towards a single recipient (3 instances), something the general Polish norm does not envisage, e.g.: [...] *Panie Senatorze! Modlimy się za Was, a razem z Wami za pokój na Ukrainie* [Mr Senator! We pray for **you**, and together

with **you** for peace in Ukraine] (117–118 (700–701) 2017). Such structures cannot be accepted either in written texts or in oral utterances as they indicate considerable deficiency in one's competence.

2.2. FELICITATIONS AND GOOD WISHES

In general Polish, there are two separate etiquette-related speech acts: **felicitations** and **good wishes**. Felicitations with the pragmatic content of "I am saying that I am happy together with you in event X" (Marcjanik 2002, p. 74), are fulfilled in relation to the emergence in the life of a recipient of a positive event in which the recipient had influence, e.g. a promotion, an award, or prize (Marcjanik 2002, p. 73). The typical forms of felicitations include: *Gratuluję (czego)* [I congratulate you (on something)], *(Moje) gratulacje* [Congratulations], *Składam gratulacje* [I wish to congratulate], which can be further expanded. Good wishes with the content of "I am saying that I wish you good (X)" (Marcjanik 2002, p. 64) are fulfilled in reference to an occasion: personal celebrations (name day, birthday), major events in one's private life or career, holidays: state, professional, or religious (Marcjanik 2002, p. 63). The template conventional Polish wishes are, e.g.: *Wszystkiego najlepszego* [All the best], *Wszystkiego dobrego* [All good], *Najserdeczniejsze życzenia* [Best wishes], or those which begin with: *Życzę...* [I wish you], *Z okazji ... życzę ...* [On... I wish you...], *Składam życzenia...* [I wish you...]. Therefore, in contemporary⁶ Polish, holidays, either personal or collective, cannot be an opportunity to congratulate or, accordingly, to express forms of the *Congratulations* type. In Ukrainian, the template equivalent (which, of course, can be expanded), which fits any occasion, both as felicitations and well wishing, is one of the performatives: *Witaju* or (less often) *Pozdorowliaju* (literally: *Welcome, Greetings*). The difference between felicitations and good wishes in Ukrainian (and Russian) is rather implicit. If one were to translate the analysis of a typical Ukrainian text expressed in celebration of some occasion into Polish terms, that would begin with congratulations on an event or holiday (!) *Witaju / Pozdorowliaju (z...)* – English: "congratulations (on something)", and later proceed to felicitations (*Bażaju...* – English: "I wish you"). That cultural difference results in the fact that in the Polish language in Ukraine, felicitations and good wishes are not usually separated, and the structures applied on those occasions include the words "welcome" and "greet" (and related "welcoming", "greetings"), which, obviously, would cause trouble in their reception by a user of general Polish, in which the performatives *witać* [to welcome] and *pozdrawiać* [the greet] possess

⁶ The situation was different in old Polish: holiday wishes were formulated in such a way to first congratulate on the holiday, and only then on the auspicious future (Cybulski 2003, p. 214).

completely different pragmatic contents. That custom is so persistent that such expressions are never omitted in the language of the press, which might be considered as norm-forming. Those include either felicitations or well wishing, or texts reporting on those. The former (approx. 40 instances) are dominated by structures copying the syntax of Ukrainian expressions *we welcome / we greet (someone) (with something)*, e.g.: **Witam Panią z Jubileuszem** Towarzystwa kultury Polskiej oraz z **Bożym Narodzeniem** [I welcome you with the anniversary of the Association of Polish culture and with Christmas] (92 (675) 2014). Another common structure is *to welcome / greet (someone) (in celebration of something)*, e.g.: **Serdecznie pozdrawiamy wszystkich pedagogów z okazji** początku roku szkolnego [We send our sincere greetings to all educators in celebration of the beginning of the school year] (15–16 (587–588) 2008). **Witamy Państwa serdecznie z okazji** zbliżających Świąt Bożego Narodzenia oraz nadchodzącego **Nowego 2010 Roku!** [We cordially welcome you on the coming Christmas holidays and the New Year 2010!] (31 (613) 2009). There sometimes appear autonomously used performatives, as in the title of the article: *550 lat nadania praw miejskich dla Rzgowa. Witamy!* [550 years since granting Rzgów town rights. Welcome!] (123–124 (706–707) 2017). The quoted speech acts are used for expressing felicitations, though they may also be used in celebration of holidays. There also exist units with performatives proper, though used in a syntactic context copied from Ukrainian (*congratulate someone*), e.g.: **Gratulujemy Starą Hutę!** [We congratulate Stara Huta!] (56–57 (639–640) 2012) – cf. Ukrainian: *Witajemo Staru Hutu!* There also sometimes appears the congratulatory lexeme, archaic for contemporary Polish: **Winszujemy z całego serca Pana Redaktora** [We congratulate from our heart Mr Editor-in-Chief] (122 (705) 2017). There also appeared felicitations which imitated one of the possible Ukrainian structures – with the dropped performative verb: *Otóż, z pierwszym jubileuszem pełnolecia festiwalu!* [And so, for the first anniversary of the festival's maturity!] (25 (607) 2009). After the congratulatory act, there usually appeared good wishes, which did not greatly differ from the general Polish structures, e.g.: **Witamy** [after elections – AK] **nowy Zarząd i życzymy sukcesów w tak ważnej działalności, którą prowadzi ZNPnU** [We welcome the new Board and we wish successes in the very important operations of ZNPnU] (36–37 (618–619) 2010). Well-wishing structures violating the general Polish norm were rare, e.g.: *Obecnie tą drogą składam wszystkim najlepszego w dalszym kontynuowaniu i rozwoju podjętego działania na rzecz wszystkich bukowinczyków* [Using this mode we wish all the best in continuing and developing activities for all Bukowinians] (32–33 (614–615) 2010).

Syntactic and lexical calques from Ukrainian also existed in texts which reported on the felicitations and wishes made (24 instances), e.g.: *Podsumowując konferencyjne dyskusje Władysław Strutyński jeszcze raz przywitał wszystkich obecnych z okazji jubileuszu Kościoła pw. Podwyższenia Krzyża Świętego* [In

summary of the conference discussions, Władysław Strutyński once again **welcomed all the guests on the occasion of the anniversary** of the Elevation of the Cross Church] (87 (670) 2014); *Pozdrowić jubilatów przyjechali potomkowie górali czadeckich z Tereblecza* [**To greet the jubilarians**, there came the descendants of the Čadca highlanders from Terebleche] (139 (721) 2018). There were also instances of the use of the verb *gratulować* [to congratulate] within the syntactic context copied from Ukrainian (Ukrainian: (Pry)witaty kogo z czym), e.g.: *Senator RP, wiceprzewodniczący Komisji Zdrowia Członek Komisji Emigracji i Łączności z Polakami za Granicą Stanisław GOGACZ pogratulował Polaków Bukowiny z jubileuszem po mszy świętej w Bazylice Małej pw. Podwyższenia Krzyża Świętego* [Stanisław GOGACZ, senator of the Republic of Poland, deputy chairman of the Health Commission, member of the Commission for Emigrants and Communication with Poles Abroad, **congratulated Poles** from Bukowina **on the anniversary** after a holy mass in the Elevation of the Cross Basilica Minor] (93 (676) 2015).

Among the interference felicitatory structures produced in Polish as a heritage language regardless of the type of positive occasion (both the event partly caused by a recipient and, e.g. annual holidays), the least acceptable are those which include the words *witać* [to welcome] and *pozdrawiać* [to greet] and their derivatives, as they refer, as a result of inter-lingual homonymy, to completely different speech acts. In the analysed newspaper, words with the root *-wit-* are clearly prevalent over those with the root *-pozdr-* (37 instances vs. 18, respectively) presumably because *witaty* is more often used in Ukrainian than *pozdorowliaty* (also Russian *pozdrawliat*).

2.3. THANKING

The most common Polish performative expressing thanks is *dziękuję/dziękujemy* [I/we thank you], which is also used in the Polish heritage community in Ukraine. In the analysed press material, however, there are many instances of thanking using the expression *Bóg zapłać* [May God pay you] (11 instances), which from the perspective of the contemporary general Polish norm is archaic (it is the oldest Polish form of thanking (Cybulski 2003, p. 190)) or functionally limited. In the context of the expression, there appear adjectives and adverbs, usually the word *serdeczne* [heartfelt, cordial]: *Za te świąteczno-noworoczne prezenty – słodycze, żywność, piękne dziecięce książeczki, zabawki serdeczne Bóg zapłać!* [For these Christmas / New Year gifts: sweets, food, beautiful children's books, and toys, **a heartfelt may God pay you**] (106 (689) 2016); *Do przygotowania świątecznych darów przyczyniły się rodziny, uczniowie szkół prawie z całej Pol-*

ski. **Serdecznie Bóg Zapłać!** [The Christmas gifts were prepared thanks to the help of families, school children from nearly the entire Poland. A **heartfelt may God pay you!**] (117–118 (700–701) 2017). Usually, the expression duplicates an earlier template thanking, e.g.: *W imieniu naszej grupy serdecznie dziękujemy za tak wspaniały pobyt w Krakowie i wielkie Bóg zapłać Stowarzyszeniu „Wspólnota Polska” (oddział w Krakowie)* [On behalf of our group, we wish to **cordially thank** for such a wonderful visit in Krakow and **a huge may God pay you** to the Wspólnota Polska Association] (15–16 (587–588) 2008); *Dziękujemy Księdzu Proboszczowi Tadeuszowi Dybło z Maniowa, sponsorom i wszystkim ludziom, których poznaliśmy w czasie podróży. Życzymy wszystkim zdrowia, miłości, radości i obfitych łask Bożych. Bóg zapłać!* [**Thank you**, Father Tadeusz Dybło from Maniowo, the sponsors and all the people whom we met during our trip. We wish all health, love, happiness and God's grace. **May God pay you!**] (15–16 (587–588) 2008); *Wielce Szanowny Panie Senatorze, Drodzy Rodacy! Polacy Bukowiny Północnej ponownie serdecznie dziękują ofiarodawcom z Polski i mówią Bóg Zapłać!* [Distinguished Mr Senator, Dear Compatriots! Poles from Bukowina Północna again wish to **cordially thank** the benefactors from Poland and say **may God pay you!**] (117–118 (700–701) 2017). Another, less common (2 instances) form of thanking is *składać dziękę*⁷ [give thanks], which refers to the ceremonial religious style (and sometimes exists in Poland in prayer situations, usually addressed to God⁸), e.g.: *Dziękę składamy Tobie, który jesteś Panem, Bogiem naszym i Bogiem ojców naszych, za wszystkie dobrodziejstwa Twoje, za miłość i miłosierdzie, jakie nam przyznałeś i jakie nam wyświadczyłeś, a naszym ojcom przed nami* [**We give thanks** to you, our Lord, our God and the God of our forefathers, for all your blessings, for the love and mercy you bestowed upon us and which you have given to us and to our fathers before that] (83 (666) 2014).

⁷ In the 17th century, the more common form in the Polish language was *oddawać* [give back] (also: *odsylać, czynić, powtarzać* [send back, make, repeat]) *dziękę* [thanks], where the second element had the accusative plural form of the noun *dzięk* [of thanks]. In the Middle Polish age, the noun existed in thanking forms with an obligatory qualifier – cf. e.g. *unizone dziękę moje oddaję* [I give back my humblest thanks] (Cybulski 2003, p. 197). From at least the mid-18th century, there existed a structure with the verb *składać* [give] (*dziękę* [thanks]), usually directed at people positioned higher within the social structure than the sender, and it had a ceremonial nature; in 19th-century texts, *składam dziękę* [I give thanks] was sometimes abbreviated to *dziękę* [thanks], which no longer carried the ceremonial nature (Pawłowska 2014, pp. 177–179). In fact, in the old Polish language, unlike in the contemporary rare instances in prayer situations when addressing God, the analysed thanking expressions were also directed at people of various social statuses.

⁸ Cf. individual applications of the type in *Narodowy Korpus Języka Polskiego*, dated to 1985, 1999, 2009 (<http://www.nkjp.uni.lodz.pl/>, [22.05.2019]), including one in the *secular* context though directed to a force majeure but not God.

2.4. REFERENTIAL STRUCTURES TO THE WORDS PAN/PANI IN NEWS RELEASES

The most distinct feature in the studied material was the use of the words *pan/pani* in non-addressing (referential) structures in front of proper names (or titles) of persons to whom newspaper news texts applied. There were over 400 such instances. The huge number much higher than in the case of the previously analysed types could be explained with the special character of the undertaken study, i.e. written Polish language of the press. In news texts, official in nature, in line with the general Polish norm, the names of people on whom a text reports should not be preceded with the words *pan* or *pani*. The use of those words in such situations is redundant to say the least, and sometimes it may cause, despite a recipient's expectations, negative outcomes. The indicators of the honorific nature of *pan/pani* lose their direct functions in most narrative texts and become the carriers of other content. They may suggest a sender-initiated decreasing of the level of formality of an statement, and if the words *pan/pani* appear in front of the names of well-known figures, those words may indicate a person was deprived of their position/function or even serve to debase them. Katarzyna Kłosińska thus wrote on similar situations: "We should mainly use the forms of *Pan (pan)*, *Pani (pani)*, and *Państwo (państwo)* in situations when a person operates as a private person [...]. In official letters or in any other stylistically unmarked correspondence, in exhibition portfolios, in event announcements, etc. we use a person's first name and surname (and, possibly, their title or academic degree, full name of their function, etc.) without the *pan/pani* determiners. Not to mention the insufferable custom of adding the words *pan/pani* to the names of scholars, authors of scientific theories or even writers [...] (Kłosińska, <https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/Pan-tylko-w-sytuacjach-grzecznościowych-i-osobistych;18154.html>, [21.04.2019]). The procedure of depriving one of title and thus one's debasement using the referential applications of the words *pan/pani* in front of anthroponyms (usually in front of bare surnames) was discussed in detail by Marek Łaziński (Łaziński 2000; Łaziński 2006, pp. 84–92; Łaziński 2015, pp. 83–85), and the inappropriate use of the words *pan/pani* in pre-positions of proper names was also indicated by other researchers (e.g. Jadacka 1999, p. 1640; Grybosiowa 2003, p. 63; Sosnowska 2006; pp. 129–130; Marcjanik 2009, p. 205), as well as in relation to foreign language teaching (Janowska-Wierchoń 2005, p. 125). Regular users of the Polish language are not always aware of the pragmatic subtleties associated with the functioning of referential anthroponymic structures with the words *pan/pani*, as is indicated by questions sent to the language reference centre (e.g. <https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/Jan-Nowak-czy-pan-Jan-Nowak;19183.html>, [21.04.2019]; <https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/Pan-prezydent-a-prezydent;17368.html>,

[21.04.2019]; <https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/Pan-tylko-w-sytuacjach-grzecznościowych-i-osobistych;18154.html>, [21.04.2019]). That applies even more so to the users of Polish as a heritage language in Ukraine. For them, the words *pan/pani* are only honorific indicators; they are also considered as elements which connote one's Polishness. That is why there were such numerous instances in the studied texts, the authors of which had the best of intentions.

The most common instances (266) had the structure with the first name and the surname, e.g.: *Swoją obecnością zaszczytili nas Wójt naszej gminy **Pan Stefan Drugun**, Naczelnik Wydziału Oświaty w Krasnoilsku **Pani Lilia Markulak**, Proboszcz starohuckiej Parafii pw. Siedmiu Boleści Matki Bożej Ks. Janusz Gnat oraz, po raz pierwszy, goście z Polski, z zaprzyjaźnionej z nami Gminy Rzgów pod Łodzią – Przewodniczący Rady Miasta Rzgowa **Pan Jan Michalak** wraz z małżonką Haliną* [We were honoured to receive Mr Stefan Drugun, the Head of our commune, Ms Lilia Markulak, the Chief Educational Officer in Krasnoilsk, Fr. Janusz Gnat, vicar of the Stara Huta Virgin Mary of Seven Sorrows Parish, and, for the first time, our guests from Poland, from our friend, the commune of Rzgów near Łódź, Mr Jan Michalak, Chairman of the Rzgów Town Council, with his wife Halina] (133 (715) 2018). Often (95 instances) those were structures which referred to only people's first names, especially distinct when compared to general Polish, which reflect the "warm" inter-community relations, e.g.: *Z poezją bukowińskiej poetki zapoznali się nie tylko mieszkańcy Mrągowo, Warmii i Mazur, ale również goście z Litwy, Białorusi, Ukrainy i Rosji. I wreszcie, **pani Łucja** zaprezentowała swój dorobek literacki uzbierany przez z wiele lat w swoim rodzinnym mieście* [The poetry of the Bukowina poet was experienced not by only the inhabitants of Mrągowo, Warmia and Masuria, but also guests from Lithuania, Belarus, Ukraine, and Russia. And, finally, Ms Łucja presented her output collected over the years in her hometown] (108 (691) 2016); *Kierownik teatru Zbigniew Chrzanowski podziękował za ciepłe przyjęcie i zauważył, że chętnie przyjmie kolejne zaproszenie na Bukowinę. Zaprosiliśmy **Pana Zbigniewa** z teatrem nie tylko do Czerniowiec, ale również do Storożynca* [Zbigniew Chrzanowski, manager of the theatre, gave thanks for the warm welcome, and indicated that he would gladly accept another invitation to Bukowina. We invited Mr Zbigniew, with the theatre, not only to Czerniowce, but also to Storożyniec] (56–57 (639–640) 2012). There were 25 referential combinations of "pan/pani + title noun", e.g.: *O tym świadczą również hasła przewodnie konferencji, które były organizowane podczas „Bukowińskich Spotkań” przez **Pana Profesora*** [That was also indicated by the mottoes of the conferences which were organised during *Bukowińskie Spotkania* by Mr Professor] (25(607) 2009). The least common, 16 instances, were the referential structures with only the surname, which, however, do not possess negative connotations, as their counterparts in general Polish do, e.g.: *Prezes Towarzystwa Polskiego Lwowa **pan Legowicz** mówił o potrzebie budowy Ośrodka Polonijnego*

w mieście lwa, ponieważ funkcjonują tu ponad dwadzieścia przeróżnych organizacji polskich [Mr Legowicz, Chairman of the Polish Lviv Association, spoke on the need to build the Polish Heritage Centre in the city of the lion, as more than twenty different Polish organisations operate here] (56–57 (639–640) 2012).

3. CONCLUSIONS

In the written variety of Polish as a heritage language in Ukraine, as indicated by the analysis of the Polish language texts published in *Gazeta Polska Bukowiny*, there exist features of linguistic etiquette which are not entirely compliant with the codified general Polish standard. Some are clearly the results of the negative impact of transfer, e.g.: felicitations which include the words *witać* [to welcome], *pozdrawiać* [to greet], the proximate formal counterparts of which in Ukrainian and Russian are performatives used in celebration of holidays and any other positive event, the faulty grammatical structure of the felicitational formulation (*gratulować kogo z czym* [congratulate someone with something], as per the Ukrainian model of *witaty kogo z czym*), and addressing individual recipients (as well as plural) on a first name basis under the influence of the honorific *wy* [you] in East Slavic languages. The presence of other typical honorific qualities of the Polish language in Ukraine could be justified both through extra-linguistic interference, and the possible impact of new, debatable in terms of normative acceptance, communicational and linguistic habits in Poland. That mainly applied to the address formulations of “*pan/pani* + first name” used in official situations, as well as to the use of second-person forms (of the *jesteście, byliście, pozwólcie* [you are, you were, (you) allow me to] forms in the context of the honorific pronouns of *państwo/panowie/panie* [sirs/gentlemen/ladies]. The use of the words *pan/pani* in front of anthroponyms in non-addressing structures of written texts is based on similar (non-normative) habits in Poland, though, at the same time, I considered as a decisive factor of a major part of their instances in the studied press releases the intention to particularly highlight a person being referred to, who is assigned with a kind of “Polish respect”, as the words *pan/pani* in Ukraine connote Polishness. Some features of contemporary Polish politeness in Ukraine can also be treated as traditional in that community: that would apply to the already-mentioned addressing forms of “*pan/pani* + first name”, as well as the methods of expressing thanks which retain the archaic qualities (and, thus, ceremonial character), which are founded in the religious context. The specificity of expressing politeness within the small language community consisted of, apart from the traditional nature of some linguistic etiquette units in that community, other factors which displayed community bonds. It seems that a linguistic behaviour, which is

considered in Poland as generally inappropriate and excessively liberal (to address some using the structure “*pan/pani* + first name” or the verbal second-person forms, including in the case of honorific pronouns) may take another guise, a positive one, within a small community as warming relations and serving the maintenance of a particular bond between the members of a minority community. Those are the reasons why most of the analysed forms of linguistic politeness in Ukraine may be fully acceptable as not interfering with communication within the studied community, and not depreciating the recipient, but rather the opposite: highlighting them in a positive way. Even the hybrid felicitational/well-wishing expressions, unacceptable outside the community, which include the words *witać* [to welcome], *pozdrawiać* [to greet], in the community’s internal relations are completely comprehensible, clear, and interpreted by interlocutors as appropriate and not distorting the act of communication; additionally, they offer one more communicational quality: they are economical (being brief, not burdening one’s memory, applicable to any “good” occasion and thus properly received in every situation). The continued presence of the politeness forms in the language of the press, which is considered by the community as having authority, remains one of the major reasons for the retention of these structures in the future.

REFERENCES

- Cybulski M., 2003, *Obyczaje językowe dawnych Polaków. Formuły werbalne w dobie średniopolskiej*, Łódź.
- Grybosiowa A., 2003, *Formy ty i pan(i) w kontaktach społecznych*, in: *Język wtopiony w rzeczywistość*, Katowice, pp. 59–64.
- Huszczka R., 2006, *Honoryfikatywość. Gramatyka, pragmatyka, typologia*, Warszawa.
- Jadacka H., 1999, *Formy grzecznościowe*, in: A. Markowski (ed.), *Nowy słownik poprawnej polszczyzny*, Warszawa, pp. 1639–1642.
- Janowska-Wierchoń B., 2005, *Grzeczność rzeczywista i pozorna w sposobach zwracania się do innych*, in: P. Garncarek (ed.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*, Warszawa, pp. 121–126.
- Korol Ł., 2007, *Kłopoty Ukraińców z polską etykietą językową*, in: M. Czermińska, K. Meller, P. Fliciniński (eds.), *Literatura, kultura i język polski w kontekstach i kontaktach światowych*, Poznań, pp. 873–878.
- Krawczuk A., 2012a, *Osobliwości etykiety językowej we współczesnej polskojęzycznej prasie na Ukrainie*, in: A. Burzyńska-Kamieniecka, M. Misiak, J. Kamieniecki (eds.), *Kresowe dziedzictwo. Studia z języka, historii i kultury*, Wrocław, pp. 219–229.
- Krawczuk A., 2012b, *Wybrane akty etykiety językowej w polszczyźnie ukraińskich studentów*, in: A. Burzyńska-Kamieniecka (ed.), *Akty i gatunki mowy w perspektywie kulturowej*, „Język a Kultura”, vol. 23, Wrocław, pp. 163–178.
- Krawczuk A., 2014, *Norma językowa w prasie polskojęzycznej na Ukrainie (wybrane aspekty)*, „Postscriptum Polonistyczne”, no. 2(14), pp. 325–354.

- Krawczuk A., 2013, *Struktury referujące z wyrazami pan/pani w polskojęzycznej prasie na Ukrainie: grzeczność czy niegrzeczność?*, in: I. Dembowska-Wosik, E. Pałuszyńska (eds.), „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, vol. 20, pp. 119–129.
- Łaziński M., 2000, *Pan książdz i inni panowie. Wtórna funkcja lekceważąca jednostki pan (dokończenie)*, „Poradnik Językowy”, col. 9, pp. 19–28.
- Łaziński M., 2006, *O panach i paniach. Polskie rzeczowniki tytułowe i ich asymetria rodzajowo-płciowa*, Warszawa.
- Łaziński M., 2015, *Grzeczność, niegrzeczność i grzeczność pozorna. Zmiana wartościowania w systemie adresatywnym na przykładzie tytułów książdz i siostra*, in: M. Święcicka, M. Peplińska-Narloch (eds.), *Niegrzeczność, interakcja, komunikacja*, „Bydgoskie Studia nad Pragmatyką Językową 1”, Bydgoszcz, pp. 80–92.
- Marcjanik M., 2002, *Polska grzeczność językowa*, Kielce.
- Marcjanik M., 2009, *Mówimy uprzejmie. Poradnik językowego savoir-vivre'u*, Warszawa.
- Miodek J., 1980, *Jeszcze o sposobach zwracania się do drugich*, „Język Polski”, vol. LX, col. 2–3, pp. 177–179.
- Narodowy Korpus Języka Polskiego*, <http://www.nkjp.uni.lodz.pl/> [22.05.2019].
- Nowy słownik poprawnej polszczyzny PWN*, 1999, A. Markowski (ed.), Warszawa.
- Pawłowska A., 2014, *Formuły werbalne polskiej etykiety językowej od połowy XVIII do lat sześćdziesiątych XIX wieku. Analiza socjolingwistyczna*, Łódź.
- Schmidt S., 2004, *Kompetencja komunikacyjna Niemców w polskich aktach grzeczności językowej*, Pułtusk.
- Sosnowska N., 2006, *Paradoksy etykiety językowej (wieloznaczność i wielofunkcyjność wyrazów i form)*, „Roczniki Humanistyczne: Językoznawstwo”, vol. LIV, col. 6, pp. 125–134.
- Sztabnicka-Gradowska E., 2017, *Model grzeczności językowej w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Perspektywa interkulturowa* (doctoral dissertation), Łódź, <http://dspace.uni.lodz.pl:8080/xmlui/bitstream/handle/11089/22939/Model%20polskiej%20grzeczno%C5%9Bci%20j%C4%99zykowej%20w%20nauczaniu%20j%C4%99zyka%20polskiego%20jako%20obcego.%20Perspektywa%20interkulturowa.pdf?sequence=1&isAllowed=n> [18.05.2019].
- Załaźńska A., Rusinek M., 2010, *Retoryka codzienna. Poradnik nie tylko językowy*, Warsaw.
- Żurek A., 2008, *Grzeczność językowa w polszczyźnie cudzoziemców*, Łask. <http://bukpolonia.cv.ua/index.php/pl/gazeta-polska-bukowiny> [30.01.2019]. <http://poradnia.pwn.pl/> [29.06.2012]. <http://www.poradniajezykowa.us.edu.pl/> [22.02.2012]. <http://www.zachod.pl/radio-zachod/poradnik-jezykowy/pytanie-od-uzytownika-krzych-r/> [29.03.2013]. <https://kresy24.pl/archiwum-gazety-polskiej-bukowiny> [17.04.2018]. <https://sjp.pwn.pl/poradnia/> [21.04.2019].

Ała Krawczuk

**SPECYFIKA WYBRANYCH FORM GRZECZNOŚCIOWYCH NA TLE
NORMY OGÓLNOPOLSKIEJ W PISANEJ ODMIANIE POLSZCZYZNY
ODZIEDZICZONEJ NA UKRAINIE (NA MATERIALE POLSKOJĘZycznej
„GAZETY POLSKIEJ BUKOWINY”)**

Słowa kluczowe: etykieta językowa, polszczyzna odziedziczona, polszczyzna pisana, norma językowa, interferencja

Streszczenie. W artykule na materiale tekstów „Gazety Polskiej Bukowiny” reprezentujących pisaną odmianę polszczyzny odziedziczonej na Ukrainie przeanalizowano swoiste na tle skodyfikowanej normy ogólnopolskiej formy grzecznościowe w zakresie sposobów zwracania się do adresata, składania gratulacji i życzeń, podziękowań, a także używania słów pan/pani przed antroponimami w strukturach nieadresatywnych tekstów informacyjnych. Ujawniono przyczyny trwałości tych form w małej wspólnocie komunikatywnej: interferencja z języków wschodniosłowiańskich, oddziaływanie uzusu ogólnopolskiego, tradycyjność określonych struktur na tych terenach, także szereg czynników pozajęzykowych – np. chęć szczególnego wyrażania szacunku wobec odbiorcy, ocieplania z nim relacji, ekonomiczność wyrażen językowych, wreszcie akceptowalność swoistych jednostek etykietalnych w ramach wspólnoty.

GLOTTODYDAKTYCZNE I KONTRASTYWNE SPOJRZENIA NA JĘZYK

*Emilia Szalkowska-Kim**

 <https://orcid.org/0000-0001-6035-2233>

COLLOCATIONS OF DIMENSION ADJECTIVES WITH THE NAMES OF HUMAN BODY PARTS IN POLISH AND KOREAN¹

(THIS ARTICLE WAS TRANSLATED FROM POLISH BY JAKUB WOSIK)

Keywords: comparative semantics, adjectives of dimensions, names of body parts, collocations, conceptualisation of body parts and their dimensions, Polish language, Korean language, teaching a foreign language

Abstract. This article presents the results of comparative research into the collocations of the names of human body parts with dimension adjectives. The aim of the analysis was to indicate the similarities, limitations and differences in the manners of conceptualising the world established in Polish and Korean, or more precisely: how both languages define the elements of the world of human body parts, and how they assign dimensions to the elements depending on the needs and experiences of native users of both. The results of the research could have a practical application in teaching both languages, facilitating students' absorption of the lexis of the other language, and result in a deeper mutual understanding of linguistic and cultural differences.

1. INTRODUCTION

This article presents the initial results of a study comparing the methods of approaching the dimensions of the human body in Polish and Korean. I analysed the collocations of basic spatial adjectives carrying the meanings: *big, small, tall,*

* emiszal@gmail.com, Hankuk University of Foreign Studies, College of Central and East European Studies, Department of Polish Studies, 81, Oedae-ro, Mohyeon-eup, Cheoin-gu, Yongin-si, Gyeonggi-do, 17-035 Republic of Korea.

¹ The results of the research were presented at the International Academic Conference "Polish Studies' Meetings of Three Countries: China – Korea – Japan (PSMTC)" in 2009 in Tokyo.

The author would like to thank Lee Yun-Hee, M.A., graduate of the Polish Studies at HUFSS, for her help in conducting the survey study and her valuable remarks of a native user of Korean.

short, broad, narrow, long, thick, thin, deep, shallow, with over 50 pre-selected nouns denoting human body parts. Additionally, I considered the collocations of adjectives which replace the basic dimension adjectives referring to humans and some of their body parts, e.g. Korean *nalssinhan* ‘slim’ – *saljjin* ‘obese’ instead of *yalbeun* ‘thin’ – *dukkeoun, gulgeun* ‘fat’. This comparative analysis of Polish and Korean focused not only on the literal meanings of the studied combinations, but it also considered their figurative meanings in idioms, e.g. Polish *mieć długi język* [to have a long tongue] ‘to have a tendency for talking too much or gossiping, to not be able to keep a secret.’

When attempting the recreation of this portion of the linguistic (Korean and Polish) image of the world, I used the following sources of data: surveys conducted among native users of both languages, dictionary definitions, consultations (e.g. with Korean professors and masters of Polish studies at HUFS), source texts, previous studies of the present issue in relation to various languages, and my own intuition as I am a native user of Polish, but for the last dozen or so years I have lived in Korea and I use Korean every day. I assigned priority to the results of the surveys – a major role was played by the number of indications of a combination (dimension adjective + name of a body part) as acceptable by the native speakers of a language.

Similar studies for Polish had been conducted in comparison to, e.g.: English, German, Russian, Ukrainian, Swedish, Vietnamese, and Japanese (cf. e.g. Linde-Usiekiewicz 2000, 2003; Achterberg 2000), which is why in this article I also referred to those earlier studies. I am not aware of any comparative studies conducted for Korean.

The aim of the analysis is to indicate some similarities and differences in the manners of conceptualising the world established in Polish and Korean, or more precisely: how both languages define the elements of the world which are human body parts, and how they assign dimensions to the elements depending on the needs and experiences of native users of both. The article offers not only a cognitive focus, but it can also have a practical teaching application by facilitating students’ absorption of the lexis of the other language, and result in a deeper mutual understanding of linguistic and cultural differences.

2. METHODOLOGY

In the analysis of the data regarding both languages I decided to begin with a comparison of individual units, not a recreation of the structures of notional fields and the comparison of the material on that basis. I began by preparing a list of lexemes denoting human body parts in Polish and then I determined their Kore-

an counterparts, based on the picture dictionaries: *Five language visual dictionary* (David Shaffer 2003), *Korean Picture Dictionary* (Kan Hyoun-hwa 2006), and *The Heine English / Korean picture dictionary* (Thomson, 2005). Unlike in the study by Linde-Usiekiewicz (2000), I omitted animal body parts, e.g.: Polish *ogon* [tail], *kiel* [fang], *trąba* [trunk], *sierść* [fur], etc., but I included in the list lexemes which the author did not include in her study, e.g.: Polish *człowiek* [human], *ciało* [body], *rzęsy* [eyelashes], *brwi* [eyebrows], *powieka* [eyelid], *mięsień* [muscle], *mózg* [brain], *serce* [heart], *wątroba* [liver], *żołądek* [stomach], *nerka* [kidney], and their Korean counterparts. If I suspected lexemes in the languages did not correspond, I consulted Korean professors of Polish studies at HUFS and other linguists. In the description, I included all the discrepancies I identified in the meanings and extents of the studied noun and adjective lexemes between the languages (cf. sections 3 and 4).

As for Korean, I analysed only the collocations of native adjectives with native nouns, and if there was no native noun denoting a human body part or if it was not commonly used, I analysed collocations with a Sino-Korean noun (I discuss this in detail in sections 3 and 4).

The surveys which were the main source of data were filled out in the case of Korean by 35 Korean students of Polish studies, HUFS, aged 20–25, and in the case of Polish by 20 similarly aged Polish students of ethnolinguistics at the Adam Mickiewicz University. I do not possess a more extensive or balanced material which would include other age groups or other factors which might increase the representativeness of the sample (e.g. level of education, dialect-based differences, etc.), but I plan to expand on the initial study to include a larger number of respondents. The survey was structured as tables which included the names of body parts in columns and positive dimension adjectives in the attributive form in rows (a list of positive adjectives is presented in Table 4.1 in section 4). Respondents were asked to state which of the adjectives connect in their language in their literal meaning with a noun which is a body part, and to indicate which connections are also possible in figurative terms. If not certain, the respondents were asked to mark a connection as +/-.

An expression which was a combination of a dimension adjective and the name of a body part, e.g., Korean *nopeun ko* ‘tall nose’, was considered fully acceptable in the language when the level of agreement among the respondents about whether it was acceptable was high, i.e. when total acceptance was within the 70–100% range. If a combination was evaluated as acceptable by not much more than half of the respondents, I recorded the precise percentage. The fact that a combination was deemed acceptable by less than 50% of the respondents does not mean that it does not exist, but for the purposes of the study it was rejected due to low reliability. Naturally, the collocations of dimension adjectives with the nouns of the studied thematic area could be elaborated upon, based on a statistical

analysis of acceptance conducted on much larger, more diverse groups of users of both languages or usage frequency research based on sufficiently large corpora, yet that was not possible in the case of this study.

I analysed the contemporary figurative meanings of the studied combinations in more detail on the basis of dictionaries of idioms and phrasemes (cf. *Słownik frazeologiczny współczesnej polszczyzny* 2001; *Słownik idiomów polskich PWN* 2006; *Gwanyongeo sajeon* 1996; *Gwanyongeo pyohyeonsajeon* 2008), which enabled me to supplement the data collected from the surveys. I additionally verified the created lists of combinations existing in phrasemes by checking their usage in source texts (mainly periodicals, though I did not browse only internet resources) and, in the case of Korean, by consulting Korean professors of Polish studies at HUFs. During the consultations I established that some of the idioms indicated in dictionaries are no longer used in contemporary Korean, so I omitted them in the discussion of the results.

I used English as the language of description, however, mainly for teaching purposes, in sections 3, 4, and 5, I also included Korean and Sino-Korean names recorded using the *hangeul* alphabet together with the appropriate *hanja* signs. In the case of Romanisation of Korean names, I used the 2000 Romanisation system officially used in South Korea (*Revised Romanization of Korean* 2000).

3. DIFFERENCES IN MEANING AND SCOPE OF THE STUDIED NOUN LEXEMES IN BOTH LANGUAGES

For the matter of the collocations of dimension adjectives with the names of body parts, it is important to discuss the differences in nominal lexical resources of both languages. The main issue is the common lack of 1-to-1 correspondence between Polish and Korean lexemes denoting human body parts.

Firstly, in Korean there exist side by side native names of body parts and their Sino-Korean counterparts, but in the case of the majority of body parts, native names are used as the commonly used Korean vocabulary denoting the basic issues of human life mainly belongs to the native nominal corpus². For example,

² Korean vocabulary consists of three layers: native words and affixes (approx. 35%), Sino-Korean words (approx. 60%), and borrowed words (mainly from English, approx. 5%). Korean vocabulary which originated in Chinese is classified in this article under a separate category and it is not totalled with the same group as words borrowed from other languages. Native vocabulary mainly includes the names of food, clothes, places, basic actions, activities and conditions, body parts, animals, and natural objects. The native corpus also includes thousands of onomatopoeias, idioms and proverbs which reflect the native Korean culture. Sino-Korean borrowed words and borrowed words from other languages mainly include cultural borrowings (cf. Sohn 1999; Lee, Ramsey 2000).

regarding the face, hand, leg, back, or smaller body parts, e.g., forehead, cheek, eyelash, eyebrow, elbow, finger nail, knee, finger, heel, etc., Koreans use native Korean names and not their Sino-Korean counterparts.

However, in the case of internal organs, such as the brain, muscle, heart, lung, liver, kidney, and stomach, the situation is reversed: the Sino-Korean names are used, and their native counterparts are obscure to modern Koreans. According to my Korean informants, such categorisation is mostly based on cultural conditions. In Korean, the first to be formed were the native names of visible body parts, while internal (non-visible) organs lacked specific names for a long time as there was need to use those or no one knew about their existence. Their Sino-Korean names are specialised terms, and they formed alongside the development of traditional Korean medicine and the arrival of Chinese medicine in Korea. It is worth indicating that, when talking about their disposition and illnesses, contemporary Koreans usually avoid using the names of the above-mentioned internal organs and use more general terms denoting general locations within their bodies as it is a taboo for them. For example, a Korean would rather say: 'My chest (breast) hurts' than 'My heart hurts', or 'My abdomen hurts' rather than 'My stomach/liver hurts.' Unlike Koreans, Poles seem to display a general tendency to use precise names of specific internal organs in such expressions as *Boli mnie wątroba, nerka, trzustka, kregosłup* [My liver, kidney, pancreas, spine hurts], along with such expressions as *Boli mnie brzuch, w piersi, w boku, w plecach* [My abdomen, chest, side, back hurts].

The third group consisted of body parts for which both names – native Korean and Sino-Korean – are commonly known and used, while the actual applications of specific nouns depend on the context. That group included, e.g., such organs as: the head, eye, tooth, ear, throat. The Sino-Korean terminology related to those human body parts mainly exists in medical contexts, e.g., when referring to names of ailments (e.g., *du* [두, 頭] 'head' > *du-tong* [두통] 'headache'), illnesses (e.g. *an* [안 眼] 'eye' > *an-yeom* [안염] 'eye inflammation'), medication (*an-yak* [안약] 'eyedrops'), medical specialisations (*an-gwa* [안과] 'ophthalmologist'), etc.

As I have already mentioned in section 2, in this article I analysed the collocations of native Korean dimension adjectives mainly with native names of body parts as those combinations are most commonly used in contemporary Korean. Only if a native lexeme was not used often or was not used at all, as in the case of references to internal organs (cf. muscle, bone, brain, heart, lung, liver, stomach, kidney) and skin, did I analyse the collocations with a Sino-Korean noun.

The case of double naming is basically non-existent in Polish as any additional Latin terminology denoting human body parts is obscure to all users of Polish other than medical staff. Interestingly enough, Latin terminology also exists, through English, in Korean medical jargon in Western-type hospitals as medical documentation is maintained in English, not Korean, while doctors specialising in traditional Korean medicine use native and Sino-Korean names exclusively.

Another issue is lexical polysemy, i.e., the phenomenon of lexical ambiguity of expressions, which also results in non-correspondence between the lexemes of the two languages (a polysemic lexeme in Polish corresponds to several different lexemes in Korean and vice versa). Some Polish polysemic lexemes denoting human body parts³ include:

- I. *ręka* – (1) ‘a prehensile part of the upper limb, palm’; (2) ‘the entire upper limb from the shoulder to the fingers’
- II. *noga* – (1) ‘entire lower limb’; (2) ‘the end part of the leg, the foot’
- III. *ramię* – (1) ‘a joint between the shoulder blade and the shoulder with the surrounding muscles’; (2) commonly referred to as ‘bark’ [shoulder]; (3) ‘part of the hand from the shoulder to the elbow’; (4) ‘entire hand’.
- IV. *broda* – (1) ‘the lower protruding part of the face beneath the mouth’; (2) ‘facial hair on the lower part of the face, beneath the mouth’
- V. *podbródek* – (1) ‘a part of the face beneath the lips’; (2) ‘fleshy part of the face beneath the jaw’
- VI. *piers* – (1) ‘the front upper part of the trunk, the chest’; (2) ‘in women: one of two glands located in the upper front part of the trunk’

The differences in meaning are particularly visible in collocations with dimension adjectives. For example, the expression *dlugie ramiona* [long arm] refers to the upper limb while the term *szerokie ramiona* [wide arms] defines shoulders. Similarly, the expression *krótkie/długie nogi* [short/long legs] defines the entire lower limb while the expression *duże/male nogi* [big/small legs] refers to the size of the feet.

In the case of Korean, I identified the following polysemic lexemes:

- I. *heori* (허리) – (1) ‘waist’; (2) ‘lower part of the spine’
- II. *meori* (머리) – (1) ‘head’; (2) commonly ‘hair on the head’
- III. *kaseum* (가슴) – (1) ‘chest’; (2) ‘breasts (women’s)’⁴
- IV. *teok* (턱) – (1) ‘entire jaw’; (2) ‘chin’
- V. *mok* (목) – (1) ‘neck’; (2) ‘throat’; (3) ‘nape’

The notional scopes of the provided examples are blurry, which is caused by the very processes of forming the notions which refer to body parts in both languages. According to Langacker (1995) and Usiekiewicz (2003) no body part is conceptualised exclusively as a separate whole, rather as a more distinct structure from a larger whole (the human body) which constitutes the basis (cognitive domain).

That which in Polish is conceptualised as “a more distinct structure” does not always appear as such to a user of Korean and vice versa. For example, the nape

³ I shall not discuss at this point the meanings of the lexemes in reference to animal body parts and their figurative meanings.

⁴ Similarly to Polish.

(back of the neck) is basically not identified by Koreans as an additional distinct structure separate from the neck. One could only speak of ‘back neck’ (*tui-mok* [뒤목]), though the location (back) is usually omitted.

A similar situation applies to the chin – there is no Korean name which would separate that part from the whole of the lower face (the whole of the jaw). The hips and buttocks are other examples of that. In Polish *biodro* [hip] is ‘a part of the body including the hip joint, the side of the pelvis and the external part of the thigh’ while *pośladek* [buttock] is ‘in humans: one of two highly muscular parts of the body located beneath the spine.’ In Korean, there is no notion of the hip as a body part separate from the buttocks. The *dunbu* (둔부), *gungdunggi* (궁둥이) and *eondeongi* (언덩이) lexemes denote the whole of the external upper part of the thigh combined with the buttocks, the *bolgijjak* (볼기짹) lexeme corresponds to the Polish *pośladki* [buttocks] lexeme, while the *golban* (골반) lexeme carries the meaning of ‘hip bone (external part of the pelvis)’ and it does not include the meaning of ‘external upper part of thigh.’

Korean identifies both the part of the body which in Polish is called *nadgarstek* [wrist], i.e., the section of the hand connecting the palm with the forearm (Korean *son-mok* [손목], literally ‘hand’s neck (narrowing)’), and a similar narrowing above the foot (Korean *bal-mok* [발목], literally ‘foot’s neck (narrowing)’), while in Polish there is no specific equivalent of the latter. The Polish term *kostka* [ankle] only refers to the bulging of the tibia to the left and right above the foot, and its literal Korean equivalent is the word *boksunga-bbyeo* (복숭아뼈).

The above-mentioned problems in seeking equivalents between noun lexemes in both languages denoting some body parts were largely related to establishing the following issues:

- whether a lexeme refers to a body part defined as a complete muscle and bone connection (cf. the Polish word *goleń* [shin] ‘a part of the lower limb between the knee and the foot’),
- is it the case of a name which identifies only one muscle (e.g. the Polish word *łydka* [calf] ‘a set of muscles in the back part of the leg, between the knee and the foot’) or a bone (e.g. Korean *golban* ‘hip bones’),
- what the location of the part being described is in relation to a larger whole (e.g. the Polish lexeme *łydka* [calf] and the Korean lexeme *jongari* (종아리) refer to the back part of the lower leg, the Polish *kark* [nape] to the back part of the neck).

When discussing differences, it is worth mentioning that Korean includes the lexeme *teol* (털) which refers generally to body hair (the term is also used regarding fur and coat covering animal bodies) and the more specific lexeme *meori-teol* (머리털, literally ‘fur on head’) referring to the whole of the hair on the head, while more common than *meori-teol* is the term: *meori-garak* (머리가락, literally ‘long thin object on the head’) and the common *meori* (머리; original meaning ‘head’).

It must be also mentioned that in Polish, the lexeme *palec* [finger] carries the meaning ‘one of the five oblong digits terminating a human palm or foot.’ Its specifications: (*palec*) *u ręki* [hand digit], *u nogi / u stopy* [leg/foot digit] can, in many contexts, be omitted. Korean offers separate lexemes (1) *son-garak* (손가락) and (2) *bal-garak* (발가락) constituting the following assemblies: (1) ‘hand+long thin object’ and (2) ‘foot+long thin object’, while none of the morphemes in either of the assemblies can be omitted⁵.

4. DIFFERENCES IN MEANING AND SCOPE OF DIMENSION ADJECTIVES IN THE TWO LANGUAGES

There are some differences between the languages being compared in terms of dimension adjectives. Firstly, in Korean there is a differentiation into native and Sino-Korean adjectives, but native spatial adjectives are used more often, and they are mostly used for defining the dimensions of body parts.

Table 4.1. *Basic dimension adjectives in Polish and Korean*

Polish	Korean	
	native adjective	Sino-Korean adjective
<i>duży</i> [big]	<i>keun</i> (큰) > <i>kiga keun</i> (키가 큰)	<i>dae</i> (대 大)
<i>mały</i> [small]	<i>jageun</i> (작은) > <i>kiga jageun</i> (키가 작은)	<i>so</i> (소 小)
<i>wysoki</i> [tall]	<i>nopeun</i> (높은)	<i>go</i> (고 高)
<i>niski</i> [short]	<i>najeun</i> (낮은)	<i>jeo</i> (저 低)
<i>długi</i> [long]	<i>gin</i> (긴)	<i>jang</i> (장 長)
<i>krótki</i> [short]	<i>jjalbeun</i> (짧은)	<i>dan</i> (단 短)
<i>szeroki</i> [wide]	<i>neolbeun</i> (넓은)	<i>kwang</i> (광 廣)
<i>wąski</i> [narrow]	<i>jobeun</i> (좁은)	<i>hyeop</i> (협 狹)
<i>gruby</i> [thick]	<i>dukkeoun</i> (두꺼운) <i>gulgeun</i> (굵은)	not used
<i>cienki</i> [thin]	<i>yalbeun</i> (얇은) <i>ganeun</i> (가는)	<i>se</i> (세 細) – rarely used
<i>głęboki</i> [deep]	<i>gipeun</i> (깊은)	<i>sim</i> (심 深)
<i>płytki</i> [shallow]	<i>yateun</i> (얕은)	not used

Source: own study

⁵ The situation is different in the case of the above-mentioned lexeme *meori-garak* meaning ‘hair’, which has the form of the assembly ‘head+long thin object’, where the *garak* morpheme can be omitted, which leads to a polysemy of the word *meori* – ‘head’; ‘hair’.

Table 4.1. is a summary of Polish and Korean dimension adjectives in attributive forms. I also included in it Sino-Korean adjectives, although the study only applied to native adjectives, as I identified the following regularities:

- (1) Korean native names of body parts, e.g. *meori* (머리, ‘head’) collocate only with native dimension adjectives, cf. *keun meori* (큰 머리 ‘big head’), but not **dae meori* (*대(大) 머리 *‘big head’), *jageun nun* (작은 눈 ‘small eye’) and not **so nun* (*소(小) 눈).
- (2) some Sino-Korean lexemes denoting body parts, the native Korean equivalents of which are obscure or not used, also collocate only with native adjectives and not Sino-Korean ones (!). As in the case of the names of internal organs, cf. *keun simjang* (큰 심장 ‘big heart’) and not **dae simjang* (*대 심장 心臟),
- (3) the remaining Sino-Korean lexemes denoting body parts collocate only with Sino-Korean adjectives, cf. *dae du* (대두 大頭 ‘big head’) and not **keun du* (*큰두). However, similar Sino-Korean expressions are less frequently used than their native counterparts, which was why only the latter were analysed (cf. *keun meori* ‘big head’),
- (4) Sino-Korean dimension adjectives with the meanings of ‘thick’, ‘thin’ and ‘shallow’ are generally not used in contemporary Korean,
- (5) Sino-Korean spatial adjectives with the meanings of ‘wide’, ‘narrow’, ‘high’, ‘short’, ‘deep’ are used, but not in collocations with lexemes denoting body parts.

Korean includes pairs of native adjectives corresponding in terms of meaning to Polish adjectives: *duży – mały* [big – small], *długi – krótki* [long – short], *szeroki – wąski* [wide – narrow], *głęboki – płytki* [deep – shallow]. Unlike in the case of the Polish adjectives *wysoki – niski*, the Korean adjective pair *nopeun* (높은) – *najeun* (낮은), though referring to the height of objects (including the discussed human body parts), cannot be used for describing a person’s height. In relation to people, the following expressions are used: *kiga keun* (키가 큰, ‘big height’) – *kiga jageun* (키가 작은, ‘small height’). The Polish adjective *gruby* has two corresponding adjectives in Korean: *dukkeoun* (두꺼운) and *gulgeun* (굵은). Their antonyms are *yalbeun* (얇은) and *ganeun* (가는). The adjective *dukkeoun* usually refers to a dimension perpendicular to the surface of a flat object (e.g., a sheet of paper), or a rectangular object (e.g., a book), but it can also refer to cylindrical objects (e.g., a leg, finger, hair). The adjective *gulgeun* usually refers to the transversal dimension of cylindrical objects (e.g., a tree trunk), less often to a dimension perpendicular to the surface of rectangular objects (e.g., a book), but never to flat objects (e.g., a sheet of paper). In the case of the names of body parts, in some cases they collocate both with *dukkeoun* and *gulgeun* (cf. Korean *meori-garak* ‘hair’, *dari* ‘leg’), while in others there is a clear limitation of their

ability to collocate (e.g. the lexeme denoting ‘skin’ can only collocate with the adjective *dukkeoun* and not *gulgeun*). The adjective *ganeun* ‘thin’ mainly refers to the transversal dimension of long and cylindrical objects (e.g., hair, leg, thread). Additionally, Korean includes the adjectives *saljjin* (살찐) and *ddungddunghan* (뚱뚱한) which correspond to the Polish adjective *gruby* [thick], as well as *otyły* [obese], *tegi* [corpulent], *tlusty* [fat] and their antonyms: *nalssinhan* (날씬한), *mareun* (마른), and *yawin* (야윈) similar in terms of meaning to the Polish adjectives *szczupły* [slim], *chudy* [skinny], and *wychudzony* [emaciated], which are used in reference to human body parts defining the thickness of fat in a specific location (cf. Korean *nalssinhan bae* ‘slim abdomen’). In the analysis, I omitted such adjectives as *pociągły* [oval], *podłużny* [oblong], as it is not certain whether they describe the shape or rather the dimensions.

Adjectives in their literal meanings were indicated in their attributive forms (cf. Korean *keun gan* 큰 간, ‘big liver’), while for their figurative meanings predicative forms were also included (cf. Korean *gani keuda* 간이 크다, literally ‘liver is big’ > figuratively ‘to be very bold, audacious’).

5. COLLOCATIONS OF ADJECTIVES WITH THE NAMES OF BODY PARTS

To ensure the clarity of the discussion, I divided the material into 6 groups:

- (1) humans and the human body as a whole (this group also included the skin covering the entire human body),
- (2) head and its parts: face, hair, forehead, ear, cheek, nose, chin, eye, eyelash(es), eyebrow(s), eyelid, mouth, lips, tongue, tooth,
- (3) parts of the trunk: arms/shoulders, chest, woman’s breast, back, waist, hips and buttocks, abdomen (I also included the neck/nape in this group),
- (4) arm/hand and its elements: palm, finger, fingernail, wrist, elbow,
- (5) leg and its elements: thigh, calf, ankle, foot, heel, toe, knee,
- (6) selected internal body parts: muscle, bone, brain, throat, heart, lungs, liver, stomach, kidney.

Considering the possible teaching applications of the collected material, though the language of description is English, I provide below also the Korean lexemes in their original spellings, where the first element is the native noun and the second is Sino-Korean with the corresponding *hanja* sign. Lexemes provided in parentheses were not analysed in terms of collocations with dimension adjectives as those collocations are used less often (cf. sections 3 and 4).

5.1. HUMANS AND HUMAN BODY AS A WHOLE

5.1.1. Polish *człowiek* [human], Korean *saram* 사람, (*in* 인 人). Korean avoids defining humans as tall or short which is why I did not identify collocations of the lexeme denoting ‘human’ with the adjectives ‘tall’ – ‘short’. However, it is acceptable to use adjectives meaning ‘big’ – ‘small’ and ‘thick’ in the sense of ‘obese’ (*saljjin*, *ddungddunghan*) – ‘slim’, ‘skinny’ (*yawin*, *mareun*, *nalssinhan*). In Polish, acceptable collocations include: *wysoki* – *niski* [tall – short], *duży* – *mały* [big – small], *gruby* – *szczyły* [fat – slim] and *chudy* [skinny].

Figuratively, one might use in Polish expressions with the adjectives *głęboki* – *płytki* [deep – shallow]:

głęboki człowiek – ‘a person of deep creative thinking’

Example: *Człowiek głęboki, to człowiek refleksyjny. Jest to osoba która skupia się na istocie rzeczy, stara się dojść do przyczyny, nie skupia się na warstwie zewnętrznej, tylko patrzy głębiej. Ma bogate życie wewnętrzne. [A deep person is a thoughtful person. It is a person who focusses on core issues, who tries to reach the cause, who does not focus on the external but who peers more deeply inside. It is a person with a rich internal life]* (<http://pytamy.pl/question/co-znaczy-ze-ktos-jest-gleboki/1>)

A similar expression in Korean is: *sog-i gipeun saram* (속이 깊은 사람; ‘a person with a deep interior’).

płytki człowiek – ‘mindless person’

Example: *Szczęście może przeżywać tylko osoba zdolna do głębokich przeżyć. Człowiek płytki będzie przeżywał przyjemności, lecz nie szczęście. [Joy can be experienced only by a person capable of deep experiences. A shallow person can experience pleasure but not joy]* (<http://www.psychologia.net.pl/artykul.php?level=32>)

5.1.2. Polish *ciało* [body], Korean *mom* 몸, (*che* 체 體). According to most Polish respondents, the body can be evaluated in terms of its thickness: *grube* – *szczyple/chude* [thick – slim/skinny] and size: *duże* – *małe* [big – small]. Additionally, in the case of newborns that cannot yet stand, in Polish one would speak about the length of their bodies. Korean respondents indicated as available for collocations adjectives denoting ‘thick’ in the sense of ‘fat, obese’ (*saljjin*, *ddungddunghan*) – ‘skinny, slim’ (*yawin*, *mareun*, *nalssinhan*), but they did not evaluate the body in terms of its size or length. Half of Polish respondents also indicated adjectives *wysokie* – *niskie* [tall – short] as available for collocations, while none of the Korean respondents did so.

5.1.3. Polish *skóra* [skin], Korean *sal* 살, (*pibu* 피부 皮膚). In both languages, skin is defined only in terms of its thickness using the adjectives ‘thick’ – ‘thin’. In this case, the Korean language uses the adjective pair: *dukkeoun* – *yal-beun*, as it is those (and not *gulgeun* and *ganeun*) that indicate the thickness of flat objects. Additionally, in Polish there are idiomatic expressions:

mieć grubą skórę / być gruboskórnym / gruba skóra – figuratively ‘to be insensitive, rude, indelicate, tactless; an unscrupulous person, devoid of feelings or empathy’

Example: *Polityka postrzegana jest jako twarda gra. – Aby poruszać się w świecie polityki, trzeba mieć naprawdę grubą skórę.* [Politics is considered as a tough game. To operate in the world of politics, one has to have a truly thick skin] (source: survey by sociologists of the University of Zielona Góra: Politics not for women, miasta.gazeta.pl/gorzow)

mieć cienką skórę / być cienkoskórnym – ‘to be sensitive’

Example: *Był człowiekiem o cieniwej skórze. Nie ma osoby, która nie powiedziała o nim „wrażliwiec”. Jeśli śmiał się – to na cały głos. Jeśli płakał – to całym sobą.* [He was a person of a thin skin. There is no one who would not call him “sensitive”. If he laughed, he laughed out loud. If he cried, he cried with his whole body] (polki.pl/viva_artykul,10003837.html);

Paweł, żartowałem, coś ty taki cienkoskórny się zrobił? [Paweł, I was just kidding, when did you get so thin-skinned?] (www.jelonek.org)

5.2. HEAD AND ITS PARTS

5.2.1. Polish *głowa* [head], Korean *meori* 머리, (*du* 두 頭). Both in Korean and Polish, the head is defined within the categories of: ‘big’ – ‘small’, whereas the name of the body part does not collocate with other dimension adjectives in Korean, and its collocations in Polish are doubtful; in the study only 35% of Polish respondents answered that the head may be *szeroła* – *wąska* [wide – narrow]. In Korean, the expressions *jageun meori/eolgul* and *keun meori/eolgul* (‘small head/face’ – ‘big head/face’) have recently become idiomatic, meaning ‘beautiful person’ – ‘ugly person’. Within the contemporary Korean model of beauty, a small head and small face are desirable qualities of one’s appearance (particularly in women). In the Polish culture, we do not attach too much attention to that feature of one’s appearance, so the term *mała głowa/twarz* [small head/face] does not in Polish entail beauty.

5.2.2. Polish *twarz* [face], Korean *eolgul* 얼굴, (*anmyeon* 안면 顔面). In both studied languages, the face may be big or small. In Korean both long and short,

while in Polish it can rather be long (70% respondents answered yes; short – 40%), whereas, in that same meaning, a common term is *pociągła* [oval]. In both languages one could talk about a wide or narrow face, though Korean respondents more often indicated an adjective denoting ‘wide’ than ‘narrow’ (80% and 60% of answers, respectively). Considerably fewer respondents of both nationalities (40–60%) indicated adjectives denoting ‘thick’ – ‘skinny/slim’ as collocating with that lexeme. In Korean, the expression ‘thick face’ also conveys an idiomatic meaning:

eolgul (gajugi) dukkeop-da (얼굴 (가족)이 두껍다) – literally ‘face/skin on the face is thick’, figuratively ‘disregard someone’s opinion, to be impudent, insolent’.

5.2.3. Polish *włos(y)* [hair], Korean *meori-karak* 머리(카락), (*meori-teol* 머리털; *mobal* 모발 毛髮). As I have already mentioned, in Korean there are separate lexemes for defining hair on the head (*meori-garak*, *meori-teol*) and on the body in general (*teol*), where the latter also refers to animal fur. Hair, both on the head and on the rest of the human body, in both languages, can be long or short and thick or thin. However, in Korean in reference to hair on the head (*meori-garak*) meaning ‘thick’ users use both adjectives equally: *dukkeoun* and *gulgeun* (70% of respondents answered yes for each), while in the case of hair on the body (*teol*) respondents more often indicated collocations with the adjective *dukkeoun* than *gulgeun*.

In Polish, there is an idiomatic expression which carries a negative evaluation of a person, usually a woman:

długie włosy, krótki rozum – ‘a not very wise person’.

Example: *U białychgłów długie włosy, krótki rozum.* / *Krótki ma rozum, a długie włosy – o białogłowie pospolite głosy.* [Women have long hair but short wits. / Short wits, long hair – common words about women] (traditional Polish proverb).

5.2.4. Polish *czoło* [forehead], Korean *ima* 이마, (*jeondu* 전두 前頭). Within the vertical plain, the forehead is defined in Polish as high – low, while in Korean as wide – narrow. Additionally, 60% of Polish respondents indicated the adjective *szeroki* [wide] to collocate with the lexeme denoting ‘forehead’, while approx. 50% of respondents of both nationalities indicated adjectives denoting ‘big’ – ‘small’.

5.2.5. Polish *ucho* [ear], Korean *kwi* 귀, (*i* 이 耳). In both studied languages, an ear may be big or small. In Polish, one could talk about long ears, though usually figuratively:

mieć długie uszy – ‘to tend to eavesdrop, to be nosy’.

Example: *Długie uszy FBI – nowe regulacje prawne dotyczące podsłuchu danych przesyłanych drogą elektroniczną pozwolą FBI namierzać użytkowników*

telefonów komórkowych. [FBI's long ears – new legal regulations regarding wire taps of data sent electronically are going to enable the FBI to locate mobile phone users] (www.idg.pl/news/27648/Dlugie.uszy.FBI.html)

Additionally, in Korean, no one talks about thin ears, yet there is a phraseme: ***gwi-ga yalp-da*** (귀가 얇다) – literally ‘ears are thin’, figuratively ‘not to have one’s own opinion; to be credulous, to be easily convinced or deceived’.

5.2.6. Polish *policzek* [cheek], Korean *ppyam* 뺨, (*hyeop* 험 頰). Survey results indicated a very limited ability to collocate with the lexeme denoting a ‘cheek’ with dimension adjectives in both languages. According to the majority of respondents, in Korean it is possible to discuss only a thick (fat) cheek. In that meaning the adjective *ttungttunghan* is used. 40% of respondents also indicated the adjective *neolbeun* ‘wide’ as able to collocate. The majority of Polish respondents indicated as able to collocate not only the adjective *gruby* [thick], but also *chudy* [skinny] and *szczupły* [slim], while only 50% indicated the ability to collocate with the adjective *duży*.

5.2.7. Polish *nos* [nose], Korean *ko* 코, (*bi* 비 鼻). In both studied languages the nose may be big or small and long or short, whereas more Polish respondents than Korean respondents defined it in terms of length. There are, however, big differences in terms of its collocations with other dimension adjectives. Only in Korean do users talk about a high or short nose (similarly to Japanese, cf. Linde-Usiekniewicz 2000), while in Polish users talk about a wide or narrow nose. The Korean term *nopbeun ko* (‘tall nose’) denotes a nose like that of Europeans, with a long base bone, and it carries an idiomatic meaning:

ko-ga nop-da, kot-dae-ga nop-da (코가 높다, 콧대가 높다) – literally ‘nose is tall / to have a tall nose / a tall nasal septum’, figuratively ‘have high expectations regarding someone or something, also a high opinion about oneself, to be exalted’.

Even though Polish idiom and phraseme dictionaries do not provide the entry ‘long nose’, Polish newspapers write from time to time about *dlugie nosy* [long noses] of various public figures with the figurative meaning ‘a lie; a nose like Pinocchio’s nose caused by his lying’, cf. e.g. the expression *dlugi nos ministerstwa* [the long nose of the ministry].

5.2.8. Polish *podbródek* [chin], Korean *teok* 턱 ‘chin; jaw, bottom of the face’, (*i* 이 頤). In Korean, dimension adjectives settle the polysemy of the lexeme *teok* – in combination with adjectives ‘long’ – ‘short’ it denotes ‘chin’, while with adjectives ‘big’ – ‘small’ it denotes the ‘jaw’. Only a small portion of Korean respondents indicated collocations of the *teok* lexeme with adjectives meaning ‘tall’ – ‘short’, ‘wide’ – ‘narrow’, so they are doubtful, though not impossible. According to Linde-Usiekniewicz (2000) in Polish one can talk about a big, small, long or

short chin, while our survey indicated the name of the body part to collocate with the adjectives *duży – mały* [big – small], while less than 50% of respondents indicated collocations with adjectives: *długi – krótki* [long – short], *szeroki – wąski* [wide – narrow], *gruby* [thick].

5.2.9. Polish *oko* [eye], Korean *nun* 눈, (*an* 안 眼). In both languages one can talk about large or small eyes. Over 60% of Korean respondents indicated the word *nun* ‘eye’ to collocate with the adjective ‘deep’. The Korean expression ‘deep eyes’ denotes their beauty and clarity (purity). Additionally, in Korean it is possible to speak figuratively about tall or short eyes:

nun-i nop-da (눈이 높다) – literally ‘eyes are tall’, figuratively ‘to have high expectations’

Example: 취업난에도 눈높은 대졸구직자 여전. (<http://news.mk.co.kr/outside/view.php?year=2009&no=531023>)

nun-i nat-da (눈이 낮다) – literally ‘eyes are short’, idiomatically ‘to have low expectations’.

Example: 그녀는 남자를 보는 눈이 낮다. (http://www.ohmynews.com/NWS_Web/view/at_pg.aspx?CNTN_CD=A0001037948)

In Polish, users figuratively use expressions with the adjective *wielki* [huge] instead of *duży* [big]:

robić wielkie oczy – figuratively ‘to be surprised, to show surprise’.

Example: *Mężczyzna zrobił wielkie oczy, bo zobaczył, że ktoś sfalszował jego podpis.* [The man made huge eyes because he saw that someone had forged his signature] (www.kurierlubelski.pl)

strach ma wielkie oczy – ‘to be excessively afraid of something’.

Example: *Strach ma wielkie oczy. Kryzys ma wielkie oczy. Ale damy sobie radę, o ile zdobędziemy się na radykalne działania.* [Fear has huge eyes. Crisis has huge eyes. But we will manage if only we muster the courage for radical action] (www.biznes-firma.pl/Liderzy_Polskiego_Biznesu_wyilonieni,13656.html)

5.2.10. Polish *rzęsa* [eyelash], Korean *sok-nun-sseop* 속눈썹, (*cheop* 첩 睫). In Korean, one can talk about long and short eyelashes, while in Polish as well as those expressions, it is also acceptable to create collocations with *gruby* [thick] and *cienki* [thin].

5.2.11. Polish *brew* [eyebrow], Korean *nun-sseop* 눈썹, (*mi* 미 眉). Collocations with the lexeme denoting ‘eyebrow’ are not parallel in the studied languages. According to most Polish respondents, it best collocates with the adjectives *szeroki – wąski* [wide – narrow] and *gruby – cienki* [thick – thin] in the vertical dimension, and *długi – krótki* [long – short] in the horizontal dimension, and with

the adjective *duży* [big] (60% of respondents answered yes about the last combination). According to Korean respondents, brows can be long – short, but not necessarily thick – thin (60% responders answered ‘no’), even less so as for determining them using adjectives denoting ‘wide’ – ‘narrow’ (87% of respondents answered ‘no’).

5.2.12. Polish *powieka* [eyelid], Korean *nun-kkeo-pul* 눈꺼풀, (*geom* 眼睑). In the studied languages, collocations of the noun with dimension adjectives are not significant. The largest share of indications (indicated by nearly 50% of Polish and Korean respondents) was recorded for collocations with the adjectives ‘thick’ – ‘thin’ (Korean *dukkeoun* – *yalbeun*).

5.2.13. Polish *usta* [mouth], Korean *ip* 입, (*gu* 구 口). In Korean, the mouth may be big or small, and figuratively short:

ib-i jjalp-da (입이 짧다) – literally ‘mouth is short’, figuratively ‘to have no appetite, to eat little, to be picky regarding food’.

Example: *아내는 입이 짧아 잘 먹는 것이 거의 없다. 특히 기름진 것은 더 못 먹는다* (<http://blog.joins.com/nulmunni/6709412>)

In Polish, the mouth can be *duże* [big] or *małe* [small], but also *szerokie* [wide] or *wąskie* [narrow].

5.2.14. Polish *wargi* [lips], Korean *ipsul* 입술, (*sun* 순 脣). In both languages, it is possible to talk about thick (Korean *dukkeoun*) or thin lips, while in Polish also about *szerokie* – *wąskie* [wide – narrow] and *duże* – *małe* [big – small].

5.2.15. Polish *język* [tongue], Korean *hyeo* 혀, (*seol* 설 舌). In both languages, the tongue may be long or short. The results of the survey also indicated collocations with adjectives: *szeroki* – *wąski* [wide – narrow], *gruby* [thick], *duży* – *mały* [big – small], and the results of the Korean survey indicated collocations with the adjective ‘thick’ (Korean *dukkeoun*). Figurative meanings identified in Korean included:

hyeo-ga jjalp-da (혀가 짧다) – literally ‘tongue is short’, figuratively ‘to have an unclear articulation’

hyeo jjalb-eun sori (혀 짧은 소리) – ‘speech of a short tongue’, figuratively ‘unclear speech, gibberish’

Example: *만복에게 찾아가 코맹맹이에 혀 짧은 소리를 내며 애교를 부렸다.* (<http://www.todaykorea.co.kr/news/articleView.html?idxno=84114>)

In Polish, the following expression is used figuratively:

mieć (za) długi język/jęzor/ozór - to tend to talk a lot or gossip; to reveal a secret, a mystery, to not be able to keep a secret:

Example: *A ile razy ci mówiłem, że nie wolno mu nic mówić, bo ma za długi język. I wyszło szydło z worka. B. jest plotkarzem i to jeszcze jakim.* [And how

many times have I told you that you can't tell him anything because he has too long a tongue. And now everything became clear. B. is a gossip and a huge one, at that.] (www.gadu-gadu.pl)

5.2.16. Polish *ząb* [tooth], Korean *ippal* 이빨, (*i o*), *chia* 차아 齒. In both languages, a tooth may be *big* or *small*. Additionally, in Polish it is possible to talk about *dlugie* [long] animal teeth (e.g. rodents) and idiomatically:

mieć długie zęby na coś – ‘to eat something not eagerly, to not find food tasty’ (a dialect phraseme) Example: *Mam długie zęby na pierogi*. [I have long teeth for dumplings.] (<http://www.gwarypolskie.uw.edu.pl/>)

5.3. PARTS OF THE TRUNK

5.3.1. Polish *szyja i kark* [neck and nape], Korean *mok* 목, (–). In Korean, which has the same lexeme for the neck and nape (Korean *mok*), the noun *mok* collocates with adjectives with the meanings of ‘long’ – ‘short’ and ‘thick’ – ‘thin’, where the meaning of ‘thick’ is conveyed in this case equally by two adjectives: *dukkeoun* and *gulgeun*, while the meaning of ‘thin’ by the adjectives: *yalbeun* and *ganeun*. In Polish, the neck can be *długa – krótka* [long – short], *gruba – cienka* [thick – thin], while the nape can be *szeroki – wąski* [wide – narrow] and *gruby* [thick]. In contemporary Polish, the expression *szeroki kark* [wide nape] has assumed an idiomatic meaning, though it has not yet been included in dictionaries:

szeroki kark / szerokie karczycho, also: *mieć szeroki kark* – ‘a man who works out too much = “jock”, thug, *dresiarz* [a person who regularly wears a tracksuit], also a halfwit, a not very intelligent person’.

Example: *Przy wyjściu czekał na nas jakiś szeroki kark, wraz z równie przyjemnym towarzyszem. Wdaliśmy się w zbędną dyskusję. Za chwilę w ruch poszły automatyczne pistolety maszynowe (...)* [At the exit, some wide nape was waiting for us, with a similarly pleasant companion. We engaged in a pointless dispute. A moment later, we all drew machine guns (...)] (blog).

Chodzi ciągle w dresie i na dodatek jeździ BMW. Ma szeroki kark, więc to na pewno musi być łobuz i rzezimieszek, przynajmniej w oczach większości Polaków. [He constantly wears a tracksuit and, additionally, he drives a BMW. He has a wide nape, so he must be a scoundrel and a brigand, at least in the eyes of most Poles.] (internet commentary, www.sport.interia.pl)

5.3.2. Polish *barki* [shoulders], Korean *eokkae* 어깨, (*gyeon* 견 肩). In both languages the noun denoting ‘shoulders’ collocates with the adjective pair with the meaning ‘wide’ – ‘narrow’. In Polish, the expression *mieć szerokie barki (bary)* [to have wide shoulders] is synonymous with being fit or physically strong.

Example: *Niedźwiedzie bary przyciągają kobiety. Szerokie barki świadczą o sile partnera i bezpieczeństwie u jego boku.* [Bearlike shoulders draw women. Wide shoulders are indicative of a partner's strength and security by his side] (dlastudenta.pl).

5.3.3. Polish *klatka piersiowa* [chest], Korean *gaseum* 가슴, (*hyungbu* 흉부 胸). In both languages, the chest may be wide or narrow; in Korean, it can also carry a figurative meaning. Additionally, in Polish the lexeme may also be characterised by the adjectives *duża* [big] and *mala* [small].

***gaseum-i neolp-da* (가슴이 넓다)** – literally ‘chest/breast is wide’, figuratively ‘to be forgiving, kind-hearted, to have a broad perspective’

Example: *가슴이 넓은 남자인 길버트의 지휘 동작도 크고 힘찼다*
(http://news.mk.co.kr/news_forward.php?no=530266&year=2009)

***gaseum-i jop-da* (가슴이 좁다)** – literally ‘chest/breast is narrow’, figuratively ‘to be severe, to have a narrow perspective’.

Example: *프티부르주아의 좁은 가슴과 도덕성을 위무*
(<http://www.mediaus.co.kr/news/articleView.html?idxno=8232>)

5.3.4. Polish *piers kobięca* [woman's breast], Korean *jeot-gaseum* (젖)가슴, (*yubang* 유방 乳房). In both languages, breasts may be big or small. Even though Linde-Usiekiewicz (2000) indicated also that in Polish they can collocate with the adjective *wysokie* [tall], none of our respondents indicated that combination.

5.3.5. Polish *plecy* [back], Korean *deung* 등, (*bae* 배 背). In both languages, the back can be wide or narrow, and in Polish, according to 65% respondents, it can be large or small. In Polish, the expression *szerokie plecy* [wide back] can also be used figuratively:

mieć szerokie plecy – ‘to have backing, connections, extensive contacts’

Example: *Szerokie plecy wicekuratora* [Deputy inspector's wide back] (title of article) – *Trzy osoby starają się o fotel kujawsko-pomorskiego kuratora oświaty. Paradoksalnie jednak, zanim jeszcze upłynął termin składania ofert na to stanowisko, zatrudnienie w urzędzie znalazł... wicekurator.* [Three persons have applied for the position of the Kuyavia and Pomerania education inspector. Paradoxically, though, before the deadline for submitting applications for the position expired, the office employed... the deputy inspector] (<http://bydgoszcz.naszemiasto.pl>)

W telewizji Morąg pokazujemy, jakie panują układy w lokalnej polityce, i kto ma szerokie plecy. Czym zajmują się grube ryby i co dzieje się na wysokich stołkach. [Morąg television shows what the connections in the local politics are, and who has a wide back. What fat cats are doing and what is happening in the top positions] (<http://forum.wm.pl/> Forum Warmińsko-Mazurskiego Portalu Regionalnego)

5.3.6. Polish *talia* [waist], Korean *heori* 허리, (*yo* 요 腰). The collocations of this body part name with dimension adjectives differ considerably in both languages. In Polish, it collocates with the adjectives *szeroka – wąska* [wide – narrow] and *gruba – szczupła* [thick – slim] (not *cienka* [thin]) or it is possible to use the expression *być grubym/szczupłym w pasie* [to be thick/slim at the waist]. In Korean, it is possible to determine a waist as long – short, thick (Korean *dukkeoun* or *gulgeun*), fat, obese (Korean *saljjin*, *ddungddunghan*) – *cienkiej* [thin] (Korean *yalbeun*), slim (Korean *nalssinhan*) and skinny (Korean *mareun*), but users do not use expressions with the adjectives ‘wide’ (Korean *neolbeun*) – ‘narrow’ (Korean *jobeun*).

5.3.7. Polish *biodra i pośladki* [hips and buttocks], Korean *gungdungi* 궁둥이, (*eongdeongi* 엉덩이), *dunbu* 둔부 臀 ‘hips and buttocks’, (*golban* 골반 骨盤 ‘hip bones’), (*bolgijjak* 볼기짝 ‘buttocks’). In Korean, this body part understood as ‘hips+buttocks’ can be big – small, but also thick, meaning ‘fat, obese’ (Korean *saljjin* and *ddungddunghan*). In Polish, one can talk about wide or narrow hips, as well as big – small and thick – skinny/slim buttocks. Approximately half of Polish respondents also indicated the following expressions as possible: *grube* [fat], *szczupłe* [slim] and *duże biodra* [big hips], and *szerokie/wąskie pośladki* [wide/narrow buttocks].

5.3.8. Polish *brzuch* [abdomen], Korean *bae* 배, (*bokbu* 복부 腹). The majority of the Korean respondents agreed that the name of the body part collocates only with the adjectives ‘fat’ (Korean *saljjin* and *ddungddunghan*) – ‘slim’ (*nalssinhan*) reflecting not the size, but the content of fat. Polish respondents, similarly to the Koreans, mostly indicated that the noun collocates with the adjectives *gruby – szczupły/chudy* [fat – slim/skinny]. Poles also indicated that it collocates with the adjectives *duży – mały* [big – small].

5.4. ARM/HAND AND ITS PARTS

5.4.1. Polish *ręka (dłoń)* [arm/hand (palm)], Korean *son* 손, (*su* 수 手); *pal* 팔, (*wan* 완 腕). In Polish, the word for hand/arm may be understood as the part between the wrist and the bottom of the fingers or as the entire upper limb. In the former meaning, it is defined in Polish as *duża – mała* [big – small], *szeroka – wąska* [wide – narrow] and *gruba – szczupła/chuda* [fat – slim/skinny] (not *cienka* [thin]). Then, as the name of the entire limb, it collocates with the adjectives *długa – krótka* [long – short], *gruba – cienka* [thick – thin] (only half of the respondents indicated *chuda* [skinny], *szczupła* [slim]). Contrary to the Polish

respondents, the Korean respondents indicated that a hand may be not only *big* – *small* and *thick/fat* (Korean *dukkeoun*, *saljjin*, *ddungddunghan*), but also *long* or *short*. The results of the survey indicated that in Korean one does not talk about a hand as *thin/slim* or *wide* – *narrow*. A hand meaning ‘the entire upper limb’ is defined in Korean using the adjectives *long* – *short*.

Additionally, in Polish there exists an idiomatic meaning of the expression:

mieć długie ręce – 1. ‘to be a thief, to tend to steal’

Example: *Mówią o nim, że ma długie ręce. Lepiej nie powierzaj mu kluczy od domu.* [They say he has long arms. You’d be better off not entrusting him with your keys to your home] (www.edupedia.pl)

2. ‘to have much influence and ways to harm someone, to have an opportunity to take revenge on someone; to be able to get and hurt someone who is located at a place hard to reach for others’

Example: „*Ja o prawdziwej mafii rosyjskiej nie powiem ani słowa. Ani o ludziach, ani o interesach, jakie w Polsce prowadzą*” – *mówi jeden z gdańskich gangsterów. “Życie mi mile, a oni mają zbyt długie ręce.”* [„I won’t say a word about the real Russian mob. Neither about the people, nor about their business in Poland,” said a Gdańsk mobster. “I value life too much, and they have too long arms”] (www.dziennik.pl/opinie/article96728/)

In Korean, there is a phraseme:

son-i keu-da; keun son (손이 크다, 큰 손) – literally ‘hand/palm is big, huge hand’, figuratively ‘to be generous, to be generous with money’

Example: 아주 아주 손이 큰 할머니가 있습니다. 무엇이든지 하기만 하면 엄청 많이 엄청 크게 하는 할머니입니다. (책 : 손 큰 할머니의 만두 만들기)

큰손들 증권사 찾는 발길 잦아졌다. (<http://blog.join.com/palao30/7994919>)

5.4.2. Polish palec u ręki [finger], Korean son-garak 손가락, (suji 수지 手指). In both studied languages, a finger can be long – short, thick (Korean both *dukkeoun* and *gulgeun*, as well as *ddungddunghan* meaning ‘fat’) and thin. According to a majority of the Polish respondents, the lexeme denoting a finger also collocates with the adjectives *szczupły* [slim] and *chudy* [skinny] as well as *duży* [big] or *mały* [small], yet the latter pair are used rather as identification terms: *mały palec* [small digit] is the smallest (fifth) finger or toe, while *duży palec* [big digit] is usually the identification name of the largest (first) toe.

In Polish, there exists a phraseme:

mieć coś w małym palcu – ‘to have a perfect command of something; to know something perfectly; to be a master in an area’

Example: *Nie mam języka (angielskiego) w małym palcu, ale chcę zdawać na anglistykę na dzienne, bo kocham ten język.* [I don’t have the (English) language in my little finger, but I want to apply for full-time English studies because I love the language] (www.ang.pl/anglistyka_zaozna_11624.html).

5.4.3. Polish *paznokieć* [nail], Korean *son-top* 손톱, (jo 조 爪). According to the respondents, in both languages one can talk about *long* or *short* and *big* or *small* nails, while in Polish one can also talk about *szerokie* [wide] or *wąskie* [narrow], (less often) *grube – cienkie* [thick – thin] (“easily broken”) nails. The results for Polish partly contradict Linde-Usiekniewicz’s study (2000) as she concluded that in Polish one could talk about *wąskie* [narrow], *duże* [big] or *małe* [small] nails.

5.4.4. Polish *nadgarstek* [wrist], Korean *son-mok* 손목 > (*son-mok-ppyeo* 손목뼈, *wangol* 완골 腕骨 ‘wrist bones’). The majority of the Polish respondents indicated that the name of the body part collocates with the adjectives: *szeroki – wąski* [wide – narrow] and *cienki/szczupły/chudy* [thin/slim/skinny], while less than 50% indicated it can collocate with the adjective *gruby* [thick]. The majority of the Korean respondents indicated the noun collocates with the adjectives *thick* (Korean *duggeoun* and *gulgeun*) – *thin* (*yalbeun*).

5.4.5. Polish *łokieć* [elbow], Korean *pal-kkumchi* 팔꿈치 (-). In the studied languages, the noun does not collocate with any of the studied dimension adjectives.

5.5. PARTS OF LEG

5.5.1. Polish *noga* [leg], Korean *dari* 다리 (-). In both languages, a leg can be *long – short*, *thick* (also in the sense ‘fat’; in Korean, the name of a part of body collocates with all 4 adjectives, i.e. *dukkeoun*, *gulgeun*, *saljjin*, and *ddung-ddunghan*) and *thin*, *slim*, and *skinny*. In both of the compared languages, the lower limb is defined using the adjectives *big – small* (similarly as in the case of the upper limb).

In Polish, one can say figuratively that *kłamstwo ma krótkie nogi* – ‘lies always come out’. Example: *W towarzystwie udajemy zapalonych miłośników jazzu i opery, degustatorów drogich win, (...), żeby przedstawić się w lepszym świetle, zdobyć uznanie towarzystwa (...). Ale działa to tylko na krótką metę, bo „kłamstwo ma krótkie nogi”*. [In company, we pretend to be lovers of jazz and opera, samplers of expensive wine, (...) to present ourselves in a better light, to acquire the appreciation of others (...) But that only works for a short time because “lies have short legs”] (<http://www.poradnikzdrowie.pl>).

5.5.2. Polish *udo* [thigh], Korean *heobeokji* 허벅지 (-). Only half of the Polish respondents indicated the name of the body part to collocate with the adjectives: *długi – krótki* [long – short] and *gruby* [thick]. The Korean respondents

mostly indicated that the noun collocates with adjectives denoting ‘fat, corpulent’ (*duggeoun*, *gulgeun*, *saljjin*, *ttungttunghan*) and ‘thin, slim’ (*yalbeun*, *mareun*, *nalssinhan*).

5.5.3. Polish *łydka* [calf], Korean *jongari* 종아리, (*jeonggangi* 정강이, *gyeong* 脛). In Polish, one can talk about a fat or slim or skinny calf, but not about a thin calf. In Korean, a calf can be thick (*dukkeoun*, *gulgeun*, and *ddungdunghan* meaning ‘fat’) or thin (*yalbeun*), slim (*nalssinhan*).

5.5.4. Polish *kostka* [ankle], Korean *bal-mok* 발목 ‘narrowing of the leg at the ankle’, (*boksunga-ppyeo* 북승아뼈 or *boksa-ppyeo* 복사뼈, *gwagol* 과골 踝骨 / *geogol* 거골 距骨 ‘ankle bones’). In both languages, an ankle can be thick (Korean *dukkeoun* and *gulgeun*) or thin, while according to a majority of the Polish respondents it can be also slim or skinny.

5.5.5. Polish *stopa* [foot], Korean *bal* 발, (*jok* 족 足). According to a majority of the Korean respondents, a foot in the literal meaning can only be big or small, while figuratively one can talk about a wide foot:

bar-i neolp-da (발이 넓다) – literally ‘foot is wide’, figuratively ‘to have extensive relations, contacts.’

Example: 대기업 M&A 전략 ‘간 큰 놈 · 야무진 놈 · 발 넓은 놈.

(<http://www.asiae.co.kr/news/view.htm?idxno=2009101413313876807>)

A majority of the Polish respondents indicated the noun to collocate with the adjectives: *duża – mała* [big – small], *szeroka – wąska* [wide – narrow], *długa – krótka* [long – short], but more people indicated the adjective *długa* (80%) rather than *krótka* (55%). Only in economics can one talk in Polish about a high or low foot:

wysoka stopa (of living, birth rate, percentage, inflation, unemployment, growth, etc.) – a term in economics

żyć na wysokiej stopie – ‘to live at a high level, luxuriously’

Example: *Bohater jest pisarzem, utrzymującym się... z pisania książek! W Polsce! Posiada złotą kartę VISA, żyje na wysokiej stopie, pije drogie trunki, śpi w luksusowych hotelach (...). A to wszystko z honorariów autorskich.* [The protagonist is a writer, who earns his living by... writing books! In Poland! He has a gold VISA, he lives on a high foot, he drinks expensive alcohol, he sleeps in luxurious hotels (...) And all that from royalties] (xenna.com.pl)

żyć na szeroką stopę – better: *żyć na wysokiej stopie*

Example: *Kobiety lubią mieć stopę wąską, a żyć na szerokiej* [Women prefer to have a narrow foot, but to live on a wide one] – Julian Tuwim

niska stopa (of unemployment, inflation etc.) – a term in economics

5.5.6. Polish *pięta* [heel], Korean *balkkumchi* 발꿈치, (*jong* 종踵). The survey results indicated that in Korean the noun does not collocate with any of the studied dimension adjectives, while in Polish it collocates only with the pair *duża – mała* [big – small], though Linde-Usiekiewicz (2000) indicated that in Polish it only collocates with the adjective *szeroka* [wide].

5.5.7. Polish *palec u nogi* [toe], Korean *balgarak* 발가락, (*jokji* 족지 足指). In both of the studied languages, a toe can be big – small (the name of the little toe in Polish), long – short, and thick (Korean *dukkeoun* and *gulgeun*), while according to a majority of the Polish respondents it can be also skinny.

5.5.8. Polish *kolano* [knee], Korean *mureup* 무릎, (*seul* 슬膝). The survey results for Korean indicated that the lexeme does not collocate with any of the studied dimension adjectives. In Polish, one can talk about a fat, slim or skinny knee, but not about a thin knee.

5.6. SELECTED INTERNAL BODY PARTS

5.6.1. Polish *mięsień* [muscle], Korean (*himsal* 힘살), *geun-yuk* 근육 筋肉. A muscle can be big or small in both languages; and in Polish, according to a majority of the respondents, it can be also long or short.

5.6.2. Polish *kość* [bone], Korean *ppyeo* 뼈, (*gol* 골骨). In both languages, the lexeme denoting ‘bone’ collocates with adjective pairs: ‘long’ – ‘short’, ‘big’ – ‘small’, and ‘thick’ – ‘thin’, while according to the Korean respondents mostly with the pair ‘thick’ – ‘thin’ (Korean *gulgeun – yalbeun, ganeun*) because the adjectives *gulgeun* and *ganeun* are used to define non-flat cylindrical items. Less than half indicated that it collocates with the adjective *dukkoun*.

5.6.3. Polish *mózg* [brain], Korean *nwe* 뇌 腦. In the compared languages, the lexeme denoting ‘brain’ only collocates with the adjective pair ‘big’ – ‘small’. The expression *mały mózg* [small brain] has in Polish also a figurative meaning.

mieć mały mózg – ‘to be stupid, of little intelligence’

Example: *Miał wspaniałe nogi do kopania, ale ma za mały mózg do myślenia – skomentował polityczną działalność Maradony prezydent Meksyku.* [He had wonderful legs for kicking, but he has too small a brain for thinking – the president of Mexico thus commented on the political activities of Maradona] (<http://www.sport.pl/pilka/1,65085,3083494.html>).

5.6.4. Polish *gardło* [throat], Korean *mok-gumeong* 목구멍, *mok* 목, (*in-hu* 인후 咽喉). In Korean, one can talk about a wide or narrow throat, while according to 45% of respondents the body part can be defined using the adjectives ‘big’ – ‘small’. In Polish, a collocation with the adjectives *szerokie* – *wąskie* [wide – narrow] is possible but usually only as a medical term or a figurative expression. In the study, literal collocations with the adjectives were indicated by only 45% of the respondents.

wąskie gardło [bottle-neck] – 1) ‘a part of a road blocking the free flow of vehicles’

Example: *Wąskie gardło na autostradzie A4 – Wczoraj zamknięto jedną jezdnię w rejonie budowanego węzła w Gliwicach.* [A narrow throat on the A4 motorway – Yesterday, one lane was closed near the Gliwice junction under construction] (<http://katowice.naszemiasto.pl>)

Wąskie gardło sprawia, że przez cały dzień ulicę paraliżują korki. [The narrow throat is the reason why the street is paralysed with traffic jams all day long] (www.wirtualna.warszawa.pl)

2) ‘a part of production, the economy, a device, material, etc. which hinders the pace of work, economic development, work of an institution, etc.’

Example: *W moim przekonaniu wąskie gardło w Polsce występuje nie w nauce. Wąskim gardłem jest gospodarka, która nie ujawnia zapotrzebowania na wyniki badań naukowych.* [I believe that a narrow throat in Poland exists not in science. The narrow throat is the economy, which does not indicate demand for results of scientific research] (a statement by Professor A. Wiszniewski, <http://pryzmat.pwr.wroc.pl>)

szerokie gardło – ‘a part of a road enabling free flow of vehicles, a wide roadway’

5.6.5. Polish *serce* [heart], Korean (*yeom-tong* 염통), *simjang* 심장 心臟. In both languages, the heart can be big or small. According to Linde-Usiekniewicz (2000), in the languages compared by the author (Polish, Russian, Ukrainian, Swedish, Vietnamese, Japanese), only in Polish is it not possible to talk literally about a big or small heart, but the results of my survey contradicted that conclusion. 100% of the respondents indicated that the lexeme *serce* [heart] collocates with the adjectives *duży* – *mały* [big – small]. When used figuratively, the noun instead of the adjective *duży* uses the adjective *wielki* [huge]:

mieć wielkie serce (być człowiekiem wielkiego serca) – ‘to be a good, kind-hearted, noble person’.

Example: *Takim pozostał w mojej pamięci: człowiekiem wielkiego serca, dobrym, zawsze służącym innym, zawsze innym oddanym.* [That is how I remembered him: a man of huge heart, good, always helpful to others, always devoted to others] (blogi-politykow.com/zbigniew-religa-czlowiek-wielkiego-serca)

człowiek małego serca – ‘insensitive, mean; cowardly’

Example 1: *Marian okazał się człowiekiem małego serca, nie wierząc w powodzenie naszego planu. Spodziewałem się po nim innego podejścia.*

[Marian turned out to be a man of small heart as he did not believe in the success of our plan. I expected more of him] (http://www.edupedia.pl/words/index/show/474483_slownik_frazeologiczny-czlowiek_małego_serca.html)

Example 2: *Napatrzysz się, pani, do woli, jak ludzie małego serca tłumem opuszczają pobitego, ale mnie między nimi nie obaczysz...* [You will see enough, my lady, how people of small hearts in crowds leave the beaten, but you will not see me amongst them...] (H. Sienkiewicz, *The Deluge*, univ.gda.pl/~literat/potop/0087.htm)

5.6.6. Polish *pluca* [lungs], Korean (heopa 허파), pe 폐 肺. The results of the survey for both languages indicated collocations of the lexeme denoting ‘lungs’ with the adjectives ‘big’ – ‘small’.

5.6.7. Polish *wątroba* [liver], Korean (-), gan 간 肝. In both languages, one can talk about a big or small liver and no other adjectives are used to describe it. Additionally, in Korean the expressions carry figurative meanings:

gan-i keu-da (간이 크다) – literally ‘liver is big’, figuratively ‘to be bold, impudent’

Example: *열쇠공 불러 집주인 행세하며 귀금속 훔친 간큰 여성.*

(<http://www.jejusori.net/news/articleView.html?idxno=69232>)

gan-i jak-da (간이 작다) – literally ‘liver is small’, figuratively ‘to be fearful, faint-hearted’

Example: *그는 간이 작아 큰일은 못할 거야.* (<http://krdic.naver.com/detail.nhn?docid=555800>)

5.6.8. Polish *żołądek* [stomach], Korean (*bap-tong* 밥통), wi 위 胃. The collected data indicate that in both languages the lexeme denoting ‘stomach’ collocates with only one adjective pair: ‘big – small’.

5.6.9. Polish *nerka* (*nerki*) [kindey (kidneys)], Korean (*kong-pat* 콩팥), *sin-jang* 신장 腎臟. Both a majority of the studied Koreans and Poles indicated that it is possible to combine the lexeme denoting ‘kidney’ only with the adjectives ‘big – small’.

6. CONCLUSION

Based on the material discussed above, one can formulate some general conclusions regarding the collocations of dimension adjectives with the names of human body parts in Polish and Korean.

Firstly, I identified several significant differences regarding the adjectives and lexemes denoting human body parts. I wish to reiterate that in Korean there exist in parallel native and Sino-Korean words, where Sino-Korean dimension adjectives seldom collocate with the names of body parts (they collocate only with Sino-Korean nouns), while Sino-Korean names of body parts are less often used than their native Korean counterparts (the opposite applies only to the majority of the names of internal body parts and other individual names, cf. *pibu* 피부 ‘skin’).

Some of the differences identified for the names of body parts are related to their diverse conceptualisations (cf. the *part – whole* relationship):

- (1) Korean *meori* vs. Polish *głowa* [head] and *włosy* [hair]
- (2) Korean *dunbu* vs. Polish *biodra* [thighs] and *pośladki* [buttocks]
- (3) Korean *mok* vs. Polish *szyja* [neck], *kark* [nape] and *gardło* [throat]
- (4) Korean *teok* vs. Polish *szczeka dolna* [jaw] and *podbródek (broda)* [chin]
- (5) Polish *noga* [leg/foot] vs. Korean *dari* ‘upper limb’ and *bal* ‘foot’
- (6) Polish *włos* [a hair] vs. Korean *meori-garak*, *meori-teol* ‘a hair on the head’ and *teol* ‘a hair on the body’
- (7) Polish *palec* [finger/toe] vs. Korean *bal-garak* ‘toe’ and *son-garak* ‘finger’
- (8) Polish *ramiona* [shoulders] vs. Korean *pal* ‘hands’ and *eokkae* ‘shoulders’
- (9) Polish *ręka* [hand/arm] vs. Korean *pal* ‘upper limb’ and *son* ‘palm’.

In both languages, the cases of polysemy of the names of body parts are settled in combinations with dimension adjectives, cf. Polish *krótkie/długie nogi* ‘long/short legs’ and *duże/male nogi* ‘big/small feet’ or Korean *keun/jageun meori* ‘big/small head’ compared to *kin/jjalbeun meori* ‘long/short legs’ (for similar regularities for other languages cf. Linde-Usiekniewicz 2000).

As for the differences and similarities identified for adjectives, those apply to, e.g., adjectives denoting ‘thick’ – ‘thin’. For example, in Polish and Korean I identified in some cases collocations with only one adjective from an antonym pair, cf. *gruba dłoń / *cienka dłoń* [thick palm / *thin palm], *gruby kark / *?cienki kark* [thick nape / *?thin nape]. In Korean, there exists a pair of adjectives *gulgeun* ‘thick’ and *ganeun* ‘thin’, which mainly refer to the transversal dimension of cylindrical objects, including body parts (e.g., leg, hair, finger, neck), and a pair of adjectives *dukkeoun* ‘thick’ and *yalbeun* ‘thin’, which collocate mainly with the names of flat or rectangular objects, but they can also refer to cylindrical objects. Both pairs of Korean adjectives correspond to a single Polish pair *gruby – cienki* [thick – thin]. The results of my study indicated that both adjectives *dukkeoun*

and *gulgeun* collocate with the majority of (cylindrical) names of body parts, cf. waist, thigh, leg, leg at the ankle (ankle), finger, wrist, neck, and hair. There are exceptions, though. In the case of lexemes denoting ‘skin’, ‘hand’ and ‘lip’ (i.e. flat objects) I identified their ability to only collocate with the adjective *dukkeoun*, and only with the adjective *gulgeun* in the case of the lexeme denoting ‘bone’ (i.e. cylindrical objects).

In both languages, there are specialised adjectives which replace or co-exist with the dimension adjective pair ‘thick’ – ‘thin’ when referring to some body parts, e.g. the Polish *otyły* [obese], *tęgi* – *szczyły* [corpulent – slim], *chudy* [skinny], *wychudzony* [emaciated] and the Korean *saljjin*, *ddungddunghan* – *nalssinhan*, *mareun* and *yawin*. For example, in both languages, one can talk about a slim person, their body and abdomen, slim waist (Polish also *być szczupłym w talii* [to be thin at the waist]) and leg. In Polish, it is also possible to talk about slim hands, fingers (apart from: thin), wrists (apart from: thin), cheeks, knees and buttocks, and even about a slim face (also *być szczupłym na twarzy* [to be slim in the face]). Then, regarding skin, bones, hair, and lips, in both languages, users use an adjective denoting ‘thin’. More examples of usage of those adjectives can be found in section 5.

What is noteworthy is the complete divergence of both languages in collocations with adjectives denoting ‘tall’ – ‘short’ with the names of body parts. However, their collocations in both languages are also narrow. For that matter, in Polish they collocate only with the lexemes *człowiek* [human] and *czoło* [forehead], and figuratively with the lexeme *stopa* [foot], while in Korean with the lexemes: *ko* ‘nose’ (literally and figuratively) and *nun* ‘eyes’ (only figuratively). Interestingly enough, the Korean division into tall and short noses has an anthropological/cultural foundation: users differentiate European-type and Far Eastern (oriental) noses, yet the canon of beauty in contemporary Korea is the tall not the short, oriental, nose.

The adjectives *głęboki* – *płytki* [deep – shallow] (Korean *gipeun* – *yateun*), as they refer to the internal dimension of objects, practically do not collocate with the names of body parts in either of the studied languages. In Polish, only figuratively can one talk about a deep or shallow person. However, one should note that a minor share of the Polish respondents (below 40%) indicated that they both collocate with the lexemes *pluca* [lungs] and *oko* [eye], and only the adjective *głęboki* [deep] with the lexeme *gardło* [throat]. Then, 60% of the Korean respondents indicated the existence of the expression ‘deep eyes’ meaning ‘beautiful innocent eyes’, while a small number of people considered as possible the expression ‘deep/shallow eyelids’. The fact that both Polish and Korean respondents, though minor shares of both, indicated the existence of the expression ‘deep eyes’ may be related to the existence of other expressions, e.g. Polish *głębokie spojrzenie* [deep look], *głęboki oczodół* [deep eye socket].

As for describing human body parts within the category of size (using the adjectives: Polish *duży – mały* [big – small], Korean *keun – jageun*), both Korean and Polish respondents agreed that, first of all, such an evaluation applies to internal organs (cf. brain, heart, lung, liver, stomach, kidney), and, what is even more interesting, they were not willing to assign those organs the dimensions of length, width or thickness. According to the respondents, the names of body parts collocate only with adjectives denoting ‘big’ – ‘small’. Secondly, Koreans and Poles agreed about the ability to form collocations by those adjectives with the names denoting: ‘human’, ‘body’, ‘palm’, ‘foot’, ‘finger’, ‘nail’, ‘head’, ‘face’, ‘eye’, ‘ear’, ‘nose’, ‘chin’, ‘tooth’, ‘woman’s breasts’, ‘buttocks(+)thighs’. Thirdly, the Polish adjectives *duży – mały* [big – small] seem to collocate with more names of body parts than their Korean counterparts as Polish respondents indicated that they collocate well also with the nouns: *mięsień* [muscle] (Korean +/-)⁶, *kość* [bone] (Korean +/-), *palec* [finger] (Korean +/-), *pięta* [heel], *usta* [mouth], *wargi* [lips], *język* [tongue], *klatka piersiowa* [chest], *plecy* [back], and *brzuch* [abdomen].

Similarly, adjectives denoting ‘wide’ – ‘narrow’ form more collocations in Polish than in Korean. Koreans and Poles agreed about their ability to collocate with lexemes denoting: ‘shoulders’, ‘back’, ‘chest’, ‘throat’ (Polish figuratively), Polish ‘hips’/ Korean ‘hip bones’. Additionally, Polish respondents indicated collocations of both adjectives with lexemes denoting smaller or less distinct body parts: hand, wrist, nail, foot, waist, buttocks, nape, brows, nose, chin, mouth, and lips, while Koreans indicated only collocations with the lexeme denoting ‘forehead’. I also noticed an interesting discrepancy in collocations, i.e. collocations of only one adjective in an antonymic pair: Poles were more inclined to talk about a broad, but not a narrow forehead or chin, while Koreans were more willing to talk about a wide rather than a narrow face.

The use of adjectives denoting ‘long’ – ‘short’ is similar in both languages. They collocate both in Korean and Polish with lexemes denoting the following body parts: leg, hand (arm), finger, neck, nail, hair, brows, eyelashes, nose, and tongue. The differences which I identified applied to their collocations in Korean with lexemes denoting ‘waist’, ‘hand’, and ‘chin’, while there existed no distinct collocations in Polish, and vice versa: their ability to collocate in Polish with lexemes denoting ‘muscle’ and ‘bone’ where there existed no distinct collocations in Korean. Interesting asymmetries included: Polish *długa (pociągła) twarz* / **krótka twarz* [long (oblong) face / *short face] (in Korean both combinations are possible), Polish *długa stopa* / **?krótka stopa* [loong foot / *?short foot], Korean *gin ko* ‘long nose’ / **?jjalbeun ko* ‘short nose’. It is worth noticing that in Polish the adjective *dlugi* [long] (**krótki* [short]) also collocates well with the names of human body parts, while there are no such collocations in Korean phrasemes, cf. Polish

⁶ (+/-) – collocations uncertain.

mieć długi język / długie ręce / długie zęby / długie uszy [to have a long tongue / long hands / long teeth / long ears].

It is noteworthy that some names of body parts indicated almost no collocations with dimension adjectives, cf. Korean and Polish ‘elbow’, Korean ‘heel’, ‘knee’, Polish ‘eyelid’. That may be a result of the fact that they are treated as “connectors” or ends of other larger body parts. Interestingly enough, for approx. 40% of the names of body parts both in Korean and in Polish I identified collocations with only one pair of dimension adjectives, but that was usually either a pair defining the size or width of a body part (cf. the results in section 5).

The findings discussed above are of a preliminary nature. In the article, I have indicated how individual dimensions are assigned to individual body parts in the languages being compared, and their literal and figurative meanings. The next steps will include a continuation of the study on a larger and more balanced respondent group, a further analysis of the results discussed above and their comparison with the results achieved for Polish, Korean, and other languages by other researchers to expand the understanding of the modes of conceptualisation of the dimensions of human body parts in the studied languages. I shall mainly seek explanations for harmony and disharmony in terms of the collocations of dimension adjectives with specific body parts, which could enable the formulation of more general conclusions for, e.g., more or less distinct body parts.

REFERENCES

- Achterberg F., 2000, «*Wysocy*» Polacy i «*duzi*» Niemcy. Porównanie znaczeń niemieckiego przymiotnika «*hoch*» i polskiego «*wysoki*», in: R. Grzegorzczkowska & K. Waszakowa (eds.), *Studia z semantyki porównawczej. Część I*. Warszawa.
- Bąba S., Liberek J., 1994, *O zwrocie «mieć długie zęby na co»*. Przyczynek do dialektologii społecznej, „Sprawozdania PTPN”, no. 107, part 2, Poznań, pp. 7–12.
- Bąba S., Liberek J., 2001, *Słownik frazeologiczny współczesnej polszczyzny*, Warszawa.
- Cheong B. K., 2002, *Słownik polsko-koreański*, Seoul.
- Drabik L., Sobol E., Stankiewicz, A., 2006, *Słownik idiomów polskich PWN*, Warszawa.
- Goddard C., 1998, *Semantic Analysis*, Oxford.
- Grzegorzczkowska, R., Waszakowa, K. (eds.), 2000, *Studia z semantyki porównawczej. Część I*, Warszawa.
- Grzegorzczkowska, R., Waszakowa, K. (eds.), 2003, *Studia z semantyki porównawczej. Część II*, Warszawa.
- Im H.G., 2008, *Gwanyongeo pyohyeon sajeon*, Seoul.
- Kang H. H., 2006, *Korean Picture Dictionary*, Seoul.
- Langacker R., 1995, *Wykłady z gramatyki kognitywnej*, Lublin.
- Lee I., Ramsey S. R., 2000, *The Korean Language*, “SUNY Series in Korean Studies”, New York.

- Linde-Usiekniewicz J., 2000, *Przymiotniki wymiaru w połączeniu z nazwami części ciała w językach: polskim, rosyjskim, ukraińskim, szwedzkim, wietnamskim i japońskim*, in: R. Grzegorzycykowa, K. Waszakowa (eds.), *Studia z semantyki porównawczej. Część I*. Warszawa, pp. 167–194.
- Linde-Usiekniewicz J., 2003, *Uwagi o pewnych niebezpieczeństwach związanych z kontrastywnym badaniem językowego obrazu świata*, in: R. Grzegorzycykowa, K. Waszakowa (eds.), *Studia z semantyki porównawczej. Część II*. Warszawa, pp. 357–370.
- Park Y. J., Choi G. B., 1996, *Gwanyongeo sajeon*, Seoul.
- Shaffer D., 2003, *Five language visual dictionary*, Seoul.
- Sohn H.-M., 1999, *The Korean Language*, in: S. R. Anderson *et al.* (eds.), “Cambridge Language Surveys”, Cambridge.
- Szymczak M., 1978, *Słownik języka polskiego*, Warszawa.
- The Heinle English / Korean Picture Dictionary*, 2005, Boston, Singapore.
- <http://sjp.pwn.pl/>

Emilia Szalkowska-Kim

ŁĄCZLIWOŚĆ PRZYMIOTNIKÓW WYMIARU Z NAZWAMI CZĘŚCI CIAŁA CZŁOWIEKA W JĘZYKACH: POLSKIM I KOREAŃSKIM

Słowa kluczowe: semantyka porównawcza, przymiotniki wymiaru, nazwy części ciała, kolokacje, konceptualizacja części ciała i ich wymiarów, język polski, język koreański, glottodydaktyka

Streszczenie. Artykuł prezentuje wyniki badań porównawczych dotyczących łączliwości nazw części ciała człowieka z przymiotnikami wymiaru. Celem analizy było pokazanie podobieństw, ograniczeń i asymetrii w sposobach konceptualizowania świata utrwalonych w języku polskim i języku koreańskim, a dokładniej – jak oba języki wydzielają elementy świata będące częściami ciała człowieka oraz jak przypisują im wymiary zależnie od potrzeb i doświadczeń rodzimych użytkowników tych języków. Wyniki badań mogą mieć praktyczne zastosowanie w dydaktyce obu języków, ułatwiając osobom uczącym się języka koreańskiego lub języka polskiego nabywanie leksykonu drugiego języka oraz przyczynić się do głębszego, wzajemnego zrozumienia odmienności językowej i kulturowej.

Hanna Burkhardt, Alina Jurasz*



<https://orcid.org/0000-0002-0753-5150>



<https://orcid.org/0000-0001-5179-606X>

FRAZY PRZYIMKOWE I ICH OPIS LEKSYKOGRAFICZNY W SŁOWNIKACH NIEMIECKICH I NIEMIECKO-POLSKICH – SPOJRZENIE GLOTTODYDAKTYCZNE

Słowa kluczowe: temporalne frazy przyimkowe, kolokacje, ekwiwalencja, partner kontekstowy, ankiety, dydaktyka akademicka

Streszczenie. Przedmiotem analizy są temporalne frazy przyimkowe, tj. typowe, najczęściej binarne połączenia wyrazowe o statusie kolokacji, składające się z przyimka i rzeczownika, np. *auf Dauer, auf die Dauer, bei längerer Dauer*. Ustalona łączliwość tych połączeń kolokacyjnych, uwarunkowanych gramatycznie i funkcjonalnie, stanowi w procesie dydaktycznym dla nienatywnych użytkowników języka niemieckiego jeden z największych problemów językowych. W referacie przedstawione zostaną wyniki analiz zarówno słowników ogólnych i dwujęzycznych w odniesieniu do wybranych syntagm przyimkowych, jak i autentycznych tekstów w Narodowym Korpusie Języka Czeskiego oraz wyniki ankiety. Ponadto przedstawiony zostanie wzorcowy artykuł słownikowy dla fraz przyimkowych w powstającym niemiecko-polskim słowniku kolokacji oraz omówiony problem ekwiwalencji analizowanych fraz.

1. WPROWADZENIE

Na konieczność uwzględnienia kolokacji w dydaktyce języków obcych wskazywano nie tylko w początkowych pracach dotyczących tychże jednostek leksykalnych, lecz także w późniejszych opracowaniach, w których problem ten wybrzmiewa coraz mocniej, np. Hausmann (1984), Bahns (1993, 1996), Barlow (2004), Reder (2006), Konecny (2010), Taragońska (2016). Brak świa-

*hanna.burkhardt@rz.hu-berlin.de, Humboldt-Universität zu Berlin, Sprach- und literaturwissenschaftliche Fakultät, Institut für Slawistik und Hungarologie, Fachgebiet Westslawische Sprachen, Dorotheenstr. 65, 10117 Berlin, Niemcy; alina.jurasz@uwr.edu.pl, Uniwersytet Wrocławski, Instytut Filologii Germańskiej, pl. Nankiera 15, 50-140 Wrocław, Polska.

domości kolokacyjnej jak i swoistego rodzaju uwrażliwienia na jednostki leksykalne o ustalonej łączliwości i strukturze wpływają bezpośrednio na poprawność ustnych oraz pisemnych wypowiedzi studentów neofilologii¹. Ich analiza wykazuje, że najczęściej popełnianymi błędami leksykalnymi są właśnie błędy kolokacyjne (65–80%), spośród których znaczna część to błędy interferencyjne. Brak kompetencji kolokacyjnej jest widoczny niewątpliwie w procesach produktywnych, w zastępowaniu właściwego, ustalonego czy nawet „ekskluzywnego” (Steyer 2008, s. 196) kolokatora/kolokatorów błędnym, na pozór synonimicznym elementem. Również przyporządkowanie kolokacjom niemieckim ich semantycznych odpowiedników w języku polskim należałoby określić jako dość problematyczne zarówno w pozycji wyizolowanej, jak i w danym kontekście.

W artykule porównamy temporalne frazy przyimkowe typu *auf Dauer*, *auf die Dauer* z ich polskimi odpowiednikami tekstowymi wyeksцерpowanymi z czeskiego korpusu narodowego InterCorp. Wyniki tej kwerendy poprzedzi eksploracja leksykograficzna ośmiu wybranych wyrażen przyimkowych. Za jej podstawę posłużą cztery ogólne słowniki języka niemieckiego: Wahrig (1981), Kempcke (2000), Duden (2011), DWDS (online) oraz siedem słowników tłumaczeniowych niemiecko-polskich: Piprek, Ippoldt (1980), PONS (2007), Chodera i in. (2007), Wiktorowicz, Frączek (2010), Rytel-Schwarz (2012), Hueber (2012) i Langenscheidt (2014). Celem analizy wyrażen przyimkowych w słownikach jest pokazanie, czy i jak zostały one w nich zlematyzowane. Powyższe analizy zostały uzupełnione o wyniki ankiety przeprowadzonej z 50 studentami filologii germańskiej UW. Na ankietę składało się 8 fraz przyimkowych z bazą rzeczownikową „Dauer” użytych w określonym zdaniu, wyeksцерpowanym z niemieckojęzycznego korpusu „Die Zeit” w DWDS (Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache). Zadaniem uczestników ankiety było przełożenie na język polski ośmiu zdań, każde z inną frazą przyimkową. Na podstawie wyników ankiety można było ustalić stopień znajomości kolokacji o strukturze frazy przyimkowej, ich polskich ekwiwalentów oraz ich poprawność językową.

Kolejnym krokiem będzie przedstawienie artykułu hasłowego z rzeczownikową frazą przyimkową w ramach powstającego słownika kolokacji niemiecko-polskich².

¹ Analizie poddane zostały pisemne prace egzaminacyjne studentów III roku Instytutu Filologii Germańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego oraz ich wypowiedzi ustne w latach 2015–2019.

² W tym miejscu warto zwrócić uwagę na dwa teksty poświęcone słownikowi kolokacji, np.: Burkhardt, Jurasz 2013, 2016.

2. ANALIZA SŁOWNIKOWA

O ile przyimki są samodzielnymi lematami w słownikach, o tyle konstrukcje przyimkowe służą zwykle za przykłady ich użycia w różnych mniej lub bardziej stałych związkach wyrazowych. Te pierwsze jako wyrazy funkcyjne i wykładniki relacji składniowych między członami wypowiedzenia w połączeniu z rzeczownikami sygnalizują różnego typu stosunki, np. przyczynowe, modalne, temporalne. Te ostatnie to konstrukcje często bardzo specyficzne dla danego języka, toteż ich użycie w języku obcym może nastęrczać trudności (Engel 1999, s. 337). Nic więc dziwnego, że wielowyrazowe wyrażenia o różnym stopniu zleksykalizowania, w tym interesujące nas temporalne frazy przyimkowe, od dawna znajdowały się i nadal znajdują w polu zainteresowania dydaktyki języków obcych, dla której kolokacje i frazemy są kluczem do opanowania języka, (por. Dinsel 2006; Steyer, Hein 2017, s. 10). Dla potrzeb planowanego słownika³ pomocnym wydaje się tu być termin *lexikalisch geprägte Muster* ('wzór ukształtowany leksykalnie'), który zaproponowały Kathrin Steyer i Katrin Hein w artykule *Usuelle satzwertige Wortverbindungen und gebrauchsbasierte Muster*. Oznacza on „[...] partiell gefüllte Schemata mit mindestens einer festen lexikalischen Komponente und variablen Slots, deren Füller auch unterschiedlichen morphosyntaktischen Klassen angehören können“⁴, (Steyer, Hein 2018, s. 109). Autorki rozróżniają *Wortbindungsmuster* ('wzór połączenia wyrazowego') z obligatoryjnymi slotami i *lexikalische Erweiterungsmuster* ('wzór rozwinięty leksykalnie') z fakultatywnymi slotami. Pierwszych połączeń nie da się zredukować do słowa nadrzędnego, np. [*in* ADJ (*absehbarer/nächster/...*) *Zeit*] ([‘w ADJ (*niedługim/najbliższym/...*) czasie’]) w znaczeniu ‘demnächst’ ('wkrótce', 'niebawem') vs **in Zeit* (*‘w czasie’). Natomiast w konstrukcjach drugiego typu przydawki są fakultatywne i można je pominąć bez naruszenia normy językowej, por. frazę [*mit* ADJ (*großer/grimmiger/...*) *Genugtuung*] ([‘z ADJ (*wielkim zadowoleniem / ponurą satysfakcją*)’]), która da się zredukować do *mit Genugtuung* ('z zadowoleniem'). Autorki podkreślają, że tego typu związki nie powinny być pomijane w praktycznej leksykografii, (Steyer, Hein 2018, s. 109). Łączliwość wyrazów, które się lubią, nastęrcza trudności nadawcy wypowiedzi nie tylko w języku ojczystym, ale przede wszystkim w języku obcym, bowiem tego typu związki są nierzadko odmienne w różnych kulturach. Niech za przykład posłuży nam kolokacja *mit grimmiger Genugtuung*, której odpowiednikiem w języku polskim będzie 'z ponurą satysfakcją', a nie *‘z ponurym zadowoleniem’.

³ Chodzi o słownik kolokacji niemiecko-polskich (*Kollokationswörterbuch deutsch-polnisch*), który przygotowują autorki niniejszego tekstu.

⁴ „[...] schematy częściowo wypełnione przynajmniej jednym stałym komponentem leksykalnym i zmiennymi slotami, w skład których wchodzą wyrazy mogące również należeć do różnych klas morfosyntaktycznych“ [tłum. HB].

Spójrzmy, jak wygląda opis leksykograficzny interesujących nas konstrukcji temporalnych w słownikach ogólnych języka niemieckiego. Spośród ośmiu analizowanych wyrażeń przyimkowych⁵ jedynie dwie frazy zostały zlematyzowane we wszystkich wybranych słownikach. Charakteryzują się one największym stopniem zespolenia – sygnalizuje je gwiazdka w lewym indeksie górnym, por. **auf die Dauer* (Kempcke 2000; Duden 2011) oraz **von Dauer sein* (Duden 2011). Natomiast aż trzech struktur przyimkowych nie uwzględniono w żadnym z omawianych słowników – są to *bei längerer Dauer*, *mit der Dauer* + dopełniacz i *etwas von Dauer*. Z kolei pozostałe frazy znalazły się w dwóch słownikach: *auf Dauer* (Wahrig 1981; Duden 2011), *für Dauer von* (Wahrig 1981; DWDS), *für die Dauer* + dopełniacz (Wahrig 1981; Duden 2011). Wszystkie wybrane wyrażenia zostały zlematyzowane w obrębie hasła rzeczownikowego. Praktyka leksykograficzna pokazuje, że może być inaczej, np. temporalną frazę *gegen Mittag* ('około południa') znajdziemy u Dudena (2011) zarówno pod hasłem rzeczownikowym (*Mittag*), jak i przyimkowym (*gegen*). W powyższych słownikach omawiane frazy przyimkowe są najczęściej objaśniane za pomocą definicji synonimicznych (por. *auf die Dauer* 'für lange Zeit', Wahrig) i/bądź poświadczane konkretnymi przykładami ich użycia (np. *auf die Dauer ist das unerträglich*, Wahrig 1981).

Przeprowadzona analiza słownikowa pozwala na wysunięcie następujących wniosków: po pierwsze, sfrageologizowane wyrażenia przyimkowe częściej bywają lematyzowane pod rzeczownikiem⁶, po drugie, im większa objętość słownika tym więcej znajdziemy poświadczeń fraz przyimkowych wraz z ich użyciem (Wahrig 1981; DWDS). Natomiast w opracowaniu Kempckego (2000) skierowanego do uczących się języka niemieckiego jako obcego leksykograficzny opis interesujących nas kolokacji (pomijając struktury sfrageologizowane) jest, niestety, prawie nieobecny.

Zupełnie inny obraz opisu fraz przyimkowych wylania się z siedmiu wybranych słowników przekładowych niemiecko-polskich. We wszystkich została zlematyzowana jedynie jedna konstrukcja *von Dauer sein*. Jej ekwiwalentami są kolejno: *trwać*, *być trwałym*, *utrzymać się* (Piprek, Ippoldt 1980), *być długo-trwałym* (PONS 2007; Wiktorowicz, Frączek 2010; Rytel-Schwarz 2012; Hueber 2012), *być trwałym* (Chodera i in. 2007) i *...nie potrwa długo* (Langenscheidt 2014, por. frazę rozwiniętą leksykalnie *etw. ist von kurzer Dauer*). Wyrażeniem

⁵ Eksploracji leksykograficznej zostały poddane następujące frazy: 1. *auf Dauer*, 2. *auf die Dauer*, 3. *bei längerer Dauer*, 4. *für die Dauer von*, 5. *für die Dauer* + dopełniacz, 6. *mit der Dauer* + dopełniacz, 7. *etwas von Dauer*, 8. *von Dauer sein*.

⁶ Jak wynika z naszych obliczeń, w wybranych słownikach aż dwadzieścia jeden razy frazy przyimkowe zostały zamieszczone w obrębie haseł rzeczownikowych, a tylko czternaście w obrębie przyimkowych. Za podstawę wycień posłużyła dodatkowo eksplikacja następujących wyrażeń: 1. *im Laufe der Zeit*, 2. *bei Tag*, 3. *bei Tage*, 4. *bei Tag und Nacht*, 5. *auf Dauer*, 6. *auf die Dauer*, 7. *gegen Mittag*, 8. *über Jahre*, 9. *in einem Jahr*, 10. *in einer Woche*, 11. *während des Tages*, 12. *seit langem*, 13. *in Kürze*, 14. *vor Jahren*, 15. *seit Jahren*.

odnotowanym w sześciu słownikach jest *auf die Dauer*, dla której autorzy podają następujące ekwiwalenty: *na dłuższy czas*, *na dłuższą metę* (Piprek, Ippoldt 1980), *na dłuższą metę* (PONS 2007; Rytel-Schwarz 2012), *na dłuższy czas*, *na stałe* (Chodera i in. 2007), *na dłuższą metę*, *na stałe* (Wiktorowicz, Frączek 2010; Hueber 2012). Kolejna fraza *auf Dauer* znalazła się w pięciu opisach leksykograficznych. Najczęstszym jej odpowiednikiem jest *na czas nieokreślony* (PONS 2007; Rytel-Schwarz 2012; Hueber 2012) obok *na stałe*, *na dłuższą metę* (Wiktorowicz, Frączek 2010; Langenscheidt 2014). Pozostałe frazy albo w ogóle nie figurują w artykułach hasłowych (*bei längerer Dauer*, *mit der Dauer* + dopełniacz) albo weszły jedynie do niewielu wybranych słowników. I tak dla *für die Dauer* + dopełniacz w trzech opisach znajdujemy ekwiwalent *na okres* + dopełniacz (PONS 2007; Rytel-Schwarz 2012; Hueber 2012). Z kolei syntagma przyimkowa *für die Dauer von* u Pipreka, Ippoldta (1980) została zlematyzowana *na przeciąg jednego tygodnia*, a u Wiktorowicza, Frączek (2010) – *na okres 3 lat / na 3 lata*. Natomiast eksplikację wyrażenia *etwas von Dauer* uzupełnioną o zmienne sloty odnotowuje jedynie Piprek, Ippoldt (1980), por. *von langer Dauer*, *von kurzer Dauer* – *długotrwały*, *krótkotrwały*.

3. WYNIKI ANKIETY

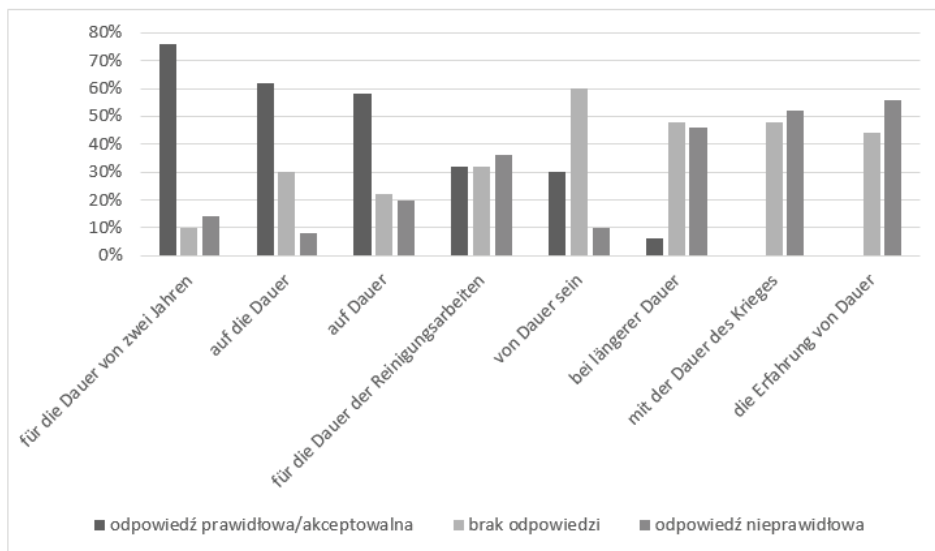
Analiza wyników ankiet potwierdziła nasze przypuszczenia dotyczące stopnia nieznaności kolokacji w języku niemieckim. Jest on zróżnicowany w zależności od strukturalnego typu frazy przyimkowej z bazą *Dauer*. Najmniejszy odsetek nieudzielonych odpowiedzi odnotowano w przypadku frazy *für die Dauer (von zwei Jahren)* (10%), natomiast największy przy frazie *von Dauer sein* (60%). Średnia wartość nieudzielonych odpowiedzi wynosi 36,75%.

Zastanawiająca jest także rozpiętość liczbowa (8–23) proponowanych polskich ekwiwalentów przyimkowych dla poszczególnych fraz niemieckich. Z jednej strony może ona świadczyć o nieutralnym odpowiedniku znaczeniowym danego związku wyrazowego w języku polskim, z drugiej strony o nieznaności znaczenia frazy wyjściowej i próbie tłumaczenia jej „słowo w słowo” na język polski lub częściowym kontaminowaniu znaczeń fraz z bazą *Dauer*. Zjawisko to można stwierdzić w przypadku fraz *mit der Dauer des Krieges* i *die Erfahrung von Dauer*, gdzie żaden z proponowanych ekwiwalentów w języku polskim nie może być uznany za prawidłowy lub nawet akceptowalny, a ich liczba wynosi odpowiednio 22 i 20.

Natomiast najwięcej (ponad 50%) prawidłowych przyporządkowań semantycznych w języku polskim odnosi się do następujących fraz niemieckich *auf Dauer*, *auf die Dauer* i *für die Dauer (von zwei Jahren)*.

Jeśli połączymy wyniki analiz słownikowych i przeprowadzonej ankiety, możemy stwierdzić uderzające korelacje między grupami fraz przyimkowych o najwyższej i najniższej liczbie prawidłowo przyporządkowanych ekwiwalentów w języku polskim. Kolokacje *auf Dauer* i *auf die Dauer*⁷ stwierdzono we wszystkich konsultowanych ogólnych słownikach języka niemieckiego i w zdecydowanej większości słowników przekładowych niemiecko-polskich. Natomiast pierwszą pozycję związku wyrazowego *für die Dauer von (zwei Jahren)* obecne jedynie w dwóch słownikach języka niemieckiego (Wahrig 1981; DWDS) i w dwóch przekładowych (Pipek, Ippoldt 1980; Wiktorowicz; Frączek 2010) można by uzasadnić prawie pełną zbieżnością formalną i semantyczną z jego (chyba) najczęstszym polskim ekwiwalentem *na/przez okres dwóch lat*. Z kolei trzy kolokacje *bei längerer Dauer*, *mit der Dauer* + dopełniacz (tu: *des Krieges*) i *etwas* (tu: *die Erfahrung*) *von Dauer*, które przysporzyły ankietowanym największej trudności, nie zostały zlematyzowane we wspomnianych słownikach ogólnych i przekładowych (z wyjątkiem ostatniej frazy odnotowanej u Pipeka, Ippoldta 1980). Formułowanie jednak wniosków o pełnej współzależności między znajomością danego wyrażenia a jego obecnością w artykułach hasłowych słowników różnego typu byłoby pewnego rodzaju nadużyciem. Niewątpliwie spostrzeżenie to należałoby rozumieć raczej w kategorii dezyderatu badawczego i zweryfikować w oparciu o obszerniejszy materiał leksykalny oraz na większej liczbie ankietowanych, tak aby wynik badania można było uznać za reprezentatywny.

Wykres 1. Odpowiedzi prawidłowe / nieprawidłowe / brak odpowiedzi dla danej kolokacji w %



Źródło: opracowanie własne

⁷ Należy zaznaczyć, że niektóre słowniki ograniczają uwzględnienie fraz do *auf die Dauer*.

Jak wykazała ekscerpca słowników jedno- i dwujęzycznych w artykułach hasłowych nie zawsze są uwzględniane szersze typowe konteksty, w których występuje wybrana kolokacja w formie frazy przyimkowej – w naszym przypadku *auf die Dauer* i *auf Dauer* – chociażby ze względu na oczywiste ograniczenia towarzyszące leksykografom, takim jak objętość słownika, typ słownika czy jego koncepcja metodologiczno-leksykograficzna. Informacje o składniowej i semantycznej charakterystyce określonego związku wyrazowego może dostrzec uważny użytkownik jedynie w niektórych słownikach wśród przykładów użycia, np. w słownikach niemiecko-polskich: Piprek, Ippoldt (1980) **das ist auf die ~ nicht zu ertragen** na dłuższą metę to jest nie do zniesienia; **auf die ~ geht das nicht** na dłuższą metę jest to niemożliwe; Czochrański (1999) **Diesen Job möchte ich nicht auf die Dauer haben**. Nie chciałbym tu pracować na stałe; Wiktorowicz, Frączek (2010) **auf (die) ~ lohnt sich das nicht** na dłuższą metę to się nie opłaca; **nichts ist von ~** nic nie trwa wiecznie, nic nie jest wieczne; jak i jednojęzycznych: Kempcke (2000) **auf die ~ ‘lange’**: auf die ~ kann man den Lärm, nicht ertragen; DUDEN (2011) **auf [die] D.** (eine längere Zeit lang): der Lärm ist auf [die] D. nicht zu ertragen; DUDEN (2002, t.11) **Aber ich möchte nicht reduziert werden auf meine Herkunft, als Qualifikation reicht das auf die Dauer nicht aus** (Woche 11.4.1).

4. ANALIZA DANYCH KORPUSOWYCH

Zdaniem Steyer (1998), która opracowywała bazę danych / bank kolokacji niemiecko-francuskich, istotne jest również badanie współwystępowania analizowanych kolokacji w większych jednostkach lub z większymi jednostkami jak zdania czy frazy⁸. Ustalenie tego specyficznego otoczenia możliwe jest jedynie przy wykorzystaniu dużych dwu- bądź wielojęzycznych korpusów równoległych, np. Czeskiego Korpusu Narodowego interCorp (ČNK). Interesująca nas kolokacja *auf Dauer* występuje w 650, natomiast *auf die Dauer* w 50 oryginalnych niemieckojęzycznych kontekstach. Wprowadzenie polskiego korpusu równoległego jako docelowego dostarcza następujące wyniki. W całym równoległym ČNK z uwzględnieniem języka niemieckiego jako wyjściowego i polskiego jako docelowego znajdujemy dla frazy *auf Dauer* 11, dla *auf die Dauer* jedynie 9 poświadczeń. Najczęstszym polskim ekwiwalentem tłumaczeniowym obu kolokacji niemieckich jest fraza przyimkowa *na dłuższą metę* również o statusie kolokacji i występuje we wszystkich artykułach hasłowych analizowanych słowników dwujęzycznych.

⁸ „Sie [Basis und Kollokator – AJ] sind aber nicht nur als alleinige unmittelbare Kombination von Interesse, sondern auch ihre Einbettung in Phrasen, Sätze und Sequenzen.“ Steyer (1998, s. 101).

Pozostałe propozycje tłumaczeniowe to przede wszystkim frazy przyimkowe o zróżnicowanej charakterystyce frazeologicznej lub przysłowki w funkcji okolicznika czasu *na dalszą metę*, *na długi czas*, *na dłuższy czas*, *na długo*, *na stałe*, *długo*. W trzech przypadkach tłumacze zdecydowali się na parafrazę tekstu oryginalnego.

Tabela 1. Polskie odpowiedniki frazy „auf die Dauer” w korpusie równoległym ČNK

intercorp_v10_de	auf die Dauer	intercorp_v10_pl
<i>Oder aber – falls mich die vorfabrizierten Fassadenstücke auf die Dauer anöden – ich suche die Muse Ulla auf, diene mit ihr und an ihrer Seite den schönen Künsten als anregendes Modell.</i>	na dłuższą metę (2)	<i>Albo też – jeśli na dłuższą metę znudzą mnie prefabrykowane kawałki fasad – odszukam muzę Ullę, wraz z nią i u jej boku będę służył sztukom pięknym jako fascynujący model.</i>
<i>Es mochte diese Beinstellung dem Jan Bronski auf die Dauer anstrengend sein.</i>	na dalszą metę	<i>Na dalszą metę takie wystawianie nogi było chyba dla Jana Brońskiego męczące.</i>
<i>Solange er im Dienst war, ist er hinter dir her gewesen, und ich glaube nicht, daß der Dienst ihn auf die Dauer zurückgehalten hätte, dich einmal ernstlich zu überfallen.</i>	na długi czas	<i>Dopóki był w służbie, nagabywał cię tylko, ale nie wydaje mi się, aby zależność służbowa mogła go powstrzymać na długi czas od napastowania cię.</i>
<i>(...); die Leute haben bestimmte Vorstellungen und lassen sich durch alle Kunst auf die Dauer von ihnen nicht ablenken.</i>	na dłuższy czas	<i>Ludzie mają swoje określone pojęcia i żadne machinacje na dłuższy czas ich od tych pojęć nie odwiodą.</i>
<i>Sie würde nicht auf die Dauer widerstehen können (...)</i>	długo	<i>Drzwi nie mogły długo stawiać oporu, (...)</i>
<i>Natürlich genügt das nicht auf die Dauer, die Leute haben doch Augen, und die würden schließlich recht behalten.</i>	na długo	<i>Oczywiście nie wystarcza to na długo, gdyż ludzie mają oczy i te w końcu muszą zwyciężyć.</i>
<i>Wie sollte er auf die Dauer sein dreijähriges Gesicht bewahren können, wenn es ihm am Notwendigsten, an seiner Trommel fehlte?</i>	na stałe	<i>Oskar był sam, zdradzony i sprzedany, jakże miał zachować na stałe swoją trzyletnią twarz, skoro brakowało mu rzeczy najpotrzebniejszej – bębenka?</i>
<i>Das einzige, was sie für sich als auf die Dauer bedrohlich empfinden könnte, ist der Schluß.</i>		<i>Oczywiście nie wystarcza to na długo, gdyż ludzie mają oczy i te w końcu muszą zwyciężyć.</i>

Tabela 2. Polskie odpowiedniki frazy „auf Dauer” w korpusie równoległym ČNK

intercorp_v10_de	auf Dauer	intercorp_v10_pl
<i>Auf Dauer kann man kein Volk an der Leine führen ...</i>	na dłuższą metę (7)	<i>Na dłuższą metę żadnego narodu nie można prowadzić na smyczy ...</i>
<i>Auf Dauer kann ich dich nicht mehr schützen ...</i>	na dalszą metę	<i>Na dalszą metę nie mogę już cię chronić ...</i>
<i>Nun abermals allein, beschloß er, mit Blick auf die Rousseau-Insel, auf Dauer zu verstummen.</i>	na dłuższy czas	<i>A ponownie będąc sam i patrząc na wyspę Rousseau postanowił zamilknąć na dłuższy czas.</i>
<i>Aus diesem Grunde verzögert eine Lösung im Sinne von Identität auf Dauer eine Lösung.</i>	parafraza	<i>Dlatego zwłoka w przyjęciu rozwiązania dotyczącego tożsamości opóźnia przyjęcie rozwiązania długofalowego.</i>
<i>Die Absicht auf Dauer gehört wie selbstverständlich dazu, an Zeugnissen für beides ist in Speers ›Erinnerungen‹ kein Mangel.</i>	parafraza	<i>Dążenie do trwania jest tu zupełnie zrozumiałe, we wspomnieniach Speera nie brakuje dowodów na obydwą zjawiska.</i>

Źródło: opracowanie własne

Istotne z punktu widzenia budowania artykułu hasłowego w opracowywanym słowniku jest ustalenie typowych kontekstów występowania wybranych fraz. Bardzo skromna liczba trafień w korpusie równoległym ČNK uniemożliwia ustalenie „partnerów kontekstowych”⁹ analizowanych fraz. Zostały one więc określone na podstawie oryginalnych tekstów niemieckich w ČNK (łącznie 115 trafień), a dla kolokacji polskiej w korpusie zrównoważonym Narodowego Korpusu Języka Polskiego (915 trafień).

Uderzające przy porównaniu wyników korpusowych wybranych kolokacji są ich preferencje kontekstowe, a przede wszystkim czasowniki i ich współwystępowanie z elementem negującym. I tak dla frazy *auf die Dauer* zarejestrowano negację w 57,25%, dla *na dłuższą metę* w 41,44%, a dla *auf Dauer* w tylko 30,7% wszystkich kontekstów. Ponadto zauważalna jest powtarzalność określonych struktur składniowych. Są to dla języka niemieckiego: negacja + *können* + bezokolicznik, *sein* + (zu) przymiotnik, *sich lassen* + bezokolicznik, *sein* + zu + bezokolicznik, a dla języka polskiego: *nie móc* + bezokolicznik, (*nie*) *być* + przymiotnik, *nie dać się* + bezokolicznik, *nie być w stanie* + bezokolicznik, *być nie do* + ~ania/~enia. Nierzadko obu kolokacjom towarzyszą znaczenia „negatywne”, jest to widoczne zwłaszcza przy frazie *auf die Dauer*.

⁹ Termin „Kontextpartner” stosuje m.in. Steyer (1998, s. 99).

Tabela 3. „Partnerzy kontekstowi” kolokacji „auf Dauer” i „na dłuższą metę”

ČNK	NKJP
<p>negacja + können + bezokolicznik <i>Mit einem Dummen könnte ich es auf die Dauer nicht ertragen.</i> <i>In Schande kann niemand auf die Dauer leben.</i> <i>So etwas kann auf die Dauer nicht verborgen bleiben.</i> <i>Auf Dauer kann ich dich nicht mehr schützen.</i></p>	<p>negacja + móc + bezokolicznik <i>Ale przecież naród nie może na dłuższą metę istnieć bez tożsamości.</i> <i>Taka dżungla nie może na dłuższą metę egzystować.</i></p>
<p>negacja + sein + (zu) przymiotnik <i>Aber ein Quantum Geschicklichkeit ist auf die Dauer unvermeidbar, (...)</i> <i>(...) ohne die eine Gesellschaft auf die Dauer nicht lebensfähig ist.</i> <i>(...) das war auf die Dauer einfach zu kompliziert.</i></p>	<p>(negacja) być + przymiotnik <i>Bycie człowiekiem szczęśliwym nie jest możliwe na dłuższą metę.</i> <i>Jednak taka decyzja jest na dłuższą metę nieopłacalna.</i></p>
<p>negacja + sich lassen + bezokolicznik <i>Auf die Dauer ließ sich der geschlossene Kurfürsten-block nicht halten.</i> <i>Doch der Dichter ließ sich nicht auf Dauer beiseiteschieben.</i></p>	<p>negacja + dać się + bezokolicznik <i>Tak nie da się żyć na dłuższą metę.</i> <i>Nie da się na dłuższą metę mówić prawdy będąc na łasce rządowych pieniędzy, (...)</i></p>
<p>negacja + sein + zu + bezokolicznik <i>Geborene Navigatoren waren auf die Dauer nicht zu entzweien.</i> <i>Daß die französische Vormachtstellung auf die Dauer nicht zu halten war, zeigte sich besonders im Spanischen Erbfolgekrieg (...)</i> <i>(...) aber mittlerweile [hatte er – AJ] durch vielfache Gelegenheit gelernt, daß von ihnen auf die Dauer nicht Gutes zu erwarten sei.</i></p>	<p>nie być w stanie + bezokolicznik <i>Zaakceptowała to, bo nie była w stanie na dłuższą metę nic zrobić.</i> <i>Jeden koordynator nie jest w stanie na dłuższą metę ciągnąć tego sam.</i></p>
	<p>być + nie do + ~ania/~enia <i>Podobny monopol był na dłuższą metę nie do utrzymania.</i> <i>Ale bez rozwoju życie ludzkie na dłuższą metę jest nie do zniesienia.</i></p>
znaczenia „negatywne”	
<p><i>Ich war auf Dauer kompromittiert (...)</i> <i>Der Boykott musste auf Dauer zahlreiche jüdische Existenzen gefährden.</i> <i>Er wäre dafür zu schwach gewesen.</i></p>	<p><i>Bo to był nurt na dłuższą metę bardzo szkodliwy.</i> <i>Ale na dłuższą metę sytuacja zaczęła mnie męczyć.</i> <i>Ponieważ jedno z drugim na dłuższą metę trudno pogodzić.</i> <i>Na dłuższą metę jest to męczące.</i> <i>To na dłuższą metę okazało się zgubne.</i></p>

Nasze obawy, czy wyniki przeprowadzonych analiz przy tak niedużych próbkach korpusowych będą reprezentatywne, rozwiały wyniki podobnych badań przeprowadzonych w Instytucie Języka Niemieckiego w Mannheimie na największym korpusie niemieckojęzycznych tekstów pisanych, dostępne w systemie OWID (Online-Wortschatz-Informationssystem Deutsch). Fraza *auf Dauer* w znaczeniu 'auf lange Sicht gesehen' odnosi się najczęściej do przyszłej perspektywy jakiegoś zdarzenia lub stanu, które zostaje zanegowane. Natomiast w znaczeniu 'für unbegrenzte Zeit' partnerami kontekstowymi są rzadziej negacje lub znaczenia negatywne.

Zdjęcie 1 i 2. „Partnerzy kontekstowi *auf Dauer*” w systemie OWID

Źródło: <http://www.owid.de/artikel/309156/unbegrenzt/0?module=ctx.all>
[28.08.2019]

Źródło: <http://www.owid.de/artikel/309156/auf%20lange%20Sicht%20gesehen/0?module=ctx.all> [28.08.2019]

Kolejnym ważnym aspektem dwujęzycznego słownika kolokacji są wewnętrzne i zewnętrzne modyfikacje frazy *auf Dauer* i jej wariantu *auf die Dauer*. Ustalenie ewentualnej kombinatoryczności bazy kolokacyjnej *Dauer* powinno opierać się na źródłach zarówno korpusowych jak i leksykograficznych. Artykuły hasłowe w analizowanych słownikach nie rejestrują jednak ekstensji tychże kolokacji, jedynie w ČNK znajdujemy następujące rozszerzenia: *auf längere Dauer*, *auf die Dauer von [X] Jahren*. Rozszerzenie o frazę przyimkową (*von [X] Jahren, Monaten ...*) zmienia status gramatyczny frazy *auf die Dauer*, która w takim użyciu pełni funkcję przyimka.

Uwzględnienie w artykule hasłowym dwujęzycznego słownika kolokacji możliwie wszystkich struktur kolokacyjnych przestało być nieśmiało wyrażonym dezyderatem, lecz jest wręcz nakazem dla leksykografów. Wyniki analiz źródeł leksykograficznych, korpusów równoległych przy jednoczesnym uwzględnieniu

kompetencji językowej leksykografów gwarantują uwzględnienie wszystkich istotnych dla (początkujących) tłumaczy struktur kolokacyjnych i ich ekwiwalentów w języku docelowym w określonym i typowym kontekście. Dla wybranych przez nas fraz proponujemy w oparciu o przanalizowany źródła następujący zapis leksykograficzny.

Dauer *f*(...)

auf ~: trwanie *n* na czas nieokreślony, na dłuższą metę, na dalszą metę, na dłuższy czas
Ging nicht auf Dauer. Nie do utrzymania na dłuższą metę.; **auf die** ~ na dłuższą metę, na dalszą metę, na długi czas, na dłuższy czas, długo, na długo, na stałe *Das ist auf die Dauer nicht möglich. Na dłuższą metę nie jest to możliwe.*

(...)

5. WNIOSKI

Jak wskazują analizy słowników ogólnych i dwujęzycznych, uwzględniają one, co jest oczywiste, jedynie wybrane, wysokofrekwencyjne kolokacje o strukturze fraz przyimkowych z typowymi partnerami kontekstowymi w języku niemieckim i w języku polskim. Z kolei przeprowadzona ankieta nasuwa wniosek, że istotnym kryterium rozróżnienia znaczeń czy prawidłowego przyporządkowania ekwiwalentów w języku docelowym jest z pewnością kontekstowość oraz specyfika typu tekstu, w którym dana kolokacja występuje. Przystawianie kolokacji w pozycji wyizolowanej wydaje się być niewystarczające i mało efektywne z punktu widzenia glottodydaktyki zarówno w procesach produktywnych, jak i receptywnych. Nieodzowne w tym przypadku stanie się przede wszystkim zwiększenie świadomości kolokacyjnej i uwrażliwienie na struktury leksykalne tego typu zarówno w języku ojczystym, jak i w językach obcych. Niezbędne w tym przypadku jest zapoznanie uczących się z teoretycznymi aspektami kolokacji (m.in. węższym i szerszym rozumieniem kolokacji, ich budową wewnętrzną, odróżnieniem od innych struktur leksykalnych takich jak idiom czy frazeologizm, ustalaniem typów kolokacji) oraz najnowszym stanem badań, który cechuje dość duża dynamika w ostatnich trzydziestu latach. Praktyczne wykorzystanie wiedzy teoretycznej o kolokacjach powinno opierać się zasadniczo o autentyczne teksty z korpusów językowych, gdyż te umożliwiają ustalenie jednostek kolokacyjnych w ich typowym otoczeniu oraz określenie ich „partnerów kontekstowych”, co, jak sądzimy i jak wynika z analizy przeprowadzonej ankiety, jest warunkiem *sine qua non* właściwego użycia kolokacji. Ponadto zasadne wydaje się wprowadzenie strategii kontrastywności (Brdar-Szabó 2010, s. 519–520). Umożliwia ona uświadomienie i ustalenie zbieżności oraz różnic zarówno form, jak i funkcji poszczególnych jednostek języka/języków (tu: kolokacji), określenie ekwiwalencji

semantycznej struktur kolokacyjnych, szybsze i trwalsze zapamiętywanie nowo poznanych struktur.

Włączenie zatem do curriculumów programowych w dydaktyce akademickiej tematyki kolokacyjnej nie powinno budzić żadnych wątpliwości.

BIBLIOGRAFIA

- Bahns J., 1993, *Word Partnerships – Kollokationsübungen für die Wortschatzarbeit*, „Zielsprache Englisch“, z. 13, s. 7–12.
- Bahns J., 1996, *Kollokationen als lexikographisches Problem: Eine Analyse allgemeiner und spezieller Lernerwörterbücher des Englischen*, Tübingen.
- Barlow M., 2004, *Software for Corpus Access and Analysis*, w: J. Sinclair (red.), *How to Use Corpora in Language Teaching*, Amsterdam–Philadelphia, s. 205–221.
- Brdar-Szabó R., 2010, *Nutzen und Grenzen der kontrastiven Analyse für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, w: H. J. Krumm, Ch. Fandrych, B. Hufeisen, C. Riemer (red.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Bd 1. (*Handbooks of linguistics and communications science*; 35.1/35.2). Berlin–New York, s. 518–531.
- Burkhardt H., Jurasz A., 2013, *Koncepcja metodologiczno-leksykograficzna słownika kolokacji niemiecko-polskich*, w: J. Mazur, A. Małyska, K. Sobstyl (red.), *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, Lublin, t. 2, s. 39–46.
- Burkhardt H., Jurasz A., 2016, *Zu einigen Problemen der Darstellung von Kollokationen im deutsch-polnischen Kollokationswörterbuch*, w: I. Bartoszewicz i in. (red.), *Sprachen und Kulturen im Kontakt* (7), Wrocław–Dresden, s. 37–49.
- Dinsel S., 2006, *Präpositionen*, Ismaning.
- Engel U. i in., 1999, *Deutsch-polnische kontrastive Grammatik*, Heidelberg, t. 1.
- Hausmann F. J., 1984, *Wortschatzlernen ist Kollokationenlernen. Zum Lehren und Lernen französischer Wortverbindungen*, „Praxis des neusprachlichen Unterrichts“, t. 31, s. 395–406.
- Konecny Ch., 2010, *Von ‘hinkenden’ Stühlen, ‘tanzenden’ Zähnen und ‘verlorenen’ Verkehrsmitteln. Erfassung und Darstellung italienischer lexikalischer Kollokationen für deutschsprachige L2-Lerner (auf der Grundlage des ‘Dizionario di base della lingua italiana – DIB’)*, w: A. Dykstra, T. Schoonheim (red.), *Proceedings of the XIV. Euralex International Congress*, Leeuwarden, s. 1207–1221.
- Reder A., 2006, *Kollokationen in der Wortschatzarbeit*, Wien.
- Steyer K., 1998, *Kollokationen als zentrales Übersetzungsproblem – Vorschläge für eine Kollokationsdatenbank Deutsch-Französisch / Französisch-Deutsch auf der Basis paralleler und vergleichbarer Korpora*, w: D. Bresson (red.), *Lexikologie und Lexikographie Deutsch-Französisch. (=Cahiers d’Études Germanique 35)*, Aix-en-Provence: Université Lumière, s. 95–113.
- Steyer K., 2008, *Kollokationen in deutschen Wörterbüchern und in der deutschen Wörterbuchforschung*, „Lexicographica“, t. 24, Tübingen: Niemeyer, s. 185–207.
- Steyer K., Hein K., 2018, *Usuelle satzwertige Wortverbindungen und gebrauchsbasierte Muster*, w: S. Engelberg i in. (red.), *Wortschätze, Dynamik, Muster, Komplexität*, „Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache“, s. 107–129.
- Taragońska J., 2016, *Zur Erfassung der Kollokationen in Vokabeltaschenbüchern und Vokabelheften für DaF-Lernende*, „Prace Językoznawcze“, t. XVIII, nr 4, s. 145–172.

Słowniki

- Chodera J., Kubica S., Bzdęga A., 2007, *Podręczny słownik niemiecko-polski*, Warszawa, wyd. XIX.
- Czochralski J., Ludwig K. D., 1999, *Słownik frazeologiczny niemiecko-polski*, Warszawa.
- Duden 11, 2002, *Duden – Redewendungen: Wörterbuch der deutschen Idiomatik*, Mannheim, 12 t.
- Duden, 2011, *Deutsches Universalwörterbuch*, Mannheim-Zürich 2011, wyd. 7.
- DWDS [online], <https://www.dwds.de/wb/wdg>, [28.08.2019].
- Hueber Wörterbuch, 2012, *Deutsch als Fremdsprache. Słownik niemiecko-polski, polsko-niemiecki dla uczących się języka niemieckiego*, Ismaning, wyd. 3.
- Kempcke G., 2000, *Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache*, Berlin-New York.
- Langenscheidt, 2014, *Praktisches Wörterbuch polnisch-deutsch deutsch-polnisch*, München-Wien.
- Piprek J., Ippoldt J., 1980, *Wielki słownik niemiecko-polski*, Warszawa, t. 1 z suplementem, wyd. IV.
- PONS, 2007, *Wielki słownik niemiecko-polski*, Poznań.
- Rytel-Schwarz D., 2012, *Taschenwörterbuch Polnisch, Polnisch-Deutsch, Deutsch-Polnisch*, Hildesheim-Zürich-New York.
- Wahrig G. (red.), 1981, *Deutsches Wörterbuch in sechs Bänden*, Wiesbaden-Stuttgart.
- Wiktorowicz J., Frączek A. (red.), *Wielki słownik niemiecko-polski*, Warszawa.

Korpusy

- DWDS, <https://www.dwds.de/> [28.08.2019].
- Český národní korpus, <https://www.korpus.cz/> [28.08.2019].
- Narodowy korpus języka polskiego, <http://nkjp.pl/> [28.08.2019].

Hanna Burkhardt, Alina Jurasz

PREPOSITIONAL PHRASES AND THEIR LEXICOGRAPHICAL DESCRIPTION IN GERMAN AND GERMAN-POLISH DICTIONARIES – GLOTTODIDACTIC PERSPECTIVE

Keywords: temporal prepositional phrases, collocations, equivalence, contextual partner, survey, academic didactic

Abstract. The subject of the analysis are temporal prepositional phrases, i.e. typical, usually binary lexical sets which have the status of collocations and consist of a preposition and a noun, e.g. *auf Dauer, auf die Dauer, bei längerer Dauer*. The established connectivity of such collocations, which are conditioned grammatically and functionally, is one of the biggest linguistic problems in teaching German as a non-native language. In the article, we analyze the presence of selected prepositional syntagmas in general and bilingual dictionaries and in the National Corpus of the Czech Language, alongside the results of a survey study. Moreover, we propose an exemplary dictionary entry for prepositional phrases for a forthcoming German-Polish dictionary of collocations and we discuss the issue of equivalence of the analyzed phrases.

*Małgorzata Gębka-Wolak, Aleksandra Walkiewicz**



<https://orcid.org/0000-0003-4587-496X>



<https://orcid.org/0000-0002-6849-6132>

PRZYGOTOWANIE MATERIAŁÓW DO NAUCZANIA SZYKU W DYDAKTYCE JPJO: O PROBLEMACH METODOLOGICZNYCH I PRAKTYCZNYCH RAZ JESZCZE

Słowa kluczowe: język polski jako obcy, szyk wyrazów, nauczanie szyku w języku polskim, materiały dydaktyczne

Streszczenie. Artykuł stanowi głos w dyskusji nad rolą i kształtem procesu nauczania szyku w glottodydaktyce polonistycznej. Zawarte w nim uwagi inspirowane są pracą nad przygotowywanym podręcznikiem do nauczania szyku polszczyzny skierowanym do obcokrajowców. Część pierwsza przedstawia wybrane problemy metodologiczne i praktyczne dotyczące m.in. powiązania porządku linearnego z mówioną i pisaną odmianą języka, metajęzyka używanego w nauczaniu szyku, a także trudności z interpretowaniem poszczególnych układów linearnych jako poprawnych lub nieakceptowalnych, neutralnych lub stylistycznie nacechowanych. Podkreślono też rolę interferencji w procesie powstawania i interpretacji błędów szyku popełnianych przez obcokrajowców. Część druga odnosi się w sposób systematyczny do kwestii wymienionych wcześniej i przedstawia proponowane przez nas praktyczne rozwiązania poszczególnych problemów, możliwe do zastosowania w procesie dydaktycznym.

1. UWAGI WSTĘPNE

W ostatnich latach problematyka szyku wyrazów w polszczyźnie staje się przedmiotem coraz szerszego zainteresowania glottodydaktyków¹. Przygotowano kilkanaście interesujących studiów, w których opisywano m.in. błę-

* mge@umk.pl, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Wydział Humanistyczny, Instytut Językoznawstwa, Katedra Języka Polskiego, ul. Fosa Staromiejska 3, 87-100 Toruń; aleksandra.walkiewicz@umk.pl, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Wydział Humanistyczny, Instytut Językoznawstwa, Katedra Języków Romańskich, ul. Bojarskiego 1, 87-100 Toruń.

¹ Zdaniem Magdaleny Stasieczek-Górnej nadal jednak „ranga problematyki szyku wyrazów w nauczaniu języka polskiego jako obcego jest niewspółmiernie niska w porównaniu ze stopniem jej opracowania we współczesnym językoznawstwie” (zob. Stasieczek-Górna 2016).

dy szyku i analizowano ich przyczyny (zob. np. Dąbrowska, Pasieka 2004a; Dąbrowska, Pasieka 2004b; Stasieczek-Górna 2011; Gębka-Wolak 2015), jak również rozważano, jakie zagadnienia powinny zostać włączone do programu nauczania jpjo, by następnie znaleźć odzwierciedlenie w postaci odpowiednich ćwiczeń w podręcznikach (zob. np. Karolczuk 2005; Gębka-Wolak 2010; Stasieczek-Górna 2018). W pracach pojawia się też kwestia zaadaptowania na potrzeby dydaktyki istniejących koncepcji teoretycznych dotyczących szyku polszczyzny, a także zagadnienia związane z hierarchizacją prezentowanych reguł, doborem i oceną poprawności poszczególnych przykładów (zob. Śliwiński 1984; Gębka-Wolak, Walkiewicz 2013; Gębka-Wolak, Walkiewicz 2014a; Gębka-Wolak, Walkiewicz 2014b; Walkiewicz 2014)². Wciąż jednak widoczna jest potrzeba przygotowania i udostępnienia uczącym się odpowiednich materiałów do ćwiczeń. Ich opracowanie rodzi zaś szereg wątpliwości metodologicznych, w pewnym zakresie już zresztą dyskutowanych w literaturze. Przedstawiany tekst, będący efektem prac nad podręcznikiem dla obcokrajowców zawierającym uwagi teoretyczne na temat szyku w polszczyźnie oraz zestaw ćwiczeń kształcących kompetencję językową w tym zakresie, wpisuje się w tę dyskusję. Powracamy do kwestii, w jaki sposób, w jakim porządku i w oparciu o jaki materiał egzemplifikacyjny należy wprowadzać na lekcjach jpjo zagadnienia szyku. Staramy się jednak dotychczasowe obserwacje uzupełniać lub modyfikować.

2. WYBÓR ODMIANY JĘZYKA

Przygotowanie materiałów do nauczania szyku stanowi dla glottodydaktyka ogromne wyzwanie ze względu na szereg czynników. Po pierwsze, jest jasne, że – poza warstwą leksykalną – największe różnice między pisaną a mówioną odmianą języka polskiego dotyczą właśnie uporządkowania linearnego. Oznacza to, iż w wypadku nauczania szyku materiały kształcące sprawność mówienia i porozumiewania się w podstawowych sytuacjach komunikacyjnych mogą różnić się znacząco od tych przeznaczonych dla uczniów pragnących opanować sprawność pisania po polsku. Zauważmy przy tym, że różnice między odmianą mówioną a pisaną ujawniają się nie tylko w ramach nauczania języka polskiego do celów specjalistycznych, w szczególności przygotowania do podjęcia pracy zawodowej (pisanie CV, listu motywacyjnego, listów oficjalnych etc. vs rozmowa o pracę i rozmowy w pracy), czy przygotowań do egzaminów certyfikatowych, w czasie których wymagane jest posługiwanie się odmianą języka pisanego zgodną

² Na wspomnienie zasługuje też fakt, że zagadnienie szyku w nauczaniu języka polskiego jako obcego stało się także przedmiotem rozważań w pracy doktorskiej (zob. Stasieczek-Górna 2016).

z wzorcową normą polszczyzny³ i odmianą języka mówionego zasadniczo nie-odbiegającą od ogólnej normy użytkowej⁴. Do pewnego stopnia różnice między odmianą mówioną a pisaną dają się zauważyć także podczas tworzenia tekstów nieoficjalnych dla celów prywatnych, takich jak np. SMS czy e-mail. Wypowiedzi (1) i (2), które możemy uznać za akceptowalne w języku mówionym, nie pojawiłyby się prawdopodobnie nawet w tekście wiadomości elektronicznych, por.

- (1) *Co robisz?* – **Się** uczę.
- (2) *Marek się nazywa Kowalski.*

Trzeba bowiem podkreślić, że co prawda umieszczanie *się* w inicjalnej pozycji linearnej w zdaniu, zob. (1), oraz przed czasownikiem, ale nie w ciągu z innymi klitykami, zob. (2), jest traktowane jako naruszenie wzorcowej i ogólnej użytkowej normy szyku współczesnej polszczyzny, jednak nie oznacza to, że tego typu układy nie są używane w spontanicznych wypowiedziach mówionych. Co więcej, szyk ten bywa stosowany w literaturze, w dialogach stylizowanych na kolokwialne, zob. (3)–(4)⁵.

- (3) *Do Paryża! – rzucił szybko i Edek się znowu roześmiał, tym razem szczerze. Czym? Tym czolgiem...? A widzisz tu jakiś inny? – dopytywał się Romek. – Się na miejscu wymieni na coś mniejszego... Edek powiódł wzrokiem od Romka do Floriana, wyraźnie chcąc zmiarkować – „głupa rżną czy do imentu leszcze zdumieli?”* (NKJP: Robert Urbański, Jacek Kondracki, *Operacja „Dunaj”*)⁶.
- (4) *Paniusia tu podpisze. – Podsunął jej kwit. – Się należy dwadzieścia koron.* (NKJP: Ewa Białołęcka, *Róża Selerbergu*).

Reguła szyku *się* dla odmiany pisanej jest oczywista. Można ją przedstawić tak, jak w *Katalogu zagadnień szyku wyrazów dla poziomu A1* proponuje M. Stasieczek-Górna: „Podstawowe ograniczenia pozycji linearnej zaimka *się* (brak możliwości lokalizowania go w pozycji inicjalnej oraz wyjątkowość umieszczania go w pozycji końcowej)” (Stasieczek-Górna 2018, s. 52). Tak kategorię stwierdzenia nie da się natomiast utrzymać dla odmiany mówionej⁷.

³ Pojęcie normy językowej i jej podziału na dwa poziomy: wzorcowy i użytkowy, rozumiemy za Andrzejem Markowskim (2018, s. 30–38).

⁴ Na marginesie prowadzonych rozważań warto zaznaczyć, że na egzaminach certyfikatowych z języka polskiego zasadniczo milcząco przyjmuje się znajomość wzorcowej odmiany polszczyzny. Z tego powodu np. w części egzaminu sprawdzającej znajomość systemu gramatycznego polszczyzny, tzw. poprawność gramatyczną, w poleceniach nie znajdziemy informacji, z jaką normą polszczyzny ma być dana odpowiedź zgodna.

⁵ Magdalena Derwojedowa zwraca uwagę także na zleksykalizowane jednostki z inicjalnym segmentem *się*: *Się robi, Się wie* (Derwojedowa 2000, s. 86).

⁶ Przykłady oznaczone skrótowcem NKJP pochodzą z Narodowego Korpusu Języka Polskiego, dostępnego na stronie www.nkjp.pl. Po dwukropku podajemy bezpośrednie źródło cytatu.

⁷ Podkorpus zrównoważony NKJP zawiera 536 przykładów, w których *się* stanowi inicjalny składnik zdania. Nie jest to, oczywiście, duża liczba, trzeba jednak pamiętać, że NKJP zawiera w swym składzie bardzo ograniczony materiał pochodzący z języka mówionego.

Wybór pisanej lub mówionej odmiany języka w dużym stopniu determinuje więc kształt powstającego podręcznika i dobór przykładów. Decyzja ta nie wydaje się prosta. Z jednej strony jest jasne, iż obcokrajowcy pragnący kontynuować w Polsce studia, rozpocząć życie zawodowe i/lub zdać egzamin certyfikacyjny muszą opanować umiejętność posługiwania się odmianą pisaną i szykiem właściwym dla tej odmiany polszczyzny. Z drugiej strony ważne jest uświadomienie uczącym się, iż w wypadku języka polskiego – w przeciwieństwie do języków o szyku bardziej ustalonym, takich jak np. angielski, francuski, hiszpański itd., w których operacje na układach linearnych składników wypowiedzenia prowadzą najczęściej do powstania zdań niepoprawnych – permutacje układów linearnych są akceptowalne, jednak pociągają za sobą określone efekty pragmatyczne: są dystynktywne stylistycznie lub komunikatywnie. Stosunkowo niewiele jest w polszczyźnie bezwzględnych zasad linearyzacji składników, takich jak zasada bezpośredniej prepozycji *nie* względem negowanej formy czasownikowej (por. *Anna już się nie śmieje* i **Anna już nie się śmieje*, **Anna się nie już śmieje*), a także nierozdzielania formy czasownikowej i postpozycyjnego względem niej segmentu *się* wyrazem posiadającym własny akcent (por. *Maria uśmiecha się ze zdjęcia* i **Uśmiecha Maria się ze zdjęcia*) (zob. Derwojedowa 2000, s. 85).

Świadome, a zarazem odpowiednie, tj. mieszczące się w granicach akceptowalności w ramach danej odmiany polszczyzny oraz jej rejestru, operowanie porządkiem linearnym składników wypowiedzeń okazuje się niezwykle przydatne w codziennej komunikacji, choć – jak pokażemy w dalszej części artykułu (zob. p. 3) – identyfikowanie funkcji pragmatycznych szyku, w szczególności zaś interpretowanie odpowiednich przykładów jako „nacechowanych stylistycznie” w ten czy inny sposób również nie jest sprawą prostą.

Nauczyciel przygotowujący materiały do nauczania szyku już na wstępnym etapie musi więc dokonać istotnego wyboru, który można by ująć w postaci niezwykle uproszczonego pytania: czy będziemy uczyć naszych studentów mówić, czy pisać po polsku? Choć jest oczywiste, że sprawności łączą się ze sobą i nie można ich uczyć w oderwaniu od siebie, w wypadku szyku różnice między odmianami mówioną a pisaną są jednak szczególnie widoczne. Zastanawiając się nad odpowiedzią, należy też brać pod uwagę, że ewentualne zapoznavanie uczących się z wszystkimi możliwymi kombinacjami uporządkowania linearnego składników danej wypowiedzi musi odbywać się w sposób stopniowy, świadomy i bardzo ostrożny, tak by obcokrajowcy nie poczuli się przytłoczeni nadmiarem możliwości ani nie nabrali błędnego (choć wyrażanego niekiedy w opracowaniach dydaktycznych, zob. np. Madelska 2012, s. 265; Wojtczak 2015, s. 289) przekonania, że szyk polszczyzny jest „swobodny”. Jak podkreśla Danuta Buttler, „możliwości wyzyskania w wypowiedzi tak często podkreślanej »swobody szyku« są właściwie minimalne. Układ wyrazów w zdaniach i grupach syntaktycznych jest bowiem stosunkowo ściśle zdeterminowany działaniem kilku tendencji ogólnych” (Buttler 1986, s. 406).

3. OCENA POPRAWNOŚCI POSZCZEGÓLNYCH UKŁADÓW LINEARNYCH

Wybór „bazowej” odmiany języka wpływa też w oczywisty sposób na ocenę poprawności wypowiedzi, jest bowiem jasne, że układy charakterystyczne dla języka mówionego nie będą często akceptowalne w wypowiedzi pisanej. Poszczególni nauczyciele, badacze lub po prostu rodzimi użytkownicy języka polskiego mogą więc nie zgadzać się np. w ocenie poniższych zdań, stanowiących przykłady autentycznych wypowiedzi pisemnych obcokrajowców:

- (5) **Kryzys w Japonii jeszcze nie się skończył.*
- (6) *Podoba się ci ta książka?*
- (7) *Oni bardzo dobrze rozumieją się.*
- (8) *Ona się uczyła w podstawowej szkole.*
- (9) *Czy pan może mi pomóc?*⁸

O ile zdanie (5) można jednoznacznie ocenić jako niepoprawne (dewiacyjne), o tyle zdania (6)–(8) część użytkowników języka interpretuje jako „niezgrabne” lub „niezbyt naturalne”, nie wskazując jednoznacznie na ich całkowitą nieakceptowalność. Jeśli chodzi o układ *się ci* z (6), nie można go odrzucić, gdyż jest realizacją jednej z opisanych przez M. Derwojedową zasad linearyzacji klityki *się*: „jedyną dopuszczalną pozycją na prawo od formy czasownikowej jest bezpośrednie sąsiedztwo, przy czym *się* może być w tej pozycji odsunięte przez inną klitykę” (Derwojedowa 2000, s. 86). Intuicyjnie wyczuwalna nieneutralność układu *się ci* wynika zaś z tego, że na powyższą zasadę nakłada się norma zwyczajowa, w myśl której forma celownikowa zaimka osobowego (*ci, jej, nam*) jest umieszczana przed *się* (Buttler 1986, s. 400–401). Z kolei zdanie (9) jest poprawne, choć (a) norma zaleca, by w połączeniach z zaimkami typu *pan, pani, państwo* czasownik znajdował się w postpozycji (por. Gębka-Wolak, Walkiewicz 2013, s. 407), (b) może ono zostać zinterpretowane jako zawierające akcent pragmatyczny położony na słowie *pan* (‘a **pan**, czy właśnie **pan** może mi pomóc?’), co nie musi być zgodne z intencją mówiącego.

O ostatecznym układzie linearnym składników wypowiedzenia decyduje wiele różnych czynników. Co więcej, dotyczą one różnych płaszczyzn języka

⁸ Przykłady (5)–(9) zostały dobrane nieprzypadkowo. Ilustrują one typy usterek szyku najczęściej pojawiające się w pracach naszych studentów, ale także w pracach innych studentów obcokrajowców (zob. np. Dąbrowska, Pasięka 2004a, 2004b). Trudności dotyczą w tym wypadku: 1) użycia klityk: zaimków osobowych, zaimka *się*, partykuły *nie*, etc., z uwzględnieniem pozycji klityk zarówno wobec siebie, jak i wobec innych elementów zdania, 2) szyku przymiotnika w połączeniu z rzeczownikiem, a także 3) użycia zaimków typu *pan, pani* w tzw. zwrotach grzecznościowych. Te właśnie kwestie planujemy przedstawić w przygotowywanym podręczniku, prezentując zarówno ogólne reguły i zalecenia, jak i praktyczne zadania utrwalające stosowanie określonych układów linearnych.

i cech wypowiedzi oraz mają różną siłę działania (Buttler 1986; Derwojedowa 2000; Gębka-Wolak 2000⁹). Dlatego bardzo trudno reguły polskiego szyku przedstawić w postaci zero-jedynkowej: można – nie można. Niewiele jest bowiem sytuacji, gdy dany układ linearny jest jedynym dopuszczalnym, a jego naruszenie prowadzi do dewiacyjności całego wyrażenia¹⁰. Zdaniem Macieja Grochowskiego (2007) są to następujące układy: „przyimek występuje w antepozycji, bezpośrednio lub pośrednio, względem rządzonego rzeczownika, spójnik właściwy (...) w interpozycji względem wyrażenia, dla których otwiera miejsce, operator *nie* – w bezpośredniej antepozycji względem czasownika, operator *za* – względem przymiotnika i przysłówka, operator gradacji (...) *coraz* – względem form stopnia wyższego przymiotnika i przysłówka; relator *który* występuje w zdaniu względnym w pozycji inicjalnej i zarazem w postpozycji do nadrzędnego rzeczownika (i przyimka), łącznik (...) *żeby* – w pozycji inicjalnej zarówno zdania podrzędnego (składnikowego), jak i niezależnego” (Grochowski 2007, s. 244).

4. OCENA NACECHOWANIA STYLISTYCZNEGO POSZCZEGÓLNYCH UKŁADÓW LINEARNYCH

W analizach językoznawczych i praktyce glottodydaktycznej wypowiedzi o określonym szyku uznaje się często za nacechowane stylistycznie. Termin ten nie należy jednak do precyzyjnych. Jak trafnie zauważa M. Grochowski, „ponieważ wiedza o języku (metajęzykowa płaszczyzna odniesienia) jest w niemałym stopniu czysto intuicyjna, a reguły linearyzacji tylko częściowo są dane *explicite*, istnieją ogromne trudności obiektywne z rozstrzygnięciem, czy dany szyk jest neutralny czy nacechowany” (Grochowski 2007, s. 246). Zdaniem autora w odniesieniu do przykładów takich jak (10)–(10d) „o wiele łatwiej jest, jak się wydaje, ustalić pozycje linearne niedopuszczalne dla *się*, niż rozstrzygnąć, które z pozycji dopuszczalnych są neutralne, a które nacechowane” (Grochowski 2007, s. 247–248).

(10) **Się musimy jutro rano spotkać.*

(10a) ?*Musimy jutro rano spotkać się.*

(10b) **Musimy jutro się rano spotkać.*

(10c) *Musimy się jutro rano spotkać.*

(10d) *Musimy jutro rano się spotkać.*

⁹ W wymienionych opracowaniach poza szczegółowymi obserwacjami na temat zasad polskiego szyku znajdują się obszernie odwołania do wcześniejszych publikacji z tego zakresu.

¹⁰ Zwróćmy uwagę na to, że badacze opisujący prawidłowości polskiego szyku z dużą powściągliwością posługują się kategorią szyku niepoprawnego czy dewiacyjnego. Częściej mówią o szyku wątpliwym, nacechowanym.

Oznaczenia zdań jako niepoprawne lub wątpliwe autor uzasadnia następująco: „za niedopuszczalną uważa się pozycję inicjalną [jak w (10)], wątpliwości budzi pozycja finalna w zdaniach wieloskładnikowych [(10a)] (...) Niedopuszczalne jest także naruszanie ciągłości grup syntaktycznych, za nieakceptowalne należałoby więc uznać użycie *się* między *jutro* a *rano* w podanym przykładzie [(10b)] (Grochowski 2007, s. 247–248). Zauważmy jednak, że zdanie (10a), oznaczone znakiem zapytania, a więc interpretowane przez M. Grochowskiego jako wątpliwe, a także uznane przez autora za niepoprawne zdanie (10b), przez część użytkowników polszczyzny mogłoby zostać zaakceptowane z zastrzeżeniem, że jest nacechowane. Stanowi to kolejny dowód na to, jak subiektywna może być ocena poszczególnych układów szyku.

Należy też dodać, że nawet jeśli zinterpretujemy dany układ linearny jako mniej typowy, a więc „nacechowany”, pozostaje problem wyjaśnienia tego, na czym owo „nacechowanie” czy „nietypowość” miałyby polegać. Dla zdań (2) czy (7) trudno np. orzec, czy chodzi o wypowiedzi „bardziej nieformalne”, „bardziej nieporadne/dziecinne”, „niestandardowe” (co jest kolejnym niewiele wnoszącym sformułowaniem) etc. Jest to problem ważny nie tylko z punktu widzenia opisu teoretycznego polszczyzny, lecz także z perspektywy glottodydaktycznej. Trudno bowiem przedstawiać słuchaczom reguły i zalecenia dotyczące szyku, nie wyjaśniając jednocześnie, jakie zmiany stylistyczne i pragmatyczne pociąga za sobą zmiana kolejności poszczególnych elementów zdania.

W ocenie poprawności i ewentualnego nacechowania stylistycznego wypowiedzi niezwykle ważne jest też uwzględnienie (trudnych do ujęcia w materiałach pisanych) czynników prozodycznych. M. Grochowski podkreśla, że akcent i intonacja są immanentną cechą każdego wypowiedzenia. „Nie mogą bowiem istnieć wypowiedzenia bez intonacji i akcentu. Aby dane wypowiedzenie spełniało swoją funkcję, musi być potraktowane jako komponent hipotetycznego aktu mowy, innymi słowy musi zostać przez mówiącego wypowiedziane (»odczytane«)” (Grochowski 2007, s. 243). Przedstawiając uczącym się polskiego zasady szyku, nie należy więc zapominać o korelowaniu nauki prozodii z nauką o szyku w ramach przedstawiania poszczególnych aktów mowy.

Jak z kolei zauważa Anna Duszak, „ocena akceptowalności danego zdania, jego neutralności bądź nacechowania emocjonalnego zależy od umiejscowienia akcentu zdaniowego (...). Ważny jest więc nie tylko linearny zapis zdania, lecz również i to, który element jest nosicielem akcentu zdaniowego” (Duszak 1986, s. 60–61). To z kolei powoduje, że wypowiedzenia o tym samym składzie leksykalnym mogą być w polszczyźnie zestawiane w pary, trójki itd. różniące się pod względem szyku i zabieg ten nie ma charakteru nacechowania stylistycznego, lecz jest standardowym środkiem tekstotwórczym. Analizując zdania takie jak (11a) *Rozległ się krzyk* i (11b) *Krzyk się rozległ* i ich strukturę tematyczno-rematyczną, A. Duszak (1986, s. 69) stwierdza, że wersje (a) i (b) „funkcjonują w polszczyźnie

bez zasadniczych konotacji stylistycznych”, przy założeniu, że akcent zdaniowy pada na odpowiedni element, zaznaczony w (11a) i (11b) oraz (12a)–(15a) pogrubioną czcionką¹¹.

(12a) *Biegnie **Janek**.* (12b) ***Janek** biegnie.*

(13a) *Pali się **czajnik**.* (13b) ***Czajnik** się pali.*

(14a) *Umarł **wujek**.* (14b) ***Wujek** umarł.*

(15a) *Idzie **burza**.* (15b) ***Burza** idzie.*

Mówiąc o korelacji szyku z prozodią, należy też wspomnieć o tym, że wiele układów linearnych „można uratować przed odrzuceniem” właśnie za pomocą odpowiedniej intonacji i akcentu oraz w odwołaniu do kontekstu lub konsytuacji (zob. Buttler 1986, s. 406), por. (16)–(16b).

(16) *Z **kim** idziesz do kina?* (16a) *Do kina z **kim** idziesz?* (16b) *Do kina idziesz z **kim**?*

Zaimki pytajne typowo umieszcza się na początku zdania pytajnego, por. (16), jednak przy odpowiedniej realizacji prozodycznej mogą tę pozycję zmieniać, co zresztą jest charakterystyczne także dla mówionej odmiany polszczyzny. Jeśli więc zdecydujemy się na zajęciach poświęcić tej odmianie więcej uwagi, zmiany miejsca zaimków pytajnych powinniśmy ująć w programie.

5. JĘZYK OBJAŚNIEŃ I POLECEŃ

5.1. REGUŁA A WSKAZÓWKA

Opisane w p. 3. i 4. właściwości polskiego szyku wpływają znacząco na proces nauczania, zarówno z perspektywy ucznia, jak i nauczyciela. Temu ostatniemu trudno jest formułować jednoznaczne reguły typu „tak wolno – tak nie wolno”, skoro ocena poprawności/akceptowalności poszczególnych ciągów składników jest silnie zrelatywizowana. Odwoływanie się do sformułowań takich jak „powinno być **raczej** tak”, „to nie jest niepoprawne, ale...” etc. nie jest w praktyce glottodydaktycznej zbyt przekonujące ani skuteczne, choć w niektórych wypadkach wydaje się być jedynym możliwym rozwiązaniem. Problem dotyczy zarówno sposobu formułowania objaśnień podawanych w formie ustnej w czasie lekcji, jak i „reguł” prezentowanych w formie pisemnej w podręcznikach. Przygotowanie odpowiednich zadań praktycznych utrudnia zaś fakt, że niełatwo jest dobrać taki zestaw przykładów, który nie budziłby wątpliwości interpretacyjnych. W praktyce może to oznaczać m.in., że uczeń

¹¹ A. Duszak, zgodnie zresztą z konwencją, akcent zaznacza ukośną kreską nad słowem.

nie będzie w stanie samodzielnie rozwiązać danego zadania i sprawdzić rozwiązania w oparciu o podany w podręczniku klucz, ponieważ większość przykładów wymaga dodatkowych objaśnień nauczyciela dotyczących odmiany ustnej/pisanej, nacechowania stylistycznego, akcentu pragmatycznego, czynników prozodycznych itp.

5.2. UŻYCIE METAJĘZYKA I TERMINOLOGII GRAMATYCZNEJ

Kolejną trudność stanowi fakt, iż w wypadku szyku konieczne jest posługiwanie się, przynajmniej w podstawowym stopniu, terminologią gramatyczną – inaczej trudno jest bardziej kompleksowo opisać związki linearne zachodzące między jednostkami polszczyzny. Brak terminologii spowoduje, że opis może się zatrzymać na odnotowaniu wyłącznie faktu występowania danej jednostki na początku czy na końcu zdania, z prawej lub lewej strony określonej innej jednostki.

Jako że szyk jest drugim – poza fleksją – wykładnikiem związków syntaktycznych i semantycznych (zob. Buttler 1986, s. 406; Gębka-Wolak 2000, s. 19–25), formułując reguły i wskazówki dotyczące szyku, autorzy opracowań glottodydaktycznych odwołują się do aparatu pojęciowego dotyczącego części zdania¹². Podejście takie wydaje się mało uzasadnione w dydaktyce. Po pierwsze, rozpoznawanie części zdania to zadanie trudniejsze niż identyfikowanie części mowy. Uczeń musiałby bowiem rozpoznawać funkcje składniowo-semantyczne i relacje między składnikami wypowiedzenia, a często nie jest do takiej operacji analitycznej przygotowany. Rozpoznawanie części mowy wydaje się procesem łatwiejszym, gdyż bazuje na nazywaniu obiektów o dość wyrazistych cechach semantycznych, przy użyciu stosowanego w podobny sposób w wielu językach aparatu pojęciowego (por. np. rzeczownik, czasownik itd.). Po drugie, nie wszystkie tradycyjnie wykorzystywane w polskich gramatykach części zdania mają odpowiedniki w językach ojczystych uczniów – a nawet jeśli termin funkcjonuje, to niekoniecznie z tym samym zakresem użycia. Z taką sytuacją mamy do czynienia w odniesieniu do polskiej przydawki, którą zgodnie z polską tradycją nazywa się każde określenie rzeczownika, niezależnie od tego, czy jest wymagane czy nie. Tym samym wyrażenia interpretowane w innych językach jako dopełnienia w polszczyźnie funkcjonują właśnie jako przydawki.

¹² Siatkę terminologiczną obejmującą z jednej strony aparat części zdania (podmiot, orzeczenie, dopełnienie, przydawkę i okolicznik), z drugiej części mowy (rzeczownik, przymiotnik, liczebnik, czasownik, zaimek, partykuła itd.) zastosowała np. M. Stasieczek-Górna 2018 w zestawieniu problemów, które powinien zawierać katalog zagadnień szyku wyrazów dla poziomów od A1 do B1.

5.3. INTERPRETACJA GENEZY BŁĘDÓW: O ROLI INTERFERENCJI

Posługiwanie się aparatem pojęciowym części zdania może także prowadzić do „pułapki polonocentryzmu”, czyli do sytuacji, w której nauczyciel lub badacz, interpretując przyczyny występowania błędów szyku w wypowiedziach obcokrajowców, wychodzi z (często błędnego) założenia, iż posiadają oni rozwiniętą wiedzę językoznawczą i stosują w praktyce reguły dotyczące np. nierozrywania pewnych układów. Przykładem może być analiza błędów szyku popełnianych przez obcokrajowców przeprowadzona przez M. Stasieczek-Górną (2011). Omawiając przykład (17), autorka pisze: „tutaj piszący mógł cofnąć się przed rozbiciem w strukturze linearnej zdania najsilniejszego związku zdaniotwórczego – związku orzeczenia i podmiotu”:

- (17) **Chociaż młodzi mistrzowie mają wszystko w wieku, w którym inni tylko zaczynają myśleć o karierze, jednak jest i kilka skutków ubocznych w tym.* (Stasieczek-Górna 2011, s. 298).

W artykule brak informacji o kraju pochodzenia i języku ojczystym, jakim posługiwał się autor zdania. Można jednak założyć, że zastosował on po prostu strukturę typową dla swojego rodzimego języka lub innego systemu językowego, który znał (por. np. ang. *although young champions (already) have everything at the age when others only begin thinking about their career, there are also side effects to it*). Dlatego tak ważne wydaje się uwzględnianie w całym procesie nauczania szyku perspektywy kontrastywnej i możliwych efektów interferencji.

6. PROPONOWANE ROZWIĄZANIA

Przedstawione wyżej problemy natury metodologicznej i praktycznej nie zmieniają faktu, że obcokrajowcom potrzebne są wskazówki teoretyczne i materiały do ćwiczeń poświęcone szykowi wyrazów w polszczyźnie. Opracowując je, dokonaliśmy szeregu wyborów, mając świadomość, że mogą być one przedmiotem dyskusji. Zdecydowaliśmy, po pierwsze, by uwzględnić w podręczniku zarówno reguły języka pisanego, jak i obserwacje dotyczące języka mówionego. W wypadku zdań, które dopuszczalne są w komunikacji ustnej, lecz budzą wątpliwości w wypowiedzi pisemnej (zwłaszcza w sytuacji egzaminu certyfikatowego lub w korespondencji oficjalnej) zdecydowaliśmy się na konwencję „pisz tak:... / możesz mówić tak...”, por.

Pisz tak: <i>Marek kąpie się w morzu.</i>	Możesz mówić tak: <i>Marek się kąpie w morzu.</i>
---	---

W sytuacjach, w których dany układ linearny byłby niezgodny z normą wzorową zarówno w mowie, jak i w piśmie, zastosowaliśmy proste sformułowanie „TAK/NIE”, por.

TAK: Interesuję się historią.	NIE: Się interesuję historią. ^a
-------------------------------	--

^a Zdajemy sobie sprawę, że – jak trafnie zwróciła nam w dyskusji uwagę dr Krystyna Bojałkowska – cytowanie w opracowaniu dydaktycznym przykładów uznawanych za niepoprawne jest, zdaniem wielu dydaktyków, błędem metodycznym, utrwalającym u uczniów znajomość nieprawidłowych struktur. Wydaje nam się jednak, że w tym wypadku eksplicytnie wskazanie, że dany układ linearny jest błędny lub wątpliwy, jest niezbędne w procesie dydaktycznym, zwłaszcza w sytuacji, gdy brak opracowań dotyczących szyku, dostosowanych do znajomości polszczyzny i zdolności percepcyjnych obcokrajowców niekoniecznie będących językoznawcami.

W części objaśniającej dodałyśmy w takich wypadkach uwagi dotyczące ewentualnej akceptowalności takich przykładów w ramach normy użytkowej.

W wypadku, gdy zdanie o danym szyku jest dopuszczalne systemowo, lecz niezalecane, posłużyłyśmy się zwrotem „raczej nie”, mając świadomość, iż nie jest to rozwiązanie idealne, por.

TAK: Kiedy wracam do domu, zwykle się kąpię.	RACZEJ NIE: Kiedy wracam do domu, zwykle kąpię się.
--	---

W każdym z tych wypadków przykłady zdań (nie)akceptowalnych dla danego rejestru poprzedzone są eksplicytnymi wyjaśnieniami dotyczącymi reguł i wskazówek gramatycznych i stylistycznych. Aby uniknąć sytuacji, w której uczeń przytłoczony jest zbyt dużą liczbą możliwych układów linearnych i objaśnień, zastosowaliśmy system stopniowania trudności, oznaczając zwiększającą się liczbą gwiazdek reguły i konteksty coraz trudniejsze – tak, by najprostsze i najbardziej podstawowe reguły można było zastosować już na wczesnym etapie nauczania.

Po drugie, przyjęłyśmy, że – ze względu na stopień skomplikowania problematyki – podręcznik będzie przeznaczony do stosowania z pomocą nauczyciela. To do niego należało będzie (w oparciu m.in. o prezentowane przez nas reguły i wskazówki) wskazywanie na konsekwencje gramatyczne, pragmatyczne i stylistyczne stosowania różnych układów szyku, a także objaśnianie roli czynników prozodycznych, takich jak akcent (w tym akcent pragmatyczny) i intonacja, w interpretacji różnie ustrukturyzowanych wypowiedzi. To nauczyciel, mając wiedzę o pochodzeniu i językach ojczystych studentów, będzie też mógł zwrócić uwagę na możliwe błędy wynikające z interferencji.

Po trzecie, jesteśmy przekonane, że materiały pisemne do nauczania szyku powinny zostać uzupełnione o odpowiednie nagrania, trudno bowiem omawiać problematykę szyku bez uwzględnienia czynników prozodycznych.

I wreszcie, uznaliśmy, że – ze względu na specyfikę procesu dydaktycznego, w którym (w przeciwieństwie do rozważań ściśle językoznawczych) odpowied-

nio przemyślana powtarzalność zagadnień stanowi atut – podręcznik dotyczący szyku powinien zawierać osobne podrozdziały poświęcone pozycji linearnej zamknięcia *się*, pozycji poszczególnych klityk wobec siebie, a także pozycji partykuły *nie* w różnych typach zdań zanegowanych. Ze względu na możliwe problemy wynikające z interferencji, uwzględnimy także problem pozycji podmiotu wobec orzeczenia oraz pozycji linearnej wybranych partykuł typu *też*. Wydaje nam się, że taki układ materiału pozwoli nauczycielom i uczniom sięgać bezpośrednio do wyjaśnień dotyczących omawianych właśnie lub budzących wątpliwości zagadnień, a także zdać sobie sprawę z powiązań między poszczególnymi problemami dotyczącymi szyku.

Tak przygotowany podręcznik będzie więc zdawał sprawę zarówno z semantyczno-składniowej jak i tekstotwórczej oraz stylistycznej roli szyku w polszczyźnie. Pokaże, że zmiana układu linearnego może prowadzić do: 1) zmiany struktury tematyczno-rematycznej, 2) zmian znaczeniowych związanych ze związkami składniowymi i logicznymi między poszczególnymi elementami zdania (por. *Ala też ma kota* vs *Ala ma też kota*), 3) powstania zdań nacechowanych stylistycznie, których interpretacja jest w pewnej mierze subiektywna, a także, oczywiście, 4) do powstania zdań niepoprawnych.

Powyższe rozważania stanowią kolejny głos we wciąż toczącej się dyskusji na temat metod nauczania szyku w dydaktyce jppo. Mamy nadzieję, że przybywać będzie analiz teoretycznych i materiałów dydaktycznych dostosowanych do potrzeb obcokrajowców, tak by ważne zagadnienie szyku zyskało należne mu miejsce w procesie dydaktycznym. Pogłębiona wiedza na temat szyku stanowić też powinna ważny element edukacji nauczycieli.

BIBLIOGRAFIA

- Buttler D., 1986, *Układ wyrazów w zdaniu*, w: D. Buttler, H. Kurkowska, H. Satkiewicz, *Kultura języka polskiego. Zagadnienia poprawności gramatycznej*, Warszawa, s. 385–407.
- Dąbrowska A., Pasięka M., 2004a, *Odesyci, badawcy i lekkoatletyści. O błędach językowych studentów zaawansowanych*, w: J. Mazur (red.), *Polonistyka w świecie: nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych*, Lublin, s. 97–109.
- Dąbrowska A., Pasięka M., 2004b, *Szyk wyrazów i jego zaburzenia spowodowane błędami cudzoziemców. Wybrane zagadnienia*, w: A. Dąbrowska (red.), *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*, Wrocław, s. 228–241.
- Derwojedowa M., 2000, *Porządek linearny składników zdania elementarnego w języku polskim*, Warszawa.
- Duszak A., 1986, *Niektóre uwarunkowania semantyczne szyku wyrazów w języku polskim*, „Polonica”, t. 12.
- Gębka-Wolak M., 2000, *Związki linearne między składnikami grupy nominalnej we współczesnym języku polskim*, Toruń.

- Gębka-Wolak M., 2010, *Problematyka szyku wyrazów w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: K. Birecka, K. Taczyńska (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Toruń, s. 69–78.
- Gębka-Wolak M., 2015, *Czy to naprawdę nie w porządku? Błędy w szyku w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: E. Kubicka, A. Walkiewicz (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego III*, Toruń, s. 111–130.
- Gębka-Wolak M., Walkiewicz A., 2013, *Teaching word order to foreigners: from theoretical assumptions to practical solutions*, „Kwartalnik Neofilologiczny”, nr 4.
- Gębka-Wolak M., Walkiewicz A., 2014a, *L'ordre des pronoms personnels dans l'enseignement du PLE*, w: L. Kolankiewicz, A. Zieniewicz (red.), *Enseigner et apprendre le polonais langue étrangère*, Paryż–Warszawa, s. 175–190.
- Gębka-Wolak M., Walkiewicz A., 2014b, *O trudnej sztuce uproszczeń (na przykładzie opisu szyku w nauczaniu języka polskiego jako obcego)*, w: E. Awramiuk (red.), *Z problematyki kształcenia językowego*, t. V, Białystok, s. 105–122.
- Grochowski M., 2007, *O szyku neutralnym i nacechowanym w języku polskim. Trudności z ustaleniem opozycji*, „Prace Filologiczne”, t. LIII.
- Karolczuk A., 2005, *Szyk wyrazów w języku polskim: jak go opisywać i jak go uczyć*, w: P. Garnca-rek (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, Warszawa, s. 142–148.
- Madelska L., 2012, *Praktičeskaja grammatika polskogo jazyka*, Kraków.
- Markowski A., 2018, *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, Warszawa. NKJP: <http://nkjp.pl/>, [2.09.2019].
- Stasieczek-Górna M., 2011, *Błędy szyku zdania popełniane przez cudzoziemców uczących się języka polskiego*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 18, B. Grochala, M. Wojenka-Karasek (red.), s. 295–302.
- Stasieczek-Górna M., 2016, *Problemy szyku wyrazów w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Implikacje glottodydaktyczne* (streszczenie niepublikowanej pracy doktorskiej) [online], <https://depotuw.ceon.pl/bitstream/handle/item/1387/streszczenie.pdf?sequence=5>, [2.09.2019].
- Stasieczek-Górna M., 2018, *Jak integrować nauczanie zagadnień szyku wyrazów z programami nauczania języka polskiego jako obcego*, w: P. Potasińska, M. Stasieczek-Górna (red.), *Wyzwania glottodydaktyki polonistycznej*, Warszawa, s. 49–57.
- Śliwiński W., 1984, *Szyk wyrazów w zdaniu pojedynczym dzisiejszej polszczyzny pisanej*, cz. I i II, Kraków.
- Walkiewicz A., 2014, *O hierarchizacji reguł w nauczaniu jppo (na przykładzie szyku wyrazów)*, w: E. Kubicka, A. Walkiewicz (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego III*, Toruń, s. 131–145.
- Wojtczak E., 2015, *Kompetencja składniowa i jej niedostatki w polszczyźnie mówionej cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 22, G. Zarzycka (red.), s. 283–294.

Małgorzata Gębka-Wolak, Aleksandra Walkiewicz

**MATERIALS FOR TEACHING POLISH WORD ORDER TO FOREIGNERS:
METHODOLOGICAL AND PRACTICAL PROBLEMS REVISITED**

Keywords: Polish as a Foreign Language, word order, teaching Polish word order, teaching materials

Abstract. The analysis presented in this paper is part of the on-going discussion concerning the role and forms of teaching Polish word order to foreigners. Our remarks stem from the problems and difficulties we encountered while preparing a textbook designed for teaching word order during PFL lessons. The first part of the article concerns selected methodological and practical issues, such as the relationship between written/spoken language and the linear order of utterances, the meta-language used for describing word order rules, as well as the difficulties connected with interpreting a given linear order as (un)acceptable, neuter or stylistically marked. We have also stressed the impact of linguistic interference on creating certain word order patterns. The second part of the paper provides practical teaching solutions, referring to each of the problems presented above.

Iryna Bundza*

 <https://orcid.org/0000-0001-6818-9872>

ZROBIĘ TO BEZ ZWŁOK...¹
**THE CATEGORY OF NUMBER IN THE TEACHING
OF POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE
TO UKRAINIAN-SPEAKING PEOPLE**

(THIS ARTICLE WAS TRANSLATED FROM POLISH BY JAKUB WOSIK)

Keywords: category of number, *singularia tantum* nouns, *pluralia tantum* nouns, teaching Polish as a foreign language, Polish language, Ukrainian language

Abstract. This article discusses the peculiarities of the category of number of Polish and Ukrainian nouns. To indicate the problem areas related to the teaching of the category of number to Ukrainian-speaking persons, the author analysed Polish and Ukrainian lexemes in terms of their fulfilments of the grammatical category of number. The article presents the contexts which may trigger errors, which in turn may cause a comical effect or distort communication. The data were collected from Polish and Ukrainian dictionaries, as well as the National Corpus of Polish and the Ukrainian Text Corpus.

The category of noun number, in particular *singularia tantum* and *pluralia tantum* nouns peculiar for the group, often become the focus of Slavic linguists. The provenance and development of the grammatical category of number and its instances in Slavic languages were analysed by Vladimir Degtyarev (1987; 1989). The word formation, semantic and inflective characteristics of *pluralia tantum* nouns, and the history of their development in Polish were discussed in works by: Anna Andrzejczuk (2007, 2009), Anna Cieślíkowa (1992), Andrzej Dyszak (1999, 2001), Teresa Friedelówna (1968), Joanna Gradkowska (1989), Ewa Rogowska (1991), Jolanta Tambor (2017), and Sebastian Żurowski (2014); and in Ukrainian: Lesia Altytseva (2003), Oksana Korin (2010), Alla Ternova (2004), and others. Analyses of the semantics of number forms, in particular

* iryna.bundza@lnu.edu.ua, Ivan Franko National University of Lviv, Faculty of Philology, Chair of Polish Philology, 1 Universytetska St., 79000 Lviv, Ukraine.

¹ A humorous number-based error which could be translated as “I will do it without corpses”, while the correct version should read “Zrobię to bez zwłoki” (I will do it without delay).

the functional aspect of the meanings of collective, material, and abstract nouns which belong to the *singularia tantum* group, were studied in Polish by: Anna Andrzejczuk (2009), Andrzej Bogusławski (1973), Antonina Grybosiowa (1988), Andrzej Dyszak (1999, 2001), Kazimierz Feleszko (1980), Grażyna Habrajska (1995), Aleksandra Krupianka (1988), Piotr Krzyżanowski (1988, 2002), Ewa Rogowska (1992), and Olga Szapkina (2013, 2017); and in Ukrainian by: Lesia Altytseva (2003), Olena Bezpoiasko (1991), Vitalii Boretskyi (2008), Olha Elia-shevska (2004), Andrii Kolesnykov (2000), Viacheslav Merinov (2012), Tetiana Moroz (2011, 2015, 2016), Inna Nazarenko (2008), Lubov Nedbailo (1968), and Ihor Pohribnyi (1999).

Despite the fact that so many researchers are interested in the category of number, there are few works related to the differences in the fulfilment of number forms in related Slavic languages. One attempt at comparing the applications of singular and plural forms of the names of fruit and vegetables in Polish and Russian was made by Olga Szapkina (1980). Jolanta Miturska-Bojanowska (2003) studied the use of singular and plural polysemic nouns in Polish and Russian. Some of the mistakes in the usage of nominal number forms in the Polish of Ukrainians was discussed by Ałła Krawczuk (2015, pp. 380–381). However, there are no detailed studies which would feature analyses of the areas in the usage of nominal number forms in Polish which cause problems to Ukrainians who learn the language. This article is intended to partly fill that gap.

Therefore, in this text I analyse Polish and Ukrainian nouns which differ in terms of how they fulfil the category of number. I analysed 80 Polish lexemes and their Ukrainian equivalents and the contexts of their usage in both languages. The study material was mainly collected from Polish language dictionaries (ISJP (2000); USJP (2003); WSPP (2004); WSJP (2007)) and Ukrainian language dictionaries (VTSSUM (2007); ILSSU (2007)), as well as corpora of the studied languages (in the case of Polish, I used the Polish National Corpus (hereinafter NKJP), and for Ukrainian: the Ukrainian Text Corpus (hereinafter KTUM)), and texts from the internet (using the Google search engine).

It would seem that the category of number, semantic for most nouns, should not cause any problems for Ukrainians learning Polish. And yet even at the basic levels of learning Polish, there appear lexemes which require additional grammatical clarification in terms of their number. Polish *singularia tantum* and *pluralia tantum* nouns may correspond to lexemes in Ukrainian of a different value of the number category (vide Table 1).

Table 1. *Polish singularia tantum and pluralia tantum nouns and corresponding lexemes in Ukrainian of a different value of the number category*

Polish	Ukrainian
<i>sentymet</i> [sentiment]	<i>sentymenty</i> (plural)
<i>zwłoka</i> [delay]	<i>zvolikannia</i> (singular) / <i>zvolikannia</i> (plural)
<i>skrzypce</i> [violin]	<i>skrypka/skrypky</i>
<i>zajęcia</i> [classes]	<i>zaniattia</i> (singular) / <i>zaniattia</i> (plural)
<i>binokle</i> [pince-nez]	<i>binokl/binokli^a</i>
<i>realia</i> [reality]	<i>realiia/realii</i>
<i>personalia</i> [personal details]	<i>personaliia/personalii</i>
<i>kulinaria</i> [cuisine]	<i>kulinariia</i> (singular)
<i>tekstyli</i> [textiles]	<i>tekstyl</i> (singular)
<i>peryferie</i> [outskirts]	<i>peryferiia</i> (singular)

^a The Polish word *binokle* and the Ukrainian *binokl* are so-called inter-linguistic homonyms. The Polish word denotes “glasses without the earpieces”, while the Ukrainian denotes an “optical device used for dual-ocular observation of distant objects.”

Source: own study

Unfamiliarity with the number differences of the quoted words often leads to using incorrect forms, which in turn disturbs communication or evokes a comical effect. For example, the Polish word *zwłoka* denoting “delay in performance of something” (WSJP) is qualified in dictionaries as *singulare tantum*. Its Ukrainian equivalent of *zvolikannia* is a dual number word, e.g.: Ukrainian *Ale sprawa ne terpila zvolikannia* [But the matter was urgent] (KTUM: Vynnychuk Yu. *Khudozhnia proza*, 2016), *Ivetta vyrishyla bez zvolikan ziasuvaty stupin prychetnosti donchynoho kavallera do medytsyny* [Ivetta decided to immediately find out about her daughter’s companion’s attitude to medicine](KTUM: Liuko Dashvar. *Maty vse*, 2010), *Dopomoha ne terpyt zvolikan* [Help hates delays] (<https://ukurier.gov.ua>, 2015). When using the word *zwłoka*, a Ukrainian person, under the influence of their mother tongue, may create structures with the plural form of the word (**bez zwłok*, **nie ciepieć zwłok*) which will lead to a misunderstanding as the word *zwłoki* denotes “corpse; the body of a dead person or animal” (WSJP). Furthermore, learners may incorrectly understand the Polish contexts with plural

forms, e.g. *grać na skrzypcach* (several?) [play the violin – in Polish “skrzypce” is a *plurale tantum* noun], *spotkamy się na zajęciach* (how many?) [we’ll meet in class – the Polish word for “class” is “zajęcia”, which, again, is a *plurale tantum* noun], or treat the plural form as singular, choose an incorrect declension pattern or distort the agreement with other elements in a sentence, e.g. *Mieszkam na *peryferii* [I live in the *periphery], *Mocną stroną imprezy *była kulinaria* [The *cuisines were the strong point of the event].²

The Ukrainian nouns included in the groups of *singularia tantum* and *pluralia tantum* may possess the complete number paradigm in Polish (Table 2).

Table 2. *Ukrainian singularia tantum and pluralia tantum and corresponding Polish lexemes possessing the complete number paradigm*

Polish	Ukrainian
<i>makaron/makarony</i> [pasta]	<i>makarony</i> (plural)
<i>rodzynek, rodzynka/rodzynki</i> [rasin, rasins]	<i>rodzynki</i> (plural)
<i>debata/debaty</i> [debate/debates]	<i>debaty</i> (plural)
<i>objęcie/objęcia</i> [embrace/embraces]	<i>obiimy</i> (plural)
<i>kadra/kadry</i> [staff]	<i>kadry</i> (plural)
<i>kpina/kpiny</i> [mockery]	<i>kpyny</i> (plural)
<i>mebel/meble</i> [piece/pieces of furniture]	<i>mebli</i> (plural)
<i>kurs/kursy</i> [course/courses]	<i>kursy</i> (plural)
<i>zboże/zboża</i> [cereal/cereals]	<i>zbizhzhia</i> (singular)
<i>kosmetyk/kosmetyki</i> [cosmetic/cosmetics]	<i>kosmetyka</i> (singular)
<i>sport/sporty</i> [sport/sports]	<i>sport</i> (singular)
<i>władza/władze</i> [authorities]	<i>wlada</i> (singular)
<i>informacja/informacje</i> [piece/pieces of information]	<i>informatsiia</i> (singular)

Source: own study

² For a more detailed analysis of Polish nouns used in the plural and their Ukrainian counterparts which are used in singular form (vide Bundza 2016).

Some Ukrainian *pluralia tantum* denote phenomena which are both singular (e.g., the Ukrainian *U Lvovi kandydatam u mery mozhut vlashtuvaty shche odni debaty* [In Lviv, candidates running for mayor can get **one more debates**] (<https://portal.lviv.ua>, 2015), *Tomu shvydko zapysalasia na movni kursy v odnu z mistsevykh shkil* [Therefore, she quickly signed up for language **courses** to one of the local schools] (<https://www.dw.com>, 2015)) and plural (e.g., the Ukrainian ... *tobto po 18 rokakh riznykh debat Deklaratsiia bula odnoholosno pryniata i zatverdzhena Asambleieiu* [so after 18 years of various **debates** the Declaration was unanimously passed and approved by the assembly] (www.un-wla.org, 1979), *Kolosalniyi rozvytok IT sfery u Lvovi ta v Ukraini zahalom porodzhuie takozh bezlich kursiv prohramuvannia* [The huge boom in IT in Lviv and throughout Ukraine results also in the creation of many software development **courses**] (<https://lgs.lviv.ua>, 2018)). Polish nouns used in plural form indicate plurality of designators (e.g., the Polish *Kolejne dwie debaty z udzialem laureatów poświęcone były literaturze* [The following two **debates** with the prize-winners were devoted to literature] (NKJP: Polityka, 2003), *Są też prowadzone różne kursy językowe* [There are also various language **courses** available] (NKJP: Wychowawca, 2009)), as singularity is conveyed by singular forms (e.g., ...*każdy może przysłuchiwać się, a nawet uczestniczyć w debacie* [anyone can listen to, or even take part in the **debate**] (NKJP: Gazeta Wrocławska, 1999), ...*jedną z nagród otrzymaną w konkursie jest kurs języka włoskiego* [one of the prizes in the competition is an Italian language **course**] (NKJP: Trybuna Śląska, 2001)). Therefore, one can assume that when using the plural forms of the words *debata* and *kurs* speakers of Ukrainian mean a singular referent: **Wziąłem udział w debatach* [I participated in debates], **Chcę pójść na kursy językowe* [I want to go on language courses], while plural forms in such contexts may be received by Poles as denoting plurality.

The words *makaron* [pasta] and *kadra* [staff] have a somewhat different nature, as their singular forms are collective (cf. respective definitions: *makaron* “non-sweet dough of flour, eggs and water, cut into various shapes, eaten as an addition to soups or main course” (WSJP); *kadra* “group of people specialising in a discipline, working in one company or in one institution” (WSJP), and the examples of their uses: *zupa z makaronem* [soup with pasta], *makaron w sosie* [pasta in sauce]; *kadra lekarzy* [staff of doctors], *zmienić kadre* [change the staff]). However, the nature of the usage of the plural forms of those words is different: as indicated by the quoted examples and the NKJP data, it is often the case that the *makaron* lexeme is a singular form (in the WSJP there is only one example in plural: *kolorowe makarony* [coloured pasta]; in the normalised version of the corpus: 1,401 instances in singular and 182 in plural). Plural contexts denote, e.g., the many varieties, portions, packaging options, e.g.: the Polish *Jeżeli polskie makarony są dziś mniej odległe jakościowo od włoskich czy hiszpańskich,*

jest to zasługą właśnie profesora Wolskiego [If Polish **pastas** are less distant in terms of quality from Italian or Spanish pasta, that is thanks to professor Wolski] (NKJP: Morawski Z. *Gdzie ten dom, gdzie ten świat*, 1994), *Są oczywiście wszelkie wyroby spożywcze, jak kasze, mąki, makarony i wiele innych artykułów potrzebnych w każdym gospodarstwie domowym* [Those are, of course, all food products, such as groats, flours, **pastas**, and many other products necessary in every household] (NKJP: EKO-U Nas, 2002), *Najszybciej idą kurczaki, porcje rosółowe, makarony, cukier, kawa i wszelkie konserwy* [The most sought-after are chickens, chicken stew meat portions, **pastas**, sugar, coffee, and all kinds of tinned goods] (NKJP: Polityka, 2009). In Ukrainian, in such contexts, the only possible form is the plural, i.e. *makarony*, e.g.: the Ukrainian *Vrantsi znaishlasia voda, buly narubani drova, zvereni makarony* [In the morning, there was water, wood was chopped, **pastas** were cooked] (KTUM: Ekspedytsiia, XXI, 2008), *A-a, u vas zapasiv hrechky ta makaroniv na pivroku ye* [Oh, you have stock piled buckwheat and **pastas** for 6 months] (KTUM: Dzerkalo tyzhnia, 2014), ... *u komirkakh velykoi chastyny tamteshnikh pensioneriv uzhe stilky riznykh krupiv ta makaroniv* (KTUM: Halychyna, 2015). Therefore, learners of Polish under the influence of Ukrainian may use plural forms where Poles would use singular forms: **zupa z makaronami* [soup with **pastas**], **makarony z sosem* [**pastas** with sauce].

The number characteristics of the nouns *władza* [authorities], *kosmetyk* [cosmetic], and *zboże* [cereal] may cause problems to Ukrainians as their Ukrainian counterparts are not used in the plural. The word *władza* meaning “institutions, governing bodies managing something; also: people who govern and manage something” [USJP] is usually used in the plural form and classified in the *pluralia tantum* group, e.g., the Polish *Polskie władze zbyt rzadko korzystały z doświadczeń innych krajów przy restrukturyzacji czy wręcz likwidacji górnictwa* [Polish **authorities** too rarely used the experiences of other countries in restructuring or ending mining] (NKJP: Szczepański J.J. *Górniki polski*, 2005). The corresponding Ukrainian word *vlada* with a similar meaning is a *singulare tantum* noun, e.g., the Ukrainian *Yak rozporiadysia ukrainska vlada piatma misiatsiamy, pokazhe chas* [How Ukrainian **authority** will govern in five months, time will tell] (KTUM: Dzerkalo tyzhnia, 2009), which may result in Ukrainians not using the plural form of the word *władza* in Polish.

The Ukrainian noun *kosmetyka* denotes a group and a limitation of the number form, e.g., the Ukrainian ... *pratsiuie armii medykiv, farmatsevtiv, vyrobnykiv kosmetyky ta plastychnykh khirurhiv* [There is working an army of physicians, pharmacists, manufacturers of **cosmetic** and plastic surgeons] (KTUM: Dzerkalo tyzhnia, 2012), ... *odiahaietsia duzhe prostenko, zhodnoi kosmetyky* [She dresses plainly, no **cosmetic**] (KTUM: unian.net, 2009). The Polish counterpart of the Ukrainian word which denotes a group is the plural form of the *kosmetyk* lexeme, e.g., the Polish *Swoją fabrykę producent kosmetyków zamierza wybudować do końca tego roku* [The manufacturer of **cosmetics** intends to build its factory by

the end of the year] (NKJP: Słowo Polskie, 2006), *Kobiety podkreślały urodę wszelkimi sposobami, stosując kosmetyki* [Women emphasise their beauty with all available means, using **cosmetics**] (NKJP: Chwalba A. *Obyczaje w Polsce...*, 2004). To refer to a single product, it is possible in Ukrainian to use only the analytical structure (e.g. *kosmetychnyj zasib*), while in Polish for that meaning one uses the singular form of the word *kosmetyk*, e.g., in Polish *...jeśli masz jasną cerę, nie warto kusić się na kosmetyk przeznaczony do ciemnej skóry* [if you have a light complexion, don't bother with a **cosmetic** intended for a dark complexion] (NKJP: Cosmopolitan, 2000). The situation with the use of the analysed words becomes further complicated due to the differences in terms of the category of gender: the Ukrainian lexeme *kosmetyka* is feminine. An incorrect use of singular form instead of plural denoting a group may be accompanied by an incorrect gender form, and, as a consequence, an incorrect selection of declension, e.g., *promocja na *kosmetykę* [special offer on cosmetics].

When discussing the category of number in Polish, one should also mention the fact that some dual-number nouns are used in one of the numbers in specific contexts, while in Ukrainian in the same contexts the other number is used, e.g.: the Polish *bez problemu / nie ma problemu* [no problem / there is no problem] with the singular form and the Ukrainian *bez problem* with the plural (e.g., the Polish *...w dodatku bez problemu znalazł miejsce na parkingu* [additionally, he found a parking spot **without a problem**] (NKJP: Samson H. *Pułapka na motyla*, 2000), *Z tym dokumentem vin bez problem zarejestruvavsia na reis* [With this document, he checked in without any **problems**] (KTUM: UNIAN, 2017)). Another obstacle for the correct application of the Polish expression *bez problemu* is the gender difference of the words which results in the creation of a plural genitive of the word **problema* according to an incorrect pattern: **bez problem*. When teaching Ukrainians Polish, it is worth focussing on the noun *informacja* [information] which can take both the singular and the plural forms. A corpus analysis of the contexts with the uses of the words *informacja* [piece of information] and *informacje* [details] indicated a more common use of the plural form³, e.g. the Polish *Wszelkie dodatkowe informacje, komunikaty będziemy podawać na bieżąco* [We will communicate any additional **details** and announcements on a regular basis] (NKJP: Tygodnik Podhalański, 1997), *Znajdziesz tu również szczegółowe informacje dotyczące konkursu* [Here, you can also find the **details** regarding the competition] (NKJP: Cosmopolitan, 2000). The Ukrainian word *informatsiia* is a *singulare tantum* noun and it is not used in the plural form, e.g. the Ukrainian *Takozh dodatkovu informatsiiu mozhna otrymaty v odnoho z orhanizatoriv zakhodu zakhodu* [You can also receive an additional **information** from one of the proj-

³For example, a corpus analysis of the combination of the word *informacja* with adjectives *dodatkowy* [additional] and *szczególony* [detailed] indicated a 70:1 ratio of contexts with the plural form to contexts with the singular form.

ect organisers] (KTUM: Misto, 2013), *Bilsh detalna informatsiia pro stvorennia i funktsionuvannia hromadivskykh rad v Ukraini* [A more detailed **information** on the establishing and functioning of territorial councils in Ukraine] (KTUM: Viche, 2014).

In Polish, the *pluralia tantum* group includes, apart from common nouns, proper nouns, including toponyms, the Ukrainian counterparts of which have the singular form (Table 3).

Table 3. Polish *pluralia tantum* toponyms, with the Ukrainian counterparts

Polish	Ukrainian
<i>Czechy</i> [Czechia]	<i>Chekhiia</i> (singular)
<i>Niemcy</i> [Germany]	<i>Nimechchyna</i> (singular)
<i>Węgry</i> [Hungary]	<i>Uhorshchyna</i> (singular)
<i>Włochy</i> [Italy]	<i>Italiia</i> (singular)
<i>Chiny</i> [China]	<i>Kytai</i> (singular)
<i>Indie</i> [India]	<i>Indiia</i> (singular)
<i>Katowice</i>	<i>Katovitse</i> (singular, indeclinable) (rarely <i>Katovytsi</i> (plural))
<i>Kielce</i>	<i>Keltse</i> (singular, indeclinable) (rarely <i>Keltsi</i> (plural))
<i>Gliwice</i>	<i>Hlivitse</i> (singular, indeclinable) (rarely <i>Hlivytsi</i> (plural))

Source: own study

Therefore, when introducing the names of countries in class, it is worth emphasising those differences in order to help Ukrainian students avoid possible errors (**Byłem w Indii, *Jadę do Gliwice*).

The analysed examples indicate several areas which are worth considering when teaching Polish to Ukrainian-speaking groups. Under the influence of Ukrainian, students may use incorrect forms of number (non-existent or which are not used in specific contexts), e.g. **bez zwłok, *na peryferii, *w Indii*. The interferences from Ukrainian may induce them to use the plural form to denote singular referents instead of the proper singular forms (**uczestniczyć w debatach* ([participate in debates] instead of one debate), **zapisać na kursy* ([sign up for courses] instead of one course), **zupa z makaronami* [soup with pastas] instead of pasta). The fact that some Ukrainian nouns lack the plural form may cause abuses of the *singula-*

ris counterparts in Polish instead of the correct plural form (*informacja, władza*). Speakers of Ukrainian may incorrectly understand Polish contexts with number forms, e.g., *grać na skrzypcach* ([play the violin] several?), *rozmawiać o Czechach* ([talk about the Czech Republic] talk about Czechs?). Therefore, when preparing Polish course material, one must remember about the differences in terms of the category of number to help students in Ukraine avoid possible errors.

ABBREVIATIONS OF NAMES OF DICTIONARIES AND SOURCES

- ILSSU – *Intehrovana leksykohraficzna sistema „Slovnyky Ukrainy”*, 2007, [CD-ROM 3.1].
 ISJP – *Inny słownik języka polskiego*, 2000, M. Bańko (ed.), vol. I–II, Warsaw.
 KTUM – *Korpus tekstiv ukrainskoi movy*, [online] <http://www.mova.info> [26.05.2019].
 NKJP – *Narodowy Korpus Języka Polskiego* (Polish National Corpus), [online] <http://www.nkjp.pl> [26.05.2019].
 USJP – *Uniwersalny słownik języka polskiego*, 2003, S. Dubisz (ed.), vol. I–IV, Warsaw.
 VTSSUM – *Vehykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy*, 2007, V.T. Busla, Kyiv, Irpin.
 WSJP – *Wielki słownik języka polskiego*, 2007, P. Żmigrodzki (ed.), [online] <http://www.wsjp.pl> [26.05.2019].
 WSPP – *Wielki słownik poprawnej polszczyzny PWN*, 2004, A. Markowski (ed.), Warsaw.

REFERENCES

- Altytseva L. Yu., 2003, *Funktsionalno-semantychni parametry imennykiv z nepovnoiu chyslovoiu paradyhmioiu: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. filol. nauk*, Kiev.
 Andrzejczuk A., 2007, *(Nie) tylko w liczbie mnogiej. Rozważania o szeroko rozumianych plurale tantum*, „LingVaria”, vol. II, pp. 177–188.
 Andrzejczuk A., 2009, *Co jest, a czego nie ma? Oto jest pytanie! Potencjalizmy i defektywizmy w języku polskim*, „Biblioteka LingVariów”, vol. 3, M. Skarżyński, A. Czelakowska (eds.), pp. 9–17.
 Bezpoiasko O. K., 1991, *Imenni hramatychni katehorii (funktsionalnyi analiz)*, Kiev.
 Bogusławski A., 1973, *Nazwy pospolite przedmiotów konkretnych i niektóre właściwości ich form liczbowych i połączeń z liczebnikami w języku polskim*, in: Z. Topolińska, M. Grochowski (eds.), *Liczba, ilość, miara. Materiały Konferencji Naukowej w Jadwisinie, 11–13 maja 1972 r.*, Wrocław, Warsaw, Krakow, Gdańsk, pp. 7–36.
 Boretskyi V. V., 2008, *Vzaiemoperekhody v semantiko-hramatychnii katehorii „konkretni – abstraktni imennyky”*, „Linhvistychni studii”, vyp. 16, pp. 46–51.
 Cieślukowa A., 1992, *Liczba mnoga czy plurale tantum?*, „Język Polski”, vol. LXXII, col. 4–5, pp. 362–364.
 Degtyarev V. I., 1987, *Plyuralizatsiya imen sobiratelnyh v istorii slavyanskih yazykov*, „Voprosy yazykoznanija”, no. 5, pp. 59–73.
 Degtyarev V. I., 1989, *Baltiyskie dannye v sravnitelno-istoricheskom izuchenii kategorii chisla slavyanskih yazykov*, „Baltistica”, wyp. III, pp. 40–49.
 Dyszak A., 1999, *Rzeczowniki defektywne*, „Język Polski”, vol. LXXIX, col. 1–2, pp. 79–92.
 Dyszak A., 2001, *Rzeczowniki i czasowniki defektywne w systemie fleksyjnym współczesnej polszczyzny*, „Bulletin de la Société Polonaise de Linguistique”, vol. LVII, pp. 141–154.

- Eliashevskaja O. V., 2004, *Do pytan'nia pro katehoriu chysla imennykiv u suchasnomu ukrainskomu movoznavstvi*, „Visnyk Lvivskoho un-tu. Serii filolohichna”, vyp. 34, ch. I, pp. 134–139.
- Feleszko K., 1980, *Funkcje form kategorii liczby w polskiej grupie imiennej*, Warsaw.
- Friedelówna T., 1968, *Kategoria plurale tantum w języku polskim*, Toruń–Poznań.
- Gradkowska J., 1989, *Charakterystyka fleksyjna rzeczowników plurale tantum (na materiale Słownika języka polskiego PAN pod red. W. Doroszewskiego)*, „Studia z polskiej leksykografii współczesnej”, vol. III, Z. Saloni (ed.), pp. 145–162.
- Grybosiova A., 1988, *Funkcje leksemów liczby mnogiej rzeczownika w języku prasy, radia i telewizji*, in: W. Gruszczyński, G. Majkowska, H. Satkiewicz (eds.), *Wybór tekstów do nauki o języku polskim dla studentów dziennikarstwa*, Warsaw, pp. 247–254.
- Habrajska G., 1995, *Collectiva w języku polskim*, Łódź.
- Kolesnykov A. O., 2000, *Syntahmatychna paradyhmatychna katehoriu chysla morfolohichno nedostatnikh imennykiv: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. filol. nauk*, Odessa.
- Korin O., 2010, *Semantychna struktura imennykiv pluralia tantum u “Slovari ukrainskoi movy” B. Hrinchenka ta v “Slovnyku ukrainskoi movy”*, „Visnyk Lvivskoho universytetu. Serii filolohichna”, vyp. 34, ch. 1, pp. 140–147.
- Krawczuk A., 2015, *Wspólne interferencje gramatyczne z języków wschodniosłowiańskich w polszczyźnie mieszkańców Ukrainy, Białorusi, Rosji*, in: I. Bundza, J. Kowalewski, A. Krawczuk, O. Sływyński (eds.), *Język polski i polonistyka w Europie Wschodniej: przeszłość i współczesność*, pp. 374–391.
- Krupianka A., 1988, *Wahania i zmiany w kategorii liczby rzeczowników w języku Mickiewicza*, in: T. Skubalanka (ed.), *Stylistyczna akomodacja systemu gramatycznego*, Wrocław, pp. 81–90.
- Krzyżanowski P., 1988, *Kategoria liczby jako wykładnik odrębności leksykalnej*, „Z polskich studiów slawistycznych” series 7, J. Basara (ed.), pp. 231–236.
- Krzyżanowski P., 2002, *Funkcjonowanie rzeczowników defektywnych w wypowiedzeniu*, „Bulletin de la Société Polonaise de Linguistique”, col. 58, pp. 149–156.
- Merinov V. V., 2012, *Vzaiemodit'ia hramatychnykh form chysla imennyka iz semantychnoiu katehoriieiu „rakhovanist – nerakhovanist”*, „Naukovi zapysky. Serii: Filolohichni nauky (movoznavstvo)”, vyp. 105(1), pp. 8–12.
- Miturska-Bojanowska J., 2003, *Rosyjskie i polskie rzeczowniki polisemiczne w aspekcie kategorii liczby*, Szczecin.
- Moroz T. Yu., 2011, *Rozriad zbirnykh imennykiv u konteksti katehoriu chysla yak vyriav semantyko-hramatychnoi asymetrii*, „Linhvistychni doslidzhennia”, vyp. 32, pp. 191–194.
- Moroz T. Yu., 2015, *Semantyko-hramatychna asymetriia v systemi morfolohichnoi katehoriu chysla abstraktykh imennykiv*, „Odeskyi linhvistychnyi visnyk”, no. 15, pp. 99–102.
- Moroz T. Yu., 2016, *Morfolohichna katehoriia chysla imennykiv: pohliady doslidnykiv*, „Linhvistychni doslidzhennia”, vyp. 42, pp. 52–57.
- Nazarenko I. O., 2007, *Hramatychna transpozyciia katehoriu chysla imennykiv singularia tantum i movna norma*, „Linhvistychni studii”, vyp. 15, pp. 164–169.
- Nazarenko I. O., 2008, *Funktsionalno-stylistychni osoblyvosti imennykh chastyn movy, vzhyvanykh u znachenni hiperbolichnoi mnozhyny*, „Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu. Filolohichni nauky”, no. 1, pp. 124–129.
- Nedbailo L. I., 1968, *Mnozhyna vid imennykiv rechovynnoho znachennia*, „Pytan'nia movnoi kultury”, vyp. 2, pp. 61–68.
- Pohribnyi I. I., 1999, *Materialno-rechovynni imennyky (leksychna semantyka i slovozmyna): avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. filol. nauk*, Kiev.
- Rogowska E., 1991, *Kategoria plurale tantum w funkcji formantu słowotwórczego*, „Język Polski”, vol. LXXI, col. 3–5, pp. 213–220.
- Rogowska E., 1992, *O formach liczbowych nazw owoców we współczesnej polszczyźnie*, „Język Polski”, vol. LXXII, col. 4–5, pp. 265–271.
- Szapkina O., 1980, *O osobliwosciach użycia form liczby pojedynczej i mnogiej rosyjskich i polskich nazw owoców i jarzyn*, „Poradnik Językowy”, col. 5, pp. 228–239.

- Szapkina O., 2013, *Do trzech razy sztuka. O kwantytatywności w polskim językowym obrazie świata*, „Kwartalnik Polonicum”, issue 13, pp. 8–16.
- Szapkina O. N., 2017, *Osobennosti chislovogo povedeniya predikatnyh imen suschestvitelnyh v polskom yazyke*, „Yazyk, soznanie, kommunikatsiya”, vol. 55, V. V. Krasnych (ed.), pp. 314–323.
- Tambor J., 2017, *Niektóre „akademickie” pluralia tantum – semantyka, pragmatyka, struktura*, „Postscriptum Polonisyczne”, issue 1(19), pp. 53–69.
- Ternova A. I., 2004, *Dynamika nulsufiksalnogo tvorennia imennykiv pluralia tantum v novii ukrainskii movi*, „Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnogo universytetu imeni Ivana Franka”, vyp. 14, pp. 188–193.
- Żurowski S., 2014, *Bez focha o fochach – foch i fochy jako nazwy werbalnych i niewerbalnych zachowań komunikacyjnych. Szkic leksykologiczny*, https://repozytorium.umk.pl/bitstream/handle/item/2377/s_zurowski_036.pdf?sequence=1 [26.05.2019].

Iryna Bundza

ZROBIĘ TO BEZ ZWŁOK... KATEGORIA LICZBY W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO OSÓB UKRAIŃSKOJĘZYZYNYCH

Słowa kluczowe: kategoria liczby, rzeczowniki *singularia tantum*, rzeczowniki *pluralia tantum*, nauczanie języka polskiego jako obcego, język polski, język ukraiński

Streszczenie. Artykuł przedstawia osobliwości kategorii liczby polskich i ukraińskich rzeczowników. W celu wskazania trudnych miejsc związanych z nauczaniem kategorii liczby osób ukraińskojęzycznych przeanalizowano polskie i ukraińskie leksemy pod względem realizacji wartości gramatycznej kategorii liczby. Przedstawiono konteksty, w których możliwe jest popełnianie błędów, co może wywołać efekt komiczny lub zakłócić komunikację. Źródłem informacji są słowniki języka polskiego i ukraińskiego, a także zasoby Narodowego Korpusu Języka Polskiego oraz Korpusu Tekstów Języka Ukraińskiego.

*Viktoriiia Hudy**

 <https://orcid.org/0000-0003-0864-0566>

CZY ROSYJSKI JEST BARDZIEJ „ANGIELSKI” NIŻ POLSKI? O ZAPOŻYCZENIACH W JĘZYKU INFORMATYCZNYM W ASPEKCIE GLOTTODYDAKTYCZNYM

Słowa kluczowe: język specjalistyczny, zapożyczenia, język informatyczny

Streszczenie. Dzięki powszechnej globalizacji specjaliści z różnych dziedzin, zwłaszcza wysoko wykwalifikowani, mogą bez problemu znaleźć zatrudnienie poza granicami swojego kraju. Polska znajduje się wśród państw, których rynek pracy jest coraz bardziej atrakcyjny dla wielu cudzoziemców. Dotyczy to także branży IT, od lat przyciągającej specjalistów z krajów byłego Związku Radzieckiego. Interesujące jest zatem – wydaje się – porównanie wpływu języka angielskiego, będącego podstawą języka specjalistycznego tej branży, na język polski i rosyjski.

W artykule autorka podejmuje próbę odpowiedzi na pytanie, czy anglicyzmy występujące w polskim i rosyjskim języku informatycznym są takie same. Pragnie także pokazać stopień przyswojenia przykładowych zapożyczeń w obu omawianych językach i omówić wynikające z tych obserwacji implikacje dla glottodydaktyki polonistycznej.

Polska staje się coraz atrakcyjniejszym rynkiem pracy dla cudzoziemców, o czym świadczą raporty Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej (MRPiPS). Firmy polskie chętnie zatrudniają obcokrajowców głównie z za wschodniej granicy. Dotyczy to także branży IT. Dzieje się tak przede wszystkim dlatego, że firmy z sektora IT mają obecnie duży problem ze zdobyciem wykwalifikowanych polskich pracowników. Z najnowszych danych firmy Sedlak & Sedlak wynika, że w Polsce brakuje obecnie około 50 tysięcy fachowców¹. Wolnych etatów jest więc o wiele więcej niż specjalistów skłonnych podjąć pracę w zawodzie. Powodem tego jest szybka dynamika rozwoju branży IT oraz niż demograficzny lat

*viktoriiia.hudy@gmail.com, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Wydział Humanistyczny, Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców, plac Marii Skłodowskiej-Curie 5, 20-031 Lublin.

¹ Zob.: www.rp.pl/artykul/1122154-Brakuje-informatykw--Deficyt-siega-50-tys-specja-list-ow [4.04.2018].

90. – absolwenci kierunków informatycznych nie są w stanie wypełnić powstałej luki, gdyż jest ich za mało. Rozwiązaniem problemu może stać się zatrudnianie wykwalifikowanych cudzoziemców. Według danych MRPiPS systematycznie rośnie liczba oświadczeń o zamiarze zatrudnienia, wydawanych obcokrajowcom przez firmy IT (w 2012 roku było ich 460, rok później 686, w 2014 roku – 3227, w 2017 – ok. 5000)². Warto przy tym zaznaczyć, iż zdecydowana większość takich dokumentów wydawanych przez firmy IT dotyczyła obywateli państw byłego Związku Radzieckiego, głównie Ukraińców, Rosjan oraz Białorusinów. Te grupy narodowościowe w pełni spełniają oczekiwania polskiego pracodawcy. Specjaliści ze Wschodu to osoby posiadające wykształcenie wyższe, doświadczenie w branży IT oraz wykazujące się dobrą znajomością języka angielskiego, bo to właśnie ten język jest podstawą pracy w omawianym sektorze. Nic zatem dziwnego, że zarówno w polskim, jak i rosyjskim języku informatycznym³, pojawiło się wiele zapożyczeń z angielszczyzny. Czy jednak anglicyzmy⁴ te są takie same? W jaki sposób dokonuje się transfer leksyki z języka angielskiego do języka polskiego i rosyjskiego? Jakie ma to znaczenie w nauczaniu polskiego języka specjalistycznego? Niniejszy artykuł jest próbą odpowiedzi na postawione wyżej pytania.

W obu językach obserwujemy dużą liczbę zapożyczeń anglojęzycznych z dziedziny IT. Definicja tego terminu w *Nowym słowniku poprawnej polszczyzny* brzmi: „Zapożyczenia to obce w strukturze danego języka wyrazy, zwroty, typy derywatów, formy fleksyjne, konstrukcje składniowe, związki frazeologiczne” (*Nowy słownik...* 1999, s. 1773). Od średniowiecza po czasy współczesne różne języki miały wpływ na zasoby leksykalne zarówno języka polskiego, jak i rosyjskiego. Zapożyczenia w języku polskim pochodzą przede wszystkim z łaciny (*atrament, cynamon, mandat, metryka*), języka niemieckiego (*baszta, cukier, druk, fałsz, handel, gatunek, koszt, sztuka*), francuskiego (*adres, awans, bagaż, balon, basen, biżuteria, dama*), czeskiego (*anioł, msza, papież, ołtarz, starosta, mistrz*), włoskiego (*kalafior, salata, bankiet, fontanna*), rosyjskiego (*balagan, czajnik, kombajn, kufajka*) oraz ukraińskiego i białoruskiego (*blahy, chata, hulac, morda, ruczaj*) (Witaszek-Samborska 1992, s. 53–55). Nieco w mniejszym stopniu na polszczyznę oddziaływały języki orientalne, głównie turko-tatarskie (*bisurmanin, buława, kaleta, szarawary*) (Walczak 1987, s. 19).

W języku rosyjskim można zaobserwować silne wpływy następujących języków: staro-cerkiewno-słowiańskiego (*бог, грех, жертва, блуд*), łaciny (*формула*,

² Zob.: www.bankier.pl/wiadomosc/Cudzoziemcy-w-Polsce-przybywa-informatykow-medykow-i-specjalistow, [4.04.2018].

³ Celem artykułu jest próba porównania podstawowego słownictwa informatycznego w języku polskim oraz rosyjskim, ponieważ to właśnie tym ostatnim jako językiem pierwszym (Rosja, Białoruś) lub drugim (Ukraina) posługuje się większość obywateli państw byłego bloku wschodniego.

⁴ Za anglicyzmy uznaję zarówno zapożyczenia z języka angielskiego brytyjskiego oraz angielskiego amerykańskiego.

экзамен, цирк, литература, канцелярия), greckiego (грамота, парус, палата, ангел, икона, алфавит), niemieckiego (контора, пакет, преискурант, лагерь, штаб, командир, офицер, бутерброд), francuskiego (салон, лакей, генерал, лейтенант, сеанс, одеколон, вуаль, котлета), polskiego (булка, вензель, краковяк), włoskiego (тенор, ария, ложа, дуэт, купол, арка) (Šanskij 2009, s. 109–112). Znaczący wpływ na kształtowanie się języka rosyjskiego miały również wyrazy pochodzące z języków turkijskich (башка, караул, казна) (Erova 2017, s. 1). Okazjonalnie w języku rosyjskim pojawiły się zapożyczenia z języka ukraińskiego, czeskiego, węgierskiego, hiszpańskiego, chińskiego, japońskiego (Šanskij 2009, s. 112).

Brak bezpośredniej styczności oraz bliskich kontaktów z Anglią spowodowały, iż do końca XIX w. zapożyczenia z języka angielskiego w języku polskim i rosyjskim pojawiały się jedynie sporadycznie. Wpływ angielszczyzny zaczął się zwiększać pod koniec XIX i na początku XX w. wraz ze wzrostem znaczenia Wielkiej Brytanii na arenie międzynarodowej (Luciński 2000, s. 9; Walczak 1987, s. 21). Rozwój kontaktów gospodarczych, politycznych oraz kulturalnych Anglii z Polską i Rosją spowodował, że język angielski w XX wieku stał się głównym źródłem zapożyczeń dla języka polskiego i rosyjskiego (Luciński 2000, s. 8).

Podczas II wojny światowej w obu językach pojawiły się nowe, podobne wyrazy związane przede wszystkim z działaniami wojennymi, np. – w języku polskim: *bazooka, dum-dum, napalm, snajper, sten, tankietka*, w rosyjskim: *базука, дум-дум, напалм, снайпер, стэн, танкетка* (Luciński 2000, s. 17). Większość tych wyrazów wyszła już z aktywnego użycia.

Po II wojnie światowej⁵ wpływ angielszczyzny staje się coraz większy. Coraz silniejsza pozycja języka angielskiego jako języka światowego spowodowała, że do współczesnego języka polskiego i rosyjskiego masowo przenikają wyrazy z zakresu terminologii technicznej i naukowej, a zwłaszcza z cybernetyki, np. pol.: *algol, bit, cobol, komputer*, ros.: *алгол, бит, кобол, компьютер* czy elektroniki, np. pol.: *bewatron, kriotron, laser, maser, tranzystor*, ros.: *беватрон, криотрон, лазер, мазер, транзистор* (Luciński 2000, s. 18). Duży napływ nowej leksyki związany jest z kategorią urządzeń technicznych i maszyn, np. pol.: *adapter, bojler, buldożer, kontener, skaner*, ros.: *адаптер, бойлер, бульдозер, контейнер, сканер* oraz *procesów technologicznych*, np. w pol.: *flotacja, honingowanie, kraking*, w ros.: *флотация, хонингование, крекинг*. Do obu języków przedostało się także słownictwo z zakresu motoryzacji, np. w pol.: *skuter, trolejbus, autobus, jeep, tuning*, w ros.: *скутер, троллейбус, джип, тюнинг*. Dziedziną, która także w tym okresie wywarła duży wpływ na polski i rosyjski zasób słownictwa była moda. Skutkowało to pojawieniem się nowego słownictwa, np. w pol.: *dżinsy, bikini, szorty*, w ros.: *джинсы, бикини, шорты*. Zainteresowanie anglo-amerykańską

⁵ Elżbieta Mańczak-Wohlfeld II wojnę światową uznaje za cezurę między starszymi i nowszymi wpływami języka angielskiego na polszczyznę (Mańczak-Wohlfeld 2006, s. 42).

kulturą spowodowało duży napływ nowego słownictwa z dziedziny szeroko pojętej sztuki współczesnej, np. w pol.: *blues, hip-hop, breakdance, remake, casting, pop-art, fantasy*, w ros.: блюз, хип-хоп, брейк-данс, ремейк, кастинг, поп-арт, фэнтези. Wiele zapożyczeń dotyczy produktów żywnościowych, potraw czy napojów, np. w pol.: *coca-cola, keczup, whisky, chipsy, hamburger, hot-dog*, w ros.: кока-кола, кетчуп, виски, чипсы, гамбургер, хот-дог (Dunin-Dudkowska 2013, s. 194).

Pod koniec XX wieku w państwach bloku wschodniego nastąpiły istotne zmiany ekonomiczne, polityczne oraz społeczne, które spowodowały kolejny, szeroki napływ zapożyczeń angielskich. W języku polskim i rosyjskim pojawiło się słownictwo z zakresu gospodarki rynkowej (zwłaszcza bankowości), takie jak: pol. *broker, makler, holding, leasing, marketing, manager, know-how*, ros. *брокер, маклер, холдинг, лизинг, маркетинг, менеджер, ноу-хау* (Luciński 2000, s. 18).

Szczególnie dużo nowych zapożyczeń dotyczy języka informatycznego. Warto byłoby zastanowić się nad przyczynami tego zjawiska. Według Leonida Krysina na transfer językowy mają wpływ przyczyny wewnętrzne oraz zewnętrzne. Do przyczyn wewnętrznych badacz zalicza: potrzebę nazywania nowych zjawisk oraz rzeczy, konieczność rozróżnienia słów bliskoznacznych, tendencję polegającą na tym, że konkretne zjawisko, rzecz warto nazywać jednym wyrazem a nie związkami wyrazowym (Krysin 2004, s. 27–30). Do przyczyn zewnętrznych należą bardziej lub mniej aktywne relacje polityczno-ekonomiczne, naukowe, kulturalne czy społeczne pomiędzy różnymi narodami (Krysin 2004, s. 26).

Sektor IT jest przykładem najbardziej mobilnej branży. Firmy, które do niej należą, to firmy globalne, rozrzucone po całym świecie. Dzięki niezwykle dynamicznemu rozwojowi współczesnej technologii współpracują one ze sobą ponad granicami państw. Jest to jednocześnie branża, w której językiem prymarnym jest angielski, który zajmuje czołowe miejsce na liście języków światowych. W nim bowiem pisze się literaturę przedmiotową czy większość programów komputerowych. Klientem docelowym jest zatem bardzo często osoba lub grupa osób znających język angielski. Ponadto, największe korporacje czy centra informatyczne (także badawcze) znajdują się w Stanach Zjednoczonych. Dlatego wpływ języka angielskiego na system leksykalny innych języków jest czymś oczywistym, a poza tym – leksyka to podsystem najbardziej otwarty na różnego rodzaju wpływy zewnętrzne. To w podsystemie leksykalnym najszybciej odzwierciedlają się wszystkie zmiany, które zachodzą w danym społeczeństwie. Najczęściej spotykaną formą wpływów zewnętrznych są zapożyczenia jednostek leksykalnych razem z przedmiotami i zjawiskami, które dane zapożyczenie nazywa, co jednocześnie prowadzi często do powstawania wyrazów lub wyrażeń ekwiwalentnych do już istniejących w języku ojczystym. Zjawisko to można zaobserwować zarówno w polskim języku informatycznym, jak i w rosyjskim, np.: w pol.: *bug* lub *błąd w programie, zrobić back up* lub *wykonać kopię zapasową*; w ros.: *юзер*

lub *пользователь*, *уровень* lub *уровень*, *апликайшин* lub *приложение*, *девайс* lub *устройство*. Warto zauważyć, iż w języku rosyjskim formy ekwiwalentne występują o wiele częściej niż w języku polskim, przy czym anglicyzmy są używane przez specjalistów zdecydowanie chętniej.

Według Krysina duże znaczenie dla akceptacji zapożyczeń mają również czynniki społeczno-psychologiczne: zapożyczenia są często postrzegane przez użytkowników języka jako bardziej „prestżowe” oraz „lepiej brzmiące” (Krysin 1996, s. 58). Wpływ tych czynników na rosyjski język specjalistyczny jest bardziej zauważalny niż w języku polskim.

Jak już wspomniano wcześniej, zapożyczenia angielskie występują zarówno w języku polskim, jak i rosyjskim, jednak proces transferu leksyki informatycznej do obu języków znacznie się od siebie różni. Można to prześledzić, porównując zestawienie znajdujące się w poniższej tabeli. Wyrazy w niej umieszczone są wynikiem krótkiej ankiety przeprowadzonej wśród pracowników rosyjskojęzycznych i polskojęzycznych branży IT. Ankieta dotyczyła listy słów najczęściej używanych w pracy. Jest ona także efektem własnych obserwacji autorki oraz analizy słowników przedmiotowych a także podręczników i poradników pomagających opanować słownictwo zawodowe. Uczący się (specjaliści branży IT) zostali poproszeni o stworzenie listy najczęściej używanych słów w języku angielskim oraz dopisanie odpowiednika w swoim rodzimym języku. W ankiecie wzięło udział 30 informatyków narodowości wschodniosłowiańskiej (15 Ukraińców, 10 Rosjan oraz 5 Białorusinów). Warto podkreślić, że były to osoby posługujące językiem rosyjskim. Ankiety wypełniło również 30 informatyków narodowości polskiej. Słowa o najwyższej frekwencji zostały umieszczone w poniższej tabeli. Należy przy tym zauważyć, iż wiele zapożyczeń z języka angielskiego funkcjonujących w rosyjskim języku informatycznym nie zostało jeszcze ujętych w słownikach obu języków, co wcale nie świadczy o rzadkości ich występowania, lecz o nowości oraz hermetyczności ich użycia, ograniczonego głównie do języka specjalistów z IT.

Tabela 1. Zestawienie terminów informatycznych w języku angielskim, polskim i rosyjskim

Lp.	angielski	polski	rosyjski
Czasowniki			
1	to back up	zrobić back up / wykonać kopię zapasową	забекапить / сделать резервное копирование
2	to save	zapisać/zasejwować	засейвить/сохранять
3	to fix	naprawić, sprawdzać	фиксить/исправлять
4	to delete	skasować, usunąć	делетнуть/удалить
5	to click	kliknąć	кликнуть
6	to connect	połączyć się	законнектиться
7	to upgrade	podnosić jakość / upgradować	апгрейд/апгрейдить

Lp.	angielski (cd.)	polski (cd.)	rosyjski (cd.)
8	to download	ściągać (np. pliki z internetu)	даунлоадить / скачивать файлы
9	to update	aktualizować / updatować	заапдейтить/обновить
10	to debug	usuwać błędy w programie	дебажить
11	to build	budować (w programowaniu, proces łączenia czy kompilacji kodu, czyli budowania aplikacji)	билдить
12	to deploy	używać, stosować	деплоить
13	to compile	kompilować	компилировать
14	to approve	zatwierdzać	заапрувить/подтвердить
15	to share	udostępnić	расшарить
16	to code	kodować/programować	кодить
17	to resolve	rozkładać/rozczepiać	резолвить
18	to convert	konwertować/przekształcać	конвертировать
19	to log in	logować się	логиниться
20	to upload	„wrzucić” (np. plik na serwer)	аплоадить / закачивать файлы на сервер
21	to flood	zalewać (metoda wyboru trasy)	флудить
Rzeczowniki			
22	bug	błąd w programie / bug	баг
23	user	użytkownik	юзер/пользователь
24	device	urządzenie	девайс/устройство
25	content	treść, zawartość	контент
26	file	plik	файл
27	cookie	ciasteczko	куки
28	desktop	pulpit/desktop	рабочий стол / десктоп
29	browser	przeglądarka	браузер
30	site	strona	сайт
31	server	serwer	сервер
32	account	konto	аккаунт
33	application	aplikacja	приложение/апликайшн
34	attachment	załącznik	аттач / файл прикрепленный к электронному письму
35	keygen	keygen	кейген
36	default	parametr standardowy, parametr przyjmowany domyślnie	дефолт

Lp.	angielski (cd.)	polski (cd.)	rosyjski (cd.)
37	hr-manager	kierownik ds. personalnych / manager zasobów ludzkich	эйчар / менеджер по персоналу
38	level	poziom	левел/уровень
39	production	produkcja	продакшн
40	script	skrypt	скрипт
41	uptime	czas sprawności	аптайм
42	meeting	spotkanie	МИТИНГ
43	demo	program pokazowy / demo	демо/демка
44	owner	właściciel	овнэр/владелец
45	task	zadanie	таск/таска/задача
46	issue	problem	ишью/проблема
47	feature	właściwość	фича
48	kernel	jądro/rdzeń	кэрнел
49	customer	klient	кастомер
50	framework	framework / platforma programistyczna	фреймворк
51	call	połączenie	кол
52	review	przegląd	ревью
53	planning	planowanie	планнинг
54	screenshot	zdjęcie ekranu / zrzut ekranu / screen	скриншот
55	profile	profil	профайл
56	permission	dostęp	пермишн
57	header	nagłówek	хедер
Przymiotniki/Imiesłowy			
58	binary file	plik binarny	бинарный файл / бинарник
59	offline	offline/rozłączony	оффлайн
60	native	rodzimy	нативный

Źródło: opracowanie własne

Na podstawie powyższej tabeli można wysnuć następujące wnioski: w języku polskim z 60 zbadanych wyrazów 26 to zapożyczenia z języka angielskiego, np. *klikać, kodować, logować się, aplikacja*, z których 11 ma ekwiwalenty rodzime, np. *zrobić back up – wykonać kopię zapasową, upgradować – podnosić jakość, bug – błąd, header – nagłówek*. W języku rosyjskim z 60 analizowanych wyrazów 60 to anglicyzmy, np. *кодить, флудить, файл, куки*, ekwiwalenty rodzime ma 19 słów, np. *задействовать – обновить, фиксировать – исправлять, загрузить – подтвердить, девайс – устройство*.

Z powyższego zestawienia próbki językowej wynika, iż we współczesnym języku rosyjskim anglicyzmy z dziedziny informatyki przyjmowane są na ogół w postaci częściowo lub całkowicie przyswojonej z zapisem fonetycznym cyrylicą – wyraz angielski zapisywany jest tak, jak jest wymawiany w języku angielskim lub podobnie, zaś jego znaczenie pozostaje bez zmian. Można więc przyjąć, że w tym zakresie język rosyjski jest bardziej „angielski” niż polski, np., pol.: *przeglądarka, nagłówek, strona, udostępnić*; ros.: *браузер, хедер, сайт,太平洋*. Można też zauważyć pewną specyficzną tendencję, a mianowicie: w języku rosyjskim w prezentowanej próbce najwięcej jest słów będących fonetycznym zapisem wyrazów angielskich. Stanowią one 56,6% porównywanych terminów. Grupę tę reprezentują przede wszystkim rzeczowniki, np.: *file – файл, site – сайт, level – уровень, browser – браузер, permission – пермисия* (por. pol.: *plik, strona, poziom, przeglądarka, dostęp*). Wśród polskich słów, które byłyby fonetycznym odzwierciedleniem wyrazów angielskich odnotowano jedynie 10% zapożyczeń tego typu, np.: *server – serwer, script – skrypt*.

Kolejna grupa to wyrazy podobne do fonetycznego zapisu słów angielskich, lecz takie, w których zaszły pewne modyfikacje. W omawianej próbce w języku rosyjskim stanowią one 43,3%, zaś w polskim – 16,6%. Są to czasowniki, a zmiany, które w nich zachodzą, polegają najczęściej na dodawaniu do zapożyczonego tematu formantów sufiksalnych i/lub prefiksalnych. Prefiksem niejednokrotnie pojawiającym się w zestawieniu wyrazów rosyjskich jest *za-* i ma on znaczenie ‘doprowadzić działanie do potyślnego zakończenia’, por. np.: *засейвить, забеканить, законнектиться, заандейтить, заанрувить*. Sufiksem, który przeważa w przykładach rosyjskich jest *-u(ть)*, np.: *фиксить, дебажить, компилить, кодить, резолвить, конвертить, флудить*. Są to czasowniki całkowicie przyswojone podlegające pełnej fleksji języka rosyjskiego, np. *дебажу, дебажишь; компилю, компилишь*. W czasownikach polskich pojawia się natomiast często sufiks *-owa(ć)*, który jest typowy dla zapożyczeń czasownikowych, por. np.: *kompilować, kodować, programować, konwertować, logować się*. Czasowniki te również są szybko przyswajane, podlegając polskiej fleksji czasownikowej, np. *kompiluję, kompilujesz; koduję, kodujesz*.

Wiedza na temat sposobów przyswajania zapożyczeń z języka angielskiego występujących w specjalistycznej leksyce informatycznej jest przydatna w nauczaniu języka polskiego osób zza wschodniej granicy. Dotyczy to zwłaszcza kursów i/lub zajęć językowych organizowanych dla przyszłych pracowników sektora IT oraz kandydatów na studia informatyczne w Polsce. Trudności z językiem polskim u osób rosyjskojęzycznych mogą wynikać z nieświadomej interferencji językowej: osoby takie próbują do języka polskiego, którego używają w kontaktach zawodowych, przenosić zapożyczoną terminologię specjalistyczną, która w języku rosyjskim w dużym stopniu brzmi tak samo jak w angielskim. Osobom takim wydawać się może, iż proces przyswajania zapożyczeń w polszczyźnie przebiega

analogicznie do języka rosyjskiego. Brak świadomości uczących się o nieprawidłowości toku ich rozumowania może prowadzić do licznych nieporozumień, a więc negatywnie wpływać na jakość współpracy polskich i rosyjskojęzycznych specjalistów zatrudnionych w firmach IT. Można to zilustrować kilkoma przykładami autentycznych⁶ zdań:

- *Pofiksowałem tego buga* (ros.: *Я пофиксил этот баг*) zamiast poprawnie po polsku – *Naprawiłem ten błąd*;
- *Trzeba zadeployć wszystkie zmiany na serwer* (ros.: *Нужно деплоить все изменения на сервер*) zamiast poprawnie po polsku – *Trzeba umieścić wszystkie zmiany na serwerze*;
- *Juzer na tym się nie zna.* (ros.: *Юзер в этом ничего не понимает*) zamiast poprawnie po polsku – *Użytkownik na tym się nie zna*;
- *Cały dzień musiałem poświęcić na tą taskę.* (ros.: *Я целый день потратил на эту задачу*) zamiast poprawnie po polsku – *Cały dzień poświęciłem na to zadanie*.

Rosyjskojęzyczni specjaliści z branży IT wychodzą często z założenia, że skoro język angielski jest tu językiem prymarnym, a na dodatek w rosyjskim wiele wyrazów brzmi podobnie jak w angielszczyźnie, to nie powinno być problemów z komunikacją w języku polskim. Lektorzy języka polskiego jako obcego, ucząc w grupach, w których jest potrzebne wprowadzanie słownictwa specjalistycznego, muszą brać pod uwagę opisane wyżej różnice.

Leksykę zawodową warto utrwalać, sięgając po różnego typu techniki nauczania słownictwa, pamiętając przy tym, iż nowe słowa uczniowie przyswajają najlepiej, gdy występują one w naturalnym kontekście (Seretny, Lipińska 2005, s. 85). Techniki prezentacji nowej leksyki zawodowej mogą być podobne do tych, po które sięgamy, wprowadzając słownictwo ogólne. Nowy materiał leksykalny można wprowadzać na wiele sposobów, np. poprzez odwoływanie się synonimów, objaśnianie kontekstowe, prezentowanie definicji słownikowej, podawanie ekwiwalentu w języku rodzimym uczących lub/i w języku angielskim (por. Komorowska 2003 s. 116–117; Seretny, Lipińska 2005, s. 85). Techniki utrwalania nowego słownictwa zawodowego mogą się również opierać na sposobach tradycyjnych, np.: powtarzania nowego słowa w grupie oraz indywidualnie, układanie zdań lub/i mini-dialogów z wykorzystaniem nowych słów, odgrywanie mini-scenek komunikacyjnych z użyciem nowego słownictwa (Seretny, Lipińska 2005, s. 88). Żeby utrwalona leksyka zawodowa została zapamiętana, należy ją często powtarzać, sięgając po różnego typu ćwiczenia leksykalne, m.in. po takie jak:

⁶ Przytoczone zdania pochodzą z wypowiedzi osób rosyjskojęzycznych uczących się JPJO. Osoby te pracują w Polsce w branży IT.

- **przyporządkowywanie słów do pewnych kategorii zgodnie z ustalonym wcześniej kryterium, np.:**

klient, komputer, wykonać kopię rezerwową, połączyć się, kompilować, użytkownik, właściciel, blok systemowy, kliknąć, laptop, kierownik ds. personalnych

URZĄDZENIA PEREFERYJNE	CZYNNOŚCI	OSOBY

- **poszukiwanie słowa, które kojarzy się z kilkoma podanymi wyrazami, np.:**

graficzna, dźwiękowa, multimedialna – karta

równoległy, szeregowy – port

globalna, lokalna, miejska – sieć komputerowa

- **wymienianie słów, będących leksykalnym wypełnieniem kategorii, np.:**

DANE
baza danych
elektroniczne przetwarzanie danych
wprowadzanie danych
kompresja
dekompresja
odczyt
odzyskiwanie danych

- **dopelnianie charakterystycznych połączeń (np. kolokacji), np.:**

uruchomić, wykonać, ściągnąć

Po prawidłowo przeprowadzonej instalacji należy program.

Jeśli nie chcesz stracić swoich plików – musisz kopię zapasową.

Młodzież coraz rzadziej wypożycza książki w bibliotece – większość lektur można już

. w Internecie.

- **opracowywanie siatek składniowo-semantycznych, np.:**

PROGRAM – licencjonowany, antywirusowy, użytkowy; instalowanie (instalacja) programu, uruchomienie programu, zamykać/zamknąć program; wersja programu; program obsługi.

Warto również pamiętać, że zasób leksykalny naszych uczniów poszerzamy po to, by rozwijać ich sprawności językowe: mówienie, słuchanie, pisanie i czytanie (Seretny, Lipińska 2005, s. 100). Nie należy przy tym zapominać o sprawności mediacyjnej, której ważnym elementem jest tłumaczenie. Zadania translatoryczne są tu bowiem szczególnie przydatne. Godne uwagi są ćwiczenia typu:

- tworzenie słowniczków trójjęzycznych,
- uzupełnianie tabelek dwujęzycznych,
- tłumaczenie pojedynczych zdań.

Lektor może też sięgać po tłumaczenia tekstów specjalistycznych z angielskiego oraz rosyjskiego na polski lub odwrotnie: z języka polskiego na inne języki (angielski, rosyjski). Przy tworzeniu tego typu ćwiczeń nauczyciel może korzystać z osiągnięć językoznawstwa korpusowego. Uczący języka obcego może także tworzyć własne minikorpusy. Korzystając p. z programu TextSTAT, lektor może gromadzić różnego rodzaju teksty równoważne, w których – w razie potrzeby – bez problemu będzie mógł wyszukać interesujące przykłady, zwroty, związki frazeologiczne (Krajka 2016, s. 36). Aktywizacja trzech języków (angielskiego, polskiego i rosyjskiego) powinna pomóc studentom w szybszym uświadomieniu sobie różnic znaczeniowych używanych zapożyczeń, co ma wpływ na skuteczność i poprawność komunikacji.

Posługiwanie się kilkoma językami powoduje, że wielu ukraińskich informatyków stosuje kalki językowe, przechodząc, często automatycznie, z jednego języka na drugi. Dzięki temu, że wielu polskich specjalistów z tej branży posługuje się językiem angielskim, Ukraińcy, stosujący w nadmiarze słownictwo anglojęzyczne, są jednak zwykle dobrze rozumiani przez swoich polskich partnerów. Problem może pojawić się wówczas, kiedy ich polscy współpracownicy nie znają języka angielskiego. Sytuację może dodatkowo komplikować fakt, iż informatycy z Ukrainy stosują profesjolekt rosyjski, ponieważ do tej pory nie wykształcił się jego ukraiński odpowiednik.

Wielojęzyczność ma wpływ na „przełączanie się” z języka polskiego na rosyjski, zwłaszcza wtedy, kiedy nadawca komunikatu nie zna danego terminu w języku polskim. Może to prowadzić do powstawania tzw. zdań-hybrid, w których pojawia się część słów rosyjskich i część polskich.

Wielojęzyczność informatyków, mówiących również po rosyjsku, z jednej strony ułatwia komunikację, gdyż stosowane przez nich kalki językowe czy też przełączanie się z języka na język sprawdza się w kontaktach z informatykami polskimi. Jednak z drugiej strony może utrudniać porozumiewanie się z osobami, np. klientami, nieznanymi rosyjskiego i angielskiego, tym bardziej, że zapożyczenia angielskie w języku rosyjskim są często wymawiane zgodnie z regułami fonetycznymi języka rosyjskiego. Nierzadko wielojęzyczność uczących się daje im złudzenie pewności, że jeśli są rozumiani przez Polaków, to znaczy, iż mówią po polsku.

W związku z powyższym nauczyciel JPJO pracujący z ukraińskimi informatykami, powinien koncentrować się głównie na takich elementach leksykalnych, które mogą utrudniać lub uniemożliwiać komunikację z informatykami polskimi czy klientami biznesowymi. Nieznajomość polskiego języka informatycznego obniża bowiem nie tylko skuteczność komunikacji i wydajność pracy, ale wydłuża także czas wykonania poszczególnych zadań, co może mieć znaczący wpływ na karierę zawodową.

BIBLIOGRAFIA

- Dunin-Dudkowska A., 2013, *Zapóżyczenia angielskie w polszczyźnie 70-lecia*, w: A. Dunin-Dudkowska, A. Małycka (red.), *70 lat polszczyzny. Zjawiska, procesy, tendencje*, Lublin, s. 191–204.
- Erova S. N., 2007, *Istorija zaimstvovaniij slov v russkom jazyke*, w: *Učenyje zapiski*, vyp. 2(51), Hudžand, s. 155–160.
- Komorowska H., 2003, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Krajka J., 2016, *Czy korpus prawdę Ci powie? O wykorzystaniu korpusów w nauczaniu języka do celów zawodowych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 34–38.
- Krysin L. P., 1996, *Inojazyčnyje slova v sovremennoj žizni*, Moskwa.
- Krysin L. P., 2004, *Russkoe slovo, svoe i čużoe: Issledovanija po sovremennomu russkomu jazyku i sociolingvistike*, Moskwa.
- Luciński K., 2000, *Anglicyzmy w języku polskim i rosyjskim*, Kielce.
- Mańczak-Wohlfeld E., 2006, *Angielsko-polskie kontakty językowe*, Kraków.
- Nowy słownik poprawnej polszczyzny PWN*, 1999, A. Markowski (red.), Warszawa.
- Seretny A., Lipińska E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Słownik informatyczny angielsko-polski*, 1991, A. Marciniak., M. Jankowski (red.), Warszawa –Poznań.
- Šanskij N. M., 2009, *Leksikologija sovremennogo russkogo jazyka*, Moskwa.
- Walczak B., 1987, *Między snobizmem i modą, a potrzebami języka, czyli o wyrazach obcego pochodzenia w polszczyźnie*, Poznań.
- Witaszek-Samborska M., 1992, *Wyrazy obcego pochodzenia we współczesnej polszczyźnie*, Poznań.

Źródła internetowe

- Analizy i raporty / Cudzoziemcy pracujący w Polsce – statystyki, www.mpips.gov.pl/analizy-i-raporty/cudzoziemcy-pracujacy-w-polsce-statystyki/ [4.04.2018].
- www.bankier.pl/wiadomosc/Cudzoziemcy-w-Polsce-przybywa-informatykow-medykow-i-specjalistow [4.04.2018].
- www.rp.pl/arttykul/1122154-Brakuje-informatykow--Deficyt-siega-50-tys--specjalistow [4.04.2018].
- <https://www.computerworld.pl/slownik> [1.04.2018]
- <https://greenforest.com.ua/journal/read/osoblivosti-anglijskoi-u-galuzi-it> [2.04.2018]

Viktoriiia Hudy

**IS RUSSIAN MORE “ENGLISH” THAN POLISH? ABOUT ENGLISH
BORROWINGS IN THE LANGUAGE OF INFORMATION TECHNOLOGY FROM
THE PERSPECTIVE OF TEACHING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE**

Keywords: specialist language, borrowings, language of information technology

Abstract. Due to globalization professionals in different fields of knowledge, especially those who are highly-skilled, may easily find employment beyond the borders of their own countries. Poland is one of the countries, where the labor market is getting more and more attractive to foreigners. It is also the case for the IT sector that for years has attracted specialists from the countries of the former Soviet Union. Therefore, it seems to be interesting to compare the influence of English, which is the base of the specialist language in this sector, on the Polish and Russian languages.

In this paper, the author answers the question whether English borrowings in the Polish and Russian language of information technology are the same. The author shows the degree of assimilation of exemplary loan words in both languages under discussion and presents the resulting implications for teaching Polish as a foreign language.

*Edyta Paluszyńska**

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

KATEGORIA RODZAJU GRAMATYCZNEGO W SYSTEMIE JĘZYKOWYM, Dyskursie i Glottodydaktyce

Słowa kluczowe: językoznawstwo, rodzaj gramatyczny, glottodydaktyka, metodyka

Streszczenie. Celem artykułu jest opis kategorii rodzaju w języku polskim z trzech perspektyw: systemu gramatycznego, dyskursu oraz glottodydaktyki. W opisie gramatycznym autorka kładzie nacisk na funkcję składniową oraz zasady podziału rzeczowników na rodzaje. Zwraca uwagę na różny sposób językowego symbolizowania płci w dyskursie, który może być rozbieżny z rodzajem gramatycznym. Zauważa różnice między przyswajaniem omawianej kategorii przez rodzimych i nierodzimych użytkowników. Z perspektywy gramatyki pedagogicznej analizuje błędy cudzoziemców w zakresie rodzaju i proponuje ogólne zasady nauczania tej kategorii.

Relacje między glottodydaktyką jako dziedziną badawczą a praktyką dydaktyczną przyczyniają się do coraz bardziej adekwatnego rozumienia przedmiotu badań tej nauki, jakim jest proces nauczania / uczenia się J2 (Wilczyńska, Michońska-Stadnik 2010, s. 31–32). Istotnym czynnikiem warunkującym ten proces jest opracowanie bardziej przystępnej dla osób uczących się gramatyki pedagogicznej. Z tego względu językoznawstwo jest wciąż ważną dziedziną wspierającą dla glottodydaktyki. Dostarcza ono wyjściowej wiedzy do modelowania rozłożonego w czasie procesu stopniowego nabywania kompetencji komunikacyjnej w drugim języku. Modelowanie to jest konieczne, zwłaszcza w przypadku kategorii gramatycznych o znacznym stopniu skomplikowania przy jednoczesnym głębokim wpływie na całą strukturę zdania.

Do kategorii takich w języku polskim z pewnością należy rodzaj gramatyczny. Dostrzegam przynajmniej trzy obszary, które są współzależne i na których można powiązać tę kategorię z kompetencją komunikacyjną, tj. funkcjonowanie rodzaju gramatycznego w systemie językowym, w dyskursie, a poprzez te dwa obszary – również w glottodydaktyce. Celem artykułu jest zebranie głównych

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

ustaleń dotyczących kategorii rodzaju w języku polskim (zwłaszcza w gramatyce akademickiej), z zasygnalizowaniem zmian kodowania rodzaju naturalnego we współczesnym dyskursie oraz próba takiego wymodelowania zasad nauczania rodzaju w gramatyce pedagogicznej, aby były przydatne w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Modelowanie w tym przypadku rozumiem jako hierarchizację treści ze względu na kryterium ważności danego zespołu reguł na danym etapie nauczania, redukcję elementów lub stopniowe ich wprowadzanie ze względu na poziom zaawansowania. Niniejszy artykuł jest przeglądowny. Przeanalizowano w nim literaturę dotyczącą kategorii rodzaju, poczyniono obserwacje odnośnie do leksykalnego, gramatycznego i słowotwórczego ujmowania rodzaju naturalnego we współczesnym uzusie, a w części analitycznej przytoczono błędy cudzoziemców dotyczące tejże kategorii.

Specyfika kategorii rodzaju w języku polskim wynika ze szczególnego połączenia pierwotnej motywacji semantycznej w podziale rzeczowników żywothnych (ze względu na płeć bądź wiek) z wtórną funkcją składniową pełnioną przez rodzaj wszystkich rzeczowników (również nieżywothnych). Gramatyzacja kategorii rodzaju oznacza jej obligatoryjność w języku polskim: „Języki różnią się tym, co gramatyzują, np. mogą gramatyzować płeć mówiącego i adresata, określoność obiektów (...). Każdy język **może** wyrazić wszystko, tzn. wszystko, o czym jesteśmy w stanie pomyśleć, ale ponadto **musi** wyrażać to, co w danym języku podlega gramatyzacji (...)” (Kurcz 2005, s. 28). Jeśli nadawca nie zna jakiegoś leksemu, to może użyć synonimu lub peryfrazy. Kiedy jednak nie zna rodzajów rzeczownika lub nie umie ich prawidłowo przyporządkować, to będzie miał kłopot z całą strukturą zdania, gdyż rodzaj sygnalizuje powiązanie składniowe grup imiennych i przesądza o wzorcu odmiany każdego z rzeczowników. Tak więc kategoria rodzaju gramatycznego, obok kategorii liczby i przypadku, jest ważnym elementem systemu językowego, ponieważ decyduje o regułach generowania zdań dzięki możliwości wiązania ich składników.

Sposób tego wiązania jest opisany w ramach działu morfologii – fleksji imiennej (GWJP 1998, s. 207–217). Autorzy wymienionego podręcznika akademickiego podają, że rodzaj gramatyczny jest kategorią morfologiczną, która dotyczy odmiennych części mowy, jednak dzieje się to w dwojaki sposób: dla rzeczownika jest kategorią syntaktycznie niezależną, tzn. przysługuje leksemowi we wszystkich formach fleksyjnych; dla czasownika, przymiotnika, liczebnika jest kategorią syntaktycznie zależną, zdeterminowaną przez rodzaj rzeczownika, co oznacza, że te części mowy odmieniają się przez rodzaje. Widać zatem, że nadrzędnym zagadnieniem jest bezbłędne rozpoznanie rodzaju gramatycznego rzeczownika, ponieważ ta cecha decyduje o prawidłowym uzgodnieniu związków syntaktycznych między składnikami wypowiedzenia: podmiotem i orzeczeniem oraz w grupach imiennych. Funkcją rodzaju gramatycznego jest sygnalizowanie związku między składnikami wypowiedzenia zgodnie z intencją nadawcy. Ko-

nieczna jest znajomość form fleksyjnych czasownika, przymiotnika, liczebnika, ale żeby je wybrać z całego paradygmatu – trzeba znać rodzaj rzeczownika.

Obrazowo można powiedzieć, że rodzaj rzeczownika jest jego wyjątkowym kluczem, który pozwala dopiąć taki łańcuch powiązań między wyrazami w zdaniu, jaki jest zgodny z intencją nadawcy, czyli z sensem, jaki chce przekazać. Obrazuje to przykład: *Nauczyciel przyniósł uczniowi now-emu/ą książkę*. Sygnalizowanie sensu, czy nadawcy chodzi o *nowego ucznia* czy o *nową książkę* jest możliwe dzięki powiązaniu przymiotnika uzgodnionym rodzajem z rzeczownikiem męskoosobowym *uczeń* bądź żeńskim – *książka*. Alternatywnie dwukierunkowe powiązanie przymiotnika jest możliwe pomimo tego, że neutralną pozycją przydawki określającej jest prepozycja (*nowemu uczniowi*, a nie *uczniowi nowemu*). Nieneutralny szyk może jednak uwypuklać określoną strukturę tematyczno-rematyczną tekstu, podkreślać daną treść jako nową, ważną – jest zatem możliwe. W kolejnym przykładzie brak wykładnika predykatywności *być* dopuszcza powiązanie przymiotnika *prorocz(y)* z męskonieżywotnym rzeczownikiem *sen* lub żeńskim rzeczownikiem *wróżba*: *Sen prorocz-y/ą dobrą wróżbą*. Z kolei usłyszane zdanie: **Kiedy wyjechali kobieta?* odbiorca w pierwszym momencie potraktuje raczej jako pytanie i zwrot w mianowniku (*kobieta*) zamiast wołacza (*kobieto*) niż spójne pytanie o wyjazd kobiety. Powodem jest niezgodnienie rodzaju i liczby pomiędzy podmiotem i orzeczeniem (*Kiedy wyjechała kobieta?*). Obserwacje i ćwiczenia przeprowadzone przez autorkę artykułu w grupach rodzimych użytkowników języka polskiego skłaniają do wniosku, że uzgodnienie rodzaju pomiędzy członami zdania ma pierwszorzędne znaczenie dla zakodowania zamierzonego sensu w jego strukturze.

Wobec powyższych faktów znajomość rodzaju rzeczownika okazuje się bardzo ważna. Jak w swojej monografii reasumuje stan badań nad rodzajem W. T. Stefańczyk: „We współczesnym językoznawstwie polonistycznym współistnieją dwie koncepcje podziału rzeczowników na klasy rodzajowe: tradycyjna, przyjmująca mianownik liczby pojedynczej¹ za podstawę podziału (...) oraz nowsza, według której biernik liczby pojedynczej stanowi podstawę podziału (...)” (Stefańczyk 2007, s. 17). Do nowszej teorii przychyła się R. Laskowski, który twierdzi: „Podział rzeczowników na klasy rodzajowe (tzn. klasy leksemów o identycznym klasyfikującym rodzaju gramatycznym) jest wyznaczony przez występujące między poszczególnymi rzeczownikami różnice w łączliwości syntaktycznej danego leksemu rzeczownikowego z pewnymi ściśle dla każdego rzeczownika określonymi zbiorami form fleksyjnych leksemów o fleksyjnej kategorii rodzaju gramatycznego. Tym samym podział rzeczowników na klasy rodzajowe (tzn. określenie rodzaju gramatycznego każdego rzeczownika) to podział

¹ Alternatywne rozwiązanie daje I. Bobrowski, uzależniając rodzaj rzeczownika od liczby. W liczbie pojedynczej proponuje trzy rodzaje: męski, żeński i nijaki; w liczbie mnogiej natomiast dwa rodzaje: męskoosobowy i niemęskoosobowy (Bobrowski 2005, s. 87).

rzeczowników ze względu na ich łączliwość z formami fleksyjnymi przymiotników, czasowników i liczebników” (GWJP 1998, s. 208). R. Laskowski obrazowo porównuje określenie rodzaju gramatycznego rzeczownika do instrukcji, jak dopasować do niego formę fleksyjną podrzędnika. Stąd nie dziwi u niego nazwanie klas rodzajowych – klasami kongruencyjnymi (GWJP 1998, s. 209).

Niezależnie od przyjętych kryteriów, podział rzeczowników na klasy rodzajowe stał się także ważnym elementem językowego obrazu świata. Zauważa się mianowicie, że dokonał się on w rozwoju historycznym języka polskiego ze względu na płeć (rodzaj męski, żeński) i wiek (rodzaj nijaki), ale tylko w obrębie rodzaju męskiego doszły dodatkowe kryteria (osobowość, żywotność), które pozwoliły na ukształtowanie się trzech rodzajów męskich: męskoosobowego, męskożywotnego, męskonieżywotnego). Tym samym w polskim systemie językowym utrwalił się niesymetryczny rozkład gramatyzowanych kategorii w obrębie rodzaju męskiego (trzy kategorie: płeć, osobowość, żywotność) i żeńskiego (jedna kategoria: płeć). W dyskursie publicznym, tekstach urzędowych wiele form męskich używanych jest zarówno w odniesieniu do mężczyzn, jak i domyślnie – w odniesieniu do kobiet, np. *klient, abonent, podatnik, kredytobiorca, pracodawca*. Brak form żeńskich dotyczy zwłaszcza nazw prestiżowych stanowisk, stopni, tytułów, np. *prezydent, burmistrz, premier, minister, prezes, adiunkt, doktor*². W tych wypadkach wykładnikiem rodzaju naturalnego osoby płci żeńskiej jest wprowadzenie nieodmienności rzeczownika w odróżnieniu od odmienności tejże nazwy użytej w odniesieniu do mężczyzny, np. *Spotkaliśmy się z doktorem Nowakiem* – kiedy chodzi o mężczyznę, ale: *Spotkaliśmy się z doktorem Nowak* – kiedy chodzi o kobietę. Można wywnioskować, że pragmatycznie występuje potrzeba – i w tych przypadkach – odróżnienia płci, ale słowotwórcze środki są wprowadzane często z pewnym oporem. Czasem nazwy żeńskie odbierane są jako potoczne, np. *dyrektorka, doktorka, profesorka, prezeska*, a czasem jako sztuczne, np. *ministra, politolożka, psycholożka, teolożka, socjolożka*. Inne jednak przyjęły się bez oporów, np. *klientka, posłanka*. Niezależnie od różnej oceny tego zjawiska w ramach kulturowych trendów takich jak: konserwatyzm, patriarchy, feminizm, gender, seksizm, poprawność polityczna, trzeba przyznać, że kategoria rodzaju w języku polskim jest jednym z nielicznych zagadnień gramatycznych, które wkroczyły do dyskursu publicznego. Są przedmiotem szczególnej refleksji nad normą dyskursu publicznego i wpływem klasyfikujących kategorii języka na społeczną świadomość.

Poza zagadnieniem kodowania płci w języku rodzaj jest przedmiotem rozważań w obrębie normy językowej. Ze względu na arbitralnie przypisany rodzaj gramatyczny do rzeczowników nieżywotnych, a nawet do niektórych rzeczowników żywotnych (por. *trup* – rodzaj męskożywotny ze względu na synkretyzm B=D w l. poj.), poprawne przyporządkowanie tej kategorii konkretnemu rzeczowniko-

² Por. Brzozowska 2005, s. 39.

wi może nastęrczać trudności. Ich zakres i komunikacyjne następstwa są jednak różne w przypadku rodzimych użytkowników języka i cudzoziemców. W przypadku Polaków rodzaj jest problemem z dziedziny kultury języka dotyczącym rzeczowników rzadkich, należących do różnych odmian języka bądź obcego pochodzenia (np. *derby*, *piszczel*, *żołądz*, *tabu*). Problemem może być też wahanie w obrębie wyboru: rodzaj męskożywotny czy męskonieżywotny, np. *sms*, *email*, *kotlet*. Wybór odpowiedniego rodzaju skutkuje realizacją formy wzorcowej: *dostałam SMS*, *wysłał email*, *zjadł kotlet* (rodzaj męskonieżywotny) lub dopuszczalnej, użytkowej *dostałam SMS-a*, *wysłał maila*, *zjadł kotleta* (rodzaj męskożywotny). Błędy u rodzimego użytkownika języka mogą pojawić się również w obrębie rzeczowników zbiorowych, kiedy np. jest mowa o zbiorze osób płci męskiej, ale rzeczownik nazywający go ma gramatyczny rodzaj żeński (*Do przewodnika poszła grupa studentów. Szybko otoczyli* go, czekając na opowieść*). Mimo kilku miejsc trudnych, błędy z kategorią rodzaju są dla rodzimych użytkowników języka problemem marginalnym. Wynika to z faktu, że tacy użytkownicy mają w umyśle wiele przykładów poprawnych tekstów, w których na podstawie dopasowania członów zależnych w składni zgody – rodzaj po prostu widać (jeśli *czerń*, to *głęboka*, a więc rodzaj żeński; jeśli *słoń*, to *ogromny*, a więc rodzaj męski).

Podział rzeczowników na klasy kongruencyjne ze względu na syntaktyczną łączliwość rzeczowników z formami fleksyjnymi przymiotników, czasowników i liczebników nie jest identyczny (GWJP 1998, s. 209). Jednak za podstawę klasyfikacji rodzajowej rzeczowników polskich przyjęto łączliwość form biernika obu liczb. Dodatkowo rodzaje charakteryzują się typowym dla każdej klasy zestawem synkretyzmów. W wyniku powyższych kryteriów polskie rzeczowniki gramatyzują rodzaj w pięciu podkategoriach: rodzaj żeński, nijaki, męskoosobowy, męskożywotny, męskonieżywotny. Rzeczowniki żeńskie charakteryzują się synkretyzmem celownika i miejscownika l. poj. (C. komu? *kobiecie* = Msc. o kim? *o kobiecie*) oraz mianownika i biernika l. mn. (M. kto to jest? *kobiety* = B. kogo widzę? *kobiety*). Rzeczowniki o rodzaju nijakim charakteryzują się synkretyzmem mianownika i biernika obu liczb (M. co to jest? *pole*, *pola* = B. co widzę? *pole*, *pola*). Wyróżniani tradycyjnie w gramatyce szkolnej rodzaj męski rozdziela się na 3 rodzaje. W rzeczownikach męskoosobowych zachodzi synkretyzm biernika i dopełniacza w obu liczbach (B. kogo widzę? *pana*, *panów* = D. kogo nie ma? *pana*, *panów*). Rzeczowniki męskożywotne charakteryzuje synkretyzm biernika i dopełniacza w l. poj. (B. co widzę? *konia* = D. czego nie ma? *konia*), natomiast w l. mn. występuje synkretyzm biernika i mianownika (B. co widzę? *konie* = M. co to jest? *konie*). Rodzaj męskonieżywotny (np. *kamień*) ma układ synkretyzmów taki, jaki charakteryzuje rodzaj nijaki, przy innym zestawie końcówek fleksyjnych (por. *duże pole*, ale *duży kamień*). Jak widać, nie jest to system prosty, dlatego nawet dzieci w trakcie przyswajania języka mogą czasem błędnie przypisać rodzaj, np. *Mamo, tu jest szczura*!* (r. ż.) Jednak wchodzenie w interakcję daje

szansę na korektę, dziecko jest poprawiane i w rezultacie osłuchania z językiem uczy się z czasem rodzaju najczęściej używanych rzeczowników.

Tego rodzaju doświadczeń z językiem, zwłaszcza na początkowych etapach nauki, nie ma obcokrajowiec. A zatem tworzenie przez niego klas kongruencyjnych w wyniku porządkowania dużej liczby przykładów poprawnego użycia grup nominalnych i łączenie ich w rodzaje na podstawie powtarzalności form fleksyjnych określników jest mało prawdopodobne. Osoba ucząca się języka powinna mieć innego rodzaju wskazówki co do rodzajowej przynależności rzeczownika. Bez nich nabycie kompetencji gramatycznej skazane jest na pamięciowe opanowanie dodatkowego elementu³. Uczący się musi bowiem zapamiętać dźwiękową postać rzeczownika, postać graficzną, powiązać je ze znaczeniem i dodatkowo przypisać rzeczownikowi jeden z pięciu rodzajów. Jest to obciążenie pamięci, a więc można przewidzieć prawdopodobieństwo błędów. Potwierdzeniem tego faktu są przykłady zebrane przez autorkę artykułu w pracach studentów Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ⁴.

W zdaniu, które wymagało uzupełnienia:

Naukowcy opublikowali właśnie w „Nature” wyniki badań dotyczących mutacji genetycznych, które przynieśli do Europy (pierwszy rolnik) (uzupełnienie poprawne: pierwsi rolnicy),

studenci obcojęzyczni wpisywali:

Naukowcy opublikowali właśnie w „Nature” wyniki badań dotyczących mutacji genetycznych, które przynieśli do Europy pierwszego rolnika.

Naukowcy opublikowali właśnie w „Nature” wyniki badań dotyczących mutacji genetycznych, które przynieśli do Europy pierwszych rolników.

Naukowcy opublikowali właśnie w „Nature” wyniki badań dotyczących mutacji genetycznych, które przynieśli do Europy pierwsze rolniki.*

W dwóch pierwszych zdaniach rozerwanie składni zgody pomiędzy członem *przynieśli* a członem *pierwsi rolnicy* na skutek niezgodnienia czy nieznamomości kategorii rodzaju i użycie biernika zamiast mianownika w l. poj. lub l. mn. zmienia strukturę i sens zdania, ponieważ z podmiotu zdania (*pierwsi rolnicy*) czyni dopełnienie (*pierwszego rolnika / pierwszych rolników*). W trzecim zdaniu żądane wyrażenie zachowuje funkcję dopełnienia, jednak rodzaj jest przypisany błędnie, nie jest to rodzaj męskoosobowy. Brak poprawnej formy rodzaju męskoosobowego rzeczownika bądź jego członów określających występuje również w poniższych przykładach.

³ Trudność ta pojawia się również w innych językach mających rodzaje. Autorka spotkała się z żartobliwym aforyzmem na temat nauczania języka niemieckiego: „Byliby Niemcy z nas, gdyby nie der, die, das”. Tę rymowankę należy rozumieć jako zdiagnozowanie szczególnego miejsca trudnego w nabywaniu kompetencji w języku niemieckim. Rodzaj rzeczowników nieżywotnych jest często różny w języku polskim i niemieckim, por. słońce (r. n.), die Sonne (r. ż); nos (r. m.), die Nase (r. ż).

⁴ Prace zostały mi udostępnione przez dra Mateusza Gaze.

*Mieli jasną skórę, ciemne oczy i byli wyżsi niż Europejczyki**. (brak alternacji *k:c* oraz *i: y*)

Przeszło 30 lat temu ostatni neandertalczyki wyginęli – ciągle trwają dyskusje, czy wybili ich nasze przodkowie*. (niepoprawna forma rodzajowa zaimka *nasz*, rodzaj nie-męskoosobowy zamiast męskoosobowego, popr. *nasi*)

Przy urządzaniu pałacyku w Wilanowie pracowali najlepsze artyści tamtych czasów. Strażacy są znacznie odważniejsze**. (poprawnie *najlepsi, odważniejsi*)

Najpierw panowie wysiadły na złym przystanku, a potem przeszły* ulice na czerwonym świetle*. (poprawnie rodzaj męskoosobowy: *wysiedli, przeszli*).

W obrębie rzeczowników rodzaju męskoosobowego w M. l. mn. systemowo występują końcówki równoległe: *-i/y, -e, -owie*. Ich zgodna z normą dystrybucja, a więc wybór właściwej końcówki, również nastęrcza cudzoziemcom trudności.

*Przeszło 30 lat temu ostatni neandertalczyki wyginęli – ciągle trwają dyskusje, czy wybili ich nasze przodki**; (...) *czy wybili ich nasi przodcy** (końcówka *-i/-y*, zamiast popr. *-owie*).

Badania pokazują, że pasterzy, którzy ujarzmili koni*, mieli jasną skórę*. (*pasterzy*: końcówka *-i/-y*, zamiast *-e*), (forma *koni* może być błędnym wyborem synkretyzmu biernika i dopełniacza B=D w l. mn., który jest typowy dla rzeczowników męskoosobowych, zamiast synkretyzmu biernika i mianownika B=M w l. mn. typowego dla rodzaju męskożywootnego).

W kolejnych przykładach również niedostatecznie rozróżniono rodzaj męskożywooty od męskoosobowego. Świadczy o tym niewłaściwa końcówka fleksyjna biernika l. mn., który w rzeczownikach męskożywootnych powinien być w języku polskim równy mianownikowi, a tymczasem jest równy dopełniaczowi, jak w rzeczownikach rodzaju męskoosobowego.

*Europę skolonizowały trzy ludy z gatunku Homo sapiens, których spadkobiercami jesteśmy prawie wszyscy. W Europie udomowili oni wilków**.

*Kolejna fala emigracji przyniosła Europie pierwszych rolników, którzy nie tylko uprawiali ziemię, ale także hodowali dzikich zwierząt**.

Badania pokazują, że pasterze, którzy ujarzmili koniów, mieli jasną skórę* (tu dodatkowo jest zła końcówka D. l. mn. *-ów* zamiast *-y/-i*).

Wyrażną trudność sprawia uzgodnienie formy rodzajowej podrzędniaka do rzeczowników, takich jak *osoba*, zwłaszcza kiedy występuje on w liczbie mnogiej lub z liczebnikiem nieokreślonym, np. *parę*. Trudność polega na tym, że gramatyczny rodzaj żeński rzeczownika *osoba* nie przeszkadza w symbolizowaniu nim mężczyzn, co dezorientuje uczących się.

Parę osób przed chwilą zaczęli się kręcić przed sklepem spożywozym*.

Podjąć taką decyzję mogą tylko młodzi osoby. Oni* liczą na większe możliwości*.

Kolejnym problemem jest słaba rozpoznawalność rodzaju nijakiego, który jest rodzajem najmniej licznie reprezentowanym w polskim słownictwie⁵.

⁵ Spośród rzeczowników wyekscerpowanych przez W. Stefańczyka z *Uniwersalnego słownika języka polskiego*, pod red. S. Dubisza tylko 10 proc. stanowiły leksemy rodzaju nijakiego (Stefańczyk 2007, s. 48).

Gdyby przyjęcie było udana, powtórzyłbym je kilka razy.*

Ryzyko zakażenia byłoby minimalny.*

Do form trudnych należą również pluralia tantum:

Chciałem zaprosić pana na moje urodziny, który odbędzie o* stycznia.*

W przytoczonych przykładach błędy w zakresie kategorii rodzaju skutkują nie dość wyraźnym zasygnalizowaniem składni zgody pomiędzy członami zdania i w rezultacie przekaz sensu wymaga od odbiorcy większego wysiłku interpretacyjnego. Błędy tego rodzaju wyraźnie wskazują na brak osłuchania się z językiem, co jest typowe dla nauczania w warunkach szkolnych. Uczący się języka jako obcego wymagają zatem w nabywaniu kompetencji komunikacyjnej zwiększonego udziału świadomej wiedzy metajęzykowej, która mogłaby te braki zrównoważyć. Uczący się – zamiast wnioskować o rodzaju gramatycznym na podstawie kontekstów łączliwości rzeczownika – mógłby wykorzystać jego postać fonologiczną i morfologiczną. Z takiego założenia wychodzą autorzy podręczników do gramatyki dla cudzoziemców. Z. Kaleta, omawiając końcówki rzeczownika w mianowniku, zaznacza że informują one o rodzaju gramatycznym. Autorka najpierw podaje typowe końcówki dla poszczególnych rodzajów, a potem sygnalizuje kilka wyjątków (Kaleta 1995, s. 68). M. Kita proponuje dwustopniowy podział rodzaju rzeczownika: najpierw jest rodzaj żeński, nijaki i męski, a na drugim poziomie ogólności – rodzaj męski rozgałęzia się na męskoosobowy, męskożywotny i męskonieżywotny (Kita 1998, s. 96). L. Madelska również traktuje żywotność i osobowość rzeczowników męskich jako dodatkową cechę klasyfikacyjną w obrębie rodzaju męskiego (Madelska, Warchoł-Schlottmann 2013, s. 73–75). Z badań językoznawców wynika, że to właśnie te cechy są najistotniejszymi wskazówkami: „o przynależności leksemu do określonej klasy rodzajowej decyduje głównie postać fonologiczna i morfologiczna rzeczownika w M. l. poj. Jedynie w wypadku stosunkowo nielicznej grupy rzeczowników osobowych czynnikiem decydującym jest również kryterium semantyczne, tj. rodzaj naturalny” (Stefańczyk 2007, s. 20). Dzięki badaniom ilościowym⁶ na obecnym etapie można sformułować wskazówki dla cudzoziemców mających trudności z opanowaniem rodzaju w polszczyźnie:

- Jeśli rzeczownik kończy się w M. l. poj. końcówką \emptyset , to najczęściej ma rodzaj męski (z nielicznymi wyjątkami, np. *kolej, noc, mysz, twarz, ciec*, rzeczowniki zakończone na *-ość* – r.ż.);
- Jeśli rzeczownik jest zakończony w M. l. poj. na *-a*, to najczęściej przyjmuje rodzaj żeński (z wyjątkiem nielicznych rzeczowników osobowych, np. *turysta, sędzia, mężczyzna* – r.m.);
- Jeśli rzeczownik jest zakończony na *-i*, to reprezentuje rodzaj żeński (z wyjątkiem nieodmiennych rzeczowników obcych, np. *alibi, salami* – r. n.);

⁶ W. Stefańczyk zbadał 44 000 rzeczowników (Stefańczyk 2007, s. 14).

- Jeśli rzeczownik jest zakończony w M. l.poj. na *-e*, to bezwyjątkowo przyjmuje rodzaj nijaki;
- Jeśli rzeczownik jest zakończony w M. l.poj. na *-o*, to przyjmuje rodzaj nijaki (z wyjątkiem nielicznych rzeczowników ekspresywnych, np. *misio*, *wujcio* – r.m.);
- Rzeczowniki zakończone na *-um* przyjmują rodzaj nijaki (z wyjątkiem kilku rzeczowników pochodzenia obcego, np. *album*, *kostium* – r.m.);
- Rzeczowniki zakończone na *-ę* reprezentują rodzaj nijaki (wyjątkiem rzeczownika *książę* – r.m.).

Korelacja między morfologiczną, fonologiczną postacią rzeczownika a jego rodzajem bez wątpienia dostarcza reguł pomocnych w opanowaniu polskiego systemu gramatycznego przez cudzoziemca⁷. Zwłaszcza, że jest przydatna w większej liczbie leksemów niż motywacja semantyczna (płeć, wiek). Reguły te, według badań W. Stefańczyka, obejmują w różnych grupach od 92% do 99% rzeczowników, nie są więc bezwyjątkowe. Dodatkowo należy wziąć pod uwagę synkretyzm form biernika rzeczowników rodzaju męskiego w l. poj. i l. mn., który różnicuje rodzaj męskożywotny i męskoosobowy od męskonieżywotnego. Przy czym w liczbie pojedynczej ważniejsza jest opozycja żywotność/nieżywotność (por. *widzę pana*, *studenta*, *kota* B=D, ale *widzę kwiat* B=M), a w liczbie mnogiej natomiast – opozycja osobowość/nieosobowość (por. *widzę panów*, *studentów* B=D, ale *widzę koty*, *kwiaty* B=M). Kryterium semantyczne zaś jest bardziej pomocne w rozpoznawaniu rodzaju męskoosobowego niż męskożywotnego, gdyż „gramatyczną żywotność” zyskuje wiele klas rzeczowników semantycznie nieżywotnych, np. nazwy marek samochodów, walut, tańców, potraw i inne (por. *kupił opla*, *wydał dolara*, *tańczy oberka*, *je tatarą*). Niewątpliwie może być to mylące dla cudzoziemca.

Model nauczania polskiego rodzaju dla potrzeb glottodydaktyki powinien przede wszystkim uwzględniać rozległość danej reguły gramatycznej (jak często jest stosowana, czym grozi jej nieznanomość) oraz poziom docelowy rozwoju kompetencji, mierzony skalą ESOKJ. Biorąc pod uwagę poziom kompetencji i rangę błędów wynikających z nieznanomości kategorii rodzaju, można przyjąć zasadę stopniowego rozgałęziania klas w obrębie rodzaju rzeczownika: najpierw podział na rodzaj męski, żeński i nijaki, dopiero potem podział rodzaju męskiego ze względu na kryteria osobowości, żywotności i nieżywotności⁸. W obrębie ro-

⁷ „W ujęciu jakościowym rodzaj gramatyczny charakteryzuje się bardzo wysokim stopniem regularności. Odzwierciedlają to zarówno nowo zaadaptowane rzeczowniki typu *e-mail*, *axel*, *euro*, dostosowując swój rodzaj do dominujących ilościowo grup leksemów, jak i dokonujące się procesy wyrównawcze, w wyniku których nietypowe dla współczesnej polszczyzny leksemy typu *głęb*, *skrzel*, *suchorośl* zmieniają postać na *głębia*, *skrzele*, *suchorośle*” (Stefańczyk 2007, s. 157).

⁸ Por. wymogi poprawności gramatycznej odnoszące się do poszczególnych poziomów biegłości. Na poziomie A1 jest mowa o trzech rodzajach, natomiast dodatkowe podziały rodzaju męskiego ze względu na żywotność i osobowość są wymagane na poziomie A2 (<https://www.infor.pl/akt-prawny/DZU.2016.061.0000405.rozporzadzenie-ministra-nauki-i-szkolnictwa-wyzszego-w-sprawie-egzaminow-z-jezyka-polskiego-jako-obcego.html>. [20.03.2018]).

dzaju męskiego ważniejsza jest opozycja osobowość/niosobowość ze względu na potrzebę komunikacji, a więc ze względu na powiązanie z rodzajem naturalnym i potrzebę realizacji funkcji nominatywnej. Należy jednak podkreślić, że z uwagi na konieczność uzgodnienia pomiotu z orzeczeniem podział rzeczowników przynajmniej na rodzaj męski, żeński i nijaki powinien być wprowadzony od najwcześniejszych etapów nauczania. Jeśli chodzi o wprowadzanie rodzajów rzeczownika, to dla obcokrajowców lepiej sprawdzi się klasyfikacja na podstawie cech morfologicznych (nawet pomimo wyjątków) niż na podstawie klas kongruencyjnych, ponieważ cudzoziemcom na ogół brakuje naturalnego osłuchania się z językiem. Ze względu na kryterium ekonomiczności warto najpierw podać ogólne reguły ujmujące korelację między postacią morfologiczną rzeczownika a rodzajem, a dopiero później wprowadzać wyjątki (chodzi o kilkuprocentowe grupy rzeczowników mających rodzaj inny niż ponad 90% rzeczowników o analogicznej postaci morfologicznej). Niemniej jednak przy kolejności nauczania wyjątków należy wziąć także pod uwagę częstotliwość użycia danego rzeczownika. Morfologicznie nietypowe nadanie rodzaju rzeczownikom często używanym, takim jak: *mężczyzna*, *artysta* (rodzaj męski, choć większość rzeczowników na *-a* ma rodzaj żeński); *rzecz*, *noc* (rodzaj żeński, choć większość rzeczowników na spółgłoskę ma rodzaj męski), wymusza mimo ich wyjątkowości relatywnie wczesne wprowadzenie. Według wymagań certyfikatowych najpóźniej na poziomie A2.

BIBLIOGRAFIA

- Bobrowski I., 2005, *Rodzaj gramatyczny rzeczownika a jego liczba*, „Język Polski”, z. 2, s. 83–89.
- Brzozowska D., 2005, *Kategoria rodzaju we współczesnym języku polskim*, „Język Polski”, z. 1, s. 36–42.
- Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia* (GWJP), 1998, R. Grzegorzczkova, R. Laskowski, H. Wróbel (red.), Warszawa.
- Kaleta Z., 1995, *Gramatyka języka polskiego dla cudzoziemców*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.
- Kita M., 1998, *Wybieram gramatykę! Gramatyka języka polskiego w praktyce (dla cudzoziemców zaawansowanych)*, t. 1, Katowice.
- Kurcz I., 2005, *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa.
- Madelska L., Warchoń-Schlottmann M., 2013, *Odkrywamy język polski. Gramatyka dla uczących (się) języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 lutego 2016 r. w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego, <https://www.infor.pl/akt-prawny/DZU.2016.061.0000405,rozporzadzenie-ministra-nauki-i-szkolnictwa-wyzszego-w-sprawie-egzaminow-z-jezyka-polskiego-jako-obcego.html> [20.03.2018].
- Stefańczyk W. T., 2007, *Kategoria rodzaju i przypadku polskiego rzeczownika. Próba synchronicznej analizy morfologicznej*, Kraków.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A., 2010, *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Kraków.


Edyta Paluszyńska

**CATEGORY OF GRAMMATICAL GENDER IN THE POLISH LANGUAGE
SYSTEM, DISCOURSE AND GLOTTODIDACTICS**

Keywords: linguistics, grammatical gender, glottodidactics, methodology

Abstract. The aim of the article is to describe the category of gender in Polish from three perspectives: the perspective of the grammatical system, of discourse and of glottodidactics. In the grammatical description, the author emphasizes the syntactic function and the rules for dividing Polish nouns into genders. She draws attention to different ways of linguistic symbolization of gender in a discourse, which may be divergent from the grammatical gender. She notices differences between the acquisition of the category in question by native and non-native users. From the perspective of pedagogical grammar, she analyzes the mistakes of foreigners in terms of gender and proposes general principles of teaching this category.

Grażyna Zarzycka*

 <https://orcid.org/0000-0003-2458-1228>

KULTUREMY POLSKIE – PUNKTY WIDZENIA, TECHNIKI ICH WYDOBYWANIA I NEGOCJOWANIA. STOSOWANIE PERSPEKTYWY ETNOLINGWISTYCZNEJ W GLOTTODYDAKTYCE POLONISTYCZNEJ

Słowa kluczowe: kulturem, punkty widzenia, wydobywanie, typowanie, negocjowanie, etnolingwistyka, glottodydaktyka polonistyczna, nauczanie języka polskiego jako obcego

Streszczenie. W artykule zachęca się do stosowania perspektywy i metodologii etnolingwistycznej w glottodydaktyce języka polskiego. W części wprowadzającej omawiane jest, z wykorzystaniem światowej i polskiej literatury, pojęcie *kulturemu* – jednostki kultury należącej do danego systemu kulturowego i istotne dla jej zrozumienia. Konieczność włączania kultury do nauczania języka polskiego jako języka obcego jest sprawą bezdyskusyjną. Sposoby wydobywania (typowania) kulturemów z ogromnej przestrzeni danej kultury wydają się natomiast mniej oczywiste. Kto jest „upoważniony” do ich typowania – tylko przedstawiciel rodzimej kultury czy także zewnętrzny obserwator? Czy można wydobyć kulturemy w wyniku procesu negocjacji? W artykule przedstawiono techniki ich wyboru i negocjowania z wykorzystaniem perspektywy wewnętrznej i zewnętrznej, a także opisano propozycje wykorzystania tej metodologii w praktyce nauczania języka polskiego jako obcego.

1. ROZWAŻANIA TERMINOLOGICZNE – DEFINIOWANIE KULTUREMU

Kulturem jest pojęciem, z którym humanistyczne środowisko naukowe reprezentujące takie obszary językoznawstwa, jak: etnolingwistyka, lingwistyka kulturowa, językoznawstwo korpusowe a także glottodydaktyka polonistyczna, jest – jak sądzę – dobrze zaznajomione. Kulturem to, ujmując zagadnienie w naj-

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

większym skrócie, znaczący element kultury (bogaty w znaczenia, stąd pełni funkcję jej interpretanta), który może być egzemplifikowany przez zachowanie językowe (słowa, zdania, teksty) i niejęzykowe (zachowania społeczne, parawerbalne – jak: mimika, gesty i zachowania proksemiczne). Przeważa jednak pogląd, że kulturemy to językowe obrazy znaczeń kulturowych reprezentowane najczęściej przez jednostki leksykalne: nazwy własne (szczególnie interesujące jako jednostki „tłumaczące” kulturę są te posiadające znaczenie wtórne, metaforyczne), etnonimy, egzotyzy, ksenizmy (tzw. leksyka bezekwiwalentna), słowa klucze (zob. Wierzbicka 2007; Łaziński [dostęp: 15.10.2018], a także m.in. tzw. słowa sztandarowe (Pisarek 2003), skrypty kulturowe (Wierzbicka 1999), symbole kolektywne (Fleischer 2003), stereotypy językowe (Bartmiński 2007), leksyka realioznawcza (Nagórko 2004, za: Burkhardt 2008). Badacze są zgodni co do tego, że kulturem jest (powinien być) elementem żywego języka – cechuje go witalność, mieści się w słownictwie o dość dużej frekwencji (Rak 2015, s. 11–12); choć mnie samej nie wydaje się niestosowne, by szukać kulturemów w tekstach dawnych.

Autorstwo terminu przypisuje się E. Oksaar (1998), a do językoznawstwa polskiego wprowadziła go Hanna Burkhardt (2008) z Uniwersytetu Humboldtów w Berlinie. Pojęcie to, wraz z innymi pokrewnymi pojęciami, zostało omówione przez Annę Dąbrowską [dostęp: 15.09.2018] w znanym i dostępnym w sieci artykule. Autorka poświęca w nim sporo miejsca koncepcjom lingwistyczno-kulturowym wprowadzonym podczas polonistycznych dyskusji glottodydaktycznych, jak: pojęcie lingwakultury (Agar 1994; Zarzycka 2004, 2008), leksykultury (m.in. Galisson 1999; Ligara 2009), egzotyzy (Przybylska 2005).

Kulturem jako termin wkroczył niedawno – za sprawą badań Macieja Raka (2015) z Uniwersytetu Jagiellońskiego – do dialektologii, dowodząc jej zbliżenia z etnolingwistyką¹. Monografia M. Raka została opatrzona Wprowadzeniem i rozdziałem teoretycznym, w których szeroko omówiono literaturę przedmiotu dotyczącą kulturemu, jak też zaprezentowano jego definicje i koncepcje związane z ich wydobywaniem (wg Raka: typowaniem); pojawiły się tu prace wszystkich autorów wspomnianych wyżej, w tym również koncepcje wprowadzone na grunt polski przez zorientowanych w stronę lingwistyki kulturowej glottodydaktyków polonistycznych.

M. Rak uznał kulturem za hiperonim takich pojęć jak: egzotyzy, ksenizmy, słowo klucz i innych pokrewnych. Przyjął też, za A. Nagórko (m.in. 1994, 2004), rozumienie kulturemów jako jednostek etnolingwistycznych, słów kluczy, które reprezentowane są przez pojedyncze leksemy o bogatej treści, dzięki czemu „można zrozumieć specyfikę danej społeczności narodowej, etnicznej lub regionalnej”

¹ Etnolingwistyka lubelska miała swój początek w dialektologii, następnie w dużym stopniu zautonomizowała się, by z kolei odcisnąć się w polskiej dialektologii, zasilając ją terminologią i koncepcjami metodologicznymi.

(Rak 2015, s. 13). W drugiej części tej wypowiedzi określił więc podstawową funkcję kulturomów. W innym miejscu pisze, z czym się zgadzam: „kulturomy służą (samo)identyfikacji konkretnej społeczności” (Rak 2015, s. 14).

2. WYDOBYWANIE KULTUREMÓW – METODOLOGIA

Ważna dla naszych dalszych rozważań jest przyjęta przez M. Raka owa podwójna perspektywa typowania kulturomów: (SAMO)IDENTYFIKACJA – autor przeprowadził badania wśród trzech pokoleń Podhalań, jak też wśród osób (również reprezentujących trzy pokolenia) niezwiązanych z tym regionem, co pozwoliło mu wyodrębnić autostereotypy podhalańskie, wyobrażenia mieszkańców Podhala o sobie samych i o ich świecie, jak też heterostereotypy oraz opinie obcych – „ceprów”². Zadaniem badacza było określenie i zinterpretowanie różnic między owymi spojrzeniami. Działania interpretacyjne można, jak sądzę, uznać za kolejną – trzecią – perspektywę³.

Z powyższych rozważań wynika, że **kulturom jest pojęciem negocjowalnym**. Swoi i obcy mogą mieć całkiem lub nieco inne wyobrażenia o tym, co – i do jakiego stopnia – jest elementem znaczącym dla danej społeczności. Odnosi się to także do przedstawicieli różnych pokoleń w obrębie tej samej grupy. M. Rak znalazł kompromisowe rozwiązanie – skupił się na opisie **uniwersalnych** kulturomów podhalańskich.

Metodologia zastosowana przez M. Raka jest charakterystyczna dla badań etnolingwistycznych/lingwistycznokulturowych ukierunkowanych na wydobywanie i opis językowych obrazów świata (JOS). Polega na studiowaniu różnorodnych źródeł ustnych i pisanych tworzonych przez reprezentantów danej wspólnoty (**perspektywa wewnętrzna / wewnętrzny (swojski) punkt widzenia**) – tu: mieszkańców danego regionu czy wspólnoty (od źródeł folklorystycznych po teksty współczesne). Ważne są także źródła ustne i pisane na temat danego regionu (wypowiedzi ustne, pamiętniki, dzienniki podróży, teksty medialne – blogi, fora internetowe, literackie) tworzone przez osoby spoza regionu (**perspektywa zewnętrzna / zewnętrzny punkt widzenia**). Badania koncentrują się oczywiście także na danych ze słowników folklorystycznych i ogólnych. Poszukiwane są i badane frazemy z użyciem określonych jednostek leksykalnych i sposoby interpretowania danych pojęć czy zjawisk kulturowojęzykowych.

² Maciej Rak w pierwszym przypisie swojego Wprowadzenia (Rak 2005, s. 7) odnosi się także do dialektologicznej monografii Jolanty Tambor (2008): *Mowa Górnoszlązaków*. Autorka, podobnie jak Rak w odniesieniu do Podhala, tylko kilka lat wcześniej, przebadła symbole śląskości, śląskie hasła, śląskie słowa klucze, stosując perspektywę swoich – Ślązaków i obcych – goroli, a więc wydobywając śląskie autostereotypy i heterostereotypy.

³ Badanie jakichś zjawisk z zastosowaniem różnych punktów widzenia jest przyjęte m.in. w socjologii (badanie stereotypów) czy w medioznawstwie, a także w psychologii i psychoterapii.

Ważnym sposobem pozyskiwania kulturomów są badania ankietowe, rozmowy, wywiady (por. z metodą SAT opracowaną przez etnolingwistów lubelskich) – w przypadku badań Raka było to postawienie pytań otwartych: co według ciebie jest: 1) najważniejsze; 2) charakterystyczne dla prawdziwego Górala?; 3) jakie gwarowe słowa są charakterystyczne dla prawdziwego Górala? Interpretując wyniki swoich badań, Rak przypisał wydobytym wyrażeniom określone aspekty: bytowy, etyczny, fizyczny, ideologiczny, kulturowy, lokatywny, psychiczny, psychospołeczny, religijny, społeczny, następnie stworzył listę 34 najbardziej wyrazistych kulturomów, grupując je według pytań: **1. Kim jestem? Kim nie chciałbym być?** *góral, gazda, baca, juhas, zbójnik, ksiondz, pán, ceper*; **2. Gdzie jestem? Gdzie mieszkam?** *Podhále, góry, Giewont, hála*; **3. Co jest dla mnie ważne?** *Pámbocek, Pániezus, Gaździná Podhála, krzýz, śleboda, honor, robota, zym, dudki*; **4. Czego się obawiam?** *biyda, głód*; **5. Co mnie odróżnia od innych? Co jest dla mnie charakterystyczne?** *gwarra, muzyka, śpiywanie, tániec, ubranie, portki, ciupaga, moskál, oscypek, gorzálka, owca* (Rak 2005, s. 30–31). Eksplikując kulturomy podhalańskie, autor zastosował formułę definicji kognitywnej, opracowaną przez zespół J. Bartmińskiego (1988).

3. WYKORZYSTANIE ETNOLINGWISTYKI W GLOTTODYDAKTYCE POLONISTYCZNEJ

Tezy i postulaty wpływające z tego, co powyżej i z własnych doświadczeń glottodydaktycznych pragnę przedstawić w postaci kilku stwierdzeń:

- Kulturomy są stałymi elementami nauczania i poznawania języka obcego i języka polskiego jako obcego (JPJO). Pojawiają się na każdym etapie nauczania i poznawania JPJO. Nawet jeśli nauczyciel lub uczący się nie skupiają się na kulturze języka docelowego, kulturomy (polskie uniwersalia kulturowe lub kulturomy związane z regionem) przenikają naturalnie do języka – wraz z powiększaniem się leksykonu uczących się, dzięki obserwacjom realiów (por. nazwy ludzi, ulic, produktów, skrypty kulturowe, etykieta) i uczestnictwu w życiu danej wspólnoty.
- Kulturomy, jako znaczące jednostki polskiej kultury i polskiego języka, trudniej poddają się tłumaczeniom niż słowa czy zachowania pozbawione komponentu kulturowego, dlatego trzeba planować i prowokować zdarzenia pedagogiczne, w których nauczyciel i uczący się JPJO będą wspólnie interpretować polską przestrzeń kulturową (z zastosowaniem perspektywy porównawczej).

- Kulturomy polskie nie są „własnością” jedynie Polaków. Żeby je wydobyć i właściwie zinterpretować potrzebne jest skrzyżowanie perspektyw (punktów widzenia) – spojrzenie na Polaków i świat Polaków oczami nie-Polaków i skonfrontowanie tych wyobrażeń i sądów z sądami „swojaków”, jak też z naszą własną, indywidualną opinią na dany temat. Każda „fałszywa”, odmienna lub niepełna interpretacja może zapoczątkować ważną rozmowę na temat wartości.
- Negocjowanie kulturomów – typowanie ich, interpretowanie – może się odbywać z użyciem metod opracowanych przez etnolingwistów (opisanych na przykładzie badań M. Raka) w połączeniu z glottodydaktycznymi technikami stosowanymi w podejściu dyskursywnym (dialogicznym), interkulturowym, projektowym, zadaniowym i ludycznym.
 - Zgodnie z podejściem dyskursywnym, efektywnemu uczeniu się języka sprzyja konfrontacja postaw i punktów widzenia.
 - Podejście interkulturowe w nauczaniu języków obcych skupia się na wypracowywaniu w trakcie nauki języka obcego empatii i zainteresowania dla inności oraz poczucia, że dialog z innością spowoduje autorefleksję nad wartościami charakterystycznymi dla kultury rodzimej, jak też własny rozwój.
 - Stosowanie w trakcie nauczania podejścia projektowego, zadaniowego i ludycznego powoduje przerwanie monotonii zajęć. Humor, dowcip, zadanie interaktywne, zespołowe dynamizują proces nauczania, sprzyjają lepszemu zaangażowaniu uczących się i dają im możliwość zaprezentowania i rozwijania kompetencji komunikacyjnych i społecznych.

3.1. DOKONANIA GLOTTODYDAKTYKÓW POLONISTYCZNYCH W ZAKRESIE BADANIA POLSKICH FENOMENÓW KULTUROWYCH

Ważna dyskusja na temat kultury w glottodydaktyce polonistycznej toczyła się w pierwszej dekadzie XXI wieku⁴. Jest także, choć z mniejszą intensywnością, kontynuowana także w kolejnym dziesięcioleciu. Jej efektem są propozycje programów kulturowego nauczania języka polskiego jako obcego, wykazy tematyczne znaczących elementów kultury i lingwakultury polskiej, lista egzotyzmów i haseł do planowanego słownika kultury polskiej dla cudzoziemców oraz prace poświęcone nauczaniu literatury (Czerkies 2012; Próchniak 2012) czy problemom

⁴ Zob. prace o charakterze podsumowującym: A. Burzyńska (2002), Cudak R., Tambor J. (2002), Miodunka W. (2004); P. Garncarek (2006); P. Gębal (2010); J. Kowalewski (2011). Prace te zawierają bogatą literaturę przedmiotu.

grzeczności polskiej (Żurek 2008, Rabczuk 2015, Sztabnicka-Gradowska 2017), jak też ukierunkowane kulturoznawczo glottodydaktyczne tomy wieloautorskie⁵.

Szczególnie wiele ciekawych artykułów związanych z poruszonym przez mnie zagadnieniem **typowania kulturomów** w nauczaniu języka polskiego jako obcego znalazło się w tomach warszawskich, będących pokłosiem polonistycznych konferencji organizowanych przez centrum *Polonicum*. Interesującym nas zagadnieniem zajęli się w swoich artykułach G. Rudziński (2010) i M. Skura (2010). Przedstawiony przez G. Rudzińskiego ranking fenomenów kulturowych został stworzony w wyniku negocjacji ze studentami specjalizacji glottodydaktycznej. Z przeprowadzonej przez autora analizy wynika, że respondenci – Polacy – są skłonni stawiać na pierwszym miejscu fenomeny kulturowe „z górnej półki” (reprezentujące kulturę wysoką – jak kategoria znaczących ludzi kultury czy dzieł literackich), gdy tymczasem, jak to wynika z innych badań, przedstawionych w tym samym tomie przez G. Zarzecznego i T. Piekota (2010) oczekiwania cudzoziemców są zupełnie inne⁶. Autorzy tej pracy sformułowali następujące wnioski z badań ankietowych: „Większości cudzoziemców najbardziej zależy na treściach kulturowych związanych z tzw. polską codziennością. [...] Koncepcje nauczania kultury nie są zatem dostosowane do opisu potrzeb oczekiwania cudzoziemców. [...] Naszym zdaniem tylko podejście interkulturowe zapewnia obu stronom bycie w zgodzie z samym sobą i jednocześnie rozumienie Innego. Wymaga to wprowadzenia do nauczania języka polskiego treści metakulturowych” (Zarzewny, Piekot 2010, s. 206). Jak się wydaje, autorzy postulują pośrednio, by wszelkie rankingi fenomenów kulturowych czy treści podręczników były także konfrontowane z oczekiwaniami cudzoziemców uczących się polskiego. M. Skura, porównując w swoim artykule wybrane skrypty kulturowe polskie i niemieckie w zakresie zachowań grzecznościowych pokazuje, że znaczące miejsca kulturowe wymagające interpretacji na lekcji języka obcego można typować, stosując perspektywę porównawczą i koncentrując się szczególnie na socjokulturze. Inne pomysły na zapoznanie cudzoziemców z polskimi kulturomami znajdujemy w pracach G. Zarzyckiej (2010, 2012) oraz I. Wieczorek (2016). Autorki uważają, że zanurzenie się w świat skrzydlatych słów (z zakresu kultury popularnej i wysokiej), nośnych kulturowo frazemów i nazw własnych – szczególnie tych, które mają także znaczenie wtórne – zapewni cudzoziemcom głębokie zanurzenie w kulturze języka docelowego.

⁵ Zob. tomy pokonferencyjne: Garncarek P., Kajak P., Zieniewicz A. (2010), Garncarek P., Kajak P. (2012); Potasińska P., Stasieczek-Górna M. (2018). Ciekawe propozycje zajęć kulturowych (w tym lingwistycznokulturowych) znajdujemy w poszczególnych numerach „Kwartalnika Polonicum”. Szczególnie wiele wartościowych artykułów związanych z poruszonym przez mnie zagadnieniem typowania kulturomów (fenomenów kulturowych) w nauczaniu języka polskiego jako obcego znalazło się w tomie: Garncarek P., Kajak P., Zieniewicz A. (2010).

⁶ Autorzy krytycznie przeanalizowali treści kulturowe podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego, patrząc na nie oczami ich użytkowników – cudzoziemców.

Problematykę związaną z kulturomami w obszarze kulinariów od kilku lat zgłębia J. Tambor, która kilkakrotnie wystąpiła z referatami na ten temat podczas dalekowschodnich „Spotkań Polonistyk Trzech Krajów: Chiny – Korea – Japonia” i opublikowała cykl artykułów na temat. Jej kolejne prace dotyczyły egzotyzmów kulinarnych w polszczyźnie (Tambor 2015), kulinarno-leksykalnych przemian związanych z nazwami wybranych potraw (Tambor 2017)⁷ oraz zmian w zakresie „polskiego układu posiłków” (Tambor 2018, s. 205). Autorka wyciąga wnioski na podstawie analiz haseł słownikowych, jak też różnorodnych gatunkowo tekstów, jak fragmenty literatury pięknej, menu, książki i blogi kulinarne. Stosuje przy tym perspektywę interkulturową, dzięki czemu jej prace mają duży walor glottodydaktyczny. Wiele ciekawych analiz związanych z kulturomami, również kulinarnymi, w obszarze kultury słoweńskiej i języka słoweńskiego przedstawiły M. Waclawek i M. Wtorkowska (m.in. 2018)

4. NEGOCJOWANIE TREŚCI KULTUROWYCH W PRAKTYCE GLOTTODYDAKTYCZNEJ – OPIS ZAJĘĆ WŁASNYCH

Obecnie zostaną opisane dwa zdarzenia dydaktyczne, których celem podstawowym było umotywowanie uczących się **języka polskiego jako obcego**, a także kandydatów na lektorów języka polskiego, do wydobywania, negocjowania i interpretowania polskich fenomenów kulturowych.

4.1. SESJA KONWERSACYJNA PRZEPROWADZONA PRZEZ STUDENTKI Z CHORWACJI I SŁOWENII

Poniżej przedstawiam przebieg sesji konwersacyjnej⁸ moderowanej przez dwie uczestniczki lektoratu języka polskiego na poz. średnio zaawansowanym, jaki prowadziłam w semestrze letnim 2017/2018 r. na Wydziale Filologicznym UŁ. Podstawą materiałową jest stenogram rozmowy sporządzony przeze mnie w czasie jej trwania.

Moderatorki dyskusji – Maja z Chorwacji i Katarzyna z Macedonii – wybrały następujący temat: *różnice kulturowe w krajach słowiańskich reprezentowanych przez studentów i wykładowczynię: w Polsce, Ukrainie, oraz krajach bałkańskich*

⁷ W tym artykule znajdujemy też opis koncepcji związanych z definiowaniem i rozumieniem kulturomu.

⁸ Tego typu zdarzenia – sesje konwersacyjne prowadzone przez uczestników lektoratu na samodzielnie wybrany i wynegocjowany z kolegami z grupy studenckiej temat – to stały i sprawdzony punkt moich wszystkich zajęć na poz. zaawansowania co najmniej B1.

– *Chorwacji, Bułgarii i w Macedonii*. Jako ucząca w tej grupie byłam zaskoczona, że przedmiotem zainteresowania studentek stała się jedynie kultura życia codziennego, moderatorki nawet nie zagadnęły o kulturę wysoką. W trakcie trwającej ok. 45 minut rozmowy podjęto różnorodne tematy (w tekście podkreślono fragmenty, zaznaczając w ten sposób zmiany wątków w dyskusji).

Podjęte problemy (tematy, postawione pytania):

Moderatorki zaczęły od etykiety. Zwróciły się do Ukrainek z pytaniem, dlaczego gdy pani profesor zwraca się do kogoś z pytaniem, to one odpowiadają wszystkie na raz. U nich w krajach jest to tępione. Ukrainki były zaskoczone pytaniem i nie potrafiły wyjaśnić swojego zachowania.

Moderatorki zapytały następnie, czy stosowane są na Ukrainie gesty: całowanie w dłón i przepuszczanie kobiet w drzwiach przez mężczyzn. Ukrainki odpowiedziały, że pocałunek w dłón to gest typowy tylko dla starszego pokolenia, natomiast drugie z zachowań jest powszechne.

Macedonka chciała wiedzieć, czy w Polsce obchodzi się hucznie imieniny. Z jej słów wynikało, że w jej kraju ludzie są bardzo towarzyscy i wszyscy członkowie jej rodziny w ten sposób to zdarzenie świętują. Odpowiedziałam, że w Polsce robiło tak starsze pokolenie, teraz zależy to od rodzin. Wzorec kulturowy nie jest stały w naszym kraju. Młodsze pokolenie świętuje raczej urodziny.

Moderatorki zauważyły, że Polacy, gdy kończą wspólne posiedzenia w kawiarniach i restauracjach, bardzo skrupulatnie dzielą wspólny rachunek; nawet gdy jest to para, każdy płaci swoją część. Dopytywały o to, jakie są zwyczaje w krajach kolegów z grupy. Po uzyskaniu odpowiedzi dodały, że w krajach bałkańskich często się zdarza, że jedna osoba płaci za wszystkich, nie dbając o podział kosztów i zwrot pieniędzy. Przy kolejnej okazji płaci inna osoba.

Kolejnym wątkiem rozmowy stała się kwestia gościnności. Moderatorki zapytały, czy do polskiego i ukraińskiego domu można przyjść bez zapowiedzi. Stwierdziły: „Mieszkańcy Bałkanów są bardzo gościnni, u nas jest to normalne”. Odpowiedziałam, że kiedyś też tak w Polsce było, ale obecnie trzeba się zapowiedzieć; zwesternizowaliśmy się.

Jedno z pytań było skierowane bezpośrednio do mnie: czy będąc gościem w polskim domu trzeba zdejmować buty? Powiedziałam, że u mnie w domu gość nie musi ich zdejmować (jeśli sam chce, podaję mu kapcie), ale znów, że w każdej rodzinie może być inaczej. Jak się okazało, na Bałkanach i na Ukrainie zawsze zmienia się obuwie po wejściu do mieszkania. Jedna z Ukrainek dopytywała, czy w takim razie domownicy chodzą w moim mieszkaniu w „butach z ulicy”. Odpowiedziałam, że nie, chodzimy w obuwiu domowym, w kapciach. Ukrainki i Macedonka oraz Chorwatka powiedziały, że one w akademiku też nie chodzą w „butach z ulicy”; ich goście, wchodząc do pokoju w domu studenta, też muszą zdjąć obuwie.

Macedonka zauważyła, że kiedy była na kursie w Katowicach, to w akademiku panował spokój, a w Łodzi zawsze jest głośno i bałagan. Ukrainki zapytane o sposób zachowania w domach studenckich na Ukrainie stwierdziły, że raczej cały tydzień sporo się w tych miejscach dzieje, podobnie jak w Łodzi.

Maja (Chorwatka) usłyszała od polskiego chłopaka, że jego rodzice restrykcyjnie podchodzą do tego, by w ich domu nocowała dziewczyna chłopaka. Chciała wiedzieć, czy to prawda, że w Polsce rodzice są bardzo konserwatywni i nie pozwalają nawet stałej dziewczynie czy stałemu chłopakowi dorosłych dzieci pozostawać na noc? Powiedziałam, że nie ma jednego wzorca kulturowego w Polsce w tej sprawie, ale że rodzice rzeczywiście mogą nie być chętni do udzielania noclegu partnerom (chłopakowi, dziewczynie) swoich dzieci, szczególnie tym niestałym.

Moderatorki zapytały, czy w Polsce można coś załatwić nielegalnie [podałam słówko: „na lewo”]? Odpowiedziałam, że w Polsce łapówkarstwo jest karane; np. nie jest przyjęte, ani możliwe, przekupywanie wykładowców. Prowadzące rozmowę wspomniały, że na Bałkanach korupcja, dawanie łapówek to duży problem. Podobnie, stwierdziły Ukrainki, jest w ich kraju. Ukrainki podały kwotę łapówki, która umożliwia skończenie jednego roku studiów.

Kolejnym tematem rozmowy stał się poziom uczełni wyższych. Maja zapytała, jakie są w Polsce wyższe szkoły prywatne? Dodała, że w Chorwacji uchodzą za złe, istnieje opinia, że nic się tam nie robi, a oceny można kupić. Ukrainki dodały, że tak samo dzieje się w ich kraju.

Maja zapytała o apteki: dlaczego jest ich w Polsce tak dużo? Widzi się je na każdym rogu. Wspomniałam o pędzie polskich farmaceutów po 1989 roku do zakładania własnych biznesów, a także o tym, że ten etap prosperity już się kończy – rynkiem farmaceutycznym zaczęły rządzić sieci, pojedyncze prywatne apteki upadają lub coraz trudniej jest się im utrzymać.

Temat przeniósł się na leki. Jedna z Ukrainek zapytała, które z nich można kupić bez recepty (bo u nich wszystkie). Wyjaśniłam, że te silne leki są na receptę, podobnie leki antykoncepcyjne i pigułki „dzień po”. Ten wątek zakończył rozmowę.

Podsumowując opisane zdarzenie dydaktyczne, wypada mi się zgodzić z obserwacjami G. Zarzecznego i T. Piekota (2010); uczestnicy przedstawionej dyskusji byli zainteresowani przede wszystkim kulturą życia codziennego: etykietą, relacjami międzyludzkimi (rówieńszymi, międzypokoleniowymi), organizacją życia domowego (prywatnego, zawodowego; por. wątek gościnności, zakładania obuwia domowego), sprawami finansowymi (dzielenie się kosztami w restauracji), zdrowotnymi oraz ciemnymi stronami życia, jak łapówkarstwo. Rozmówczynie były zaintrygowane zagadnieniami społecznymi, zachowaniami niewerbalnymi, mentalnością i charakterem narodowym Polaków oraz przedstawicieli krajów reprezentowanych przez uczestników dyskusji, skryptami kulturowymi, nie pojedynczymi leksemami, egzotyzmami językowymi. Oczywiście wynikiem tej rozmowy jest wyróżnienie szerszych kategorii tematycznych, w których można umieścić kulturomy leksykalne: DOM, EDUKACJA, ŻYCIE TOWARZYSKIE, ZDROWIE, FINANSE, RELACJE MIĘDZYLUDZKIE.

Rozmowa poprowadzona w duchu dialogu międzykulturowego (tak, by porównywać wzory kulturowe w różnych krajach), samodzielnie moderowana przez uczących się, pozwala zinterpretować trudne do zrozumienia zjawiska

(skrypty) kulturowe, a rozmówcom daje możliwość konfrontacji wzorów kulturowych istniejących w Polsce z ich rodzimymi. Mogą oczywiście wystąpić duże różnice pokoleniowe między rozmówcami (np. studentki z Ukrainy zwykle nie miały jeszcze 18 lat, moderatorki miały po 22 lata, a jedna ze studentek – Bułgar-ka, doktorantka, miała 38 lat). Wtedy rozmowa jest jeszcze ciekawsza i bardziej burzliwa.

Moja główna refleksja towarzysząca tej rozmowie była następująca: Pozwólmy uczącym się języka polskiego jako obcego prowadzić dyskurs o kulturze według ich własnych reguł. Wtedy jest szansa na to, by dowiedzieć się o nich i o sobie czegoś, czego się może nie spodziewaliśmy⁹.

4.2. QUIZ NA POLSKOŚĆ

W opisanych poniżej zdarzeniach krzyżowane są punkty widzenia rodzimych użytkowników (kandydatów na lektorów języka polskiego jako obcego) oraz cudzoziemców (uczestników lektoratu języka polskiego na poz. średnio zaawansowanym) na fenomeny polskiej kultury. Punktem wyjścia do negocjacji stała się lista kulturomów polskich wytypowanych przez cudzoziemkę – Laurę Klos Sokol (2015), Amerykankę mieszkającą w Polsce – i zaprezentowana obu stronom w postaci humorystycznego quizu.

4.2.1. KROK PIERWSZY – zajęcia ze studentami polskimi na specjalizacji „Nauczanie języka polskiego jako obcego” UŁ

Przetłumaczyłam quiz na język polski i poprosiłam studentów o rozwiązanie go. Następnie zostały przedyskutowane te punkty, które zdaniem studentów (należeli do pokolenia dwudziestolatków) nie były do końca reprezentatywne dla ich pojmowania polskości (część także dla mnie – np. nie wiedziałam, co to za drink: szarlotka; zob. quiz, p. 22). Zostali także poproszeni o dopisanie kolejnych punktów do quizu, dopełniając w ten sposób listę fenomenów kulturowych zaproponowanych przez cudzoziemkę. Mogli też wykreślić niektóre punkty.

⁹ Z moich doświadczeń wynika, że bardzo ciekawe rezultaty w zakresie dyskursywnego wydobycia kulturomów może przynieść rozmowa o zderzeniach kulturowych.

QUIZ NA POLSKOŚĆ

(na podstawie: Sokol 2015, s. 7–9; tłum. G. Z.)

JAK BARDZO JESTEŚ POLAKIEM/POLKĄ? CZY TYLKO ODROBINĘ? A MOŻE JESTEŚ BARDZIEJ POLSKI/POLSKA NIŻ POLACY? ROZWIĄŻ TEN QUIZ I ODKRYJ SWÓJ POZIOM POLSKOŚCI.

- 1. Czy w ostatnich sześciu miesiącach spędziłeś/spędziłaś ponad 3 godziny na siedzeniu przy stole i jedzeniu oraz picciu?**
Przyznaj sobie 3 p. za TAK; 0 p. za NIE.
- 2. Lubisz *Prince Polo* lub *Ptasie Mleczko*?**
1 p. za każde TAK; 0 p. za każde NIE; -1 p. za każdą opcję, jeśli w ogóle nie wiesz, o czym się tu mówi.
- 3. Czy podczas Świąt Bożego Narodzenia lub Nowego Roku składasz życzenia każdej osobie z osobna?**
1 p. za TAK; 0 p. za NIE, składam jedynie ogólne życzenia, takie jak: Wesołych Świąt!
i Szczęśliwego Nowego Roku!
- 4. Czy uczestniczyłeś/uczestniczyłaś kiedykolwiek w *parapetówce* – imprezie z okazji otrzymania lub zakupu nowego mieszkania – w którym nie było żadnych mebli?**
2 p. za TAK; 1 p. za: TAK, ale mieszkanie było umeblowane; 0 p. za NIE; -1 p.,
jeśli dotąd nie otrzymałeś/otrzymałaś zaproszenia na parapetówkę.
- 5. Czy byłeś/byłaś u kogoś na działce?**
1 p. za TAK; dodaj 1 p., jeśli sam/sama jesteś właścicielem działki; 0 p. za NIE.
- 6. Lubisz *tatara (befsztyk tatarski)*?**
1 p. za TAK; 2 p., jeśli: TAK, szczególnie, gdy pijam go kieliszkiem wódki; 0 p. za NIE;
-1 p., jeśli nie wiesz, co to takiego.
- 7. Czy, kiedy wybierasz się z wizytą do przyjaciela, czujesz się nieswojo, jeśli przychodzisz z pustymi rękoma?**
1 p. za TAK, 0 p. za NIE.
- 8. Czy zwykle na powitanie lub pożegnanie ściskasz każdej osobie rękę lub całujesz zamiast zawołać do całej grupy: *cześć! hej! lub: do widzenia*?**
1 p. za TAK, 0 p. za NIE.
- 9. Czy jadłeś/jadłaś kiedykolwiek śledzia w occie? Wędzonego węgorza? Karpia?**
Przyznaj sobie 1 p. za każdą z tych ryb; 0 p., jeśli nie jadłeś żadnej z wymienionych.
- 10. Czy Twój krewny gościł kiedyś w Twoim domu dłużej niż 2 tygodnie?**
2 p. za TAK; 0 p. za NIE.
- 11. Czy kiedykolwiek spałeś/spałaś przez dłuższy czas na rozkładanej wersalce lub rozkładanym łóżku?**
2 p. za TAK; dodaj sobie 1 p., jeśli rozkładasz i składasz swoją wersalkę / swoje łóżko codziennie;
0 p. za NIE; -1, jeśli nie ma takiego mebla w Twoim domu/mieszkanu.

12. Czy Twoje nazwisko składa się z 3 lub więcej sylab lub, przynajmniej, jest w nim trzy razy więcej spółgłosek niż samogłosek?

1 p. za TAK; 0 p. za NIE.

13. Czy, kiedy siedzisz wieczorem przy stole z przyjaciółmi, ktoś co jakiś czas wznosi toast?

1 p. za TAK; 0 p. za NIE.

14. Czy często spacerujesz po parku w niedzielne popołudnie?

2 p. za TAK; dodaj 1 p. jeśli ubierasz się wtedy elegancko; 0 p. za NIE.

15. Czy masz w domu dodatkowe *kapcie* (domowe obuwie) dla gości?

3 p. za TAK; 0 za NIE.

16. Czy zabierasz własne kapcie, kiedy wybierasz się z wizytą do domu przyjaciół?

3 p. za TAK; 0 za NIE.

17. Czy zwykle chodzisz do kościoła w niedziele i święta?

1 p. za TAK; 0 za NIE

18. Czy masz wyrobioną opinię na temat smaku *bigosu*?

2 p. za TAK; 0 za NIE; -1, jeśli nigdy nie jadłeś/jadłaś domowego bigosu.

19. Czy wypilbyś/wypilabyś coś zimnego lub zjadłbyś/zjadłabyś lody, gdybyś miał/miała zapalenie gardła?

2 p. za NIE; dodaj 1 p., jeśli przestrzegłbyś/przestrzegłabyś kogoś przed zrobieniem tego; -1 p. za TAK.

20. Czy, gdy do twojego domu przychodzą goście, natychmiast proponujesz im coś do picia?

2 p. za TAK; 0 p. za NIE.

21. Czy miałeś/miałaś kiedykolwiek 12 gości w mieszkaniu nie większym niż 40 m²?

3 p. za TAK; dodaj 1 p. jeśli było u Ciebie więcej niż 16 gości; 0 p. za NIE;

-1 p., jeśli nigdy nieprzyjmowałeś/przyjmowałaś w domu gości lub jeśli zawsze mieszkałeś/mieszkałaś w większym mieszkaniu.

22. Czy znasz składniki drinka o nazwie *szarlotka*?

2 p. za TAK; 0 p. za NIE.

23. Czy kiedykolwiek przyrządziłeś/przyrządziłaś kawę, sypiąc zmielone ziarna kawy do szklanki (kubka) i zalewając je wrzątkiem (gorącą wodą)?

3 p. za TAK; 0 za NIE; -2 p., jeśli nigdy nie widziałeś/widziałaś, by ktoś to robił.

24. Czy znasz cały tekst piosenki *Sto lat*?

25. 2 p. za TAK; -1 za NIE.

PUNKTACJA:

- **46 punktów lub więcej:** Gratulacje! Jesteś nadzwyczajnie polski/polska. Może nawet bardziej polski/polska niż Polacy.
- **24 do 45 punktów:** Jesteś bardzo polski/polska. Proszę, sprawdź paszport!
- **11 do 23 punktów:** Już jesteś co nieco polski/polska. Tak trzymaj, masz wielki potencjał!
- **1 do 10 punktów:** Jesteś Polakiem/Polką w negatywie. Może to znaczyć, że dopiero zaczynasz swoją wyprawę. Nie przejmuj się, niedługo pozbędziesz się swojej cudzoziemskości. Jednak, może to również znaczyć, że jesteś godny/godna pożałowania. Bądź bardziej wytrwały/wytrwała!

Przykłady uzupełnień zaproponowanych przez polskich studentów:

Czy kiedykolwiek nosiłeś skarpety do sandałów na plaży?; Czy kiedykolwiek jadłeś kiszzone ogórki lub kielbasę? Czy znasz disco polo? / Czy znasz Zenka Martyniuka?; Czy twój obiad w niedzielę składa się zawsze z dwóch dań? / Czy następnego dnia z rosółu robisz zupę pomidorową?¹⁰; Czy jednym z twoich codziennych posiłków są kanapki?; Czy narzekasz chociaż raz w ciągu dnia?; Czy często rozmawiasz o polityce?; Czy jechałeś kiedykolwiek maluchem?/W ile osób?; Czy jadłeś chleb ze smalcem i ogórkiem? / Czy wiesz, jak zrobić smalec?; Czy kiedykolwiek jadłeś pierogi? / Czy wiesz, jak się je robi? / Czy je robiłeś?; Czy oglądasz skoki narciarskie?¹¹; Czy wiesz, co to jest domówka? / Czy byłeś na jakiejś? / Czy sam taką organizowałeś?; Czy nazwiska Kochanowski, Mickiewicz, Słowacki cokolwiek Ci mówią?; Czy znasz chociaż 3 rodzaje przygotowania ogórków? (konserwowe, kiszzone, małosolne)?; Czy znasz toruńskie pierniki?; Czy lubisz mizerię?; Czy chodzisz do dziadków na niedzielne obiady?; Czy klaszczesz po wylądowaniu samolotu?; Czy wiesz, co to jest „rozchodnik”?; Czy jadłeś kogel-mogel? Czy wiesz, jak go zrobić?; Czy znana jest Ci postać Ferdynada Kiepskiego?; Czy na święta podajesz rosół?; Czy lubisz kisiel?; Czy na Wszystkich Świętych stawiasz chryzantemy na grobach?; Czy w Wigilię jesz zawsze karpia?; Czy po wizycie u mamy lub babci przywozisz domowe jedzenie w słoikach?

Analizując zawartość quizu zaproponowanego przez L. Klos-Sokol zauważamy, że leksyka kulturowa wskazana przez nią mieści się w takich kategoriach semantycznych, jak: zachowania społeczne (w tym przede wszystkim etykieta, polskie zwyczaje, zachowania niewerbalne), nazwy specyficznych polskich produktów i kulinariów. Wśród pytań sformułowanych przez polskich studentów najwięcej jest związanych ze zwyczajami odświętnymi oraz codziennymi (szczególnie miejsce zajmuje tu kultura biesiadna, w tym kulinaria i polskie „śmieszności” i dziwactwa), kulturą popularną. Utworzenie nowej listy polskich fenomenów kulturowych jest oczywiście jedynie wstępem do kolejnej negocjacji znaczeń kulturowych, gdyż pytania wymagają, jeśli przyjąć wzorzec z quizu L. Klos-Sokol, dopisania odpowiednio wymodelowanych odpowiedzi i punktacji.

¹⁰ O takim zwyczaju kulinarnym informuje R. Sikorski w wywiadzie z Magazynu Świątecznego „Gazety Wyborczej”, 26–27 V 2018. Rosół, a drugiego dnia pomidorówkę, gotuje za każdym razem jego żona Anne Applebaum, Amerykanka, która zachwyciła się polską kuchnią i napisała przewodnik po polskiej kuchni dla Amerykanów.

¹¹ Zob. wywiad Ewy Furtak z Apoloniuszem Tajnerem: *Skoki narciarskie pasują do polskiego charakteru*, Magazyn „Gazety Wyborczej”, 18 września 2018.

4.2.2. KROK DRUGI

Powyższy quiz wykorzystałam także w grupie cudzoziemskiej – słowiańskiej. Wyniki testu na podobieństwo z Polakami były następujące: 50% studentów uzyskało od 24 do 45 p.; 40% – od 11 do 23 p.; 10% (1 osoba) okazała się „Polką w negatywie”. Nie wszystkie zachowania były zrozumiałe, trzeba było je objaśnić. Okazuje się, że pokrewieństwo słowiańskie nie niweluje wszystkich różnic.

5. PODSUMOWANIE

W końcowym fragmencie pracy pragnę się skupić na ocenie efektu pedagogicznego i kulturowego zaproponowanego zadania.

W przypadku studentów polskich ważnym efektem było skłonienie ich do refleksji na temat naszych cech narodowych, czyli „kulturowych uniwersaliów polskich”. Wykonując quiz zaproponowany przez Amerykankę, zastanawiali się jednocześnie, do jakiego stopnia owe wyróżnione przez nią wartości są wspólne dla Polaków jako przedstawicieli jednej grupy narodowej czy składających się na nią grup pokoleniowych i regionalnych. Istotne okazało się zwrócenie uwagi na fakt, że owe wartości kulturowe zostały wytypowane przez cudzoziemkę. Porównanie autostereotypu z heterostereotypem jest zawsze niezwykle cenne i w przypadku przedstawicieli grupy, do której odnoszą się dane stwierdzenia, prowadzi do zobiektywizowania opinii o cechach własnej zbiorowości. Część studentów będzie w przyszłości nauczać języka polskiego jako obcego i wykorzysta tę lekką, dyskursywną, quizową formę do porównywania wzorów kulturowych oraz do przekazywania i negocjowania informacji kulturowych. Myślę, że studenci polscy biorący udział w opisanym wydarzeniu zostali jednocześnie uwrażliwieni na to, że warto wsłuchiwać się w głosy Innych opisujących naszą kulturę.

Istotnym rezultatem zadania dydaktycznego przeprowadzonego w środowisku studentów zagranicznych było dostarczenie uczącym się impulsu skłaniającego do rozmowy o własnych doświadczeniach w Polsce. Mieli oni okazję ocenić, czy ich obserwacje odnoszące się do polskiej kultury i zachowań Polaków pokrywają się z opisem przedstawionym przez autorkę quizu. Efektem rozmowy poprowadzonej po wypełnieniu quizu była próba odpowiedzi na pytanie, do jakiego stopnia jesteśmy podobni lub różni? Quiz posłużył także wzbogaceniu zasobu leksykalnego uczących się języka polskiego jako obcego o ważne jednostki leksykalne zawierające komponent kulturowy. Gdy w grupie uczących się języka polskiego jako obcego znajdują się osoby zainteresowane tematem, można polecić im wykonanie zadania polegającego na stworzeniu podobnego quizu, w którym

spróbują przedstawić fenomeny charakterystyczne dla ich kultury rodzimej¹². Przedstawiając taki quiz kolegom z grupy, skłonią ich do zapoznania się z ich kulturą, co w efekcie spowoduje wzrost u wszystkich stron wrażliwości i kompetencji kulturowej, a także kompetencji komunikacyjnych¹³. Przeprowadzone zajęcia mogą też dostarczyć impulsu do wykonania zadania polegającego na opisie, w formie ustnej lub pisemnej, zderzeń kulturowych.

Przedstawione powyżej sposoby aplikacji do glottodydaktyki polonistycznej metodologii i rezultatów badań o charakterze etnolingwistycznym pokazują, że owo przełożenie może dostarczyć wartościowych danych również do dalszych badań nad uwarunkowaniami komunikacji interkulturowej, mentalnością przedstawicieli różnych grup narodowych, stereotypami i ich funkcją społeczną.

BIBLIOGRAFIA

- Agar M., 1994, *Language Shock. Understanding the Culture of Conversation*, New York.
- Bartmiński J., 1988, *Definicja kognitywna jako narzędzie opisu konotacji słowa*, w: *Konotacja*, J. Bartmiński (red.), Lublin, s. 169–183.
- Bartmiński J., 2007, *Stereotypy mieszkają w języku. Studia etnolingwistyczne*, Lublin.
- Burkhardt H., 2008, *Kulturomy i ich miejsce w teorii przekładu*, „Język a Kultura”, t. 20, s. 197–211.
- Burzyńska A., 2002, „Jakże rad bym się nauczył polskiej mowy...” *O glottodydaktycznych aspektach relacji „język a kultura” w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wrocław.
- Cudak R., Tambor J. (red.), 2002, *Kultura polska. Silva rerum*, Katowice.
- Czerkies T., 2012, *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)*, Kraków.
- Dąbrowska A., *Współczesne problemy lingwistyki kulturowej*, <http://filologia-polska.pwa.edu.pl> [15.09.2018].
- Fleischer M., 2003, *Polska symbolika kolektywna*, Wrocław.
- Galisson R., 1999, *La pragmatique lexicoculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique*, „Études de Linguistique Appliquée” (ÉLA), nr 116, s. 477–496.
- Garncarek P., 2006, *Przestrzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Warszawa.
- Garncarek P., Kajak P. (red.), 2012, *Kultura popularna 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., 2010, *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców*, Kraków.

¹² L. Klos-Sokol w zakończeniu książki *Shortcuts to Poland* proponuje także „quiz na amerykańskość”.

¹³ Bardzo ciekawe quizy oparte na wzorcu przedstawionym przez L. Klos-Sokol, świetnie opisujące zachowania kulturowe swoich rodaków, przygotowali na lektoracie językowym, który prowadziłam na Wydziale Filologicznym UŁ w semestrze letnim 2018/2019 r., student z Tajpej oraz studentka z Bułgarii. To zdarzenie dydaktyczne przeanalizuję w innej pracy.

- Klos Sokol L., 2015, *Shortcuts to Poland*, wyd. 4, Warszawa 2015.
- Kowalewski J., 2011, *Kultura polska jako obca?*, Kraków.
- Ligara B., 2009, *Perspektywa kulturoznawcza nauczania kodu: teoria leksykultury Roberta Galissona*, w: W. Miodunka (red.), *Nowa generacja w glottodydaktyce polonistycznej*, Kraków, s. 119–145.
- Łaziński M., *Słowa klucze prasy polskiej. Słowa dnia i słowa roku UW*, <http://www.slowanaczasie.uw.edu.pl/wp-content/uploads/klucze.pdf> [15.10.2018].
- Miodunka W. (red.), 2004, *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – perspektywy*, Kraków.
- Nagórko A., 1994, *Z problemów etnolingwistyki – jak porównywać języki i kultury*, „Poradnik Językowy”, nr 4, s. 4–14.
- Nagórko A., 2004, *Metody konfrontatywne a etnolingwistyka (lingwistyka kulturowa)*, w: E. Forian (red.), *Wielokulturowość, tożsamość, mniejszości na Węgrzech i w Polsce. Język – literatura – kultura*, Debreczyn, s. 25–33.
- Oksaar E., 1998, *Kulturentheorie*, „Berichte aus den Sitzungen der Joachim-Jungius-Gesellschaft der Wissenschaften”, c.V, Jg.6, H.3. Göttingen, s. 26–49.
- Pisarek W., 2003, *Polskie słowa sztandarowe i ich publiczność*, Kraków.
- Potasińska P., Stasieczek-Górna M. (red.), 2018, *Wyzwania glottodydaktyki polonistycznej. „Życie zaczyna się po sześćdziesiątce”*, Warszawa.
- Próchniak W., 2012, *Klucz do wierszy. Poezja w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Lublin.
- Przybylska R., 2005, *Projekt słownika egzotyzmów polskich dla cudzoziemców*, w: P. Garncaerek (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, Warszawa, s. 290–294.
- Rabczuk A., 2015, *Jak całować polskim kobietom ręce*, w: I. Bundza, A. Krawczuk, J. Kowalewski J., O. Slivinskij (red.), *Język polski i polonistyka w Europie Wschodniej: przeszłość i współczesność*, Kijów 2015, s. 499–514.
- Rak M., 2015, *Kulturemy podhalańskie*, Kraków 2015. https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/15647/rak_kulturemy_podhalanskie.pdf?sequence=1&isAllowed=y [15.09.2018].
- Rudziński G., 2010, *Rankingi fenomenów polskiej kultury autorstwa studentów specjalizacji Nauczanie Języka Polskiego jako Obcego*, w: P. Garncaerek, P. Kajak, A. Zieniewicz (red.), 2010, *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Warszawa, s. 207–214.
- Skura M., 2010, *Przykłady kulturemów w językach polskim i niemieckim*, P. Garncaerek, P. Kajak, A. Zieniewicz (red.), 2010, *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Warszawa, s. 175–180.
- Sztabnicka-Gradowska E., 2017, *Model polskiej grzeczności językowej w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Perspektywa interkulturowa*, Łódź, <http://dspace.uni.lodz.pl:8080/xmlui/handle/11089/22939> [15.09.2018].
- Tambor J., 2008, *Mowa Górnolązaków*, Katowice.
- Tambor J., 2015, *Egzotyzy my kulinarne w i na języku Polaków. Rozważania o jedzeniu, mówieniu i pisaniu*, w: Koji Morita (red.), „Spotkania Polonistyk Trzech Krajów – Chiny, Korea, Japonia – Rocznik 2014/2015”, Tokio, s. 83–92.
- Tambor J., 2017, *Polskie kulinarne-leksykalne przemiany: czy Polacy wiedzą, co jedzą?*, Mao Inhui (red.), „Spotkania Polonistyk Trzech Krajów – Chiny, Korea, Japonia – Rocznik 2016/2017”, Kanton–Warszawa, s. 315–332.
- Tambor J., 2018, *Pierwsze, drugie i... co dalej? Kolejność dań na polskim stole*, w: Yongdeog Kim (red.), „Spotkania Polonistyk Trzech Krajów – Chiny, Korea, Japonia – Rocznik 2018/2019”, Seul, s. 203–212.
- Wacławek M., Wtorkowska M., 2018, *Powiedz mi, co jesz, a powiem ci, kim jesteś – o kulinariach w Słowenii*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 25, s. 55–68.
- Wieczorek I., 2016, *Strachy na Lachy. Nazewnicze komponenty przysłów i frazeologizmów. Opracowanie do nauki języka polskiego jako obcego. Poziom zaawansowany*, Poznań.

- Wierzbicka A., 1999, *Emocje, Język i „skrypty kulturowe”*, w: A. Wierzbicka, *Język – umysł – kultura*, Warszawa, s. 163–189.
- Wierzbicka A., 2007, *Słowa klucze. Różne języki – różne kultury*, Warszawa.
- Zarzewny G., Piekot T., 2010, *Inny punkt widzenia – treści kulturowe w podręcznikach oczami cudzoziemców*, w: P. Garncarek, P. Kajak, A. Zieniewicz (red.), 2010, *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Warszawa, s. 199–206.
- Zarzycka G., 2004, *Lingwakultura – czym jest, jak ją badać i „otwierać”*, w: A. Dąbrowska (red.), *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*, Wrocław, s. 435–444.
- Zarzycka G., 2008, *Kultura, lingwakultura, socjokultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: A. Seretny, E. Lipińska (red.), *Rozwijanie i testowanie biegłości w języku polskim jako obcym*, Kraków, s. 143–160.
- Zarzycka G., 2010, *Skrzydlate słowa w procesie nauczania języka polskiego jako obcego. Propozycje programowe*, w: P. Garncarek, P. Kajak, A. Zieniewicz (red.), 2010, *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Warszawa, s. 121–142.
- Zarzycka G., 2012, *Kultura popularna w polskich skrzydlatych słowach*, w: P. Garncarek, P. Kajak (red.), *Kultura popularna w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Warszawa.
- Żurek A., 2008, *Grzeczność językowa w polszczyźnie cudzoziemców*, Łask.


Grażyna Zarzycka

POLISH CULTUREMES – POINTS OF VIEW, TECHNIQUES FOR THEIR SELECTION AND NEGOTIATION. APPLYING ETHNOLINGUISTIC PERSPECTIVE IN POLISH LANGUAGE GLOTTODIDACTICS

Keywords: cultureme, points of view, selection, nomination, negotiation, ethnolinguistics, Polish-language glottodidactics, teaching Polish as a foreign language

Abstract. The article calls for the application of ethnolinguistic methodology in Polish-language glottodidactics. In the introductory part, the concept of *cultureme* – a cultural unit belonging to a given cultural system and relevant to its understanding – is discussed with the use of world and Polish literature on the subject. The necessity to include culture in teaching Polish as a foreign language is an undisputed matter. Ways of selecting culturemes from the vast space of culture specific unites seem to be less obvious. Who is „authorized” to nominate them – only a representative of the native culture or, also, an external observer? Can culturemes be selected as a result of the negotiation process? The article presents the techniques for their selection and negotiation using internal and external perspectives, as well as proposals to use this methodology in the practice of teaching Polish as a foreign language.

Anna Rabczuk*

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

CZY MOGĘ ODCZUWAĆ *HYGGE*, JEŚLI W POLSZCZYŹNIE NIE MA TAKIEGO WYRAZU? O (NIE)PRZEKŁADALNOŚCI EMOCJI W KONTEKŚCIE GLOTTODYDAKTYCZNYM

Słowa kluczowe: emocje, emocje w języku, język emocji, nieprzekładalność, przekład, metoda nauczania JPJO, ćwiczenia, skrypty kulturowe, historyczność emocji

Streszczenie. Natura emocji to zagadnienie od wielu lat frapujące psychologów, psychiatrów, lingwistów, neurobiologów i wielu innych badaczy. Trudno sobie wyobrazić życie bez uczuć. Szczególnie dzisiaj człowiek poświęca wiele czasu i energii na wprawianie siebie w dobry nastrój. Zabiegi te jednak wcale nie ułatwiają kwestii mówienia o emocjach. W artykule tym autorka zastanawia się nad implikacjami lingwakulturowymi w odniesieniu do nauczania języka emocji po polsku. Poszukuje zależności między kontekstem kulturowym a doborem konkretnych środków językowych w określonych sytuacjach emocjonalnych w różnych językach. Przygląda się historyczności emocji, skryptom kulturowym, a także ładunkom kulturowym zawartym w poszczególnych leksemach. Proponuje wiele ćwiczeń, które można wykorzystać zarówno na zajęciach z cudzoziemcami, jak i lektorkami i lektorami języków obcych.

1. WPROWADZENIE

Pytanie, czy istnieje uniwersalny język emocji, od dawna zadają sobie nie tylko naukowcy, ale i ludzie niezwiązani zawodowo z psychologią, neurologią, psychiatrią, psycholingwistyką, językoznawstwem czy glottodydaktyką. Większość osób, które utrzymują regularne kontakty z cudzoziemcami, zauważa, że czasami między oczekiwaną reakcją (znaną z polskich strategii językowych) a reakcją cudzoziemskiego interlokutora na wypowiedzi, w których wyrażamy emocje w języku obcym, dochodzi do pewnych rozbieżności. Z podobnym dysonansem może-

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

my także się spotkać, żyjąc w innej niż rodzima przestrzeni kulturowo-językowej, kiedy sami posługujemy się różnymi, od znanych z języka ojczystego, strategiami np. nawiązywania kontaktu, prowadzenia rozmowy itd. Pojawia się wtedy pytanie, czy osoba wychowana w innej rzeczywistości lingwakulturowej na pewno interpretuje usłyszany komunikat zgodnie z intencją cudzoziemskiego nadawcy. Wielokrotnie, podczas dłuższego pobytu w Kanadzie, zastanawiałam się, czy powiedziałam *great* i *fantastic* z odpowiednio wysoką intonacją i odpowiednio wiele razy danego dnia. Czy mówiąc te wyrazy w zupełnie innych kontekstach, niż powiedziałabym je po polsku w Polsce, wciąż jestem sobą i wyrażam samą siebie? Korzystanie z gotowych anglofońskich strategii językowych powodowało niekiedy poczucie produkowania komunikatów, które tylko w pewnym stopniu pokrywały się z moimi intencjami. Kiedy indziej czułam się oniemiała, ponieważ posiłkowałam się metaforami, które byłyby zrozumiałe dla mojego polskiego interlokutora, ale w słowniku języka angielskiego, czy dokładniej – w językowym obrazie kanadyjskiego świata, ich nie ma, więc przetłumaczone dosłownie nie wywoływały efektu, na którym mi zależało. Te obserwacje skłaniały do stawiania kolejnych pytań badawczych. Czy jeśli niektóre języki mają więcej leksemów do wyrażenia odczuć, to ich rodzimi użytkownicy czują więcej? A jeśli w polskim nie ma odpowiedników nazw niektórych emocji, to czy mój dostęp do tej obco brzmiącej emocji jest ograniczony bądź zupełnie niemożliwy? Jakie konsekwencje może nieść za sobą niemożność wyrażenia tego, co tkwi w nas? Czy nie to jest właśnie przyczyną wszelkich konfliktów i w pewnym sensie tragedią – brak zrozumienia mimo znajomości języków obcych? Czy słysząc słowo *anger*, mam myśleć o gniewie, czy raczej o złości, a może po prostu o *anger*?

Nie tak dawno, wraz z Łukaszem Rongersem, nagrywaliśmy film¹ z okazji walentynek na potrzeby kanału edukacyjnego na YouTube *Polski z Anią*. Zapytałam w nim studentów z różnych zakątków świata m.in. o to, co mówi się potencjalnej partnerce / potencjalnemu partnerowi po 3 randkach. Chodziło o zdanie, które będzie wyraźnym (w danej kulturze) sygnałem chęci kontynuowania znajomości. To zadanie sprawiło największe problemy Japończykom, Tajwańczykom i Chińczykom. Trwały narady i w obrębie tych państw, i później między przedstawicielami wszystkich tych nacji, żebyśmy mogli usłyszeć zdanie, o które poprosiliśmy. Brzmiało ono tak: „Chcę cię zaprosić na kolację”. Czy takie zdanie byłoby jednoznaczne dla polskiego odbiorcy w romantycznej sytuacji? Większość przedstawicieli innych kultur (nie tylko europejskich) powiedziała swoją wersję językową polskiego „Podobasz mi się”. Wniosek z tego płynie jeden, a mianowicie język jest zaproszeniem do wyciągania na światło dzienne tego, co tkwi w naszym wnętrzu, do dzielenia się z innymi także tym, co najbardziej intymne. Jednak potrzebna jest znajomość kodu, która sprawia, że pozornie niejednoznaczne frazy, jak np. polskie *średnio* udzielone jako odpowiedź na pytanie „Czy masz czas?”,

¹ https://youtu.be/Jj8Q_107ZXs [28.08.2019].

nie pozostawiają wątpliwości co do intencji nadawcy komunikatu. To dzięki odzwierciedleniu odczuć i emocji (w artykule tym będę używała tych leksemów niekiedy zamiennie, choć zdaję sobie sprawę z rozróżnień na gruncie psychologii) w konkretnych słowach jesteśmy rozumiani. Jednak pojawiają się tu dwa problemy. Pierwszy wiąże się z (nie)możliwością dosłownego tłumaczenia nazw emocji i zadaniu sobie pytania, czy na pewno nie ma przesunięć semantycznych przy translacji jeden do jednego. Drugi zaś odnosi się do samej recepcji komunikatu, którego nadawca wyraża emocje w języku innym niż L1. Tu należy zastanowić się, czy odbiorca może całkowicie zrozumieć stan emocjonalny opisywany w języku obcym dla nadawcy. Ten przecież posiłkuje się słowami, które podsuwa mu nowo poznawany język – jedne przystają bardziej, drugie mniej do jego odczuć, ale trzeba ich użyć, by móc choć częściowo wyrazić siebie. Ta sytuacja kojarzy mi się trochę z Wittgensteinowskim porównaniem języka do skrzynki z narzędziami. Chcę wbić gwóźdź, ale jedyne narzędzie w dostępnej skrzynce, którym prawdopodobnie mogę wykonać swoje zadanie, to obcęgi. Nie jest to coś, czego szukałam, ale chyba wystarczą, by poradzić sobie z kawałkiem ostrego metalu. Konkretnie słowa, poza szukaniem dla nich ekwiwalentu w innym języku, są przepuszczane dodatkowo przez filtr kodów kulturowych i intencji danego człowieka. W kodach kulturowych znajdujemy odbicie wartości typowych dla przedstawicieli danej nacji, jej historii i przemian społecznych. Dzięki językowi i wszystkim niuansom, które nam oferuje, modyfikujemy swoje wypowiedzi i wpływamy na odczucia innych. To nie to samo powiedzieć „No, kocham cię” i „Kocham cię tak bardzo, że aż się boję” albo „Kocham cię nad życie”.

W artykule tym przedstawię, jak na przestrzeni wieków zmieniał się stosunek do emocji, rozważę, czy któreś z nich mogą być modne. Przeanalizuję kilka nazw emocji, których nie ma w polszczyźnie, by zastanowić się, czy mimo takiego leksykalnego braku rodzimi użytkownicy języka polskiego mogą je poczuć. Po raz kolejny omówię wybrane aspekty natury emocji. Podejmę dyskusję nad potrzebą aktualizacji skryptów kulturowych dla potrzeb glottodydaktycznych. W części praktycznej poszukam zależności między kontekstem kulturowym a doбором konkretnych środków językowych w określonych sytuacjach emocjonalnych. Przyjrzę się także ładunkom kulturowym zawartym w poszczególnych leksemach w języku rodzimym i nabywanym.

2. HISTORYCZNOŚĆ EMOCJI, MODA NA WYBRANE EMOCJE

Tiffany Watt Smith, autorka m.in. książki *The Book of Human Emotions: an Encyclopedia of Feeling from Anger to Wanderlust* z 2015 roku, brytyjska antropolożka kultury, udowadnia, że bardzo trudno jest nazwać i opisać emocje,

jeśli nie wiążą się z jakimś zdarzeniem czy jakąś sytuacją, która wywołuje bardzo silne reakcje i odczucia. Nie mamy wątpliwości, że przeżywamy przerażenie, kiedy widzimy rozpędzony samochód wpadający w poślizg. Jednak często to, co odczuwamy na co dzień, kiedy nie dzieje się nic bardzo intensywnego, kiedy nie mamy do czynienia z antecedentami emocji, jest efemeryczne, stanowi kombinację różnych subtelnych odcieni emocjonalnych, miesza się, jest trudne do zidentyfikowania, łatwe do pominięcia. Taką emocją jest nostalgia (Watt Smith 2015, s. 186), przez którą dziś decydujemy się na zakup jakiegoś produktu w sklepie spożywczym.

Żeby wyjaśnić historyczność tej emocji, badaczka przywołuje przykład bardzo pilnego szwajcarskiego studenta, który pod koniec XVII wieku studiował w Bazylei oddalonej o jakieś 100 km od jego rodzinnego miasta. Pewnego dnia przestał on przychodzić na zajęcia. Gdy odwiedzili go przyjaciele, zobaczyli, że jest w strasznym stanie – ma wysoką gorączkę, rany na ciele i palpacje serca. Wezwano lekarza, a także, ze względu na powagę sytuacji, zamówiono mszę w pobliskim kościele. Podjęto decyzję o przewiezieniu studenta w rodzinne strony, by umarł wśród najbliższych. Kiedy zaczęto przygotowywać go do drogi, ułożono na noszach, okazało się, że student łatwiej oddycha. Gdy wjeżdżał do swojego miasteczka, był prawie całkiem zdrowy. Stwierdzono, że choroba, na którą cierpiał student, była silną, niemal śmiertelną, postacią tęsknoty za domem. W 1688 roku Johannes Hofer, młody lekarz, słysząc o tym i podobnych przypadkach, nazwał tę przypadłość nostalgią. Opublikował dysertację na ten temat, w której wspominał nawet o fenomenie „szwajcarskiej słodkiej melodii, na której dźwięk wszyscy Szwajcarzy zapadają na nostalgię” (za: Kiser Anspach 1934, s. 376). Jego diagnoza szybko rozpowszechniła się w ówczesnej Europie, gdyż cierpiących na objawy opisane przez medyka było bardzo dużo. Ostatni przypadek śmierci z powodu nostalgii zanotowano podczas I wojny światowej we Francji, gdzie jej ofiarą padł amerykański żołnierz.

Kiedy dzisiaj myślimy o nostalgii, trudno uwierzyć, że trochę ponad sto lat temu można było na nią umrzeć. Co więcej samo znaczenie wyrazu nostalgia poszerzyło swój zakres. *Wielki słownik języka polskiego* (2018) podaje dwie opcje. W pierwszym znaczeniu jest to tęsknota za krajem, w drugim zaś za czymś, co minęło. Według Watt Smith dzisiaj to uczucie zostało zdegradowane do czegoś, co odczuwają dzieci, kiedy pierwszy raz spędzają noc u swoich kolegów. Być może to rozwój techniki i technologii sprawił, że zmieniły się wartości przypisywane poszczególnym emocjom. Niewątpliwie wpłynęły na to także tendencje współczesności celebryjące podróże, niepokój, umiejętność poradzenia sobie w nieznanym środowisku, ekscytację nowością i zachwyt postępem. To one sprawiają, że tęsknota za domem bywa postrzegana jako zwyczajnie pozbawiona ambicji. Wspomniana angielska badaczka uważa, że wszystkie wielkie zmiany historyczne, kulturowe wpływają na to, jak postrzegamy niektóre emocje, bo

zmieniły nasz sposób myślenia o nich. Dziś najważniejsze jest szczęście. Zakładamy, że to ono sprawi, że będziemy lepszymi pracownikami, szefami, rodzicami, partnerami, to ono zapewni nam dłuższe życie. A przecież kilka stuleci wcześniej, w XVI wieku, to smutek gwarantował te wszystkie korzyści. Dzięki umiejętności przeżywania go, jak przekonuje Watt Smith, można było się przygotować na największe życiowe traumy, a więc mieć przewagę nad tymi, którzy np. z poczuciem straty nie potrafili sobie radzić, bo takowej sprawności w sobie nie wykształcili. Cenione współcześnie szczęście przybliżyło nas do tytułowego duńskiego *hygge*. Jak się okazuje nawet na poszczególne emocje, czy ich narodowe warianty, może być moda.

Od kilku lat wyraz ten pojawia się w tytułach książek, gości w poradnikach na temat dobrego, pełnego satysfakcji życia. Louisa Thomsen Brits (2017) w swojej książce na temat *hygge* wyjaśnia, że choć słowo to stało się bardzo popularne, to koncept, który jest w nie wpisany, znany jest od tak dawna, jak „gromadzenie się wokół ogniska i dzielenie się jedzeniem z najbliższymi” (Thomsen Brits 2017, s. 10). Thomsen Brits konstatuje, że wyraz ten jest częścią globalnego słownika, ponieważ odpowiada na jedną z podstawowych, uniwersalnych potrzeb człowieka, a mianowicie na potrzebę przynależności. Meik Wiking, autor książki *Hygge – klucz do szczęścia* (Wiking 2017a), a także dyrektor Instytutu Badań nad Szczęściem w Kopenhadze, napisał m.in. poradnik o tym, jak osiągnąć ten tak bardzo teraz pożądaną stan ducha: *Lykke po prostu szczęście* (2017b). Jego książka jest podróżą po różnych zakątkach świata w poszukiwaniu skarbów, czyli recept na szczęście. Dowiemy się z niej jak np. przygotować kolację albo odnosić się do sąsiadów, by czuć spełnienie, a w konsekwencji szczęście podczas wykonywania codziennych czynności. To dowód na to, że *hygge* czy *lykke*, choć inaczej nazwane, można znaleźć na całym świecie. *Hygge* oznacza komfort, przytulność i błogostan wynikający z przebywania ze sobą, jak i z innymi. Stoi w opozycji do pustego konsumpcjonizmu. W centrum *hygge’owskich* wartości znajdują się drobiazgi, o których nie powinniśmy ani zapominać, ani ich sobie odmawiać. To np. wieczór w ciepłym pokoju, kiedy na dworze jest chłodno i deszczowo. A my w przytulnym wnętrzu zjadamy drożdżówki z cynamonem, stopy ogrzewają nam kaszmirowe skarpetki i mamy zapalone świece. Jak się okazuje są one kluczowe dla odczuwania duńskiego *hygge*. Wszak, jak zaznacza Meik Wiking (2017a) w książce *Hygge – klucz do szczęścia*, przeciętny Duńczyk zużywa w ciągu roku 6 kg wosku, a Dania zajmuje pierwsze miejsce na świecie pod względem liczby wypalanych świec rocznie. *Hygge* jest krytykowane za skłonność do eskapizmu. Podczas prowadzonych przeze mnie warsztatów dla nauczycieli języków obcych na Uniwersytecie Islandzkim w 2019 roku staraliśmy się wyabstrahować skrypty kulturowe – przede wszystkim polski i islandzki. W warsztatach brał udział Duńczyk uczący języka islandzkiego jako obcego. Bardzo spodobały mu się polskie strategie i gry językowe związane z narzekaniem. Stwierdził, że w przeciwień-

stwie do duńskich zachowań językowych nasze rodzime są autentyczne i pełne empatii dla drugiego człowieka. Nie chcemy, by narzekający interlokutor czuł się źle, więc zaraz sami solidarnie udowadniamy, że nasze życie też nie jest różowe i podajemy własny powód do narzekania. Dodał, że w Danii cokolwiek o zabarwieniu negatywnym (jak postrzegał polskie narzekanie) jest ignorowane, ponieważ może zaburzyć *hygge*.

3. TO, CO (NIE)PRZEKLADALNE

W wielu kulturach istnieją nazwy emocji, co do których znaczenia nie mamy wątpliwości. Są tłumaczone jeden do jednego. Taką emocją może być zazdrość, smutek czy radość. Klaus R. Scherer, szwajcarki psycholog, konstatuje, że o tym, czy dany wzorec emocjonalnego reagowania ma charakter uniwersalny i niezmienny, decyduje m.in. fakt, że posiada on nazwę „niemal we wszystkich głównych językach świata” (Scherer 2002, s. 30). W latach 1986 i 1994 Scherer i Wallbott przeprowadzili kontrastywne badania międzykulturowe nad doświadczaniem emocji w 37 krajach. Okazało się, że naukowcy byli w stanie przetłumaczyć z języka angielskiego w sposób satysfakcjonujący osoby, dla których nazwy te pochodziły z rodzimych języków, jedynie 7 nazw emocji. Były to: gniew, strach, smutek, radość, wstręt, wstyd i poczucie winy. Badacze przyznali, że z nieformalnych rozmów wynikało, że w konotacjach danych nazw i tak mamy do czynienia z wieloma rozbieżnościami (Scherer 2002, s. 30). Co więcej, badania, o których w 1979 roku pisał Dünker w swojej dysertacji doktorskiej pt. *Mimischer Affektausdruck und sprachliche Kodierung* (za: Scherer 2002, s. 30) na Uniwersytecie Zuryskim, dowiodły, że nawet w językach bardzo podobnych do siebie, jak np. niemiecki i szwajcarski niemiecki można zaobserwować wiele różnic w polach semantycznych nazw poszczególnych emocji. A mamy przecież większe wyzwania pod tym względem, a więc nazwy emocji w językach z innych rodzin, wyrazy pochodzące z i nawiązujące do dawnych tradycji, dla których nie da się znaleźć ani ekwiwalentów, ani zbliżonych pól semantycznych reprezentowanych przez pojedyncze słowo. Niektóre z nich przemawiają do wyobraźni, inne wymagają zrozumienia wzorca kulturowego.

Do pierwszej kategorii zaliczyłabym *hwyl*, którym to określeniem Walijczycy nazywają euforię, podniecenie czy zapał związany ze spotkaniem w większej grupie. Sam wyraz dosłownie oznacza żagle, pięknie wypełnione wiatrem podczas słonecznej pogody. Myślę, że znając dosłowne znaczenie tego wyrazu, można zauważyć analogię między nim a opisywaną metaforycznie emocją. Innym przykładem, podchodzącym pod tę drugą kategorię, a więc wymagającym zrozumienia wzorca kulturowego, będzie japońskie *amae*. Ten rzeczow-

nik odczasownikowy ma kilka znaczeń. W Japonii przestrzega się dzieci przed zachowaniami *amaeru*, czyli np. przed robieniem słodkich szeroko otwartych oczu, które mają sprawić, że dorośli wypełnią obowiązki swoich pociech. Nastolatkom z kolei zabrania się *amaeru*, przejawiającego się w nieprzejmowaniu się nauką do egzaminu, który młodzież zakłada, że i tak zda. Psychoanalityk japoński, Takeo Doi, opisał dokładnie to zjawisko w pracy z 1971 *The Anatomy of Dependency*. Wyjaśnia w niej, że *amae* jest emocją, którą odczuwamy, gdy zakładamy czyjąś bezwarunkową, niekończącą się miłość, kiedy wymagamy od kogoś pomocy, poświęcenia, wsparcia bez odczuwania i okazywania za to wdzięczności (Doi 1977, s. 74–75). Z kolei Watt Smith (2015) pod hasłem *amae* wyjaśnia, że jest to przyjemność, którą odczuwa się, kiedy można na chwilę przekazać odpowiedzialność za swoje życie komuś innemu. Badaczka przytacza dyskusję antropologów z lat 70., którzy sugerowali, że popularność tego określenia jest możliwa w Japonii, ponieważ dominuje w niej kultura kolektywna. Z kolei w cywilizacji zachodniej, mam tu na myśli przede wszystkim kraje anglojęzyczne, *amae* mogłoby jedynie wywoływać napięcie, gdyż ceni się w niej indywidualizm, samokontrolę i samowystarczalność. Temu samemu odczuciu przypisane są więc zupełnie różne ładunki kulturowe, emocje te są odmiennie wartościowane. Język emocji jest więc nie tylko narzędziem do ich wyrażania, ale mówi także o tym, co jest ważne w naszej kulturze, co najbardziej lub najmniej w niej cenimy.

Możemy też sięgnąć po, zdawałoby się, o wiele bliższy przykład nieprzetłumaczalnej nazwy emocji, a więc po rosyjską *toskę*. Po raz pierwszy prawdopodobnie wyraz ten został użyty przez Nabokova i oznaczał, jak przekonuje Watt Smith pod hasłem *toska*, uczucie niezadowolenia, które wiatr przynosi znad stepów, doprowadzające do szału. Anna Wierzbicka (1992a, s. 170–174) z kolei wyjaśnia je jako mieszankę smutku, znudzenia i melancholii. W jednym i drugim przypadku opisu trudno znaleźć pojedynczy wariant tej emocji w słowniku języka polskiego. A co z emocjami, które łatwo sobie wyobrazić, ale z jakiegoś powodu nie mają polskiego odpowiednika? Wydaje się, że dobrym przykładem może być tu *basorexia*, a więc nagła i nieodparta chęć pocałowania kogoś, odnotowana np. w słowniku języka angielskiego Collinsa. Jednym z elementów inteligencji emocjonalnej, tak dzisiaj docenianej zarówno w życiu prywatnym, jak i publicznym, jest umiejętność rozpoznania, a także nazwania własnych i cudzych emocji. Na rynku mamy mnóstwo kursów doszkalających w tym zakresie, ale czasami, chcąc zaklasyfikować każde odczucie, nie dość, że zaczynamy myśleć o nim w sposób zubożały, to wciąż nie znamy do końca natury danej emocji.

4. NATURA EMOCJI

Już w 1872 roku w dziele *O wyrazie uczuć u człowieka i zwierząt* Karol Darwin stwierdził, że mimiczne wyrazy emocji, tak samo zresztą jak i inne zachowania, są wrodzonymi adaptacjami ewolucyjnymi (Darwin 1988, s. 45–47). Oznacza to, że ludzkie twarze wyrażają te same emocje identycznie na całym świecie niezależnie od płci, rasy, wieku czy kultury. Wielu badaczy po Darwinie starało się zweryfikować to założenie. Wybitni antropolodzy jak Gregory Bateson, Margaret Mead (1942) czy Ray Birdwhistell (1970)² zaprzeczali temu pogładowi, konstatując, że wyrażanie emocji, podobnie jak język, musi być wyuczone i uwarunkowane kulturowo. Na ich obronę można przywołać fakt, że w czasie gdy prowadzili swoje badania, nie mieli jeszcze dostępu ani do opracowań dotyczących rozwoju niemowląt i dzieci, jak chociażby książka Daniela Sterna z 1985 r. *The interpersonal world of the infant: a view from psychoanalysis and developmental psychology*, ani do wiedzy przedstawionej w nowoczesnych studiach neurobiologicznych – przede wszystkim do dzieła Jaaka Pankseppa z 1998 r.: *Affective Neuroscience: The Foundations of Human and Animal Emotions*. Seria badań nad uniwersalnością emocji rozpoczęta w latach siedemdziesiątych XX wieku, prowadzona między innymi przez Paula Ekmana (2002), Davida Matsumoto (2007) i ich współpracowników, przyniosła wreszcie jednoznaczne wyniki, choć także, jak to się okaże w dalszej części tego artykułu – tylko do czasu.

Pojawiły się jednak kolejne problemy, np. rozpoczęto badania nad tym, jak teoretycznie identycznie odczuwane i prymarnie okazywane emocje przekładają się na takie same (lub nie) ekspresje mimiczne w określonych warunkach społeczno-kulturowych. Wykazały one, że w zależności od typu kultury (indywidualna vs. kolektywna) zażenowanie, smutek czy radość okazujemy inaczej w obecności bliskiej osoby i inaczej, kiedy świadkiem danej sytuacji jest np. nasz szef. Nawet jeśli odczuwamy identycznie emocje w różnych kulturach, to między bodźcem emocjonalnym a ekspresją, obok systemu afektu mimicznego, mamy jeszcze do czynienia z kulturowymi regułami okazywania emocji. Wydaje się, że mają one ogromny wpływ nie tylko na mowę ciała, ale także na język opisujący uczucia.

Psychologowie, psychiatrzy, pedagodzy i różni inni specjaliści podają wiele klasyfikacji emocji. Niektórzy, jak np. Dan Hill (2010, s. 110), zwracają uwagę na ich intensywność i tak, np. w kategorii „szczęście” wyodrębnia się „radość”, którą charakteryzuje większe natężenie emocjonalne niż znajdująca się w tej samej grupie – „satysfakcja”. Bardzo znanym conceptem jest koło, a właściwie

² Ray Birdwhistell wyraził taką opinię w 1970 roku w wywiadzie dla *New York Timesa*, powiedział: „There are no universal gestures. As far as we know, there is no single facial expression, stance or body position which conveys the same meaning in all societies” (za: Tubbs, Carter 1978, s. 105).

bryła stanowiąca wielowymiarowy model autorstwa Roberta Plutchika (za: Gasiul 2002, s. 42–43). Psycholog przedstawił w nim zarówno podstawowe emocje, jak i diady graniczących ze sobą odczuć, a także emocje, które powstają w wyniku połączenia dwóch innych, np. oburzenie jest mieszanką gniewu i zaskoczenia. Również Paul Ekman (2002), amerykański psycholog, pionier w dziedzinie badania ekspresji twarzy, wyodrębnił emocje podstawowe. Tę listę można byłoby długo wzbogacać o dokonania kolejnych badaczy. Jednak wniosek, ważny z punktu widzenia glottodydaktyki, pojawia się już teraz – natura emocji, ich klasyfikacja, nazywanie i werbalne wyrażanie – szczególnie te dwa ostatnie – są niezwykle istotne w życiu człowieka. Są kluczem do jego zrozumienia i poznania, nie możemy więc nauczyć języka obcego bez konkretnej wiedzy w tym zakresie. Nie możemy polegać jedynie na intuicji w zakresie nauczania językowego wyrażania emocji. Potrzebne są badania, które stworzą podwaliny do rzetelnej ekscerpacji wyrażań emocjonalnych z zasobu współczesnej polszczyzny, a w konsekwencji dadzą glottodydaktykom konkretne narzędzia do nauczania tych a nie innych fraz.

Ucząc się języków obcych, stykając się z odmiennymi kulturami czy nawet podczas rozmów z rodzimymi użytkownikami naszego L1, możemy zauważyć, że istnieją pewne odczucia, wspólne dla wielu osób, które wciąż nie mają swoich nazw. Takimi właśnie emocjami zajmuje się John Koenig, który wymyśla wyrazy i umieszcza je w swoim *Słowniku nieoczywistych smutków* (*The Dictionary of Obscure Sorrows*). Pracuje nad nim od kilku lat, a pomysł na stworzenie tego zbioru neologizmów, wyrażających to, co nienazwane, kiełkował w nim od 2006 roku. Wtedy właśnie Koenig, podczas studiów w Minnesocie, chciał tworzyć poezję, ale potrzebował nowych wyrazów, by opisać wszystko, co czuje. Wymyślone przez niego leksemy opierają się na wiedzy z dziedziny etymologii i słowotwórstwa. Autor w ciekawy sposób buduje wyrazy oparte na konkretnych prefiksach, sufiksach i rdzeniach. Celem jego projektu jest „znalezienie luk w języku uczuć i wypełnienie ich, żeby móc mówić o ludzkich grzeszkach oraz dziwactwach człowieczeństwa, uczuciach, które znamy wszyscy, ale nie mówimy o nich, bo nie mamy na nie słów”, jak wyjaśnia podczas wykładu dla TED (2016). Jednym z wyrazów, który zwrócił uwagę mediów i przyczynił się do popularyzacji informacji o tym słowniku, jest *sonder* oznaczający uświadomienie sobie, że każdy przypadkowy przechodzień wie o równie intensywne i złożone życie, co my. Według Koeniga potęgą nowych słów tkwi w fakcie, że kiedy nazwiemy daną emocję, która wcześniej była nienazwana, ale odczuwana przez wiele osób, poczujemy się mniej samotni (TED 2016).

W nauczaniu nazwanych już, choć niekiedy nieprzetłumaczalnych, uczuć, przydatny będzie model powstawania emocji, który wyłania się z prac Anny Wierzbickiej. Jest to koncept odbiegający od klasycznych ujęć psychologicznych, ale przenoszący punkt ciężkości na interesujące nas tutaj znaczenie danych słów,

a nie na odróżnianie jednej emocji od drugiej za pomocą definicji. Ważne jest w nim rozróżnienie, którego nie stosuję w tym artykule, ale przywołam je teraz dla lepszego zrozumienia koncepcji, a mianowicie chodzi o różnicę między definicją terminów: „odczucie” i „emocja”. Odczucia mają miejsce na poziomie subiektywnym i nie są werbalizowane. Emocje zaś są językową interpretacją odczuć, wynikają z refleksji nad nimi, można więc powiedzieć, że emocje są nazwami odczuć. Model powstawania emocji w ujęciu Anny Wierzbickiej dokładnie przeanalizowała Katarzyna Kuś (2010, s. 214–220), wyodrębniając w nim 3 poziomy. Po pierwsze, mamy do czynienia z fizjologicznymi reakcjami organizmu. Nie są one precyzyjnie opisane przez Wierzbicką, choć badaczka twierdzi, że wywołują one *bodily events* (Wierzbicka, 1992b). W ich zakres będą wchodziły zarówno neurochemiczne reakcje mózgu na pobudzenie, jak i reakcja skórno-galwaniczna, czy w końcu mimika twarzy. Jest to poziom obiektywny – można go zbadać, zmierzyć i naukowo opisać. Co więcej ma on swoje odbicie w języku, w konstrukcjach takich jak: *blada twarz, mieć wypieki na twarzy, zimny pot kogoś oblał* itd. Kolejny komponent to sposób odczuwania. Jest to poziom subiektywny, nie możemy go zbadać. Nie istnieje metoda, która pozwoliłaby porównać odczucia dwóch różnych osób w tej samej sytuacji emocjonalnej. Nie da się także dokonać pomiaru czy porównania emocji tej samej osoby w dwóch podobnych sytuacjach. Wiąże się to z faktem, że nie potrafimy sami opisać w sposób arbitralny dwóch własnych podobnych odczuć. Nie mamy problemu z oddzieleniem tego, co pozytywne, od tego co negatywne, ale już trudno nam opisać różnicę na tym poziomie subiektywnego odczuwania np. między odczuwanym zażenowaniem a zawstydzeniem. Możemy nadać temu nazwy, a więc wyrazić emocje, ale nie ma kryteriów, które pozwoliłyby nam na poziomie odczuwania obiektywnie odróżnić jedno od drugiego. W tym momencie pojawia się trzeci, intersubiektywny komponent w modelu emocji Wierzbickiej, a mianowicie – konceptualizacja. Składają się na nią refleksje, myśli przekuwane na środki językowe – leksykalne i gramatyczne, dzięki którym możemy nazwać to, co czujemy, zinterpretować werbalnie to, co dzieje się w nas w konkretnej sytuacji emocjonalnej. Wierzbicka stawia mocną tezę o braku izomorfizmu leksykonu emocjonalnego między dwoma dowolnymi językami. Badaczka uważa, że to, jakim odpowiednikiem zastąpimy obcy wyraz, zależy w takim samym stopniu od kontekstu, jak i od preferencji tłumacza. Bardzo dobrym przykładem będzie tu wariantywność tłumaczeń angielskiego *happy*, które Kuś rozwija jako *szczęśliwy, wesoly* i *zadowolony* (Kuś, s. 216). Opcji może być jeszcze więcej, poniżej wymieniam tylko kilka z nich:

Tabela 1. Wariantywność tłumaczeń wyrazu „happy”

wersja angielska	polski ekwiwalent
<i>I'm happy.</i>	Jestem szczęśliwa. Jestem zadowolona. Cieszę się. Wesoło mi.
<i>I'm happy to buy you coffee.</i>	Chętnie zaproszę cię na kawę. / Chętnie postawię ci kawę.
<i>I'm happy I'm alive.</i>	Cieszę się, że żyję.
<i>Are you happy to go tomorrow?</i>	Cieszysz się / Jesteś szczęśliwy / zadowolony, że jutro wyjeżdżasz? Czy nie masz nic przeciwko temu, że jutro wyjeżdżasz?

Źródło: opracowanie własne

Bardzo ważne będzie tu właściwe odczytanie kontekstu i intencji nadawcy. W interpretacji bodźców, nazywaniu i odróżnianiu emocji jednej od drugiej w dowolnych językach pomocne będą więc scenariusze kognitywne, czyli prototypy sytuacji, opisane przy użyciu jednostek uniwersalnych (wchodzących w skład słownika naturalnego metajęzyka semantycznego – NMS). W scenariuszach tych za pomocą prostych leksemów można wykazać różnice w nazwach emocji (bądź frazach je opisujących) bez utraty znaczenia. Zasadne wydaje się przeniesienie tej koncepcji na grunt glottodydaktyczny, gdzie zbudowanie prototypowej sytuacji, już bez użycia jednostek NMS, pokazywałoby przykład funkcjonowania wyrażenia emocjonalnego w polszczyźnie, którego nie można przetłumaczyć dosłownie na L1 studenta. Praktyczne wykorzystanie tej koncepcji znajduje się w ćwiczeniu 5. w niniejszym artykule.

Najnowsze dokonania w badaniu natury emocji mogą także wzbogacić metodykę nauczania języków obcych. Neurobiolog Lisa Feldman Barrett jest autorką przełomowej teorii, którą zawarła w książce *Jak powstają emocje? Sekretne życie mózgu* (Feldman Barrett 2018). Jej odkrycia zaprzeczają dotychczasowym ustaleniom na temat emocji podstawowych, na których opiera się współczesna psychologia. Barrett bez wahania stwierdza, że wraz z poznaniem nowej nazwy emocji, mamy dostęp do jej odczuwania. Według badaczki język i kultura zmieniają nasze odczucia, a więc jeszcze szerzej niż Tiffany Watt Smith omawia historyczność i „kulturę” danej emocji, zmieniający się do niej stosunek na przestrzeni wieków i pod wpływem przemian polityczno-społecznych. Odrzuca np. pogląd Ekmana na to, że uśmiech od zawsze był oznaką odczuwanej radości. Według Barrett popularność uśmiechu rosła wraz z rozwojem stomatologii i nie jest aż tak starym fenomenem, jak nam się do tej pory wydawało. Neurobiolog uważa, że możemy wpływać na to, jak nasz mózg reaguje na bodźce. Możemy nauczyć go nowej interpretacji znanych odczuć. Najbardziej przełomową tezę Barrett jest stwierdzenie, że nie rodzimy się z wbudowanymi układami emocjonalnymi, ale że sami je budujemy na

podstawie doświadczeń. Uczymy mózg, jak ma interpretować dane odczucie i nazywamy je, najczęściej korzystając już ze słownika, który opisywał podobne doświadczenia. Według Barrett emocje to domysły tworzone na bieżąco przez mózg, który możemy kontrolować. Rozumiem, że na poziomie języka wygląda to tak: Dziecko odczuwa np. ścisk w żołądku i nie chce wejść do ciemnego pokoju. Mama, chcąc je uspokoić, mówi: „nie bój się, tam nie ma nic strasznego”, kodując w ten sposób informację w mózgu swojej pociechy – ciemny pokój, ścisk w żołądku, niechęć wejścia do pomieszczenia opisuje czasownik „bać się”. Później za każdym razem, kiedy dziecko będzie w podobnej sytuacji, będzie mogło nazwać to, co czuje – „boję się”, ponieważ mózg dopasowuje tę sytuację do doświadczenia z przeszłości, przewiduje, że to jest ta sama emocja i nazywa ją w określony wtedy sposób.

Lisa Feldman Barrett analizuje przypadek Dżochara Carnajewa, który podczas Maratonu Bostońskiego w kwietniu 2013 roku przeprowadził zamach. Zginęły w nim 3 osoby, ponad 200 zostało rannych. Nikt nie miał wątpliwości co do winy czeczeńskiego imigranta. Jednak wątpliwości, w świetle teorii Barrett, wzbudzają przesłanki, na podstawie których podjęto ostateczną decyzję o wyroku. Kiedy ława przysięgłych ma wybrać między karą śmierci a dożywociem, opiera się przede wszystkim na tym, czy oskarżony okazał skruchę. Carnajew wygłosił przeprosiny, powiedział, że żałuje swoich czynów. Na poziomie werbalnym wszystko, co należało powiedzieć, by załagodzić wyrok, zostało powiedziane. Jednak, według przysięgłych, kamienna twarz Carnajewa podczas przemówienia końcowego wskazywała na brak skruchy. Barrett dowodzi, że ani osoby decydujące o losie skazanego, ani nikt inny, nie mogą wiedzieć, co on czuje. W kulturze amerykańskiej pokerowa twarz jest interpretowana jako oznaka braku emocji, jednak w kulturze czeczeńskiej oznacza stoickie pogodzenie się z porażką i jest jak najbardziej pożądana w sytuacji, w jakiej znalazł się oskarżony. W świetle badań autorki książki *Jak powstają emocje? Sekretne życie mózgu* to, co rzekomo dostrzegamy na twarzach innych, bierze się z naszych własnych głów i jest jedynie domysłem, przewidywaniem. Niemniej teraz, w coraz bardziej wielokulturowym i wielojęzycznym społeczeństwie, bardzo ważna jest wiedza o skryptach kulturowych, nie tylko po to, by właściwie orzekać o czyjejs winie, ale też, i dla nas przede wszystkim, by skutecznie uczyć języka polskiego, by umożliwić naszym słuchaczom pełne uczestnictwo w nowo przyswajanej kulturze.

5. O POTRZEBIE AKTUALIZACJI SKRYPTÓW KULTUROWYCH

Doskonałą ilustracją procesu stawania się osobą dwujęzyczną i dwukulturową jest autobiografia Ewy Hoffman. Autorka poświęca w niej także sporo miejsca problemowi (nie)przekładalności nazw emocji z jednego języka na drugi. Pisar-

ka w wieku czternastu lat przeprowadziła się wraz z rodziną z Polski do Kanady, a potem do Stanów Zjednoczonych. W swoim pamiętniku języka *Zagubione w przekładzie* bez wahania wartościuje sposób wyrażania emocji w polszczyźnie i w angielszczyźnie:

„Moja matka mówi, że robię się «angielska». Boli mnie to, bo wiem, co ma na myśli: że robię się zimna. Nie jestem bardziej zimna niż dotychczas, ale uczę się mniej demonstrować uczucia (...). Uczę się mojej nowo nabytej rezerwy do ludzi, którzy cofają się o krok podczas rozmowy ze mną, ponieważ stoję zbyt blisko i irytuję ich swoją bezpośredniością (...). Uczę się powściągliwości od Penny, która wygląda na urażoną, kiedy w podnieceniu szarpie ją za rękę, jakby mój gest wyrażał agresję, a nie sympatię (...). Być może moja matka ma mimo wszystko rację: być może robię się bardziej zimna. Po pewnym czasie moje emocje zaczynają nadążać nad biegiem wydarzeń, reakcja na dane zachowanie staje się cieplejsza lub chłodniejsza, w zależności od charakteru tego zachowania. Zwracam większą uwagę na to, co mówię, jak głośno się śmieję, jak wyrażam swój żal. Przyjęty w naszej rodzinie żywiołowy sposób objawiania uczuć, uważany jest tu za przesadny, a niepisane reguły poprawnego zachowania zaczynają wywierać swój osmotyczny wpływ” (Hoffman 1995, s. 143–144).

Eva Hoffman zwraca uwagę na wiele aspektów różnic kulturowych przejawiających się w obu językach. Wydaje się, że wspólny mianownik jej rozważań, który widać w przywołanym cytacie, ale i w całej książce, stanowi przekonanie, że kultura polska obfituje w zachowania silnie zabarwione emocjonalnie. Porównując wydanie wspomnianej autobiografii z 1989 (na które powołuje się m.in. Anna Wierzbicka w swoich pracach) z ogólnie dostępną wersją z 1995 roku, można zauważyć dość dużo drobnych poprawek, np. w przywołanym cytacie, Hoffman mówi o „żywiołowym sposobie okazywania uczuć”, a w pierwotnej wersji mamy w tym miejscu „burzliwość emocji”. Za każdym razem, gdy autorka szuka sformułowania bardziej przystającego do jej myśli, wybiera leksemy o silnym zabarwieniu emocjonalnym. Anna Wierzbicka w artykule *Emocje. Język i «skrypty kulturowe»* (1999, s. 166) wyraża opinię, że niemal we wszystkich typach wypowiedzi w polszczyźnie należy wyrażać emocje. Konstatuje, że bycie „gorącym” w dyskursie jest wskazane, zalecane i oczekiwane. Uważa, że tak ożywione, zaangażowane werbalne wyrażanie siebie jest pełną realizacją polskiego skryptu kulturowego. Jak wynika i z refleksji Ewy Hoffman, i z rozważań Anny Wierzbickiej, w angielszczyźnie przeciwnie – okazywanie samokontroli, powściągliwości, pewnego chłodu, które według obu autorek są odbierane raczej pejoratywnie w polskich strategiach językowych, jest zjawiskiem pożądanym. Stąd, czyli z doceniania „beznamiętnych” reakcji w kulturze anglosaskiej, wzięła się tak zawrotna kariera anglicyzmu, który wtargnął do wielu języków, a więc moda na określenie *być cool*. Książka Hoffman została opublikowana 30 lat temu, artykuł Wierzbickiej przed 20 laty. Mam wrażenie, że spostrzeżenia obu autorek, dotyczące polskich zachowań komunikacyjnych, wymagają aktualizacji.

Kaitlin Robbs, nauczycielka języka angielskiego, na potrzeby swoich zajęć, opierając się niewątpliwie na wielu teoriach psychologicznych, skonstruowała *vocabulary wheel*³, koło słownictwa, pomagające uczniom w opisaniu emocji. To bardzo rozbudowany graf, który z pewnością zaspokaja nie tylko podstawowe potrzeby uczących się, chcących opisać swoje emocje. Pewnym wyzwaniem wydaje mi się pójście o krok dalej, a mianowicie rozstrzygnięcie, zaobserwowanie, jakie zdania wypowiadają rodzimi użytkownicy języka podczas odczuwania tych emocji. Wydaje się, że kiedy odczuwamy silne emocje, raczej nigdy ich nie opisujemy. Mówimy pojedyncze wyrazy, czasami całe zdania, które ilustrują to, co odczuwamy, ale raczej nigdy nie jest to opis. Innymi słowy, kiedy ktoś jest zdziwiona np. w sytuacji nieoficjalnej, nie powie „Jestem zdziwiony”, ale raczej krzyknie: „Serio?!”. Oczywiście nie jest to jedyna możliwa reakcja, wszystko zależy od kontekstu, temperamentu osoby, świadków zdarzenia itd. Dlatego też zbadanie, jak Polacy, targani różnymi emocjami, reagują słownie na to, co się z nimi dzieje, wydaje mi się bardzo ważnym problemem badawczym na gruncie glottodydaktyki, tak samo jak rekonstrukcja skryptów kulturowych, które są nierozdzielnie związane z takimi reakcjami werbalnymi.

Bardzo ciekawą i inspirującą koncepcję, jak dokonać weryfikacji polskiego skryptu kulturowego, przedstawiła Elżbieta Łątka (2012, s. 41). Po pierwsze badaczka postuluje, w przeciwieństwie do Sebastiana Deki (2006, s. 170–171), żeby nie opierać badań nad skryptami kulturowymi przypisanymi poszczególnym nacjom na świadectwach wyłącznie osób dwujęzycznych. Polski skrypt kulturowy wyabstrahowany przez Wierzbicką pojawia się w wielu artykułach naukowych, cytowany jest przez badaczy na całym świecie, ale, jak słusznie zauważa Łątka, podstawą do jego utworzenia była refleksja językowa jednej, dwujęzycznej i dwukulturowej, osoby – Evy Hoffman. Rekonstrukcja skryptów kulturowych, opartych na zdecydowanie większej liczbie badanych, miałyby formę ankiety, obejmowałyby zarówno osoby dwujęzyczne, jak i rodzimych użytkowników obu języków, tak aby na podstawie odpowiedzi wyabstrahować dwa pożądane skrypty kulturowe. Badaczka proponuje, aby wykorzystać w takim badaniu opisy sytuacji prototypowych wywołujących konkretną emocję w danej kulturze albo na podstawie ankiety skonkretyzować bodźce, które byłyby odpowiedzialne za wywołanie danej emocji.

Na podstawie jej koncepcji chciałabym zaproponować, jak takie badanie mogłoby wyglądać w praktyce. Według mnie powinno ono składać się z dwóch niezależnych od siebie części, a więc respondenci mogliby udzielać odpowiedzi albo na pytania zawarte w obu ankietach, albo w dowolnej z nich. Jedna z nich służyłaby ustaleniu podstawowych wartości, które złożyłyby się na polski skrypt kulturowy. Ankietowani (Polacy) byłiby poproszeni o uzupełnienie np. następujących zdań:

³ <https://writingcooperative.com/what-is-your-tone-of-writing-7d232d181651> [31.08.2019].

A. Dokończ zdania:

- Kiedy mówię coś formalnie, to
- Kiedy mówię coś nieformalnie, to
- Kiedy czuję coś dobrego o osobie, z którą rozmawiam,
- Kiedy czuję coś złego,
- Kiedy wiem coś złego,
- Kiedy myślę inaczej niż osoba, z którą rozmawiam, to
- Kiedy ktoś mówi o mnie coś dobrego,
- Kiedy ktoś mówi o mnie coś złego,

B. W moim kraju dobrze jest, kiedy ludzie w rozmowie:

- okazują
- nie okazują
-

C. W moim kraju źle jest, kiedy ludzie w rozmowie:

- okazują
- nie okazują
-

Myślę, że ciekawe wyniki mogłoby dać to badanie także wtedy, gdyby poproszono w nim o udzielanie odpowiedzi zarówno spontanicznych, wyrażonych w polszczyźnie ogólnej, jak i zapisanych jedynie przy użyciu jednostek wchodzących w skład słownika NMS. Odpowiedzi, po podaniu jakiejś przykładowej, musiałyby się wobec tego składać z następujących leksemów:

ja, ty, ktoś, coś, ludzie, ciało / ten, ten sam, inny / jeden, dwa, niektóre, dużo, wszystko / dobry, zły, duży, mały / myśleć, wiedzieć, chcieć, czuć, widzieć, słyszeć / mówić, słowo, prawda / robić, dziać się (zdarzać się), ruszać się / być (istnieć) mieć / żyć, umrzeć / nie, być może, móc, bo (=ponieważ, z powodu), jeżeli / kiedy, teraz, chwila, po (potem), przed (przedtem), długo, krótko, przez pewien czas / gdzie, tutaj, pod, nad, daleko, blisko, z tej strony, wewnątrz / bardzo, więcej / rodzaj, część / tak jak, taki jak

Ankietowani mieliby możliwość pominięcia tego punktu, gdyby okazał się zbyt trudny. Druga część badania służyłaby stworzeniu polskiego słownika wyrażania emocji. Elżbieta Łątka sugeruje, że pomocne mogłyby tu być tematy relacyjne, przedstawione przez Władysława Łosiaka (2007, s. 48). Psycholog ten swoje zestawienie opiera na pracy *Emotion and Adaptation* Richarda S. Lazarusa (1991, s. 620). Ustalenia te poszerzone (w stosunku do prototypu zawartego we wspomnianym wydaniu nowojorskim) o opis kolejnych emocji znajdziemy w opracowaniu *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia* pod red. Paula Ekmana i Richarda J. Davidsona (2002, s. 148). Przedstawię je poniżej w tabeli wraz z au-

torską propozycją roboczych realizacji danego tematu relacyjnego (*core relational themes*) dla polskiego odbiorcy.

Tabela 2. Podstawowe tematy relacyjne

nazwa emocji	podstawowy temat relacyjny	propozycja realizacji danego tematu relacyjnego
Duma	Podbudowanie poczucia własnej wartości dzięki dokonaniom i osiągnięciu cenionego obiektu (samodzielnie lub przez kogoś, z kim się utożsamiamy)	Wyobraź sobie, że właśnie skończyłaś/skończyłeś oglądać mecz, w którym Polska zdobyła złoty medal na mistrzostwach świata w piłce nożnej. Fani piłki nożnej z różnych krajów oglądający mecz w tej samej strefie kibica co ty z zachwytem komentują gole strzelane przez Lewandowskiego. Jakimi słowami wyrazisz to, co czujesz?
Gniew	Zniewaga pomniejszająca „ja” i „moje”	Wyobraź sobie, że jesteś świetnym pracownikiem, zgłaszasz się do wszystkich możliwych projektów, często zostajesz po godzinach, ponieważ lubisz to, co robisz i liczysz na awans oraz podwyżkę. Co prawda, jak na razie twój szef pomijał cię w przyznawaniu premii, ale teraz na pewno będzie inaczej. Nie da się nie zauważyć twojego wysiłku i poświęcenia, a także tego, że generujesz najwyższe przychody dla firmy. Kilka dni później jest oficjalne zebranie. Szef pogratulował wyróżniającym się pracownikom, np. Milenie, która zwykle wychodzi wcześniej z pracy, Kacprowi, który jest zawsze aktywny na Facebooku, i przyznał im wysokie nagrody, o tobie nawet nie wspominał. Wszyscy zerkają ukradkiem na ciebie, bo wiedzą, że to ty zasługujesz na takie uznania. Jakimi słowami wyrazisz to, co czujesz? Co powiesz szefowi, a co powiesz najlepszemu przyjacielowi zaraz po zebraniu?
Lęk	Stanie w obliczu niepewnego zagrożenia egzystencjalnego	Wyobraź sobie, że za dwa dni twoja partnerka / twój partner będzie leciał z Warszawy do Szanghaju na ważne spotkanie biznesowe. Nie wiesz, dlaczego, ale jesteś przekonany, że nie powinna/powinien tam lecieć. Jesteś pewny/a, że jeśli poleci, nigdy więcej się nie zobaczycie. Jakimi słowami wyrazisz to, co czujesz?
Miłość	Pozostawanie w związku z inną osobą lub takie pragnienie, zwykle, choć niekoniecznie, odwzajemnione	Wyobraź sobie, że budzisz się obok swojego partnera / swojej partnerki, za oknem słońce, którego promienie wpadają do sypialni. Akceptujesz osobę, która jest obok i wiesz, że on/a w pełni akceptuje ciebie. Właśnie się obudził/a. Jakimi słowami wyrazisz to, co czujesz?

nazwa emocji (cd.)	podstawowy temat relacyjny (cd.)	propozycja realizacji danego tematu relacyjnego (cd.)
Nadzieja	Obawa, że będzie gorzej, i pragnienie, by było lepiej	Wyobraź sobie, że wraz ze swoim partnerem / swoją partnerką odbieracie wyniki powtórzonego badania genetycznego. Ostatnie wyniki były pozytywne, ale lekarz wspomniał o marginesie błędu i choć zapewniał, że wszystko jest w porządku, coś mu nie pasowało. Poprosił o powtórzenie badania. Jesteś pewny/a, że wszystko będzie dobrze, ale się denerwujesz. Za pół godziny wejdziecie do gabinetu. Jakimi słowami wyrazisz to, co czujesz?
Poczucie winy	Złamanie nakazu moralnego	Wyobraź sobie, że robisz wszystko, żeby tym razem podwyżka nie przeszła ci koło nosa. W końcu zasługujesz na rejs po Karaibach, a nie po prostu na urlop na Krecie. Zawsze wszelkie bonusy przypadają Martynie, ale obiecałeś/aś sobie, że nie tym razem. Chyba nawet bardziej motywuje cię to, żeby z nią wygrać, niż rejs, bo na niego właściwie i tak możesz sobie pozwolić. Martyna zawsze przychodzi do pracy pierwsza i ostatnia z niej wychodzi. Postanowiłeś/aś, że teraz będziesz wychodzić po niej. Po dwóch miesiącach, nie zawsze czystej z twojej strony rywalizacji, to ty dostajesz podwyżkę, twoja radość nie zna granic. Wygrałeś/aś z Martyną! Zapraszasz przyjaciół na kolację, jesteś wspaniałomyślny, więc zapraszasz także Martynę. Nie może przyjść. No cóż, pewnie nie każdy potrafi sobie radzić z porażką. Podczas kolacji dowiadujesz się przez przypadek, że Martyna tak dużo daje z siebie w pracy, bo ma bardzo ciężko chore dziecko. Koszty leczenia są ogromne, ale leki łagodzą ból. Martyna dziś nie przyszła na kolację, bo jej synek miał kolejną chemioterapię. To właśnie w szpitalu z nim kobieta spędza każdy swój urlop. Czujesz się dziwnie, nie możesz zasnąć. Spotykasz się z przyjacielem, jakimi słowami wyrazisz to, co czujesz?
Smutek	Doświadczenie nieodwracalnej straty	Wyobraź sobie, że od kilku lat masz wspaniałego psa. Kupiłeś/aś go, ponieważ to było zalecenie psychologa. Miało pomóc w leczeniu depresji. Pies jest dla ciebie wsparciem i dzięki niemu wreszcie codziennie się śmiejesz. Pewnego dnia pies dostaje skrzętu żołądka i umiera na twoich oczach. Nic nie mogłeś/aś zrobić. Bardzo brakuje ci przyjaciela. Jakimi słowami wyrazisz swojemu partnerowi / swojej partnerce to, co czujesz?

nazwa emocji (cd.)	podstawowy temat relacyjny (cd.)	propozycja realizacji danego tematu relacyjnego (cd.)
Strach	Konkretne i zniewalające zagrożenie fizyczne	Wyobraź sobie, że jesteś na lotnisku, w pewnym momencie słyhać strzelaninę, nie wiesz, co się dzieje, ale wiesz, że musisz się gdzieś schować. Znajdujesz kryjówkę w domku w strefie zabaw dla dzieci. Słyszysz zbliżające się kroki. Gdybyś mógł/mogła opisać swoje myśli w tamtym momencie, jakimi słowami byś je wyraził/a?
Szczenie	Dokonywanie postępów w osiągnięciu jakiegoś celu	Wyobraź sobie, że zawsze marzyłeś/aś, żeby przebiec maraton. Musiałeś/aś się długo przygotowywać, ćwiczyć, regularnie biegać, stopniowo wydłużając dystans. Rok temu spróbowałeś/aś przebiec swój pierwszy w życiu maraton, ale się nie udało. Nie byłeś/aś odpowiednio przygotowany/a. Dziś ci się udało i to z doskonałym wynikiem. Dziennikarze pytają cię, jak się czujesz, co im powiesz. Jakimi słowami wyrazisz swoje uczucia przyjacielowi, z którym spotkasz się jutro?
Ulga	Zanik stresującej niezgodności między rzeczywistym a pożądanym stanem rzeczy	Wyobraź sobie, że jutro masz obronę pracy magisterskiej. Zawsze miałeś/aś doskonałe oceny, więc rodzina, przyjaciele, a nawet członkowie komisji oczekują, że ten egzamin będzie idealny. Tuż przed wejściem do sali egzaminacyjnej czujesz, że masz w głowie pustkę. Na szczęście wszystko poszło jak z płatka. Jakimi słowami opiszysz uczucie, które czuleś/aś zaraz po wyjściu z egzaminu?
Współczucie	Poruszenie z powodu cudzego cierpienia i pragnienie niesienia pomocy	Wyobraź sobie, że przeczytałeś/aś historię katowanego psa. Zwykle nie oglądasz zdjęć związanych z takimi wydarzeniami, ale miały one miejsce na sąsiedniej ulicy, więc nie możesz się powstrzymać. Jest ci bardzo przykro. Kochasz zwierzęta i nie rozumiesz, jak ktoś może zrobić coś tak potwornego. Równocześnie nie możesz sobie znaleźć miejsca, jak myślisz o tym, jaki ból musi odczuwać teraz ledwo odratowane zwierzę. Klinika, która się nim zajmuje, opisuje podobne przypadki i zaprasza wolontariuszy do współpracy. Chcesz pomóc. Jakimi słowami opiszysz swoją motywację niesienia pomocy?

nazwa emocji (cd.)	podstawowy temat relacyjny (cd.)	propozycja realizacji danego tematu relacyjnego (cd.)
Wstręt	(metaforycznie) Bliskość lub wchłonięcie odstręczającego obiektu lub idei	Wyobraź sobie, że jesteś po raz pierwszy z wizytą u swoich przyszłych szwedzkich teściów. Proponują ci <i>surströmming</i> , czyli tradycyjny narodowy przysmak – sfermentowanego śledzia. Czytałeś/aś, że odór, który wydobywa się ze świeżo otwartej puszki z rybą, jest jednym z najsilniejszych, jakie istnieją na świecie. Chcesz dobrze wypaść przed teściami, jednak, odczuwając wstrętą woń unoszącą się z puszki, już wiesz, że nie podołasz zadaniu. Ledwo możesz powstrzymać wymioty. Jakimi słowami wyrazisz to, co czujesz?
Wstyd	Wypaść poniżej osobistego ideału	Wyobraź sobie, że jesteś bardzo kompetentny w swojej branży. Weszły nowe przepisy i szef zarządził, że dziś, bez żadnego przygotowania, musisz wypełnić testy z „podstaw wiedzy” w swojej dziedzinie. To ważne dla audytu. Szef podkreśla, że widział zadania i że są dziecinnie proste. Kiedy zaczynasz rozwiązywać test, zdajesz sobie sprawę, że łatwo popełnić błędy, ponieważ forma pytań jest jakaś dziwna. Po godzinie dostajesz wynik, uzyskałeś 20%. Dzwonisz do przyjaciółki, jakimi słowami wyrazisz, co czujesz? Jakimi słowami wyjaśnisz sytuację szefowi?
Zawiść	Pragnienie posiadania tego, co ma ktoś inny	Wyobraź sobie, że twój kolega z dzieciństwa zawsze robił jakieś nielegalne interesy, ale dzięki swojemu sprytowi, wszystko uchodzi mu na sucho. Ty jesteś uczciwy i dawno temu postanowiłeś, że będziesz robił wszystko zgodnie z przepisami. Dziś masz swoją własną małą firmę i być może za 5 lat będziesz miał odpowiednio wysokie dochody, żeby wziąć kredyt na mieszkanie. Kolega z dzieciństwa ma ogromną willę i kilka pięknych luksusowych samochodów. Widzisz je codziennie, ponieważ musisz mijać jego posiadłość, by dotrzeć do swojego biura. Czujesz się sfrustrowany/a, bo to niesprawiedliwe, równocześnie sam/a naprawdę chciał(a)byś mieć choć jedno porsche, jakim jeździ ten kolega. Jakimi słowami wyrazisz przyjacielowi to, co czujesz?

nazwa emocji (cd.)	podstawowy temat relacyjny (cd.)	propozycja realizacji danego tematu relacyjnego (cd.)
Zazdrość	Niechęć do osoby trzeciej z powodu szkodenia przez nią naszej relacji z inną osobą	Wyobraź sobie, że twój/twoja partner/ka miał/a romans, przez który o mało nie rozpadło się wasze małżeństwo. Niestety bardzo trudno mu/jej opanować się i nie dopuścić do flirtu z innymi, choć obiecał/a poprawę. Jesteście na oficjalnym przyjęciu. Do twojego partnera / twojej partnerki właśnie podeszła bardzo atrakcyjna osoba. Śmieją się, poklepują po ramieniu i właśnie zaczynają tańczyć. Jakimi słowami wyrazisz to, co czujesz, kiedy będziesz za chwilę rozmawiał z partnerem/ką, a jakimi opiszesz swoje uczucia, zwierając się przyjacielowi?

Źródło: Lazarus 2002, s. 148; propozycje realizacji danego tematu relacyjnego – opracowanie własne

Łątka zwraca uwagę na możliwość obciążenia błędem takich badań. Wynikałoby on z faktu, że ankieta opiera się na piśmie, więc nie jest to typowa forma do wyrażania spontanicznych reakcji emocjonalnych. Proponuje wobec tego alternatywne badanie w formie wywiadu. Według mnie także i ono, choć już w mniejszym stopniu, ale wciąż może być obciążone pewnym zafalszowaniem reakcji, gdyż odbywa się w warunkach sztucznych. Z powodów etycznych nie moglibyśmy insynuować sytuacji, które wywołują silne emocje, ale zasadne byłyby próby odtworzenia komunikatów, które towarzyszyły tego typu sytuacjom.

Bazując na propozycjach realizacji danego tematu relacyjnego, można byłoby skonstruować badanie, w którym poproszono by (jak to podałam w tabeli) o reakcję słowną na opisaną sytuację. Należałoby zaznaczyć, że w badaniu chodzi o jak najbardziej spontaniczne reakcje, a nie opisy emocji. Myślę, że warto byłoby w ogóle usunąć nazwę emocji i podstawowy temat relacyjny, żeby nic nie sugerować badanym. Zdaję sobie sprawę z marginesu błędu, że np. coś, co dla mnie jest oczywiste w kontekście nadziei, dla niektórych mogłoby się kojarzyć ze strachem (wynik badania genetycznego). Można byłoby więc przygotować kilka realizacji podstawowego tematu relacyjnego dla danej emocji. Takie badanie powinno być dostępne online i dawać możliwość przerwania udzielania odpowiedzi w dowolnym momencie, np. po wpisaniu reakcji werbalnych dla 3–4 emocji, a nie od razu dla wszystkich. Jak podkreślałam wcześniej, sytuacje te zaproponowałabym dla odbiorcy wychowanego w kulturze polskiej. Moje propozycje opisów sytuacji zawarte w tabeli są subiektywne, ale ich fundament stanowią polskie wartości zbadane w 2017 r. przez CBOS (2017, s. 5). Trudno byłoby oczekiwać np. od Szweda odczucia wstępu w przypadku jedzenia szwedzkiej potrawy narodowej, czy współczucia okazywanego psu od osoby nie lubiącej zwierząt (dlatego alternatywna propozycja realizacji danego tematu relacyjnego powinna odnosić się

np. do wywołania empatii w stosunku do jakiegoś członka rodziny). Uzyskanie odpowiedzi, a więc leksykalnych reakcji wypowiedzianych pod wpływem konkretnych emocji, byłoby doskonałym materiałem badawczym do:

- a) sprawdzenia, czy istnieje powtarzalność pewnych fraz, które można byłoby określić jako „typowo polskie” reakcje językowe na sytuacje wywołujące (podstawowe) emocje;
- b) wyekscerpowania wyrażań, z których można byłoby utworzyć polski leksykon emocjonalny;
- c) przeniesienia na grunt glottodydaktyczny, a tym samym spopularyzowania, różnych wariantów emocjonalnego reagowania w polszczyźnie;
- d) skonstruowania reguł glottodydaktycznych składających się na metodycę nauczania języka emocji wyrażanych przez Polaków.

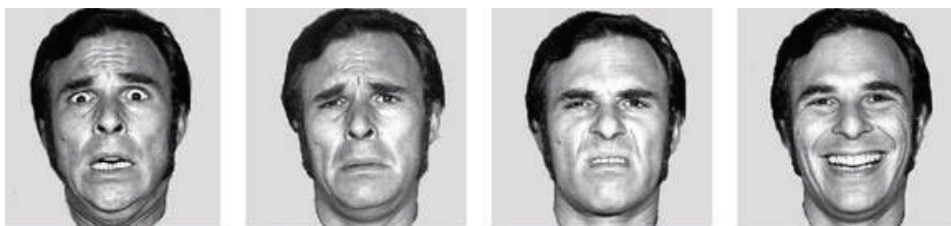
W ostatniej fazie należałoby porównać intensywność reakcji i sposób wyrażania emocji, które, jak wierzę, zarysowałyby się w komunikatach słownych, z wnioskami z pierwszej części badania, a więc ze zrekonstruowanymi skryptami kulturowymi. Mam nadzieję, że takie zestawienie po pierwsze, przyczyniłoby się do powstania zbioru reguł na temat językowego reagowania Polaków w sytuacjach wywołujących emocje. Po drugie, dałoby nam – glottodydaktykom – konkretną, nieintuicyjną, wiedzę na temat wyrażania emocji, a tym samym pozwoliłoby stworzyć ćwiczenia, dzięki którym cudzoziemcy mogliby swobodniej funkcjonować w polskiej przestrzeni lingwakulturowej.

6. PRAKTYCZNE ROZWIĄZANIA

W ostatniej części tego artykułu przedstawiam przykłady autorskich zadań, bazujących na różnych teoriach psychologicznych i językoznawczych, które mogą przyczynić się do dyskusji na temat różnic w sposobie wyrażania emocji w różnych kulturach. Ćwiczenia te są dedykowane zarówno cudzoziemcom (uczącym się polskiego, ale i tłumaczom), jak i Polakom (np. słuchaczom specjalizacji glottodydaktycznej). Pierwsze zadanie, które może doprowadzić do bardzo ciekawych wniosków, to to, które zaproponowałam wcześniej jako służące rekonstrukcji skryptów kulturowych. Kolejne ma na celu sprawdzenie, czy tak samo interpretujemy to, co widzimy (w tym przypadku chodzi o wyrazy twarzy) i czy takie same frazy przypisałibyśmy jako możliwe do wypowiedzenia przy konkretnych ekspresjach mimicznych. Inspiracją do stworzenia tego zadania były dla mnie badania Ekmana (2002) i Barrett (2018).

1. Czytanie z wyrazu twarzy / przewidywanie / budowanie doświadczeń

A. Dopasuj wyrażenia do wyrazu twarzy. Zastanów się, czy osoba o takim wyrazie twarzy werbalizuje swoje emocje, czy raczej pojawiają się one w postaci myśli? W jakich sytuacjach ta osoba mogłaby mieć taki wyraz twarzy i powiedzieć jedną z fraz? Jakie frazy (przetłumaczone dosłownie na polski) pasowałyby do tych wyrazów twarzy w twoim języku? Oznacz rejestry, z których pochodzą wyrażenia w ramce: U – uniwersalny, O – oficjalny, N – nieoficjalny.



Fot. <http://legacy.jyi.org/volumes/volume10/issue3/articles/TMPnvl3stwlbt.htm> [28.08.2019]

1. Jest super! 2. To okropne! 3. Nie pamiętam, kiedy byłem tak zadowolony. 4. To obrzydliwe! 5. Niedobrze mi. 6. Bardzo się cieszę. 7. To straszne! 8. To jakiś absurd! 9. Bardzo mi przykro. 10. Jak mogła zrobić coś takiego?! 11. Jestem naprawdę szczęśliwy! 12. Czy mogę ci jakoś pomóc? 13. Życie jest piękne. 14. O, Boże! 15. Neeeeeeee!!! 16. Co za dziewczyna! 17. Chyba zwymiotuję. 18. Co ja teraz zrobię? 19. Już nigdy się do niego nie odezwę. 20. Taaa, jasne, myślisz, że ci uwierzę? 21. To jest po prostu wstrętne! 22. Smutno mi. 23. To straszne. 24. Jestem królem życia. 25. Zabawimy się?

Nazwa emocji				
Wyrażenie				
Sytuacja, w której można tak powiedzieć				

B. W małych grupach wybierzcie po 3 wyrażenia z powyższej tabeli i ułóżcie z nimi dialog.

2. Mowa ciała / emocje / środki językowe

Z jakimi emocjami wiąże się wykorzystywanie poniższych środków? Dopasuj środki wyrazu do emocji i zastanów się, jaki komunikat słowny mógłby im towarzyszyć. Uzupełnij tabelę, w razie potrzeby dopisz dodatkowe emocje.

1. Przewracanie oczami. 2. Przeciąganie samogłosek. 3. Pocieranie twarzy. 4. Kamienna twarz. 5. Podnoszenie głosu. 6. Unoszenie brwi. 7. Szept. 8. Potakiwanie. 9. Brak kontaktu wzrokowego. 10. Patrzenie w ziemię. 11. Zagłądanie do telefonu. 12. Używanie zdrobnień. 13. Używanie zgrubień. 14. Przygryzanie dolnej wargi. 15. Kręcenie głową. 16. Dotykanie dłoni osoby, z którą się rozmawia. 17. Poklepywanie po ramieniu. 18. Wzdychanie. 19. Zmiana stylu z formalnego na nieformalny. 20. Używanie wykrzykników. 21. Używanie wulgaryzmów. 22. Używanie slangu. 23. Używanie trudnych wyrazów. 24. Głośne nabieranie i wypuszczanie powietrza. 25. Używanie modyfikatorów emocjonalnych (naprawdę/ślicznie/bardzo).

nazwa emocji	środki wyrazu	przykładowe wyrażenie
1. duma		
2. gniew		
3. lęk		
4. miłość		
5. nadzieja		
6. poczucie winy		
7. pogarda		
8. smutek		
9. strach		
10. szczęście		
11. ulga		
12. współczucie		
13. wstręt		
14. wstyd		
15. zawiść		
16. zazdrość		
17.		
18.		

3. Emocje podstawowe / intonacja / mimika twarzy (badania Ekmana)

Wybierz jedną spośród emocji:

strach, zaskoczenie, radość, złość, obrzydzenie, smutek

a następnie odczytaj jeden z poniższych tekstów w taki sposób, aby wyrażał wybraną emocję:

- Dzień dobry!
- Kocham cię
- To znowu ty?
- Chyba żartujesz?
- No to nieźle!
- To niezła laska (o kobiecie) / To niezłe ciacho (o mężczyźnie)!

4. Wartości romantyczne w twojej kulturze / budowanie wspólnego gruntu / rozwój kompetencji interkulturowej

(tutaj zaproponowane dla pola semantycznego miłości, ale pytania można dowolnie modyfikować dla każdej innej emocji)

Zastanów się, a następnie przedyskutuj wyniki swoich obserwacji w grupie, porównaj odpowiedzi.

– Jakie pola semantyczne / metafory składają się w twoim L1 na miłość (np. w polszczyźnie będzie to np. choroba – *oszaleć z miłości, miłość jest ślepa, złamać serce, wpaść komuś w oko*; wojsko – *podbić serce, zdobyć kobietę, zranić kogoś, kochać na zabój*; żywioły – *rozniecać uczucie, usychać z tęsknoty*).

– Jakich komunikatów słownych spodziewasz się w swoim L1, żeby mieć pewność, że osobie, z którą się spotykasz, zależy na tobie.

– Jakie cechy kobiece i męskie są kulturowo pożądane?

– Jaki jest kod kulturowy budowania związku / randkowania?

– Jakie gesty romantyczne są dozwolone w twoim kraju w sferze publicznej?

– Jaki jest stosunek do par homoseksualnych?

– Jak możesz pieszczotliwie nazwać ukochaną osobę? Czy w twoim języku istnieją zdrobnienia?

– Czy możesz ukochaną osobę nazwać poniższymi określeniami, przetłumaczonymi dosłownie?

Słonko, ptaszku, kotku, robaczku, żabko, skarbie, złotko, misiu.

5. Scenariusze kognitywne / budowanie sytuacji prototypowych

W każdym języku mamy frazy, które wymagają skomplikowanych opisów i czasami widzimy, że cudzoziemcy i tak nie do końca je rozumieją, bo używają ich w niewłaściwych kontekstach. Będą to różnego rodzaju frazeologizmy, wyrażenia slangowe, skrzydlate słowa i inne małe ważne wyrazy, jak

np. *oj tam, oj tam!* O wiele łatwiej zapamiętać i wyjaśnić ich znaczenie, jeśli zobrazujemy je jakąś konkretną sytuacją, a więc zbudujemy jedną z możliwych typowych sytuacji dla realizacji danego wyrażenia. Podaję poniżej polski przykład, ale w ramach rozwijania kompetencji interkulturowej zachęcam, aby to nasi słuchacze znajdowali takie wyrażenia we własnych L1, a następnie budowali sytuacje prototypowe po polsku, by wyjaśnić znaczenie frazy.

Oj tam, oj tam (jako wyraz zakłopotania, gdy nie chcemy odpowiedzieć albo nie wiemy, co powiedzieć)

Sytuacja nieoficjalna

– Słuchaj, widziałeś usta mojej Kaśki?

– Nie, a co z nimi?

– No zrobiła sobie, fajne, ale jednak wiesz, takie trochę, hmm, no jak kaczką wygląda!

– Oj tam, oj tam...

Poniżej przedstawiam wyrażenia (wraz z ich wyjaśnieniami po polsku), które zaproponowali niemieccy uczestnicy moich warsztatów przy realizacji tego zadania. Zaletą takiego zadania na zajęciach z cudzoziemcami jest nie tylko wyjaśnianie przez nich danych fraz po polsku, budowanie sytuacji w polszczyźnie, która je zilustruje, ale odkrywanie i stawianie się ambasadorem własnej kultury.

Erklärungsnot (ktoś zmusza cię, żebyś wyjaśnił o co ci chodzi, a ty nie wiesz jak),

Futterneid (np. kiedy jesteś w restauracji i kelner przynosi danie twojej koleżance, a ty czujesz zazdrość, bo wiesz, że to będzie smaczniejsze od dania, które sama zamówiłaś),

Frustfressen (czujesz tak wielką frustrację, że zaczynasz jeść),

Fremdschämen (wstydzisz za kogoś, za czyjeś zachowanie),

Fernweh (tęsknota za podróżami),

Schadenfreude (cieszysz się z niepowodzeń przyjaciela),

Hassliebe (uczucie między miłością a nienawiścią).

6. Polski skrypt kulturowy – polskie strategie językowe

Quiz. Która odpowiedź jest **falszywa**?

1. Jeśli chcesz pokazać Polakowi, że go słuchasz to:

- przypoklepniesz, mówisz „aha”, „aha”, „mhm”, „no tak, jasne!”.
- kiwasz głową, patrzysz mu w oczy.
- mówisz: „Taaaaa, jaaaasne” i bawisz się telefonem.

2. Kiedy idziesz spać, mówisz do bliskiej ci osoby:
 - a) „Karałuchy pod poduchy”.
 - b) „Dobranoc, szanownej pani”.
 - c) „Kolorowych snów, kochanie”.
3. Kiedy o coś prosisz po polsku:
 - a) deklarujesz, że sam/a chętnie pomożesz w przyszłości,
 - b) podkreślasz, jak ważna jest ta pomoc,
 - c) nigdy nie przeciągasz wyrazów.
4. Jeśli nie chcesz mówić „nie”, możesz powiedzieć:
 - a) Dlaczego nie?
 - b) Niezupełnie / nie do końca.
 - c) Nie bardzo / średnio.
5. Kiedy jesteś sarkastyczny:
 - a) przewracasz oczami,
 - b) delikatnie przytakujesz, przeciągasz wyrazy, używasz zdrobnień,
 - c) mówisz: Ależ bzdura!
6. Kiedy Polacy chcą zwiększyć wiarygodność swojej wypowiedzi, kiedy np. dziękują:
 - a) dodają „naprawdę”, „ślicznie”, „bardzo”,
 - b) przeciągają sylaby i mówią: dzie – ku – ję!
 - c) powtarzają wyraz „dziękuję”.
7. Kiedy nie wierzysz w to, co słyszysz, powiesz:
 - a) E tam, opowiadasz!
 - b) No co ty?!
 - c) No to ładnie.
8. Podczas oficjalnej rozmowy możesz powiedzieć:
 - a) Proszę mi wybaczyć, ale...
 - b) Weź ochłon!
 - c) Przepraszam, z kim mam przyjemność?

7. PODSUMOWANIE

Podsumowując powyższe rozważania, można stwierdzić, że leksemy nazywające emocje są uwarunkowane kulturowo i mają wpływ na to, jak przedstawiciele danej kultury będą odczuwać daną emocję (por. *amae* w kulturze japońskiej

i zachodniej). Kolejną ważną konkluzją jest stwierdzenie, że dostęp do odczuwania konkretnej emocji nie jest związany z obecnością danego leksemu w kulturze, świadczą o tym badania Lisy Feldman Barrett (2018), która dowodzi, że to my sami uczymy mózg, jak ma interpretować jakieś, w tym także zupełnie nowe, odczucie na podstawie wcześniejszych doświadczeń. Kolejny wniosek to uświadomienie sobie, że często nie da się dosłownie przetłumaczyć ani nazw emocji, ani ładunków kulturowych, które ze sobą niosą, z jednego języka na drugi (np. angielskie *happy* realizowane w polszczyźnie w zależności od kontekstu jako *szczęśliwy*, *zadowolony*, *cieszę się*). Na ten fakt nakłada się także historyczność wpisana w emocje, zmiana stosunku do niektórych uczuć spowodowana przemianami społeczno-kulturowymi i moda na wybrane emocje. Leksemy nazywające emocje mogą być analizowane na gruncie L1 i porównywane w obrębie kilku języków przy użyciu bardzo prostych jednostek opisujących ludzką aktywność, a więc wchodzących w skład słownika NMS. Ostatnią konkluzją i postulatem jest konieczność przeprowadzenia rekonstrukcji polskiego skryptu kulturowego na potrzeby glottodydaktyki.

BIBLIOGRAFIA

- Bateson G., Mead M., 1942, *Balinese Character: A Photographic Analysis*, New York.
- Bertrando P., 2015, *Emotions and the therapist: A Systemic-Dialogical Approach*, New York.
- Darwin K., 1988, *O wyrazie uczuć u człowieka i zwierząt*, Warszawa.
- Data K., 2000, *W jaki sposób językoznawcy opisują emocje?*, w: I. Nowakowska-Kempna, A. Dąbrowska, J. Anusiewicz (red.), *Uczucia w języku i tekście*, „Język a Kultura”, t. 14, Wrocław, s. 245–252.
- Deka S., 2006, *O metodzie wyodrębniania skryptów kulturowych i kilku skryptach niemieckich i polskich*, w: I. Kamińska-Szamaj, T. Piekot, M. Zaśko-Zielińska (red.), *Oblicza komunikacji*, Wrocław, s. 160–179.
- Doi T., 1977, *The Anatomy of Dependence*, tłum. J. Bester, Tokyo–New York–San Francisco.
- Dünker J., 1979, *Mimischer Affektausdruck und sprachliche Kodierung*, Zürich.
- Ekman P., Davidson R. J. (red.), 2002, *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia*, Gdańsk.
- Feldman Barret L., 2018, *Jak powstają emocje? Sekretne życie mózgu*, Warszawa.
- Gasiul H., 2002, *Teorie emocji i motywacji, rozważania psychologiczne*, Warszawa.
- Hill D., 2010, *Emocjonika – wykorzystanie emocji a sukces w biznesie*, Poznań.
- Hoffman E., 1995, *Zagubione w przekładzie*, Londyn.
- <https://intranet.secure.griffith.edu.au/schools-departments/natural-semantic-metalanguage/what-is-nsm/semantic-primers> [5.07.2019].
- https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2017/K_041_17.PDF [5.07.2019].
- <https://www.collinsdictionary.com/submission/3771/Basorexia> [5.07.2019].
- Kiser Anspach C., 1934, *Medical Dissertation on Nostalgia by Johannes Hofer, 1688*, “Bulletin of the Institute of The History of Medicine”, t. 2, nr 6, s. 376–391.
- Koenig J., *The Dictionary of Obscure Sorrows*, <https://www.dictionaryofobscuresorrows.com> [5.07.2019].

- Koenig J., 2016, *Beautiful new words to describe obscure emotions*, TEDxBerkeley, https://www.ted.com/talks/john_koenig_beautiful_new_words_to_describe_obscure_emotions [5.07.2019].
- Kuś K., 2010, *Teoria emocji Anny Wierzbickiej*, w: „Linguistica Copernicana”, nr 1(3), s. 207–224.
- Lazarus R., 1991, *Emotion and adaptation*, New York.
- Lazarus R., 2002, *Uniwersalne zdarzenia poprzedzające emocje*, w: P. Ekman, R. J. Davidson (red.), *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia*, Gdańsk, s. 146–153.
- Łątka E., 2012, *Czy mówienie o emocjach w języku obcym jest możliwe? O potrzebie rekonstruowania skryptów kulturowych wyrażania emocji dla glottodydaktyki polszczyzny*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 19, G. Zarzycka (red.), s. 35–44.
- Łosiak W., 2007, *Psychologia emocji*, Warszawa.
- Matsumoto D., Juang L., 2007, *Psychologia międzykulturowa*, Gdańsk.
- Panksepp J., 1998, *Affective Neuroscience: The Foundations of Human and Animal Emotions*, New York.
- Robbs K., *Vocabulary Wheels*, <https://writingcooperative.com/what-is-your-tone-of-writing-7d232d181651> [5.07.2019].
- Scherer K. R., 2002, *Ku pojęciu emocji modalnych*, w: P. Ekman, R.J. Davidson (red.), *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia*, Gdańsk, s. 30–35.
- Stern D., 1985, *The interpersonal world of the infant: a view from psychoanalysis and developmental psychology*, New York.
- Thomsen Brits L., 2017, *Księga hygge. Jak zwolnić, kochać i żyć szczęśliwie*, Gliwice.
- Tubbs S. L., Carter R. M., 1978, *Shared Experiences in Human Communication*, New Jersey.
- Watt-Smith T., 2015, *The Book of Human Emotions: an Encyclopedia of Feeling from Anger to Wanderlust*, London.
- Wielki słownik języka polskiego*, 2018, P. Żmigrodzki (red.), Warszawa.
- Wierzbicka A., 1992a, *Semantics, Culture, and Cognition: Universal Human Concepts in Culture*, New York.
- Wierzbicka A., 1992b, *Are there basic human emotions?*, niepublikowany manuskrypt (dostępny w archiwum Katedry Lingwistyki Formalnej Uniwersytetu Warszawskiego).
- Wierzbicka A., 1999, *Emocje. Język i „skrypty kulturowe”*, w: *Język – umysł – kultura*, Warszawa, s. 163–192.
- Wiking M., 2017a, *Hygge – klucz do szczęścia*, Warszawa.
- Wiking M., 2017b, *Lykke – po prostu szczęście*, Warszawa.

Anna Rabczuk

CAN I GRASP *HYGGE* IF POLISH LACKS THE TERM? THE (UN) TRANSLATABILITY OF EMOTIONS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Keywords: emotions; emotions in language; language of emotion; untranslatability; translation; methodologies for teaching Polish language; exercise; cultural scripts; history of emotions

Abstract. The nature of emotions has long preoccupied psychologists, psychiatrists, linguists, neurobiologists, and many other researchers. It is difficult to imagine life without emotion. Recently, individuals have started to invest time and energy in ensuring their emotional stability and happiness. Despite increased interests in addressing and understanding emotions, many questions remain. This article explores the linguistic-cultural implications of learning the emotional language in Polish. It examines the associations between cultural contexts and specific language choices and uses during given emotional situations in different languages. The investigation will consider the history of emotions, cultural scripts, as well as the cultural surpluses contained within respective lexemes. Included are various exercises that can be used in classes for foreign language learners and candidates for Polish teachers.

*Katarzyna Dziwirek**

 <https://orcid.org/0000-0001-9401-2421>

WHAT DO WE CALL THE CHILDREN? FAMILIAL TERMS OF ADDRESS IN POLISH AND ENGLISH

Keywords: terms of address, children, cultural scripts, individualism, collectivism, teaching Polish as a foreign language

Abstract. The paper addresses cultural differences between Polish and English as they pertain to familial terms of address. Using corpus data, I demonstrate that Polish parents frequently address their children using hypocoristic forms of the terms *syn* 'son', *córka* 'daughter' and *dziecko* 'child'. These forms convey affection and emphasize familial ties. English parents, on the other hand, use children's names, nicknames, or terms of endearment. I argue that these differences follow from underlying contrasts in cultural scripts: English individualism and Polish warmth.

1. CULTURAL VALUES

Culture is often called the fifth skill in foreign language teaching (in addition to speaking, listening comprehension, reading and writing). This is especially true when the target culture is of a different type to the native culture of the learners. Cultures have been classified in various ways: individualistic vs. interdependent/collectivist, high context vs. low context (Hall 1976), etc. These differences are conveyed in a multitude of different ways in speech, body language, facial expressions, etc. This paper addresses cross-cultural differences in Polish (a culture typically classified as interdependent and high context) and English (individualistic) use of familial forms of address, that is, kinship terms (*mother*, *father*) and kinship diminutives or hypocoristic forms (*mom*, *daddy*). The data discussed in the paper comes from the Polish National Corpus (NKJP), the British National Corpus (BNC), and the Corpus of Contemporary American English (COCA).

* dziwirek@uw.edu, University of Washington, Department of Slavic Languages and Literatures, box 354335, Seattle, WA 98125.

I argue that at the root of some key lexical gaps in English and the differences in familial forms of address in the two languages are contrasting values underlying each culture. Namely, “uniqueness/individuality” in English and “warmth” in Polish (and more broadly Slavic). The latter has been formulated by Wierzbicka (1999) as follows:

(1) **Polish “warmth”** (*serdeczność*)

[people think:]

it is good

if a person says/does something

because this person feels something good toward another person

(Wierzbicka 1999, p. 255)

[everybody knows:]

often when people feel something good towards someone else

they do something with their body at the same time

they want to do it

when they do it parts of their body touch parts of the other person’s body

because of this other people can know what those people feel

[people think: this is good]

(Wierzbicka 1999, pp. 253–254)

The explications in (1) state that in Polish culture expression of positive emotions towards others is “good”, something that should be communicated with both words and bodily actions. As Wierzbicka says:

What is “good” (from a Polish cultural point of view) is a spontaneous manifestation of “good feelings” towards another person (i.e. of interpersonal “warmth”, “*serdeczność*”)

Wierzbicka (1999, p. 253)

That the English speaking people place a high value on their individuality is very well documented (e.g. Nisbett (2003), Markus and Kitayama (1994)), below is my representation of this value in Wierzbicka’s NSM.

(2) **English individuality**

[everybody knows:]

I am not like other people

I am me

no person is like me

[people think: this is good]

How are forms of address related to the cultural values in (1) and (2)? Wierzbicka (1992) argues that expressive derivation as applied to personal names demonstrates the high value that Polish speakers place on interpersonal relationships. Her analysis of soft and hard stem short forms and suffixes *-ka*, *-ek*, *-eńka*, *-eczka*, *-cia*, *-uś*, *-unia/-unio*, *-ulka/-ulek*, *-ik*, *-usik*, *-qtko*, *-ch*, *-cho*, *-chu*, *-cha*,

-ucha, -chna, -uchna, and *-uška* assigns a unique meaning to each form, but all the explications center on good feelings (“I feel something good toward you”).

Wierzbicka (1992, p. 236) also analyzes English family relation terms and groups them into three categories: child-source family terms (*Mummy, Daddy, Auntie, Granny*), non-childish but intimate (*Mum and Dad*), and non-childish, non-intimate family terms (*Mother and Father*). What is striking about the English terms, from the Polish perspective, is the lack of adult-source terms for the children. In other words, English speakers typically do not address their children as “son” or “daughter”, while Polish speakers do so frequently.

This striking lexical gap in English as compared not only to Polish but to all of the Slavic languages, Romance languages, several Germanic languages, and in fact most of the languages of the world, is what this paper is about.

In the rest of the paper I discuss the Polish hypocoristic forms based on *córka* ‘daughter’, *syn* ‘son’, and *dziecko* ‘child’. I focus on their meanings, frequencies, and the fact that they exhibit both archaic and innovative morphological properties. I discuss the corresponding English forms and come back to cultural values as an explanation at the end.

2. DAUGHTERS

The basic word for daughter in Polish is *córka*, whose vocative *córko* occurs 193 times in the Polish National Corpus (NKJP)¹. A brief note on my material gathering methodology here: in informal speech both the vocative and the nominative can be used as forms of address in Polish, e.g. *Marysiu/Marysia, mamó/mama, Jurku/Jurek*, etc. For the purposes of this paper I focus only on the vocatives, as they are, for the most part, used uniquely as forms of address, and thus are clear examples of speaking **to** rather than **about** children.

The basic form *córka* is non-childish and non-intimate and does not seem to convey either positive or negative emotions, it is a form that could be used in addressing small children, but most likely would be directed at older children or adults.

- (3) Mało ze sobą rozmawiamy, **córko**. Mało. Jestem taki zajęty. Tyle mam pracy.
We talk too little, daughter. Too little. I am so busy. I have so much work.

The most frequent hypocoristic form of *córka* is *córeczka*, whose vocative form *córeczko* is found in the NKJP 284 times. It can be used towards young children and adults.

¹ *Córka* is morphologically a diminutive. The form *córa*, does still exist vestigially in Polish, but *córka* is the neutral term for daughter.

- (4) Martuniu, mnie też jest ciężko. Daj mi, **córeczko**, jeszcze jedno piwo z lodówki.
 Martha-dim, things are also hard for me. Give me, *córeczko*, one more beer from the fridge.

According to Wierzbicka (1992, p. 278), who discusses it when it is added to personal names, the suffix *-eczka* means:

- (5) *-eczka*
 I feel something good toward you
 of the kind that people feel toward children (e.g. *Haneczka*)

Wierzbicka (1992, p. 278)

This seems to fit *córeczka* perfectly, since the concept of a child is at the root of the meaning of daughter, but is more problematic when we consider another frequent family term, namely, *cioteczka* ‘auntie’ from *ciotka* ‘aunt’. Since an aunt is prototypically an adult (though there can be children who are aunts), I would suggest that the definition of *-eczka* be amended to include the following statement:

- (6) *-eczka*
 I feel something good toward you
 of the kind that people feel toward children (e.g. *córeczka*)
 or that children feel toward people and things they feel something good toward
 (e.g. *cioteczka*)

This would also account for the fact that many of the common nouns in *-eczka* have a distinctly child-sourced/-directed feel: *buteczka* ‘lit. little bun’, *chusteczka* ‘lit. little handkerchief’, *buteleczka* ‘lit. little bottle’, *bajeczka* ‘lit. little fairy tale’, etc.

The next form in terms of frequency in NKJP is *córuś* (72 times), illustrated in (7).

- (7) Rozpakowałaś się, **córuś**? – zapytała mama, stawiając w pokoju dwie siaty.
 Did you unpack, *córuś*? – asked mom, putting down two bags.

Córuś is a most curious word, as the suffix *-uś* is typically found with masculine stems, mostly personal names (e.g. *Wojtuś*, *Jacusz*), but also *tatusz* from *tata* ‘daddy’, *synuś* from *syn* ‘son’ and *dziadziusz* from *dziadek* ‘grandfather’. In fact, *córuś* ‘sweet daughter’, *matuś* (29 examples in NKJP) ‘mommy’, *mamuś* (122) ‘mommy’, and *babuś* (3) ‘grannie’ are the only feminine common noun examples.

Since *-uś* in *córuś* and *matuś/mamuś* does not ascribe any masculine properties to mother, daughter or grandma, and it does not trigger masculine agreement (*moja córuś*), it is most likely not the same suffix found in the *-uś* masculine nouns (*Wojtuś*, *tatusz*), especially since Polish (unlike Russian) names and forms of address are sex-differentiated and there are no unisex suffixes (Wierzbicka 1992, p. 270).

In some ways this form resembles the Russian truncated vocative or neo-vocative (this is what Anstatt (2003) suggests). In Russian, the old Slavic vocative has been lost except for a few frozen forms, but a new vocative form has arisen since the mid-19th century (Parrott 2010, p. 212) for names and kinship terms ending in *-a*. In those forms the final *-a* is omitted, e.g. *mam* from *mama*, *Tan'* from *Tan'a*, *Saš* from *Saša* (Parrott 2010, p. 212), though final syllables can be truncated as well: *ma* (from *mama*), *pa* (from *papa*), *ba* (from *babuška* 'granny'). In Russian this appears to be quite productive, though phonologically restricted to those forms which have a penultimately stressed nominative (Parrott 2010, p. 212).

Truncation of terms of address is not limited to Russian, but appears to be a common cross-linguistic phenomenon. Yokoyama (1994) proposed that truncation can be viewed as an iconic representation of shortening of interlocutor distance. Yokoyama cites Greek, Baltic and Indonesian as languages which use it as a mechanism to create more familiar terms of address. We do not need to look further than the English *ma*, *pa*, *sis*, *unc*, *bro*, *Pat*, *Chris*, etc., to see this tendency at work.

It is true that shortening the form of address is an indication of shorter interlocutor distance and closer relationships. In English, *Bob* is closer to us than *Robert* and *Robert* is closer than *Mr. Templeton*. But this is not the whole story. This is the case when we speak to adults. When we speak to children, typically, the longer the form is, the more affectionate it is: English *Bobby* is more likely to be used toward a small child than *Bob*, Polish *syn* 'son' is less affectionate than *synek*, which is less affectionate than *syneczek*. The more diminutive suffixes you pile up, the more closeness you convey. Given that one of the key functions of diminutives is to indicate a small size, I would argue that the fact that diminutives are prototypically used in child-directed speech arises from the universal human propensity/desire to make the world smaller, friendlier and more bearable for our children. We want our children to believe that their world is cozy and safe, using whatever resources our languages have.

English does not have too many diminutives, yet the ones it does have have not gone out of style for generations. Parents in 2019 still use words like *doggie* to make dogs less threatening, *blankie* to make a *blanket* more inviting, *auntie Sue* to make *aunt Sue* more appealing, etc. These forms are typically longer than their base forms (*dog*, *aunt*) and sound softer in some not easily definable way (*blankie* vs. *blanket*).

So it seems to me that Yokoyama's model of iconic interlocutor distance needs to be amended to allow for child-directed speech and diminutives which convey greater closeness, and yet lengthen rather than shorten terms and forms of address. I would argue that *child-directed terms* tend to be longer and softer and express more affection and warmth, by making the common objects sound smaller, softer and sweeter. In Polish, calling someone *Asia* rather than *Joanna*

definitely shortens the interlocutor distance among adults, but parents would most likely call their *Joanna Asieńka* rather than *Asia* to convey more closeness and love. Eating a *kotlecik* rather than a *kotlet* ‘cutlet’ or *buleczka* rather than *bulka* ‘bun’ sounds much more appealing and manageable.

This brings us back to *córuś*, which conveys both the softness inherent in *córusia* and the familiarity found in English *sis* or *unc*. It is an anomaly given all I have just said: it resembles the Russian truncation (*Saś*, *Tan*’), yet unlike the Russian neo-vocative it is not new, it sounds distinctly archaic and old-fashioned. According to Szymczak (1966) the forms *matuś* and *córuś* have been attested since Middle Polish (*Maryś* is found in Jan Kochanowski’s (1530–1584) poetry). Also unlike the truncation trend in Russian and English, in Polish this phenomenon is restricted to a single suffix (*-usia* → *-uś*).

Following Zalewski’s (1963, p. 288) suggestion, I would like to claim that, given their limited scope, the feminine forms of address in *-uś* (*córuś*, *matuś*, *mamuś*, *babuś* plus several personal names) are driven/triggered by analogy with familial terms like *tatuś* ‘daddy’, *synuś* ‘lit. little son’, *dziadziuś* ‘grandpa’, rather than the general cross-linguistic truncation-as-closeness trend.

The vocative *córciu* from *córcia* occurs in the NKJP 33 times. The suffix *-cia* is characterized by Wierzbicka (1992) as “affectionate and patronizing” (278) and when added to names is typically used by mothers and aunts, not by romantic partners. It is cheerful and playful but can be interpreted as patronizing (279).

- (8) Ewo! Moja **córciu** miła! Wróć późno, a więc sama zabierz się do gotowania.
Ewa-voc. My dear **córciu**. I will be late back, so you get started on the cooking.

Córeńka is perhaps the most affectionate form of *córka*. It occurs in NKJP 17 times. Wierzbicka characterizes the meaning of *-eńka* as not only containing the regular affection component (“I feel something good toward you”), but also an additional loving component (“I feel something good speaking to you.”)

- (9) Tylko ubierz się ciepło, **córeńko**. Noc ma być pogodna i mroźna.
Make sure you get dressed warmly, **córeńko**. The night is supposed to be clear and frosty.

There are several other forms of *córka* which can be used as form of address: *córunia* (15 examples of voc. *córuniu* in NKJP), *córuchna* (12 examples of voc. *córuchno*), *córusia* (voc. *córusiu*, 1 example in NKJP), *córułka* (jocular, not used as a form of address). Szymczak (1966, p. 42) also lists *córuńka*, but neither *córuńka* nor the vocative *córuńko* occurs in the NKJP.

To summarize, there are 8 common forms of *córka* ‘daughter’, which are attested in the NKJP in the vocative and which provide evidence that Poles frequently address their daughters using hypocoristic forms of this familial term. Their meanings vary from affectionate, to very affectionate, to jocular, pitying, patronizing, etc. In contrast, English has no diminutive form of daughter and it is highly unlikely that English speakers address their daughters as “daughter” or “my dau-

ghter". The Corpus of Contemporary American English (COCA) contains 7,293 occurrences of "my daughter" perusals of about 1000 tokens yielded no appellative uses.

3. SONS

Turning to sons, the basic Polish word is *syn*. Its vocative form *synu* occurs in the NKJP 1,531 times. Looking at the collocation clusters, we can eliminate about 500 locative uses (with which the vocative is syncretic), about 80 where the word is used in a prayer addressing Jesus (e.g. *Jezu, synu Boży* 'Jesus-voc., son-voc. God-gen'), and about 20 curses (e.g. *psi synu* 'dog-gen son-voc., i.e. son of the dog', *diabli synu* 'devil's son-voc., i.e. son of the devil'). There are also a number of examples, where *synu* is used by a priest to address a penitent or parishioner. This leaves approximately 900 vocative uses addressed to a male offspring. It is typically not used toward little boys. Used to address a small child it sounds as if the parent were trying to tell the boy to "man up", be brave, be daring.

- (10) Nie przejmuj się, **synu**. Wiesz, że zawsze byłem pobłażliwy.
Don't worry, *synu*. You know that I have always been lenient..

The form *synku* is found in NKJP 692 times. Of these 11 are locative uses found after prepositions *o*, *przy* and *w*. The level of affection expressed here is somewhere between that of *córko* and *córeczko*. Addressing someone as *córko* is much softer than *synu* since *córka* is a morphological and historical diminutive. As a result, *synku* sounds more affectionate than *córko* (which corresponds to *synu* in terms of order of derivation), but not as loving as *córeczko* since the morphological equivalent of *córeczka* is *syneczek*.

- (11) Brawo, **synku!** – Rzuciłem się w stronę Franka, który uśmiechając się od ucha do ucha, wracał do swojej zwykłej kolorystyki.
Bravo, *synku!* I hurried towards Frank who, grinning from ear to ear, was returning to his natural color.

Syneczek is a diminutive formed from *synek*, and thus a more affectionate form. Its vocative *syneczku* is found in NKJP 88 times. Its meaning is comparable to *córeczka* though perhaps a little more loving and small-children-directed, since there is a three step word formation here (*syn-synek-syneczek*) vs. a two-step derivation of *córka-córeczka*.

- (12) Powiedz, **syneczku**, co będziesz robił, gdy będziesz duży?
Tell me, *syneczku*, what will you do when you grow up?

All of the occurrences of *syneczku* in NKJP are vocative, even though, this form (like *synku*) is syncretic with the locative. This is indicative of the fact that even more than its feminine counterpart *-eczka*, *-eczek* is a very affectionate affix, characteristic of family or in-group speech, especially when added to names or family terms (e.g. *Jureczek* ‘Georgie’ from *Jurek/Jerzy*, *wujeczek* from *wujek* ‘uncle’). When added to common nouns, it is used primarily in child-directed speech (*człowieczek* ‘little person’, *domeczek* ‘little sweet house’, *jasieczek* ‘little small pillow’, *ganeczek* ‘little inviting porch’) meaning roughly “very sweet, non-threatening, small and lovely thing or person”. When it is attached to a familial term or a name, it is used primarily as a form of address. If a parent were to talk about the fact that they think about their son (*o syneczku*) or sit by their son (*przy syneczku*) using this form, they would sound soppy, overly sentimental or maudlin.

In contrast, the form *córeczce* (locative and dative of *córeczka*) is found in NKJP 146 times, showing that parents are more likely to speak **about** their daughters using this term than they are willing to speak **about** their sons using *syneczek*. One reason is the fact that *córeczka* is not quite as affectionate as *syneczek* due to it being the second order diminutive and thus more appropriate for discourse outside of the family, but gender norms are most likely another: it is more acceptable to talk about a daughter as a sweet, small, cuddly being in public than it is to talk that way about a son.

The form *synuś* is not exactly parallel to *córuś* as *-uś* is the expected masculine diminutive suffix (e.g. *tatus* ‘daddy’, *dziadziuś* ‘grandpa’, *Jacuś*). It occurs in NKJP 81 times, 32 of which are direct address uses.

- (13) No i cóż mu poradzisz, **synuś**? Ani jemu nie pomożesz, ani jego rodzinie
And what will you tell him, *synuś*? You cannot help him or his family.

Wierzbicka (1992) says that forms in *-uś* “evoke lovable delightful small creatures” and defines the meaning of *-uś* personal names as follows:

- (14) Forms in *-usia* or *-uś* (e.g. *Martusia*, *Wojtuś*)
I feel something good toward you
of the kind that people feel toward children
I imagine that looking at you, people feel something good
(Wierzbicka 1992, p. 281)

I think that Wierzbicka’s definition is right, even though most of the uses of vocative *synuś* in NKJP seem to be addressed to adult sons, where the “lovable, delightful, small creatures” image usually does not apply. But the definition is formulated in a way that applies to *synuś* too. Parents looking at their adult son, could feel something good: nostalgia for the small child he had been, pride or pity in how he turned out. It seems to me to be a compromise form: soft and affectionate but not as child-oriented as *syneczek* and thus often used toward adult sons.

The vocative of *synuś*, *synusiu* occurs in NKJP 5 times (5 uses are locative). Examples show that it can be addressed to both small and adult sons.

- (15) Proszę się odczytać takiego rzucania śliniaka. Nie ma w ogóle mowy, żebyś tak robił.
Oj mój ty **synusiu** kochany! Najpiękniejszy na świecie!
Please stop throwing the bib, it is unacceptable! Oh, my beloved, most beautiful *synusiu*!

In addition to the 5 appellatively used forms of *syn* discussed above there are several others: *synunio* (voc. *synuniu*), *syneniek* (voc. *syneńku*), *syncio* (voc. *synciu*), and *synulek* (voc. *synulku*). Szymczak (1966, p. 38) also lists the less common *synczek*, *synaczek*, *synuchna*, *szynuszek*, *synuleczek*, and *synkcio*. Thus, as in the case of daughters, Polish parents of sons have plenty of hypocoristic forms based on the root *syn* to address their offspring².

English speakers use *son* as a form of address much more frequently than daughter (which is not really saying much). When *son* is used towards the speaker's child it is often in the context of giving manly advice, as in the following examples from the Corpus of Contemporary American English.

- (16) ... and sent him back to school with the words, "Remember, **son**, for them it is a fight, for you it is life and death."

The BNC provides other examples which seem to be addressed to the speaker's child:

- (17) 'Well, **son**, how about it?' he asked, giving Philip the tray.

But in English, *son* is most often used as a form of address by older men in a position of authority towards younger men who are not their children (and who in turn would tend to address the older men as *sir*). This can occur in hierarchically structured groups such as the military. It can also be a patronizing put down, and has been used as such in the US by white men towards black men, no matter their respective ages.

The Corpus of Contemporary American English lists 2,707 occurrences of *sonny* (out of 425 million words). The BNC lists only 210 (out of 100 million words), and of the 50 examples provided, the vast majority are uses of *Sonny* as first name or nickname (spelled with a capital S): *Sonny Rollins*, *Sonny Ramphal*, *Sonny Bono*, etc. *Sonny* frequently co-occurs with *boy* (95 times in COCA), and can be used towards one's own children, as in (18), but also toward people who are not as in (19), while others are ambiguous without the context (20). It can also sound patronizing.

- (18) **Sonny boy**, can your father give you a piece of his personal advice?

² *Synalek* is a jocular form that is typically not used as a form of address, but can be used about a son who is perhaps being naughty or acting as a smarty-pants.

- (19) ... Jack Kennedy's ambition to be President. Behind his back Johnson called him "**sonny boy**", sneered at his meager accomplishments in the House and Senate.
- (20) I couldn't even budge it. "You practice lifting that, **sonny boy**, and you'll become Charles Atlas" he laughed.

To summarize the discussion of son and daughter as familial terms of address: Polish has 8 common hypocoristic forms based on *córka* and 9 such forms based on *syn*. There is a gender difference: some of the diminutives of *syn* are used primarily as forms of address, as they are considered too intimate to be used in discourse about one's sons. English has no hypocoristic forms of *daughter* and English speakers tend not to use *daughter* as an address form (apart from religious contexts). We do find examples of English *son*, *sonny* and *sonny boy* as forms of address, but they are often directed at other people's children and can be patronizing and condescending. Most speakers of English address their children by their names, nicknames, or terms of endearment.

4. CHILDREN

Polish parents also frequently use *dziecko* 'child'. It is not possible to estimate the rate of the occurrence of *dziecko* as a form of address since the nominative and vocative (as well as the accusative) are syncretic and the NKJP reports 30,497 uses of this term, but a perusal of about a 1000 entries yields examples like (21). *Dziecko* can be used towards adult children though much less frequently than forms of *córka* and *syn*, it can also be used towards other people's small (not adult) children.

- (21) Biedne **dziecko**. Za dużo brazylijskich telenowel, za szybko chcesz dorosnąć!
Poor child! You watch too many Brazilian soap operas, you want to grow up too quickly!

Dziecko has several diminutive and hypocoristic forms³. Many of them are strongly imbued with compassion as they are often used in Christmas carols about the baby Jesus, who is to be pitied as he is born in the manger among the animals, lying on hay without a pillow, etc. (24) contains examples of *dzieciątko*, *dzieciąteczko*, *dziecię*, and *dziecineczko* from popular Polish carols.

- (22) a. Poszli, znaleźli, **dzieciątko** w żłobie.
They went and they found a child in the manger.
(Wśród nocnej ciszy 'In the quiet of the night')

³ *Dziecko* also has some interesting plural forms. The neutral plural is the irregular *dzieci*, but there are also *działwa*, *działki*, *dzieciarnia*, *dzieciska* all meaning 'children', none having a morphologically corresponding singular.

- (22) b. Przybieżeli do Betlejem pasterze, grają skocznie **dzieciąteczku** na lirze
To Bethlehem the shepherds came, they play the lyre for the child.
(Przybieżeli do Betlejem ‘They came to Bethlehem’)
- c. Podnieś rękę Boże **dziecię**, błogosław ojczyznę miłą.
Child of God, lift up your hand and bless our beloved fatherland.
(Bóg się rodzi ‘God is being born’)
- d. Witaj **dziecineczko** w żłobie, Wyznajemy Boga w tobie.
Greetings, little baby in the manger, we recognize the God in you
(Pójdźmy wszyscy do stajenki ‘Let’s all go to the stable’)

Dzieciątko occurs in NKJP 237 times, with few appellative uses. It is mostly found in reference to baby Jesus.

- (23) To wszystko ona własnymi rękami robiła, ona, moje **dzieciątko** kochane!
She did all this with her own hands, she, my dear *dzieciątko*.

Wierzbicka (1992) notes that the suffix *-ątko* is prototypically used to denote baby animals (e.g. *kociątko* ‘kitten’) and characterizes the meaning of the suffix *-ątko* as follows:

- (24) Names in *-ątko* (e.g. *Jasiątko*, *Marysiątko*)
I feel something good towards you
of the kind people feel towards baby animals
I feel something good speaking to you
I want to speak to you as if you were a baby animal, not a child
(Wierzbicka 1992, p. 285)

Dzieciąteczko is the diminutive formed from *dzieciątko* and occurs in the NKJP 10 times. Again, mostly with reference to baby Jesus.

- (25) Dobrze, dobrze, moje **dzieciąteczko** kochane.
Well, well my beloved *dzieciąteczko*.

There are 409 instances of *dziecię* (whose vocative is syncretic with nominative and accusative), though it seems to be used appellatively rather rarely. It has an archaic sense, and is often found in the phrase *Boże dziecię* ‘God’s child’.

- (26) Patrz **dziecię** i ucz się na złym przykładzie.
Look, *dziecię*, and learn from the bad example.

Dziecina contains the suffix *-ina*, which typically suggests pity, compassion, disregard, or disdain (Pyzik 2000, pp. 312–313), eg. *chłopina* ‘a pitiful man’, *babina* ‘a pitiful old lady’, *mieścina* ‘tiny, undeveloped town’, *sukienczyna* ‘threadbare, meager dress’, etc.). *Dziecina* does suggest pity and compassion and can be slightly patronizing as it foregrounds the frailty of the child. Perhaps for that

reason it is not often used about baby Jesus (being condescending about the son of God is not appropriate). It is found in the vocative 67 times in NKJP:

- (27) Uważaj na siebie, **dziecino**, jesteś blada. Twój profesor zanadto cię eksploatuje.

Take care of yourself *dziecino*, you look pale. Your professor is exploiting you too much.

Dziecinka (voc. *dziecinko*) is a diminutive formed from *dziecina* and, like *syneczek*, is a form that occurs primarily in the vocative (61 examples in the NKJP); it is too intimate to use when talking about one's child. It can be used towards adult children, as seen in (28), but is mostly directed at small children and often co-occurs with other diminutives.

- (28) **Dziecinko**, co ci przychodzi do tej główki – roztkliwiła się ciotka Agata.

Dziecinko, what ideas you have, teared up aunt Agata.

The form *dziecineczka* (voc. *dziecineczko*), seen in the carol in (22d), is a diminutive of *dziecinka* and is not found in the NKJP.

Searching for appellative uses of *child* in English presents similar difficulties (there is no unique vocative form). BNC reports 89 instances of *child* followed by an exclamation point. Many of them were of the *Don't treat me as a child!* variety, i.e. examples where *child* just happened to be at the end of the sentence. But there were also the following examples where *child* does appear to be used as a form of address, though, not necessarily to one's own child:

- (29) a. Dear **child**, never, never volunteer!
b. My dear **child**, stop!' she cried in agitation.

Another English word, for child, namely *kid*, does have a hypocoristic form *kiddo*. It appears to be more common in American English (345 instances in COCA vs. 7 examples in the BNC). We could almost say that this is a vocative, as an overwhelming majority of examples are appellative.

- (30) a. Listen, **kiddo**, I'm going to get rolling.
b. "Jamie, get a move on, **kiddo**" he says from the door to the garage.

In summary, there are at least 7 hypocoristic forms based on *dziecko* "child", which Polish parents frequently use to address their children. In English, *child* can be used as form of address, but has no diminutive forms, though there is a fairly new near-vocative form *kiddo* (The OED cites its first use as 1905).

5. DISCUSSION

The existence of motherese, a speech register used by adults towards infants and young children, linguistically simplified and characterized by high pitch and exaggerated intonation, has been confirmed by a number of crosslinguistic studies

(Fernald (1985), Gleitman, et al. (1984), Matychuk (2005)). While many of these studies focus on pitch and other prosodic qualities of child-directed speech, and while there is currently no agreement as to its universality and status as a species-specific adaptation, it is clear that motherese exists in both Polish and English: in both languages parents coo at infants and use diminutives.

What I would argue is different about Polish, is that its child-directed discourse seems to be much richer than the comparable mode of communication in English. What I have focused on here are the child-directed familial terms of address. I have shown that Polish speakers often use the forms of the words *son*, *daughter* and *child* to address their children. These forms convey various shades of meaning, some of which I have illustrated with Wierzbicka's explications and my amendments, but they are universally affectionate and loving.

Why do English speaking parents not use similar terms to address their children? The simple answer is that they do not exist in English. But the deeper question is why do they not exist? It is not that English lacks diminutives and baby talk altogether; there are onomatopoeic and sound-symbolic expressions like *din-din*, *choo-choo*, *yum-yum*, *no-no*, as well the suffix *-y/-ie* in *tummy*, *blankie*, *doggie*, etc. The form *daughtery/ie* is probably ruled out on phonological grounds, but *sonny* is well-formed, and exists, and yet is not used by parents.

I would like to argue that the absence of child-directed familial terms is due to the cultural value of individuality, as formulated in (2). As in the armed forces being addressed as *private* or *soldier* has the effect of making everyone the same, not discriminating among individuals, being addressed as *son*, *daughter* or *child* diminishes individuality and assigns a person to a particular class. It is also telling that while English lacks forms of **familial** address for children, there are in fact separate forms of **formal** address for children, such as *Master*, the honorific used for boys in letter addresses, whose very meaning suggests autonomy, freedom, and independence.

In contrast, Polish parents do not see the family as a training ground for individuality; they relish the fact that someone is their *córka*, *syn*, or *dziecko* and convey their love through the different forms of these words.

This value of individuality in American culture can be seen in naming practices as well. While Polish names are typically names of saints, or ancient coinages (*Boguslaw*, *Boleslaw*, etc.) and are regulated by law, American first names are often simple nouns, such as Christian virtues (*Faith*, *Hope*, *Charity*), month names (*April*, *May*, *June*), flowers (*Daisy*, *Rose*), state names (*Georgia*, *Virginia*), last names (*Washington*, *Jefferson*), respellings (*Lyndon* for *linden*), and entirely made up words (*Latisha*) (Hock and Joseph 1996, pp. 308–312). The fact that Americans celebrate birthdays (which are unique), while Polish people celebrate name-days (which are shared with the people named for the same saint) is related to different religious traditions, but also underlines the differences in cultural values.

So, what do American parents call their children? They use first names and their diminutives, nicknames, and terms of endearment (*sweetie*). Are these terms any less loving than *córuś*, *synuś* or *dzieciątko*? Not by a long shot. But they are for the most part unique, that is, individual. In this context what are we to make of *kiddo*? I am not sure, but I would like to think that American parents are in need of an appellation that is not unique and at the same time conveys closeness, love and the family ties that exists between them and their child.

The large amount of diminutives and address forms yield a very rich register of child-directed speech in Polish and Slavic, which is largely missing in English. Sun (2013) enumerates three cultural aspects that must be explicitly taught in a foreign language classroom: historical background, customs, and psychology. Forms of address fall into both the customs and psychology categories as they illuminate the underlying cultural values of warmth and inclusiveness in Polish and individuality and respect in English.

REFERENCES

- Anstatt T., 2003, *Der polnische Vokativ: Aussterbende Kasusform oder produktiv verwendetes Wortbildungsmittel?*, "Zeitschrift für Slawistik" 50, pp. 328–347.
- Fernald A., 1985, *Four-month-old infants prefer to listen to motherese*, "Infant Behavior and Development" no. 8(2), pp. 181–195.
- Gleitman L. R., Newport E. L. and Gleitman H., 1984, *The current status of the motherese hypothesis*, "Journal of Child Language" no. 11, pp. 43–79.
- Hall E. T., 1976, *Beyond culture*, New York.
- Hock H. H., Joseph B. D., 1996, *Language History, Language Change and Language Relationship: An Introduction to Historical and Comparative Linguistics*, Berlin.
- Markus H. R., Kitayama S., 1994, *The Cultural Construction of Self and Emotion: Implications for Social Behavior*, in: S. Kitayama, H. R. Markus (eds.), *Emotion and Culture: Empirical Studies of Mutual Influence*, Washington D.C., pp. 89–130.
- Matychuk P., 2005, *The role of child-directed speech in language acquisition: a case study*, "Language Sciences" no. 27, pp. 301–379.
- Nisbett R. E., 2003, *The Geography of Thought: How Asians and Westerners Think Differently... and Why*, New York.
- Parrott L. A., 2010, *Vocatives and Other Direct Address Forms: A Contrastive Study*, in: A. Grønn, I. Marijanovic (eds.), *Russian in Contrast*, "Oslo Studies in Language" no. 2, pp. 211–229.
- Pyzik J., 2000, *Przygoda z gramatyką: Fleksja i słowotwórstwo imion*, Kraków.
- Sun L., 2013, *Culture teaching in foreign language teaching*, "Theory and Practice in Language Studies" no. 3(2), pp. 371–375.
- Szymczak M., 1966, *Nazwy stopni pokrewieństwa i powinowactwa rodzinnego w historii i dialektach języka polskiego*, Warszawa.
- Wierzbicka A., 1992, *Semantics, Culture and Cognition: Universal Human Concepts in Culture-Specific Configurations*, Oxford.
- Wierzbicka A., 1999, *Emotions Across Languages and Cultures: Diversity and Universals*, Cambridge.

Yokoyama O., 1994, *Iconic manifestations of interlocutor distance in Russian*, "Journal of Pragmatics", no. 22, pp. 83–102.

Zaleski J., 1963, *Rozwój form wolacza żeńskich rzeczowników osobowych typu Marysia, Anulka, paniusia*, "Onomastica", no. 8, pp. 261–291.

Corpora

British National Corpus (BNC) <http://www.natcorp.ox.ac.uk/>

The Corpus of Contemporary American English (COCA) <http://corpus.byu.edu/coca/> [28.08.2019].

Narodowy Korpus Języka Polskiego (NKJP) <http://nkjp.uni.lodz.pl/index.jsp> [28.08.2019].

Katarzyna Dziwirek


JAK MÓWIMY DO DZIECI? FAMILIJNE FORMUŁY ADRESATYWNE W JĘZYKU POLSKIM I ANGIELSKIM

Słowa kluczowe: formuły adresatywne, dzieci, kulturowe scenariusze, kolektywizm, indywidualizm, nauczanie języka polskiego jako obcego

Streszczenie. Przekaz kulturowy w glottodydaktyce przejawia się nie tylko w transmisji wiedzy o tradycjach, zwyczajach czy historii danego kraju, ale również w uwrażliwieniu studentów na podstawowe idee i zachowania obcej kultury. Obecny artykuł przedstawia zasadnicze kontrasty między polską i angielskojęzyczną kulturą i ich wpływ na język używany w gronie rodziny. Polscy rodzice często używają zdrobnień familijnych terminów syn, córka czy dziecko, co nigdy nie zdarza się w angielskojęzycznych rodzinach. Artykuł pokazuje, że te różnice wypływają z różnic kulturowych. Kultura polska jest kulturą kolektywistyczną i jedną z jej podstawowych wartości jest serdeczność. Kultura anglojęzyczna jest kulturą indywidualistyczną, w której niezależność jej naczelną wartością.

POLONISTYKA Z PERSPEKTYWY DALEKOWSCHODNIEJ

*Tokimasa Sekiguchi**

 <https://orcid.org/0000-0002-7262-7959>

FROM JAPANESE SCHULZ TO POLISH PARNICKI – AROUND THE YEAR 1974¹

(THIS ARTICLE WAS TRANSLATED FROM POLISH BY JAKUB WOSIK)

Keywords: Polish language, Polish literature, translation, Polish studies, Japan, the Japanese, Bruno Schulz, Teodor Parnicki

Abstract. The major works by Bruno Schulz and Witold Gombrowicz were translated into Japanese in the 1960s, mainly by Yukio Kudō. I was enchanted by those Japanese texts to such an extent that I decided to abandon French literature and switch to Polish contemporary literature. In 1974, I came to Poland on a post-graduate fellowship of the Polish government, and I began studies in literature and the Polish language at the Jagiellonian University. During that two-year stay in Krakow, my view of Polish literature changed several times. The phase well established in the Japanese translations I had known ended quickly. Then I began to “hunt” for promising Polish authors not yet present in world literature. I thus discovered the prolific, esoteric and difficult Teodor Parnicki (1908–1988). This essay is my description of my “penetrating” the world of the Polish language at that time.

Władysław Miodunka’s speech delivered on 27th April, 2013, in Aachen upon receiving the Polonicus 2013 award was exceptional. Maybe even upsetting for some. In it, he did not mention even once any of his achievements or the latest successes of the domestic domain of the teaching of Polish as a foreign language; instead, he focussed on indicating to the Polish emigrant community the existence

* tokimasa.sekiguchi@nifty.com, Professor Emeritus Tokyo University of Foreign Studies, 3 Chome-11-1 Asahicho, Fuchu, Tokyo 183-8534, Japan.

¹ This article is a translation of a text which was published in the collective monograph *Język, literatura i kultura polska w świecie*, Władysław T. Miodunka, A. Seretny (eds.), Krakow 2016, pp. 31–44, and before that it was presented by the author as a paper at the anniversary conference celebrating Professor W. T. Miodunka.

of foreign Polish specialists who were not Polish emigrants, and presented a few of them, mostly those who had not been his students. Miodunka's speech was filled with courage. That courage is somewhat referred to in the reminiscences of the beginnings of my learning Polish. For the time being, allow me to move back almost half a century.

In the spring of 1967, in Tokyo, there were published, and in a single volume at that², *The Cinnamon Shops* and *Sanatorium Under the Sign of the Hourglass* by Bruno Schulz and *Cosmos* by Witold Gombrowicz. In that same year, *Pornografia* and four short stories from the *Bacacay* collection were published in Japan, though each separately. Three publishing houses and two translators competed to plant the seed of Japanese Gombrowicz studies. The original *Kosmos* in Polish had been published by the Instytut Wydawniczy publishing house just two years earlier, in 1965, while the first translations of the novel into French, English, German, and Italian began appearing as early as 1966. In the following year, the Japanese and the Norwegian translations were published, followed the next year by a Dutch translation, and a year later, i.e. in 1969, a Portuguese one. It all seemed like a race or ripples on water spreading from Paris³.

At this point I would like to indicate a fact which is often overlooked: that is that for a long time now the shape of world literature has not replicated the world's geographical map, let alone our everyday geography, i.e. imaginary geography, which it is a complete opposite. In the case of Japanese texts since the end of the 19th century, their connections with the literary texts of Western Europe, Russia and America, and the exchange of texts originating from other cultural groups has progressed so rapidly and to such an extent that the isolation of Cipangu⁴ has been permanently lifted within the area of the exchange of information. If there were a map of the world based on the measurements of the speed and volume of flow of literary texts, Japan would have to be placed somewhere in the middle of the Atlantic.

The fact that both in Polish and Japanese, even now in the 21st century, there still survive such terms as “remote” or “distant” when referring to the other country has been the result of various historical, political and economic factors. One of those is caused by the concentric structure of text circulation. What do I mean by that? In many areas of our life it has often been the case that novelties emerged either in Western Europe or North America. Both Poles and the Japanese expect those novelties as they are placed somewhat on the edges of circles with one central point but of different radii. For example, the translations of the global best seller *Capital in the Twenty-First Century* by Thomas Piketty, published in France in August 2013, was published in Japan in early December 2014, and in Poland in

² Published by the Kōbunsha publishing house.

³ More on Gombrowicz's presence in Japan, vide Sekiguchi 2010.

⁴ The name given to Japan by Marco Polo (1254–1324) and recorded by Rustichello da Pisa (1272–1300) in *Il Milione* (*Description of the World*, 1298–1299).

March of the following year. That means that it took 15 months for Piketty's book to travel from Paris to Tokyo, and 19 months to Warsaw.

Information in stunning volumes rushes from the centre to the periphery, and there is virtually no communication between peripheries: Tokyo and Warsaw in this case. Despite appearances, “the global web” has practically no effect on the old centralised system, and the English language has not “taken care of” everything. Simply check from which sources and whose correspondents we receive global news each day. AP? AFP? Reuters? BBC? To put it graphically, both Poles and the Japanese stand with their sights always fixed in the same direction, i.e. the West, expecting news to come from there, and never looking at each other. Therefore, it is understandable that they feel the pre-modern distance between each other.

The rapid development of the multilingual universes of Gombrowicz's and Schulz's texts is also a good example of the modern literary geography. Japanese readers found themselves within the areas closest to the centres of the global market where the names of the Poles have become prominent; sometimes the Japanese were even closer to their texts than readers who lived in Poland. Who was actually able to read them in Poland at that time? Schulz was not as marked with his “political fortunes” as Gombrowicz was, yet it seems that in the People's Republic at that time access to the former's texts was quite limited. There had been only two post-war editions of those (1957 and 1964) before the publication of the volume in Japanese. Interestingly enough, by 1998 all Schulz's texts including his letters had been published in Japanese.

Therefore, when I was a teenager, I read Schulz and Gombrowicz. More precisely, I read Japanese texts written by Yukio Kudō (1925–2008) based on the Polish originals. Kudō's texts were superb. I believe that Schulz's works were the best out of all Yukio Kudō's translations. It seems that the translator and the writer fit together well. I also read some works by other Polish writers, but if it had not been for my encounter with Schulz/Kudō's texts, I would not be here today. I make this confession and statement with a particular emphasis.

Throughout my high school years, I learnt French, attending classes three times a week at the Japanese-French Institute. Without a moment's hesitation, I undertook Romance studies, which were quite trendy back then. Yet my bookshelf held, in a prominent place, a large book entitled *Gombrowicz*, edited by Konstanty Jeleński and Dominique de Roux after the writer's death, published in 1971 by Editions de l'Herne. It cost me nearly 5,000 Yen – a major expense for a poor student. The book contained impressive content: texts regarding Gombrowicz written in French. Those were remarks regarding the author of *Fedrydurke* by over fifty intellectuals, e.g.: Fernando Arrabal, Giuseppe Ungaretti, Uwe Johnson, Martin Buber, Lars Gustafsson, Jerzy Kosinski, Günter Grass and more. In general, at that time, in Japanese texts the name Gombrowicz appeared often accompanying writers classified as members of the Nouveau Roman or Le Clézio

groups, or even the hero of our student years: Blanchot. So, it would not had been particularly surprising if someone considered the author of *Trans-Atlantyk* to be French.

Therefore, even though Polish culture was only a hobby of mine, I wanted to learn Polish and I tried to reach the translators of the language. More or less while I was reading the volume published by Editions de l'Herne, I met the couple Risako Uchida (1928–1997) and Shōzo Yoshigami (1928–1996). Both – graduates of Russian studies from Waseda University – had visited Poland for a year (1964/1965), probably as fellows of the Authors' Agency, and became interested in Polish culture. They became superb translators of not only Russian literature, but also Polish literature. At that time, Yukio Kudō was living in Warsaw. I asked Yoshigami how one could learn Polish. There were no Polish textbooks nor dictionaries in Japan. Yoshigami advised me to buy a textbook published abroad. So I bought myself one of those *Teach Yourself* books, published by English Universities Press. It was small, almost a pocketbook. I flipped page after page and... I understood nothing. Some time later, I found a textbook by Yale University: *Beginning Polish*, intended for its students of Slavic courses. It was published in 1973, so it was a new release then. *Beginning Polish* was a good textbook with lots of exercises. Yet it came in handy not then, but many years later when I finally had the chance to learn Polish. I did not expect to, many years later, meet its author in person, i.e. Aleksander Schenker, in New Haven, in that ominous December of 1981.

Enough about textbooks. Yoshigami also told me that Professor Shōichi Kimura (1915–1986)⁵, a famous Slavist, was teaching Polish to doctoral candidates of Russian studies of the Tokyo University of Foreign Studies (TUFS for short) and at Tokyo University, on an alternating basis: one week at the former, the other at the latter. I attended the classes at TUFS; there were just a few people, only doctoral candidates of Russian studies, who understood Polish texts after merely consulting the dictionary. They were reading with Professor Kimura Jarosław Iwaszkiewicz's short story *Dzień listopadowy*. There I was, an "illegal" unpaying student listening to the class. I sat quietly and understood virtually nothing. Later, another opportunity emerged to encounter Polish. Kazuo Yonekawa (1929–1982), a fourth renowned translator of Polish literature, also offered a public evening Polish course for complete beginners at the private Waseda University, that time for anyone who was interested. I decided to go there, and I was in time for the first class during which the Polish alphabet was discussed. Yonekawa did not use any textbooks and prepared the material himself using a "frame duplicating machine". However, the obstacle of the language's inflection was too much for me. I attended that class only a few more times. The only thing I can remember from it was Yonekawa's peculiar handwriting, virtually calligraphy, on the blackboard and in the material.

⁵ He visited Poland for a year: 1961/1962.

Kimura and Yoshigami were preparing at that time the first Japanese Polish textbook entitled *Wprowadzenie do języka polskiego*, which was finally published in June 1973. I helped them in developing the index. The four of us, Kimura, Yoshigami, Ibuki the editor, and I, went to a hotel at the foot of Mt. Fuji and we worked there intensively for three days. My only memory of my helping them is that Professor Kimura set, unintentionally, the perfect example of how a true scholar works and how a true gentleman elegantly and efficiently drinks whisky. Despite the fact that the book was referred to as an “introduction”, it was almost exhaustive in terms of the discussion of basic grammatical matters, which is why it can still be treated as one of the best Polish grammar compendia ever written in Japanese.

Before I came to Poland that was basically it: *Teach Yourself, Beginning Polish*, that first Japanese textbook, and a few classes with Kimura and Yonekawa. Frankly speaking, those attempts did not give me much. I experienced almost physiological anxiety when faced with such exotic terms as “palatalisation of a hard consonant” or “masculine personal ending.” Those were obvious for Slavists, but unintelligible for me. In fact, all those translators whom I referenced earlier knew Russian well. They were actually Russian researchers, whereas I after a few months of trying abandoned the study of Russian, this time arguing that Cyrillic was an insurmountable obstacle.

In the spring of 1974, I was preparing for a visit to France. I was supposed to go independently for a junior position in Aix-en-Provence and I even received a certificate issued by the school proving I was accepted. That was when Yoshigami told me: “Mr. Sekiguchi, there will be an examination, you can get a fellowship from the Polish government. For two years. The fellowship would be 2,400 zlotys monthly plus 1,500 zlotys as a lump sum for accommodation. You should try it!” Financially, I would be much better off in Poland than in Provence. Also, the world of Romance scholars was already overpopulated. Had I chosen the career of a French teacher, I could foresee my whole life until its very end: straight as railroad tracks, defensive and probably clichéd. There was no shortage of work of that kind. At that time, knowledge of the French language and culture still guaranteed one’s livelihood. I would write a few books, publish several thin extracts from contemporary French literature for students to buy, I would translate writers less popular than Marguerite Duras and Maurice Blanchot (my idols at that time) as they already had their specialists. In short, I would be just another mass-produced Romance specialist and there would no new area for me to engage in.

Then again, a conversion to Polish literature would be a major risk. Every translator of Polish literature earned their living by teaching Russian or translating something popular in Russian. Yet I did not speak Russian. It was not possible to earn a living in Japan from translating Polish texts. There were no Polish teachers, let alone Polish studies. Nonetheless, the idea of a new area and the prospect of being a pioneer was alluring. Kimura and Yoshigami were already planning to

develop a Polish-Japanese dictionary, and, probably with my helping them in that in mind, they encouraged me to engage in that mad adventure. I did, in fact, later become part of the dictionary's editorial group.

On 10th June, 1974 I took a qualifying examination in Tokyo for a post-graduate fellowship of the Polish Ministry of Science, Higher Education and Technology. I think it was only the fourth edition of the recruitment of fellows from Japan under the inter-governmental agreement. Presumably, no one else from Tokyo University had taken that opportunity. I passed the examination and I chose Poland. There occurred a sudden turn in my life – in everything.

I wish to blame that dangerous turn and my irrational decision on Schulz-Kudō's texts. How would I justify that? Unfortunately, all that comes to mind are trite words like "depth" or "universality". Actually, I have no intention of revisiting my youthful psychology or engaging in an exegesis of those texts. What matters is that when I read *The Cinnamon Shops* and *Sanatorium Under the Sign of the Hourglass* in Japanese, I sensed a genuine depth of the Language and a solid and strong poetics despite the transposition of translation. It may be true that it was a world of an extremely horizontally limited enclave and reality, some dark geography somewhere deep inside the continent, a grey town, but in the Language there grew a surprising vertically limitless pylon, a cylinder reaching the sky, in which living creatures and inanimate objects floated in air as if in Marc Chagall's paintings. Freedom – only in time and vertically... What language enables the development of such a "deep well", into which anyone can peer and draw the succulent Word as it is opened for everyone? Those texts require us to think about languages. Since I am not discussing translation theory here, I shall skip Japanese. Allow me to say only this: a language which was able to produce *The Cinnamon Shops* is astonishing. The book forces one to think about Polish as the reason for its own being, as its own body, and source. Despite the fact that Schulz's prose constituted a representative example of a component of world literature which "gains through translation", as posited by Damrosch (2003, p. 288), it does not allow anyone to forget about its "native" language and, on the contrary, seduces us to make sure we become interested in it. If for "modern" Poles the Polish language is unimaginable without Mickiewicz, then the Polish language opened to the world needs Bruno Schulz forever.

During the interview conducted in English by representatives of the Embassy of the People's Republic of Poland in Tokyo, I said that I definitely wanted to go to Krakow to study at the Jagiellonian University under Professor Jan Błoński. Considering my almost complete lack of knowledge of Polish at that time, I should have first gone for a preparatory Polish course organised at the University of Lodz, into which fellowship holders were regularly accepted. However, I was adamant I wanted to immediately start studying at the Jagiellonian University, and I even received an assurance from the examiner at the Embassy that I will receive Polish lessons in Krakow.

I set off from Tokyo on 17th October on a train to Niigata, a city located on the Sea of Japan (in Korean: the Eastern Sea). I stayed there for the night and on the following day I flew Aeroflot to Khabarovsk. A Russian woman from In-turyst gave me a short tour, whilst holding her little boy by the hand, around the grey, cold, and foggy city. She spoke Japanese well. She was friendly yet somewhat doleful. On 19th October, I checked into a hotel in downtown Moscow, and on 20th October I finally landed in Warsaw. I arrived in Krakow the following day, on 21st October 1974. As I indicated earlier, my knowledge of Polish was almost non-existent. I could not say anything in Polish apart from the simple “Dzień dobry.” I tried communicating in English. When I tried to reach the university from the station, a problem arose. I asked people how to get there and they motioned to the tram. With my big suitcase, I stepped onto the tram without a ticket. I caused quite a stir dragging my wheeled suitcase over the Krakow cobbles, because I was making such a noise, because my wheeled case was something of an oddity, and, finally, because I looked different. Passers-by would stop and stare at me.

There was an unpleasant surprise waiting for me at the university: Jan Błński had just left for France, possibly for two years. I had just missed him. What would have happened if I had studied under him as I planned? Where would I be now and what would I be doing? All the what ifs and whys may seem naive, but it is an interesting thought. The absence of the academic advisor I was expecting disappointed me greatly and discouraged me from attending lectures. I did not have a common language with the appointed advisor as the only foreign language he spoke was Russian. I must admit that throughout my fellowship I stayed away from Polish studies, which did not mean, though, that I did not know the university’s lecturers and students; I made quite a few good friends among them. But I used to meet them outside the university, at their homes, cafés, and simply outside – some of the meetings resembled meetings of the underground, which I knew, of course, only from films and literature. Later, in a newspaper someone wrote ironically that the fellowship of a mysterious Japanese in Krakow resembled the studies of Jan Kochanowski in Italy. Well, officially nothing happened. No proof remains. Interestingly enough, there are at IPN [Institute of National Remembrance] files with my name in them, about those meetings, letters exchanged with me, etc.

And apparently, despite the promise I was given in Tokyo, there was no Polish course in Krakow, at least no elementary one, for me, i.e. a person not of Polish descent and without Vietnamese citizenship. Andrzej Spyt, in the 1970s manager of the Centre of Practical Foreign Language Education at the Jagiellonian University, reminisced that in 1965–1971, Polish was taught to students with special invitations from the Democratic Republic of Vietnam on year-long courses affiliated with the Chair of the Polish Language, Jagiellonian University. A group of 60 to 100 people came each year.

Those were the beginnings of organised teaching of Polish to foreigners at the Jagiellonian University. In 1971, the second period in the history of teaching

Polish to foreigners at the university began and “Krakow became the centre of teaching and preparing Polish heritage youth for studying in Poland” (Spyt 1999, p. 27). So, there I was, right in the middle of the second period, which lasted until 1978, the period of “opening the university to the Polish emigrant community” (Spyt 1999, p. 27). Two years prior to my arrival, the Centre for Study of Polish Emigrant Community Problems by the Jagiellonian University was established. In 1973, it was transformed into the Polish Emigrant Community Science and Education Centre, and managed the Centre for the Polish Language for Foreigners. At that time, i.e. in 1973–1977, Władysław Miodunka worked at Toulouse II University – Le Mirail, currently Toulouse University – Jean Jaurès; he became the main initiator of new international Polish studies opened not only for the Polish emigrant community, but also for people outside the “kinship” community. Those four years he spent in France must have shaped Miodunka’s basic views on learning and teaching a foreign language. Maybe as he himself tried to absorb French away from his own world, he came to the conclusion that Polish studies needed to be reformed both as an institution and as a science.

It was then that I, completely distraught, met someone who took pity on me and advised me to attend Polish classes for Polish heritage students. He knew the people at the Polish Emigrant Centre at 27, Straszewskiego St. and he probably arranged for me some unofficial “pass” to the Polish heritage classes. So, I started attending them without paying anything. My colleagues from America, Canada, and Brazil certainly paid for them, but I did not. Most of all, I was not eligible to attend that course as a person without a drop of Polish blood in my veins. (I hope that the matter has expired...). So, in the group I was the “ugly duckling”, but the course participants tolerated my presence. I befriended some of them, especially those from the United States and Australia, and those who did not mind talking in Polish. Thanks to them and in their company I also met Poles: not only students and university staff, but also people unrelated to the academic world. The teachers were kind. I have particularly fond memories of Alicja Danecka, a veteran of the university’s teachers of foreigners. Thanks to her unselfish care and guidance I continued to expand my life in Krakow.

November, my first month there, was hard. One evening, having sat at my desk, I intended to work. I opened a book and... what was happening? All the letters were a blur! Due to stress my eyesight had deteriorated considerably. I was not able to read. I went to the clinic in Kopernika St. The doctor prescribed me glasses – the first pair in my life. At the clinic, I had to explain everything gesturing with my hands. I remember well when I was sitting in a dark hallway waiting for my turn. A nurse holding a piece of paper called out: “Tokima... Tomasz Sekigu... Sekigucki! Mr. Tomasz Sekigucki!” Thus, very quickly, because after only a few weeks, my status got elevated. I also remember the incomprehensible giggling of the nurses going around the surgery, around my chair, with the repeat-

ed word “soft, soft...” Presumably, they meant the sound of Japanese, as at their request I was forced to say something in my native language.

I remained hopeful, though, that eventually a regular course would be organised of which I could be a diligent participant. Additionally, after a few months of learning with the original group, the level was no longer satisfactory to me. As there was no university textbook, teachers used a textbook by the Warsaw-based *Polonicum* (Polonicum Centre for Polish Language and Culture for Foreigners): *Język polski dla cudzoziemców – Podręcznik dla niezaawansowanych* by Teresa Iglíkowska and Lidia Kacprzak. I continued, encouraged by my colleagues, to request the university to organise a course for foreigners not of Polish descent, and finally in the second semester my efforts paid off.

My first “legal” Polish teacher was Danuta Pukas, who having written her master’s thesis under Professor Mieczysław Karaś, the chancellor at that time, started her work at the university on 1st October 1974. If I recall correctly, we had classes with her only once a week. I think the level could have been defined as B1. During the classes, we presented our thoughts on a note or press article we had been assigned as homework. The group was very small. Apart from me, there was a French woman and a Russian man, and maybe some time later two more people from one of the so-called Western countries joined the group. I remember a lesson when the young French woman was using the word *wyobraźnia* [imagination] – a word which is not really included in textbooks for non-advanced students. That situation matched my preconception of a typical French inclination to make utterances abstract, and it perfectly illustrated the problem of which words should be included in teaching a foreign language to adults. Just as the French woman wanted by all means to use the noun *wyobraźnia* despite her still low level of competence in Polish, I wanted to talk about Teodor Parnicki. During a Polish course for students not of Polish descent you never know who is sitting in front of the teacher and with what kind of “baggage”...

As for my encounters with Poles around 1974, those were always accompanied by some kind of shock, for both parties. I appeared to Poles not only as an exotic visitor, but also as a peculiar specimen, being a man from the East who came from the West having read, though not in Polish, almost every major work by Gombrowicz and Schulz, which Poles still had not had the chance to read. People saw in me, for the first time in their lives, a peculiar hybrid, raised and educated based on old Chinese, Japanese, American and European cultures. I usually conclude that I am a mental crossbreed shaped by four civilisations. What shocked me most was the propaganda disinformation and the complete lack of knowledge about Japan and things related to it. That was why I had to spend so much time explaining the country I was from to people. The need was, obviously, the perfect motivation for me to develop my Polish language skills.

Yet, frankly speaking, having arrived in Poland, I said goodbye to Schulz and Gombrowicz. I did, of course, collect their original texts, yet they no longer constituted my goal. They lured me here, to Krakow, and thus their role somewhat ended. It took many years for me to return to them, when I was translating their texts or lecturing about them. That apparent paradox mainly resulted from the fact that the images of Polish literature and culture I had developed in my mind and sensed through Japanese, French and English texts were quickly ousted by new landscapes which I acquired as I “went deeper” into the Polish language. I began, no more determined by the existing world literature, my own searches and discoveries of original Polish texts by poets and writers whom I had not known. I began building the new castle of the mirage named “Polish literature.”

The first work I read as a whole and with huge satisfaction was a thin children’s book by Maria Terlikowska illustrated by Adam Kilian: *Ten z piegami i tamten z nosem* (1974). I bought it on 8th November in Wiślna St. On 6th January, 1975, I bought *Gramatyka języka polskiego* by Stanisław Szober in an antique shop and I began my struggles with it. I read from cover to cover the forty-page book printed in 1962 in small font as the 4th edition, edited by Doroszewski. That grammar compendium was already rather outdated at that time and, as was the case with any other Polish grammar compendium published in Poland, it included incredibly many pages devoted to morphology and relatively few to syntax. At least that was my impression. Despite that it gave me a comprehensive theoretical overview of the language. Being an adult, I needed that kind of understanding of the system and command of its logic.

I worked very hard, in complete isolation from the world outside Poland, no longer talking about the Japanese world but completely immersed in Polish life, living with a Polish family with whom I initially shared no common language. My hosts came from Sosnowiec and had a new three-bedroom apartment with a television in the residential complex near Wawel in Słomiana St. They lived in the living room, they rented the smallest bedroom to a young lady from outside Krakow, and the medium bedroom to me. I watched television with my hosts repeating words and phrases after them like a parrot. That was why for some time I said “tą razą” and “inną razą” instead of “tym razem” and “innym razem” (this time, another time). At some point I corrected my habits, though I did later find in Mickiewicz’s works identical forms to those used by my hosts. That completely cleared their names.

I shared no common language with my hosts not only literally but also figuratively. Apart from some practical aspects of everyday life, we had nothing to talk about. It was true that Mrs Z. asked me many questions about life in Japan. There was no internet back then and television only showed people in Tokyo wearing surgical masks to report on the city’s deadly air. I had to import Japanese women’s magazines to use the images to explain how people lived in the land of geishas and samurais.

Mrs Z. cared for me like a mother (the husband seemed somewhat afraid of me). I would like to mention two true stories, which proved her goodwill, and how the road to Hell is paved with good intentions. It happened at the end of the first semester, i.e. around June, 1975. I was helping a Jagiellonian University lecturer I knew in his correspondence with a well-known Japanese ethnographer by the name of Tokuji Chiba (1916–2001). I was translating a letter from the Japanese scholar to my Polish friend. One day I left home leaving the translation unfinished on my desk. When I returned and wanted to continue my work, I noticed that something, though slightly, changed in my text... To my surprise the Japanese professor's name was "corrected" in red pencil to "Chyba" [*maybe* in Polish]!

The other incident occurred probably also around the time of that uninvited correction of my text; that event was the reason why I moved out of the Wawel complex to Wola Justowska (31st August, 1975). One day, after returning home, I wanted to take a bath and I pulled out a drawer from my underwear case. I stared at it and could not believe my eyes. In the drawer, there was all my underwear, washed and neatly folded. I became almost terrified upon seeing that. I had never asked the hostess for any of that. At that time, there was no word in Polish that would be the equivalent of the English word *privacy*. I made a desperate and futile, it turned out, attempt to find one. I know some would have been lenient with Mrs Z., but I just could not. If only I had been able to have a proper argument in Polish! That was another reason to learn Polish. Incidentally, during my first spring in Krakow, I met a physician, a doctor from the Medical Academy. Mrs L. took me in kindly, and her house from the interwar period, also in Dębniki, became my "day house". Even though I did not live there, I spent many hours there. I felt in her family as a member of the household, and I learnt much from them. It was Mrs L. who was my true Polish mother. As for my new flat by Kościuszko Mound, rented again through the university office, it was a bright room on the second floor in a new, luxurious villa overlooking the mound. The hosts proved exceptionally unpleasant. I do not think I exchanged one word with them within my 11 months spent there. After some time, one of my friends told me that I was living in the flat of a retired employee of the Security Office...

Allow me to return to Mrs Z. So, she was the perfect teacher, like a pool into which you would eagerly throw yourself at the deep end. She was the reality I tried to enter. I have always been a proponent of throwing students in at the deep end, sending them into isolation. There are language teachers who can give that. Those are people who lack in their lives any deep experience of learning a foreign language. They are obviously needed. Especially in the country, the motherland of the language they teach. A "deep end" teacher, a "hard wall" teacher, and, sometimes, a "rampart" teacher – such a teacher also plays an important role: by being a genuine, living component of the reality which produced the language. There is another type of language teacher: a person who has personally experienced the pains of absorbing a new language while being cut off from their homeland; they

know the ordeal of being born for the second time in a different world, if you will. That is a “ferryman” teacher, a “guide” teacher. Such a teacher understands the mind of a learner of a foreign language in a foreign environment. They know the processes and mechanisms behind a student’s work.

I am not in any way evaluating which type of a teacher is better. However, a “wall” teacher may sometimes discourage students. I stated that Mrs Z. was like a mother. Yet we were not in any way related, and, what is more, I was no child, even though my Polish might have been simple. Additionally, there is another issue there: the location where a language is taught. Is it being taught in its natural environment or in an environment detached from the world which has produced it? Polish language taught in Krakow and in Tokyo are two completely different things. For each of those situations, a different textbook and teacher is needed. I have always stressed that fact whenever I had the opportunity. I wonder whether teachers of Polish as a foreign language now understand me better than they did in the past. I am no longer referring to the “prehistoric” times, when I was starting to learn Polish. Teaching Polish abroad to people who did not belong to the Polish emigrant community has, until recently, been a rare and exceptional situation from which it was not worth drawing any conclusions.

As for literature, exactly six months after my arrival in Poland, I managed to reach the works of Teodor Parnicki. I will not discuss my experience with Polish poetry, which was also an important element of my life in Krakow. As for prose, capitalising on my pre-departure good experiences from reading Schulz, Gombrowicz, Iwaszkiewicz, and Andrzejewski, in Krakow I mainly read writers of the interwar period, and I eventually discovered Parnicki. The reading of his novels, e.g.: *Koniec „Zgody Narodów”* and *Słowo i ciało* brought me great pleasure because I was looking for something new and obscure which could enter world literature through my translations. That was a search for pupating world literature before it reached its adult form. I wished to cause that metamorphosis myself. Before that, I had fulfilled that dream to a small extent, by translating some minor works by Jan Parandowski, Leopold Buczkowski and others. Allow me to add that the author of *Nowa baśń* has not yet debuted in Japanese. Before senile dementia eventually seizes my mind, I need to publish at least *Koniec „Zgody Narodów”*. I have been saying that to myself, and others. Either way I wish to declare that from the spring of 1975, a major motivation of mine to learn Polish was the desire to be able to more quickly progress through Parnicki’s labyrinths, which were not only terribly elaborate, but also seemed without end...

Both the initial image of Polish literature that I had created in my mind in Tokyo based on non-Polish texts, and the second one, which I began to build in Krakow from Polish texts, were far from the popular textbook version of the perception of Polish literature which existed in Poland. That was completely natural as the previous two images were painted by me solely from the position and for the

benefit of a reader and translator of world literature. In my second year in Krakow, after my unforgettable experience at the première of *Umarła klasa* performed by Teatr Cricot 2 in Krzysztofory, another motivation germinated in me (finally!), i.e. the need to learn about the canonical image of Polish literature and the axioms governing it. That was related to the fact that as I progressed further into the Polish world and came closer to Poles, their emotions and thoughts ceased to be unimportant to me. What was real for Poles became real for me, too. Sometimes our lives got intertwined. I wanted to experience words as Poles did. In fact, I not only wanted to read and experience as Poles did, but also to be able to describe the world according to my own vision. I spoke of that desire 13 years ago in the Leopoldine Hall at the University of Wrocław. As a result, I began to study Polish literature as if I were going to take the Polish Matura examination. In Polish, the dominance of literature is exceptional. The language still remains strongly bound to and dependent on, if you will, the literature. On that entirely personal basis, “my” national Polish literature developed, growing not only as a set of details, but as a living organism through which I began to experience the world.

That was when my first and the longest visit to Poland concluded. One year and nine months experienced extremely intensively. Just after the events later termed as “Czerwiec 1976” [June 1976], on 29th July at 9:20, I boarded a train at Krakow Main Station, and I departed for Paris. I thought that I might never be able to return. At the same time, I felt completely satiated.

There are various motivations for learning a foreign language. Every student has their own unique set of desires and learning goals. Sometimes those are hidden, and a teacher will never learn about them. I myself do not confess to everything. As I reminisce about the beginnings of my adventures with Polish, it becomes clear that none of the motivations resulted from my being a Polish researcher, let alone a scholar or a scientist. That is understandable as I was not a Polish researcher. Never in my wildest dreams did I expect that 15 years later a Polish studies centre would form in Japan and that I would be employed there.

Over 40 years “my” Polish literature has been through various phases. It is still developing and transforming. Out of those 40 years, I have spent only 22 as a Polish researcher, a researcher in the institutional meaning. For the last two years I have again been a free, lone trafficker moving between Polish and Japanese texts. I have not forgotten about Parnicki, but I consider my current, more pressing, duties, almost my mission, to publish in Japanese the works of Kochanowski, Mickiewicz, Prus, and Leśmian, and that is what I have been doing. Why? The answer to that question requires a much longer discussion. So, maybe another time.

REFERENCES

- Damrosch D., 2003, *What is World Literature?*, Princeton and Oxford.
- Sekiguchi T., 2010, *Gombrowicz czytany pionowo*, in: J. Jarzębski (ed.), *Witold Gombrowicz nasz współczesny. Materiały międzynarodowej konferencji naukowej w stulecie urodzin pisarza. Uniwersytet Jagielloński – Kraków, 22–27 marca 2004*, pp. 29–44.
- Spyt A., 1999, *Z dziejów nauczania cudzoziemców języka polskiego w Uniwersytecie Jagiellońskim*, in: W. Miodunka, J. Rokicki (ed.), *Oswajanie chrząszcza w trzcinie, czyli o kształceniu cudzoziemców w Instytucie Polonijnym Uniwersytetu Jagiellońskiego*, Kraków, pp. 26–33.

Tokimasa Sekiguchi

OD JAPOŃSKIEGO SCHULZA DO POLSKIEGO PARNICKIEGO
– W OKOLICACH ROKU 1974

Słowa kluczowe: język polski, literatura polska, przekład, polonistyka, Japonia, Japończyk, Bruno Schulz, Teodor Parnicki

Streszczenie. Najważniejsze dzieła Brunona Schultza i Witolda Gombrowicza zostały przetłumaczone na język japoński już w latach 60. XX wieku, głównie przez Yukio Kudō. Zostałem uwiedziony do tego stopnia przez te japońskie teksty, że zdecydowałem się porzucić literaturę francuską na rzecz polskiej literatury współczesnej. W 1974 roku przyjechałem do Polski na staż podyplomowy jako stypendysta rządu polskiego i podjąłem studia w zakresie literatury i języka polskiego na Uniwersytecie Jagiellońskim. Podczas dwuletniego pobytu w Krakowie mój obraz literatury polskiej przechodził różne fazy. Szybko minęła ta, która była ugruntowana na znanych mi wcześniej japońskich przekładach, potem rozpoczęło się moje „polowanie” na obiecujących autorów polskich nieobecnych jeszcze w światowej literaturze. Tak odkryłem pisarza płodnego, ezoterycznego i trudnego – Teodora Parnickiego (1908–1988). Niniejszy esej jest opisem mojego „przedzierania się” przez polszczyznę w owych czasach.

*Grażyna Zarzycka**

 <https://orcid.org/0000-0003-2458-1228>

DYSKURSY POLONISTYCZNE W SEULU O VI MIĘDZYNARODOWEJ KONFERENCJI AKADEMICKIEJ Z CYKLU „SPOTKANIA POLONISTYK TRZECH KRAJÓW – CHINY, KOREA, JAPONIA”

Słowa kluczowe: dyskurs polonistyczny, polonistyka, spotkania polonistyk, Chiny, Korea, Japonia, Seul, Daleki Wschód

Streszczenie. W niniejszym artykule omawiam fenomen, jakim są „Spotkania Polonistyk Trzech Krajów – Chiny, Korea, Japonia” (SPTK): prowadzone po polsku konferencje akademickie, w czasie których poloniści z Dalekiego Wschodu i badacze z Polski prowadzą dyskurs naukowy. Część pierwsza pracy koncentruje się na przedstawieniu dziejów i znaczenia SPTK. W części drugiej omówiono przebieg VI Spotkania, które miało miejsce jesienią 2018 r. w Seulu (Hankuk University of Foreign Studies) i stało się ważnym wydarzeniem naukowym, geopolitycznym oraz dyplomatycznym. W głównej części artykułu przeanalizowano prace opublikowane w roczniku 2018/2019 SPTK, wyłaniając z nich zróżnicowane dyskursy polonistyczne obrazujące m.in. specyfikę nauczania polszczyzny w krajach Dalekiego Wschodu, zainteresowania badawcze autorów z Korei, Chin, Japonii oraz ich osiągnięcia przekładowe, jak też głosy badaczy – językoznawców, glottodydaktyków, historyków, literaturoznawców – reprezentujących polskie uczelnie.

1. HISTORIA MIĘDZYNARODOWYCH KONFERENCJI „SPOTKANIA POLONISTYK TRZECH KRAJÓW – CHINY, KOREA, JAPONIA”

Znakiem rozpoznawczym międzynarodowych konferencji „Spotkania Polonistyk Trzech Krajów – Chiny, Korea, Japonia” (SPTK) są okładki tomów pokonferencyjnych publikowanych po każdym z wydarzeń naukowych, odbywających się od 10 lat w jednym z trzech krajów wymienionych w tytule konferencji.

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

Na minimalistycznym białym tle widnieją trzy, utrzymane w szarej kolorystyce, strzały. W każdym z tomów pokonferencyjnych znajdujemy tekst *O symbolice okładki*. Dowiadujemy się z niego, że nawiązuje ona do treści japońskiej legendy *Trzy strzały*, której bohaterami są żyjący w latach 1497–1571 możnowładca Mori Motonari i jego trzej synowie. Jak głosi legenda, pewnego dnia Motonari wezwał do siebie synów i każdemu kazał złamać strzałę, z czym sobie bez trudu poradzili. Inaczej było z kolejnym zadaniem, które polegało na złamaniu pęku trzech strzał. Ten prosty test miał uzmysłowić synom, „że nawet gdy jedna strzała jest słaba, to trzy złożone w pęk stają się niezwykle silne, tak więc najważniejsza jest więź, która łączy trzech braci” (SPTK, rocznik 2018/2019, s. 7). Wizerunek trzech strzał stał się logo SPTK – widnieje nie tylko na okładkach, ale także na plakat�ch i transparentach firmujących te międzynarodowe wydarzenia. Pomysłodawcą logo SPTK jest prof. Tokimasa Sekiguchi, organizator pierwszej konferencji polonistycznej z omawianego cyklu, ówczesny kierownik polonistyki Tokijskiego Uniwersytetu Studiów Międzynarodowych (TUFS).

Jak czytamy w *Przedmowie* do tomu SPTK 2018/2019 (Kim 2018, s. 1), idea spotkań polonistyk trzech krajów narodziła się w październiku 2007 roku podczas konferencji „Studia Polonistyczne w Azji”, zorganizowanej z okazji jubileuszu dwudziestolecia polonistyki południowokoreańskiej Uniwersytetu Studiów Międzynarodowych Hankuk / Hankuk Univeristy of Foreign Studies (HUFS) – w oddalonym kilkadziesiąt kilometrów od Seulu, położonym w dolinie Wangsa, kampusie Yongin. Wtedy poloniści z Chin, Korei i Japonii zdecydowali się połączyć siły i w sposób regularny – co dwa lata – spotykać się na wydarzeniach naukowych właśnie pod szyldem SPTK, a także rozwijać współpracę naukową i dydaktyczną w formie różnorodnych spotkań studyjnych wykładowców oraz uczących się języka polskiego, staży czy wykładów gościnnych.

Połączenie trzech strzał zadziałało: kolejne konferencje polonistów pracujących na wyższych uczelniach w Chinach, Korei i Japonii odbywają się już jako Spotkania Polonistyk Trzech Krajów, zawsze pod patronatem władz polskich, i przyciągają coraz większą liczbę uczestników, także z Polski, dokumentując zarówno dokonania poszczególnych polonistyk, jak też trudności, z jakimi każdy z ośrodków się boryka. Integracja polonistów z Chin, Korei i Japonii jest znaczącym wydarzeniem świadczącym o tym, że możliwa jest współpraca i przyjaźń pomimo złej pamięci historycznej odciskającej się do dziś na kontaktach międzynarodowych społeczeństw owych trzech krajów.

Konferencje z cyklu SPTK odbyły się: I – w 2009 r. (Tokio, TUFS), II – w 2010 r. (Beijing/Pekin, Pekijski Uniwersytet Studiów Międzynarodowych, BFSU), III – w 2012 r. (Seul, HUFS), IV – w 2014 r. (Tokio, TUFS), V – w 2016 r. (Guandong/Kanton, Kantoński Uniwersytet Studiów Międzynarodowych, GDUFS), VI – (Seul, HUFS)¹. Tomy pokonferencyjne ukazywały się zwykle rok

¹ Zastosowane skróty odzwierciedlają anglojęzyczne wersje nazw uczelni i innych instytucji dalekowschodnich; są zgodne z zasadami przyjętymi przez redaktorów VI rocznika SPTK (2018, s. 15).

lub dwa po danym wydarzeniu, z wyjątkiem ostatniego rocznika wydanego przed konferencją².

W 2007 roku, gdy konkretyzowała się idea SPTK, w trzech krajach Azji – Chinach, Korei i Japonii działały pojedyncze polonistyczne ośrodki naukowo-dydaktyczne, obecnie ich liczba znacząco powiększyła się w Chinach³, co jest związane ze zwiększającym się w tym dynamicznie rozwijającym się kraju zapotrzebowaniem na osoby ze znajomością różnych języków obcych. Dalej pragnę skupić się na omówieniu przebiegu ostatniej, szóstej, konferencji z opisanego cyklu. Podstawą moich refleksji będzie wydany jeszcze przed konferencją w Seulu tom – SPTK, rocznik 2018/2019. Jest on najobszerniejszy ze wszystkich dotąd wydanych – liczy ponad 500 stron.

2. O VI SPOTKANIU POLONISTYK TRZECH KRAJÓW W SEULU

2.1. POLONISTYCZNE SILVA RERUM

VI SPTK odbyło się w Seulu w dniach 30 października – 2 listopada 2018 roku. W zaproszeniu przedstawiono krótko historię SPTK oraz nawiązano do symboliki trzech strzał. Organizatorzy nie narzucili autorom tematyki, zasugerowali jedynie, że referaty mogą być związane z Polską, dotyczyć dydaktyki języka i kultury polskiej, studiów polskich na Dalekim Wschodzie, przekładów literatury polskiej na języki dalekowschodnie lub refleksji z bieżącej pracy nauko-

² Tomy pokonferencyjne publikowane są jako kolejne roczniki serii; zob. I: „Spotkania Polonistyk Trzech Krajów – Chiny, Korea, Japonia – Rocznik 2009. Międzynarodowa Konferencja Akademicka w Tokio”, red. Tokimasa Sekiguchi, TUFS, Tokio, 2010; II: „Spotkania Polonistyk Trzech Krajów – Chiny, Korea, Japonia – Rocznik 2010/2011. Międzynarodowa Konferencja Akademicka w Pekinie”, red. Zhao Gang, BFSU, Pekin 2012; III: „Spotkania Polonistyk Trzech Krajów – Chiny, Korea, Japonia – Rocznik 2012/2013. Międzynarodowa Konferencja Akademicka w Seulu”, red. Estera Choj (Choi Sung Eun), HUFSS, Seul 2013; IV: „Spotkania Polonistyk Trzech Krajów – Chiny, Korea, Japonia – Rocznik 2014/2015. Międzynarodowa Konferencja Akademicka w Tokio”, red. Koji Morita, TUFS, Tokio, 2015; V: „Spotkania Polonistyk Trzech Krajów – Chiny, Korea, Japonia – Rocznik 2016/2017. Międzynarodowa Konferencja Akademicka w Kantonie”, red. Mao Yinhui, Warszawa 2018; VI: „Spotkania Polonistyk Trzech Krajów – Chiny, Korea, Japonia – Rocznik 2018/2019. Międzynarodowa Konferencja Akademicka w Seulu”, red. Yongdeog Kim, HUFSS, Seul, 2018. Tom piąty, kantoński, opublikowany w Warszawie, odróżnia się od innych kolorem okładki – wydawcy zdecydowali, by była niebieska.

³ Obszernych i aktualnych informacji na temat ośrodków polonistycznych działających poza Polską dostarcza wydana niedawno monografia zespołowa (Miodunka, Tambor i in..., 2018; w rozdz. IX scharakteryzowano m.in. najważniejsze ośrodki polonistyczne działające w krajach Azji); której zawartość omówiłam w: Zarzycka 2019.

wej. Oczekiwania organizatorów seulskiej konferencji nie wykroczyły więc poza pierwotną ideę, utrwaloną w pierwszym roczniku serii⁴.

W 2018 r. na zaproszenie do udziału w konferencji seulskiej zareagowało wyjątkowo wielu badaczy z Polski; Yongdeong Kim (2018, s. 5) redaktor VI rocznika, ówczesny kierownik polonistyki HUFs, stwierdził w *Przedmowie*, że powinno się raczej mówić o spotkaniach polonistów czterech krajów ze względu na to, że zawsze w wymianie myśli na SPTK uczestniczyli poloniści z Polski. Niewątpliwie tego rodzaju międzynarodowe spotkania naukowe stają się także wydarzeniami towarzyskimi, pozwalającymi zadzierzgnąć lub utrwalić więzi między polonistami krajowymi i zagranicznymi.

Polonistyczne konferencje organizowane na Dalekim Wschodzie są doceniane przez polskie władze – wszystkie odbywały się przy współudziale ambasadorów RP z kraju gospodarzy konferencji i, często, także krajów ościennych. Również VI SPTK w Seulu miały bogatą oprawę oficjalną – teksty przemówień i przesłanych listów umieszczono w początkowych fragmentach seulskiego rocznika 2018/2019 SPTK, zaraz po *Przedmowie*, tekście objaśniającym symbolikę okładki oraz programie konferencji. W tomie znajdujemy więc tekst powitania wygłoszonego przez Jonga Sucka Kima – prorektora HUFs, a następnie teksty przemówień wygłoszonych przez obecnych na konferencji dyplomatów: Piotra Ostaszewskiego – ambasadora RP w Republice Korei, Jacka Izidorczyka – Ambasadora RP w Japonii, Krzysztofa Ciebienia – ambasadora RP w KRLD, Marię Żurawską – dyrektor Instytutu Polskiego w Tokio; opublikowano także list Łukasza Wojdygi – dyrektora Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej (podczas konferencji przedstawiła go Kamila Dembińska, kierownik Pionu Języka Polskiego NAWA).

We wszystkich wystąpieniach polskich dyplomatów przewijała się myśl o niezwykłej wadze cyklicznych SPTK dla promocji Polski i polszczyzny w krajach Dalekiego Wschodu oraz dla rozwoju relacji Polski z tymi krajami. Przypomniano, że konferencja odbywa się w setną rocznicę odzyskania przez Polskę niepodległości i stanowi jasny punkt tych obchodów. W pełnym odniesień literackich przemówieniu ambasadora Ostaszewskiego zwróciła uwagę metafora „bijącego serca Polski w Korei” [w referacie autor zastosował zapis wielkimi literami]; charakteryzowała ona pracowników polonistyki HUFs. Z kolei w przemówieniu ambasadora Ciebienia, który przyjechał do Seulu z pobliskiego Pjongjangu, pojawiła się myśl o tym, by włączyć do konferencji z cyklu SPTK także polonistów z KRLD. Temat rozszerzenia zasięgu współpracy naukowej na kraje ościenne po-

⁴ Referaty wygłoszone podczas konferencji tokijskiej (2009 r.), opublikowane później w pierwszym roczniku SPTK, zaklasyfikowano do następujących kategorii tematycznych: „Śladami Polaków”, „Polonica”, „Z własnego podwórka”, „Z pracy na polonistce”. Prace dotyczyły obecności Polski i działalności Polaków w Chinach, Korei i Japonii, dzieł polskich i ich losów w tych krajach, opisów własnych badań i osiągnięć polonistycznych oraz praktyk dydaktycznych (Sekiguchi 2010, s. 6) *Przedmowa*, SPTK, rocznik 2009/2010, Tokio 2010, s. 6).

jawił się także w *Przedmowie* tomu jako jeden z tematów wymagających omówienia podczas „okrągłego stołu” polonistów.

Wśród prac o charakterze naukowym opublikowanych w seulskim roczniku 2018/2019 SPTK znalazły się w sumie 42 referaty autorów z Chin, Japonii, Korei Południowej, Wietnamu i Polski. Liczną grupę stanowili badacze i dydaktycy z Chin – w grupie 15 autorów byli przedstawiciele 4 ośrodków akademickich, w których prowadzone są studia polskie: 6 autorów reprezentowało polonistykę pekińską (BFSU), 4 – kantońską (GDUFS), 2 – Szanghajski Uniwersytet Studiów Międzynarodowych (SISU), 1 – Northeastern University w Shenyangu (NEU), 1 – Chińską Akademię Studiów Społecznych (CASS), 1 – Chińskie Radio Międzynarodowe / Chińską Grupę Mediów (CRM), 5 autorów reprezentowało Japonię (wszyscy z tokijskiego TUFS), Koreę Południową, kraj gospodarzy konferencji, reprezentowało 5 autorów – wszyscy z seulskiego HUFs. W tymie opublikowano 20 referatów autorów z Polski, którzy byli przedstawicielami 9 uczelni – 5 autorów reprezentowało Uniwersytet Jagielloński (UJ), 4 – Uniwersytet Warszawski (UW), 3 – Uniwersytet Śląski (US), 2 – Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu (UAM), 2 – Uniwersytet Gdański (UG), pojedynczy autorzy reprezentowali Uniwersytet Opolski (UO), Uniwersytet Wrocławski (UWr), Katolicki Uniwersytet Lubelski (KUL) i Uniwersytet Łódzki (UŁ). Trzeba jeszcze dodać, że również w grupie autorów reprezentujących ośrodki akademickie z Chin, Korei i Japonii byli Polacy – część z nich ze stałą afiliacją danej uczelni, inni zatrudnieni na kontraktach jako lektorzy języka polskiego bądź wykładowcy wizytujący. W grupie autorów, którzy przyjechali do Korei z Polski, był jeden profesor pochodzący z Wietnamu (reprezentował UAM).

Dalekowschodnie konferencje polonistyczne z cyklu SPTK cechują się różnorodnością tematyczną – treść tomów pokonferencyjnych to swego rodzaju polonistyczne *silva rerum*. Słowami kluczami tych wydarzeń akademickich są: Polska – polskość – studia polskie – Daleki Wschód. Może się w ten kod wpisać badacz reprezentujący każdą dziedzinę nauki, choć zwykle biorą w nich udział literaturoznawcy, językoznawcy, tłumacze, dydaktycy polszczyzny (najczęściej glottodydaktycy polonistyczni), rzadziej historycy. W *Przedmowie* do tomu wszyscy ci autorzy zostali określani przez jego redaktora mianem polonistów. Z pewnością o przyjęciu tej szerokiej definicji zadecydował sam fakt pojawienia się danego autora na polonistycznej konferencji, wybór tematu dotyczącego spraw polskich i sformułowanie swoich refleksji po polsku⁵. Dodajmy w tym miejscu, że obrady i wszystkie towarzyszące wydarzenia kulturalne odbywały się po polsku. Czy to nie powód do zadziwienia i dumy, gdy polszczyzna staje się *lingua franca* około 8 tysięcy kilometrów na wschód od Polski?

⁵ Jest to rozumienie inne niż klasyczne, zgodnie z którym polonista to ktoś zajmujący się badaniem, nauczaniem lub studiowaniem języka polskiego lub literatury polskiej. Historyk, medioznawca, kulturoznawca zajmujący się sprawami polskimi nie będzie się mieścił w tych ramach definicyjnych.

2.2. Dyskursy – konteksty i tematy

Przyjrzyjmy się teraz zawartości wydanego przez HUFs rocznika SPTK 2018/2019. Redaktorzy, inaczej niż to się dzieje w przypadku większości tomów pokonferencyjnych publikowanych w Polsce, nie wyodrębnili w nim, z jednym wyjątkiem, sekcji tematycznych; nie podzielili również prac ze względu na reprezentowane przez autorów dziedziny naukowe. Wśród opublikowanych referatów można wyróżnić prace o charakterze literaturoznawczym, językoznawczym, dydaktycznym (w tym wiele glottodydaktycznych), przekładoznawczym, historycznym. Większość autorów umieściła tematykę swoich prac w kontekście dalekowschodnim, choć nie brakuje także referatów, w których podjęto zagadnienia wychodzące poza ten kontekst.

Naukową część tomu rozpoczyna metadyskursywny artykuł Władysława Miodunki (UJ), w którym autor, nestor glottodydaktyki polonistycznej, obserwator i analityk krajowych oraz międzynarodowych wydarzeń, przedstawił akademickie konferencje polonistyczne na Dalekim Wschodzie jako model współpracy regionalnej, wymieniając jednocześnie cechy i najważniejsze osiągnięcia tej współpracy. Zwrócił uwagę m.in. na fakt, że jest ona wyjątkowo efektywna mimo nieformalnego charakteru i zmian zachodzących na stanowiskach kierowniczych w dalekowschodnich katedrach polonistycznych. Autor pozytywnie ocenił ciągle ponoszący się poziom naukowy polonistycznych debat naukowych i publikowanych w rocznikach SPTK prac.

Kolejnymi artykułami umieszczonymi w tomie są referaty, których autorami są tłumacze *Lalki* Bolesława Prusa na 4 języki: chiński (2005 [rok publikacji tłumaczenia] – Zhang Zhenhui), koreański (2016 – Cheong Byung Kwon), japoński (2017 – Tokimasa Sekiguchi) i wietnamski (2017 – Thuat Nguyen Chi); zostały one zaprezentowane w czasie sesji plenarnej. Trzej pierwsi to profesorowie (obecnie emerytowani) związani z ośrodkami polonistycznymi w krajach Dalekiego Wschodu: prof. Zhenhui to przedstawiciel Chińskiej Akademii Nauk Społecznych, dwaj kolejni autorzy byli wieloletnimi kierownikami ośrodków polonistycznych w Seulu i Tokio, natomiast wietnamski tłumacz *Lalki* jest obecnie profesorem UAM.

Artykuły zostały opublikowane w roczniku zgodnie z porządkiem występowania autorów w panelu dyskusyjnym. Tokimasa Sekiguchi omówił wybrane problemy związane z warsztatem tłumacza, m.in. problemy z oddawaniem w języku japońskim różnorodnych stylów polszczyzny oraz wariantów polskich imion czy różne podejścia obecnych na konferencji tłumaczy *Lalki* do przypisów, Zhang Zhenhui wypowiedział się na temat ducha epoki w *Lalce*, Thuat Nguyen Chi przedstawił recepcję dzieła Prusa w Wietnamie na tle innych dziewiętnastowiecznych powieści polskich, a Cheong Byung Kwon połączył rozważania o *Lalce* po koreańsku z opisem własnego rozwoju jako polonisty i tłumacza, a swój referat

zakończył hołdem złożonym pisarzom, tłumaczom i czytelnikom, którzy – jego zdaniem – tworzą historię i wypełniają lukę w świecie ludzi coraz mniej zainteresowanych literaturą.

Omówienia kolejnych referatów zostaną uporządkowane w zależności od tego, do którego z kontekstów regionalnych – chińskiego, koreańskiego, japońskiego, krajowego (polskiego) – odnoszą się autorzy prac. Ten sposób prezentacji (z konieczności skrótowy) umożliwi uchwycenie specyfiki badań i innych działań polonistycznych w danym kraju, jak też zainteresowań samych autorów. Prezentację rozpocznę, ze względu na miejsce organizacji SPTK w 2018 r., od prac związanych z kontekstem koreańskim.

Tak więc, w tomie opublikowano 8 prac skupiających się na tematach koreańskich. Trzy z nich były autorstwa badaczek pracujących w HUFŚ – Estera Czój (obecna kierownik studiów polskich w tej uczelni) naświetliła sytuację języka polskiego i edukacji polonistycznej w Korei Południowej w świetle wprowadzenia w tym kraju „Ustawy w Sprawie Wspierania Edukacji Rzadkich Języków Obcych”, Emilia Szalkowska-Kim omówiła czynniki wpływające na motywację studentów koreańskich uczących się w HUFŚ języka polskiego, a Agnieszka Szamborska w lingwistyczno-kulturowej analizie porównawczej porównała terminy polskie i koreańskie związane z piciem alkoholu, dochodząc do ciekawych konkluzji kulturowych.

Tomasz Ewertowski, lektor polski reprezentujący polonistykę w Szanghaju (SISU), przedstawił powstałe przed 1918 r. relacje polskich podróżników z Korei, a Joanna Kamień i Kamil Zejdlar (UG) sylwetkę księdza profesora Antoniego Kościa – misjonarza oraz wybitnego badacza i znawcy filozofii i kultury Korei, a także Japonii i Chin. Dorota Brzozowska (UO) dokonała wglądu w polskie dyskursy współczesne, wyszukując w nich śladów relacji polsko-koreańskich, zajęła się także opisem „śladów koreańskich” w jej rodzimym Opolu; nie pominęła także stereotypów odnoszących się do mieszkańców Azji (w tym do Koreańczyków).

Specjalizujący się w językoznawstwie historycznym Tomasz Lisowski (UAM) przedstawił studium porównawcze, w którym omówił translatorski problem związany z tłumaczeniem hebrajskiej frazy *tohu wawohu* [beład, pustkowie, chaos], z Księgi *Genesis* 1:2] w wybranych polskich i koreańskich przekładach biblijnych. Praca Grażyny Zarzyckiej (UŁ) jest jedyną odnoszącą się do kontekstu północnokoreańskiego. Autorka omówiła historię pobytu studentów zagranicznych z KRLD w Polsce, a także scharakteryzowała styl komunikowania się obecny w listach pisanych do lektorki przez studentów z Korei Północnej uczących się w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ w okresie przełomu systemowego w Polsce.

W analizowanym roczniku znalazło się 10 referatów związanych – niekiedy w sposób pośredni – z kontekstem chińskim. Pracownicy polonistyki pekińskiej (BFSU) zaprezentowali kilka różnorodnych prac ciekawie obrazujących zarówno

podejmowane przez nich działania pedagogiczne, jak też zainteresowania samych pracowników. Li Yanan – kierująca obecnie polonistyką BFSU, tłumaczka poezji Wisławy Szymborskiej na język chiński, wcześniej pracująca przez kilka lat w Wydziale Kultury Ambasady ChRL w Warszawie – szeroko omówiła wyjątkowo ambitny program zajęć przekładowych z tłumaczeń ustnych i pisemnych na swojej macierzystej uczelni. Andrzej Ruszer uzupełnił ten opis pracą dotyczącą wyzwań związanych z pisaniem prac licencjackich, opartą na badaniach ankietowych przeprowadzonych wśród studentów polonistyki pekińskiej.

Kolejne dwie osoby związane z BFSU podjęły tematy literaturoznawcze – Zhao Weiting, podająca również UŚ jako drugą afiliację, omówiła zmiany związane z recepcją twórczości Czesława Miłosza w Chinach, konkludując, że obecnie jest ona lepiej rozumiana w tym kraju, a tłumaczenia objęły także prace esejistyczne i prozatorskie tego pisarza, przedtem uznawane za nieodpowiednie pod względem politycznym, natomiast Cui Xiaojing rolę literatury w nauczaniu języka polskiego jako obcego, podając różnorodne sposoby wykorzystywania dzieł i fragmentów literackich na polonistyce pekińskiej – na zajęciach i warsztatach. Autorka podkreśliła, że to właśnie w dziełach literackich kryje się mądrość danego narodu, a ich treść przekazuje najważniejsze informacje o kulturze, filozofii danego kraju, co sprawia, że każdy uczący się znajdzie w nich element motywujący go do nauki języka.

Mao Yinhui i Paulina Chechłacz, z istniejącej piąty rok polonistyki kantonńskiej (GDUFS), przedstawiły wdrażane w ich uczelni praktyki dydaktyczne wynikające z wyzwaniem rynku pracy m.in. z koniecznością nauczania języka specjalistycznego (np. języka biznesu i technicznego). Wątki dydaktyczne są obecne także w artykułach Mao Rui oraz Jagny Malejki. Pierwsza z autorek, przedstawicielka otwartej w 2017 r. polonistyki w Szanghaju (SISU) a zarazem doktorantka UJ, oceniła postępy 13 studentów pierwszego rocznika na podstawie ich wypowiedzi zarejestrowanych w czasie ustnego egzaminu końcowego; z jej wniosków wynika, że umiejętności te sygnalizują osiągnięcie satysfakcjonującego poziomu B1 lub A2. Druga z autorek (UŚ) przedstawiła sposób pracy z trzydziestoosobową grupą studentów chińskich, jak też profil uczących się, którzy w 2018 r. byli uczestnikami kursu w Letniej Szkole Języka i Kultury Polskiej w Cieszynie.

Analiza kilku roczników SPTK wskazuje, że ważnym polonistycznym zagadnieniem i wyzwaniem jest nauczanie wymowy polskiej. Temat ten podjęła w najnowszym tomie Adriana Prizel-Kania (UJ), która w pierwszej części swojego artykułu omówiła badania polskie poświęcone temu problemowi, jak też opisała, na podstawie prac światowych, fizjologiczne podstawy recepcji i ekspresji mowy; w części głównej pracy przedstawiła badania własne, które dotyczyły problemów rozróżniania słuchowego polskich dźwięków przez osoby chińskojęzyczne; w badaniach wzięło udział 8 studentów z Centrum Języka i Kultury Polskiej UJ.

W dwóch artykułach autorów chińskich pojawiła się tematyka medialna. O tym, że chińskie grupy medialne przygotowują się obecnie do wejścia na polski rynek, przekonuje artykuł Zhao Zhen z polonistyki pekińskiej – w wyjątkowo ciekawym artykule przekazała ona wiele informacji o wyzwaniach związanych z pracami nad przekładem list dialogowych seriali chińskich przygotowywanych z myślą o odbiorcach w Polsce. Tematem głównym artykułu Yu Wu, przedstawiciela chińskich mediów (CRM), jest co prawda charakterystyka współczesnej polskiej radiofonii, ale końcowe fragmenty tej pracy świadczą o tym, że również chińskie stacje radiowe przygotowują się do zaistnienia na polskim rynku mediów i eksplorują obecnie ten teren.

W roczniku odczuwa się niedostatek prac odnoszących się do kontekstu japońskiego. Yumeko Kawamoto, doktorantka z tokijskiego TUFS, przedstawiła analizę porównawczą aktów przeprosin i podziękowania w języku polskim i japońskim. Gdy w języku polskim istnieją oddzielne leksemy podstawowe dla obu aktów mowy – przepraszam i dziękuję – specyfiką komunikacji w języku japońskim jest współistnienie w aktach podziękowania *arigato-gozaishamu* (dziękuję i przepraszam). Autorka jest zdania, że to właśnie w aktach grzecznościowych są zakodowane podstawowe cechy języka polskiego i japońskiego, jak też kultury polskiej i japońskiej. Inni autorzy z Tokio, z wyjątkiem T. Sekiguchiego, podjęli tematy polonistyczne niezwiązane z Japonią.

18 prac zebranych w omawianym roczniku wychodzi poza kontekst dalekowschodni. Ich autorami są zarówno autorzy z polonistyk azjatyckich, jak i z Polski. Zaczęę od omówienia prac przedstawionych przez polonistów reprezentujących uczelnie z Chin i Japonii. Dwoje młodych badaczy chińskich przedstawiło referaty o charakterze językoznawczym. Xin Lin z Kantonu omówiła problemy związane z asymetrią rodzajowo-płciową w polszczyźnie i przeanalizowała wybrane feminitywy, natomiast Xu Xiangjiang z Pekinu zwrócił uwagę na rolę korpusów językowych w nauczaniu języków obcych; z wystąpienia konferencyjnego tego autora wynika, że obecnie trwają prace nad stworzeniem korpusu językowego polszczyzny z intencją wykorzystania go w praktyce dydaktycznej w Chinach.

Joanna Przyklenk (HUFS), profesor wizytująca z UŚ, przeanalizowała stosunek Polaków do cudzoziemców, opierając swoją analizę na wybranych przykładach dyskursów tożsamościowych w polszczyźnie dawnej i współczesnej. Badaczka scharakteryzowała grupy „obcych”, które w różnych okresach rozwoju polskiej państwowości były darzone przez Polaków największą niechęcią oraz stwierdziła, że przyczynami tej wrogości było prawdziwe lub wyobrażone poczucie zagrożenia klasowej, narodowej lub religijnej integralności ze strony tych grup.

Dwoje badaczy z Tokio (TUFS) przedstawiło artykuły obrazujące wybrane aspekty studiów własnych. Kierujący od kilku lat polonistyką tokijską Koji Morita, od 2016 r. prowadzi badania socjolingwistyczne nad sytuacją ludnością polskiej i gwary polskiej w Obwodzie Irkuckim we wsi Wierszyna, na dalekiej

Syberii. W VI roczniku SPTK znajdujemy jego studium opisujące polskie teksty religijne drukowane grażdanką, co – zdaniem autora – świadczy o wyparciu polszczyzny przez język rosyjski na badanym obszarze. Chiho Fukushima przedstawiła z kolei przemiany związane z tożsamością religijną w Królestwie Polskim, które zaszły pod wpływem Ukazu Tolerancyjnego z 1905 r., zezwalającego na zmianę przynależności religijnej mieszkańcom Królestwa Polskiego. W efekcie odnotowano wiele masowych nawróceń unitów na katolicyzm, co w opinii badaczki wiązało się również z transformacją ich tożsamości religijnej na narodową.

Karolina Pluskota, reprezentująca również polonistykę tokijską, oraz Renata Siegień z polonistyki kantońskiej zaprezentowały glottodydaktyczne analizy wybranych zagadnień z zakresu stylistyki i językoznawstwa współczesnego. Pierwsza zajęła się problemem wariantywności rzeczowników męskoosobowych w mianowniku liczby mnogiej (np. profesor – profesorowie), konstruując w części końcowej tabelę ukazującą uczącym się języka polskiego jako obcego formy wariantywne i niewariantywne nazw członków rodziny, tytułów, stanowisk, zawodów oraz narodowości. Drugą autorkę zajął temat obecności stylu potocznego w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Przegląd literatury przedmiotu oraz wynik badań ankietowych uprawniły ją do wyciągnięcia wniosku, że pominięcie tego zagadnienia w nauczaniu języka polskiego jako obcego nie odpowiadałoby współczesnej sytuacji użycia języka w Polsce, jak też kłóciłoby się z potrzebami uczących się.

W tej grupie prac najwięcej jest autorstwa badaczy reprezentujących polskie uczelnie. Zaczniemy od tych, w których podjęto tematykę językoznawczą. Anna Dąbrowska (UWr) przedstawiła ilustrowane danymi liczbowymi studium dotyczące wielojęzyczności Pierwszej Rzeczypospolitej, ukazując w nim, jak w okresie od XVI do XVII wieku współwystępowały na tym obszarze różne języki: polski (uznany za język państwowy, choć jedynie 40% ludności posługiwało się nim w owych czasach), ruski, litewski, niemiecki, jidysz, hebrajski, włoski, tatarski, ormiański, niderlandzki, wołoski, karaimeński, czeski, a także języki wyższej kultury i kultu. Renata Przybylska (UJ) uczyniła tematem swojego artykułu kolokacje, których znajomość jest jednym z najważniejszych składników kompetencji komunikacyjnej każdego użytkownika języka. Glottodydaktycy znajdą w tej pracy zarówno bazę teoretyczną (definicje, klasyfikacje, funkcje, znaczenie kolokacji w języku), jak też szereg przydatnych wskazówek dotyczących sposobów pozyskiwania i nauczania kolokacji. Autorka omówiła zagadnienie, wykorzystując przykłady kolokacji charakteryzujących hasła: KOSZULA, OJCZYŻNA, ROZPACZ z *Wielkiego Słownika Języka Polskiego PAN*. Magdalena Pastuch (UŚ) zajęła się zapożyczeniami angielskimi we współczesnej polszczyźnie, stawiając w swojej pracy pytanie o to, jaką rolę w ich stabilizowaniu się w języku odgrywa słowotwórstwo. Doszła do wniosku, że bardzo dużą, gdyż największą szansę na pozostanie w użyciu w języku biorecy (tu: polskim) mają te zapożyczone jednostki

leksykalne, które są dostosowane do już istniejących cech składniowych języka biorecy. Gdy zapożyczenia nie spełnią tych warunków, stają się efemerydami, którym nie jest dane przetrwać nawet jednego pokolenia.

Koleni autorzy podjęli wątki literaturoznawcze; niektóre prace z tej kategorii zawierają również refleksje o charakterze glottodydaktycznym, w tym odniesienia do nauczania polszczyzny w krajach Dalekiego Wschodu. Arkadiusz Gut (KUL) zastanawia się, do jakiego stopnia odbiór dzieła literackiego jest uwarunkowany kulturowo. W pracy przedstawił współczesne badania światowe i krajowe związane z wybranym zagadnieniem oraz omówił projekt badawczy, którego celem było sprawdzenie różnic w percepcji baśni niemieckiej i chińskiej przez dzieci z Niemiec i Chin. Opisał następnie podobne badania przeprowadzone przez zespół w składzie Arkadiusz Gut, Zhao Gang, Andrzej Ruszer, ukierunkowane na wykrycie różnic w zakresie czytania literatury polskiej przez odbiorców chińskich i polskich. W podobnym duchu utrzymany został artykuł Tamary Czerkies (UJ) – autorka, przywołując bogatą literaturę przedmiotu, ukazała w nim funkcje tekstów literackich w różnego rodzaju negocjowaniu (mediowaniu) podejmowanym podczas komunikowania się w języku obcym. Autorka podała przykłady mediacji zawartych w wypowiedziach pisemnych – interpretacjach tekstów literackich, których autorami byli uczący się języka polskiego w UJ i HUFs. Grzegorz Leszczyński (UW), badacz literatury dziecięcej, zajął się z kolei humorem i możliwością jego wykorzystania w glottodydaktyce. Autor artykułu ukazuje różnorodność gatunkową tekstów humorystycznych, reprezentujących literaturę dla dzieci i dorosłych, która może stać się źródłem inspiracji dla nauczających języków obcych, w tym języka polskiego. Wskazuje także wiele miejsc wspólnych w skłaniającej do śmiechu literaturze polskiej i światowej.

Odniesień glottodydaktycznych nie znajdujemy natomiast w artykule Justyny Zych (UW), choć bez większych problemów można sobie wyobrazić aplikację jej refleksji do nauczania języka polskiego jako obcego, szczególnie gdy odbywa się ono w stolicy Polski. Tematem jej pracy jest bowiem literacka topografia Warszawy w polskich powieściach współczesnych (są to m. in. *Morfina* Szczepana Twardocha i *Noc żywych Żydów* Igora Ostachowicza). Artykuł ten może, jak sądzę, skłonić do refleksji i porównań badaczy i tłumaczy literatury polskiej w świecie, w tym tłumaczy *Lalki*, którzy przywykli zapewne do obrazów Warszawy utrwalaonych w powieści Prusa.

W analizowanym roczniku nie brak prac o charakterze wyłącznie glottodydaktycznym. Waldemar Martyniuk (UJ) ocenił sposób ujęcia zagadnień związanych z działaniami i strategiami mediacyjnymi w opublikowanym w 2001 r. *Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego* oraz w wydanym w 2018 r. suplemencie, w którym zaproponowano nowe wskaźniki charakteryzujące owe działania i strategie. W artykule autor przetłumaczył te wskaźniki na język polski oraz zapowiedział prace autorów krakowskich rozwijające problem mediacji.

Piotr Kajak (UW) skupił się natomiast na przedstawieniu systemu certyfikacji języka polskiego jako obcego po 2015 r. W jego artykule znajdujemy opis dziejów certyfikacji oraz omówienie jej znaczenia jako przełomowej innowacji w glottodydaktyce polonistycznej, o czym pisał już W. Miodunka w kilku swoich pracach (np. Miodunka 2016, s. 250–262). Przedstawiając w drugiej części artykułu funkcjonowanie egzaminów państwowych z języka polskiego jako obcego w trzech ostatnich latach, autor słusznie zaakcentował osiągnięcia warszawskiego *Polonicum* jako organizatora egzaminów certyfikatowych – UW to podmiot uprawniony, w którym przeprowadzono dotąd największą liczbę egzaminów.

Artykuł Jolanty Tambor (UŚ), traktujący o polskich kulinariach, uznaje za pracę o charakterze antropologicznym, lingwistyczno-kulturowym oraz onomastycznym. Autorka, stała uczestniczka polonistycznych konferencji dalekowschodnich, kontynuuje tu tematykę podjętą w poprzednich dwóch rocznikach SPTK. Tym razem zajęła się opisem zmian, jakie nastąpiły w życiu codziennym Polaków (domowym i restauracyjnym) w zakresie kolejności dań na polskim stole. Autorka zastosowała w analizie perspektywę porównawczą i oparła swoje studium na danych z różnorodnych pod względem gatunkowym tekstów, ukazując rzeczywiste przemiany w kulturze życia codziennego w Polsce. Jej refleksje mają duży walor interkulturowy i mogą stać się podstawą warsztatów glottodydaktycznych.

Do prac o charakterze historycznym zalicza się artykuł Jolanty Sikorskiej-Kuleszy (UW). Badaczka opisuje w nim album fotografii policmajstra warszawskiego, zawierający 700 zdjęć z okresu przed powstaniem styczniowym, podczas jego trwania i po jego zakończeniu. Jej zdaniem album ten jest wyjątkowym świadectwem historycznym losów osób, które odegrały znaczące role w powstaniu styczniowym. Autorka opisuje też wyzwania, jakie stoją przed badaczem zajmującym się analizą tego rodzaju zbioru archiwalnych fotografii.

Stałym komponentem roczników SPTK są, zamieszczane w końcowych fragmentach tomów, kalendaria wydarzeń. W seulskim roczniku SPTK w owych kalendarzach przedstawiono aktywność ośrodków polonistycznych w latach 2016–2017 w zakresie dydaktyki, działalności naukowej, kulturalnej, osiągnięć przekładowych, współpracy z badaczami z Polski oraz z przedstawicielami polskiej dyplomacji, świata kultury i biznesu. W kalendarzach poszczególnych ośrodków odnotowano też wizyty studyjne, wykłady gościnne miejscowych wykładowców w Polsce, jak też badaczy z Polski i innych krajów w przedstawianych ośrodkach dalekowschodnich. Jest to pouczająca lektura, dająca obraz niespotykanej pracowitości i umotywowania polonistów z krajów Dalekiego Wschodu oraz ukazująca ogrom pracy wiążącej się z prowadzeniem ośrodka polonistycznego poza Polską.

Ważnym elementem programów konferencji z cyklu SPTK są także konkursy krasomówcze, w których biorą udział miejscowi studenci polonistyki. Podczas

konkursu zorganizowanego w Seulu zadaniem uczestników, którzy nie mieli jeszcze okazji dłużej przebywać w Polsce, było przygotowanie po polsku wystąpień na temat: „Moje drogi w Korei”. Ci, którzy mieli za sobą staż w Polsce, wypowiedzieli się na temat: „Moje drogi w Polsce”. Były to świetnie opracowane występy artystyczne i prezentacje (wiele wykonanych na profesjonalnym poziomie), w których uczący się przedstawiali własne zainteresowania i pasje. Zwycięzcy otrzymali nagrody – m.in. bezpłatne kursy językowe w Polsce i bilety lotnicze LOT do Polski.

3. PODSUMOWANIE

Choć polszczyznę uznaje się za język rzadziej używany, Spotkanie Polonistów Trzech Krajów zorganizowane w 2018 r. w Seulu, podobnie jak wcześniejsze z tego cyklu, dowodzi tego, że na Dalekim Wschodzie istnieją polonistyczne enklawy, w których jest on żywy. Dzieje się tak za sprawą zatrudnionych w Chinach, Korei i Japonii wykładowców języka polskiego, tłumaczy dzieł polskich, a wreszcie uczących się języka polskiego. Organizowane co dwa lata konferencje przyczyniają się do wzmacniania więzów tego środowiska polonistycznego, sprawiając, że wyrosło ono na ważną część polonistycznej wspólnoty dyskursywnej, która rozwija się i umacnia w dialogu⁶. Od kilkunastu lat dzieje się też tak, że nie tylko poloniści z Azji pojawiają się na naszych krajowych kongresach i konferencjach polonistycznych, ale również krajowi badacze coraz częściej biorą udział w polonistycznym dyskursie naukowym na Dalekim Wschodzie.

Niektóre ośrodki polonistyczne rozwijają się wyjątkowo dynamicznie; np. na studia polskie w HUFŚ przyjęto w połowie roku 2018/2019 ponad czterdzieścioro nowych studentów. Cieszy fakt, że w Polsce istnieje duże zainteresowanie wyjazdami lektoratowymi do uczelni na Dalekim Wschodzie. Polscy lektorzy to zwykle świeżo wypromowani doktorzy z przygotowaniem glottodydaktycznym. Ich stała obecność na polonistykach dalekowschodnich sprawia, że uczący się polszczyzny w Chinach, Japonii i Korei szybko nabywają biegłości w posługiwaniu się nią. Ponadto, dojrzewa już kolejne pokolenie absolwentów studiów polskich urodzonych w krajach Dalekiego Wschodu. Częste wyjazdy stypendialne do Polski pozwalają im szlifować umiejętności językowe oraz motywują do podejmowania badań polonistycznych i prac przekładowych. Można być pewnym, że ci młodzi autorzy, których artykuły mieliśmy możliwość przeczytać w najnowszym roczniku SPTK, przejmą za kilkanaście lat pałeczkę od zasłużonych kolegów w tej polonistycznej sztafecie i jej nie zgubią.

⁶ Poloniści z dalekiego Wschodu stanowią również ważną część wspólnoty dyskursywnej glottodydaktyków polonistycznych (temat ten rozwinęłam w: Zarzycka 2016).

BIBLIOGRAFIA

- Kim Y., 2018, *Przedmowa*, „Spotkania Polonistyk Trzech Krajów – Chiny, Korea, Japonia – Rocznik 2018/2019. Międzynarodowa Konferencja Akademicka w Seulu”, red. Yongdeog Kim, Seul, s. 1–6.
- Miodunka W. T., 2016, *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Kraków.
- Miodunka W. T., Tambor J. i in., 2018, *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza – stan perspektywy*, Katowice.
- Sekiguchi T., 2010, *Przedmowa, Spotkania Polonistyk Trzech Krajów – Chiny, Korea, Japonia. Rocznik 2009, Międzynarodowa Konferencja Akademicka w Tokio*, red. T. Sekiguchi, Tokio, s. 5–8.
- „Spotkania Polonistyk Trzech Krajów – Chiny, Korea, Japonia – Rocznik 2018/2019. Międzynarodowa Konferencja Akademicka w Seulu”, 2018, red. Yongdeog Kim, Seul.
- 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 G., 2019, Recenzja: W. T. Miodunka, J. Tambor i in. *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza – stan perspektywy*, Katowice, 2018; „Poradnik Językowy” nr 6, s. 106–112.

Grażyna Zarzycka

**POLISH STUDIES AND THEIR DISCOURSES IN SEOUL
ABOUT THE 6TH INTERNATIONAL ACADEMIC CONFERENCE FROM
THE SERIES: “THE POLISH STUDIES’ MEETINGS OF THREE COUNTRIES
– CHINA, KOREA, JAPAN”**

Keywords: Polish studies, discourses, Polish studies’ meetings, China, Korea, Japan, Seoul, the Far East

Abstract. In this article, I discuss the phenomenon of the Polish Studies’ Meetings in Three Countries: China – Korea – Japan (PSMTC), academic conferences held in Polish, during which Polish philologists from the Far East, as well as from Poland, conduct scientific discourse. Part one of the work focuses on presenting the history and significance of PSMTC. The second part discusses the course of the Sixth Meeting, which took place in autumn 2018 in Seoul (at Hankuk University of Foreign Studies) and became an important scientific, geopolitical and diplomatic event. The main part of the article analyzes the papers published in 2018/2019 PSMTC yearbook. Various discourses within the area of Polish studies were selected in order to illustrate, among others, the specificity of teaching Polish in the Far East, the research interests of authors from Korea, China, Japan and their translation achievements, as well as the voices of researchers – linguists, Polish as a foreign language teachers, historians, literary scholars – representing Polish universities.

REDAKTOR INICJUJĄCY
Mateusz Grabowski

KOREKTA TECHNICZNA
Elżbieta Rzymkowska

Wydrukowano z gotowych materiałów dostarczonych do Wydawnictwa UŁ

© Copyright by Authors, Łódź 2019
© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2019

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
Wydanie I. W.09413.19.0.Z

Ark. druk. 32,25

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