

# A c t a Universitatis Lodzianensis

**KSZTAŁCENIE POLONISTYCZNE  
CUDZOZIEMCÓW**

**27  
2020**

*Perspektywy badawcze  
w glottodydaktyce polonistycznej*

pod redakcją  
**Grażyny Zarzyckiej  
i Beaty Grochali**

 **WYDAWNICTWO  
UNIwersytetu  
ŁÓDZKIEGO**

 **COPE**  
Member since 2019  
JM14480

A c t a  
Universitatis  
Lodzianis

**KSZTAŁCENIE POLONISTYCZNE  
CUDZOZIEMCÓW**

**27  
2020**



WYDAWNICTWO  
UNIWERSYTETU  
ŁÓDZKIEGO

# A c t a Universitatis Lodzianis

KSZTAŁCENIE POLONISTYCZNE  
CUDZOZIEMCÓW

27  
2020

*Perspektywy badawcze  
w glottodydaktyce polonistycznej*

pod redakcją  
**Grażyny Zarzyckiej  
i Beaty Grochali**

 **WYDAWNICTWO  
UNIwersYTETU  
ŁÓDZKIEGO**  
ŁÓDŹ 2020

 **C O P E**  
Member since 2019  
JM14480

## 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 Dżiwirek* (University of Washington, Seattle, USA)  
*dr hab., prof. UŁ Beata Grochala* (Wydział Filologiczny UŁ – zastępca redaktora 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 Gębal* (Politechnika Śląska w Gliwicach), *dr hab., prof. UJ Iwona Janowska* (Uniwersytet Jagielloński), *dr Piotr Kajak* (Uniwersytet Warszawski), *dr hab., prof. UJ László Kálmán Nagy* (Uniwersytet Jagielloński), *prof. dr hab. Władysław Miodunka* (Uniwersytet Jagielloński)  
*prof. dr hab. Marta Pánčíková* (Uniwersytet Komeńskiego, Bratysława), *dr hab., prof. UJ Anna Seretny* (Uniwersytet Jagielloński), *dr hab., prof. UJ Wiesław Tomasz Stefańczyk* (Uniwersytet Jagielloński)  
*dr Natalia Tsai* (Hsin Wu University of Science and Technology, Tajpej), *dr hab., prof. UL Maria Wtorkowska* (Uniwersytet w Lublanie), *dr Li Yinan* (Beijing Foreign Studies University, Pekin)

## RECENZENCI

*dr hab. prof. UO Dorota Brzozowska* (Uniwersytet w Opolu), *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. PŚ i UW Przemysław Gębal* (Politechnika Śląska, Uniwersytet Warszawski), *dr hab. prof. UMK Małgorzata Gębka-Wolak* (Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu), *dr hab. prof. UJ Iwona Janowska* (Uniwersytet Jagielloński)  
*dr Piotr Kajak* (Uniwersytet Warszawski), *dr hab. prof. UJ Ewa Lipińska* (Uniwersytet Jagielloński)  
*dr prof. UJ László Kálmán Nagy* (Uniwersytet Jagielloński), *prof. dr hab. Małgorzata Kita* (Uniwersytet Śląski)  
*dr hab. Anna Majewska-Tworek* (Uniwersytet Wrocławski), *dr hab. prof. UMCS Agata Małyska* (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej), *dr Liliana Madelska* (Uniwersytet Wiedeński)  
*dr hab. Magdalena Smoleń-Wawrzusiszyn* (Katolicki Uniwersytet Lubelski), *dr hab. prof. UZ Magdalena Steciąg* (Uniwersytet Zielonogórski), *dr hab. prof. UJ Wiesław T. Stefańczyk* (Uniwersytet Jagielloński)  
*dr Kamil Szafranec* (Uniwersytet Jana Gutenberga w Moguncji), *prof. dr hab. Jolanta Tambor* (Uniwersytet Śląski), *dr Anna Trębska-Kerntopf* (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej), *dr Natalia Tsai* (Hsing Wu University, Linkou, Tajwan), *dr hab. prof. UL Maria Wtorkowska* (Uniwersytet w Lublanie)

## KONSULTACJA JĘZYKOWA W ZAKRESIE TEKSTÓW ANGLOJĘZYCZNYCH

*Iwona Dembowska-Wosik*

## TŁUMACZENIE WYBRANYCH ARTYKUŁÓW NA JĘZYK ANGIELSKI

*Jakub 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://czasopisma.uni.lodz.pl/kpc>

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

E-mail do bezpośredniego kontaktu z Redakcją KPC: [kpolcudz@uni.lodz.pl](mailto:kpolcudz@uni.lodz.pl)

# SPIS TREŚCI

WSTĘP

9

## PERSPEKTYWA METADYSKURSYWNA I TEORETYCZNA

- Władysław T. Miodunka**, The achievements and development prospects of teaching Polish as a non-native language . . . . . 13
- Ewa Lipińska**, Niczyje czy wspólne? O naturalnych i sztucznych językach mieszanych . . . . . 41

## PERSPEKTYWA PORÓWNAWCZA

- Maria Wtorkowska**, Gender, sex, and society. On the formation and usage of feminine forms in Polish and Slovenian. . . . . 61
- Marta Pančíková, Alexander Horák**, Transfer in related Slavic languages. . . . . 81
- Andrey Babanov**, Termin „transidiomatyczność” jako próba znalezienia adekwatnego lingwistycznego ujęcia dla niektórych wątków glottodydaktycznych . . . . . 93
- Wiesław T. Stefańczyk**, Węgierskie poimki a polskie przyimki wtórne – ujęcie porównawcze w aspekcie (glotto)dydaktycznym. . . . . 103
- Olga Fylypec**, Współczesny stereotyp Polaka i Ukraińca w opinii studentów filologii Uniwersytetu Łódzkiego (na podstawie badań ankietowych) . . . . . 111

## PERSPEKTYWA LINGWISTYCZNA

- Alla Krawczuk**, Rodzaj gramatyczny w nauczaniu polszczyzny Ukraińców: perspektywa z „wewnątrz” oraz z „zewnątrz” systemu języka polskiego . . . . . 133
- Liliana Madelska**, Starzy piloci na moście, czyli dyskretny urok alternacji . . . . . 155
- Tomasz Moździerz**, Długość przeciętnego polskiego wyrazu w tekstach pisanych w świetle analizy korpusowej . . . . . 177

## PERSPEKTYWA GENOLOGICZNA

- Anna Dunin-Dudkowska**, Genologia jako styl myślowy. Implikacje glottodydaktyczne (na przykładzie felietonu) . . . . . 193
- Grażyna Przechodzka, Viktoriia Hudy**, Pułapki w aspekcie strukturalnym i językowym wzorców gatunkowych dla Słowian ze Wschodu (na podstawie pisemnych prac certyfikatowych z roku 2019, poziom B1) . . . . . 209
- Kamila Kwiatkowska**, Wzorzec gatunkowy skargi w nauczaniu języka polskiego jako obcego . . . . . 225

## PERSPEKTYWA KULTUROWA

- Jolanta Tambor**, Foreign cuisine in Poland. Adapting names and dishes . . . . . 241
- Piotr Garncarek**, The culture of language or culture in language? The question in the context of teaching Polish as a non-native language . . . . . 267
- Adriana Prizel-Kania**, Specyfika postaw i zachowań studentów chińskich jako przedstawicieli kultur kolektywnych w perspektywie glottodydaktycznej . . . . . 277
- Tomasz Wegner**, Muzyka alternatywna jako punkt wyjścia do dialogu międzykulturowego . . . . . 291
- Beata Kulak**, Hasło z planowanego *Leksykonu emblematów kultury polskiej* a praktyka glottodydaktyczna. Propozycje rozwiązań . . . . . 307

- Magdalena Smoleń-Wawrzusiszyn**, Emblematy kultury polskiej z perspektywy cudzoziemców . . . . . 323
- Elżbieta Sękowska**, A thematic dictionary as a source of cultural competence (using the example of a Chinese-Polish dictionary) . . . . . 339

## PERSPEKTYWA METODYCZNA

- Li Yinan**, Teaching Polish studies in the new era: strategy and methods based on the example of the curriculum of teaching translation and interpreting . . . . . 349
- Natalia Tsai**, *Polish just like “another English”*: perceptions of translanguaging and other bilingual practices in English and Polish FL classrooms in Taiwanese universities . . . . . 367
- Anna Seretny**, Ocenianie stopnia znajomości słownictwa w kontekście jego nauczania: rzeczywistość, potrzeby, możliwości . . . . . 389
- Kamil Szafraniec**, Kształcenie kompetencji translatorskiej. Rozważania teoretyczne i metodologiczne . . . . . 407
- Bartłomiej Maliszewski**, *Mój głos po polsku* – elementy wiedzy o społeczeństwie na lekcjach języka polskiego jako obcego. . . . . 421
- Paulino Oczko**, Techniki rozwijania sprawności słuchania i mówienia w podręcznikach do nauczania polskiego języka medycznego . . . . . 435
- Agnieszka Rabiej, Małgorzata Banach**, Testowanie biegłości językowej uczniów w wieku szkolnym na przykładzie języka polskiego jako obcego . . . . . 451
- Barbara Łukaszewicz**, O nauczaniu wyrażania emocji negatywnych na lekcji języka polskiego jako obcego . . . . . 469
- Anna Brzozowska**, Skrzydlate słowa w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego . . . . . 483
- Mateusz Gaze**, Przygotowanie legendy do pracy z dzieckiem polonijnym . . . . . 495



## INNOWACJE GLOTTODYDAKTYCZNE

- Iwona Janowska**, Zadaniowa koncepcja kształcenia językowego w materiałach do nauczania języka polskiego jako obcego . . . . . 505
- Anna Burzyńska-Kamieniecka**, Wykorzystanie koncepcji *plain language* w upraszczaniu tekstów do testowania znajomości języka polskiego jako obcego . . . . . 527
- Natalia Kuźma**, Elementy edukacji IB na lekcjach języka polskiego w klasach wielokulturowych. . . . . 543
- Paulina Kaźmierczak**, Czy aplikacja Genial.ly rzeczywiście jest genialna? O potencjale narzędzi online podczas zdalnego nauczania języka polskiego jako obcego 559

## WSTĘP

U progu trzeciego dziesięciolecia XXI wieku glottodydaktyka polonistyczna jest dobrze ugruntowaną gałęzią nauki, która nieustannie powiększa swój dorobek teoretyczny i praktyczny. Stale rosnąca liczba osób uczących się języka polskiego jako obcego, nowe wyzwania związane z językiem polskim jako drugim, odziedziczonym, (re)emigracyjnym, rozwój certyfikacji jpjo, kształcenie nauczycieli jpjo to tylko niektóre z wyzwań, które jawią się jako warte refleksji w najbliższym czasie. Część z nich znajduje swoje rozwinięcie w niniejszym tomie, który jest już 27. numerem najstarszego w Polsce czasopisma poświęconego glottodydaktyce. Tym razem artykuły koncentrują się wokół szeroko sformułowanego tytułu *Perspektywy badawcze w glottodydaktyce*, chcieliśmy bowiem pokazać, dokąd zmierza współczesne nauczanie polszczyzny cudzoziemców, osób z doświadczeniem migracji etc. Zgromadzone 34 teksty autorstwa badaczy polskich i zagranicznych, reprezentujących wiodące ośrodki uniwersyteckie w kraju oraz uczelnie zagraniczne zajmujące się nauczaniem jpjo stanowią przegląd najważniejszych problemów i wyzwań współczesnej glottodydaktyki.

Tom otwiera anglojęzyczny tekst Władysława Miodunki prezentujący najważniejsze osiągnięcia glottodydaktyki polonistycznej, a także wskazujący kierunki jej rozwoju. Artykuł ma charakter metadyskursywny: dzięki swojej tematyce znakomicie wprowadza Czytelnika w problematykę kolejnych prac zawartych w tomie. Jako wprowadzające należy potraktować także teoretyczne refleksje Ewy Lipińskiej nad statusem języków mieszanych; w istotnym stopniu porządkują one wiedzę na temat różnych typów języków, w tym także tych używanych w kontekście edukacyjnym.

Kolejne teksty pogrupowane zostały w działy odnoszące się do obszarów badawczych glottodydaktyki. I tak w sekcji *Perspektywa porównawcza* odnajdziemy artykuł Marii Wtorkowskiej dotyczący feminitywów w języku słoweńskim i polskim, tekst Marty Pančikovej i Aleksandra Hořaka na temat transferu w językach słowiańskich, rozważania Andrieja Babanova o transidiomatyczności oraz porównanie węgierskich poimków i polskich przyimków wtórnych autorstwa Wiesława Stefańczyka. Do tekstów pokazujących perspektywę porównawczą należy także szkic Olgi Fyłypec na temat współczesnego stereotypu Polaka i Ukraińca.

Druga część gromadzi teksty, w których stosowana jest perspektywa lingwistyczna. Są to artykuły autorstwa: Ałły Krawczuk na temat nauczania polskiego rodzaju gramatycznego Ukraińców, Liliany Madelskiej o alternacjach w polszczyźnie oraz Tomasza Moździerza poświęcony długości przeciętnego polskiego wyrazu.

Kolejna grupa artykułów koncentruje się na aspektach genologicznych. To trzy teksty lubelskich badaczek dotyczące odpowiednio genologii jako stylu myślowego autorstwa Anny Dunin-Dudkowskiej, błędów genologicznych Słowian ze Wschodu napisany przez Grażynę Przechodzką oraz Viktorię Hudy, a także konkretnego gatunku, a mianowicie skargi, nad którą refleksje podjęła Kamila Kwiatkowska.

Część poświęconą perspektywie kulturowej otwiera artykuł Jolanty Tambor na temat adaptacji nazw potraw wywodzących się z obcych kuchni. Z kolei tekst Piotra Garncarka zawiera rozważania dotyczące rozróżnienia kultury języka i kultury w języku. Adriana Prizel-Kania przyjrzała się sposobowi funkcjonowania Chińczyków, będących przedstawicielami kultury kolektywnej, w polskich realiach kulturowych, natomiast Tomasz Werner uczynił muzykę alternatywną punktem wyjścia do dialogu międzykulturowego. Tę grupę tekstów zamyka publikacja Elżbiety Sękowskiej na temat słownika tematycznego jako źródła kształtowania kompetencji kulturowej; jako przykład posłużył autorce słownik chińsko-polski.

Najbardziej rozbudowana grupa tekstów obejmuje perspektywę metodyczną. Znalazły się tu m.in. teksty Li Yinan na temat nauczania języka polskiego jako obcego w Chinach oraz Natalii Tsai o kształceniu tłumaczy w zakresie języka angielskiego i języka polskiego na uczelniach tajwańskich. Anna Seretny podjęła refleksję nad oceną stopnia znajomości słownictwa w kontekście jego nauczania, a Kamil Szafraniec przyjrzał się kształceniu kompetencji translatorycznej. W kolejnym artykule Bartłomiej Maliszewski skoncentrował się na nauczaniu wiedzy o społeczeństwie w ramach kursu jpjo. Z kolei Paulina Oczko zajęła się analizą podręczników do nauczania polskiego języka medycznego pod kątem rozwijania sprawności mówienia i słuchania. W tekście autorstwa Agnieszki Rabiej i Małgorzaty Banach znajdziemy informacje na temat testowanie biegłości językowej uczniów w wieku szkolnym, zaś z artykułu Barbary Łukaszewicz dowiemy się, jak naucza się wyrażania emocji negatywnych. Dwa teksty zamykające omawianą grupę dotyczą obecności na lekcji jpjo konkretnych typów tekstów – Anna Brzozowska pisze o skrzydlatych słowach, natomiast Mateusz Gaze o legendach.

Tom zamykają teksty opatrzone wspólnym tytułem *Innowacje glottodydaktyczne*. Iwona Janowska przyjrzała się, w jaki sposób zadaniowa koncepcja kształcenia językowego obecna jest w materiałach do nauczania języka polskiego jako obcego. Anna Burzyńska-Kamieniecka pokazała, jak można wykorzystać koncepcję *plain language* w upraszczaniu tekstów do testowania znajomości jpjo,

natomiast Natalia Kuźma wskazała na udział edukacji IB w nauczaniu języka polskiego w klasie wielokulturowej. Całość wieńczy artykuł Pauliny Kaźmierczak na temat wykorzystania aplikacji internetowej Genia.ly do przygotowywania rozmaitych pomocy dydaktycznych.

Zawarte w niniejszym numerze „Kształcenia Polonistycznego Cudzoziemców” artykuły, co pokazało ich krótkie omówienie, prezentują szerokie perspektywy naukowe glottodydaktyki. Mogą stanowić także cenne inspiracje do dalszych badań nad nauczaniem polszczyzny jako języka nierodzimego. Mamy zatem nadzieję, że ten tom stanie się przyczynkiem do licznych debat i dyskusji nad perspektywami rozwoju glottodydaktyki polonistycznej. Zaznaczmy jeszcze, że wyznaczone w tomie perspektywy badawcze z pewnością nie wyczerpują listy podejść do ważnych problemów, stojących w centrum lub na poboczu tej specjalności naukowej. Zapraszamy do lektury!

*Beata Grochala, Grażyna Zarzycka – redaktorki tomu*



# PERSPEKTYWA METADYSKURSYWNA I TEORETYCZNA

*Władysław T. Miodunka\**

 <https://orcid.org/0000-0001-6392-4786>

## THE ACHIEVEMENTS AND DEVELOPMENT PROSPECTS OF TEACHING POLISH AS A NON-NATIVE LANGUAGE

(THIS ARTICLE WAS TRANSLATED FROM POLISH BY JAKUB WOSIK)

**Keywords:** achievements, prospects, development, teaching Polish as a non-native language, discourse community, discourse of teaching Polish as a non-native language

**Abstract.** The discussion begins by indicating the strengths and weaknesses of teaching Polish as a non-native language today while focussing on how approaches to individual issues have changed. The main body of the article, devoted to the achievements of, and development prospects for, teaching Polish as a non-native language, is divided into three parts. The first includes remarks on the necessity to engage in further research into such subdisciplines of teaching Polish as a non-native language as the acquisition of Polish as a foreign and a second language, the preparation and evaluation of materials for teaching Polish as a non-native language, computer-aided teaching PFL, the reality of Polish studies in different countries and world regions, and the history of teaching Polish as a foreign language. The second part applies to the development of teaching Polish as a heritage and second language within the context of its development as a foreign language. The third part refers to people working for the growth of teaching Polish as a non-native language, and offers a discussion of the outcomes of a study by Grażyna Zarzycka of the discourse community of researchers and instructors of Polish as a non-native language and the discourse of teaching Polish as a non-native language itself.

### 1. THE STRENGTHS AND WEAKNESSES OF TEACHING POLISH AS A NON-NATIVE LANGUAGE TODAY

1.1. When I summarised the situation of the field of teaching Polish as a non-native language in the age of globalisation and informatisation, during the 4th Congress of Polish Studies Abroad at the Jagiellonian University, I enumerated its

---

\*w.miodunka@uj.edu.pl, Jagiellonian University, Faculty of Polish Studies, Chair of Polish as a Foreign Language, ul. Grodzka 64, 31-044 Kraków.

strengths and weaknesses. The former aspects of the field at that time included: 1) references to European standards within the CEFR framework when training language instructors, developing of curricula, and preparing teaching aids; 2) provision of university-grade forms of education for future teachers of PFL in the form of 2-year master's studies or post-graduate studies; 3) preparing works which summarise our knowledge on various aspects of teaching Polish as a foreign language, which exist in university textbooks; 4) reinforcing the community of the researchers of teaching Polish as a non-native language by including academics who defend their doctoral theses and complete their habilitation procedures; and 5) integration of foreign Polish researchers with Polish centres of Polish studies (Miodunka 2010, p. 51).

I considered the following as the weaknesses of the field: 1) a lack of a clear policy of the Polish state in terms of teaching PFL and teaching Polish as a second language; 2) the impact of the conviction about the superiority of Polish studies training in preparation for teaching PFL, and the ignoring of the achievements of applied linguistics and of teaching Polish as a non-native language; 3) reducing the changes occurring in the field of teaching Polish as a non-native language to labels assigning new names to old practices, without ever considering the entire European system within which those practices occur; 4) the belief that an enthusiastic amateur may achieve more than a well-prepared specialist familiar with European standards and the achievements of teaching Polish as a non-native language viewed globally; and 5) the conviction that successful teaching of PFL at the university level can occur without an academic background or without research into teaching Polish as a non-native language, including without comparative studies (Miodunka 2010, pp. 51–52).

1.2. Now, nearly a decade since I uttered those words, I believe that I overdid it with works summarising the achievements of teaching Polish as a non-native language, in terms of teaching the parts of the language system, and individual skills, not to mention the approaches, methods and techniques being used. Such works are essential, but, basically, they are a thing of the future as Adriana Prizel-Kania's study *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym* (2013) only heralded the new direction of works which should be pursued.

Furthermore, when I was discussing the strengths of teaching Polish as a non-native language, I was particularly impressed by the achievements in the methodology of teaching and learning PFL, which has continued to defend itself well, which was proven emphatically in Chapter 2 of *Glottodydaktyka polonistyczna* (Miodunka 2016, pp. 59–130). At that point, I had not been thinking consistently within the categories of the subdisciplines of teaching Polish as a non-native language, which if finally considered, will change the field's entire image. That is emphasised by the titles of Chapters 2 and 3, in which only the methodology of

teaching PFL was defined as an *existing subdiscipline*, while others were deemed as *developing* (Miodunka 2016, pp. 59–300). Clearly, then, first the emergence of the subdisciplines and the later consistent reference to them in analyses has been radically altering the vision of the entire output of teaching Polish as a non-native language.

1.3. As I return now to the strengths and weaknesses of teaching Polish as a non-native language, I must admit that I see them somewhat differently. The vision of the strengths has changed less significantly, though their hierarchy has undergone a considerable change. This is how I now see the strengths of teaching Polish as a non-native language:

An increasing integration of foreign centres of Polish studies with Polish centres of Polish studies. The process, which started with the establishment and registration of Stowarzyszenie “Bristol” Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego [Bristol Association of Polish and Foreign Teachers of Polish Culture and Polish as a Foreign Language] in Warsaw on 22 April 1997, has been unfolding successfully, and after nearly 20 years it culminated during the 6th World Congress of Polish Researchers and Instructors, which was held at the University of Silesia in Katowice in June 2016. One should remember that both ideas originated in the heads of foreign and not Polish Polish teachers: the idea to create the Bristol Association was proposed in 1995 by Donald Pirie, of the University of Glasgow, and the idea to organise another Congress of Foreign Polish Studies as a World Congress of Polish Researchers and Instructors was proposed by professor Tokimasa Sekiguchi of the University of Tokyo (see Miodunka 2016, pp. 315–328).

Making up for the set-backs visible in teaching Polish as a foreign language in the 1960s, 70s and 80s, and reaching the current level of development of teaching Polish as a non-native language, which has been proven by, e.g. *Glottodydaktyka polonistyczna* by W.T. Miodunka (2016). The progress occurred through the transfer of the achievements of general teaching of Polish as a non-native language, and the teaching of world languages, into teaching Polish as a foreign language, and by referring to European standards within the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR – ESOKJ, 2003) when training language instructors and developing curricula, and when preparing teaching aids.

The rapid development of the university-based forms of training of future teachers of Polish as a foreign and second language in the form of post-graduate studies, 2-year master’s studies, and 3-year bachelor’s studies. All those forms of education emerged through the initiatives of particular academics, and they constitute the achievements of individual universities. Young specialists, well versed in teaching Polish as a foreign and second language, are not sufficiently utilised either in the Polish education system or in teaching Polish abroad—that is mostly hindered by legal regulations for which individual ministries are responsible.



The consolidation of the community of teachers of Polish as a non-native language through, on the one hand, the emergence of a new generation of well-educated specialists, the most talented representatives of which undertake doctoral studies, develop and defend valuable and sometimes seminal doctoral dissertations, and, on the other, as academics who specialise in teaching Polish as a non-native language complete the habilitation process and acquire the positions of university professors (see Gębał 2018a, pp. 48–60).

The development of compendia and monographs gathering our knowledge in various aspects of teaching Polish as a non-native language, which can be used as university textbooks for students preparing to become teachers of Polish as a foreign and second language (see Miodunka 2016, pp. 66–107). The authors of such works should not, however, fall into complacency and they should remember that we live in a time of rapid change, and that they should consider those changes in the textbooks, which should be updated approximately every five years.

1.4. I consider the following as the weaknesses of teaching Polish as a non-native language:

Lack of consistency in the policies of the Polish state in terms of the promotion and teaching of Polish in the world. As indicated in the subchapter *Polityka językowa w zakresie promocji i nauczania polszczyzny w świecie* [Language policy in terms of the promotion and teaching of Polish in the world] (see Miodunka 2016, pp. 216–226), there have been developed in Poland numerous theoretical and policy-oriented works which refer to the subject. The problem is that the representatives of appropriate Polish state bodies are not familiar with those works, nor do they intend to read them or apply them in practice. Thus, those valuable works are not reflected, even in the slightest, in the social practice.

The Polish state's officials' consistent disregard for the arguments raised by professionals and following the opinions of all kinds of politicians. This opinion applies, unfortunately, to all governing officials, regardless of their political affiliations. Polish politicians disregard in unison the arguments and achievements of specialists and, to make matters worse, they are eager to, and efficient at, creating false "authority figures" of whom specialists have never heard before. They usually use the argument that it is time to give young people a chance, which has an underlying political argument: young people may be unaware of many issues, but they are politically pliable and they are eager to fulfil every, even the least measured, decision only to propel their professional careers.

The ignorance among the representatives of ministries of the fact that state universities, having been given autonomy and ensured self-reliance, have for many years utilised that autonomy by focussing on, e.g. teaching Polish as a foreign language in practice, and on preparing Polish and foreign students for the profession of teachers of Polish as a foreign language. Thus, the vision of an **all-**

**-purpose Polish teacher** consolidated in ministry documents lags over 25 years behind the existing university practice in Poland.

The fact that a significant group of specialists in teaching Polish as a non-native language are not aware that private schools engaged in teaching PFL have been gaining more and more teaching experience, and that in some terms they have surpassed universities in terms of their achievements in teaching Polish as a non-native language. If one compares the achievements of university centres of teaching Polish as a non-native language to the achievements of some private schools, one might conclude that the employees of university centres are content with permanent employment and a decent fulfilment of their teaching obligations, while the employees of private schools have to be innovative to first make their mark on the education market, and later to beat their competitors by drawing the required number of learners without whom they could not exist. The passive attitudes of some representatives of university centres do not result in any adverse outcomes as long as the Ministry of Science and Higher Education directs most foreign scholarship holders to those schools. Should the Ministry apply more severe selection criteria in the future, the existence of some university-based centres may be threatened.

The detrimental conviction still maintained by many instructors that successful teaching of Polish as a foreign language at the university level may occur without an academic background, i.e. without studies into teaching Polish as a non-native language, including comparative studies. *Glottodydaktyka polonistyczna* by W.T. Miodunka (2016) constitutes proof of how the vision of the role of Polish among the children and teenagers from Polish communities abroad has changed since researchers first focussed on their Polish, their Polish-foreign language bilingualism, and their changing identities.

Clearly, the first three weaknesses of teaching Polish as a non-native language refer more to the representatives of specific ministries than to academics who research teaching Polish as a non-native language, its theory and practice. One could reduce them to a statement that the representatives of the ministries are unaware of the achievements of teaching Polish as a non-native language either in reference to the country as a whole or to individual university centres; thus, they are oblivious to two facts: a) how many achievements of teaching Polish as a non-native language could be used for promoting Polish abroad; and b) further development of some of the initiatives in teaching Polish as a non-native language is not possible without the engagement and will of ministries, as those initiatives apply to the citizens of foreign countries in whose cases, universities' scopes of activity are limited.

## 2. THE PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF RESEARCH INTO TEACHING POLISH AS A NON-NATIVE LANGUAGE

Fulfilling research activities proves that a centre is mature and – by being an element of its existence – it determines a centre's position. That applies to university units, even if they were established exclusively for teaching purposes.

(Dąbrowska 2014, p. 255)

2.1. There is no doubt that the change in the perception of teaching Polish as a non-native language from one which was dominated by the methodology of teaching Polish as a foreign language to an interdisciplinary science which consists of various subdisciplines has emphatically expanded its potential area of study. I have experienced that myself as, when writing this article, I returned to my earlier publications, only to notice their limitations resulting from considering teaching Polish as a non-native language mainly within the framework of teaching methodology. My final remark applied to the weak and strong aspects of teaching Polish as a non-native language.

Framing it as an academic discipline composed of ten subdisciplines has immediately revealed the gaps in our knowledge on individual aspects of the process of teaching Polish as a non-native language. Those were briefly outlined in *Glottodydaktyka polonistyczna* in the reflections summarising the discussion of the individual disciplines. There I stated, e.g. that individual subdisciplines were at different stages of development and that many of those mostly lacked synthetic works and monographs summarising their outputs (Miodunka 2016, pp. 246–248). Such works would surely enable each of those disciplines to become properly established.

The previous studies within teaching Polish as a non-native language excessively focussed on the process of teaching Polish as a foreign language, forgetting about the essential process of learning it, which changes depending on the mentality, culture and tradition of learning in a country. This aspect will certainly demand more attention in the future. Future studies in the Far East seem particularly important, i.e. in countries where Polish studies have been developing surprisingly well, in China in particular.

It must also be stated that textbooks for teaching Polish as a foreign language have considered to a minor extent the needs of learners in this respect and usually have lacked any tips on how to learn Polish or prepare for exams. Some exceptions were discussed in *Glottodydaktyka polonistyczna* (Miodunka 2016, p. 343).

2.2. In the conclusion of Chapter 3, I wrote that information compendia which would establish the separate subdisciplines were still to be developed for:

- the acquisition of Polish as a foreign and a second language,
- the linguistics of teaching,

- preparation and evaluation of the materials for teaching Polish as a non-native language,
- computer-aided teaching of Polish as a foreign and a second language,
- the situation of Polish studies and of teaching Polish as a foreign language in individual countries and regions of the world, and
- the history of teaching Polish as a foreign and a second language.

2.2.1. In referring to each of them, I would like to first stress the significance of studies into the **acquisition of Polish** by learners who speak different languages: Slavic languages, (Indo)European languages, and, finally, oriental languages the structures of which are (much) different from that of Polish (see Seretny 2011). To appreciate how pressing the need for such studies is, consider the fact that teaching Polish as a non-native language has not yet deemed them necessary, limiting insights only to general remarks by teachers of Polish as a foreign language, which, even if they were valuable, are sometimes (very) superficial. The existing literature includes only a few works which could be considered as the seeds of such studies referring to polyglots who speak several languages. The existing studies have referred to the analysis of the level of proficiency in Polish as an outcome of the process of acquiring it over a long or short period. Yet the process itself, spread over time, has never been studied. Therefore, **I wish to especially indicate the lack of longitudinal studies covering a period of between a year to several years, which would document the process of acquiring Polish as a foreign or a second language, either by an individual or by a group of people** (e.g. pupils and students in beginner groups studied on a regular basis over several years). One excellent example of a longitudinal study was conducted by M. Głuszkowski (2011) of the Nicolaus Copernicus University in Toruń.

2.2.2. It would seem that teaching Polish as a non-native language, dominated by Polish researchers who possess academic degrees and titles, should possess a very strong **domain of teaching-focussed (also teaching Polish as non-native language) linguistic studies**. The reality is quite different. We especially lack contrastive grammar compendia intended for specific groups of learners; we also lack other related teaching aids. Considering the existing output in this respect, one must conclude that its advantage is that it has managed to avoid any factual deterioration, yet those aids need refreshing and updating in terms of their editing and appearance, depending on the needs of individual groups of learners.

2.2.3. I have often raised my concern about the very difficult situation of the area of **preparation and evaluation of the materials for teaching Polish as a non-native language**. It is so severe due to the fact that there is not a single general work devoted first to the process of preparing and then of evaluating teaching aids offered on the market. One cannot be satisfied with partial remarks, even those most apt regarding the teaching of individual parts of the language

system, individual skills, socio-cultural competence, or Polish culture and reality. We need general evaluations of groups of textbooks, e.g. those which fulfil the communication-oriented approach or the future task-oriented approach. Another option would be to compare pre-established criteria of all the textbooks being used at individual levels: for beginner, intermediate and advanced learners, or for individual European levels: A1, A2; B1, B2; C1, C2.

Grzegorz Zarzeczny's *Dyskurs glottodydaktyczny w wybranych podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego. Badania korpusowe* (forthcoming) may become a major input into the evaluation of the materials for teaching Polish as a non-native language. The author has focussed on textbooks for teaching PFL published in the USA and the United Kingdom after the Second World War, which are known well to Polish teachers of Polish as a non-native language who have had the opportunity to work in one of those countries. Treating them as a study group is a major novelty, just as is subjecting them to a corpus analysis, a method which has almost never been used in the study of teaching Polish as a non-native language.

2.2.4. As for **computer-aided teaching of Polish as a foreign and a second language**, there need to emerge both monographic studies which would discuss and analyse individual aspects of that kind of education, and easily accessible and user-friendly related teaching materials. Sadly, though, it seems that young proponents of CALL would rather develop computer-aided teaching materials than study their application and the efficiency of teaching while using them, or thoroughly analyse them.

2.2.5. In the case of **the situation of Polish studies and the field of teaching Polish as a foreign language in individual countries and regions** of the world, one could discuss various detailed studies which usually apply to the situations at specific universities, but we lack works which generalise observations, e.g. at the level of a country or of a region consisting of several countries. It seems, however, that mutual contacts lead to various reflections and comparisons of the situations of Polish studies in two or more countries of a region. The publication of such studies would bring us closer to gaining general knowledge.

One example of such a study was the article by T. Sekiguchi *Bristol, Kongresy, SPTK... Przyczynek do historii organizowania międzynarodowych wspólnot polonistów* (2013). Polish readers first and foremost require clarification of the SPTK abbreviation, which is used by Polish researchers in the Far East as commonly as in Poland a person might use such abbreviations as *UW*, *UMCS*, *UJ*, *agd* [University of Warsaw, Maria Curie Skłodowska University, Jagiellonian University, household appliances]. This abbreviation expands to the Meetings of Polish Studies from Three Countries (*Spotkania Polonistyk Trzech Krajów*), i.e. Polish researchers from China, Japan, and Korea, which have been held on a regular basis since 2007 in one of the three countries. Each meeting has been documen-

ted with a volume comprising academic papers delivered during the meetings. T. Sekiguchi's work was published in the volume *Spotkania Polonistyki Trzech Krajów – Chiny, Korea, Japonia* published by the Department of Polish Studies, Hankuk University of Foreign Studies (HUFS) in Seoul (2013), a meeting which was special in many respects as it was attended by Anna Komorowska, then First Lady of the Republic of Poland.

2.2.5.1. The first part of Sekiguchi's article was devoted to the histories of Polish studies outside of Poland, specifically of the Polish studies at Hankuk University of Foreign Studies in Seoul and of the Polish studies at the Tokyo University of Foreign Studies, established in 1987 and 1991, respectively.

**The Polish Department, HUFS, is currently a major centre of Polish studies in the world. Thus, that forces one to draw a parallel between the success of the Korean economy and the dynamic development of Korean centres of Polish studies (...)** The wave of democratisation and liberalisation set Poles and Koreans free at almost the exact same time in the 1980s and 90s. The two nations have continued to meet, and their paths cross in the arena of the global economy. Korean Polish researchers are active at that intersection. (...)

Paradoxically, liberalisation in Poland and its accession to the EU have permanently decreased the presence in the Japanese press of Poland, whose image has continued to become blurry in our country (...). **The attractiveness of socialism as something exotic is no more there; the euphoria of solidarity is long gone; Poland has left the hot current political scene and transitioned to the historical world, or in other words: it simply became one of the many European countries.** Additionally, the Polish economy still lacks global brands with products which would be recognisable in the everyday lives of the Japanese. Therefore, Polish studies in Japan could still be referred to as "art for art's sake". They are projects for the mind, not for prospering financially.

(Sekiguchi 2013, pp. 16–17)

If there was anyone who started reading his article with the conviction that the two Polish studies in the neighbouring countries of the Far East had similar origins, stories and *raison d'être*, after completing reading it they would know that it is not the case at all. Both must be viewed differently as they emerged and operated in different countries, societies, social mentalities, and in different realities. Sekiguchi saw the future of Polish studies in Japan more within the framework of European studies and not Slavic studies, with the reservation "that then they could lose their form somewhat organisationally, if you will, of a *nationally sovereign unit*, which we used to refer to through the generalising term *polonistyka* [Polish literary and linguistic studies]" (Sekiguchi 2013, p. 18). Thus, the author touched upon a problem applicable not only to Polish studies in Japan but also in other countries where *polonistyka* or *studia polskie* (Polish studies) are no longer affiliated with Slavic studies, but rather with European studies viewed as regional studies. If that is what is happening, one needs to realise that the traditionally perceived Polish studies are losing their *raison d'être* in the new situation,

referred to in short using that name. It has also become necessary to search for new terms, e.g. *studia polskie*, which could refer better to the reality, no longer promising a *nationally sovereign unit*.

2.2.5.2. The second part of this engrossing article offers an analysis of the integration of Polish researchers and instructors at several levels, e.g. Polish researchers and instructors domestically and abroad, and Polish researchers and instructors working on a daily basis in other countries and at different universities. One should note that, while not emphasising that fact, Sekiguchi acted as a proponent of the *Polish studies without borders* slogan, which was the main slogan of the 4th Congress of Foreign Polish Studies in 2008 at the Jagiellonian University. He discussed the histories of several initiatives aimed at a grass-roots organisation of Polish researchers and instructors regardless of their specialisations, academic interests and the countries where they worked: the Bristol Association, the Congress of Foreign Polish studies, Międzynarodowego Naukowego Komitetu Studiów Polonistycznych [the International Academic Committee of Polish Studies], Międzynarodowe Stowarzyszenie Studiów Polonistycznych [International Association of Polish Studies], etc.

His voice in this matter has been extremely important as, since the very beginning, i.e. since the 1995 International Conference of Polish Researchers and Instructors held in Warsaw, professor Sekiguchi has been one of the major, most visible and most active promoters of this social movement. It is no exaggeration to refer to it as a *social movement*, as despite the relatively small number of people initially engaged in it (approx. 12 people, out of whom 8 were members of the Founding Committee of the Bristol Group) **they were the right people who established the right group at the right time**. They were the right people because they were **aware of the need to engage in grass-roots activities**, something many Polish researchers and instructors in Poland had not realised, as if the needs of global Polish studies could be seen more clearly from a distance. Today, one can see it more clearly than 20 years ago and, therefore, one has to agree with Sekiguchi “that the most important outcome of the conference (at the University of Warsaw in 1995 – note by W.M.) was the establishment of the Bristol Group, even if it was a surprise child of the conference” (Sekiguchi 2013, p. 18).

In discussing the histories of individual initiatives and his participation in them, Sekiguchi formulated probably his most important conclusion about the importance of the work of Polish researchers and instructors abroad and about their identities:

It is us, the non-Poles who promote Polish culture outside of Poland, and we give it its actual shape. We do that, however, as per the needs of the Japanese. One could even venture a metaphor that **we create Poland. But we do that in the local tongue, not in Polish. And that Japanese Poland is, naturally, different from the Polish Poland.**

(Sekiguchi 2013, pp. 19–20; emphasis – W.M.)

What is worth emphasising is Sekiguchi's declarative statement as a representative of all Polish researchers and instructors abroad that it is they who create Poland in their countries of operation: they decide about the selection of those elements of Polish culture which are worth displaying in their countries; they translate them into their languages and/or describe them in their languages to make them comprehensible for people not prepared for receiving that content; they undertake the huge risk of promoting Polish language and culture, without having any certainty as to whether the risk will be worth it; and, finally, they devote their whole professional lives to this culture. **Through that devotion, a great majority of the success of Polish culture abroad is, in fact, their achievement!**

In the conclusion of his article, Sekiguchi openly indicates a complex suffered by foreign Polish researchers and instructors stating that "a Polish researcher and instructor outside of Poland has long struggled with the problem of being a "minority" in the academic world, and that syndrome also applied to the students of Polish studies" (Sekiguchi 2013, p. 21). It is clear that a Polish researcher and/or instructor struggling with the problem of being a minority in the academic world needed integration: first with Polish researchers and instructors from neighbouring countries, later with Polish researchers and instructors from their particular part of the world, and, finally, with Polish researchers and instructors from around the world, including with Polish researchers and instructors in Poland. Integration is necessary not only for Polish researchers and instructors affiliated with universities, but also beginner Polish researchers and instructors, and students only just starting to learn Polish and exploring the various areas of Polish culture. "I am genuinely pleased by the fact that at those conferences we no longer meet fellow Polish researchers and instructors only from Europe, but also from Korea and China" stated professor Sekiguchi (Sekiguchi 2013, p. 21).

I have discussed Sekiguchi's article quite thoroughly to indicate how a comparison of the situations of Polish studies in two neighbouring countries may lead to raising problems which are general or even existential for many centres of Polish studies in the world, and for global Polish studies.

**2.2.6. The history of teaching Polish as a foreign and a second language** has been divided into the early history, which started, based on today's knowledge, in the first half of the 16th century, and the more recent history, which has been unfolding since the latter half of the 20th century. The more recent history is studied relatively often and eagerly, as it applies to the histories of university centres of teaching Polish as a non-native language in Poland. The seasoned chairs of those centres made sure they were leaving behind not only efficiently operating institutions, both in respect to teaching and research, but also specific visions of their documented histories. When considering collective volumes discussing the histories and the achievements of individual centres, one notices the absence of works which refer to centres focussed on teaching Polish as a non-native language



at the John Paul II Catholic University in Lublin, Adam Mickiewicz University, the University of Opole, and, surprisingly, the University of Silesia.

A new look at the history of teaching Polish in the world was offered in W.T. Miodunka's article *Rozpowszechnianie, zachowywanie i nauczanie języka polskiego w świecie w latach 1918–2018* (2020). The author began his discussion by focussing on the approach of the changing Polish state to the Polish community abroad, proceeded to discussing the support of the state in the teaching of Polish as a heritage language in Polish ethnic schools around the world, and, finally, the state's engagement in the development of teaching PFL at Polish universities. The author analysed the state's efforts in the context of the interest of foreign universities in developing centres for Polish literary and linguistic studies and for Polish studies.

The study of the early history of teaching Polish as a foreign language is more challenging for researchers as it requires more inquiry and archival research, as well as familiarity with works devoted to the history of the demographics of Polish lands, the settlement history in those lands, regional histories associated with individual border cities and towns which were once inhabited by many foreigners, etc. Many works devoted to the early history of teaching Polish as a foreign language have been developed at the University of Wrocław under the direction, and with the major personal engagement, of professor Anna Dąbrowska, which might indicate that the summations of those works would be developed at that centre. That has been confirmed by Dąbrowska's article entitled *Glottodydaktyka polonistyczna w SJPiK. Kierunki badań naukowych* (2014), which includes the following conclusion to the part devoted to the history of teaching Polish as a foreign language: "The works which have been published so far form thematic series. As a natural continuation of those, there are three monographs being developed devoted to the history of teaching Polish as a foreign language, which will crown a certain stage of the studies" (Dąbrowska 2014, p. 264).

The approaching 100th anniversary of teaching Polish as a foreign language, which began in the early 1920s, also triggers some favourable expectations. That jubilee should encourage Polish researchers from various countries to prepare studies similar to that of Benešova, Rusin Dybalska and Zakopalova, entitled *90 let pražské polonistiky – dějiny a současnost. 90 lat praskiej polonistyki – historia i współczesność* (2013).

2.2.7. As for the **comparative study of language teaching**, the main factor in its creation was the realisation of its existence, one which appeared in works by Przemysław E. Gębał, and the assignment of the name of the comparative study of language teaching to this study method. One could even assume that more comparative studies have been conducted without researchers realising they belonged to a stream which is currently referred to as the comparative study of language teaching. This hypothesis is certainly confirmed by Sekiguchi's seminal article, which I have discussed above.

It should be stressed that the comparative study of language teaching could be practised as a subdiscipline of general language teaching or as a method of studying language teaching conducted within individual subdisciplines. This differentiation could also be consolidated by assigning two separate meanings to the term *comparative study of language teaching*:

1. “The comparative study of language teaching is a subdiscipline of non-native language teaching which, within the theoretical and empirical dimension, consists of the comparative analysis of the means of organising and applying the elements of language teaching within various educational systems within the context of their underlying conditions of historical, socio-economic, political, and cultural natures” (Gębal 2013, p. 95; cf. Miodunka 2016, pp. 238–246).
2. The comparative study of language teaching is a method of study conducted as part of a subdiscipline of non-native language teaching, in which researchers utilise their knowledge of language teaching of at least two modern languages and of European standards of language teaching (cf. Gębal 2018b, p. 127).

2.2.8. The fact that Gębal’s monograph *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech* (2013) has proven a major work for the **pedeutology of Polish studies** does not mean that there is no need to pursue the issue further. Quite the contrary—if one realises that the book applied to training future teachers of Polish as a foreign and a second language, one will conclude that it opens extensive opportunities for further research.

It is surely necessary to study if and how many graduates of post-graduate, master’s and bachelor’s studies undertake work in teaching Polish as a foreign and a second language. Whether they engage in that type of work in Poland (in state or private schools) or abroad. And whether and how their work abroad impacts the further development of teachers of Polish as a foreign language. The issue is worth studying as one might assume that it is the experiences and studies fulfilled abroad that have had a fundamental impact on the future development of the comparative study of language teaching, as it was in my case (cf. Gębal 2014).

It is also important to discuss the Polish market of teaching Polish as a foreign language: Who decides to open a school of Polish as a foreign language, and why? How, within the context of the work, do they evaluate their specialist studies in the field? Do the graduates of the studies pursue teaching of Polish as a foreign or second language as their careers, or is it for them just a one-time (short-term) affair? If a graduate of our studies does not undertake a career as a teacher of Polish as a foreign language and decides to pursue work as a school teacher, do the teaching principles and methods which they learnt during their studies help them in their work? When and how does the so-called occupational

burnout occur? Clearly, there are still many unanswered questions, and those questions are important for the developing field of teaching Polish as a non-native language.

2.2.9. **The methodology of teaching Polish as a foreign or a second language** has recently been losing its dominant position, becoming one of the several subdisciplines of teaching Polish as a non-native language, though I always stress that it is the only subdiscipline which exists in the minds of a majority of the practitioners and theoreticians of teaching Polish as a foreign or second language, which gives it a strong position. It is, in my opinion, more autonomous than the methodologies of teaching other world languages pursued in Poland, as within the last 25 years it has been developing not directly impacted by Polish linguistics or pedagogy. That autonomy, and the openness of young specialists in teaching Polish as a non-native language for developing academic studies, allow one to be hopeful that a future dictionary of general Polish language teaching could be developed by members of the community of researchers of Polish language teaching in cooperation with outstanding representatives of other domains of specialised language teaching in Poland. It is clear that the valuable initiative by Aleksandra Szulc to publish such a dictionary twice (in 1984 and in 1994) should be continued now that more than two decades have passed, decades which have been rich in events which have directly influenced language teaching in Poland, which were extremely important for the development of general language teaching and the teaching of foreign languages in Poland.

Bear in mind that until recently the methodology of teaching Polish as a foreign or a second language, preoccupied with teaching Polish, has not applied appropriate attention to the process of learning our language, an omission which must be addressed in the future. Furthermore, there are few studies focussed on the effectiveness of individual methods and approaches in teaching Polish as a foreign language. A good example of such a study is the analysis of the effectiveness of the task-oriented approach in teaching and learning Polish as a foreign language developed by Iwona Janowska in her work *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego* (2011, pp. 303–354). According to her study, the effectiveness of tasks and the task-oriented approach was evaluated by learners as follows: 25% of study subjects considered them as very effective, 44% as effective, 19% as rather effective, 8% as rather ineffective, and 4% as ineffective. “Most respondents (69% – W.M.),” Janowska argued, “evaluated tasks as an effective or a very effective form of learning” (Janowska 2011, p. 344). Her study showed one more thing clearly: **One cannot expect that a single method or approach will be equally good for all people.** I am directing this remark to those instructors, especially beginners, who expect the now popular teaching aids to be equally good and effective for everyone. I can immediately tell them that that is impossible!

In relation to the development of the process of certification of proficiency in Polish as a foreign language in 2004–2018, one must note that there exists an extensive collection of exam sets, by the end of 2015 totalling over 10,000 tests, which would enable one to conduct quantitative research. The model quantitative study in teaching Polish as a foreign language is Anna Seretny's monograph *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych* (2011).

The ability to conduct quantitative research using large representative datasets has been stressed because earlier such research was impossible due to the limited number of learners of Polish as a foreign language, both in individual centres and throughout Poland. That does not mean, however, that good qualitative research or even case studies are not necessary anymore. As an example of qualitative research, consider two chapters of Monika Stawicka's book devoted to the application of an educational project as viewed by its participants, and the benefits resulting from participating in the discussed *English + +* project (Stawicka 2015, pp. 3–186).

One initiative which might expedite language learning studies is the project of developing an internet database of teaching Polish as a non-native language undertaken by the instructors and students of the School of Polish Language and Culture for Foreigners, University of Wrocław. It was thus described by Grzegorz Zarzeczny in the volume *40 lat wrocławskiej glottodydaktyki polonistycznej*:

**The main objective of the “JPJO. Przewodnik Bibliograficzny” website is to develop and make available a comprehensive database of bibliographical information describing the entirety of the output of teaching Polish and Polish culture to foreigners, regularly updated by users.** Through it, anyone engaged in teaching Polish as a non-native language, regardless of their place of operation, will have at their disposal an increasingly more comprehensive common tool and a source of information on the academic achievements in the discussed domain from various countries. **The synergy achieved thus is invaluable, especially considering the fact that Polish studies are blossoming in many countries.**

(Zarzeczny 2014, p. 404; emphasis – W.M.)

I absolutely wish to join the author in his optimism, as for several years I studied the works developed within the field of teaching Polish as a non-native language as I was developing a compendium of knowledge regarding its achievements (Miodunka 2016). As I was re-reading many works, I was forced to change my original evaluations of them: years later some works gained additional significance, while other which had originally been deemed unrivalled, having been placed within the new context, gained major competition. Individual evaluations and reflections were dominated by astonishment that the general output of teaching Polish as a non-native language is so quantitatively extensive and so qualitatively significant. And that the field draws so many young talented academics, who, in a complex-free manner, engaged in studies of Polish as a foreign or a second language, which fit the context of European and global studies.

### 3. THE PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF TEACHING AND LEARNING POLISH AS A HERITAGE AND A SECOND LANGUAGE

Bilingualism is a blessing from God that no parent should deny a child.  
(Norman Davies)

3.1. In my discussion of Roman Laskowski's book *Język w zagrożeniu* (2009), I indicated the process and the results of the acquisition of Polish among children of Polish descent in Sweden (Miodunka 2016, pp. 146–153). In the conclusion of his book, the author states openly that by writing about language in danger he was aware of the fact that he was writing about an extremely important and current social issue, i.e. how Polish children who are raised in families of European migrants in EU Member States learn about the Polish language. Allow me to quote his words contained in the final paragraph of his monograph:

Regardless of the country of residence of their parents, children face the same problems: adjusting to life in two different cultural contexts, and the necessity of learning how to live in two different languages. The problem already applies to at least tens of thousands of Polish children, and the issue in the coming years will grow exponentially. **Some talk of nearly two million Poles, mainly young people, who within the past few years found work in EU Member States** (...) How many parents will return to Poland, and how many will decide to stay in Ireland, France, or Germany? Tens of thousands of today's "EU orphans" are bound to soon become part of the Polish diaspora. **Those children and their families need conditions which would help them keep their language and encourage them to maintain their relationship with their homeland and culture.**

(Laskowski 2009, p. 226; emphasis – W.M.)

In writing that, the researcher not only indicated a major social issue which applies to tens of thousands of people, but also highlighted the need to create conditions for children and their parents so that they could retain their Polish language and identity in the second and further generations. He pleaded for appropriate educational initiatives among teenagers, which is obvious, but also among their parents, stressing their influence on retaining their ethnic language. It is worth noting that Laskowski did not restrict himself to only pleading; he undertook actions to create a group of specialists in social, psychological, cultural, and linguistic issues among Polish teenagers abroad at the Polish Academy of Learning in Krakow; he viewed the group as an organised lobby working to engage in actions leading to Polish immigrants in the EU and their children retaining Polish. As its leader, he authored letters which were sent to the heads of applicable institutions and to the Wspólnota Polska Association arguing for specific changes. Despite his deteriorating health, he used all his strength to participate in conferences in Poland and abroad where he indicated to the participating members of the Polish community

how important the issue of teenagers retaining the Polish language was. In February 2014, he was one of the originators, together with the representatives of the Polish community abroad and with linguists, who established in Edinburgh, Scotland, the Association for the Promotion of Polish Language Abroad (APPLA). In July 2014, with help from the international organisation Bilingualism Matters, the Association launched a campaign promoting bilingualism under the motto “Give your children your mother tongue”.

I indicated that Laskowski did not limit his efforts to writing a monograph, but he also initiated a broad project promoting bilingualism among Polish teenagers abroad, because I myself had the pleasure to participate in it and see for myself his work; he knew that it was necessary to start with the diagnosis he proposed in his monograph and proceed to action, that it was necessary to undertake educational efforts among Polish teenagers abroad and their parents, and that there was no time to waste. The significance of the project is clear to anyone who realises that only approx. 30% of Polish teenagers living in the United Kingdom participated in classes organised by Polish Saturday schools, which have been experiencing a real boom. That information also means that as many as 70% of the teenagers do not attend any Polish school. That is because their parents, Polish or mixed couples, decided that it was more important for their children to focus on achieving proficiency in English, a fact which determines their future education and success in their careers in that country. Therefore, the parents decided that Polish, even if they had emigrated not long ago and knew Polish well, was something they could sentence to oblivion as a less important language or even a negligible language in their future lives in the EU. Parents think so, and make such decisions, because they are completely unaware of the EU’s educational policy which recommends multilingualism, the first step to which is bilingualism or plurilingualism (see Szul 2003; Gębal 2013, pp. 40–59; Wróblewska-Pawlak 2014). That is why the project to help parents realise the value of bilingualism as an advantage necessary for utilising all the opportunities the EU offers has been so important (see Laskowski 2013).

3.2. The latter half of 2015, through the efforts of the Polish University Abroad in London (PUNO), saw the release of a book intended for the parents of Polish children in the UK entitled *Po polsku na Wyspach. Poradnik dla rodziców dzieci dwujęzycznych* edited by Katarzyna Zechenter (2015). The book’s editor thus wrote about the situation of the Polish language in the United Kingdom:

The 2013 Census indicated that Polish is the second most popular language (after English) used in England and Wales. Furthermore, Poles constitute England’s second largest ethnic group. Such a situation is comforting for our compatriots who have decided to live in the UK. Many of them wish their children also spoke Polish despite living in the United Kingdom. Only some of those children attend Polish schools, i.e. the so-called Polish Saturday Schools managed by the Polish Educational Society. However, **many children stop speaking Polish as early as two years after arriving in the UK, and since their**

**parents are convinced that their command of Polish will not be useful for them, they do nothing to prevent that from happening.**

(Zechenter 2015, p. 7; emphasis – W.M.)

Driven by her conviction about the value of bilingualism, Zechenter prepared the collection of works on bilingualism to offer it to the parents of children who had the chance of becoming bilingual if they preserved the command of Polish they had acquired at home. She argued that: “The handbook indicates in a practical accessible manner the benefits of migration, integration and operating in two cultures, i.e. Polish and English, and the future professional benefits resulting from bilingualism associated with, e.g. the constantly growing demand for bilingual specialists in England and Wales” (Zechenter 2015, p. 12).

The book, which comprises nine chapters, discusses the notions of migration and integration in the country of settlement (Zechenter), the issue of selecting a language/languages which a child is supposed to use and the benefits they gain from becoming bilingual (Nowosielska), the role of parents and guardians in raising children in migration conditions (Stochniol), the differences between Polish schools and British schools in the context of the British system of education (Howe), the opportunities for teaching Polish outside the Polish school (Zechenter), and it includes remarks intended for the parents of Polish children who are not of Polish descent on how to support their children’s bilingualism (White), as well as information on how important one’s command of various languages is both in undertaking business studies and in later business activities (Holland, Sodhi). Chapter 8 entitled *Po co ten polski? Historie prawdziwe* [Why would you need Polish anyhow? True stories] (Zechenter 2015, pp. 129–150) is unique; it includes 22 statements by bilingual people who speak Polish, talking in Polish and English about the benefits of knowing (many) languages. Those people are old and young, of Polish and non-Polish descent, and they once had different attitudes to learning languages, but, despite that, they now know several languages. Their testimonies are genuine as they speak the language they know, i.e. Polish, which has not been corrected in any way. They talk about the value of multilingualism using their own examples, which makes their statements different from those included in the previous chapters, which include particular supportive arguments which, even though provided using very accessible language, were still delivered by professionals: teachers, lecturers, and professors.

The handbook concludes with a chapter which includes practical information for the parents of bilingual children who need help. In it, Zechenter discusses bilingual websites, games, and forms of entertainment for children, internet repositories in various domains, audiobooks and online Polish literature, the basic internet addresses, and the major British libraries with collections of Polish content.

The fourth cover page of the handbook includes a statement about the value of bilingualism by Professor Norman Davies, the most recognised Polish historian of non-Polish descent, which serves as the motto of this part of my article.

3.3. Previous discussions and studies have led to the emergence of three branches of teaching Polish as a non-native language: teaching Polish as a foreign language, as a second language, and as a heritage language. The most advanced of those is the teaching of Polish as a foreign language. The entire theoretical-methodological and practical output of 1950–2015 was summarised in W.T. Miodunka's monograph *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy* (2016).

The teaching of Polish as a heritage language started developing much later, only in 2003, and since 2010 there have emerged seminal works by such authors as E. Lipińska and A. Seretny (2012), H. Pułaczewska (2017), and A. Żurek (2018), and the collective volume edited by J. Besters-Dilger, A. Dąbrowska, G. Krajewski and A. Żurek (2016). We mainly owe the rapid progress in heritage language teaching to studies conducted in Germany, which were based on reliable methodological bases and extensive material. It was extremely fortunate that professor Besters-Dilger, a European authority figure when it comes to the study of Slavic languages as heritage languages, joined the research efforts, as, thus, Polish studies have a chance of becoming prominent in the research world.

The issue of passing Polish on to a new generation of children and youths raised in Polish migrant families outside Poland has dominated the focus of teaching and learning Polish as a heritage language because the group of young people is extremely numerous; because the awareness-raising campaign directed at Polish parents and parents in mixed families has drawn many people from the Polish communities abroad and academics; because it is a very well-documented initiative; and because it is an initiative which can become successful by utilising the modern means of communication.

3.4. That does not, however, mean that I consider the other problems of teaching Polish as a foreign and as a second language, e.g. the issues related to curricula and aid for foreign children who attend Polish schools or children who belong to national and ethnic minorities, as less significant. Certainly, one should also focus on re-immigrant children who have lived abroad for several years, learning the language of the area where they lived while retaining their command of Polish, and afterwards return to their place of origin in Poland and attend Polish schools. Their language problems may be invisible for their parents and some teachers if the children speak “like normal Poles”. It is true they know spoken Polish well, but they have developed intellectually and linguistically for several years in a different language and as a result they lack Polish specialised lexis necessary to understand texts about Poland's history and geography, not to mention Polish literary texts. They usually know the lexis, but in the other language, which is why, without proper exercises and help from their teachers, they will not be able to use it. In such a situation, talking in Polish about specialist topics is difficult for them, and even more so writing in Polish about such topics due the related complex



syntax and style. It is fortunate that Gębał gathered and analysed many problems related to teaching Polish as a second language in his book *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne* (2018a).

#### 4. THE DISCOURSE COMMUNITY OF THE TEACHERS OF POLISH AS A NON-NATIVE LANGUAGE

Representatives of the youngest generation display the biggest desire to climb the Mt. Olympus of teaching Polish as a non-native language. Those who face the greatest difficulties – first and foremost, the difficulty in acquiring a university position.

(Zarzycka 2016, p. 31)

4.1. Finally, I would like to return to the interesting study by Zarzycka, which she discussed in her article *O wspólnocie dyskursywnej glottodydaktyków polonistycznych* (2016). I believe this return is completely justified in an article discussing, among other things, the beginnings of academic reflection on teaching foreigners Polish as a foreign language, on the development of the various forms of that education at various Polish university centres, and the related development of academic studies conducted at those centres, a development which today basically covers all universities throughout Poland. The 1990s heralded the beginning of the integration of the community of domestic specialists in teaching Polish as a foreign language with Polish researchers and instructors abroad. **The integration led to a symbolic event, i.e. the organisation of the 2016 World Congress of Polish Researchers and Instructors by the University of Silesia in Katowice. The event would not have been possible if there had not existed a discourse community of Polish researchers and instructors worldwide.**

When discussing the origins and significance of the term *discourse community*, Zarzycka first recalled the term *speech community* introduced by Dell Hymes (1974), an American sociologist, and popularised in Poland by Stanisław Grabias in the well-known monograph *Język w zachowaniach społecznych* (1994). The term *discourse community* was proposed by John M. Swales in the monograph *Genre Analysis. English in academic and research settings* (1990). Swales tried to indicate the differences between a speech community and a discourse community, associating the existence of discourse communities with the academic community, a fact of which one should take note. Speech communities usually form as a result of primary socialisation, they use a common language (a common language variety), and the same rules of group communication which exist in everyday communication, which leads to group solidarity. The family is the most basic example of a speech community; one's affiliation to it is a result of one's birth (children, grandchildren) or adoption (spouses of children). That is why researchers have

agreed that speech communities are inward as they “absorb” from the outside people who have decided to join a family. At the other extreme there are discourse communities, which gather people bound by affairs not related to their everyday lives but rather their careers, e.g. the research they conduct, their teaching practices, etc. Individuals join discourse communities based on their qualifications, which they have acquired through training, or based on their education. Other features of discourse communities include clearly defined communication goals, and established rules of inter-group communication which must be utilised when seeking information or evaluation of one’s own actions or the actions of others. Specific objectives are fulfilled by the members of a discourse community using selected styles while utilising lexis which includes specialist terminology. There are also specific rituals for accepting a new member or for joining a discourse community; another feature of such a community is the fact that it gathers experts, less specialised members, and complete novices. A discourse community has an outward character as its members have a sense of autonomy and uniqueness (Zarzycka 2016, pp. 15–17).

Those general principles could be also applied to the community of teachers of Polish as a non-native language. It consists of people who have acquired philological education, nowadays who have additionally completed specialist courses in teaching Polish as a foreign and a second language. They are also required to possess several years of experience gained while teaching Polish language and culture to foreigners. Those are, however, only threshold requirements applied to all novices interested in teaching Polish as a non-native language, as there is the option to achieve a greater awareness of the problems of teaching Polish as a non-native language through legally-defined methods of acquiring the academic degrees of doctor and habilitated doctor, and the academic title of professor. Those are defined by Polish legal regulations which refer to the academic career in applied linguistics. Individual universities employ specialists engaged in teaching PFL either in teaching positions (instructor, lecturer, senior lecturer) or in teaching and research positions (graduate teaching assistant, assistant professor, university professor, and full professor), a fact which is regulated on the one hand by regulations included in the Higher Education Act, and, on the other, by regulations included in university statutes. Additionally, universities apply their own policies of filling managerial positions at specific administrative units (teaching-oriented colleges or centres; research-oriented departments, chairs, institutes, and faculties). A position achieved at a university may translate into a person having the same position in the nationwide community of teachers of Polish as a non-native language, but that does not happen by default as the position depends on the discourse activity of the person, i.e. whether they participated in academic conferences and on the quality of the papers they presented there, and it depends on the number and quality of their academic publications. Since teaching Polish as

a non-native language is a new domain of science, an “up-and-coming” domain, what counts more are the information compendia and monographs being developed within it (regarding teaching Polish as a non-native language as a whole or within specific disciplines) rather than collections of works referring to various topics and fulfilling to a larger or lesser extent the qualities expected of academic works. Discourse activities are documented and rendered available to the public, regardless of when a specific document was published. That is why it is possible to alter original evaluations of individual works as sometimes a work interpreted in a particular manner upon its release may acquire additional significance after some time, when considered in a new political, social, and academic context. That final remark is particularly significant in reference to works focussed on language teaching, a domain which has continued to gain significance within the past two decades: first in relation to Poland’s planned accession to the EU, later, since 1 May 2004, to the actual accession, and, finally, the release of a Polish version of the European standards of language teaching included in the *Common European Framework of Reference for Languages* (ESOKJ, 2003).

The predecessors of the current community included Warsaw-based linguists who were the first to focus on the nature of teaching foreigners Polish, later the representatives of applied linguistics, a domain which was not widely respected or popular in Poland, except at a few universities, and, finally, the creators of the term *glottodydaktyka* (teaching non-native languages) and its further promoters, including the creators of the studies of teaching Polish as a non-native language which operate at various universities. Those scholars include people who had already passed and those who are still active, not only older researchers, but also young academics with already considerable achievements. Finally, there are not only Polish researchers, but also researchers from other countries whose achievements in the field of teaching Polish as a non-native language are noteworthy.

When I think about the discourse community of the teachers of Polish as a non-native language, I wonder about the position of the authors of teaching aids: textbooks for individual levels of proficiency, aids for teaching individual parts of the Polish language system, aids for teaching specific language skills, textbooks for teaching specialist languages, textbooks for children and teenagers, general and specialist dictionaries, etc. On the one hand, everyone knows how important the successful development of new teaching aids is for both teachers and learners, but, on the other, we know that the appeal of specific aids passes rather quickly and with it the recognition for their authors, especially if they have devoted themselves completely to the development of the teaching aids forgetting about their research and academic activities. In such a situation one might be concerned that, despite their considerable achievements, which have helped teaching Polish as a non-native language develop, those authors do not have the appropriate real influence on the discourse of teaching Polish as a non-native language. I empha-

sised that because the input of the authors of teaching aids for teaching Polish as a foreign and as a second language is not emphasised sufficiently.

4.2. Zarzycka's article is important not only because it introduced the notion of the discourse community of the teachers of Polish as a non-native language, but also because it indicated what its members think about the existence of the community and about how it functions. Using a survey, the author studied 35 respondents employed at 9 academic centres in Poland and abroad. She divided them into three groups: group A comprised 18 persons with over 20 years of experience in teaching and/or researching PFL; group B comprised 6 persons with a dozen or so years of experience; and group C comprised 11 persons with a few years of experience, who represented *the next generation in teaching Polish as a non-native language*. The entire group of respondents consisted of 28 women and 7 men, which according to Zarzycka "appropriately reflects the women-to-men ratio in teaching Polish as a non-native language."

One of the more interesting parts of the article is an analysis of the answers to specific questions; the researcher provided fragments of actual answers identifying them by assigning each one to the representatives of all three groups. As I strongly recommend the reading of the entire article and to indicate its excellent value, I wish to quote the summary of the survey study, as the author included in it the main elements of all the answers:

The achieved results enable one to draw the conclusion that the teachers of Polish as a non-native language feel that they mainly form "a single profession-based community which is also a community of interests." The community's driving force is the dialogue which unfolds in academic fora or during other meetings of teachers of Polish as a non-native language, as well as major projects in teaching Polish as a foreign language (e.g. PFL certification procedures). **This broadly-defined community of Polish language teaching includes persons who actively and regularly participate in the academic dialogue within teaching Polish as a non-native language (e.g. at conferences), and the members of smaller communities:** the Bristol Association of Polish and foreign teachers of PFL, the Team of Authors of Tasks and Examiners (ZAZIE) associated with the State Commission of Certification of Proficiency in Polish as a Foreign Language (PKPZjO), and local subgroups associated with language schools. Some are only members of local communities, while others of various ones. The most active members propagate key thoughts and solutions. Thanks to them, teaching Polish as a non-native language develops. That can be expressed as follows: "the core of the community of Polish language teaching" is a group of their representatives. They are "academics engaged in the academic development of the discipline." That is the "Mt. Olympus of Polish language teaching." For a person to be included in the core of the community of Polish language teaching, one must participate in the academic, specialist dialogue with the representatives of the community. A person enclosed within their own microcommunity will not be recognised by the active members of the community as a member (even if the person is convinced otherwise). **The person has to want to participate in the dialogue and become known to others as a person who is worth listening to.** Of course, there would be no harm if such a person were introduced to the community by a person who is important in it (by a master). Interestingly enough, the representatives of the youngest generation display the

biggest desire to climb the Mt. Olympus of Polish language teaching. Those who face the greatest difficulties – first and foremost, the difficulty of acquiring a university position.

(Zarzycka 2016, p. 31; emphasis – W.M.)

For me, the most optimism is carried by the ending of the conclusion as it indicates that the representatives of the next generation have the biggest desire to climb *the Mt. Olympus of Polish language teaching*. Optimism because it proves how ambitious the next generation, i.e. the people who will define the future of teaching Polish as a non-native language, is. I wish them success in everything they intend to achieve, as I know that their successes will actually be the successes of teaching Polish as a non-native language.

4.3. Zarzycka returned to the issue of the discourse of Polish language teaching in the article *Dyskurs – dyskursologia – glottodydaktyka polonistyczna* (2018), in which she discussed the essence of the discourse of Polish language teaching, studies focussed on it, and the works the authors of which referred to the notion of discourse. She thus summarised her discussion: “discourse-oriented themes are poorly represented in the reflections of the researchers of teaching Polish as a non-native language. Even though there is a distinct narrow group of authors who approach the topic of the discourse of Polish language teaching directly, that does not necessarily mean that discourse-oriented themes have not been discussed indirectly in other works” (Zarzycka 2018, p. 38).

The quoted article ends in questions intended as indicators of the directions of discourse-oriented studies of teaching Polish as a non-native language. Consider the major ones:

1. Has Polish language teaching featured any major debates? (...) What were the underlying reasons for them? Was Polish language teaching (has it been) “a space where discourses clashed”?
2. Do researchers and practitioners of teaching Polish as a non-native language speak with one voice or with many? (...)
3. How do the relations of power develop within the discourse community of Polish language teaching? (...)
4. What key topics have been raised in teaching Polish as a non-native language? Have they been associated with social debates (e.g. with the post-colonial discourse, feminist discourse, political discourse, etc.)?

(Zarzycka 2018, pp. 38–39)

I am certain that the question about the major topics which have been raised in teaching Polish as a non-native language was answered by my book *Glottodydaktyka polonistyczna* (2016), which identified the subdisciplines of teaching Polish as a non-native language, referring not only to the models of non-native language teaching by Pfeiffer (2001) and Gębal (2013), but mainly to earlier publications, the major ones of which were discussed in the book (see Miodunka 2016, pp. 59–248). As I was re-reading some of them, I changed my original opinions of

them, or even appreciated those aspects which I had previously missed. That was the case with A. Burzyńska's 2002 monograph (Miodunka 2016, pp. 192–195) or with Zarzycka's 2000 article (Miodunka 2016, pp. 100–102). In the quoted article, Zarzycka indicated one of my works and discussed it in conjunction with a work by Piotr Garncarek on the cultural space in teaching PFL (2006) and a work by Gębal on the Krakow school of comparative study of teaching Polish as a non-native language (2014). She correctly deemed the three works as meta-discussions (Zarzycka 2018, p. 38). I would additionally stress their significance for the development of the discourse of Polish language teaching, especially considering the fact that each of them has been further discussed and analysed (my monograph received valuable critical remarks from Zarzycka (2017) and Gębal (2018b)).

## BIBLIOGRAPHY

- Benešová M., Rusin Dybalska R., Zakopalová L., 2013, *90 let pražské polonistiky – dějiny a současnost. 90 let pražské polonistiky – historia i współczesność*, Praha.
- Besters-Dilger J., Dąbrowska A., Krajewski G., Żurek A. (eds.), 2016, *Utrata i odzyskiwanie języka polskiego. Językoznawcze i glottodydaktyczne aspekty niepełnej polsko-niemieckiej dwujęzyczności*, Łódź.
- Burzyńska A., 2002, *Jakże rad bym się nauczył polskiej mowy... O glottodydaktycznych aspektach relacji „język a kultura” w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wrocław.
- Dąbrowska A., 2014, *Glottodydaktyka polonistyczna w SJPiK. Kierunki badań naukowych*, in: A. Dąbrowska, U. Dobesz (eds.), *40 lat wrocławskiej glottodydaktyki polonistycznej. Teoria i praktyka*, Wrocław, pp. 255–276.
- ESOKJ – *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, 2003, Warszawa.
- Garncarek P., 2006, *Przestrzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Warszawa.
- Gębal P.E., 2013, *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*, Kraków.
- Gębal P.E., 2014, *Krakowska szkoła glottodydaktyki porównawczej na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej*, Kraków.
- Gębal P.E., 2018a, *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne*, Kraków.
- Gębal P.E., 2018b, *Rozwój teorii i praktyki nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego w latach 1950–2015. Uwagi na marginesie "Glottodydaktyki polonistycznej" W.T. Miodunki*, "Język Polski" XCVIII, issue 2, pp. 123–134, [www.ceeol.com/search/article-detail?id=691160](http://www.ceeol.com/search/article-detail?id=691160)
- Głuszkowski M., 2011, *Socjologiczne i psychologiczne uwarunkowania dwujęzyczności staroobrzędowców regionu suwalsko-augustowskiego*, Toruń.
- Grabias S., 1994, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin.
- Hymes D., 1974, *Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*, Philadelphia.
- Janowska I., 2011, *Podejście zadaniowe do nauczania języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Laskowski R., 2009, *Język w zagrożeniu. Przystawanie języka polskiego w warunkach polsko-szwedzkiego bilingwizmu*, Kraków.
- Laskowski R., 2013, *Język a tożsamość etniczna. Kształtowanie się poczucia narodowego młodej polskiej diaspory w warunkach wielokulturowości*, "LingVaria", 8, issue 2 (16), pp. 77–93, [www.akademicka.pl/doi/10.12797/LV.08.2013.16.05](http://www.akademicka.pl/doi/10.12797/LV.08.2013.16.05)

- Lipińska E., Seretny A., 2012, *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie chicagowskiej diaspory polonijnej*, Kraków.
- Miodunka W.T., 2010, *Glottodydaktyka polonistyczna w dobie globalizacji i informatyzacji*, in: R. Nycz, W. Miodunka, T. Kunz (eds.), *Polonistyka bez granic. IV Kongres Polonistyki Zagranicznej*, vol. 2, Kraków, pp. 41–54.
- Miodunka W.T., 2016, *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Kraków.
- Miodunka W.T., 2020, *Rozpowszechnianie, zachowywanie i nauczanie języka polskiego w świecie w latach 1918–2018*, “Poradnik Językowy”, part 1: col. 1, pp. 7–25, [https://www.researchgate.net/publication/342281825\\_A\\_R\\_T\\_Y\\_K\\_U\\_L\\_Y\\_I\\_R\\_O\\_Z\\_P\\_R\\_A\\_W\\_Y](https://www.researchgate.net/publication/342281825_A_R_T_Y_K_U_L_Y_I_R_O_Z_P_R_A_W_Y)
- Miodunka W.T., 2020, *Rozpowszechnianie, zachowywanie i nauczanie języka polskiego w świecie w latach 1918–2018*, “Poradnik Językowy”, part 2: col. 2, pp. 7–28, [https://www.researchgate.net/publication/342281959\\_Rozpowszechnianie\\_zachowywanie\\_i\\_nauczanie\\_jezyka\\_polskiego\\_w\\_swiecie\\_w\\_latach\\_1918-2018\\_Czesc\\_II\\_Polszczyzna\\_i\\_Polonia\\_w\\_swiecie\\_w\\_latach\\_1944-2018](https://www.researchgate.net/publication/342281959_Rozpowszechnianie_zachowywanie_i_nauczanie_jezyka_polskiego_w_swiecie_w_latach_1918-2018_Czesc_II_Polszczyzna_i_Polonia_w_swiecie_w_latach_1944-2018)
- Miodunka W.T., 2020, *Rozpowszechnianie, zachowywanie i nauczanie języka polskiego w świecie w latach 1918–2018*, “Poradnik Językowy”, part 3: col. 3: pp. 7–33; [http://www.poradnik.jezykowy.uw.edu.pl/wydania/poradnik\\_jezykowy.772.2020.03.01-W.T.%20Miodunka.pdf](http://www.poradnik.jezykowy.uw.edu.pl/wydania/poradnik_jezykowy.772.2020.03.01-W.T.%20Miodunka.pdf)
- Pfeiffer W., 2001, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań.
- Prizel-Kania A., 2013, *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym*, Kraków.
- Pułaczewska H., 2017, *Wychowanie do języka polskiego w Niemczech na przykładzie Ratyżbony. Dwujęzyczność dzieci z perspektywy rodziców*, Łódź.
- Sekiguchi T., 2013, *Bristol, Kongresy, SPTK... Przyczynki do historii organizowania międzynarodowych wspólnot polonistów*, in: *Spotkania polonistyki trzech krajów – Chiny, Korea, Japonia, Rocznik 2012/2013, HUFs*, Seoul, pp. 15–22.
- Seretny A., 2011, *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*, Kraków.
- Stawicka M., 2015, *W poszukiwaniu nowej równowagi w nauczaniu języków obcych w szkole wyższej. Na przykładzie projektu edukacyjnego English++*, Kraków.
- Swales J.M., 1990, *Genre Analysis. English in academic and research settings*, Cambridge–New York.
- Szul R., 2003, *Europa językowa*, “Języki Obce w Szkole”, issue 6, pp. 5–26.
- Szulc A., 1984, *Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego*, Warszawa.
- Wróblewska-Pawlak K., 2014, *O naturalnej dwujęzyczności i przekazywaniu języka dzieciom w sytuacji imigracji*, “LingVaria” 9, issue 1 (17), pp. 239–250, <http://www.akademicka.pl/doi/10.12797/LV.09.2014.17.14>.
- Zarzewny G., 2014, *Przewodnik bibliograficzny – baza danych glottodydaktyki polonistycznej*, in: A. Dąbrowska, U. Dobesz (eds.), *40 lat wrocławskiej glottodydaktyki polonistycznej. Teoria i praktyka*, Wrocław, pp. 397–408.
- Zarzewny G., (forthcoming), *Dyskurs glottodydaktyczny w wybranych podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego. Badania korpusowe*, Wrocław.
- Zarzycka G., 2016, *O wspólnotcie dyskursywnej glottodydaktyków polonistycznych*, in: I. Janowska, P.E. Gębał (eds.), *O lepsze jutro studiów polonistycznych w świecie. Glottodydaktyka polonistyczna dziś*, Kraków, pp. 15–34.
- Zarzycka G., 2017, *Glottodydaktyka polonistyczna w procesie rozwoju. Rozważania na marginesie monografii Władysława T. Miodunki*, “Poradnik Językowy”, col. 8, pp. 56–73.
- Zarzycka G., 2018, *Dyskurs – dyskursologia – glottodydaktyka polonistyczna*, “Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, 25, pp. 27–42, <https://czasopisma.uni.lodz.pl/kpc/article/view/4304>.

- Zechenter K. (ed.), 2015, *Po polsku na Wyspach. Poradnik dla rodziców dzieci dwujęzycznych*, Londyn.
- Żurek A., 2018, *Strategie komunikacyjne osób dwujęzycznych. Na przykładzie polszczyzny odziedziczonej w Niemczech*, Kraków.

*Władysław T. Miodunka*

## **ROZWOJU GLOTTODYDAKTYKI POLONISTYCZNEJ PERSPEKTYWY**

**Słowa kluczowe:** perspektywy, rozwój, glottodydaktyka polonistyczna, wspólnota dyskursywna, dyskurs glottodydaktyczny


**Streszczenie.** Autor rozpoczyna swe rozważania od określenia mocnych i słabych stron dzisiejszej glottodydaktyki polonistycznej, zwracając przy tym uwagę na to, jak zmieniało się jego podejście do poszczególnych zagadnień. Część zasadnicza artykułu, poświęcona perspektywom rozwoju glottodydaktyki polonistycznej, została podzielona na trzy części. Pierwsza z nich zawiera uwagi o potrzebie dalszych badań naukowych w zakresie takich subdyscyplin glottodydaktyki jak akwizycja polszczyzny jako języka obcego i drugiego, preparacja i ewaluacja materiałów glottodydaktycznych, wspomagane komputerowo nauczanie JPJO, sytuacja polonistyki w poszczególnych krajach i regionach świata, czy historia nauczania polszczyzny jako języka obcego. Część druga odnosi się do rozwoju nauczania polszczyzny jako języka odziedziczonego i drugiego na tle rozwoju jego nauczania jako języka obcego. Część trzecia artykułu odnosi się do ludzi pracujących na rzecz glottodydaktyki polonistycznej i przynosi omówienie rezultatów badań G. Zarzyckiej na temat wspólnoty dyskursywnej glottodydaktyków polonistycznych i samego dyskursu glottodydaktycznego.

Data wpłynięcia tekstu: 30.12.2019





Ewa Lipińska\*

 <https://orcid.org/0000-0002-9260-4885>

## NICZYJE CZY WSPÓLNE? O NATURALNYCH I SZTUCZNYCH JĘZYKACH MIESZANYCH

**Słowa kluczowe:** języki mieszane, sztuczne, naturalne, interjęzyk, lingua franca

**Streszczenie.** Celem tekstu jest uporządkowanie i scharakteryzowanie naturalnych i sztucznych języków mieszanych, które podlegają również klasyfikacji „edukacyjnej”. W artykule zwraca się uwagę na to, że naturalne języki mieszane (np. *pidgin*) nie były poznawane w szkole, zaś sztuczne (np. *volapük*) można opanować tylko w wyniku uczenia się/nauczania. Omówiono *interjęzyk* jako zjawisko obecne w procesie dydaktycznym, ale i poza nim – jako efekt naturalnego kontaktu języków. Refleksji poddano kwestię poszukiwań języka *uniwersalnego*, który służyłby do globalnego porozumiewania się i podjęto próbę wyjaśnienia istoty *lingua franca*, akcentując rolę angielszczyzny (także jej odmian *Basic English* i *Plain English*) we współczesnym świecie.

### 1. WSTĘP

Języki są różnie kategoryzowane, np. w zależności od liczby i wielkości populacji, które się nimi posługują, sytuacji geopolitycznej, miejsca użytkowania, statusu, żywotności, funkcji pełnionych w danym społeczeństwie, stopnia trudności, od tego, czy posiadają pismo itd. W niniejszym tekście refleksji poddane zostały naturalne i sztuczne języki mieszane, które pogrupowano i szkiecowo scharakteryzowano. W encyklopediach i w słownikach (polskich i zagranicznych) trudno o jasne odpowiedzi na pytania dotyczące tych pojęć. Niektóre definicje „są nieprecyzyjne, przez co czytelnik, który nie orientuje się w problematyce i styka się z nimi po raz pierwszy, może zrozumieć, że są one niemal synonimiczne” (Hlibowicka-Węglarz 2017, s. 26). Wśród badaczy nie ma pełnej zgodności w nazywaniu ani określeniu takich kodów, dlatego pewne uporządkowanie, nawet rudymenarne, wydaje się konieczne. Podniesiono tu także kwestię poszukiwań języka *uniwersalnego* (międzynarodowego), który by służył do globalnego porozumiewania się.

\* [ewa.lipinska@uj.edu.pl](mailto:ewa.lipinska@uj.edu.pl), Uniwersytet Jagielloński, Wydział Polonistyki, Katedra Języka Polskiego jako Obcego, ul. Grodzka 64, 31-044 Kraków.

Na początku przywołałyśmy potrzebne w dalszej części terminy (zob. *Encyklopedia językoznawstwa...*, 1999): język mieszany, naturalny, sztuczny, uniwersalny.

- Język **mieszany** powstaje wskutek długich i bliskich kontaktów dwu lub więcej grup etnicznych, a zatem i ich języków, które splatają się ze sobą (zob. *Encyklopedia językoznawstwa...*, 1999, s. 271). Jego wyróżnikiem jest to, że nie daje się zaklasyfikować do żadnej rodziny<sup>1</sup>.
- Język **naturalny** – kod powstały na drodze rozwoju historycznego, zróżnicowany geograficznie i społecznie (zob. *Encyklopedia językoznawstwa...*, 1999, s. 272). Zrodził się z naturalnej potrzeby komunikacyjnej i służy do porozumiewania się ludzi w obrębie danej grupy (np. język polski, czeski, niemiecki) (zob. Płóciennik, Podlaska 2008, s. 53). Ewoluuje wraz człowiekiem/ grupą etniczną.
- Język **sztuczny** – język pomocniczy utworzony w celu porozumiewania się w określonej dziedzinie naukowo-technicznej lub komunikacji międzynarodowej (*Encyklopedia językoznawstwa...*, 1999, s. 273). Kod taki został wymyślony przez konkretne osoby w wyniku „utopijnej idei powrotu do stanu sprzed budowy wieży Babel, gdy ludzkość posługiwała się jednym językiem” (Łuczynski, Maćkiewicz 2002, s. 109). W zamierzeniu miał stanowić uniwersalny system komunikacji.
- Język **międzynarodowy**<sup>2</sup> nie ma odniesienia do konkretnej narodowości. To „taki język naturalny lub sztuczny, którym posługują się różne plemiona lub narody w kontaktach wzajemnych, głównie naukowych, handlowych i dyplomatycznych” (*Encyklopedia językoznawstwa...*, 1999, s. 271). Stanowi też zazwyczaj język urzędowy w organizacjach międzynarodowych albo w kilku państwach i/ lub taki kod, który opanował świat. W tabeli 1 wymieniono języki, które na przestrzeni dziejów zyskiwały rangę międzynarodową.

Tabela 1. *Języki uważane za międzynarodowe*

Języki międzynarodowe	
<i>naturalne</i>	<i>sztuczne (pomocnicze)</i>
greka, łacina, włoski, francuski, angielski, niemiecki, hiszpański, rosyjski, arabski, chiński, perski, indonezyjski, hausa suahili	esperanto, volapük, occidental, novial, ido, interlingua

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Encyklopedia językoznawstwa...* 1999, s. 271

<sup>1</sup> Za początek naukowego podejścia do badań nad językami mieszanyymi uznaje się publikacje austriackiego romanisty i indoeuropeisty Hugona Schuchardta. W dobie narodzin tzw. geografii lingwistycznej jako jeden z pierwszych zainteresował się problemami kontaktów językowych, wielojęzyczności, a także wszelkich uwarunkowań, które prowadzą do mieszania się języków (Hlibowicka-Węglarz 2017, s. 25–26).

<sup>2</sup> Oficjalnie rangę międzynarodową ma sześć języków używanych w ONZ: angielski, francuski, hiszpański, rosyjski, chiński i arabski (*Encyklopedia językoznawstwa...*, 1999, s. 271).

## 2. NATURALNE JĘZYKI MIESZANE W KONTEKŚCIE POZAEDUKACYJNYM

Przykładem języków składających się z elementów innych (różnych) kodów są *pidginy*<sup>3</sup>, *sabiry* i *języki kreolskie*. Wliczymy tu także *lingua franca* oraz *interjęzyk* – kody naturalne z punktu widzenia ich rozwoju, niemające jednak umocowania w kulturze, co odróżnia je od innych, „normalnych” języków naturalnych. Używane w zakresie komunikacji słuchowo-ustnej, istnieją tylko w pewnych strefach geograficznych, mają określony zasięg, a żywot niektórych jest ograniczony w czasie.

### 2.1. PIDGINY

*Pidginy* są prostymi językami wehikularnymi, wspierającymi lub umożliwiającymi komunikację (wyłącznie ustną) osób lub grup społecznych, które na co dzień używają odmiennych (różnych) kodów, a więc wzajemnie niezrozumiałych dla rozmówców. Zdecydowana większość *pidginów* uformowała się w dobie wielkich ekspansji zamorskich (na szlakach handlowych, na plantacjach, w fortach) ze względu na wyjątkowo sprzyjający kontekst społeczny, tj. wielokulturowość i wielojęzyczność (zob. Hlibowicka-Węglarz 2017, s. 27). Powodował on jednak pewien „komunikacyjny pośpiech”:

Właśnie w takiej sytuacji tworzy się spontaniczna forma językowa oparta na znacznych uproszczeniach zarówno słownictwa, jak i struktur gramatycznych języka grupy dominującej. Formie tej często towarzyszą indywidualne środki wyrazu, zależne od inwencji językowej poszczególnych członków danej społeczności, a także różne formy zastępcze, takie jak język gestów, mimika i wiele innych.

(Pereira 2006, za: Hlibowicka-Węglarz 2017, s. 31)

Najbardziej znanym i przytaczanym jako przykład w literaturze przedmiotu jest *pidgin*, który uformował się w okresie pierwszych kontaktów ludności angielskiej z chińską<sup>4</sup>, rozpowszechniony w Azji Wschodniej i Oceanii.

Dwa główne wyznaczniki *pidginów*, to (zob. Klein 1989, s. 47; Warchoł-Schlottmann 1994, s. 33):

1. sposób powstania i używania. *Pidginy* służą dokładnie określonym, ograniczonym komunikacyjnym celom. Zmniejszają, a w szczególnych

---

<sup>3</sup> Obok zapisu *pidgin* (stosowanego w niniejszym tekście), używa się też formy *pidżyn* lub *pidżin*. O *pidginach* i *kreolach* zob. też: Hamers, Blanc (1983), Szulc (1994), *Encyklopedia językoznawstwa...*, (1999), Łuczyński, Maćkiewicz (2002), Lipińska (2003), Hornsby (2016).

<sup>4</sup> Nazwa tego kodu najprawdopodobniej wywodzi się z fonetycznego zniekształcenia angielskiego słowa *business* przez Chińczyków (zob. *Encyklopedia językoznawstwa...*, 1999, s. 432).

warunkach stabilizują, ekstremalny dystans socjalny, np. między kolonialistami a ludnością miejscową;

2. ich struktura. Wykazują cechy obydwu języków wchodzących w kontakt, ale również takie, których nie posiada żaden z nich. Typowe znamiona strukturalne: brak rozróżnienia rodzajów gramatycznych, wyrażanie stosunków czasowych, aspektowych i modalnych przez partykuły adverbialne zamiast przez fleksję czasownika, użycie czasowników w formie bezokolicznikowej, przewaga zdań pojedynczych oraz ograniczony, ubogi słownik.

W odniesieniu do punktu pierwszego uściślijmy, że aby narodził się *pidgin*, musi dojść do kontaktu między językami niezrozumiałymi dla uczestników aktu komunikacji; musi także wystąpić silna potrzeba porozumienia się i wzajemnego zrozumienia podczas przejściowej lub ograniczonej komunikacji. Tubylcy na ogół wyłapywali kilka słów od przybyszów, którymi najczęściej byli kolonizatorzy, próbując się z nimi komunikować, a ci odpowiadali im w podobny sposób, utwierdzając ich w przekonaniu, że mówią w obcym języku<sup>5</sup>. Sami dodawali też elementy języka miejscowego i w ten sposób powstawał kod, który nie był pierwszym/ojczystym żadnej ze stron, a więc nie miał rodzimych użytkowników.

Istotnym wyróżnikiem *pidginów* jest *d w u s t r o n n o ś ć* (*bilateralność*) ich używania, posługuje się nimi bowiem grupa dominująca i zdominowana, a czasem osoby będące w tej samej sytuacji, o jednakowym statusie społeczno-politycznym, np. niewolnicy z różnych plemion mówiący różnymi narzeczami (zob. Hamers, Blanc 1983, s. 255). Dwustronność ta zakłada, że

aby móc uznać jakąś formę komunikacji za pidgin, powinny się nią posługiwać obie strony użytkowników pozostające w kontakcie. Jeśli dana forma językowa jest używana jedynie przez jedną z nich, mamy do czynienia z *pseudopidżynem* lub *pseudosabirem* [wyróżn. E.L.].

(Perego 1968, za: Hlibowicka-Węglarz 2013, s. 25)

Do punktu drugiego, dotyczącego struktury, dodajmy, że Hamers i Blanc (1983) za cechy charakterystyczne *pidginów* uznali: symplifikację formy zewnętrznej, która może prowadzić do homofonii, redukcję funkcji i dziedzin użycia oraz redukcję formy wewnętrznej, polegającą na zawężeniu części mowy do rzeczownika i czasownika z dodatkiem kilku przymiotników i przysłówków, braku strony biernej oraz rozróżnienia rodzajów, liczb i czasów<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> W kwestii kontaktu dwu języków i wzajemnego ich oddziaływania na siebie Ochotna (2016, za: McArthur 1992, s. 270) wprowadza określenie język *superstratowy* i *substratowy*. Ten pierwszy, jako język dominujący, stanowi podstawę tworzenia się *pidginu*, drugi zaś jest jego swoistym dopełnieniem.

<sup>6</sup> Zob. też Ochotna (2016), Hlibowicka-Węglarz (2017).

Warto mieć też na uwadze, że chociaż *pidginy* to mocno uproszczone języki, są kompletne. Kody te mogą ewoluować z fazy nieustabilizowanej do ustabilizowanej<sup>7</sup>, a także stopniowo się rozprzestrzeniać. Są potencjalnymi językami *prekreolskimi* (zob. Hlibowicka-Węglarz 2013 [wyróżn. E.L.]).

## 2.2. SABIRY

*Sabiry*<sup>8</sup> to również języki mieszane powstałe w efekcie kontaktu dwóch lub więcej kodów. Ich system jest bardzo prosty – sprowadza się do zaledwie kilku reguł i ich kombinacji; słownictwo mają ubogie i zredukowane do określonej dziedziny semantycznej, prawie zawsze dotyczącej handlu.

W sumie *sabir* to rodzaj *pidginu*, ale mniej kompletny. O ile jednak mianem tego drugiego określa się/powinno się określać rodzaj języka mieszanego, o tyle ten pierwszy – zdaniem Hlibowickiej-Węglarz (2017) – funkcjonuje (nie całkiem słusznie) jako nazwa własna<sup>9</sup>. Przez niektórych badaczy jest uważany za kod będący etapem ewolucji śródziemnomorskiej *lingua franca* (zob. poniżej), co zresztą miało zapoczątkować jej schyłek. *Sabir* stał się następnie podstawą innej formy językowej, zwanej „żydowskim sabirem” (Żydzi, którzy ze względu na prowadzoną działalność handlową mieli olbrzymi wpływ na życie w tym regionie, porozumiewali się między sobą w języku arabskim, nieco zmodyfikowanym fonetycznie i leksykalnie, co przypominało Francuzom specyficzną odmianę *sabiru*). Właśnie ta forma uznawana jest za jedną z ostatnich form *sabiru* i jednocześnie za schyłkowe stadium istnienia śródziemnomorskiej odmiany *lingua franca* (zob. Hlibowicka-Węglarz 2017, s. 38).

*Sabir* – przeciwnie niż *pidgin* – jest używany do komunikacji jednostronnej (*unilateralnej*), ponieważ tylko jedna grupa stara się reprodukować język drugiej grupy (zob. Hamers, Blanc 1983).

<sup>7</sup> Boutet (1997, s. 23) nazywa *pidgin* „językiem drugim ustabilizowanym” [wyróżn. E.L.].

<sup>8</sup> Nazwa najprawdopodobniej pochodzi od *saber* (hiszp.) – ‘wiedzieć’. Kod ten rozwijał się przede wszystkim w portach. Bardzo podobny jest też język *bêche-de-mer*. Zob. np. *Encyklopedia językoznawstwa...*, (1999, s. 74).

<sup>9</sup> *Sabir* kojarzy się z językiem o silnych wpływach francuskich, co wynika z faktu najazdu, podbicia i kolonizacji Algieru przez Francję w 1830 r. Według tej teorii, to właśnie Francuzi nadali ówczesnemu używanemu językowi w Algierze nazwę *sabir* lub *petit mauresque*. Informacji na temat tego języka należy szukać przede wszystkim w pracach autorów francuskich (zob. Hlibowicka-Węglarz 2017, s. 38).

### 2.3. JĘZYKI KREOLSKIE

*Języki kreolskie* to ustabilizowane języki naturalne, które powstały z wymieszania się kodów źródłowych (zob. Hornsby 2016). Powstają przez morfologiczną symplifikację któregoś z języków kolonizatorów (głównie angielskiego, francuskiego, hiszpańskiego, portugalskiego, holenderskiego) i przesycenie go elementami leksykalnymi języków tubylców. Chodzi więc o językową zależność grupy zdominowanej, analfabetycznej, od grupy dominującej. *Języki kreolskie* formują się głównie na wyspach (zwłaszcza uprzednio niezamieszkałych), nie na kontynencie.

Uważa się, że wyspy implikują swego rodzaju odcięcie lub też izolację ich mieszkańców zarówno od rodzimych kultur, jak i od rdzennych języków. Jednocześnie sprzyjają one najróżniejszym typom kontaktów, a także kulturowemu mieszanemu się członków tworzącej się społeczności. Zarówno to odcięcie, jak i proces mieszania się kultur i ras prowadzi do sytuacji, w której języki rodzime przestają być funkcjonalne, następuje zjawisko tzw. kryzysu językowego, w wyniku czego niezwykle szybko pojawiają się różne formy języków mieszanych.

(Hlibowicka-Węglarz 2016, s. 172)

Wskutek nowych funkcji socjalnych *pidgin* zmienia się przez kilka pokoleń aż wreszcie przeobraża się w rodzimy język danej wspólnoty i następuje wtedy „kreolizacja” (zob. Boutet 1997)<sup>10</sup>.

Wiele języków kreolskich rozwijało się z pidżynów, jednakże różnią się od nich tym, że dla dzieci (w) posługującej się kreolem<sup>11</sup> społeczności jest on językiem pierwszym, przez co nabywa cech języka naturalnego, których zazwyczaj brak pidżynom.

(Hornsby 2016, s. 83)

Proces kreolizacji może odbywać się zarówno stopniowo, jak i mieć gwałtowny przebieg; może też wystąpić w dowolnym momencie podczas zmian zachodzących w wykształconym języku (zob. McArthur 1992, s. 271, za: Ochotna 2016, s. 87). W językoznawstwie wprowadzono również termin „dekreolizacja”, który „określa proces polegający na dominacji creole nad językiem, który stał na pozycji superstratowej (...). Proces ten zachodzi podczas ponownego kontaktu creole z językiem, który stanowi jego podstawę (np. angielski w English based creoles)” (ibid.).

<sup>10</sup> Zob. szerzej: Hamers, Blanc (1983); *Encyklopedia językoznawstwa...*, (1999, s. 275), Lipińska (2003).

<sup>11</sup> Mianem „kreole” („creole”) pierwotnie określano osoby urodzone „w jednym miejscu, ale zmuszone do zmiany miejsca zamieszkania, np. niewolnicy lub potomkowie cudzoziemców osiedlających się na danym terenie, np. potomkowie niewolników afrykańskich lub białych osadników w Indiach” (zob. McArthur 1992, s. 270, za: Ochotna 2016, s. 87). Dopiero w XIX w. uznano, że nazwę tę można stosować także do opisywania języka.

Oprócz kreolizacji językowej istnieje też kreolizacja kulturowa w postaci muzycznej, kulinarnej, religijnej, literackiej i medycznej (Chaudenson 1989, 1992, za: Hlibowicka-Węglarz 2013, s. 62). Może ona zaistnieć wtedy, gdy jest reprezentowana przez język naturalny, żywy i rozwijający się.

Zaznaczmy, że języki kreolskie nie są hybrydami – wręcz przeciwnie, są w pełni rozwinięte, choć niektóre nie zostały skodyfikowane (zob. Hamers, Blanc 1983, s. 259).

## 2.4. LINGUA FRANCA

Do języków mieszanych należy zaliczyć także *lingua franca* (LF). McArthur wyróżnił dwie postaci tego kodu:

1. język przyjęty przez daną grupę (G1) i używany przez nią w celach porozumiewania się z inną grupą (G2); dla G1 jest to język obcy, dla G2 – rodzimy (np. współcześnie wszechobecny angielski);
2. kod powstały z połączenia dwu języków używanych w celach komunikacyjnych i nazywanych *pidginem* lub *creolem* w zależności od stopnia rozwoju (na podst. McArthur, 1992, s. 606, za: Ochotna 2016, s. 87).

Pierwsza postać tak określonej ‘lingua franca’ zostanie omówiona w dalszej części tekstu (zob. p. 4). Tu przyjrzymy się jej drugiej formie, lecz najpierw uściślijmy, że może się ona odnosić do swoistej kompilacji dwu lub więcej języków. Przykładem jest najbardziej znana *lingua franca* (czyli ‘język Franków’), którą posługiwano się w portach śródziemnomorskich jeszcze w XX wieku, a obecnie jest już językiem martwym. Kod ten składał się z elementów języków: włoskiego, hiszpańskiego, francuskiego, arabskiego – z przewagą dwóch pierwszych (zob. *Encyklopedia językoznawstwa...*, 1999). Służył głównie do celów handlowych i dyplomatycznych. Jego zasięg był spory, gdyż obejmował basen Morza Śródziemnego. Mylnie określano go *językiem kreolskim*, chociaż nie był on językiem rodzimym dla żadnej grupy użytkowników, nigdy bowiem nie istniało społeczeństwo, które by się posługiwało LF tak, jak językiem ojczystym.

Ze względu na rolę społeczną kod ten przypomina *pidgin* lub *sabir*, gdyż służył za środek porozumiewania się w środowiskach wielokulturowych i wielojęzycznych na danym terytorium. Podobnie jak *pidgin*, a inaczej niż *sabir* – był środkiem komunikacji dwustronnej. Różnica między tymi terminami jest jednak zasadnicza, bowiem definicja *lingua franca* nie uwzględnia ani struktury, ani sposobu kształtowania się tego kodu, ograniczając się jedynie do jego funkcji (zob. Hlibowicka-Węglarz 2017, s. 34). W istocie rzeczy LF może więc stać się każdy język: naturalny, pidginowy, kreolski, sztuczny, gdyż wszystkie one są w stanie pełnić funkcję kodu wspólnego w wyżej określonych okolicznościach.



Trzeba także mieć świadomość, że nazwy języków, o których powyżej mowa powinny być używane w znaczeniu *proprialnym*, a nie *apelatywnym*. Zdaniem Hlibowickiej-Węglarz (2017) jest to jedna z przyczyn niejasności ich definicji oraz kontekstu ich używania.

## 2.5. INTERJĘZYK

Z odmianami mieszanymi języków naturalnych kojarzy się tak samo pojęcie *interjęzyka* (*interlanguage*)<sup>12</sup>, którego autorem jest Selinker (1972). *Interjęzyk* w terminologii polskiej występuje czasem pod nazwą *języka pośredniego* (Szulc 1994, s. 100). Nie jest to w pełnym tego słowa znaczeniu kod naturalny, ale nie jest on również językiem sztucznym. „Tworzy się” sam, bez udziału naukowców, nie ma jednak historycznej ciągłości ani nie stoi za nim żadne tło kulturowe. Należy wyróżnić dwie jego odmiany – dydaktyczną i naturalną (pozadydaktyczną).

### 2.5.1. Interjęzyk w glottodydaktyce

Selinker zwrócił uwagę na to, że „osoba ucząca się języka obcego (...) wykorzystuje reguły swojego języka ojczystego i kompilując je z poznawanymi regułami języka drugiego [docelowego, przyp. E.L.] przekształca je w zupełnie odrębny, abstrakcyjny, ale funkcjonalny system gramatyczny” (Borecka 2017, s. 14). Nie chodzi tu jednak tylko o gramatykę, ale także inne aspekty językowe – zwłaszcza słownictwo i wymowę. Termin *interjęzyk* odnosi się więc do kompetencji przejściowej między językiem wyjściowym (**j.w.**) a docelowym (**j.d.**), przy czym dopełnia ją idiolekt każdego użytkownika<sup>13</sup>, co powoduje, że *interjęzyk* jest kodem jednostkowym. Przykładowo – inaczej ukształtuje się on u uczącego się języka hiszpańskiego inżyniera z Zamościa, a inaczej u nauczycielki z Zakopanego czy ekonomisty z Bytomia i lekarza z Pucka – osób, dla których językiem wyjściowym powinien być standardowy polski, ale w rzeczywistości ma on charakter idiolektalny (zob. Lipińska, w druku). Ujawnia on bowiem nie tylko pochodzenie regionalne czy wykształcenie/ zawód, lecz także osobnicze cechy językowe

<sup>12</sup> Nazywany jest też dialektem idiosynkratycznym / systemem aproksymatywnym. Zob. szerzej m.in. Komorowska (1980); Hamers, Blanc (1983); Deprez (1994); Lipińska (2003); Arabski (2007); Żurek (2014).

<sup>13</sup> Ujawnia on pochodzenie regionalne i społeczne użytkownika, jego wykształcenie, wiek, zawód, tradycje rodzinne, opanowanie danej normy językowej, a także umiejętność posługiwania się odmianami stylistycznymi (zob. Płóciennik, Podlawska 2008, s. 154).

(jak np.: swoistą składnię, intonację, leksykę). Mimo to uczestnicy kursu stanowią grupę jednorodną językowo – w tym przypadku Polaków uczących się hiszpańskiego. Ich ‘kompetencja przejściowa’, oscylująca między polszczyzną a hiszpańszczyzną, służy komunikacji uczniów z nauczycielem. Układa się ona na linii **j.w.** → **j.d.**, a jej otoczkę stanowi idiolekt każdego użytkownika. Jeśli zaś grupa ucząca się hiszpańskiego jest wielonarodowa, schemat jest podobny, jednak słuchacze mają kontakt z różnymi kodami wyjściowymi uczestników kursu i ich idiolektami, które wpływają na siebie wzajemnie. W tym przypadku więc powstają bardziej złożone kody przejściowe, które można nazwać *językami pośredniczącymi* w komunikacji uczących się **j.d.** Muszą się oni bowiem dogadywać między sobą i z nauczycielem. Tak rozumiane warianty *interjęzyka* pojawiają się częściej w początkowej fazie procesu opanowywania języka obcego i charakteryzuje je niepoprawność. Są postrzegane jako kody, w których dopuszczalne i akceptowalne jest popełnianie błędów przez uczącego się w drodze do osiągnięcia wyższego stopnia zaawansowania, jeżeli widzimy to jako „ciąg przejść od jednego wariantu do następnego, od jednego stopnia do następnego, a każde następne przejście zbliża się do normy języka docelowego” (Warchoń-Schlottmann 1994, s. 32).

Czasem jednak pojawia się tendencja do pewnego zastoju rozwojowego i utrzymywania nieprawidłowych cech owego kodu, które nie ustępują po objaśnieniach nauczyciela ani po specjalnych ćwiczeniach (zob. Komorowska 1980; Borecka 2017). Mówi się wtedy o *zamrożeniu kompetencji (fosylizacji)*<sup>14</sup>. Termin został wprowadzony również przez Selinkera (1972) na określenie sytuacji, kiedy uczący się języka docelowego osiąga wystarczający poziom jego znajomości, by funkcjonować w danej społeczności, mimo sprzyjających warunków nie posuwa się jednak w językowym rozwoju<sup>15</sup>.

*Interjęzyk* jest powiązany z *transferem*, czyli skłonnością do przenoszenia uprzednio przyswojonych nawyków językowych na nowo opanowywany materiał w innym języku. W tym sensie *interjęzyk* jest wymownym przykładem transferu *negatywnego (interferencji)*<sup>16</sup>, który skutkuje powstawaniem błędów. Dodajmy, że *interjęzyk* może przypominać *fragmentaryczne przelączenie kodów*<sup>17</sup>, czyli ich *mieszanie (mélange de codes, code mixing)*. Wszystko to pokazuje, że omówione pokrótce pojęcie jest złożone i wieloznaczne (zob. diagram 1).

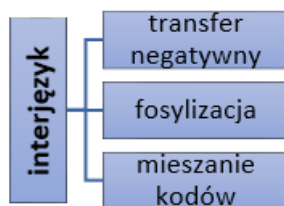
<sup>14</sup> Zob. Arabski (1985, s. 70–71), Grosjean (1982, s. 94–295), Warchoń-Schlottmann (1994, s. 46), Lipińska (2003, s. 93), Żurek (2014, s. 294), Borecka (2017).

<sup>15</sup> Odróżnia się *fosylizację tymczasową* od *permanentnej*, a także *całościową* od *częściowej* (zob. Lipińska 2003, Borecka 2017).

<sup>16</sup> Zdaniem Arabskiego (2007, s. 345–346) na transfer negatywny składają się: „niedostateczna produkcja”, „nadprodukcja”, „błędy produkcji”, „kalki”, „hiperpoprawność”, „błędna interpretacja”. Zob. też Komorowska (1980, s. 106–107); Lipińska (2019).

<sup>17</sup> Jest to *Alternance de Code d'Incompétence (ACI)*, która oznacza brak kompetencji dwujęzycznej; przeciwieństwem jest *Code Alterne du Bilingue (CAB)*, będący wyrazem kompetencji bilingwalnej (zob. Hamers, Blanc 1983). Zob. też Warchoń-Schlottmann (1994, s. 193).

Diagram 1. Zjawiska towarzyszące interjęzykowi (glotto)dydaktycznemu



Źródło: opracowanie własne

*Interjęzyk* w swej (glotto)dydaktycznej postaci<sup>18</sup> ma więcej wspólnego z terminem nazywającym etap w opanowywaniu języka obcego niż z jakimś konkretnym kodem. Warto więc rozważyć ograniczone jego używanie, gdyż w istocie rzeczy każdy język obcy jest przyswajany i/lub uczony *ad infinitum*, co oznacza, że w tym procesie wystąpiłaby niezliczona ilość ‘etapów’, które stanowiłyby ustawiczną ‘kompetencje przejściową’, bo dążenie do lepszego opanowania języka obcego nigdy się nie kończy.

### 2.5.2. Naturalna postać interjęzyka

Oprócz opanowywania języka obcego w trakcie sterowanego, kontrolowanego i zaplanowanego procesu na kursie czy w szkole, istnieje także naturalny, bezpośredni sposób jego nabycia. Najczęściej ma to miejsce na emigracji, kiedy osoby nowo przybyłe, bez znajomości lokalnego języka, starają się komunikować z nierodzimym otoczeniem, tj. z sąsiadami, sprzedawcami, kelnerami, obsługą na stacjach benzynowych itd. Przeważnie problem ten dotyczy pracowników fizycznych i/lub nisko wykształconych, nierzadko posługujących się dialektami /gwarami. To, czego uczą się „ze słuchu”, nakładają na swój sposób mówienia, co, w przypadku polskiego, stanowi załączek *języka polonijnego*<sup>19</sup>. O tym, że nawet w obrębie jednej grupy (np. z jednego terytorium) nie jest on jednolity, świadczą chociażby słowniki polonijne, gdzie znajduje się wiele wersji zniekształconych słów i zwrotów pochodzących z języka rdzennych mieszkańców<sup>20</sup>.

<sup>18</sup> Nickel (2000, s. 14) uważa, że jeśli nauczyciele języka obcego nie są *native speakerami*, sami posługują się *interjęzykiem*. Mogą oni – podobnie jak uczniowie – stosować strategie symplifikujące, co charakteryzuje język pośredni.

<sup>19</sup> *Język polonijny* to (w uproszczeniu) melanz elementów języka ogólnopolskiego, cech języka osobniczego oraz języka kraju osiedlenia.

<sup>20</sup> Zob. np. *trouble* (kłopot/y): trabo, troboł, trubel; *garbage* (śmiećnik, kubel na śmieci, śmieć): gabeć, garbec, garbedź, garbidź, garbicz; *air conditioning* (klimatyzacja, klimatyzator): airkondyszyn, ajerkondyszyn, akordejszyn, erkondyszyn, kondyszyn (*Słownik polonijny...* 2014).

Do sytuacji porozumiewania się „Polak vs tubylec” dochodzi także komunikacja „Polak vs nie-Polak/nie-tubylec vs tubylec”. Zdarza się to przeważnie w miejscach pracy, w których spotykają się osoby różnych narodowości, nieznające kodu kraju osiedlenia albo znające go bardzo słabo. Wytwarza się wtedy swoisty *język pośredniczący*, składający się z kilku *interjęzyków*. Na przykład, kiedy w warsztacie stolarskim w USA pracuje Polak, Czech, Włoch i Serb, potrafią rozmawiać tak, aby dobrze (wspólnie) wykonać pracę, korzystając również z pozawerbalnych środków: gestykulacji, mimiki, prozodii itp. Kontaktujący się z nimi brygadzysta, Amerykanin, modyfikuje swój język, tzn. upraszcza go pod każdym względem, aby się porozumieć z pracownikami. Oni uczą się nie do końca poprawnej postaci angielskiego (przy czym każdy słyszy i wymawia po swojemu), a brygadzysta „łapie” ich sposób wyrażania się. Tak naprawdę powstaje wówczas kod o cechach *pidginu*, który należy do kategorii „naturalne języki mieszane w kontekście pozaedukacyjnym”.

Uściślijmy, że tak widziany *interjęzyk* posiada cechy wspólne z *pidginem*: jest uproszczony, niepoprawny w konfrontacji z *j.d.*, służy do przekazywania lub uzyskiwania podstawowych informacji. Ponadto obydwie kody łączą fakt, że nie są niczymi językami rodzimymi. Jednak różni je to, że *interjęzyk* jest osobniczym kodem użytkownika i – w przeciwieństwie do *pidginu* – bardzo rzadko stanowi wygodne narzędzie porozumiewania się w obrębie większej grupy. Nie jest więc wspólnym środkiem w komunikacji dwustronnej – każdy *interjęzyk* bowiem jest inny. W dodatku może występować w piśmie (zob. Deprez 1994, s. 159), a *pidgin* to języki mówione.

### 3. SZTUCZNE JĘZYKI MIESZANE W KONTEKŚCIE EDUKACYJNYM

Mianem języka sztucznego (*planowanego*) określa się kod, który nie powstał samoistnie na drodze historycznego rozwoju, lecz został stworzony/skonstruowany przez jednostkę lub grupę ludzi dla określonych celów. Może to być język służący do komunikacji na linii człowiek – człowiek (w przypadku braku wspólnego języka), do wymiany informacji w relacji człowiek – komputer albo komputer – komputer (zob. Płóciennik, Podlawska 2008, s. 15; Kulczycki 2011, s. 41, za: Białołos 2018, s. 268). Ze względu na sposób użycia języki sztuczne dzieli się na:

- pomocnicze (*auxiliary languages; auxlangs*), mające służyć sprawnej komunikacji w wymiarze międzynarodowym (np. esperanto);
- artystyczne (*artistic languages; artlangs*) powstające jako element świata wyobraźniowego, np. literackiego, filmowego (np. *klingoński* w filmie *Star Trek*);

- projektowe (*engineered languages; engelangs*) opracowywane w celach naukowych, do testowania hipotez lingwistycznych itp. (np. *toki pona* skonstruowany w celu maksymalnego uproszczenia procesu komunikacji i unikania niejednoznaczności) (na podst. Białołos 2018, s. 269).

W niniejszym tekście omawiana jest tylko pierwsza grupa. Kody mieszczące się w niej pretendowały niegdyś do bycia powszechnym, międzynarodowym środkiem komunikacji.

Sztuczne języki pomocnicze składają się z elementów języków naturalnych, tworząc grupę języków *aposteriorycznych*<sup>21</sup>. Ich cechą charakterystyczną jest to, że „zwykle powstają na papierze, w formie pisanej. Większość z nich w tej formie zostaje i nigdy nie są używane w mowie” (Białołos 2018, s. 173). Zostały wymyślane przez osoby różnych zawodów (zob. tab. 2.), często nieprofesjonalistów hołdujących idei istnienia wspólnego języka ludzkości. Poniżej zamieszczono krótki przegląd najczęściej wymienianych kodów w kolejności alfabetycznej (układ chronologiczny zaprezentowano w tabeli 2):

- adamik: utworzony ok. 1909 r. przez Węgra Antala Velicsa; za podstawę przyjął język węgierski, którego „nazwa pochodzi z przeświadczenia, że językiem ojczystym pierwszego człowieka, Adama, był język węgierski”; dziś zupełnie nieużywany (zob. *Encyklopedia językoznawstwa...*, 1999, s. 17);
- esperanto: stworzony ok. 1887 r. przez polskiego lekarza Ludwika Zamenhoffa; opiera się głównie na językach romańskich i częściowo germańskich; charakteryzuje go uproszczona gramatyka, brak wyjątków; istnieje w nim bogata literatura (przekładowa i oryginalna), a patronuje mu Światowy Związek Esperantystów (zob. *Encyklopedia językoznawstwa...*, 1999, s. 146);
- ido (*esperanto reformita*): stanowi uproszczoną formę (głównie graficzną i fonetyczną) esperanta; opracowany w latach 1907–1908 we Francji; główny twórca to inżynier Louis de Beaufront oraz dr filozofii Louis Couturat; orędownicy: Jan Niecisław Boudouin de Courtenay<sup>22</sup>, Otto Jespersen<sup>23</sup>; mimo, że ido miał mało zwolenników, wydano w nim 150 książek (zob. *Encyklopedia językoznawstwa...*, 1999, s. 245);

<sup>21</sup> Ich podłożem są języki naturalne, w przeciwieństwie do języków *apriorycznych*, niekorzystających z już istniejących języków naturalnych (zob. Białołos 2018).

<sup>22</sup> Jan Niecisław Ignacy Boudouin de Courtenay – polski językoznawca, uznawany za jednego z najwybitniejszych w historii dyscypliny. Propagował esperanto. Zob. <https://www.google.com/search?q=J.+Boudouin+do+Courtenay&oq=J.+Boudouin+do+Courtenay&aqs=chrome..69i57.1163j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8> [25.01.2020].

<sup>23</sup> Jens Otto Harry Jespersen – duński językoznawca, filolog angielski i fonetyk. Zajmował się aktywnie dziedziną języków sztucznych, w 1928 r. przedstawił własny projekt języka *novial*. Zob. <https://www.google.com/search?q=Otto+Jespersen&oq=Otto+Jespersen&aqs=chrome..69i57j-015.2734j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8> [25.01.2020].

- interlingua:
  1. 1903–1904: język opracowany przez włoskiego matematyka Giuseppe Peano, oparty na uproszczonej łacinie (*latino sine flexione*); dziś poza astronomią nieużywany;
  2. 1951 r.: język opracowany przez niemieckiego lekarza Alexandra Godego, powstał na bazie łaciny i współczesnych języków romańskich; „bywa używany na międzynarodowych zjazdach naukowych, głównie medycznych” (*Encyklopedia językoznawstwa...*, 1999, s. 259);
- novial: język oparty na językach romańskich i niemieckim, zbliżony do esperanta; twórcą był Otto Jespersen w latach dwudziestych XX wieku; mało używany (*Encyklopedia językoznawstwa...*, 1999, s. 398);
- occidental: bazujący głównie na elementach języków zachodnioeuropejskich, utworzony pod koniec lat dwudziestych XX wieku przez Estończyka Edgara von Vahla; dziś nie ma prawie wcale zwolenników (*Encyklopedia językoznawstwa...*, 1999, s. 400);
- volapük (volapik): nazwa jest przekształceniem angielskich słów: *world* i *speak*; utworzony w 1879 r. przez niemieckiego księdza Johanna Martina Schleyera, oparty w dużym stopniu na gramatyce i słownictwie angielskim; w jego skład wchodzi także elementy łaciny, niemieckiego, francuskiego (*Encyklopedia językoznawstwa...*, 1999, s. 627); początkowo cieszył się dużym powodzeniem, potem był stopniowo wypierany przez esperanto; nowe życie zyskał dzięki Internetowi (zob. Białołus 2018).

Tabela 2. Języki sztuczne w ujęciu chronologicznym

JĘZYK	TWÓRCA	CZAS POWSTANIA	ELEMENTY SKŁADOWE
<b>volapük</b>	niemiecki ksiądz Johann Martin Schleyer	1879 r.	język angielski oraz łacina, niemiecki i francuski
<b>esperanto</b>	polski lekarz Ludwik Zamenhoff	1887 r.	głównie języki romańskie i częściowo germańskie
<b>interlingua 1</b> ( <i>latino sine flexione</i> )	włoski matematyk Giuseppe Peano	1903–1904 r.	uproszczona łacina
<b>ido</b> ( <i>esperanto reformita</i> )	franc. inżynier Louis de Beaufront, dr filozofii Louis Couturat	1907–1908 r.	uproszczona forma esperanta
<b>adamtik</b>	węgierski lekarz Antal Velics	ok. 1909 r.	język węgierski

Tabela 2. (cd.)

JĘZYK	TWÓRCA	CZAS POWSTANIA	ELEMENTY SKŁADOWE
<b>novial</b>	duński językoznawca Otto Jespersen	ok. 1928 r.	głównie języki romańskie oraz niemiecki; zbliżony do esperanta
<b>occidental</b>	estoński nauczyciel Edgar von Vahl	koniec lat dwudziestych XX w.	głównie elementy języków zachodnioeuropejskich
<b>interlingua 2</b>	niemiecki lekarz Alexandr Gode	1951 r.	łacina i współczesne języki romańskie

Źródło: opracowanie własne

Języki powyższe muszą być rozpatrywane w kontekście edukacyjnym w tym sensie, że nie mogą być przyswajane w bezpośredni sposób. Powstały jako sztuczne twory według reguł oraz opracowanych schematów i należy się ich (na) uczyć, aby móc z nich korzystać.

Największą popularność zdobyły *esperanto* i *interlingua 2* (*interlingua Godego*). Pierwszy ma dość dużo zwolenników, a liczbę użytkowników szacuje się na około 100 000 do około 2 000 000 (w zależności od poziomu jego opanowania). Ocenia się także, że dla około tysiąca osób jest to używany na co dzień w rodzinie język pierwszy, w którym komunikują się różnojęzyczni rodzice. Jest kodem całkowicie regularnym, bezwyjątkowym, ale mocno zniekształcającym słowa z języków składowych i zawierającym sztucznie stworzone wyrazy. W rezultacie uważa się, że to język dla wtajemniczonych, chociaż w *esperanto* toczą się debaty konferencyjne<sup>24</sup>, istnieje oryginalna literatura oraz wiele tłumaczonych pozycji, są także wydawane gazety i emitowane audycje, a wśród wszystkich dostępnych na Wikipedii wersji językowych, zajmuje 32. pozycję (liczba artykułów w *esperanto* jest porównywalna z wpisami w językach bułgarskim, duńskim czy ormiańskim) (zob. Białoń 2018, s. 171).

*Interlingua* (*interlingwa*) stanowi syntezę istniejących niezniekształconych słów międzynarodowych. Może „pomóc zrozumieć zarówno strukturę wyrazów obcych występujących w języku ojczystym, jak i słów międzynarodowych w językach zachodnich, nauczanych powszechnie w szkołach” – czytamy we wstępie do podręcznika (Stenström 1997). Według szacunkowych danych IALA (International Auxiliary Language Association) na naukę *interlingwy* wystarczy 15 dni (szczególnie dla osób znających jeden lub więcej języków romańskich). Znawcy twierdzą, że nawet ci, którzy nie mają zdolności językowych są w stanie ją opanować w ciągu miesiąca. Jest używana w praktyce – zwłaszcza w nauce i technice. Pewna liczba czasopism naukowych (w szczególności medycznych) na Kubie,

<sup>24</sup> Zob. np. <http://interl.amu.edu.pl/interlingvistiko/simpozio2017pl.html> [25.01.2020].

w Danii, w Peru, w USA, w Polsce publikowała regularnie streszczenia w *interlingwie* (zob. Stenström 1997). Teksty w tym języku mogą być doskonale rozumiane *a prima vista* przez osoby, które nigdy się go nie uczyły.

Warto by było rozważyć umożliwienie uczniom we wszystkich szkołach (np. jako zajęcia dodatkowe) zapoznanie się z językami *esperanto* czy *interlingua Godego*. I jeden, i drugi mógłby przybliżyć młodym ludziom ideę powszechnego komunikowania się wspólnym, ale niczym (nieprzynależnym do żadnej grupy etnicznej) kodem i wprowadzić ich w świat *internacjonalizmów* oraz domysłu językowego. To także cenne źródło ogólnej wiedzy na temat języków i asumpt do ich opanowywania (zob. np. Stenström 1997).

#### 4. JĘZYK MIĘDZYNARODOWY (PONADETNICZNY)

W roli *wszechjęzyka* nie sprawdził się żaden ze sztucznych kodów. Nie powstały one spontanicznie i nie rozwijały się naturalnie, nie są nośnikami kultur ani systemów wartości, co pozbawia je życiodajnego zaplecza<sup>25</sup>. Są więc skazane na pasywność, na istnienie ograniczone w czasie i przestrzeni. Choć ich twórcom chodziło o to, aby wspólny środek komunikacji był w miarę prosty, łatwy do opanowania, nie ma (nie było) możliwości jego bezpośredniego nabywania, a to zmniejsza(ło) jego atrakcyjność. *Lingua franca* w swej pierwotnej postaci, jak wspomniano, jest martwa, a jej zasady ani elementy składowe nie mają punktu styczności z terażniejszością. Posługiwanie się tym terminem w znaczeniu: „kod wspólny, ogólnosiwiatowy, uniwersalny” jest więc swego rodzaju nadużyciem.

Współcześnie określenie *lingua franca* jest związane z angielszczyzną, przy czym zazwyczaj chodzi tu o odmianę amerykańską (rzadziej brytyjską czy australijską), która jest wszechobecna i masowa (co stanowi jednak kryterium społeczno-polityczne, a nie językoznawcze). Skwapliwie wykorzystuje się ją w komunikacji międzyludzkiej, gdyż odznacza się prostotą gramatyki, przejawiającą się śladową fleksją, przy jednoczesnym bogactwie słownictwa<sup>26</sup> czy immanentną logicznością (zob. Kurcz 2007, s. 459), ale też stoi za nią siła polityczna, ekonomiczna, kulturotwórcza, technologiczna<sup>27</sup>. Stanowi zatem narzędzie porozumiewania się w sferach polityki, nauki, technologii, biznesu, turystyki, rozrywki, sportu. To

<sup>25</sup> Zob. Mycawka (2017). Autorka wypowiada się na temat esperanto, ale można potraktować jej opinię szerzej.

<sup>26</sup> Bogactwo języka angielskiego wynika jego wyjątkowej skłonności do pożyczania w przeszłości wyrazów z innych języków, przede wszystkim z francuskiego, i do tworzenia nowych słów bazujących na łacinie i starożytnej grece (zob. Kurcz 2007, s. 459).

<sup>27</sup> Z USA wywodzą się najnowsze technologie komputerowe, w tym Internet, a dzisiaj „w epoce społeczeństw informacyjnych narzucanie nowych technologii porozumiewania się społeczeństw jest podstawowym elementem dominacji” (Ożóg 2001, s. 227).



język konferencji, szkoleń, negocjacji oraz spotkań na różnych płaszczyznach. „Jego powszechność daje wrażenie egalitaryzmu społecznego, gdyż mówią lub starają się nim posługiwać prawie wszyscy (...) niezależnie od stopnia wykształcenia i statusu ekonomicznego” (Lubecka 1999, s. 101, za: Ożóg 2001, s. 228). Bez znajomości angielskiego trudno więc dziś sobie wyobrazić studia czy karierę zawodową, co powoduje „masowe uczenie się tego języka z jednej strony, a z drugiej – reakcje obronne w różnych krajach przed anglicyzacją rodzimych języków i utratą ich dotychczasowego prestiżu” (Kurcz 2007, s. 457<sup>28</sup>). Przeciwnicy uznawania angielskiego za kod uniwersalny uważają, że osoby, dla których jest to kod natywny, są uprzywilejowane w sferze prywatnej oraz zawodowej, mając przewagę nad innymi np. w kontaktach towarzyskich czy przy staraniach o pracę. Obawiają się ponadto, że pozycja ich języka ulegnie osłabieniu wskutek naporu angielszczyzny.

Na koniec przywołały jeszcze dwie odmiany angielszczyzny mające znamiona języka ponadetnicznego: *Basic English* (o szerokim zasięgu) i *Plain English* (o węższym zasięgu, w zakresie języków specjalistycznych).

*Basic English* stworzył w 1930 r. Charles Kay Ogden. Do jego opanowania wystarczy znajomość zaledwie 850 wyrazów (w tym jedynie 18 czasowników). Używa się go do dziś w środowiskach międzynarodowych, kiedy wymagane jest proste i skuteczne porozumiewanie się, a także w szkołach językowych, gdzie słuchacze chcą poznać język jedynie w stopniu komunikatywnym. „Język ten przyjął się głównie w krajach azjatyckich. Nieświadomie posługuje się nim też często wielu Europejczyków, którym wydaje się, że mówią po angielsku” (Soldecka 2012).

*Plain language*, czyli prosty język, ma na celu „wyeliminowanie zawitych, długich i niejasnych konstrukcji językowych z tekstów naukowych, prawnych i korporacyjnych” (Łuczak 2016, s. 27). W USA i Wielkiej Brytanii problemem tym zajmowano się od połowy XX wieku; w Polsce to jeszcze rzecz nowa, ale cieszy się zainteresowaniem<sup>29</sup>.

Obydwie odmiany są warte rozpowszechniania. *Basic English* może być solidną podbudową w osiągnięciu wyższych stopni zaawansowania lub pełnić rolę poziomu A0 (*survival*), niezbędnego do powszechnego porozumiewania się różnojęzycznych rozmówców. *Plain language* (*Plain English*, *Plain Polish*<sup>30</sup> itd.) z kolei powinien stać się obowiązkowym wariantem języków specjalistycznych dla rodzimych i obcych użytkowników języka, zbawiennym w (z)rozumieniu zawilego tekstu.

<sup>28</sup> O amerykańskiej w kulturze i języku polskim, zob. Ożóg (2001).

<sup>29</sup> Od 2012 r. w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Wrocławskiego działa Pracownia Prostej Polszczyzny, która zajmuje się badaniem przystępności komunikacji publicznej oraz analizą tekstów tworzonych przez instytucje publiczne i firmy (Łuczak 2016).

<sup>30</sup> Zob. <https://www.ibuk.pl/fiszka/166092/jasnopis.html> [18.02.2020].

## 5. PODSUMOWANIE

Przedstawione (z konieczności – skrótowo) zagadnienia świadczą o złożoności fenomenu mieszanych języków naturalnych i sztucznych, które miały stać się kodami wspólnymi, uniwersalnymi. Tylko niektóre były/są środkiem porozumiewania się dla wąskiej, niejednorodnej językowo grupy społecznej, na określonym obszarze. W sumie są to języki niczyje, nieumocowane w kulturze, ahistoryczne, nierozwijające się, niepełne. Naturalne, jak *pidgin* i *sabir*, służą tylko do komunikacji ustnej (języki kreolskie, jako rodzime, są nauczane w szkole także w wersji pisanej), zaś sztuczne – w większości – istnieją jedynie ‘na papierze’.

W tekście zwrócono też uwagę na to, aby z namysłem posługiwać się terminami *interjęzyk* oraz *lingua franca*. Pierwszy odznacza się dualną naturą, kształtuje się bowiem na płaszczyźnie kognitywnej podczas uczenia się albo naturalnej podczas bezpośredniego nabywania. W wersji edukacyjnej nie jest środkiem komunikacji między osobami uczącymi się języka docelowego, a przypisywana mu rola ‘etapu’ pośredniego między **j.w.** a **j.d.** musi być za każdym razem precyzowana i kontekstualizowana. Jest to kod osobniczy, powinien więc być rozpatrywany przede wszystkim jednostkowo, jako swoiste studium przypadku<sup>31</sup>. Uczący musi być wyczulony na pojawiające się u uczącego się interferencje i możliwe mieszanie kodów, co jest jedną z przyczyn popełniania błędów, a także wykazać czujność, aby szybko zdiagnozować ewentualne zamrażanie kompetencji i starać się temu przeciwdziałać. Wersja naturalna *interjęzyka*, która tak samo wymaga indywidualnego traktowania i odrębnych analiz, jawi się zaś jako *par excellence* mieszany język pośredniczący w komunikacji ustnej między osobami różnojęzycznymi.

*Lingua franca* nie jest synonimem *wszechjęzyka*, oznacza jedynie, że jakiś kod może taką funkcję pełnić. Innymi słowy, należałoby mówić, że „x” występuje **w roli** *lingua franca*, a nie, że nim **jest**, chociaż i tak o wiele lepsze jest stosowanie terminu mówiącego o jego uniwersalności, ponadetniczności, swoistej globalności, niż posługiwanie się nazwą martwego języka. Ostrożności wymaga również przypisywanie tej funkcji angielszczyźnie – poza pewnymi dziedzinami, jak np. informatyka czy komunikacja lotnicza, gdyż za każdym razem konieczne są uściślenia typu, m.in.: o jaki zasięg chodzi (Europa?), o którym angielskim jest mowa (amerykański?), o jego postać (*Basic English?*). Jedno jest pewne – nie wolno dążyć do przyznania jakiegokolwiek obcemu kodowi prymatu w komunikacji między rodzimymi użytkownikami języka.

<sup>31</sup> Studium przypadku może również dotyczyć grup – zwłaszcza jednorodnych języków, gdzie pojawia się dużo podobieństw w kompetencji przejściowej.

## BIBLIOGRAFIA

- Arabski J., 1985, *O przyswajaniu języka drugiego (obcego)*, Warszawa.
- Arabski J., 2007, *Transfer międzyjęzykowy*, w: I. Kurcz (red.), *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, Gdańsk, s. 341–351.
- Białoś M., 2018, *Sztuczne języki wobec mediów społecznościowych*, „Pogranicze. Studia Społeczne”, t. XXXII, s. 168–181; [https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/7481/1/Pogranicze\\_32\\_2018\\_M\\_Bialous\\_Sztuczne\\_jezyki.pdf](https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/7481/1/Pogranicze_32_2018_M_Bialous_Sztuczne_jezyki.pdf), <https://doi.org/10.15290/pss.2018.32.11> [25.01.2020].
- Borecka V., 2017, *Psycholingwistyczne przyczyny fosylizacji w nauce języka angielskiego*, „Białostockie Archiwum Językowe”, nr 17, s. 13–31.
- Boutet J., 1997, *Language et société*, Paris.
- Chaudenson R., 1989, *Créoles et enseignement du français*, Paris [non vidi].
- Chaudenson R., 1992, *Des îles, des hommes, des langues. Essai sur la créolisation linguistique et culturelle*, Paris [non vidi].
- Deprez Ch., 1994, *Les enfants bilingues: langues et familles*, Didier, Paris.
- Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, 1999, Wrocław.
- Grosjean F., 1982, *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*, Cambridge.
- Hamers J.F., Blanc M., 1983, *Bilingualité et bilinguisme*, 2eme ed., Bruxelles.
- Hlibowicka-Węglarz B., 2013, *Portugalskie języki kreolskie w Afryce*, Lublin.
- Hlibowicka-Węglarz B., 2016, *Wielojęzyczność społeczności dawnych portugalskich kolonii w Afryce*, „LingVaria” XI, 1 (21), s. 165–176.
- Hlibowicka-Węglarz B., 2017, *Pidżyny i inne języki wehikularne*, „LingVaria” XII, 1 (23), s. 25–41.
- Hornsby M., 2016, *Wielojęzyczność i kontakty językowe*, w: N. Nau, M. Hornsby, M. Karpiński, K. Klessa, T. Wicherkiewicz, R. Wójtowicz (red.), *Języki w niebezpieczeństwie. Księga wiedzy*, Poznań, s. 77–90.
- Klein W., 1989, *L'acquisition de langue étrangère*, trad. de Colette Noyou, Paris.
- Komorowska H., 1980, *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja*, Warszawa.
- Kulczycki E., 2011, *Założenia filozoficznych języków apriorycznych*, w: M. Cieszkowski, J. Szczepaniak (red.), *My w wieży Babel. Między przekleństwem a błogosławieństwem*, Bydgoszcz, s. 39–49 [non vidi].
- Kurcz I., 2007, *A może w miejsce dwujęzyczności – język globalny?* w: I. Kurcz (red.), *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, Gdańsk, s. 457–356.
- Lipińska E., 2003, *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków.
- Lipińska E., 2019, *Język polonijny czy języki polonijne?* „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2 (24), s. 191–206.
- Lipińska E., (w druku), *Jeden język, wiele aspektów – o zróżnicowaniu polszczyzny w kraju i zagranicą w kontekście jej nauczania*, w: A. Seretny, E. Lipińska (red.), *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego: konteksty – dylematy – trendy*, Kraków.
- Lubecka A., 1999, *Wieża Babel „na wspak”. Komunikacja międzyludzka w świecie współczesnym*, „Biuletyn Glottodydaktyczny” nr 5, s. 97–112 [non vidi].
- Łuczak A., 2016, *Idea „plain English” a rozwijanie sprawności zrozumiałego pisania*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 27–33.
- Łuczyński E., Maćkiewicz J., 2002, *Językoznawstwo ogólne. Wybrane zagadnienia*, Gdańsk.
- McArthur T. (red.) 1992. *The Oxford companion to English language*, Oxford [non vidi].
- Mycawka M., 2017, *Uniwersalny język nigdy się nie przyjmie*, „Rzeczpospolita”, <https://www.rp.pl/Edukacja/306199920-Uniwersalny-jezyk-nigdy-sie-nie-przyjmie.html> [28.02.2020].
- Nickel G., 2000, *Rola interjęzyka w nauczaniu języków obcych*, w: J. Arabski (red.), *Metody badań glottodydaktycznych. Materiały z konferencji*, Katowice.

- Ochotna D., 2016, *Język polskiej agory wirtualnej – żargon czy pidgin? Próba definicji na podstawie opracowania McArthur (1992)*, „Scripta Neophilologica Posnaniensia”, t. XVI, s. 85–97.
- Ożóg K., 2001, *Polszczyzna przełomu XX i XXI wieku. Wybrane zagadnienia*, Rzeszów.
- Perego P., 1968, *Les sabirs*, w: A Martinet (red.), *Le langage – Encyclopédie de la Pléiade*, Paris, s. 597–607 [non vidi].
- Pereira D., 2006, *Crioulos de base portuguesa*, Lisboa [non vidi].
- Płóciennik I., Podlaska D. (2008), *Słownik wiedzy o języku*, Warszawa.
- Selinker L., 1972, *Interlanguage*, „International Review of Applied Linguistics”, nr 10, s. 219–231.
- Słownik polonijny „Hau ar ju?”*, 2014, zebr. w USA Z.R. Frącz, <https://www.sloownikpolonijny.com> [19.04.2020].
- Soldecka N., 2012, *8 najciekawszych sztucznych języków*, <https://menway.interia.pl/obyczaje/nauka/news-8-najciekawszych-sztucznych-jezykow,nId,451587> [28.01.2020].
- Stenström I., 1997, *Interlingua. Instrumento moderne de communication international*, Warszawa, <https://sites.google.com/site/jezykinterlingua/podrecznik/wstep> [28.01.2020].
- Szulc A., 1994, *Słownik dydaktyki języków obcych*, Warszawa.
- Warchoń-Schlottmann M., 1994, *Próba opisu kompetencji językowej w niemieckim i polskim u Polaków w Niemczech – studium socjolingwistyczne*, niepublikowana rozprawa doktorska, Kraków.
- Żurek A., 2014, *Z badań nad interjęzykiem*, w: A. Dąbrowska, U. Dobesz (red.), *40 lat wrocławskiej glottodydaktyki polonistycznej. Teoria i praktyka*, Wrocław, s. 291–301.

#### Netografia

- <http://interl.amu.edu.pl/interlingvistiko/simpozio2017pl.html> [25.01.2020].
- <http://pl.languagesindanger.eu/book-of-knowledge/list-of-languages/> [30.01.2020].
- <https://www.ibuk.pl/fiszka/166092/jasnopis.html> [18.02.2020].
- <https://www.google.com/search?q=J.+Boudouin+do+Courtenay&oq=J.+Boudouin+do+Courtenay&aqs=chrome..69i57j1163j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8> [25.01.2020].
- <https://www.google.com/search?q=Otto+Jespersen&oq=Otto+Jespersen&aqs=chrome..69i57j0l5.2734j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8> [25.01.2020].

Ewa Lipińska

#### NOBODY’S OR COMMON? ABOUT NATURAL AND ARTIFICIAL MIXED LANGUAGES

**Keywords:** mixed, artificial, natural languages, interlanguage, *lingua franca*


**Abstract.** The aim of this paper is to sort and characterize natural and artificial mixed languages. These are also classified in an educational perspective. The article stressed the fact that natural mixed languages (e.g. *pidgin*) were not acquired in natural conditions (at home), whereas artificial languages (e.g. *volapik*) must be learnt at school. Is also discussed *interlanguage* as a phenomenon present in the process of learning foreign languages, as well as an effect of natural contact of languages. The article reflected on the matter of searching for a universal language, which could be a global means of communication. Furthermore, the essence of *lingua franca* is explained and the role of English (and its variants *Basic English* and *Plain English*) in the contemporary world is emphasized.

Data wpłynięcia tekstu: 14.05.2020



## PERSPEKTYWA PORÓWNAWCZA

*Maria Wtorkowska\**

 <https://orcid.org/0000-0001-9317-2490>

### GENDER, SEX, AND SOCIETY. ON THE FORMATION AND USAGE OF FEMININE FORMS IN POLISH AND SLOVENIAN

(THIS ARTICLE WAS TRANSLATED FROM POLISH BY JAKUB WOSIK)

**Keywords:** feminine forms, word formation, grammatical gender, sex, Polish language, Slovenian language

**Abstract.** The aim of this article is to highlight selected differences in the formation and usage of feminine names, mainly names of professions, titles, and positions, between Polish and Slovenian. Apart from the traditional ones, I shall also discuss more recent modes of derivation of feminine names in both languages and their formal characteristics. The issue of sex is related in both languages to the grammatical category of the gender of personal nouns, though it is more common in Polish. In the language, which, in fact, is referred to by its native users as *ojczysty* (adjectival form with the stem ‘ojciec’ meaning ‘father’) while a Slovenian would refer to their native language as *materinski* (derived from mother), there exists an additional opposition of names of men vs. names of non-men (including women), which means there is a special privileged position of masculine personal forms over other forms, one which is not found in Slovenian. In Slovenian, the previously used neutral masculine form when referring to both men and women, being the shortest and morphologically least complicated, is no longer viewed as non-marked, and in some documents, it is being replaced with the feminine form. I shall discuss the changes which have occurred in terms of the formation and application of feminine forms, starting with their masculinisation as a sign of women’s emancipation, through the intention to eliminate the asymmetry in the word formation of those names viewed within the context of gender/sex issues in language, to the reasons for blocking feminine derivation. I shall also mention the modes for neutralising gender and the device of splitting, the rules of which, in both languages, have not yet been sufficiently defined.

---

\*MariaZofia.Wtorkowska@ff.uni-lj.si, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za slavistiko, Aškerčeva c. 2, 1000 Ljubljana, Slovenia.

The notion of the language–sex relationship has been a focus of Polish researchers for a long time, yet it has been only in the last decade that one could see a proliferation of publications centred on that issue; it has become so trendy that it would be impossible to list at this point all the works devoted to it<sup>1</sup>, cf. e.g.: Woźniak 2020, 2014; Wtorkowska 2019; Małocha-Krupa 2018, 2015; Arabski, Łyda, Ziębka (eds.) 2013; Walczak 2013; Rejter 2013; Bobrowski 2012a; Łozowski 2012; Karwatowska, Szpyra-Kozłowska (eds.) 2012; Arabski, Ziębka-Białożny (eds.) 2010; Karwatowska, Szpyra-Kozłowska 2010; Nowosad-Bakalarczyk 2009<sup>2</sup>; Radomski, Truchlińska (eds.) 2008; Dąbrowska 2008; Kępińska 2007; Kubiszyn-Mędrala 2007; Łaziński 2006; Anusiewicz, Handke (eds.) 1994, and more. Even though in Slovenian the formation and usage of feminine names when compared to those of masculine names does not indicate such striking differences as in Polish, in Slovenia (cf. Kranjc, Ožbot 2013, p. 234; Derganc 2017, p. 126) the problems associated with the application of masculine and feminine forms within the aspect of non-sexually marked language usage (Slovenian *spolno (ne)občutljiva raba jezika*) were first indicated and attempts were made to legislate them in the 1990s (Stabej 1997; Ščuka 2014; Doleschal 2015; Kranjc 2019; Lengar Verovnik, Kalin Golob 2019; Marvin 2018, 2019; Vidovič Muha 2019; Žele 2019, and more)<sup>3</sup>. This notion is discussed not only within the feminist framework, but also within the fields of sociolinguistics, psycholinguistics, and ethnolinguistics. Therefore, one should stress that the asymmetry in terms of the word formation of masculine and feminine names of actors may appear as one of the most popular objects of analyses and of the plans for gender reforms in languages (cf. Łaziński 2006, pp. 210–211, p. 246).

In this article, I shall only discuss the differences in the formation and usage of feminine names, mainly the names of professions, titles, and positions, between Polish and Slovenian, and related problems. This study is intended to support the practice of teaching non-native languages. There are no links between gender as a grammatical category and the categories of extra-linguistic reality (Nagórko 2003, pp. 108–109; Marvin 2018), and, as Alina Kępińska, researcher

<sup>1</sup> I have indicated only a few sample publications which constitute collections of articles by various authors regarding the broadly considered language–sex relationship in Polish.

<sup>2</sup> This author has interestingly proposed ranking the semantic types of women’s names within a scale of their masculinisation (Nowosad-Bakalarczyk 2009, pp. 143–157). The names of professions, titles and positions can be assigned the parameter of semantic masculinisation with a specific value. Academic titles feature the highest degree of masculinisation. Next on the scale there are official titles, and further still there are professional names. By extending the issue of the parameter of masculinisation one could hypothesise that there might exist a relationship between the degree of the masculinisation of a noun and its receptivity to suffix-based derivation.

<sup>3</sup> Consider volume XXXIII of the seminar on Slovenian, literature and culture (*33. seminar slovenskega jezika, literature in kulture* 1997), devoted to women in the Slovenian language, literature, and culture, and the *Slavistična revija* journal 67/2 (2019), with articles discussing the relationships between language and sex.

of masculine personal and non-masculine personal categories, has argued: “one cannot refer to sex or immaturity as the basis for separating a [gender] group since such a reference only applies to some nouns which belong to it,” (Kępińska 2006, p. 325). The issue of sex in Polish is, however, related to the grammatical category of the gender of personal nouns. It is based not only on the difference in terms of sex, but also on the properties of objects such as animate/non-animate (also in Slovenian), personal/non-personal, though with certain exceptions, cf. nouns (*to dziewczę* [(it) young girl], (*to*) *dziecię* [(it) child] – similarly in Slovenian (*to*) *dekle* (grammatical gender: neutral or feminine, biological gender: feminine) and (*to*) *dete* or (*to*) *dziecko* [(it) child], (*to*) *niemowlę* [(it) infant], are considered to be of neutral gender even though a human being is sexually defined from the very start of their life. Gender is a syntactic category – it is mainly used to indicate links between elements of an expression, yet there may also exist a relationship between grammatical gender and the sex of living beings, mainly humans (Nagórko 2003, pp. 108–109). In Polish, there are five grammatical genders<sup>4</sup>: masculine personal (*pan* [mister], *student*, *redaktor* [editor]), masculine animate (*pies* [dog], *kot* [cat]), masculine inanimate (*dom* [house], *rower* [bicycle]), feminine (*papuga* [parrot], *książka* [book]), and neutral (*pole* [field], *auto* [car]). Only masculine nouns are assigned the additional distinction of animate/inanimate and personal/non-personal. Therefore, the non-masculine personal gender which exists in plural applies to both nouns which are masculine animate non-personal (*psy* [dogs], *koty* [cats]) and inanimate (*domy* [houses], *rowery* [bicycles]), and to feminine and neutral names of animals and objects (*papugi* [parrots], *książki* [books]; *pola* [fields], *auta* [cars]) and personal feminine names (*kobiety* [women], *studentki* [female students], *redaktorki* [woman editors]). The animate–inanimate opposition has been enhanced with the distinction between male names<sup>5</sup> vs. other names, which is visible in the plural in the form of plural suffixes in the nominative case of male names ‘-owie’ (*panowie* [misters], *synowie* [sons], *profesorowie* [professors]) and the equating of the plural accusative form with the genitive<sup>6</sup>. The emer-

<sup>4</sup> The division into 5 gender categories does not consider the relationship between gender and number, as the division criterion is whether elements collocate syntactically. That is the most commonly applied division, though not the only one. Many formal studies include a division based on extended syntactic criteria (collocations with numeral forms), which if applied produce a division into 9 gender classes (vide the classical study: Saloni 1976, pp. 43–78, in a simplified version also in: Saloni, Świdziński 1989).

<sup>5</sup> In Polish, there is the plural pronoun and title *państwo* signifying a woman and a man as a married couple (*państwo Nowakowie* [the Nowaks], *państwo Kowalscy* [the Kowalskis]) or a mix-gender couple, which often replaces the complex title: *Panie i Panowie* [Ladies and Gentlemen] (Łaziński 2006, pp. 45–46). It is a special form of referring to both sexes, which, for example, in the past tense requires the use of a masculine personal verb, cf. *Państwo byli* [they were], *czytali* [they were reading], *zwiedzali* [they were visiting].

<sup>6</sup> In Russian, that applies in plural to all nouns with the animate classification (the *oduševlennost'*: *neoduševlennost'* opposition), so, for example (*ne*) *vižu studentok* ~. In Slovenian, the situ-



gence of the masculine personal morphological category, as argued by Krystyna Kleszczowa, constitutes a sum outcome of the influence of various factors, i.e. phonological-syntactic, inflection-syntactic and even extra-linguistic considerations associated with the unequal evaluation of the social roles assigned to women and men (Kleszczowa 1994, p. 75). Additionally, masculine personal gender reflects the old patriarchal social structure. Therefore, scholars have identified in Polish three genders in singular and only two in plural<sup>7</sup>. Even an introductory presentation of this problem requires teachers of Polish as a foreign language to possess appropriate training in this matter, and for foreigners learning Polish it is no easy task to understand it and achieve proficiency in applying gender forms in context correctly. Thus, already at the beginning of the learning process it is necessary to draw learners' attention to the fact that in Polish, to which a native speaker would refer as *ojczysty*<sup>8</sup> [adjective with the stem 'ojciec'], there exists an additional opposition of male names vs. non-male (including female) names which, in turn, establishes a privileged position of masculine personal forms over other forms and a masculinisation of feminine forms<sup>9</sup>.

In Slovenian, every noun carries an indication of its gender, and three genders are defined: masculine (*moški spol*), feminine (*ženski spol*), and neutral (*srednji spol*) in all three number classes: singular (*učitelj, pes, zvezek, avto*<sup>10</sup>; *gospa, učiteljica, mačka, knjiga; dekleta* (n or ž), *morje, polje*), dual (*učitelja, psa, zvezka, avta; učiteljici, mački, knjigi; dekleti, morji, polji*), and plural (*učitelji, psi, zvezki, avti; učiteljice, mačke, knjige; dekleta* (n or ž), *morja, polja*) (Marvin 2019, p. 151). Saška Štumberger (2019, p. 203; own translation) added that "the Slovenian language belongs to a group of sex-sensitive languages because it contains

---

ation is similar to that in Polish: *vidim študentke – ne vidim študentk : widzę studentki – nie widzę studentek* [I can see female students – I cannot see female students] (the Polish and Slovenian examples indicate the application of the genitive with negated nouns).

<sup>7</sup> The 3 + 2 gender division is morphologically justified as it has a smaller number of morpheme determiners of the gender category and, in turn, a higher syncretism of declension patterns.

<sup>8</sup> Slovenians refer to their language as *materni* (from the noun *mater* meaning 'mother'). The Polish word *macierz* meaning 'ojczyzna' [fatherland] or 'matka' [mother] is stylistically marked and used rarely, while the adjective *macierzysty* [native] does not directly refer to a mother (USJP II, pp. 522–523).

<sup>9</sup> The masculine personal/non-personal category does not apply exclusively to the inflection of names. It is also necessary to discuss it in detail with learners of Polish as a foreign language in the case of verbal inflection – mainly in the context of the past tense (and the future tense of imperfective verbs) as that is mainly where grammatical gender becomes visible: *mężczyźni, studenci leżeli (będą leżeli)* [men, students were lying (will be lying)], while *psy, koty, telefony, kobiety, studentki, papugi, torebki, pióra i dzieci leżały (będą leżały)* [dogs, cats, telephones, women, female students, parrots, purses, feathers and children were lying (will be lying)].

<sup>10</sup> Even though similar forms ending in *-o* are usually masculine in Slovenian, cf. *gasilski avto, rešilni avto, potujoči kino, letni kino, (ne)varni rondo*, in the plural there also appear forms ending in *-a*, e.g. *geto*, <https://viri.cjvt.si/gigafida/Concordance/Search?Query=%22geta%22> [13.05.2020]: *Sicer pa si za razliko od nekaterih drugih občin na Jesenicah prizadevajo preprečiti socialna geta*.

the category of gender expressed not only in nouns, but also in adjectives, verbs and pronouns.” In the sentences *Mama in oče sta šla v kino – Mama i tata poszli do kina* [Mum and dad **went** to the cinema] the feminine form as part of the whole with the masculine form requires the masculine past suffix both in Polish and Slovenian, though in the latter it is the dual form. Both languages also feature common-gender words, which are mainly declined per feminine declension, and they can be used in relation to representatives of both sexes, e.g. neutral: *świadek – priča* [witness], *sierota – sirota* [orphan], expressive, usually negatively marked: Polish *lamaga* [bungler], *niedzara* [lubber], *niedolega* [twerp], *niedorajda* [klutz], *fajtlapa* [butter fingers], *ślamazara* [sluggard], *beksa* [cry-baby], *plaksa* [cry-baby], *beksa-lala* [cry-baby], *oferma* [looser], and *sierota* [wimp]; Slovenian *čveka*, *prismoda*, *klepetulja*, *blebetulja*, *čvekulja*, *gobezdalo*, *čvekal*, *jezikalo*. In a sentence in Slovenian, those forms can be accompanied by a predicate, pronoun or a masculine or feminine relative pronoun: *On/ona je velika baraba; Ta baraba mi je ukradel/ukradla kolo, Baraba, pri kateri/katerem sem pustil kolo, mi ga ukradla*, but not in the case of a modifier in pre-position: *velika baraba*<sup>11</sup> (Toporišič 1981, 2000; Kunst Gnamuš 1994/1995, Doleschal 2015).

Please first consider the traditional determiners of feminine derivation in Polish indicated in textbooks for descriptive grammar; I am mainly referring to the so-called yellow grammar and its part devoted to morphology (Grzegorzczkova, Puzynina 1999). From the point of view of word formation, feminine names are usually considered in Polish modifying derivatives in which the meaning of the feminine gender is communicated by suffixes, though many, especially the names of professionals, can be treated as mutant formations as they enable a different (verbal) interpretation, cf. 1) *lekarka* [a woman physician] – a feminine derivative, produced as a modification, i.e. the feminine name comes from the masculine name, and 2) *lekarka* [a woman who treats people] – a verb-derived performer of activities with the additional information regarding the performer’s gender (feminine); mutational derived form. Feminine names are derived in Polish usually from masculine names using paradigmatic affixes *-a* and suffixes: *-ka*, *-ini/-yni*, *-ica*, with consideration for certain rules which determine the application of individual affixes (Grzegorzczkova, Puzynina 1999, p. 422)<sup>12</sup>.

The **change of the inflection paradigm** is the essence of paradigmatic derivation. The change of the inflection paradigm is indicated by the change of the model of inflection within a single grammatical category or between grammatical classes, e.g. from masculine nominal to feminine nominal, e.g. *kum* → *kum-a* [god-

<sup>11</sup> In Slovenian, demonstrative pronouns have in singular the same forms for masculine and feminine, cf. *ta fantek* [this boy] and *ta deklica* [this girl], while the noun *spol* is used both in reference to grammatical gender (*moški, ženski, srednji spol*) and sex (Slovenian (*biološki spol*)).

<sup>12</sup> The authors considered as rare such types of formation of feminine names as derived forms with the suffixes *-owa* (*krawiec* → *krawc-owa* [tailor]), *-ina* (*starosta* → *starość-ina* [mayor]), *-anka* (*kolega* → *koleż-anka* [colleague]), *-ówka* (*Żyd* → *Żyd-ówka* [a Jew]).

parents towards each other], *blondyn* → *blondyn-a*<sup>13</sup> [a blond], from masculine adjectival to feminine adjectival, e.g. masculine names with adjectival inflection with the elements *-ny*, *-owy*, *-al(ski)*, *-ący* constitute the basis for regularly derived feminine names: *radny* → *radn-a* [councilman – councilwoman]; *księgowy* → *księgow-a* [accountant]; *spóźnialski* → *spóźnialsk-a* [latecomer]; *przewodniczący* → *przewodnicząc-a* [chairman – chairwoman], etc. Paradigmatic derivation also consists of **changing grammatical gender** in combination with **not inflecting the noun** – that mainly applies to titles and higher positions, as well as typically masculine professions. Therefore, we use feminine paradigmatic derived forms, e.g. *minister*, *premier* [prime minister], *dziekan* [dean], *rektor* [chancellor], *dyrektor* [director], *profesor* [professor], *doktor* [Ph.D.], *magister* [M.A.], *ambasador* [ambassador], which in their uninflected forms (with the addition of a person's name and/or the word *pani* [Ms.]) may constitute the centre of the nominal group being expanded to include adjectives with inflectional feminine gender and feminine predicate: *Pani doktor habilitowana została odznaczona* [Ms. Ph.D. received an award], *Pani minister uczestniczyła* [Ms. minister participated], *byłam u naszej pani dziekan* [I visited our Ms. dean], *motorniczy Anna Kowalska przysłała* [tram driver Anna Kowalska came], *prezes Trybunału Konstytucyjnego oświadczyła* [chairwoman of the Constitutional Tribunal declared], *pierwsza Marszałek Sejmu jest uprawniona* [the first Speaker of the Sejm is authorised].

Feminine names consist of names of women not only based on their national affinity, origin, religion, beliefs, physical and mental capabilities, activities they perform, etc., but also considering their titles, the functions they fulfil, the positions they occupy, and the professions they have. Women's academic titles, official titles, and professional titles have until recently been created from masculine names under the process of affix-based derivation usually using the suffix *-ka*, e.g. *malarz* → *malar-ka*<sup>14</sup> [male/female painter], or less often using the suffix *-inil/-yni*, e.g. *sprzedawca* → *sprzedawcz-yni* [male/female vendor], *członek* → *członk-ini* [male/female member], which has become particularly popular as the only women-exclusive suffix, for example in potential still fiercely debated forms: *naukowcz-yni* [woman researcher], *gość-ini* [hostess], *kierowcz-yni*<sup>15</sup> [woman manager], or less often using the suffix *-owa*, e.g. *król* → *król-owa* [king

<sup>13</sup> The form *blondyna* (and other similar derived forms) is more often interpreted as expressively marked and derived from the neutral form *blondynka* [blond woman] through a cutting off of the morpheme element *-k-*.

<sup>14</sup> Nowadays, the application of this affix for creating the names of the performers of professions derived from masculine forms ending in *-log* which did not originally have a feminine counterpart is growing in popularity (including the names of academics), cf. *psycholożka* [woman psychologist], *filolożka* [woman philologist], *geolożka* [woman geologist] (though those forms still seem slightly colloquial or humorous). I shall discuss the growing acceptance of those types of forms further in the article.

<sup>15</sup> In Slovenian, derivation with the affix *-inja* is common and established, cf. *šef-inja*, *strokovnjak-inja*, *sociolog-inja*, *ginekolog-inja*, *pediatr-inja*.

→ queen], *cesarz* → *cesarz-owa* [emperor → empress] meaning ‘władczyni’ [woman ruler]. Other commonly found affixes include: a) *-ica/-yca* (which may be negatively or mockingly marked, e.g. *caryca* [tsaress], *anielica* [female angel], *pannica* [young lass]; additionally, the suffix is used for creating the names of female animals, cf. *lwica* [lioness], *oślica* [female donkey]), b) *-na* (*księżna* [duchess], *druhnna* [bridesmaid]), c) *-icha/-ycha* (usually with a coarse or ill-disposed attitude, e.g. *Cyganicha* [Gypsy woman]). The *-owa* suffix, similarly to *-ina/-yna*, is no longer useful for creating feminine forms as it specialised to denote ‘żona’<sup>16</sup> [wife]: *ambasadorowa* is ‘ambassador’s wife’, *prezydentowa* is ‘president’s wife’ resembling the rare nowadays maritonymic names (*Nowak* → *Nowakowa* ‘Nowak’s wife’, *Zaręba* → *Zarębina* ‘Zaręba’s wife’)<sup>17</sup>. Exceptions include *krawcowa* meaning a ‘woman tailor’ and not ‘tailor’s wife’, and *szefowa* meaning ‘a woman boss’ and rarely ‘boss’s wife.’

Modern researchers discussing feminine forms have devoted most space to the names of professions, positions, and the related titles as it is within that group that the most dynamic changes have been occurring. The appeal of the issue<sup>18</sup> is caused by the tendencies in contemporary Polish which indicate the users’ willingness to eliminate the word-formation asymmetry in terms of the names of professions and titles viewed within the context of gender/sex issues in language, often discussed in feminist linguistics or linguistics of the sexes (Karwatowska, Szpyra-Kozłowska 2010). The high level of professional and social activeness of women in Poland in the latter half of the 20th century and before the political transformation, somewhat paradoxically, disturbed the productivity of the suffix -based derivation of feminine forms from applicable masculine forms, while in Slovenian the productivity began to increase though the use of masculine names in reference to famous women which was quite common in 1945<sup>19</sup> and according to Breda Pogorelec was the result of a two-stage adoption of foreign linguistic pat-

<sup>16</sup> Among the names of professions developed using the suffix *-ina* there apparently only survives the colloquial *sędzina* [woman judge] (USJP), officially referred to as *pani sędzia* [Ms. judge]. As Łaziński has indicated (2006, p. 251) “today, maritonymic surnames ending in *-owa*, *-ina* and patronymic surnames ending in *-ówna*, *-anka* are mostly used by people intentionally emphasising their attachment to tradition, usually in academia and the arts community.” Therefore, in official Polish, feminine forms of surnames are no longer used, with the exception of adjectival surnames (*Nowakowski* – *Nowakowska*, *Niedźwiecki* – *Niedźwiecka*). The surnames *Nowak* and *Rodowicz* apply both to men and women, which women generally accept.

<sup>17</sup> The same mechanism exists even today in rare patronymic names of daughters of the *Nowakówna* meaning ‘Nowak’s daughter’ or *Zarębianka* meaning ‘Zaręba’s daughter’ type.

<sup>18</sup> *Gender studies* continue to be highly contested by some, though in recent decades they have become strongly rooted within the Polish linguistic space. Often, they are also associated with the application of the (trendy) principles of political correctness.

<sup>19</sup> The common use of masculine forms regarding well-known women particularly in 1945 has been confirmed in a study of those in selected issues of Slovenian newspapers *Slovenski poročevalec* and *Delo* from 1945, 1969, and 2000 (Umek 2008).

terns and ideological attitudes, i.e. the Soviet and the Serbo-Croatian (Pogorelec 1997, as quoted in: Štumberger 2019, p. 205).

The growing frequency of the use of masculine names of professions and titles in reference to women, and the freezing of inflection as an indication of femininity was a sign of emancipation after 1945. Antonina Obrębska-Jabłońska considered masculinisation and the lack of inflection of forms applied in the case of women holding positions, especially higher ones, as a social appreciation of professional names (Obrębska-Jabłońska 1949, p. 2). The phenomenon of the masculinisation of professional titles and names considered as assigning more importance has been widespread and has continued to exist ever since. The discussed tendencies helped the identification of other trends in language, which can be reduced to two positions: one promotes gender symmetry in word formation in the names of professions and titles, e.g. *doktor* – *doktorka* [male/female doctor], *lektor* – *lektorka* [male/female language teacher], while the other accepts the use of masculine names for denoting professions and titles which belong to women. What, then, is the factor which determines whether nowadays we use feminine forms for denoting professions, position, and functions held by women or not?

Studies which discuss the formation of feminine names of professions, titles, and positions indicate various factors which might cause the emergence of lexical gaps and word-formation asymmetry in feminine forms. The most significant reasons exist in the system itself: word formation is irregular, which is why expecting full symmetry seems doomed from the start.<sup>20</sup> Among these factors scholars note the intention to avoid homonymy, though homonymy is not a problem either for users of Polish or Slovenian as expressions exist in contexts which successfully indicate which unit is being denoted. Polish feminine suffixes (mainly *-ka*) at the same time handle other word-formative categories. Sometimes, then, there emerge instances of unwanted polysemy, cf. *Kanadyjka* meaning ‘a woman of Canadian nationality’ and *kanadyjka* meaning ‘a light boat’ or ‘a kind of a jacket’<sup>21</sup>, *pilotka* meaning ‘a woman guide, usually on a coach’ and ‘a type of a hat’, *cukierniczka* meaning ‘a woman pastry chef’ and ‘a small container for serving sugar on a table’<sup>22</sup>, and in Slovenian, e.g. *lovka* meaning ‘a woman hunter, huntsman or

<sup>20</sup> Suffix-based derivation in particular has its limitations, hence the turn towards paradigmatic derivation.

<sup>21</sup> The same principle applies to the Polish *Węgierka* and Slovenian *Madžarka* meaning ‘a Hungarian woman’ (Slovenian also *Bosanka*) and *węgierka* – *bosanka* or *madžarka* meaning ‘a kind of plum – tree, bush’, as well as ‘the fruit of that kind of plum’, and the only difference is indicated through the words’ spelling.

<sup>22</sup> It is sometimes the case that *-ka* forms apply only to the names of objects and not persons of the feminine gender, e.g. *magisterka* colloquially means ‘a master’s thesis’, *dylomatka* means ‘an elegant document folder’ or ‘a narrow beltless coat with long narrow lapels’, and *marynarka* meaning ‘a piece of clothing’ or the product of univerbation of the phrase *Marynarka Wojenna* [the Navy] meaning ‘a kind of Polish Armed Forces’. Therefore, sometimes feminine forms denoting women simply are non-existent.

potentially a \*huntswoman' and 'a moving organ in some animals for grasping food, and touching', *generalka* meaning 'a woman general', 'the main and final rehearsal before a première' or 'a small-scale topographical map', which is why an additional derived form with the affix *-ica* emerged: *generalica*, and sometimes there also appears the form *generalinja*<sup>23</sup>.

Some feminine names denoting professions or positions are, because of that fact, perceived as less serious or colloquially marked. Additionally, the *-ka* suffix is also responsible in Polish for creating diminutive forms, which means that feminine forms created using it indicate the smallness of the referent, which in the minds of language users may lower the stature of the word (cf. *lampka* [a small lamp], *nóżka* [a small leg], *rączka* [a small hand], *główka* [a small head]; the second, third and fourth diminutive forms are also used in figurative meanings designating parts of objects, plants or other organisms, e.g. *nóżka borowika* [the leg of a penny bun mushroom], *rączka walizki* [a suitcase handle], *główka zapalki* [a match head]. Few realise that masculine names of persons also denote something different, take, for example, the words *bokser* meaning 'a sports person practising boxing' and 'an attack dog', *pilot* meaning 'a person flying an aircraft' and 'a device for controlling a television, etc. from a distance', *adwokat* meaning 'a lawyer' and 'a kind of alcoholic beverage or sweet filling', while some feminine names which formed through suffixation using the *-ka* suffix, e.g. *kosmetyczka* meaning the profession performed by a woman as well as a purse for cosmetics, are socially acceptable. Therefore, homonymy is a factor which only seemingly prevents the creation of feminine names.

Some researchers argue that lexical gaps and the asymmetry in the word formation of feminine names are also caused by a morphological and phonetic factor (i.a. Jadacka 2012, p. 1687), i.e. the emergence of difficult to pronounce consonant clusters. That particularly applies to situations where a masculine form which is the basis ends in a consonant cluster, e.g. *chirurg* [surgeon], *dramaturg* [playwright], or when it contains the phone *-k-* (*architekt* [architect], *adiunkt* [assistant professor]). In such cases, feminine forms created using the suffix *-ka* would be difficult to pronounce due to their consonant clusters, cf. the incorrect forms *architektka*, *adiunktka*, *pediatrka*, *chirurgka*, *dramaturzka*, though there are similar words in Polish the pronunciation of which poses no major problems for the language's users, e.g. *zmarszczka* [a wrinkle] or *bezwzględny* [absolute].

Others still, argue that the difficulty arises from the bases of masculine names of professions, titles and positions ending in *-log*: *psycholog* [psychologist], *filolog* [philologist], *stomatolog* [stomatologist]. Until recently, only a change of gender and the lack of inflection of these words determined their application towards women – *Pani stomatolog przyjmowała* [Ms. stomatologist was seeing patients], *Pani ginekolog przyszła* [Ms. gynaecologist came]. In recent years it has been

<sup>23</sup> <https://fran.si/iskanje?View=1&Query=generalinja> [25.05.2020].

common with this type to create feminine names through suffixation where the addition of the suffix *-ka* requires one to replace the *-g* in the coda of the basis with *-ż*, which is still evaluated negatively due to the deformation of the foreign element *-log*: *psycholożka* [woman psychologist], *dermatolożka* [woman dermatologist], *filolożka* [woman philologist] – those names, as argued by, e.g. Nagórko (2011, p. 209) and Kubiszyn-Mędrala (2007, p. 33), continue to be viewed as colloquial (often with a mocking taint) and are rarely used in official texts, which does not support their consolidation in common usage<sup>24</sup>.

The argument that feminine derived forms with the indicator *-ka* lower the prestige of women fulfilling social roles which are new for them, in which the social status of a profession, function or position is high, e.g. *prezydent* → *prezydentka* [man president → woman president], or even the abandoning of names which have already been accepted, e.g. *dyrektorka* [woman director], *kierownicza* [woman manager], *profesorka* [woman professor] and turning to *pani dyrektor* [Ms. director], *pani kierownik* [Ms. manager], *pani profesor* [Ms. professor] (Jadacka 2012, p. 1687) have triggered a search for new solutions for creating feminine forms. In 2012, Joanna Mucha, the minister for sport at that time, during a television interview suggested that her position should be referred to as *ministra* and not as the more expected *ministerka* (which would have followed the pattern *reporter* → *reporterka* [man/woman reporter], and not *reporter* → *reportera*). And even though the analysis of the process of the formation of the new form and of similar propositions (*premiera* instead of *premierka* meaning ‘woman prime minister’) has enabled some researchers to accept it as an acceptable form (i.a. Bobrowski 2012b), some linguists consider it incorrect, indicating that the utilisation of the suffix *-a* for creating nominal names of professions is not traditionally grounded in Polish, and thus derived forms overlap other forms in the language – *premiera* also means ‘the first staging of a play or a screening of a film’, may be perceived as augmentatives (*ministra*, *profesora*) or may be considered as possessive names: *pani* whose? *ministra*<sup>25</sup> [Ms. whose? the minister’s].

New tendencies in creating some feminine forms using the suffix *-ka* are not sanctioned in codification terms, cf. the codified *optymistka* [woman optimist], *aktywistka* [woman activist], *anglistka* [woman English teacher], *flecistka* [woman flute player] vs. *filolożka* [woman philologist], *stomatolożka* [woman stomatol-

<sup>24</sup> Usus, i.e. the common lack of acceptance of forms derived from foreign bases ending in *-log*, in combination with the general perception of those forms as non-traditional, humorous and silly is yet another reason why they are commonly considered incorrect. Currently we are, however, seeing a decline in such categorical judgements as forms with *-(ło)żka* are being promoted and are gaining popularity in usus.

<sup>25</sup> Cf. *Stanowisko Rady Języka Polskiego w sprawie żeńskich form nazw zawodów i tytułów z 19 marca 2012 roku*, [http://www.rjp.pan.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1359:stanowisko-rady-jzyka-polskiego-w-sprawie-eskich-form-nazw-zawodow-i-tytuow](http://www.rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1359:stanowisko-rady-jzyka-polskiego-w-sprawie-eskich-form-nazw-zawodow-i-tytuow) [28.05.2020].

ogist], *ginekolożka* [woman gynaecologist]. Even though conservatively-disposed Hanna Jadacka in a topical entry regarding women's titles wrote: "Feminine forms are only retained in the case of names of professions traditionally performed by women, e.g. *aktorka* [actress], *malarka* [woman painter], *nauczycielka* [woman teacher], *pisarka* [woman writer], or of professions considered unattractive and bearing a low social status, e.g.. *ekspedientka* [woman shop assistant], *fryzjerka* [woman hairdresser], *sprzątaczką* [cleaning lady]. In contemporary Polish there are no names of prestigious positions or academic degrees and titles which would possess a feminine word formative form" (Jadacka 2012, p. 1687), modern women who refer to themselves as a *filolożka*, *stomatolożka* or *psycholożka* often promote those forms to enable the community to become accustomed to them and to neutralise the current markedness of this form. Therefore, in extra-linguistic terms, feminine derivation is also blocked for reasons of the prestige and social status of a profession and the perception that feminine forms lower the prestige of women who fulfil social roles which are new for them. The above-mentioned author of the monograph *O panach i paniach* also has stressed that prestige and social status are not equivalent notions. The former is associated with the number of women who perform a profession or activity, while the latter is related to their earnings, the level of envy felt by others towards a professional group, and the sense of dependency on the group (Łaziński 2006, p. 253). He has argued that it is rather the status of a profession and not its prestige that drives the limiting of derivation of feminine names of professions. Professions which entail a high social status are associated with the form of address *pan/pani* [Mr/Ms] + title, position. The ability to apply a noun in title forms of address is for some linguists a decisive criterion whether a feminine name can be used or not. In a direct form of address a title must possess a masculine form (Jadacka 2012, p. 1687), i.e. *Pani poseł* [Ms deputy] and not *Pani posłanko* [Ms woman deputy]. Łaziński (2006, p. 254) added that the very unit *pan/pani* (or first name) clearly indicates one's sex, which is why any additional indication of gender or sex in a name is no longer necessary.

The preferred gender principle of not indicating sex is expressed in the process of *splitting*, i.e. indicating the selectable nature of sex in texts, the rules of which have not yet been defined in either of the languages<sup>26</sup>, and which defies the striving for a language to be frugal<sup>27</sup>; even though it does not lengthen a text

<sup>26</sup> In *Edycja tekstów* in a chapter devoted to the use of the hyphen, Adam Wolański (2008, p. 54) indicated the following spellings as model ones: 1) elements differentiating masculine forms from feminine ones are placed in parentheses, where the element added to the full form without any phonic alterations is spelled without a hyphen, cf. *pan(i)*, *otrzymał(a)*, *był(a)by*; 2) the changed element is preceded by a part of the root and is spelled with a hyphen: *urodzony(-na)*, or 3) with the use of a forward slash dividing two selectable full forms: *pan/pani* [Mr/Ms], *uzyskał/uzyskała* [he received/she received]. Those guidelines could also be applied to splitting.

<sup>27</sup> The inconvenience of using splitting has been discussed by, e.g. Szpyra-Kozłowska and Karwatowska (2010).



significantly, if applied in the title of a letter or an apostrophe, it does, to some extent, decrease clarity. In Slovenian, the language–sex relationship developed significantly as a result of a 1995 public debate between experts<sup>28</sup>, which opened the question about the use of masculine forms as neutral ones and about the asymmetry between masculine and feminine forms in the language; its goal was to find possible language forms which could apply to the whole society (Žagar, Milharčič Hladnik 1995). In Slovenian, both in its general version and the colloquial or dialectic variants, masculine forms are used as the neutral ones as they are the shortest and, morphologically, the simplest (i.a. Kunst Gnamuš 1994/1995, Vidovič Muha 1997; Toporišič 2000; Stabej 2003). In that neutral usage some found problems seeing the neutral masculine gender as exclusive, non-inclusive towards women; they argued that language should be corrected in that respect, i.e. it should change in such a way as to be satisfactory for all its users. In 2018, there emerged an opportunity to use a feminine form in reference to both women and men in legal acts of the Faculty of Philology (*Filozofska fakulteta*), which was supported by the Faculty of Social Science (*Fakulteta za družbene vede*) of the University of Ljubljana<sup>29</sup>. It triggered fierce and often adverse and critical reactions in the media.<sup>30</sup> The application of this solution interchangeably, i.e. alternately (every three years) with masculine forms in every other act was, in the minds of some, less discriminating than the existing practice, and it only applied to forms of address in specific directives (*profesorica, asistentka, študentka...*), though its originators and supporters did admit that the proposal on its own would probably not have any major impact on women’s equal rights and it was a rather symbolic gesture.<sup>31</sup>

<sup>28</sup> In that debate Vera Kozmik indicated the problem of naming persons, their positions and functions. She has noted that the lack of feminine forms of names of professions is discrimination. In 1997, the Slovenian Journal of Laws of the Republic of Slovenia (*Uradni list Republike Slovenije*) published a standard classification of professions, for the first time in history with a consistent consideration of the forms of both genders (Kranjc, Ožbot 2013, pp. 236–237). Despite that, sometimes it is possible to find the masculine form *tajnik* meaning ‘secretary; manager of office’ next to the name and surname of a woman working in that position. As users of Slovenian have indicated, it is through that particular method preserving the masculine form that they intend to differentiate that position of a person managing administrative and organisational work in institutions and offices from the place of work of a secretary (Slovenian *tajnica*), i.e. a person performing office work associated with the activities of another person or institution.

<sup>29</sup> Article 6a of the Rules and Regulations of the Faculty of Philology, University of Ljubljana (Pravilnik Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani) reads: “V teh Pravilih uporabljen ženski slovnčni spol (študentka, učiteljica itn.) se nanaša na kateri koli spol” [In these Rules and Regulations, any and all instances of the grammatical feminine gender (woman student, woman teacher, etc.) apply to every sex].

<sup>30</sup> Consider, e.g. an article by Kozma Ahačič from the Fran Ramovš Institute of the Slovenian Language at the Science and Research Centre of the Slovenian Academy of Sciences and Arts entitled *Janez Novak, študentka slovenščine* of 27 May 2018 published in the *Delo* newspaper, <https://www.delo.si/novice/slovenija/janez-novak-studentka-slovenscine-54157.html> [01.06.2020].

<sup>31</sup> I do not believe such an idea could become popular in Poland.

According to Tina Lengar Verovnik and Monika Kalin Golob, such an option is actually more convenient for legal texts than forms with slashes, hyphens, parentheses or underscores which, if applied, offer only partial consistency due to the morphological characteristics of Slovenian (Lengar Verovnik, Kalin Golob 2019, pp. 386–387). However, the introduction of the feminine form as the neutral one would remove from masculine forms their general neutral nature, a fact which would not help solve the problem of people who remain outside the masculine–feminine dichotomy (Marvin 2018). A response issued by the ZRC SAZU Language Clinic<sup>32</sup> at the Fran Ramovš Institute of the Slovenian Language to a question regarding the mode of writing masculine and feminine forms in Slovenian states that there are other modes of avoiding the repeating of masculine and feminine forms, i.e. a spelling with an underscore (Slovenian *podčrtaj*): *zdravnik\_ca* vs. *zdravnica\_k*, in the plural *zdravniki\_ce* vs. *zdravnice\_ki*, and even though the method is nothing new, there is no reason to authoritatively deem it unacceptable. People who support the new spelling with the underscore argue that it is the only means of encompassing the entire society. Linguistics as a field has not yet issued a statement on the matter as such spelling has not been sufficiently studied, e.g. from the perspective of syntactic applications.<sup>33</sup> Therefore, the underscore, which is supposed to be inserted between a feminine form and a masculine suffix or masculine suffix with the coda of inflectional base, e.g. *Spoštovane\_i sodelavke\_ci, pri udeleženkah\_cih, posameznice\_ki*, “symbolically replacing all not (yet) existing suffixes and affixes expressing non-binary sexual identities which exceed the pattern of *either masculine or feminine*” and works more inclusively than a hyphen (*stanujoč-a*), slash (*zaposlen/a*), parenthesis (*rojen(a)*) or their combination (*avtor/-ica, rojen(-a)*), which we use when a text has insufficient space and which, according to transsexual persons, “indicate [only] two mutually exclusive specific sexual positions” (Vičar, Kern 2019, p. 418; 2017, p. 232; own translation). In Polish, it is possible to neutralise gender using nominal analytical structures, e.g. Gabriela Koniuszaniec and Hanna Błaszowska (2003) have recommended using instead of *maturzyści* [high-school graduates] a periphrastic structure using the word *osoba* [person]: *osoby zdające maturę* [persons/people graduating high school] or using other nouns: *naukowcy – kadra naukowa* [scientists – scientific staff], *fachowcy – siła fachowa* [professionals – professional force], including collective: *pracownicy – personel* [workers – staff], *klienci – klientela* [clients – client base] (Łaziński 2006, p. 210).

Even though, after 1945, women were in favour of using masculine forms of the names of professions, titles, and positions, many of them now support the

<sup>32</sup> ZRC SAZU = Znanstvenoraziskovalni center Slovenske Akademije Znanosti in Umetnosti (Science and Research Centre of the Slovenian Academy of Sciences and Arts).

<sup>33</sup> The response: “Pisanje moških in ženskih oblik in uporaba podčrtaja za izražanje ‘spolne nebinarnosti’” (Boris Kern, Helena Dobrovljic, July 2017).

creation of feminine names, which remains in line with the traditions and history of the Polish language. Zenon Klemensiewicz (1957) stressed the social factor in reference to the creation of feminine forms concluding that “though the creation of feminine forms encounters semantic and formal difficulties, from the point of view of the linguistic system they would be somehow solved and overcome if the pressure of social needs had been moving in this direction.” It seems that in recent years that pressure has been increasing, yet it has also been mitigated by a lack of conviction in society as to the necessity of using feminine forms.<sup>34</sup> As Ewa Woźniak (2014, p. 310) has noted, a certain paradox has occurred: something which had been considered traditional, i.e. feminine names, is currently a manifestation of modernity and progressive attitudes. The Council of the Polish Language has taken an official stance on the issue of feminine forms, first confirming in 2012 that “[...] feminine forms of the names of professions and titles are systemically acceptable” and saw the reason why they were missing from everyday linguistic practice in the fact “that they evoke negative reactions in the majority of the speakers of Polish,”<sup>35</sup> and more recently, in November 2019, saw the need to reflect in the language the growing importance of women yet appealed for restraint and common sense when approaching this issue. The Council’s most recent statement was a reaction to a tumultuous debate sparked by social media posts by Magdalena Biejat, in which the Polish deputy announced that she would be a “gościńia” [a guestess] on a TVP (Polish state television) show, and later in correcting her supposed error and apologising for it she wrote that she would be a “gością” on the show. Therefore, she used two forms which are neither clear nor common as the masculine form *gość* [guest] is generally used. That indicates that it is not enough to change a language itself, but it is also necessary to achieve a balance in social awareness (Łozowski 2012, p. 90).

The creation of Slovenian feminine names, including the names of professions, titles, and positions, basically causes no major problems as the language’s system of word formation offers various opportunities for deriving them. Sometimes there are even neutral feminine derived forms with the same meaning yet created using different affixes, cf. *dekan-ja*, *dekan-ica*, *dekan-ka* i *koordinator-ica*, *koordinator-ka*<sup>36</sup>. Saška Štumberger (2019, p. 208) has argued that, in the standard variety of Slovenian, well-known women fulfilling functions and social activities are often referred to using feminine names and that is why, according to Aleksandra Derganc, the number of such names continues to increase both in dictionaries and usage, “which is an outcome of both lin-

<sup>34</sup> A 2008 study conducted by Marta Dąbrowska of the Jagiellonian University has indicated that few women (21%) and men (28%) supported the idea for feminine forms to be used equally to masculine ones (Dąbrowska 2008, pp. 69–70).

<sup>35</sup> [http://www.rjp.pan.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1359:stanowisko-rady-jzyka-polskiego-w-sprawie-eskich-form-nazw-zawodow-i-tytuow](http://www.rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1359:stanowisko-rady-jzyka-polskiego-w-sprawie-eskich-form-nazw-zawodow-i-tytuow) [08.06.2020]

<sup>36</sup> Also consider the formations: neutral *šef-inja* and marked *šef-ica*.

guistic-political operations and the fact that there are more and more women pursuing professions or fulfilling functions which had previously been reserved for men” (Derganc 2017, p. 126; own translation). Ada Vidovič Muha (1997, pp. 70–76) developed a typology of feminine names by their semantic classification with indications of the affixes utilised for creating those derived forms. In Slovenian, similarly to Polish, there are names which refer to “women as biological creatures” (Vidovič Muha 1997, p. 70), which are unrelated in word formation terms: *ženska – moški* (*kobieta – mężczyzna*) [woman – man], *žena – moč* (*żona – mąż*) [wife – husband], *mati – oče* (*matka – ojciec*) [mother – father]. The feminine names of professions, titles and positions are mainly derived from masculine names (i.e. nouns) or verbs and adjectives created using suffixes, and rarely through changing the declension pattern. Among the affixes creating feminine names (according to Ada Vidovič Muha’s understanding these are only those feminine nouns which were derived from masculine names and denote intellectual professions, functions, positions or activities) the author (Vidovič Muha 1997, pp. 74–75) listed the following suffixes: **-ica**: *lektor* → *lektor-ica*, *učitelj* → *učitelj-ica*, *direktor* → *direktor-ica*; **-ka**: *inženir* → *inženir-ka*, *slavist* → *slavist-ka*, *zgodovinar* → *zgodovinar-ka*, *ekonomist* → *ekonomist-ka*; **-(ar)ka**: *fizik* → *fizič-(ar)ka* (k : č), *matematik* → *matematič-(ar)ka* (k : č), and **-inja**: *filozof* → *filozof-inja*, *kirurg* → *kirurg-inja*; *advokat* → *advokat-inja*. She added that such feminine names (names of professions and intellectual functions) created as a result of a university transformation, express the hierarchic structuring of social criteria in a covert form, as feminine names are created in this case from a parallel name of a man’s activities. The other affixes she listed were: **-esa**: *klovn* → *klovn-esa*; **-isa**: *diakon* → *diakon-isa*; **-ja**: *gost* → *gost-ja*, *župan* → *župan-ja*; and a change of the declension pattern from masculine to feminine, e.g. *suženj* → *sužnj-a* (e : Ø).

Saška Štumberger noted that “for the names of people fulfilling specific roles or social functions it is possible to create independent names exclusively for women, e.g. *učiteljice* ‘woman teachers’, and not just to use nouns not marked in terms of gender, while there are no special names for denoting exclusively men”<sup>37</sup> (Štumberger 2019, p. 204; own translation). Even though the researcher indicated a major difference in the frequency of the appearances of feminine and masculine forms, which is understandable considering the use of masculine forms in relation to both men and women (Slovenian *spolno neobčutljiva raba jezika* – sexually unmarked use of language), and also because fewer women hold especially high positions, she concluded that in non-linguistic debates the lack of definition of gender in language is associated with the masculine gender or even men in general (Štumberger 2019, p. 209). That does not change the fact, though, that Slovenian

<sup>37</sup> A similar situation exists in German; Peter Eisenberg (2017) wrote thus about it: “Women are visible in the language twice, and men only once” (as quoted in Štumberger 2019, p. 204).

offers various ways of creating feminine names, which we would expect to be reflected in *usus*.

The aim of this article is to highlight some differences in the formation and usage of feminine names of professions, titles, and functions between Polish and Slovenian. In both languages, masculine forms of the *dziekan* – *dekan* [dean] type are used as unmarked forms because they can denote a man or a woman who holds that title or fulfils that function<sup>38</sup>. One should note that even though in Slovenian the feminine name *dekanja* or *dekanka*, sometimes even *dekanica*, is created and used without any problems, in Polish it is more difficult as the derived form *dziekanka* is also used to denote an additional year during one's studies (dean's leave), as well as to denote the dean's wife (cf. *Słownik języka polskiego* by Doroszewski). The *Wielki Słownik Języka Polskiego* dictionary also indicates a meaning referring to a woman dean, yet in modern Polish the dominant form is the genetically masculine one which, as the centre of the nominal group *nowa (pani) dziekan* [new (Ms) dean], functions as a legitimate feminine noun, without a formal indicator of femininity with fixed inflection, often with the word *pani* [Ms] or without it, which in sentences connects with the adjunct and a feminine predicate, cf. *nowa (pani) dziekan oświadczyła* [new (Ms) dean stated], *(pani) doktor powiedziała* [(Ms) doctor said], *była (pani) minister została nagrodzona* [former (Ms) minister received an award], which is understandable, and stylistically unmarked, while Slovenian avoids such structures (Derganc 2017, p. 129). In most cases, in Slovenian one would use a feminine form in reference to a woman: *ministrica*, *profesorica*, *učiteljica*, *dekanja*, *šefinja*, *doktorica*, *magistrica*, *strokovnjakinja*, *predstojnica*, etc., but if one chooses the (less common) use of the masculine form, one would precede it with the word *gospa* meaning 'Ms': *gospa profesor*, and would also use a feminine adjunct and predicate: *naša profesorica / gospa profesor je prišla* (not: *\*profesor je prišla*), in the case of the common-gender noun *vodja* meaning 'manager – manageress' one can use the adjunct and predicate of two kinds: *nov-a umetnišk-a vodja je hotel-a* (f) and *nov-i umetnišk-i vodja je hotel-Ø* (m). This solution also entails a manner of creating honorifics other than that in Polish, i.e. in which there appears the so-called *vikanje*, the application of the second person plural verb form in reference to a single person, cf. *Profesorica / Gospa profesor, a boste šli z nami na izlet?* 'Ms Professor, would you come with us for a trip?'

In defending their position, the proponents of feminine forms in Polish stress that, in their opinion, feminine forms are hardly some comical new forms, and they are actually correct as they are created in line with the principles of word formation, and they enable women to become visible in public space. Apparently, those arguments are not sufficient. Perhaps a more frequent use of feminine

<sup>38</sup> Simona Kranjc and Martina Ožbot (2013, p. 234) have argued that the use of masculine forms in reference to men and women stopped being neutral and became marked.

names will enable people to become accustomed to them enough so that they are no longer striking to them, as per Mirosław Bańko's suggestion: "if, however, we start promoting these types of words in everyday speech, which is already happening, then we shall open the door for them to the official style."<sup>39</sup> In summary, in Slovenian feminine names of professions, titles and positions are not stylistically marked, and the problem applies not so much to word formation as to the inclusion and the spelling of those forms in documents, i.e. splitting, though the use of a single term *spol* denoting both gender and sex (Slovenian *biološki spol*) surely causes the erroneous understanding of the role played by gender (Slovenian *slovníčni spol*) in social relations. The problem of using feminine forms in Polish is not a problem of the linguistic system, but rather of the convictions and habits of native users of Polish who tend to oppose the creation and use of feminine names, especially when they consider such processes exclusively as declarations of feminist (or feminising) views or a product of political correctness. It is impossible to impose anything on language. Therefore, the best solution seems to be to leave it to language users who can alter it by frequently using forms which they wish to introduce.

## BIBLIOGRAPHY

- Ahačič K., 2018, *Janez Novak, študentka slovenščine*, "Delo" 27.05.2018 [online], <https://www.delo.si/novice/slovenija/janez-novak-studentka-slovenscine-54157.html> [01.06.2020].
- Anusiewicz J., Handke K. (eds.), 1994, *Pleć w języku i kulturze*, "Język a Kultura", vol. 9, Wrocław.
- Arabski J., Ziębka A., Ziębka J. (eds.), 2013, *Gender w języku, kulturze i literaturze*, Katowice.
- Arabski J., Ziębka-Białożny J. (eds.), 2010, *Pleć języka – język płci*, Katowice.
- Bobrowski I., 2012a, *Modele gramatyczne a równość płci. Problemy rzeczywiste i pozorne*, in: M. Karwatowska, J. Szpyra-Kozłowska (eds.), *Oblicza płci. Język – Kultura – Edukacja*, Lublin, pp. 13–21.
- Bobrowski I., 2012b, *Czy Joanna Mucha gwałci język?* "Język Polski", vol. 3, pp. 227–230.
- Dąbrowska M., 2008, *Rodzaj gramatyczny a seksizm*, "Studia Linguistica Universitatis Jagellonicae Cracoviensis", col. 125, pp. 67–78.
- Derganc A., 2017, *Poimenovanja za ženske nosilke poklicev in položajev v slovenščini in ruščini*, "Jezikoslovni zapiski" 23, issue 2, pp. 125–130.
- Doleschal U., 2015, *Genderlinguistik im Slowenischen*, in: D. Scheller-Boltz (ed.), *New Approaches to Gender and Queer Research in Slavonic Studies*, Wiesbaden (Die Welt der Slaven 59), pp. 87–100.
- Eisenberg P., 2017, *Das missbrauchte Geschlecht*, "Süddeutsche Zeitung" 2.03.2017, <https://www.sueddeutsche.de/kultur/essay-das-missbrauchte-geschlecht-1.3402438> [03.06.2020].
- Grzegorzczkova R., Puzynina J., 1999, *Słowotwórstwo*, in: R. Grzegorzczkova, R. Laskowski, H. Wróbel (eds.), *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*, vol. 2, 3rd edition, corrected, Warszawa.
- Jadacka H., 2012, *Tytuły (naukowe, służbowe, zawodowe) kobiet*, (entry) in: A. Markowski (ed.), *Wielki słownik poprawnej polszczyzny*, Warszawa, pp. 1687–1688.

<sup>39</sup> <https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/goscini;12408.html> [01.06.2020].

- Karwatowska M., Szpyra-Kozłowska J., 2010, *Lingwistyka płci. Ona i on w języku polskim*, Lublin.
- Karwatowska M., Szpyra-Kozłowska J. (eds.), 2012, *Oblicza płci. Język – Kultura – Edukacja*, Lublin.
- Kępińska A., 2006, *Kształtowanie się polskiej kategorii męsko- i niemęskoosobowości. Język wobec płci*, Warszawa.
- Kępińska A., 2007, „Pani prezydent” czy „pani prezydentka”? „Poradnik Językowy”, col. 3, pp. 79–84.
- Klemensiewicz Z., 1957, *Tytuły i nazwy zawodowe kobiet w świetle teorii i praktyki*, „Język Polski”, vol. XXXVII, col. 2, pp. 101–119.
- Kleszczowa K., 1994, *Zbiory różnorodnej a problem genyzy rodzaju męskoosobowego*, in: J. Anusiewicz, K. Handke (eds.), *Płeć w języku i kulturze*, „Język a Kultura”, vol. 9, Wrocław, pp. 75–84.
- Koniuszaniec G., Błaszczowska H., 2003, *Language and gender in Polish*, in: M. Hellinger, H. Bußmann (eds.), *Gender across languages*, vol. 3, pp. 259–285.
- Kranjc S., 2019, *Spolno občutljiva raba jezika v učnih gradivih*, „Slavistična revija” 67, issue 2, pp. 395–404.
- Kranjc S., Ožbot M., 2013, *Vloga spolno občutljivega jezika v slovenščini, angleščini in italijanščini*, in: A. Žele (ed.), *Družbena funkcijskost jezika: vidiki, merila, opredelitve* (Obdobja 32), Ljubljana, pp. 233–239.
- Kubiszyn-Mędrala Z., 2007, *Żeńskie nazwy tytułów i zawodów w słownikach współczesnego języka polskiego*, „LingVaria”, col. 1 (3), pp. 32–40.
- Kunst Gnamuš O., 1994/1995, *Razmerje med spolom, kot potezo reference in spolom kot slovnično kategorijo*, „Jezik in slovstvo” 40, issue 7, pp. 255–261.
- Lengar Verovnik T., Kalin Golob M., 2019, *Spol med družbo, jezikovno rabo in predpisom*, „Slavistična revija” 67, issue 2, pp. 385–394.
- Łaziński M., 2006, *O panach i paniach. Polskie rzeczowniki tytularne i ich asymetria rodzajowo-płciowa*, Warszawa.
- Łozowski P., 2012, *Gender jako językowa symbolizacja doświadczenia płci: płeć w języku, płeć języka czy język płci*, in: M. Karwatowska, J. Szpyra-Kozłowska (eds.), *Oblicza płci. Język – Kultura – Edukacja*, Lublin, pp. 87–94.
- Małocha-Krupa A., 2018, *Feminytywum w uwikłaniach językowo-kulturowych*, Wrocław.
- Małocha-Krupa A. (ed.), 2015, *Słownik nazw żeńskich polszczyzny*, Wrocław.
- Marvin T., 2018, *Jezik in spol*. Kvarkadabra 22.06.2018, <https://kvarkadabra.net/2018/06/jezik-in-spol/> [04.06.2020].
- Marvin T., 2019, *O predvidljivosti slovnične kategorije spola v slovenščini*, „Slavistična revija” 67, issue 2, pp. 151–158.
- Nagórko A., 2003, *Zarys gramatyki polskiej*, Warszawa.
- Nagórko A., 2011, *Podręczna gramatyka języka polskiego*, Warszawa.
- Nowosad-Bakalarczyk M., 2009, *Płeć a rodzaj gramatyczny we współczesnej polszczyźnie*, Lublin.
- Obrębska-Jabłońska A., 1949, *O żeńskich formach tytułów i nazw zawodów*, „Poradnik Językowy”, col. 4, pp. 1–4.
- Pogorelec B., 1997, *Slovenska skladnja in poimenovanja ženskih oseb*, Insert k 33. SSJLK.
- Radomski A., Truchlińska B. (eds.), 2008, *Męskość w kulturze współczesnej*, Lublin.
- Rejter A., 2013, *Płeć – język – kultura*, Katowice.
- Saloni Z., 1976, *Kategoria rodzaju we współczesnym języku polskim*, in: *Kategorie gramatyczne grup imiennych. Materiały konferencji w Zawoi, 13–15 XII 1974*, Wrocław, pp. 43–78.
- Saloni Z., Świdziński M., *Składnia współczesnego języka polskiego*, Warszawa 1989.
- Stabej M., 1997, *Seksizem kot jezikovnopolični problem*, in: A. Derganc, 33. SSJLK. *Zbornik predavanj*, Ljubljana, pp. 57–68.
- Stabej M., 2003, *Ene in drugi: slovenščina in spola*, „Delo” (07.02.2003). Sobotna priloga, p. 26.

- Stanowisko Rady Języka Polskiego przy Prezydium PAN w sprawie żeńskich form nazw zawodów i tytułów z 25 listopada 2019 r.*, [http://www.rjp.pan.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1861:stanowisko-rjp-w-sprawie-zenskich-form-nazw-zawodow=-i-tytulow&catid=98&Itemid=58](http://www.rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1861:stanowisko-rjp-w-sprawie-zenskich-form-nazw-zawodow=-i-tytulow&catid=98&Itemid=58) [01.06.2020].
- Stanowisko Rady Języka Polskiego w sprawie żeńskich form nazw zawodów i tytułów z 19 marca 2012*, [http://www.rjp.pan.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1359:stanowisko-rady-jzyka-polskiego-w-sprawie-eskich-form-nazw-zawodow-i-tytuow](http://www.rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1359:stanowisko-rady-jzyka-polskiego-w-sprawie-eskich-form-nazw-zawodow-i-tytuow) [01.06.2020].
- Ščuka N., 2014, *Jezik in spol: ženska poimenovanja v slovenščini*, "Jezikoslovni zapiski" 20, issue 2, pp. 79–88.
- Štumberger S., 2019, *Slovarska obravnava samostalnikov za poimenovanje oseb*, "Slavistična revija" 67, issue 2, pp. 203–211.
- Toporišič J., 1981, *K teoriji spola v slovenskem knjižnem jeziku*, "Slavistična revija" 29, issue 1, pp. 80–94.
- Toporišič J., 2000, *Slovenska slovnica*, Maribor.
- Umek N., 2008, *Feminizacija v slovenščini in francoščini: družbeni in/ali jezikovni problem?* Ljubljana: FDV, 2008.
- USJP = *Uniwersalny słownik języka polskiego*, 2008, vol. I–IV, S. Dubisz (ed.), Warszawa.
- Vičar B., Kern B., 2017, *Možnosti jezikovnega izražanja nebinarnih transspolnih identitet v slovenščini*, "Dialogi" 53, col. 11–12, pp. 223–237.
- Vičar B., Kern B., 2019, *Jezik in transspolne identitete*, "Slavistična revija" 67, issue 2, pp. 413–422.
- Vidovič Muha A., 1997, *Prvine družbene prepoznavnosti ženske prek poimenovalne tipologije njenih dejavnosti, lastnosti*, in: A. Derganc (ed.), 33. SSJLK. Zbornik predavanj, Ljubljana, pp. 69–79.
- Vidovič Muha A., 2019, *Spol – jezikovni sistem in ideologija*, "Slavistična revija" 67, issue 2, pp. 127–137.
- Walczak B., 2013, *Czy językowa nierównorzędnność płci ujawnia się w planie synchronicznym na płaszczyźnie systemu gramatycznego?* in: J. Arabski, A. Łyda, J. Ziębka (eds.), *Gender w języku, kulturze i literaturze*, Katowice, pp. 105–119.
- Wolański A., 2008, *Edycja tekstów*, Warszawa.
- Woźniak E., 2014, *Język a emancypacja, feminizm, gender*, "Rozprawy Komisji Językowej ŁTN", vol. LX, pp. 295–314.
- Woźniak E., 2020, *Pošlica, poselkini, pošlina, poselka. „Formy żeńskie to desowietyzacja języka”*, in: "Gazeta Wyborcza" ("Tygodnik Łódź"), 06.01.2020 [25.05.2020].
- WSJP = *Wielki słownik języka polskiego*, P. Źmigrodzki (ed.) [online], <https://www.wsjp.pl/index.php?pokaz=autorzy&l=6&ind=0?pw=0> [23.05.2020]
- Wtorkowska M., 2019, *O żeńskich formach nazw zawodów, tytułów i stanowisk w języku polskim*, "Slavistična revija" 67, issue 2, pp. 223–232.
- Žagar I. Ž., Milharčič Hladnik M., 1995, *Temeljna izhodišča prizadevanj za odpravo seksistične rabe jezika*, in: V. Kozmik, J. Jeram (eds.), *Neseksistična raba jezika*, Ljubljana, pp. 7–18.
- Žele A., 2019, *Spol v predikaciji*, "Slavistična revija" 67, issue 2, pp. 141–149.



*Maria Wtorkowska*

## **RODZAJ, PŁEĆ, SPOŁECZEŃSTWO – O TWORZENIU FEMINATYWÓW W JĘZYKU POLSKIM I SŁOWEŃSKIM**

**Słowa kluczowe:** feminatywy, słowotwórstwo, rodzaj gramatyczny, płeć, język polski, język słoweński

**Streszczenie.** Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na wybrane różnice w tworzeniu i używaniu nazw żeńskich, głównie nazw zawodów, tytułów i stanowisk między językiem polskim a słoweńskim. Obok tradycyjnych przedstawiono też nowsze sposoby derywowania nazw żeńskich w obu językach oraz ich wykładniki formalne. Kwestia płci wiąże się w obu językach z gramatyczną kategorią rodzaju rzeczowników osobowych, jednak w większym stopniu w polszczyźnie. W języku polskim, który *nota bene* rodzimy użytkownik polszczyzny nazwie *ojczystym* (od ojciec), gdy Słoweńiec swój język ojczysty określi jako *materinski* (od matka), mamy dodatkową opozycję nazwy mężczyzn – nazwy niemężczyzn (w tym kobiet) i przez to wyjątkową, uprzywilejowaną pozycję form męskoosobowych w stosunku do pozostałych, której nie znajdziemy w języku słoweńskim. W języku słoweńskim dotychczas neutralna forma męska odnosząca się zarówno do mężczyzn jak i kobiet, jako najkrótsza i morfologicznie najprostsza, przestała być odbierana jako nienacechowana, a w niektórych dokumentach została zastąpiona formą żeńską. Omówiono zmiany, jakie zaszły i nadal zachodzą w zakresie tworzenia i stosowania feminatywów, od ich maskulinizacji jako przejawu emancypacji kobiet poprzez chęć likwidacji asymetrii słowotwórczej tych nazw, rozpatrywanej na tle problematyki rodzajowo-płciowej w języku, do przyczyn blokady derywacji żeńskiej. Wspomniano również o sposobach neutralizacji rodzaju i zabiegu splittingu, którego zasady w obu językach nie zostały jeszcze dostatecznie ustalone.

Data wpłynięcia tekstu: 11.06.2020

*Marta Pančíková\**, *Alexander Horák\*\**

 <https://orcid.org/0000-0002-1984-4604>

 <https://orcid.org/0000-0003-3289-6289>

## TRANSFER IN RELATED SLAVIC LANGUAGES

(THIS ARTICLE WAS TRANSLATED FROM POLISH BY JAKUB WOSIK)

**Keywords:** transfer; intercomprehension; linguistic planes: phonetic, morphological, word-formation, lexical, stylistic; false friends

**Abstract.** In the field of teaching Polish as a foreign language, transfer plays a major role. Positive transfer helps the users of closely related Slavic languages learn more quickly, while negative transfer should be closely monitored. Intercomprehension is a phenomenon which consists of guessing the meanings of related words and linguistic forms, and the ability to quickly understand languages which are closely related to the mother tongue of learners; in other words, it is a case of positive transfer. Intercomprehension in teaching related languages is directly associated with the phenomenon of language transfer. In the practice of teaching Polish as a non-native language in Slovakia and Czechia, teaching methods related to intercomprehension, including a contrast-based approach, have been applied for a long time. However, more focus has always been placed on negative transfer. In this article we provide examples of the impact of transfer, usually negative, at several linguistic planes in learning Polish by Slovaks and Slovak by Poles. The first author indicates two planes, those of inflection and syntax, using examples from the works of Polish students; the second author discusses the problems associated with lexis and indicates three planes: those of word formation, lexis, and style. Their discussions indicate that similarities help master a language more quickly and how important highlighting the differences for learners is.

### 1. INTERCOMPREHENSION AND LANGUAGE TRANSFER IN TEACHING RELATED LANGUAGES

Intercomprehension can be defined as the ability to understand both the meanings of words, and morphological and syntactic structures, of the languages one acquires without ever having learnt them. The phenomenon of intercomprehension, i.e. rapid understanding, is particularly important in teaching related languages as their genetic proximity enables teachers to skip certain stages of the

---

\* [pancikova@chello.sk](mailto:pancikova@chello.sk), University of Ostrava in Ostrava, Faculty of Philology, Chair of Slavic Studies, ul. Reální 5, 701 03 Ostrava, (emeritná profesorka), ul. Jungmannova 6, 851 01 Bratislava; Slovakia (home address).

\*\* [alexander.horak@gmail.com](mailto:alexander.horak@gmail.com), ul. Medved'ovej 12, 851 04 Bratislava, Slovakia.

teaching process, otherwise necessary in teaching foreigners who speak languages which belong to other language families, and thus feature different structures. Intercomprehension in the teaching of related languages has a mainly linguistic dimension. It may also possess a cultural dimension which is reflected in similar linguistic politeness strategies, in lexis, and phraseology which reflects similar historical, cultural, ethnic, etc. experiences.

According to Gębal (2016), in teaching based on intercomprehension, focus is placed first of all on similarities, and only later on the differences in the systems of the languages being taught. An approach which emphasises differences is known in the teaching of non-native language as a contrastive approach.

When devising textbooks which apply this approach, one may refer to the similarities on all linguistic planes: in phonetics, to identical or similar pronunciations of phones; in morphology, to similar systems of inflective categories and their identifiers in the form of morphemes; in syntax, to similar rules of arranging words in collocations and sentences; and on the lexical plane in reference to the sets of lexical morphemes originating from the same source and having the same or similar meanings in both studied languages. For intercomprehension at the lexical level, what is also important are the processes of internationalisation, by virtue of which one finds in various languages many common lexemes which even if having slightly different spellings or morphological adaptations, still carry the same meanings. Miodunka was correct in arguing for the inclusion of graduates of other language studies in the groups of teachers of Polish as a foreign language. Based on our own experiences we also know that a teacher should have studied two languages, as then they are able to compare and select linguistic similarities and emphasise the differences.

When comparing the practices of teaching Polish and Slovak as non-native languages, one can conclude that the intercomprehensive approach is more commonly applied in Polish textbooks for teaching Polish as a foreign language than in Slovak textbooks for teaching Polish or Slovak/Czech as a foreign language. Most Slovak and Czech researchers of Polish favour the contrastive approach, cf. publications by Buffa (1997, 2001), Pančíková (1997, 2005, 2008), Damborski (1977), Lotko (1986a, 1986b), and the most recent textbook by Sokolová *Slovenčina a polština. Synchronne porovnanie s cvičeniami* (2012) for teaching Poles Slovak and Slovaks Polish. That also applies to teaching other Slavic languages, e.g. in the textbook by Baláž and Čabala *Slovackij jazyk dl'a slavistov* (1993) for learning Slovak by Russian-speaking learners. In the case of the most closely related Western Slavs, one can immediately start from a higher level, i.e. A2. For Czechs and Slovaks, Polish is related at many levels (pronunciation, text comprehension, and the ability to communicate one's thoughts). Even grammar is clearer when learners are shown what is common and when a teacher indicates differences between the languages. There are at least two books for learning Pol-

ish for foreigners which intentionally utilise the mutual comprehensibility and the structural relatedness of languages (though it must be said that at the time when the books were released that was not yet defined as intercomprehension). Those are two textbooks by Pösingerová and Seretny *Czy Czechów jest trzech?* (1992) and *Coraz bliżej Polski* (1997), and a textbook by Pančíková and Stefańczyk *Po tamtej stronie Tatr* (1998, 2003).

In the beginner-level textbook *Czy Czechów jest trzech?* (1992) by Kateřina Pösingerová and Anna Seretny, when teaching communication in Polish at the A1 and A2 levels, the authors introduced more complex texts for reading comprehension, which basically correspond to the B1 and B1+ levels. They did so because they assumed that Czech students would be able to understand those texts, capitalising on the lexical similarities between the two West Slavic languages, i.e. Czech and Polish.

The same method was applied by the authors of the textbook for Slovaks entitled *Po tamtej stronie Tatr*. Their textbook (2003) has been classified for the A1 and A2 levels, i.e. for Slovaks only starting to learn Polish, yet who learn it more quickly as the source and target codes are closely related. In line with international standards, the textbook helps learners achieve the threshold level, i.e. B1. Its twelve lessons are preceded by an extensive commentary on phonetics, indicating the similarities and differences between the Polish and Slovak pronunciations. It also includes a set of exercises. Further lessons are devoted to inflection discussed “in an accelerated form”. The textbook’s texts were taken from various varieties of spoken and written language, and they are diverse in terms of their styles. Word lists for each lesson include Slovak equivalents of Polish lexical units: particular focus was placed on false friends and idioms. Thus, the textbook focussed on the contrastive approach between Polish and Slovak, i.e. on the similarities and differences which exist on all linguistic planes.

Intercomprehension in teaching related languages is directly related to the phenomenon of language transfer. In the broadest sense of the term, language transfer is understood as the impact of the mother tongue (or of any previously acquired language) on the acquisition of a foreign language (Odlin, 1989). One should stress at this point that the modern theory and practice of teaching non-native languages defines transfer as a process which has two outcomes: a positive one and a negative one. Negative transfer results in errors (mistakes) as former trained behaviour or habits do not overlap with the new ones. The other (i.e. positive) transfer consists of transposing correct habits and actions from an old (known) behaviour onto a new one (Lipińska, Seretny, Turek, 2016).

In the examples which we shall offer later in the article, we indicate how positive and negative transfers impact the acquisition of Polish by Slovaks and of Slovak by Poles.

## 2. THE LEVEL OF INFLECTION

At the level of inflection, intercomprehension in teaching Polish and Slovak is facilitated by the extensive systems of grammatical, nominal and verbal categories, inherent in both languages, and inherited from the Proto-Slavic language. Both systems are largely similar, which is why it is not necessary to engage in special explanations of, e.g. the categories of the grammatical gender of nouns or of verb aspect, considered by some Slovak linguists (Baláž 1993; Dolník 2007) as the most difficult phenomena in teaching foreigners Slovak grammar, when teaching Poles Slovak and Slovaks Polish.

Concurrently, as some more recent Polish-Slovak studies have shown (Horák 2016), other identifiers of inflectional categories (e.g. different suffixes of specific cases) may also lead to negative transfers. In the case of Poles learning Slovak, that mainly applies to errors when inflecting nouns and adjectives throughout the cases in singular and plural, the lack of inflection of proper names and borrowings, the use of nominal forms of the genitive instead of possessive adjectives, errors in inflecting pronouns and numerals, and the creation of verb forms, including those created through an opposition of the masculine personal gender and non-personal gender in Polish and its absence in Slovak.

Examples:

### a) gender

\**Je to poriadna dávka **adrenaliny**.*

Slovak: *Je to poriadna dávka **adrenalínu**.*

Polish: *To porządna porcja **adrenaliny**.* [That's a decent dose of **adrenaline**]

### b) Genitive singular

\**Bolo tam veľa **mládeży** z celého sveta.*

Slovak: *Bolo tam veľa **mládeže** z celého sveta.*

Polish: *Było tam dużo **młodzieży** z całego świata.* [There were a lot of **youths** from around the world]

### c) Accusative singular

\**Prežívajú **osobnou** tragédiu.*

Slovak: *Prežívajú **osobnú** tragédiu.*

Polish: *Przeżywają **osobistą** tragedię.* [They are experiencing a **personal** tragedy]

### d) Locative singular

\**Vo štvrtok po **vyučovaní** hrám na harfe.*

Slovak: *Vo štvrtok po **vyučovaní** hrám na harfe.*

Polish: *W czwartek po **zajęciach** gram na harfie.* [On Thursdays after **classes** I play the harp]

## e) Instrumental singular

\**Hlavným hrdinou filmu je Tóno.*

Slovak: *Hlavným hrdinom filmu je Tóno.*

Polish: *Głównym bohaterem filmu jest Tóno.* [Tóno is the film's **protagonist**]

## f) Past tense forms

\**Videlam som tam dávneho kolegu.*

Slovak: *Videla som tam dávneho kamaráta.*

Polish: *Widziałam tam dawnego kolegę.* [**I saw** there an old friend]

## g) Future tense forms

\**Cez prázdniny budeme íst' do Španielska.*

Slovak: *Cez prázdniny pôjdeme do Španielska.*

Polish: *W wakacje będziemy jechać do Hiszpanii.* [In the holidays **we are going** to Spain]

## h) Conditional forms

\**Veľmi chcela bym som pracovať ako učiteľka.*

Slovak: *Veľmi by som chcela pracovať ako učiteľka.*

Polish: *Bardzo chciałabym pracować jako nauczycielka.* [**I would** very much **like to** work as a teacher]

### 3. THE LEVEL OF SYNTAX

Intercomprehension at the level of syntax between Polish and Slovak is possible by dint of numerous similarities between the two linguistic systems. Nonetheless, Polish, and Slovak feature many differences at this linguistic level (cf. Sokolová et al. 2012), which usually result in negative transfer.

Horák's analysis (2016) of how Poles acquire Slovak has indicated that Poles who learn Slovak use structures with impersonal verb forms and with gerund forms which in Slovak do not exist. They also use a different verbal case government within syntactic accommodation, they formulate sentences with elliptical auxiliary verb *to be* in complex predicates, and they have a clear tendency to use the Polish word order in sentences, which is visible particularly in the post-position of the adjunct, as well as in the order of enclitics. An analysis at the syntactic level has proven that negative transfer is evident in linguistic structures in terms of which Polish and Slovak differ considerably.

Examples:

a) *aby/żeby* [to/ in order to] + infinitive

\**Momentálne nemám čas, aby sa stretával' s priateľmi.*

Slovak: *Momentálne nemám čas, aby som sa stretávala s priateľmi.*

Polish: *Teraz nie mam czasu, aby się spotykać z kolegami.* [Now I don't have time **to meet** my friends]

b) *lubię* [I like] + infinitive

\**Cesta je veľmi úzka, nemám rada tam chodiť* bicyklom.

Slovak: *Cesta je veľmi úzka, nerada tam chodím* bicyklom.

Polish: *Droga jest bardzo wąska, nie lubię tędy jeździć* rowerem. [The road is very narrow, I don't like riding my bike here]

## c) structures with gerund forms

\**V tamtych časach bola pre nás cesta do Nemecka ňe do pomyslenia.*

Slovak: *V tých časoch bola pre nás vtedy cesta do Nemecka nemysliteľná.*

Polish: *V tamtych czasach podróż do Niemiec była dla nas nie do pomyslenia.* [In those times, a journey to Germany was for us something not to be imagined]

## d) structures with impersonal verb forms

\**Výpredano 20500 kinových vstupenok.*

Slovak: *Predali 20500 lístkov do kina.*

Polish: *Sprzedano 20500 biletów do kina.* [20,500 cinema tickets were sold]

## e) verb case government – genitive

\**V júni sa musím pripravovať do skúšky.*

Slovak: *V júni sa musím pripravovať na skúšku.*

Polish: *W czerwcu muszę się przygotowywać do egzaminu.* [In June, I must prepare for the exam]

## f) verb case government – locative

\**Strávili sme tri dni na prehliadke mesta.*

Slovak: *Strávili sme tri dni prehliadkou mesta.*

Polish: *Spędziliśmy trzy dni na zwiedzaniu miasta.* [We spent three days sight-seeing]

g) ellipsis of the *byt'* verb

\**Postmoderna to [ ] všetko, čo nás obklopuje.*

Slovak: *Postmoderna je všetko, čo nás obklopuje.*

Polish: *Postmodernizm to wszystko, co nas otacza.* [Postmodernism [ ] everything that surrounds us]

## h) erroneous word order – adjunct

\**Študoval filológiu anglickú na Jagelovskej univerzite.*

Slovak: *Študoval anglickú filológiu na Jagelovskej univerzite.*

Polish: *Studiował filologię angielską na Uniwersytecie Jagiellońskim.* [He studied Polish philology at the Jagiellonian University]

## i) erroneous word order – personal pronouns

\**Veľmi mi sa páči hudba z filmu Titanic.*

Slovak: *Veľmi sa mi páči hudba z filmu Titanic.*

Polish: *Bardzo mi się podoba muzyka z filmu Titanic.* [I very much enjoy the Titanic soundtrack]

## j) erroneous word order – reflexive verbs

\**Staré Mesto veľmi sa mi páčilo.*

Slovak: *Staré Mesto sa mi veľmi páčilo.*

Polish: *Starówka bardzo mi się podobała.* [I very much like the old town]

## k) erroneous word order – the past tense

\**V Bratislave naučila som sa, že všetko, čo je rakúske, je dobré.*

Slovak: *V Bratislave som sa naučila, že všetko, čo je rakúske, je dobré.*

Polish: *W Bratysławie nauczyłam się, że wszystko, co austriackie, jest dobre.* [In Bratislava, I learnt that everything Austrian is good]

## l) erroneous word order – the conditional mood

\**Sused hovorí, že mala by som sa viac pohybovať.*

Slovak: *Sused hovorí, že by som sa mala viac pohybovať.*

Polish: *Sąsiad mówi, że powinnam się więcej ruszać.* [My neighbour says I should move more]

#### 4. THE LEVEL OF WORD FORMATION

At the level of word formation, there also exist similarities and differences in both analysed language systems. That has been confirmed in comparative studies of Polish and Slovak by specialists in the area (e.g. Mieczkowska 2015; Pančíková 2008; Sokolová et al. 2012; Vojteková 2016). The means of creating new lexis are similar, yet both languages use specific affixes with different frequency and in somewhat different ways. Those differences usually result in instances of negative transfer.

The quoted examples came from dictionary resources and the publications by the co-author of this article (more extensive analyses can also be found therein):

a) application of different affixes for creating new words – using the Polish *-owy* suffix instead of the Slovak *-ny*:

Polish

*dodatkowy*

*międzynarodowy*

*posezonowy*

Slovak

*dodatočný* [additional]

*medzinárodný* [international]

*posezónny* [post-seasonal]

## b) different affixes in borrowings

Polish

*agencja*

*humanizm*

*moralność*

*recykling*

*republikanin*

*solidarność*

*suwerenność*

*totalizm/totalitaryzm*

Slovak

*agentúra* [agency]

*humánnosť* [humanism]

*morálka* [morality]

*recyklácia* [recycling]

*republikán* [a republican]

*solidarita* [solidarity]

*suverenita* [sovereignty]

*totalita* [totalism/ totalitarianism]



c) application of the same suffix for creating names which have different meanings; the examples we quoted indicate that it is not always the case that one affix can apply to an identical word-formation and semantic category in the other language. In Polish and Slovak, forms are created in an identical manner, yet their meanings are different.

Polish	Slovak
<i>kosmetyk, kosmetyczka</i>	<i>kozmetik, kozmetička</i>
(NR, object: 'a substance' and 'a bag')	(N <sub>Ag</sub> – 'a person')
<i>wojaczka</i>	<i>vojačka</i>
(N <sub>Ac</sub> – 'military service', 'warring')	(N <sub>Ag</sub> – 'a person', 'a woman')
<i>kopaczka</i>	<i>kopačka</i>
(N <sub>I</sub> – 'a farming machine')	(NR – 'one of cleats')
<i>letniczka</i>	<i>letnička</i>
(N <sub>Atr</sub> . 'a woman', 'a summer vacationer')	(NR – 'an annual plant') <sup>1</sup>

## 5. THE LEVEL OF LEXIS

In Slavic languages, there are many words which have common roots, identical origins, and once had common meanings. The most closely related languages which belong to the Western branch, i.e. Polish, Czech, and Slovak, developed from a common linguistic basis, which is why many words sound similar and their original meanings were similar. Later development, separately, resulted in changes to the meanings of individual lexemes, which resulted in the emergence of inter-language homonyms commonly referred to as false friends, traps, or treacherous words. In genetically closely related languages, they are a source of constant misunderstandings.

Inter-language homonymy is an outcome of the semantic differentiation of a common native and borrowed lexical stock, or accidental compliance of word forms or word-formative affixes. Finally, within the process of creating new words, means of word formation which are common for both languages are sometimes used differently by them, a fact which results in misunderstandings. False friends in closely related languages cause many misunderstandings in communication and in translations, which is why teachers must warn learners about such lexical pitfalls.

<sup>1</sup> The abbreviations used in the examples came from the Latin names of word formation categories (known in Czech, Polish and Slovak studies on word formation: Dokulil 1962; Daneš et al. 1967; Grzegorzczkova 1972; Pančíková 2008): N<sub>Ac</sub> – names of activities, N<sub>Ag</sub> – names of actors, N<sub>Atr</sub>. – names of possessors of features, NR and NP – names of objects, items and products of activities, N<sub>I</sub> – names of tools.

We selected a few examples from a bilingual Slovak-Polish dictionary and publications on false friends (Pančíková 2005).

In Slovak, the *stan* lexeme denotes ‘a tent’, while in Polish it is an abstract noun denoting ‘a situation’, ‘a plight’, or ‘conditions’. The Slovak equivalent of the Polish *stan* lexeme is *stav*, while *stawa* in Polish denotes ‘a reservoir’ or ‘a part of the human body’ – in Slovak those are two completely different words: the former meaning is denoted by the phrase ‘vodná nádrž’ while the latter is denoted by the word ‘klb’.

The Polish verb *kurzyć* [to dust] has the Slovak equivalent of ‘prašit’, *sypat’ sa*’ while the Slovak *kúrit’* has the Polish equivalent of ‘to burn in a furnace, to warm up’.

The Polish word *modraki* has the Slovak equivalent of ‘nevädza – a cornflower’, while the Slovak word *modráky* is ‘a common name of a wild mushroom – a bluing bolete’ and has another meaning of ‘blue work overalls’.

There are numerous similar examples; in the following table we include a few selected examples of Polish-Slovak false friends:

Polish word		Slovak word	Correct Slovak equivalent
<i>mizeria</i> (cucumber and cream salad)	≠	<i>mizéria</i> (poverty)	<i>uhorkový šalát</i>
<i>palec</i> (a finger)	≠	<i>palec</i> (a thumb)	<i>prst</i>
<i>pański</i> (yours (plural))	≠	<i>panský</i> (Lord’s)	<i>váš</i>
<i>pogoda</i> (the weather)	≠	<i>pohoda</i> (an idyll)	<i>počasie</i>
<i>poklad</i> (a deck)	≠	<i>poklad</i> (a treasure)	<i>paluba</i>
<i>rozklad</i> (a plan)	≠	<i>rozklad</i> (decay)	<i>rozvrh</i>
<i>siostrzenica</i> (a niece)	≠	<i>sesternica</i> (a cousin)	<i>neter</i>
<i>stawiać</i> (to buy)	≠	<i>stavat’</i> (to build)	<i>platit’</i>
<i>stopa</i> (a foot)	≠	<i>stopa</i> (a trace)	<i>chodidlo</i>
<i>szkować</i> (to prepare)	≠	<i>šikovat’</i> (to lead)	<i>pripravovat’</i>

## 6. THE LEVEL OF STYLE

Misunderstandings in related languages may be also caused by differences in stylistic undertone as there are various words which differ from one another only in terms of their stylistic qualifiers. Knowing all the undertone variants of a word is particularly important for translators, lexicographers, and teachers. In the definition of false friends, that was first mentioned by Lotko (1992), a Czech researcher of Polish, and later also the author of this article in her publications (Pančíková 2005).

The examples of an incorrect selection of linguistic means in specific utterances (official vs. colloquial), i.e. stylistic treachery also came from her publication:

Polish	Slovak
<i>bagaż</i> [baggage] ('batožina') neutral	<i>bagáž</i> old-fashioned
<i>egzamin</i> [an exam] neutral	<i>egzámen</i> old-fashioned, literary
<i>grunt</i> [ground] neutral	<i>grunt</i> old-fashioned
<i>hamować</i> [to brake] neutral	<i>hamovať</i> colloq.
<i>list</i> ('rastliny') old-fashioned	<i>list</i> [a letter] neutral
<i>muzyka</i> [music] neutral	<i>muzika</i> colloq.
<i>plac</i> [a square] neutral	<i>pl'ac</i> colloq.
<i>powinność</i> [obligation] literary	<i>povinnosť</i> neutral

All of the provided words have the same meaning, but different stylistic qualifiers, which may cause translation problems. By the same virtue, the use of a word with any qualifier may be unacceptable in academic or professional texts. That is why students of translation studies must be aware of the importance of choosing the right words.

## 7. CONCLUSION

Intercomprehension, a phenomenon which consists of deducing the meanings of words and the structures of related languages, enables one to quickly master closely related languages. In the practice of teaching Polish in Slovakia and Czechia, intercomprehension had long been used before the term was used in the study of teaching foreign languages. The many years of our professional practice have proven that similarities, by dint of the mechanism of positive transfer, help in learning a language more quickly. Yet it is important to make learners aware of the differences which might lead to negative language transfer, i.e. instances of interference at various levels of language: inflection, syntax, word formation, lexis, and style.

## BIBLIOGRAPHY

- Baláž P., Čabala M., Darovec M., 1993, *Slovackij jazyk dla slavistov*, Bratislava.  
 Buffa F., 1998, *Z polsko-slovenských jazykových vzťahov. Konfrontačný náčrt*, Prešov.  
 Buffa F., 2001, *Z polsko-slovenských lexikálnych vzťahov. Konfrontačný náčrt*, Prešov.  
 Damborský J., 1977, *Studia porównawcze nad słownictwem i frazeologią polską i czeską*, Warszawa.  
 Daneš F., Dokulil M., Kuchař J., 1967, *Tvoření slov v češtině 2. Odvozování podstatných jmen*, Praha.

- Dokulil M., 1962, *Tvoření slov v češtině I. Teorie odvozování slov*, Praha.
- Dolník J., 2007, *Súčasná spisovná slovenčina a jej problémy*, Bratislava.
- Gębal P.E., 2016, *Interkomprehensja, strategie mediacyjne i nauczanie języków obcych*, in: E. Lipińska, A. Seretny (eds.), *Źłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*, Kraków, pp. 77–93.
- Grzegorzczkowska R., 1972, *Zarys słowotwórstwa polskiego. Część 1. Słowotwórstwo opisowe*, Warszawa.
- Horák, A., 2016, *Polsko-slovenská medzijazyková interferencia vo výučbe slovenčiny ako cudzieho jazyka* (unpublished doctoral dissertation), Jagiellonian University, Kraków.
- Lipińska E., Seretny A., Turek P., 2016, *Błędy pragmatyczne w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, in: E. Lipińska, A. Seretny (eds.), *Źłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*, Kraków, pp. 183–200.
- Lotko E., 1986a, *Polština a čeština z hlediska typologického*, Olomouc.
- Lotko E., 1986b, *Čeština a polština v překladatelské a tlumočnické praxi*, Ostrava.
- Lotko E., 1992, *Zrádná slova v polštině i češtině*, Olomouc.
- Mieczkowska H., 2015, *Zapóžyczenia a paralele słowotwórczo-leksykalne w rozwoju leksyki przełomu wieków (w ujęciu słowacko-polskim)*, Kraków.
- Miodunka W.T., 2010, *Glottodydaktyka polonistyczna w dobie globalizacji i informatyzacji*, Kraków.
- Odlin T., 1989, *Language transfer: cross-linguistic influence in language learning*, Cambridge.
- Pančiková M., 1997, *Polsko-słowacka interferencja (swoistość nauczania języka polskiego Słowaków)*, in: W.T. Miodunka (ed.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego*, Kraków, pp. 215–219.
- Pančiková M., 2005, *Zradności polskiej a słowenskiej leksyki*, Opole.
- Pančiková M., 2008, *Rozvojové tendencie polskej a slovenskej leksyki na prelome tisícročia. Vybraná problematika. Substantíva*, Bratislava.
- Pančiková M., Horák A., 2018, *Polonistyka na początku XXI wieku. Diagnozy – koncepcje – perspektywy*, in: J. Tambor, A. Achteлик, K. Graboń (eds.), *W kręgu glottodydaktyki*. vol. 5., Katowice, pp. 519–533.
- Pančiková M., Stefańczyk W., 1998, *Po tamtej stronie Tatr*, Kraków.
- Pančiková M., Stefańczyk W., 2003, *Po tamtej stronie Tatr*. Supplemented and amended, Kraków.
- Pösingerová K., 2001, *Interferencja i nauczanie języka polskiego*, Katowice.
- Pösingerová K., Seretny A., 1992, *Czy Czechów jest trzech? Učebnice polského jazyka pro Čechy – díl I*, Kraków.
- Pösingerová K., Seretny A., 1997, *Coraz bliżej Polski. Učebnice polského jazyka pro Čechy – díl II*, Praha – Kraków.
- Sokolová M., Vojteková M., Mirosławska W., Kyseľová M., 2012, *Slovenčina a polština: synchronne porovnanie s cvičeniami*, Prešov.
- Vojteková M., 2016, *Slovenské a polské adjektívum z aspektu slovtvornej motivovanosti*, Prešov.

*Marta Pančíková, Alexander Horák*


## INTERKOMPREENSJA W BLISKICH JĘZYKACH SŁOWIAŃSKICH

**Słowa kluczowe:** interkomprensja, płaszczyzna językowa – fonetyczna, morfologiczna, słowotwórcza, leksykalna, stylistyczna, wyrazy zdradliwe

**Streszczenie.** Interkomprensja to zjawisko odgadywania znaczeń wyrazów i struktury języków pokrewnych, zdolność szybkiego rozumienia języków blisko spokrewnionych z językiem ojczystym uczących się. W glottodydaktyce nauczania języka polskiego w Słowacji i w Czechach interkomprensję stosowano już dawno. Interkomprensja w nauczaniu języków pokrewnych bezpośrednio jest związana ze zjawiskiem transferu językowego. W tym artykule podajemy przykłady na oddziaływanie transferu pozytywnego i negatywnego na różnych płaszczyznach językowych w przyswajaniu języka polskiego przez Słowaków i języka słowackiego przez Polaków. Potwierdza się, że podobieństwa pomagają szybciej opanować język i ważne jest uczulanie uczących się na różnice. Interkomprensja w nauczaniu języków pokrewnych ma przede wszystkim wymiar językowy, ale może mieć również wymiar kulturowy.

Data wpłynięcia tekstu: 30.05.2020

Andrey Babanov\*

 <https://orcid.org/0000-0002-2093-4965>

## TERMIN „TRANSIDIOMATYCZNOŚĆ” JAKO PRÓBA ZNALEZIENIA ADEKWATNEGO LINGWISTYCZNEGO UJĘCIA DLA NIEKTÓRYCH WĄTKÓW GLOTTODYDAKTYCZNYCH

**Słowa kluczowe:** homonimia międzyjęzykowa, interkomprehensja, glottodydaktyka, języki słowiańskie

**Streszczenie.** Treścią artykułu jest propozycja terminologiczna mająca na celu uzupełnienie systemu pojęć charakteryzujących interakcję systemów językowych w różnych sytuacjach komunikowania się ich użytkowników, w tym w sytuacji przyswajania jednego z tych systemów (glottodydaktyka). Proponowany przez autora termin „transidiomatyczność” ma oznaczać właściwość elementu systemu językowego, która potencjalnie objawia się w komunikacji jako niekontrolowane przełączenie kodu językowego na skutek podobieństwa tego elementu do analogicznego elementu innego systemu językowego. „Transidiomatyczność” jest pojęciem nadrzędnym w stosunku do takiego pojęcia jak np. „homonimia międzyjęzykowa”, ponieważ po pierwsze zakłada nie tylko przełączenie kodu zakłócające komunikację (interferencja językowa), lecz także możliwość skutecznego wspierania komunikacji środkami zaczerpniętymi z innego systemu (pozytywny transfer językowy, interkomprehensja), a po drugie może być stosowane nie tylko do jednostek systemu leksykalnego, lecz do każdego innego poziomu systemu językowego (przy zastosowaniu odpowiedniego uściślenia nominacyjnego).

Pojęcie tytułowe tego artykułu pojawiło się w trakcie rozważań nad zjawiskiem określanym często jako „homonimia międzyjęzykowa”. Używa się na jego oznaczenie także innych nazw, ogółem może nawet kilkunastu, wśród których najbardziej znana jest chyba „fałszywi przyjaciele [tłumacza]” («faux-amis») (*Tezaurus...*, 1998, s. 85).

Badania określanych w ten sposób zjawisk zrobiły się ostatnio dość popularne (Kaleta 2014; Kusal’ 2006; Pančiková 2005), odbyły się nawet dwie międzynarodowe konferencje organizowane przez UKSW. W tomie, który ukazał się po

---

\* babanov@spbu.ru, Uniwersytet Państwowy w Sankt Petersburgu, Wydział Filologiczny, Katedra Filologii Słowiańskiej, ul. Universitetskaya Naberezhnaya 11, 199034 Sankt Petersburg, Rosja.

pierwszej z tych konferencji, jest obszerna bibliografia zagadnienia (zob. Majewska 2017a) oraz bardzo cenny artykuł Małgorzaty Majewskiej, poświęcony prawie w całości sprawom terminologicznym (Majewska 2017b). Autorka przytacza przekonujące dowody zgodności terminu „homonimia międzyjęzykowa” z teorią lingwistyczną zarówno w czasach jego pierwszego pojawienia się (na przełomie lat 50. i 60. XX wieku), jak też w dniu dzisiejszym, pokazuje jego poręczność jako podstawy do nazywania różnych przypadków szczegółowych występowania omawianego zjawiska, ale podaje też przyczyny powodujące, że dyskusje terminologiczne na pewno pozostaną na porządku dziennym. Wynika to z różnic stosowania pojęcia „homonimia” w tradycjach lingwistycznych różnych języków, z wielości już istniejących nazw dla badanego zjawiska, z różnicy dziedzin praktycznych, w których mają z nim do czynienia przede wszystkim zwykli uczestnicy komunikacji międzyjęzykowej.

Nawet jeżeli dojdzie do powszechnej akceptacji terminu „homonimia międzyjęzykowa”, pozostanie problem zakwalifikowania do niego tych czy innych zjawisk. Mając do czynienia z różnymi systemami (językami), zazwyczaj musimy dokonywać pewnych uproszczeń, postulując zbieżność strony formalnej zestawianych jednostek czy też różnice semantyczne pomiędzy nimi. Ale jak daleko posunięta może być dopuszczalność tych uproszczeń? Z punktu widzenia teorii lingwistycznej jest to sprawa bardzo istotna, ponieważ na przykład w wielu przytaczanych parach rosyjsko-polskich homonimów międzyjęzykowych można stwierdzić poważne różnice fonetyczne wynikające bądź ze specyfiki wymowy niektórych głosek w zestawianych językach, bądź z różnego rozwoju wspólnego dziedzictwa fonetycznego. W *Rosyjsko-polskim słowniku homonimów międzyjęzykowych* K. Kusala jako homonimy międzyjęzykowe są podane zarówno korelaty historyczne (pol. *bląd* – ros. *блуд* ‘rozpusta’; pol. *bloto* – ros. *болото* ‘bagno’; pol. *klódka* – ros. *колodka* ‘oprawa drewniana’; ‘szczęka, klocek’; ‘baretka’; ‘kopyto’; ‘dyby’ (Kusal’ 2002), jak i wyrazy różniące się wymową głosek, a nawet ich statusem fonematycznym (pol. *krawat* – ros. *крават* ‘łóżko’; pol. *dywan* – ros. *диван* ‘kanapa (Kusal’ 2002). Wyrazy te jednak w sytuacji nauki języka lub komunikacji opartej na interkomprehensji (o tym pojęciu nieco szerzej w dalszym ciągu niniejszego artykułu) bywają mylnie kojarzone ze sobą. A skoro badania homonimii międzyjęzykowej mają źródła praktyczne, uwzględnienie w słowniku „homonimów międzyjęzykowych” takich, ostrożnie mówiąc, nieidealnych z punktu widzenia fonetyki par, nie wywołuje sprzeciwu.

W przypadku semantyki sytuacja może być odwrotna: wyrazy mogą oznaczać w zasadzie ten sam denotat, ale różnie go wartościować. Na przykład pol. *woń* i ros. *вонь* ‘smród’ oznaczają zjawiska zbliżone (czynnik odbierany za pomocą zmysłu powonienia), dlatego w jednym z rosyjskich słowników synonimów zarówno *вонь*, jak i *запах* ‘woń’ znajdujemy pod tym samym hasłem jako możliwe synonimy do *зловоние* ‘smród’ (Aleksandrova 2010, s. 150) – wprawdzie

*zanax* ‘woń’ występuje w tym samym słowniku jako możliwy synonim do *apomam* ‘zapach’ (Aleksandrova 2010, s. 19). Z tego wynika, że jest wyrazem nie-nacechwanym, niewartościującym, że odcieni wartościujących może nabierać w kontekście. Użycie (pod wpływem języka polskiego) w komunikacji w języku rosyjskim zamiast słowa *zanax* słowa *вонь* nie wpłynie na rozumienie opisywanej sytuacji, ale spowoduje mylne zrozumienie tego, jak opisywana sytuacja jest oceniana przez rozmówcę, co też należy uznać za zakłócenie komunikacji. Ze względów praktycznych więc znów warto dopuścić się odstępstwa od ścisłości lingwistycznej i zaliczyć do przejawów homonimii międzyjęzykowej pary, w których różnica semantyczna nie dotyczy podstawowego znaczenia wyrazów.

Jeszcze większe wątpliwości budzi zastosowanie tego określenia w szerszym kontekście, w odniesieniu do innych obszarów systemu językowego, np. do frazeologii. Właściwie okazuje się, że międzyjęzykowymi homonimiami frazeologicznymi nazywane są połączenia wyrazowe, które mogą okazać się mylnie zinterpretowane przez kogoś, kto nie zna frazeologii odpowiedniego języka, lub niepoprawnie utworzone pod wpływem frazeologii innego (lepiej znanego) języka. Dlatego wśród przykładów obok zwrotów jako tako pasujących do pojęcia „homonimii międzyjęzykowej” (ros. *ходить по головам* ‘zmierzać do swojego prywatnego celu bezwzględnie, nachalnie’ – czes. *chodit po hlavě* ‘swawolić, wygłupiać się’) pojawiają się także takie, które po prostu w jednym z języków nie są zwrotami frazeologicznymi (ros. *на свою голову (делать что)* ironiczne ‘robić coś powodując negatywne konsekwencje dla siebie’ – czes. *na svou hlavu* ‘na swoją głowę’, nie ma znaczenia innego niż dosłowne; czes. *nevleze v botách do vody* ‘nie pozwoli siebie oszukać’ – ros. *не полезет в ботинках в воду* ‘nie będzie wchodzić w butach do wody’, nie ma znaczenia innego niż dosłowne), a nawet takie, które w obu językach są idiomami, ale różnią się jednym ze składników (ros. *сердце у него упало в пятку* ‘przestraszył się’, dosłownie: ‘serce mu spadło do pięt’ – czes. *srdce mu spadlo do bot* – to samo, dosłownie: ‘serce mu spadło do butów’)<sup>1</sup>.

W powyższych przykładach odejścia od ścisłego rozumienia homonimii uzasadnieniem okazuje się praktyczna przydatność rozwiązania, a dominacja tego kryterium wynika z faktu, że właśnie praktyka okazuje się punktem wyjściowym badania: praktycy zauważają jakieś zakłócenie w komunikacji, spowodowane pozornym podobieństwem jednostek lub struktur w dwu różnych językach, a w refleksji nad tym zakłóceniem sięgają do pojęcia z lingwistyki opisowej, które wydaje się najstosowniejsze dla wyjaśnienia przyczyn nieporozumienia. Nie ma w tym nic złego, bo jest to jedna z normalnych ścieżek rozwoju i gromadzenia wiedzy. Jednakże po pewnym okresie takiego gromadzenia empirycznego materiału przychodzi czas na podsumowanie rozmaitych faktów, mających wspólne podłoże i ujęcie ich w ogólnej koncepcji o potencjale prognostycznym, wskazując

<sup>1</sup> Wszystkie przytoczone przykłady pochodzą z artykułu Ignatyowej (2016)



ewentualne obszary badań obiecujących nowe praktyczne rozwiązania. Wypracowanie takiej koncepcji może wymagać m.in. odejścia od aktualnie używanych pojęć terminologicznych lub ich należytego umiejscowienia w ramach ogólniejszej koncepcji.

Spróbujmy zatem zastanowić się nad istotą nieporozumień w sytuacji występowania w komunikacji tzw. „homonimów międzyjęzykowych” i być może umieścić to zjawisko w nieco szerszym kontekście. Chyba nie będzie wielkim błędem twierdzenie, że mamy tu do czynienia z sytuacją, kiedy strona formalna znaku ewokuje w świadomości odbiorcy stronę semantyczną należącą do innego systemu znakowego, a dzieje się tak dlatego, że strona oznaczająca odpowiednia do tej semantyki jest w jakiś sposób kojarzona z bodźcem pochodzącym z innego systemu. Mechanizm kojarzenia może być różny: podobieństwo dźwiękowe niepoparte podobieństwem graficznym ani zestawieniami historycznymi (pol. *wrózka* [vruška] – ros. *врушка* [vruška] ‘kłameczucha’), podobieństwo graficzne niepoparte podobieństwem fonetycznym (pol. *baby* (D. l.p. lub M./B. l.mn. rzeczownika *baba*) – ang. *baby* ‘dziecko’), podobieństwo tworzących leksem mniejszych jednostek znaczących (pol. *nocnik* – ros. *ночник* ‘lampa nocna’ – w obu przypadkach derywat został utworzony od tej samej bazy słowotwórczej *ноч-/ноч-* za pomocą tego samego formantu *-nik/-ник*), znajomość regularnych oboczności występujących przy zestawieniu morfemów konkretnej pary języków (pol. *dworzec* – ros. *дворец* ‘pałac, zamek’) itp. Zależnie od tego, w czym występuje podobieństwo, homonimy międzyjęzykowe można odpowiednio poklasyfikować, ale nie jest to celem niniejszej refleksji. Ważniejszy wydaje się tu być fakt, że niezależnie od bezpośredniej przyczyny kojarzenia form językowych dwu języków w świadomości osoby dwujęzycznej następuje niekontrolowane przełączenie kodu językowego. Dwujęzyczna osoba, w której świadomości dochodzi do przełączenia kodu, nie zdaje sobie z tego sprawy (przynajmniej w samym momencie przełączenia), właśnie dlatego, że jest dwujęzyczna, a język, na który niezauważalnie dla siebie samej „przeskoczyła”, jest dla niej bardziej zrozumiały i wygodny, niż ten, z którego „się przełączyła” (niekoniecznie bardziej zrozumiały i wygodny w ogóle i pod każdym względem, ale na pewno w zakresie tej tematyki, która stanowiła przedmiot komunikacji).

Trzeba zauważyć też, że nie zawsze takie przełączenie kodu powoduje zakłócenia komunikacyjne. Wręcz przeciwnie, „zrozumienie” lub nawet aktywne użycie jednostki wydedukowanej na wzór jednostki z innego języka może się okazać zupełnie poprawne, a sam fakt przełączenia kodu, skoro był on niekontrolowany, spontaniczny, podświadomy, zostaje niezauważony. Szczególnie często dochodzi do takich przełączeń w przypadku współlistnienia (w świadomości komunikantów lub w przestrzeni komunikacyjnej) języków o wielkim stopniu podobieństwa wynikającego bądź ze wspólnej genezy, bądź z długotrwałego kontaktu. Na oznaczanie komunikacji z wykorzystywaniem podobieństw mię-

dzy językami komunikantów został ukuty nawet specjalny termin „interkomprensja”. Terminu tego najczęściej używają glottodydaktycy mający do czynienia z językami romańskimi (Gębal 2016; Hemming i in. 2011; Jamet 2009) – być może dlatego, że podobieństwa pomiędzy językami romańskimi często okazują się wystarczające dla takiej komunikacji. Samo zjawisko jednak występuje (oczywiście w różnej skali) w relacjach pomiędzy komunikantami używającymi także różnych innych języków, niekoniecznie o wysokim stopniu bliskości genetycznej lub kontaktowej. Zjawisko to zostało uwzględnione i pozytywnie ocenione nawet w dokumentach gremiów doradzających władzom Unii Europejskiej w sprawach polityki językowej<sup>2</sup>.

Mamy zatem w dorobku myśli lingwistycznej dwa pojęcia związane z sytuacją przełączenia kodu językowego w komunikacji między osobami należącymi prymarnie do różnych społeczności językowych. Jedno z nich oznacza zjawisko dotyczące systemu językowego i potencjalnie powodujące zakłócenia komunikacji (homonimia międzyjęzykowa), drugie dotyczy funkcjonowania systemu i oznacza raczej udaną komunikację, którą wspomogło przełączenie kodu (interkomprensja). Istnieją także inne pojęcia związane ze współdziałaniem różnych kodów językowych w komunikacji: interferencja i transfer językowy. Interferencja oznacza zakłócenia komunikacyjne spowodowane wpływem systemu językowego innego niż ten, w którym się odbywa komunikacja (omawiana wyżej homonimia międzyjęzykowa może być przyczyną interferencji). Można ją określić także jako skutek nieudanej próby zastosowania w komunikacji możliwości interkomprensji. Transfer językowy jest pojęciem nadrzędnym, oznaczającym posługiwanie się jednostkami lub strukturami jednego języka przy komunikowaniu w innym języku. Skutki transferu mogą być zarówno pozytywne (interkomprensja), jak i negatywne (interferencja). Ponieważ termin „interkomprensja” w dydaktyce języków słowiańskich jest stosunkowo nowy, tradycyjnie terminu „transfer językowy” używało się jako pozytywnego odpowiednika interferencji (Szapkina 1997).

Wydaje się, że wśród wypracowanych dotychczas pojęć, opisujących proces lub skutek przełączenia kodu językowego w trakcie komunikacji oraz elementy systemu językowego, które mogą prowokować takie przełączenie, brakuje pojęcia nadrzędnego, charakteryzującego elementy systemu językowego pod kątem ich zdolności przekraczania granicy językowej. Brakuje także pojęcia na oznaczenie elementów systemowych ułatwiających komunikowanie się z nosicielami innego języka lub przyswajanie tego języka, ale, jak pokazuje przykład terminu „transfer”, w przypadku istnienia pojęcia nadrzędnego ten mniejszy brak nie jest trudny do nadrobienia. Na oznaczenie znaku językowego lub innego elementu systemu językowego, który może prowokować przełączenie kodu, proponuję przyjęcie terminu *t r a n s i d i o m a t y z m*, natomiast na oznaczenie tej cechy znaku języko-

<sup>2</sup> [http://www.kongrespolonistow2016.us.edu.pl/panel\\_8.php](http://www.kongrespolonistow2016.us.edu.pl/panel_8.php) [08.06.2020].

wego – terminu *transidiomatyczność*. Znaczenie składników tego terminu sugeruje zdolność elementu systemu językowego do przekraczania granic tego systemu, w którym go znajdujemy. Oczywiście zdolność ta jest relatywna – występuje względem jakiegoś konkretnego innego języka. Jest to ograniczenie ważne nawet w przypadku języków blisko spokrewnionych, np. polski wyraz *hańba* jest transidiomatyczny względem języka czeskiego lub ukraińskiego, a nie jest transidiomatyczny względem języka rosyjskiego.

Zależnie od wpływu na skuteczność komunikacji możemy rozróżnić transidiomatyczność wspierającą (sprzyjającą) lub hamującą (zakłócającą).

Transidiomatyczność może występować na wszystkich poziomach systemu językowego. Przykłady klasycznych homonimów międzyjęzykowych możemy zaliczyć do transidiomatyzmów zakłócających leksykalnych, do transidiomatyzmów leksykalnych wspierających należy przytoczony wyżej przykład *hańba* (transidiomatyzm polsko-ukraiński lub polsko-czeski). Ponieważ przeważnie materiałem do tego artykułu są zjawiska z pogranicza polsko-rosyjskiego, przypomnijmy kilka transidiomatyzmów leksykalnych wspierających, występujących na tym obszarze. Ze względu na różnicę alfabetów, wspierających transidiomatyzmów mających także podobieństwo graficzne tu raczej nie możemy się spodziewać. Poniękad można w ten sposób scharakteryzować parę ros. *мама* – pol. *tama*, ale pod warunkiem, że zapiszemy obydwa słowa dużymi literami (*МАМА*). Częstym zjawiskiem są natomiast transidiomatyzmy oparte tylko na podobieństwie brzmienia (dla bardziej wyrazistego zademonstrowania zjawiska przytoczmy je w nieco uproszczonej transkrypcji fonetycznej): [dom] (*dom/дом*), [kam'en'] (*kamień/камень*), [p'ivo] (*piwo/пиво*), [stal'] (*stal/сталь*), [bagażnik] (*bagażnik/багажник*) itp. Lista wyrazów, które mogą być uznane za wspierające transidiomatyzmy leksykalne poszerzy się kilkakrotnie, jeżeli uwzględnimy regularne różnice fonetyczne pomiędzy językiem rosyjskim a polskim, poczynając od miejsca akcentu (*bagaż/багаж; bilet/билет; woda/вода; baran/баран* itp.), a kończąc na bardziej skomplikowanych obocznościach będących wynikiem różnic w rozwoju dziedzictwa fonetycznego prasłowiańszczyzny (*las/лес, siano/сено, gniazdo/гнездо, kolano/коленио* itp.; *dąb/дуб, ząb/зуб* itp.; *droga/дорога, wrona/ворона, krowa/корова* itp.; *rzeka/река, rzepa/репа, grzech/грех, krzyk/крик, grzyb/гриб* itp.; *brzeg/берег, drzewo/дерево* itp.).

Dla zademonstrowania potencjału pojęcia transidiomatyczności zwróćmy uwagę na przykłady tego zjawiska z innych poziomów systemu językowego, wśród których da się znaleźć zarówno transidiomatyzmy wspierające, jak i zakłócające. Będą to tylko transidiomatyzmy polskie względem języka rosyjskiego, ale pamiętajmy, że analogicznych zjawisk można się doszukiwać w każdej innej parze języków. Można też sytuację odwrócić i szukać rosyjskich transidiomatyzmów względem języka polskiego. Przypuszczam, że nie zawsze to będzie tylko odwrócenie przykładów polsko-rosyjskich.

Za przykład transidiomatyczności fonetycznej wspierającej mogą posłużyć spółgłoski szczelinowe [š], [ž]. Rosjanie nie mają żadnych problemów z ich rozpoznawaniem i wymawianiem, chyba że mają problem z tymi głoskami w swoim ojczystym języku, ale to już nie jest problem glottodydaktyczny, lecz logopedyczny.

Natomiast polskie głoski [ś] i [ź] należy potraktować jako transidiomatyzm fonetyczny zakłócający. Jeżeli Rosjanin nie uczył się specjalnie języka polskiego, a zwłaszcza nie miał polskiego drylu fonetycznego, jest wielce prawdopodobne, że będzie mylnie kojarzyć polskie głoski [ś] i [ź] z rosyjskimi głoskami [š], [ž]. Przykładowo imię osobowe *Kasia* odebrane ze słuchu może kojarzyć się Rosjaninowi z *kaszą*.

O transidiomatyczności morfemowej możemy mówić w przypadku wielu afiksów słowotwórczych. Przykładowo Rosjanom nie sprawia trudności interpretacja semantyczna przyrostków *-acz*, *-ak*, *-nik*, gdyż analogiczne przyrostki o podobnych funkcjach semantycznych występują także w języku rosyjskim. Czyli mamy tu do czynienia z transidiomatycznością wspierającą komunikację. Natomiast o ile nie wprowadzi się uprzedzającej informacji, przyrostek *-czyk* zostaje mylnie zinterpretowany jako deminutywny, ponieważ taką semantykę ma rosyjski przyrostek *-чик*. (por. *магазинчик* ‘sklepek’, *трамвайчик* ‘tramwajek’ itp.). A więc mamy w tym przypadku transidiomatyczność zakłócającą.

Transidiomatyczność możemy zauważyć także w zakresie fleksji. Wspierającą transidiomatycznością jest podobieństwo wielu polskich i rosyjskich paradygmatów pod względem ilości i układu tworzących je form a częstokroć także pod względem wykładników konkretnych kategorii i znaczeń, por.: *kurtka brata* – *куртка брата*; *autobus z turystami* – *автобус с туристами* itp. Jako zakłócającą transidiomatyczność fleksyjną należałoby potraktować przynależność wyrazów niestanowiących problemu leksykalnego do różnych paradygmatów odmiany, np.: *wybór celu* – *выбор цели*; *wnikliwa analiza* – *тщательный анализ* itp. Tworzenie form mianownika liczby mnogiej w przypadku rzeczowników nieosobowych twar-dotematowych jest transidiomatyzmem wspierającym (por.: *autobus* – *автобусы*, *kurtka* – *куртки*, *jezioro* – *озёра*), natomiast tworzenie tej samej formy w przypadku rzeczowników osobowych, rzeczowników miękkotematowych rodzaju męskiego lub żeńskiego oraz w przypadku przymiotników już należy uznać za transidiomatyczność zakłócającą, bo przyswojenie poprawnych form dla tych słów następuje powoli, zapewne pod hamującym wpływem odpowiednich form w języku rosyjskim.

Ciekawe przykłady transidiomatyczności można znaleźć w zasobach frazeologii, zarówno tej rozumianej po prostu jako łączenie wyrazów w niepredykatywne związki wyrazowe, jak i rozumianej w sposób węższy, jako zasób zwrotów idiomatycznych o różnorodnym nacechowaniu ekspresywnym. Ponieważ związki frazeologiczne często mają korzenie w zjawiskach kultury, wspólnych dla wszyst-

kich narodów europejskich, tu możemy się spodziewać częstego występowania transidiomatyczności wspierającej, i to raczej niezależnej od stopnia genetycznego pokrewieństwa języków. Przykładami wspierających transidiomatyzmów frazeologicznych polsko-rosyjskich mogą być takie, jak  *rząd tymczasowy* – por. ros. *временное правительство*, *koń trojański* – por. ros. *троянский конь*, *babie lato* – por. ros. *бабье лето* i inne. Zakłócenia spowodowane transidiomatycznością w przypadku frazeologizmów mogą być różnego rodzaju, ich typy zostały pokazane wyżej przy omawianiu frazeologicznej homonimii międzyjęzykowej. Ale ponieważ tam były przykłady z pogranicza rosyjsko-czeskiego, dorzucimy tu garść przykładów z pogranicza rosyjsko-polskiego. Przykładem rozbieżności znaczenia związków wyrazowych wyglądających na ekwiwalenty tłumaczeniowe są takie zwroty, jak pol. *mieszkanie komunalne* ‘mieszkanie będące własnością jednostki samorządowej’ – ros. *коммунальная квартира* ‘wspólne mieszkanie dla dwu lub więcej rodzin’; pol. *biały kruk* ‘rzadki okaz, rarytas (zazwyczaj o książce)’ – ros. *белая ворона* ‘osoba zachowująca się inaczej niż całe jej otoczenie’. Są przykłady frazeologizmów, których ekwiwalencja frazeologiczna tylko częściowo znajduje odbicie w ekwiwalencji ich składników (por. pol. *kość niezgody* – ros. *яблоко раздора*). Wreszcie można znaleźć takie pary odpowiedników frazeologicznych, które mają zupełnie różny skład leksykalny, a przetłumaczone dosłownie raczej nie będą wywoływać u użytkownika języka tłumaczenia takich skojarzeń, jakie wywołuje wyjściowy frazeologizm u rodowitego użytkownika języka oryginału (por. ekspresywne oznaczenie bardzo małej ilości czegoś za pomocą polskiego frazeologizmu *jak na lekarstwo*; pytanie Rosjan dopiero zaczynających uczyć się polskiego o skojarzenia dosłownego rosyjskiego tłumaczenia polskiego frazeologizmu pokazuje, że wyobrażenie bardzo małej ilości jakiejś substancji bynajmniej nie jest dominujące).

Zasygnalizujmy wreszcie takie zjawisko, jak transidiomatyczność składniowa. Na pewno w wielu przypadkach okazuje się czynnikiem wspierającym komunikację, bo pomiędzy językiem polskim a rosyjskim jest dużo wspólnych cech zarówno w zakresie semantyki składniowej form fleksyjnych, jak i w zakresie szyku wyrazów. Porównajmy chociażby takie zdania: pol. *Przed pałacem stoi pomnik.* / *Помник стоит перед дворцом.* oraz ros. *Перед дворцом стоит памятник.* / *Памятник стоит перед дворцом.* Przykłady zakłócającej transidiomatyczności składniowej – to różnice rzędu czasowników będących ekwiwalentami leksykalnymi (por. *Nienawidzę matematyki.* – *Ненавижу математику.*), regularne znaczenia składniowe niektórych konstrukcji przypadkowych i przyimkowych (por. zdania o podobnym znaczeniu zawierające różne konstrukcje przypadkowe lub przyimkowe jako wykładniki takich samych relacji syntaktycznych: *Mosty były projektowane przez inżyniera Andrzeja Pszenickiego.* – *Мосты проектировались инженером Андреем Пшеницким.*, *Przez niego spóźnił się na pociąg.* – *Из-за него мы опоздали на поезд.* oraz zdania zawierające konstrukcje,

które mogą się wydawać korelatami, ale w istocie mają zupełnie różne znaczenie: *Przez dwa dni nie powiedział ani słowa.* – *Через два дня мы вернёмся.* ‘wrócimy za dwa dni’), konstrukcje zawierające zaimek zwrotny (partykułę zwrotną) (pol.: *Pedagogikę uważa się za dyscyplinę stosowaną.* – konstrukcja bezosobowa; ros. *Педагогика считается прикладной дисциплиной.* – konstrukcja bierna) i in.

Podsumowując powyższe rozważania, chciałbym podkreślić, że celem tego artykułu nie jest wprowadzenie za wszelką cenę jakiegoś novum. Analiza terminów opisujących interakcję systemów językowych w komunikacji osób niemających do dyspozycji wspólnego, w równej mierze opanowanego języka bądź w procesie przyswajania kolejnego języka pokazała, że mimo olbrzymiego dorobku praktycznego w tej dziedzinie i wytworzenia na potrzeby utrwalenia tego dorobku sporej ilości pojęć, nadal brakuje nadrzędnej nazwy dla różnych elementów systemu językowego, istotnych jako jednostki współgrające z elementami innego systemu językowego. Lansowana przez autora „transidiomatyczność” zdaje się spełniać wymogi w stosunku do pojęcia przydatnego na tę pozycję, ale jest na razie tylko propozycją. Być może zaakceptowanie tego pojęcia nie przyniesie większego pożytku, chyba że ułatwi formułowanie tematów badań dla potrzeb praktycznych czynności, dokonywanych na pograniczu systemów językowych. W badaniach jednak bardzo ważne jest określenie tego, co właściwie badamy, czyli wyodrębnienie przedmiotu badań za pomocą odpowiedniej nazwy. Stosując pojęcie transidiomatyczności, możemy nie tylko wyodrębnić przedmiot badań, lecz jednocześnie umiejscowić go wśród innych tematów realizowanych jako badania konfrontatywne systemów językowych pod kątem zastosowania w glottodydaktyce. Tematów takich zaś, jak pokazuje pobieżny przegląd w niniejszym artykule, jest bardzo dużo.

## BIBLIOGRAFIA

- Aleksandrova Z., 2010, *Słownik synonimów rosyjskiego języka. Praktyczny poradnik*, Moskwa.
- Gębał P.E., 2016, *Interkomprehensja, strategie mediacyjne i nauczanie języków obcych*, w: E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*, Kraków, s. 77–93.
- Hemming E., Klein H.G., Reissner Ch., 2011, *English – the Bridge to the Romance Languages*, Aachen.
- [http://www.kongrespolonistow2016.us.edu.pl/panel\\_8.php](http://www.kongrespolonistow2016.us.edu.pl/panel_8.php) [08.06.2020].
- Ignatyeva N., 2016, *Frazeologiczeskaja meżjazykowaja omonimija kak istocznik interferencii*, „Wiesticznik Rossijskiego uniwersytetu družby narodow. Russkij i inostrannyje jazyki i metodika ich priepodawanija”, nr 2, s. 22–27.
- Jamet M.-Ch. (ed.), 2009, *Orale e intercomprensione tra lingue romanze*, Venezia.
- Kaleta R., 2014, *Białorusko-polska homonimia międzyjęzykowa*, Warszawa.
- Kusał’ K., 2002, *Rosyjsko-polski słownik homonimów międzyjęzykowych*, Wrocław.
- Kusał’ K., 2006, *Russko-pol’skaja mieżjazykowaja omonimija kak leksikograficzeskaja problema*, Sankt-Petersburg.

- Majewska M.B. (red.), 2017a, *Wokół homonimii międzyjęzykowej*, Warszawa
- Majewska M.B., 2017b, *Homonimia międzyjęzykowa – ustalenia terminologiczne, słowiański dorobek leksykograficzny*, w: M.B. Majewska (red.), *Wokół homonimii międzyjęzykowej*, Warszawa, s. 193–216.
- Pančiková M., 2005, *Zradności pol'skej a slovenskej lexiky*, Opole.
- Szapkina O., 1997, *Podstawowe trudności w nauczaniu języka polskiego początkujących studentów rosyjskojęzycznych*, w: W.T. Miodunka (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Materiały z I Konferencji Grupy „Bristol”*, Kraków.
- Tezaurus terminologii translatorskiej*, 1998, red. J. Lukszyn, Warszawa.

*Andrey Babanov*


### THE TERM “TRANSIDIOMACITY” AS AN ATTEMPT TO FIND ADEQUATE LINGUISTIC NOTION FOR SOME CASES IN LANGUAGE TEACHING

**Keywords:** interlingual homonymy, intercomprehension, language teaching, Slavic languages

**Abstract.** The article provides a terminological proposition aimed to complement the system of notions describing interaction of language systems in various cases of communication, when the participants have significant differences in their language background, including those of language acquisition (language learning and teaching). The author proposes to use the term “transidiomacity” to mark the ability of some element of language system to provoke the uncontrolled switches of the language code due to the similarity of the element with some element in another language system. “Transidiomacity” is constructed as a generalizing notion e.g. in its relation to such notion as “interlingual homonymy”, first, because it supposes not only the code switch leading to a communicative confusion (language interference), but also the one leading to better communication due to the borrowing of some means from another system (positive language transfer, intercomprehension), and, second, because it can be applied not only to the units of lexical level, but also to the units of any other level of language system (with the appropriate attributive modification of the term).

Data wpłyńcia tekstu: 11.06.2020

Wiesław T. Stefańczyk\*

 <https://orcid.org/0000-0002-7019-8548>

## WĘGIERSKIE POIMKI A POLSKIE PRZYIMKI WTÓRNE – UJĘCIE PORÓWNAWCZE W ASPEKCIE (GLOTTO)DYDAKTYCZNYM

**Słowa kluczowe:** poimek, przyimek wtórny, język polski, język węgierski

**Streszczenie.** Język węgierski jest językiem bezprzyimkowym. W polszczyźnie natomiast można wyodrębnić dwie grupy przyimków – pierwotne i wtórne. Odpowiednikiem węgierskim polskich przyimków pierwotnych jest syntetyczna forma kazualna, np.: *Lódźban* ‘w Łodzi’, natomiast ekwiwalentem przyimków wtórnych są poimki (postpozycje), np.: *az apámnak köszönhetően* ‘dzięki mojemu ojcu’, *az egyetemmel szemben* ‘naprzeciwko uniwersytetu’. W języku węgierskim wyodrębnia się trzy grupy poimków: łączące się z nominativem, np. *a professzor szerint* ‘według profesora’, łączące się z przypadkami zależnymi, np. *az úton keresztül* ‘przez drogę’, zawierające afiks dzierzawczy, np. *az anyám ellenére* ‘na przekór mojej matce’. Zrozumienie obu systemów i ich praktyczne opanowanie jest poważnym wyzwaniem dla uczących (się). Mimo odrębności genetycznych i typologicznych istnieje bardzo wysoki stopień ekwiwalencji w strukturach obu języków, obejmującej zarówno warstwę leksykalną, jak i gramatyczną.

Niniejsze rozważania są kontynuacją dociekań nad istotą polskich przyimków w aspekcie porównawczym polsko-węgierskim (Stefańczyk 2018).

Węgierszczyzna jest językiem aglutynacyjnym typu postpozycyjnego. Oznacza to, że wszystkie morfemy są dołączane (doklejane) w postpozycji względem rdzenia wyrazu, np.: *Európa-ban* ‘w Europie’, *autó-i-m-ban* ‘w moich samochodach’, *villamos-ra* ‘na tramwaj’. Aglutynacja może być także realizowana prepozycyjnie względem rdzenia wyrazu, co ma miejsce w wielu językach Afryki, por. suahili *kanisa* ‘kościół’, *kwa-kanisa* ‘w kościele’ (Stopa, Garlicki 1966; Polański 1993). Wszystkie morfemy dołączane do rdzenia wyrazu są w języku węgierskim zasadniczo jednofunkcyjne, np. w formie *autókbán* rdzeniem jest *autó* ‘samochód, auto’, *-k-* jest wykładnikiem liczby mnogiej, natomiast *-ban* jest wskaźnikiem przypadku (inessivus). Dzięki istnieniu odrębnego wykładnika liczby (*-k-*)

---

\*reinhold5@interia.pl, Uniwersytet Jagielloński, Wydział Polonistyki, Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie, ul. Grodzka 64, 30-004 Kraków.



ta sama końcówka występuje w obu liczbach, por. *autóban* ‘w samochodzie’, *autókban* ‘w samochodach’. We fleksyjnej polszczyźnie natomiast morfem fleksyjny kumuluje w sobie kilka funkcji, np. w formie *synowi* końcówka *-owi* wskazuje jednocześnie na przypadek, liczbę i rodzaj. W przeciwieństwie do języka węgierskiego w obu liczbach występują zasadniczo – poza formami synkretycznymi – różne końcówki – inne w liczbie pojedynczej i inne w liczbie mnogiej, o czym decydują czynniki typologiczne (por. *synowi* – *synom*).

Znamienną cechą języków aglutynacyjnych, w tym także węgierszczyzny, jest brak prepozycji. Ekwiwalentem polskich przyimków, zwłaszcza pierwotnych, jest w węgierszczyźnie syntetyczny przypadek, por. *parkban* ‘w parku’ (inessivus), *parkból* ‘z parku’ (elativus), *parkba* ‘do parku’ (illativus), *ebéden* ‘na obiedzie’ (supressivus), *ebédről* ‘z obiadu’ (delativus), *ebéde* ‘na obiad’ (sublativus), *az apámnál* ‘u mojego ojca’ (adessivus), *az apámtól* ‘od mojego ojca’ (ablativus), *az apámhoz* ‘do mojego ojca’ (allativus). Tu należy podkreślić, że węgierszczyzna jest językiem o silnie rozbudowanym systemie przypadkowym. W zależności od ujęcia liczba przypadków waha się od 20 (Balogh 2000, s. 183–208) do 25 (Csapláros 1963).

Same jednak końcówki – mimo ich bogactwa – nie były w stanie precyzyjnie wyrażać różnego rodzaju relacji, np. przestrzennych czy czasowych. W związku z tym w ciągu dziejów języka pojawiały się dodatkowe elementy, doprecyzowujące informacje zawarte w afiksie kazualnym. Są to tzw. poimki (węg. *névutó*), występujące konsekwentnie w postpozycji względem form kazualnych.

W językoznawstwie hungarystycznym wyodrębnia się trzy grupy poimków:

1. łączące się z nominativem;
2. łączące się z przypadkami zależnymi;
3. zawierające morfem dzierżawczy (Balogh 2000, s. 261–265).

Grupę pierwszą oprócz poimków *főlott* ‘nad’, *alatt* ‘pod’, *előtt* ‘przed’, *mögött* ‘za’, *között* ‘między’ i ich wariantów (Stefańczyk 2018) reprezentują liczne postpozycje typu:

*által* ‘przez’, np. *az ember által* ‘przez człowieka’ (dosłownie *człowiek przez*),  
*úlva* ‘za’, np. *egy óra múlva* ‘za godzinę’,  
*óta* ‘od’, np. *két év óta* ‘od dwóch lat’,  
*szerint* ‘według’, np. *az anyám szerint* ‘według mojej matki’,  
*helyett* ‘zamiast’, np. *tea kávé helyett* ‘herbata zamiast kawy’,  
*körül* ‘wokół’, np. *az asztal körül* ‘wokół stołu’,  
*nélkül* ‘bez’, np. *cukor nélkül* ‘bez cukru’,  
*miatt* ‘z powodu’, np. *a betegség miatt* ‘z powodu choroby’,  
*mellett* ‘obok’, np. *az ablak mellet* ‘obok okna’.

Znaczna część tego typu poimków może przybierać morfemy dzierżawcze, co jest obce językowi polskiemu, np.:

<i>mellettem</i> ‘obok mnie’	<i>mellettiünk</i> ‘obok nas’
<i>melletted</i> ‘obok ciebie’	<i>mellettetek</i> ‘obok was’
<i>mellette</i> ‘obok niego, niej’	<i>mellettiük</i> ‘obok nich’.

Wiąże się to z faktem, że w języku węgierskim w zasadzie nie ma zaimków dzierżawczych. Ich funkcje pełnią morfemy *-m*, *-d*, *-e*, *-iünk*, *-tek* *-iük* dodawane do rdzenia wyrazu zespolone z nim odpowiednią samogłoską łączącą zgodnie z zasadą harmonii wokalicznej. Zaimki dzierżawcze w języku węgierskim występują wyłącznie w funkcji orzecznika, np. *Ez a könyv enyém* ‘Ta książka jest moja’ (por. ang. *mine*) i podmiotu, np. *Az enyém sem jó* ‘Mój (moja, moje) też nie jest dobry (dobra, dobre)’.

Grupa druga uwzględnia poimki łączące się z przypadkami zależnymi. Oto wybrane przykłady:

supressivus:

- n kívül* ‘oprócz, poza, na zewnątrz’, np.: *ezen kívül* ‘oprócz tego, poza tym’, *a városon kívül* ‘poza miastem’,
- n túl* ‘za’, np. *a hegyeken túl* ‘za górami’,
- n keresztül* ‘przez’, np. *Budapesten keresztül* ‘przez Budapeszt’,
- n át* ‘przez’, np. *Krakkón át* ‘przez Kraków’.

Polskim odpowiednikiem węgierskiego supressivu jest na ogół konstrukcja *na* + miejscownik, por. *az asztalon* ‘na stole’. W wypadku poimków są to jednak różne konstrukcje przyimkowo-rzeczownikowe.

allativus:

- hez képest* ‘w porównaniu z’, np. *Budapest Krakkóhoz képest nagyobb* ‘Budapeszt w porównaniu z Krakowem jest większy’.

Polskim ekwiwalentem węgierskiego allativu jest konstrukcja *do* + dopełniacz.

dativus:

- nek köszönhetően* ‘dzięki’, np. *a szüleimnek köszönhetően* ‘dzięki moim rodzicom’;

instrumentalis comitativus:

- vel szemben* ‘naprzeciw, naprzeciwko’, np. *iskolával szemben* ‘naprzeciwko szkoły’.

W językoznawstwie hungarystycznym – zarówno w ujęciach tradycyjnych, jak i nowszych (Velešov 1991; Balogh 2000) – jako poimki traktuje się zleksykalizowane formy imiesłowowe typu *fogva*, *kezdve*, *nézve*, łączące się z przypadkami zależnymi, np.:

ablativus:

- tól fogva* ‘począwszy od’, np. *holnaptól fogva* ‘począwszy od jutra’;

adessivus:

- nál fogva* ‘z powodu, ze względu’, np.: *ennél fogva* ‘z tego powodu’,

sublativus:

- ra nézve* ‘biorąc pod uwagę’, np. *a munkájára nézve* ‘biorąc pod uwagę jego/jej pracę’.

Grupę trzecią – jak wspomniano – reprezentują poimki zawierające morfem dzierżawczy. Postpozycje te ze względu na swą specyfikę wymagają odrębnego komentarza. Otóż w języku węgierskim konstrukcje dzierżawcze wyraża się za pomocą morfemów: *-a-*, *-e-*, *-ja-*, *-je-* w liczbie pojedynczej oraz *-i-*, *-ai-*, *-ei-*, *-jai-*, *-jei-* w liczbie mnogiej. Dobór odpowiedniego morfemu związany jest z jakością wygłosu oraz harmonią wokaliczną. W przeciwieństwie jednak do języków indoeuropejskich, a także ugrofińskich jak fiński czy estoński (Wojan 2016; Elert 1995) morfem dzierżawczy otrzymuje nie posiadacz, lecz przedmiot posiadany, np.:

*professor példánya* ‘egzemplarz profesora’ (dosłownie: profesor egzemplarz jego)  
*a folyóirat szerkesztősége* ‘redakcja czasopisma’  
*Beáta autója* ‘samochód, auto Beaty’  
*Anna barátja* ‘przyjaciel Anny’  
*az elnök autói* ‘samochody prezesa’  
*a lányom barátai* ‘przyjaciele mojej córki’  
*a tanár könyve* ‘książki nauczyciela’  
*szepetember utolsó napjai* ‘ostatnie dni września’  
*az egyetem kertje* ‘ogrody uniwersytetu’.

Odpowiednikiem polskim tego typu struktur są syntetyczne konstrukcje dopełniaczowe, w których – podobnie jak w innych językach indoeuropejskich – końcówkę bądź inny wykładnik dzierżawczy otrzymuje przedmiot posiadany.

Do morfemów dzierżawczych w ostatniej kolejności dołączane są wykładniki przypadku, będące odpowiednikiem polskich końcówek fleksyjnych i przyimków pierwotnych, np.:

*Beáta barátaihoz megyek* ‘Idę do przyjaciół Beaty’  
*Nowak lányával találkoztam* ‘spotkałem się z córką Nowaka’.

Tego typu skostniałe struktury, zawierające afiks dzierżawczy oraz końcówkę przypadku zależnego, stały się podstawą poimków, por. *eset* ‘przypadek, wypadek’, *esete* ‘jego, jej przypadek, wypadek’, *esetében* ‘w przypadku, w wypadku’. Po dodaniu morfemu kazualnego poprzedzająca go samogłoska ulega wzdłużeniu (tu *e:é*). Omawiana grupa postpozycji wymaga użycia form mianownikowych. Oto wybrane przykłady:

*alapján* ‘na podstawie’ (*alap* ‘podstawa’), np. *a szerződés alapján* ‘na podstawie umowy’ (dosłownie: umowa – podstawa jej na),  
*alkalmából* ‘z okazji’ (*alkalom* ‘okazja, sposobność’), np. *a születésnapja alkalmából* ‘z okazji jej//jego urodzin’,  
*céljából* ‘w celu’ (*cél* ‘cel’), np. *szórakozás céljából* ‘w celu rozrywki, dla rozrywki’,  
*dacára* ‘na przekór’ (*dac* ‘przekora’), np. *a nehézségek dacára* ‘na przekór trudnościom’,  
*ellenére* ‘mimo, pomimo, przeciw, przeciwko’ (*ellen* ‘przeciw’), np. *mindennek ellenére* ‘mimo wszystko’, *feminizmus ellenére* ‘przeciwko feminizmowi’,

*értelmében* ‘w myśl’ (*értelem* ‘umysł, rozum, sens’, np. *a szerződés értelmében* ‘w myśl umowy’,  
*esetében* ‘w wypadku, w przypadku’ (*eset* ‘wypadek, przypadek’, np. *halál esetében* ‘w wypadku śmierci’,  
*folyamán* ‘w ciągu, w toku, w trakcie’ (*folyam* ‘rzeka’), np. *a beszélgetés folyamán* ‘w ciągu, w trakcie rozmowy’,  
*javára* ‘dla dobra, na korzyść, na rzecz’ (*java* ‘dobro, korzyść’), np. *az ország javára* ‘dla dobra kraju’,  
*keretében* ‘w ramach’ (*keret* ‘rama’), np. *a szerződés keretében* ‘w ramach umowy’,  
*következtében* ‘w następstwie, wskutek, w wyniku, w konsekwencji’ (*következet* ‘następstwo, skutek’), np. *a baleset következtében* ‘w wyniku wypadku’,  
*közben* ‘w czasie’ (*köz* ‘odstęp czasu, interwał’), np. *az előadás közben* ‘w czasie wykładu’,  
*nevében* ‘w imieniu’ (*név* ‘imię’), np. *a főorvos nevében* ‘w imieniu ordynatora’,  
*nyomán* ‘na podstawie, według’ (*nyom* ‘ślad’), np. *a vizsgálat nyomán* ‘na podstawie badań’,  
*számára* ‘dla’ (*szám* ‘liczba, numer’), np. *Nowak úr számára* ‘dla pana Nowaka’,  
*részére* ‘dla’ (*rész* ‘część’), np. *az igazgató részére* ‘dla dyrektora’.

Z punktu widzenia osób polskojęzycznych uczących się języka węgierskiego największy stopień trudności – jak się wydaje – cechuje grupę drugą. Wymaga ona bowiem zarówno znajomości konkretnego poimka, jak i (zwłaszcza) odpowiedniego przypadku. Niezwykle przydatna okazuje się tu także znajomość etymologii poimka. Jest ona niejednokrotnie kluczem do wyboru odpowiedniej formy kazualnej, por. *szemben* ‘naprzeciwko’ (dosłownie ‘w oku’), np. *a szoborral szemben* ‘naprzeciwko pomnika’ (dosłownie ‘z pomnikiem w oku’). W wypadku grupy drugiej i trzeciej pewnego rodzaju trudnością mogą być morfemy dzierżawcze, które fakultatywnie bądź obowiązkowo są dodawane do rdzenia wyrazu. Konstrukcje niezawierające morfemu dzierżawczego są stosunkowo proste, np.: *a professzor szerint* ‘według profesora’, *halál esetén* ‘w wypadku jego/jej śmierci’, natomiast konstrukcje zawierające obcy polszczyźnie morfem dzierżawczy wymagają gruntownej znajomości morfologii węgierskiej, np.: *a professzorunk szerint* ‘według naszego profesora’, *halála esetén* ‘w wypadku jej//jego śmierci’.

Przyimki wtórne stanowią najmłodszą warstwę polskich postpozycji. W języku staropolskim była to grupa bardzo nieliczna (Krążyńska 2015). Istotny ich wzrost nastąpił w XVIII stuleciu, co się wiązało – jak dowodzą badania – z ogólnoeuropejskim procesem zmierzającym do osłabienia bądź całkowitego zaniku fleksji (Bajerowa 1964). W ostatnich dziesięcioleciach obserwuje się znaczący wzrost przyimków wtórnych (Przybylska 2002, Milewska 2003).

Polskie przyimki wtórne – podobnie jak poimki węgierskie – tworzą zbiór otwarty, ciągle bowiem powstają nowe tego typu leksemy, w związku z czym trudno jest jednoznacznie określić ich ilość. Z etymologicznego punktu widzenia są to niejednokrotnie skostniałe formy kazualne, np.: *środkiem, względem, skutkiem,*

w tym także struktury dwu- lub trzywyrazowe, np.: *w czasie, w obliczu, z powodu, w imieniu, w ramach, w celu, pod pozorem, w zamian za, bez względu na*. W przeciwieństwie do przyimków pierwotnych łączą się one tylko z jednym przypadkiem. Jako przykład może posłużyć przyimek pierwotny *z(e)*, który się łączy z dopełniaczem, np. *z Łodzi*, biernikiem, np. *poproszę z dziesięć plasterków szynki* i narzędnikiem, np. *herbata z cytryną*. Przyimki pierwotne – w przeciwieństwie do wtórnych – mogą mieć kilka ekwiwalentów w językach obcych. Na przykład przyimek *do* ma trzy ekwiwalenty w języku węgierskim, np.: *Krakkóba* ‘do Krakowa’ (illativus), *szombatig* ‘do soboty’ (terminativus), *Annához* ‘do Anny’ (allativus).

Część omawianych struktur może być jednocześnie przyimkiem i przysłówkiem, np. *Nasz dom jest obok parku. Mieszkamy tuż obok*. Tego typu przykłady występują także w języku węgierskim, np. *kívül* ‘na zewnątrz, poza’ (Keszler 2000).

Najwięcej przyimków wtórnych łączy się we współczesnej polszczyźnie z dopełniaczem. Nie powinno to dziwić, genetivus bowiem jest przypadkiem o najwyższej frekwencji (Miodunka 1992, Tokarski 2001). Ilustrują to zamieszczone poniżej wybrane przykłady: *blisko, dookoła, koło, mimo, na domiar, na mocy, naokoło, na podstawie, na rzecz, na skutek, na tle, na wprost, na zasadzie, obok, odnośnie do, około, opodal, podczas, pod pozorem, pod wpływem, pod względem, skutkiem, w celu, w charakterze, w ciągu, w czasie, w dziedzinie, według, w imieniu, w miarę, w myśl, wobec, w obliczu, w obrębie, wokół, wokoło, w pobliżu, w poprzek, w ramach, w razie, wskutek, w stosunku do, w trakcie, w wyniku, w zakresie, wzdłuż, względem, zamiast, za pomocą, z okazji, z powodu, z racji, z ramienia, z tytułu, z wyjątkiem*.

Z pozostałymi przypadkami łączą się pojedyncze, izolowane przyimki wtórne. Rekcję celownikową mają prepozycje *dzięki, na przekór, przeciw(ko), wbrew*. Z biernikiem łączą się jedynie cztery przyimki wtórne, tj.: *bez względu na, ze względu na, w zamian za, z uwagi na*, natomiast z narzędnikiem trzy prepozycje: *w porównaniu z, w związku z, zgodnie z*. Z miejscownikiem łączą się wyłącznie przyimki pierwotne *w, na, przy, po, o*. Mimo ich znikomej liczby locativus jest jedynym przypadkiem we współczesnym polskim systemie kazualnym wymagającym obligatoryjnie użycia przyimka. Syntetyczne formy miejscownikowe typu *być lesie* ‘być w lesie’ występowały w języku staropolskim.

W omawianym zakresie można wyróżnić cztery zasadnicze różnice, wynikające z odrębności typologicznej obu języków:

1. w polszczyźnie omawiane struktury są realizowane prepozycyjnie, w węgierszczyźnie natomiast zgodnie z zasadami aglutynacji postpozycyjnie;
2. wszystkie polskie przyimki wtórne – w przeciwieństwie do poimków węgierskich – łączą się wyłącznie z przypadkami zależnymi;
3. wszystkie rzeczowniki węgierskie mogą przybierać morfemy dzierżawcze;
4. część poimków węgierskich może przybierać morfemy dzierżawcze.

Mimo wskazanych różnic system polskiego przyimka nie powinien przysparzać trudności Węgrom uczącym się języka polskiego. Problematyczne wydają się końcówki równoległe, zwłaszcza niewyjaśnione definitywnie użycie końcówek *-a* i *-u* w dopełniaczu liczby pojedynczej rodzaju męskiego, tj. przypadku o najwyższej frekwencji. Warto dodać, że istnieje wiele leksemów typu *chaber*, *adapter*, *bestseller*, *neseser*, *rewolwer*, *folder*, *chalat*, gdzie dobór odpowiedniej końcówki jest problematyczny dla rodowitych użytkowników języka. Innym kłopotliwym przypadkiem jest biernik rodzaju męskiego, gdzie w grupie rzeczowników nieżywojących od kilku stuleci szerzy się męskożywna końcówka *-a*. Czy Węgrzy uczący się języka polskiego powinni kupować *arbuz*, *pomidor*, *ogórek*, *banan*, *seler* – jak wskazuje norma wzorcowa – czy może *arbuz*, *pomidora*, *ogórka*, *banana*, *selera*, na co zezwala norma użytkowa? Należy tu podkreślić, że tego typu rzeczowników jest w polszczyźnie ponad tysiąc, a więc w żadnym wypadku nie można marginalizować ważkości problemu.

Na zakończenie warto podkreślić, że mimo odrębności genetycznej i typologicznej istnieje bardzo wysoki stopień ekwiwalencji w strukturach obu języków, zarówno w systemie leksykalnym, jak i gramatycznym, co jest dobrą przesłanką dla wszystkich zainteresowanych ich poznawaniem. Jednakże zrozumienie tak dalece odmiennych systemów językowych i ich praktyczne opanowanie jest poważnym wyzwaniem dla uczących się.

## BIBLIOGRAFIA

- Bajerowa I., 1964, *Kształtowanie się polskiego języka literackiego w XVIII wieku*, Wrocław.
- Balogh J., 2000, *A névtót*, w: B. Keszler (red.), *Magyar grammatika*, Budapest, s. 261–265.
- Balogh J., 2000, *A névszórágazás*, w: B. Keszler (red.), *Magyar grammatika*, Budapest, s. 183–208.
- Csaplárós I., 1963, *Zarys elementarnej gramatyki węgierskiej*, Warszawa–Łódź.
- Elert T., 1995, *Eesti grammatika*, Tallinn.
- Keszler B., 2000, *A határozószó*, w: B. Keszler (red.), *Magyar grammatika*, Budapest, s. 209–222.
- Krażyńska Z., 2015, *Staropolskie konstrukcje z przyimkami. Krótka synteza*, „LingVaria”, nr 20, s. 193–204. <https://doi.org/10.12797/LV.20.2015.20.15>
- Milewska B., 2003, *Przyimki pierwotne we współczesnej polszczyźnie*, Gdańsk.
- Miodunka W., 1992, *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle współczesnej polszczyzny*, Kraków.
- Polański K., 1993, *Aglutynacja*, w: K. Polański (red.), *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Wrocław.
- Przybylska R., 2002, *Polisemia przyimków polskich w świetle semantyki kognitywnej*, Kraków.
- Stefańczyk W., 2018, *Polskie przyimki pierwotne a przypadki analityczne w węgierskiej perspektywie porównawczej*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 25, B. Grochala, I. Dembowska-Wosik (red.), s. 69–76. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.25.06>
- Stopa R., Garlicki B., 1966, *Mały słownik suahilijsko-polski i polsko-suahilijski*, Warszawa.
- Tokarski J., 2001, *Fleksja polska*, Warszawa.

- Velcsov M., 1991, *A szófajok*, w: J. Bencédy, P. Fábíán, E. Rácz, M. Velcsov (red.), *A mai magyar nyelv*, Budapest, s. 11–56.
- Wojan K., 2016, *Język fiński w teorii i praktyce*, Gdańsk.

*Wiesław T. Stefańczyk*


## HUNGARIAN POSTPOSITIONS AND POLISH SECONDARY PREPOSITIONS – A COMPARATIVE APPROACH TO LANGUAGE TEACHING

**Keywords:** secondary preposition, postposition, Hungarian language, Polish language

**Abstract.** Hungarian is a prepositionless language. Polish, on the other hand, features two groups of prepositions: primary and secondary. The Hungarian equivalent of Polish primary prepositions is the synthetic case, e.g. *Łódźban* ‘in Łódź’, while the equivalent of secondary prepositions is the postposition, e.g. *az anyámnak köszönhetően* ‘thanks to my mother’, *az egyetemmel szemben* ‘opposite of university’. There are three postposition groups in Hungarian language, including those connected with: Nominative case, e.g. *a professzor szerint* ‘according to professor’, oblique cases, e.g. *az úton keresztül* ‘across the road’ and those which contain possessive affix, e.g. *az anyám dacára* ‘in spite of my mother’. Understanding and mastering both language systems poses a major challenge to learners. Despite genetic and typological variability, there is a very high degree of equivalence in the structures of both languages, both in lexical and grammatical systems.

Data wpłyńięcia tekstu: 25.05.2020

Olga Fylypec\*

 <https://orcid.org/0000-0002-4161-408X>

## WSPÓŁCZESNY STEREOTYP POLAKA I UKRAIŃCA W OPINII STUDENTÓW FILOLOGII UNIwersYTETU ŁÓDZKIEGO (NA PODSTAWIE BADAŃ ANKIETOWYCH)

**Słowa kluczowe:** stereotyp Polaka, stereotyp Ukraińca, językowy obraz świata, ankieta

**Streszczenie.** Artykuł przedstawia rekonstrukcję – na materiale 394 ankiet – współczesnych stereotypów Polaka i Ukraińca w środowisku studentów Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Łódzkiego. Zaproponowano analizę kilku punktów obszerniejszej ankiety, a mianowicie prośbę o podanie: definicji Polaka/Ukraińca; wyrażen o tym samym odniesieniu, co Polak/Ukraińiec; cech „typowego” i „prawdziwego” Polaka/Ukraińca. Ujawniono, iż w studenckich definicjach nazwy *Polak/Ukraińiec* częściej stosuje się kategoryzację geograficzną, etniczną, narodowościową, natomiast rzadziej używa się językowej, etycznej, tożsamościowej. Za odpowiedniki wyrazu *Polak* studenci uważają leksemy *Polaczek, rodak, krajan, nasz, swój* i in., a zamiast słowa *Ukraińiec* podają nazwy: *obcokrajowiec, cudzoziemiec, sąsiad, brat ze Wschodu* i in. Obraz „prawdziwego” Polaka/Ukraińca jest bardziej pozytywny niż obraz „typowego” reprezentanta narodowości. Zarówno dla Polaka, jak i Ukraińca stereotypowy obraz wyłoniony z danych ankietowych jest ambiwalentny. Uwzględniono wpływ stereotypów narodowościowych na nauczanie języka polskiego jako obcego oraz możliwość zastosowania uzyskanych danych w glottodydaktyce.

### 1. STAN I METODOLOGIA BADAŃ

W nurcie badań etnolingwistyki kognitywnej mieści się koncepcja językowego obrazu świata oraz wpisane w jej ramy zagadnienia stereotypów językowych (np. Polaka, Ukraińca). Ponieważ w lingwistycznych badaniach stereotypów nadrzędna jest rola języka potocznego, jako materiał badawczy zalecane są m.in. dane ankietowe (Bartmiński 2014), które dostarczają bogatych informacji na temat sposobów kategoryzacji, wartościowania i interpretowania obiektu. Dane te pozwalają również uwzględnić podejście auto- i heterostereotypowe, co z ko-

---

\* [dyka.olya@gmail.com](mailto:dyka.olya@gmail.com), Narodowy Uniwersytet Lwowski im. Iwana Franki, Wydział Filologiczny, Katedra Filologii Polskiej, ul. Uniwersytecka, 1, 79-000 Lwów.



lei umożliwia zbadanie wyobrażeń o sobie i innych w świadomości językowej nosicieli stereotypów (Bartmiński 2006). Badaniom ankietowych autostereotypowych wyobrażeń (o Polaku) i heterostereotypowych wyobrażeń o Ukraińcu w językoznawstwie polskim i ukraińskim poświęcono już szereg prac. Stereotyp Polaka i Ukraińca wśród studentów lubelskich przedstawiono w pracach J. Bartmińskiego (Bartmiński 2006, 2014). J. Szadura zbadła autostereotyp Polaka (Szadura 1993). O stereotypowych profilach Polaka wśród studentów ukraińskich we Lwowie pisała A. Krawczuk (Krawczuk 2008). Różnice heterostereotypowego wizerunku Ukraińca zarysowujące się z odmiennej perspektywy geograficznej (Poznań i Lublin) zbadła E. Paćławska (Paćławska 2009). W 2019 roku O. Fylypec również przeprowadziła badania nad stereotypem Ukraińca w środowisku studentów lubelskich i poznańskich, opisując wpływ czynnika geograficznego na postrzeganie Ukraińca i zmiany zachodzące na przestrzeni 10 lat (Fylypec 2020), a także zbadła etnostereotypowe cechy Polaka i Ukraińca wśród studentów rzeszowskich na podstawie przypisywanych im „przedmiotów charakterystycznych” (Fylypets’ 2019) oraz cechy Polaka i Ukraińca w środowisku studentów toruńskich (Fylypets’ 2019). Znane są prace na temat autostereotypu Polaka reprezentowanego w podręcznikach do nauki języka polskiego jako obcego (Dąbrowska 1998; Brzezowska 2008; Stankiewicz, Żurek 2010). Korelacji między językowym obrazem świata a nauczaniem języka polskiego poświęcony jest artykuł R. Piętkowej (Piętkowa 2007). Uwzględniając przeprowadzone w ciągu ostatnich 20 lat badania nad stereotypami wśród ich nosicieli o różnych miejscach zamieszkania, za godne uwagi uważamy badania nad najnowszym stereotypem Polaka i Ukraińca w środowisku studentów filologii Uniwersytetu Łódzkiego.

Celem niniejszych badań jest zrekonstruowanie stereotypu Polaka i Ukraińca w środowisku studentów Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Łódzkiego w oparciu o dane ankietowe, a także wskazanie ewentualnej różnicy w postrzeganiu autostereotypowym (siebie) i heterostereotypowym (Ukraińców). Uzyskane dane umożliwią uwzględnienie najnowszych danych o stereotypach przy nauczaniu języka polskiego oraz tworzeniu nowych pomocy dydaktycznych.

Podstawę materiałową tworzą dane z przeprowadzonych w 2019 roku wśród studentów<sup>1</sup> Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Łódzkiego 394 (197 – dla autostereotypu Polaka i 197 – dla heterostereotypu Ukraińca) ankiet typu otwartego. Uwzględnia się odpowiedzi na 4 pytania ankiety<sup>2</sup>, z których materiał analizo-

<sup>1</sup> Wśród 197 respondentów Wydziału Filologicznego znalazło się: 43 studentów 1. roku, 46 studentów 2. roku i 27 studentów 3. roku studiów licencjackich kierunku filologia polska oraz 39 studentów 1. roku studiów licencjackich i 42 studentów 1. roku studiów magisterskich kierunku logopedia.

<sup>2</sup> Były to następujące pytania: *Kto to jest Polak/Ukraińiec? Proszę podać wyrazy, których Pan(i) (albo ktoś inny) używa zamiast słowa Polak/Ukraińiec; Proszę podać cechy, które, Pani/Pana zdaniem, najlepiej charakteryzują typowego Polaka/Ukraińca (takiego, jaki on/ona jest); Proszę podać cechy, które, Pani/Pana zdaniem, najlepiej charakteryzują prawdziwego Polaka/Ukraińca.*

wany w niniejszym artykule obejmuje ponad 2000 jednostek badawczych (leksemy, połączenia wyrazowe, wypowiedzenia i ich części, definicje studenckie). Jako źródła weryfikacji materiału wykorzystuje się słowniki języka polskiego (USJP<sup>3</sup> 2003; WSO 2011; ISJP 2014; WSJP 2018; WSJP <https://wsjp.pl/>, [05.06.2020]; Broniarek 2005).

## 2. ANALIZA MATERIAŁU

### 2.1. POLAK I UKRAINEC W ŚWIETLE STUDENCKICH DEFINICJI ANKIETOWYCH

W celu ujawnienia studenckich definicji etnonimu *Polak* i zawartych w nich sposobów kategoryzacji studentom zadano pytanie o treści *Kto to jest Polak?* Tylko jeden z respondentów (0,5%) nie udzielił odpowiedzi na to pytanie. Analizie w tej rubryce poddajemy 196 studenckich definicji etnonimu *Polak*. Odzwierciedlają one różne sposoby kategoryzacji pojęcia *Polak* w świadomości respondentów: geograficzny, polityczny, etniczny, etyczny, narodowościowy, językowy oraz taki, który zawiera element wartościujący niezwiązany z którąś z wymienionych dotychczas kategoryzacji. Warto podkreślić, że szereg ujawnionych sposobów kategoryzacji etnonimu *Polak* różni się od sposobów definiowania tych leksemów w słownikach językowych<sup>4</sup>. Tak więc najczęściej – 85 razy (43,4%) – w studenckich definicjach pojawia się kategoryzacja **geograficzna**, która oparta jest na kryterium miejsca zamieszkania i urodzenia Polaka. Są to definicje, w których kategoryzacja geograficzna obejmuje całe określenie Polaka lub jest pierwszym czy ostatnim komponentem definicji, łącząc się z innymi sposobami kategoryzacji. Respondenci piszą np.: *Polak – mieszkaniec Polski*<sup>5</sup> (19)<sup>6</sup>, *mieszkaniec kraju Nadwiślańskiego, osoba mieszkająca w Polsce* (8), *osoba urodzona w Polsce* (5) etc. Niektóre definicje leksemu *Polak* na pierwszym miejscu zawierają kategoryzację **geograficzną**, po której następuje kategoryzacja **etniczna**: *osoba urodzona w Polsce, mająca rodziców Polaków* (2); *osoba zamieszkująca tereny Polski, osoba pochodząca z Polski; osoba mieszkająca*

<sup>3</sup> Rozwiązanie skrótów znajduje się na końcu artykułu.

<sup>4</sup> Leksem *Polak* w słownikach języka polskiego jest definiowany w świetle kategoryzacji geograficznej, politycznej, etnicznej i narodowościowej: ‘ktoś, kto pochodzi z Polski’ (ISJP 2014, s. 158); ‘człowiek narodowości polskiej, mieszkaniec Polski, obywatel tego państwa’ (USJP 2003, s. 307; WSJP 2018, s. 660); ‘osoba narodowości polskiej’ (WSJP, [https://www.wsjp.pl/index.php?id\\_hasla=722&ind=0&w\\_szukaj=polak](https://www.wsjp.pl/index.php?id_hasla=722&ind=0&w_szukaj=polak), [05.06.2020]).

<sup>5</sup> W artykule stosuje się formy zapisane przez ankietowanych.

<sup>6</sup> W nawiasach wpisujemy liczbę podanych przez respondentów definicji, wyrażen o tym samym odniesieniu, co wyrazy *Polak/Ukrainiec*, cech Polaka/Ukrainca. Brak liczby oznacza, że jednostka pojawiła się tylko jeden raz.

*i urodzona w Polsce, posiadająca obu rodziców Polaków.* Dwie definicje reprezentują m.in. czynnik lokalizacyjny, według którego mieszkanie w Polsce nie jest konieczne: *osoba mieszkająca w Polsce lub za granicą, ale mająca rodziców Polaków i posiada obywatelstwo polskie* (KG, KEtn, KP); *osoba mieszkająca w Polsce, ale również poza granicą, identyfikująca się z Polską, myślę, że nie trzeba mieć rodziców Polaków, żeby być Polakiem* (KG, KEtn, W). Kategoryzacja **geograficzna** jako pierwszy komponent definicji etnonimu *Polak* łączy się również z kategoryzacją **tożsamościową** na ostatnim miejscu w definicji: *osoba żyjąca w Polsce lub utożsamiająca się z nią, jej kulturą i historią; osoba mieszkająca na terenie Polski lub która urodziła się w Polsce bądź utożsamia się z narodem polskim etc.*

W niektórych definicjach kategoryzacja **geograficzna** etnonimu *Polak* łączy się z **polityczną**, np: *osoba urodzona w Polsce, posiadająca polskie obywatelstwo* (5) etc. Kategoryzacja **polityczna**<sup>7</sup> – ogólnie rzecz ujmując – pojawia się w 79 (40,3%) studenckich definicjach etnonimu *Polak* zaproponowanych przez studentów filologii. Za kryterium polskości uznaje się w tych definicjach posiadanie obywatelstwa polskiego oraz bycie patriotą. *Polak* w świetle kategoryzacji politycznej to *obywatel Polski* (33), *osoba posiadająca polskie obywatelstwo* (3). Studenckie definicje *Polaka* (47 razy (24%)) przedstawiają kategoryzację **etniczną**. W jej ramach osoba będąca Polakiem powinna spełniać kryterium polskiego pochodzenia lub posiadania rodziców (czy jednego z rodziców) Polaków: *osoba pochodząca z Polski* (16), *osoba polskiego pochodzenia* (3), *człowiek pochodzący z Polski, znający język, obyczaje, kulturę* (KEtn, KJ, KE), *osoba pochodząca z Polski, czująca się Polakiem* (KEtn, KT) etc.

Charakteryzując *Polaka*, studenci proponują kolejne „kryteria polskości” – identyfikowanie siebie jako *Polaka*, poczucie więzi z Polską. Kryteria te leżą u podłoża kategoryzacji **tożsamościowej**, która w studenckich definicjach występuje najczęściej jako element drugi lub ostatni: *mieszkańcy Polski lub osoby, które na stałe mieszkają w Polsce, ale posiadają polskie obywatelstwo, uważają się za Polaków* (KG, KP, KT); *osoba, która urodziła się w Polsce i której rodzice są Polakami, która to osoba przyjęła język polski oraz kulturę polską za swoją* (KG, KEtn, KJ, KT). Warto w tym miejscu podkreślić, że kategoryzacja **tożsamościowa** pojawia się w studenckich odpowiedziach 25 razy (12,75%). Uwzględnienie w definicjach kategoryzacji **narodowościowej** przewiduje realizację kryterium posiadania narodowości polskiej. Łącznie kategoryzacja narodowościowa pojawia się w 22 (11,2%) studenckich definicjach leksemu *Polak*, występując na pierwszym miejscu lub łącząc się z innymi sposobami kategoryzowania: *osoba narodowości polskiej* (10); *osoba narodowości polskiej* (3), *mieszkająca w Polsce*

<sup>7</sup> **Polityczny** sposób kategoryzowania etnonimu *Polak* jako podstawowy w studenckich definicjach wiąże się z kategoryzacją tożsamościową, narodowościową, językową, etniczną. W takich przypadkach etnonim *Polak* jest określany jako *obywatel Polski lub osoba w jakiś sposób z Polską związana* (3) (KP, KT); *obywatel Polski, osoba pochodzenia polskiego* (4) (KP, KEtn); *obywatel Polski, którego korzenie pochodzą z tego kraju, który na terenie Polski* (KP, KEtn, KG).

(3) (KN, KG); *osoba narodowości polskiej, przywiązana do swojej ojczyzny* (4) (KN, KT). Kolejny zestaw definicji ankietowych (19 – 9,7%) odzwierciedla **wartościowanie**<sup>8</sup> leksemu *Polak*. Trzeba zauważyć, że element wartościujący w tych definicjach ma konotacje zarówno pozytywne, jak i negatywne. *Polak*, według studentów, to *ten, co wie wszystko najlepiej, ciągle narzeka, jest ciągle niezadowolony; Janusz z grubym brzuchem; obywatel państwa polskiego, uważający się za lepszych od innych, żyjących na świecie i przeklinający swoją naturę, bywa wykorzystanym* (KP, W); *osoba mieszkająca w Polsce, patriota, żyjący w kraju uważanym za biedniejszy niż kraje Europy Zachodniej [...]* (KG, KP, KW) etc.

13 (6,6%) studenckich definicji etnonimu *Polak* zawiera kategoryzację **językową**. Kategoryzacja ta realizuje kryterium znajomości języka polskiego przez osobę, którą można nazwać Polakiem. W studenckich definicjach leksemu *Polak* kategoryzacja językowa zajmuje pozycję drugorzędną: *obywatel Polski, mieszkający na terenie kraju, mający polskie korzenie lub obcokrajowiec, który ubiegał się o polskie obywatelstwo na określonych zasadach, posługujący się językiem polskim* (KP, KG, KEtn, KJ); *osoba mieszkająca w Polsce, mówiąca w języku polskim, przestrzegająca tradycji* (2) (KG, KJ, KE); *mieszkaniec Polski, obywatel o narodowości polskiej, mówiący po polsku* (KG, KP, KN, KJ) etc. Wśród ankietowych odpowiedzi wyodrębniamy również definicje z kategoryzacją **etyczną** (13 – 6,6%). Zgodnie z nią Polakiem jest ten, kto deklaruje pozytywny stosunek do Polski, zna polską kulturę i historię. Studenci Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Łódzkiego m.in. piszą: *osoba kochająca swój naród, często narzekająca na wszystko, co się da, w głębi serca dobra, życzliwa i pomocna* (KE, W); *są to osoby, które czują się obywatelami Polski, są gotowi bronić swej ojczyzny i przestrzegać panujący w niej zasad, norm prawa* (KT, KP, KE) etc.

197 definicji nazwy *Ukraińiec* odzwierciedla ważne sposoby kategoryzacji etnonimu *Ukraińiec*: geograficzny, polityczny, narodowościowy, tożsamościowy, etyczny, etniczny, językowy oraz wartościowanie<sup>9</sup>. Warto odnotować, że specyfi-

<sup>8</sup> Niektóre definicje z oceną odzwierciedlają podmiot interpretujący i zakorzenioną w świadomości opozycję „swój – obcy/inny”. Tak więc implicytnie używanie słów – *człowiek taki sam jak ja, mój, rodak* wskazuje na autostereotypowe postrzeganie Polaka jako swojego, np. *mój rodak, obywatel Polski; człowiek, taki sam, jak ja, np. Ukraińiec, Czech, Słowak; dla mnie jest to rodak, na zachodzie traktowany jak tania siła robocza, złodziej i pijak [...] boi się tego, co obce i tego, czego nie potrafi zrozumieć, ale ogólnie stara się być gościnnie* etc. Jeden z respondentów wskazuje na to, że charakterystyka Polaka zależy od konkretnej osoby, np. *jest to zależne od osoby, połowa społeczeństwa jest wykształcona i inteligentna, a druga – nie*.

<sup>9</sup> 19 (9,6%) studenckich definicji etnonimu *Ukraińiec* zawiera wartościowanie tej nazwy. W świetle tych definicji *Ukraińiec* to np. *ktoś, kto zmaga się z wojną i wyjeżdża ze swojego kraju w poszukiwaniu lepszych warunków do życia* etc. Jak już widać z wymienionych do tej pory definicji, studenci wspominają o wojnie na Ukrainie, pracach zarobkowych oraz emigracji. W niektórych studenckich definicjach wartościowanie *Ukraińca* występuje jako element dodatkowy, np. *osoba z Ukrainy, która w dzisiejszych czasach przyjechała do Polski, w celu edukacji bądź znalezienia pracy ze względu na trudną sytuację w ich kraju* (KG, W) etc. Trzy studenckie definicje leksemu

ka objaśnienia tego leksemu w słownikach<sup>10</sup> ogranicza się wyłącznie do kategoryzacji etnicznej, geograficznej, politycznej, narodowościowej. Najczęściej (49,7%) – na tle innych kategoryzacji – w studenckich definicjach leksemu *Ukrainiec* pojawia się kategoryzacja **geograficzna**, która określa miejsce zamieszkania i urodzenia Ukraińca. W świetle tej kategoryzacji leksem *Ukrainiec* jest definiowany jako *mieszkaniec Ukrainy* (24); *osoba mieszkająca na terenie Ukrainy* (13); *osoba, która urodziła się na Ukrainie* (2); *mieszkaniec Ukrainy, kraju sąsiadującego z Polską*. W 7 definicjach *Ukrainiec* jest określany jako sąsiad: *sąsiad Polaków, mieszkaniec Europy, mający słowiańskie korzenie* (KG, KEtn); *osoba ze Wschodu, zza naszej wschodniej granicy, sąsiad geopolityczny* (KG); *jest to mieszkaniec Ukrainy, jednocześnie mój sąsiad, obywatel innego kraju* (KG, KP); *osoba pochodząca z Ukrainy, nasz sąsiad* (KEtn, KG) etc. W 64 (32,5%) definicjach etnonimu *Ukrainiec* pojawia się kategoryzacja **etniczna**<sup>11</sup>, przy której określa się Ukraińca ze względu na posiadanie pochodzenia ukraińskiego lub rodziców o takim pochodzeniu: *osoba pochodząca z Ukrainy* (26); *osoba pochodzenia ukraińskiego*. Kategoryzację **polityczną**<sup>12</sup> zawiera 51 (25,8%) studenckich definicji. Szereg definicji o takim sposobie kategoryzowania określa Ukraińca ze względu na posiadanie obywatelstwa ukraińskiego. Oto definicje etnonimu *Ukrainiec* o kategoryzacji politycznej jako podstawowej: *obywatel Ukrainy* (18); *osoba będąca obywatelem Ukrainy* (2); *osoba, która posiada obywatelstwo ukraińskie* (2).

21 razy (10,7%) w ankietowych definicjach pojawia się kategoryzacja **narodowościowa**. Charakterystycznym kryterium dla tej kategoryzacji jest posiadanie narodowości ukraińskiej, np. *Ukrainiec – osoba narodowości ukraińskiej* (9); *osoba innej narodowości niż narodowość polska*. Jako składnik nadrzędny kategoryzacja narodowościowa pojawia się w takich definicjach nazwy *Ukrainiec*: *osoba narodowości ukraińskiej i utożsamiająca się z nią* (3) (KN, KT); *człowiek*

---

*Ukrainiec* z nadrzędnym elementem wartościującym świadczą o przyjaznym postrzeganiu Ukraińców przez Polaków: *często postrzegani są jako nasi słowiańscy przyjaciele, obywatel Ukrainy* (W, KP); *to człowiek, taki sam, jak ja, tylko narodowości ukraińskiej, a nie polskiej* (W, KN) etc.

<sup>10</sup> *Ukrainiec* – ‘ktoś, kto pochodzi z Ukrainy’ (ISJP 2014, s. 903); ‘obywatel Ukrainy’ (WSO 2011, s. 970); ‘nazwa osobowa od Ukraina’ (WSJP, [http://www.wsjp.pl/index.php?id\\_hasla=44707&ind=0&w\\_szukaj=UKRAINIEC+](http://www.wsjp.pl/index.php?id_hasla=44707&ind=0&w_szukaj=UKRAINIEC+)), ‘człowiek narodowości ukraińskiej, mieszkaniec Ukrainy, obywatel tego państwa’ (USJP 2003, s. 225; WSJP 2018, s. 48).

<sup>11</sup> Istnieją też definicje, w których kategoryzacja etniczna występuje jako element rozbudowanych definicji Ukraińca, np: *mieszkaniec Ukrainy, osoba pochodzenia ukraińskiego o takiej własnie narodowości* (KG, KEtn, KN); *osoba, której rodzice są Ukraińcami, która urodziła się na Ukrainie lub posiada obywatelstwo ukraińskie, ale urodziła się w innym kraju* (KEtn, KG, KP); *osoba, która urodziła się i mieszka w Ukrainie, posiada ukraińskie obywatelstwo, korzenie, rodzinę* (KG, KP, KEtn) etc.

<sup>12</sup> Na pierwszym miejscu kategoryzacja polityczna znajduje się w następujących definicjach leksemu *Ukrainiec*: *obywatel Ukrainy, człowiek jak każdy inny* (KP, W); *obywatel Ukrainy, osoba mieszkająca w tym kraju, mająca ukraińskie korzenie* (2) (KP, KG, KEtn); *obywatel Ukrainy, mówiący w języku ukraińskim* (KP, KJ) etc. Zatem kategoryzacja **polityczna** pojawia się w definicjach jako element drugorzędny: *są to osoby, które mieszkają na terenie Ukrainy, obywatel mniejszości narodowej* (KG, KP) etc.

*innej narodowości, obcokrajowiec, z własnym językiem, mający prawo do rozwoju oraz wolności narodowej* (KN, KJ, KE). Warto podkreślić, że ostatnia definicja w ujęciu heterostereotypowym odzwierciedla zakorzenioną w świadomości binarną opozycję „swój – obcy/inny”, zawierając wykładniki *obcokrajowiec, człowiek innej narodowości*. Jako ostatni komponent kategoryzacja narodowościowa występuje w takiej definicji leksemu *Ukraińiec: osoba pochodząca z Ukrainy, narodowości ukraińskiej* (2) (KEtn, KN).

13 (6,6%) studenckich definicji zawiera również kategoryzację **tożsamościową**<sup>13</sup>, na którą składa się wymaganie od Ukraińca identyfikowania się albo poczucia więzi z Ukrainą. Występuje ona głównie jako składnik dodatkowy lub na ostatnim miejscu: *osoba, która urodziła się na terenie Ukrainy lub czuje się, że należy do tego narodu* (KG, KT); *osoba obywatelstwa ukraińskiego lub osoba pochodzenia ukraińskiego, która identyfikuje się z tą narodowością* (KP, KEtn, KT) etc. Kategoryzację **językową** przedstawia 8 (4,06%) studenckich definicji etnonimu *Ukraińiec*. Za kryterium ukraińskości respondenci uznają znajomość języka ukraińskiego. Należy wspomnieć, że kategoryzacja **językowa** występuje w definicjach tylko na ostatnim miejscu: *mieszkańcy Ukrainy, osoby, które czują się związane ze swoim państwem, posługujące się językiem* (KG, KT, KJ); *osoba mieszkająca na Ukrainie, posługująca się językiem ukraińskim* (KG, KJ). W jednej definicji wspomina się też o znajomości języka rosyjskiego: *jest to osoba, która urodziła się na Ukrainie, ma obywatelstwo ukraińskie, posługuje się językiem ukraińskim, rosyjskim, najczęściej prawosławny* (KG, KJ, KE). Kategoryzacja **etyczna**, tak samo jak językowa, jest reprezentowana przez 8 (4,06%) studenckich definicji, w których za Ukraińca uznaje się osobę deklarującą szacunek wobec Ukrainy, posiadającą znajomość kultury, historii ukraińskiej, poglądy religijne. W studenckich definicjach tego typu *Ukraińiec* to *osoba pochodząca z Ukrainy, znająca tamtejszą kulturę, język, obyczaje* (KEtn, KE); *mieszkaniec państwa Ukrainy w Europie Wschodniej o wyodrębnionych elementach, obrzędach, języku, historii, posługujący się językiem ukraińskim* (KG, KE, KJ) etc. Kategoryzacja **etyczna** występuje w studenckich definicjach jako składnik drugorzędny.

## 2.2. WYRAŻENIA O TYM SAMYM ODNIESIENIU, CO WYRAZY POLAK/UKRAIŃCIEC

W celu ujawnienia upowszechnionych wśród studentów wyrazów, których używa się zamiast nazwy *Polak*, zadano im pytanie: *Proszę podać wyrazy, których Pan(i) (albo ktoś inny) używa zamiast słowa Polak*. Tylko 141 (71,6%) stu-

<sup>13</sup> W jednej studenckiej definicji nazwy *Ukraińiec* kategoryzacja **tożsamościowa** występuje jako składnik nadrzędny: *osoba, która czuje się związana z Ukrainą jako krajem swojego urodzenia, swojej rodziny, bliskich, przodków* (KT, KG, KEtn).

dentów podało odpowiedź na to pytanie, a 56 (28,4%) studentów nie zaproponowało wyrażen o tym samym odniesieniu, co wyraz *Polak*. Najczęściej – wśród wyrażen o tym samym odniesieniu<sup>14</sup> – pojawia się leksem *Polaczek* (44). Studenci twierdzą: *to słowo jest nacechowane negatywnie, ukazuje wady; złośliwie; kpiąco*. Jeden słownik synonimów języka polskiego rejestruje ten wyraz z kwalifikatorem – ‘pogardliwie’ (Broniarek 2005, s. 532). Do odpowiedników wyrazu *Polak* studenci zaliczają również połączenie wyrazowe *Polaczek-cebulaczek* (3). Podając wyrażenie *Polaczek-cebulaczek*, jeden z respondentów pisze: *osoba chcąca oszczędzić za wszelką cenę, nawet oszukując*. W szeregu form fleksyjnych derywatów mieszczą się następujące wyrażenia o odniesieniu do słowa *Polak*: *Polaczka, Polacy, Polaki*. Pojawiają się też dwa wyrazy nazywające Polaka zagranicznego: *Polonia, Polonus*. Ostatni leksem (*Polonus*) też mieści się w słowniku, ale bez określonego kwalifikatora i znaczenia (Broniarek 2005, 532). Często w odpowiedziach studenckich pojawiają się następujące nazwy Polaka: *cebulak* (28), *cebula* (14), *cebulaczek, cebulacy, buraczek*. Młodzież nazywa *cebulakiem* osobę niewykształconą, wywodzącą się ze wsi oraz nieposiadającą kultury osobistej. Odpowiadając na pytanie, studenci często przytaczają antroponimy, wśród których znajdują się imiona męskie i żeńskie, które nie są neutralne, a odnoszą się do określonego typu Polaka/Polki: *Janusz* (42), *Grażyna* (29) (*komicznie*), *Seba* (6) (*żartobliwie*), *Sebiks* (2), *Halina* (2), *Karyna* (6), *Dżesika* (3), *Brajan* (2). Stosunkowo często respondenci podają zamiast etnonimu *Polak* wyrażenia odzwierciedlające zakorzenioną w świadomości dychotomię „swój–obcy”: *rodak* (22), *polaki-rodaki, krajan* (3), *przedstawiciel naszego ojczystego kraju, wąsowe bracia, brat* (4), *siostra, bratanek*. Wykładnikami opozycji „swój – obcy” są też zaimki, zaproponowane przez studentów do nazywania Polaka: *nasz* (8), *swój* (3), *nasza* (2), *nasi*. Dwukrotnie studenci podają rzeczowniki – *pani/pani* (2). Pojawiają się też określenia nacechowane pozytywnie: *sąsiad* (2), *kolega, rodzina, kompan, rówieśnik, tutejszy, ziomek*. Niektóre słowa dotyczą kategoryzacji politycznej, ponieważ nazywają Polaka tak: *obywatel* (17), *patriota* (6), *narodowiec* (2), *ojczyzna, kraj*. Z kategoryzacją polityczną łączą się również wyrazy nazywające Polaka ze względu na przynależność wspólnotową i etniczną: *Europejscy, Słowianin* (4), *Słowianka* (6), *zachodni Słowianin* (3) (*nie do końca*). Znajdujemy również przestarzałe nazwy Polaka: *Lach* (4), *Lechita, Lechici, Laszek*. Studenci podają też nazwy taksonomiczne: *człowiek, kobieta* (2), *mężczyzna* (2). Dziewięć razy pojawia się wyrażenie uwzględniające czynnik lokalizacyjny – *mieszkaniec Polski* (9), a także określenie – *znad Wisły*. W studenckich odpowiedziach są też nazwy mieszkańców miast i regionów: *łodzianin, warszawiak, nadwiślanin*.

<sup>14</sup> Studenckie odpowiedzi zawierają również odpowiedniki wyrazu *Polak* nacechowane ujemnie: *pijak* (5), *złodziej* (3), *robak* (2), *cwaniak* (2), *bandyta, krętaacz, nierób, idiota, opóźniony, brudas, leń, cham, dzban, prostak, somsiad* (2) (*to takie żartobliwe określenie z memów*), *nosacz* (5). Ostatnia studencka nazwa nawiązuje do nazwy zwierzęcia, którego wyróżnia charakterystyczny nos.

Jeden raz pojawia się wyraz *katolik*. Zebrany materiał ujawnia stereotypowe obrazy Polaczka-cebulaczka, cebulaka, buraczka, które oznaczają człowieka pochodzenia wiejskiego. Uwidacznia się utrwalony w świadomości młodzieży pejoratywny obraz „typowego” Janusza i Grażyny. Pojawiają się też nazwy o silnej emocjonalizacji oraz nazwy historyczne. Mniej upowszechnione okazały się obrazy Polaka-Europejczyka i Polaka-Słowianina. Niektóre z podanych przykładów nawiązują do tradycyjnych stereotypowych obrazów Polaka-patrioty i rzadziej do Polaka-katolika.

Studentom zadano analogiczne pytanie w ankiecie badającej wyobrażenia heterostereotypowe. Warto odnotować, że odpowiedziało na nie 112 (56,8%) studentów, natomiast 85 (43,1%) osób nie podało odpowiedzi. Wśród studenckich odpowiedników<sup>15</sup> etnonimu *Ukraińiec* wyodrębniamy jednostki językowe odzwierciedlające opozycję „swój – obcy/inny”: *obcokrajowiec* (26),  *cudzoziemiec* (6),  *obcy* (2),  *inny*,  *osoba z innego kraju*. Można przypuścić, że na pojawienie się w studenckich odpowiedziach powyższych określeń Ukraińca wpłynęło geograficzne oddalenie Łodzi od granicy z Ukrainą. Dystans wobec Ukraińca odzwierciedlają też takie jednostki:  *ci ze wschodu*,  *osoba ze wschodniej granicy*,  *kresowiec*,  *osoba mieszkająca na kresach*. Z odpowiedzi wyłaniają się też wyrażenia o tym samym odniesieniu wskazujące na obraz Ukraińca–imigranta:  *imigrant* (9),  *przyjezdny*,  *uchodźca*. Jedna wypowiedź studencka przemawia za tym, że obraz imigranta nie dotyczy jedynie Ukraińca:  *nie słyszałam synonimów tego słowa, choć czasami w mediach są mianem imigrantów, ale nie dotyczy to tylko jednej narodowości*. Część nazw Ukraińca sprowadza się do konotacji historycznych, np.  *kozacy* (3) ( *historycznie*),  *Rusek* (14),  *Ruscy* (2),  *ruski* (5),  *rusin*. 3 razy w odpowiedziach ankietowych pojawia się nazwa  *Banderowcy* (3), przy której respondenci zaznaczają:  *obraźliwie na nacjonalistów; do niektórych Ukraińców nastawionych antypolsko*. O przyjaznym postrzeganiu Ukraińca w środowisku studentów Wydziału Filologicznego świadczy szereg przykładów:  *wschodni bracia* (2),  *brat/siostra ze wschodu*,  *brat Słowianin* (3). W 9 wskazaniach respondenci nazywają Ukraińca:  *sąsiedzi ze wschodu* (7),  *sąsiad Polski* (2). O postrzeganiu Ukraińca w świetle edukacji przemawiają następujące odpowiedniki:  *erasmus* (3),  *erazmu-sy*,  *koleżanka ze studiów*. Studenci filologii zamiast słowa  *Ukraińiec* podają etnonim  *Rosjanin* (4),  *Rosjanka*, ale potem tłumaczą:  *często to pomyłka ze względu na posługiwanie się przez Ukraińców językiem rosyjskim*. Dwóch respondentów uzasadnia przyczynę używania etnonimu  *Rosjanin*:  *często mylone z Rosjanami; Ukraińcy bywają myleni z Rosjanami, jednak nie jest to synonim, a raczej wynika z niewiedzy, uproszczeń dotyczących całego wschodu*. Kolejny zestaw słów to antroponimy, uznawane przez studentów za wyrażenia o tym samym odniesieniu,

<sup>15</sup> W tej rubryce pojawiają się też takie same określenia Ukraińca, jak w przypadku pytania –  *Kto to jest Polak?* Są to m.in. określenia z kategoryzacją polityczną –  *obywatel Ukrainy* (5),  *obywatelka wschodu*, kategoryzacją geograficzną –  *mieszkaniec Ukrainy* (10),  *osoby z Ukrainy*.



co wyraz *Ukrainiec*: *Swietlana*, *Iwan* (2), *Karyna* (2), *Saszka* (3) (*żartobliwie*), *Tatianka* (*żartobliwie*), *Borys*. Być może obecność w odpowiedziach studenckich antroponimów jako odpowiedników nazwy *Ukrainiec* (szczególnie zdrobnień, np. *Saszka*, *Tatianka*) świadczy o bezpośrednich kontaktach z Ukraińcami. Trzy razy pojawia się określenie Ukraińca ze względu na częste używanie słowa „szo”: *szoszon* (3). Jeden respondent uzasadnia: *mi znajomi tłumaczyli, że to ze względu na powtarzane przez Ukraińców słowo „szo”, czyli nie ma być to określenie obrażliwe*. Studenci podają też nazwy taksonomiczne: *kobieta* (2), *mężczyzna* (2), *człowiek*. Dwa razy w ankietach pojawiają się rzeczowniki – *pan*, *pani*. Odpowiedzi ankietowe zawierają także etnonimy *Ukrainiec* (8), *Ukraińcy* (2), *nie Polak*. Wartościowanie ujemne przedstawia wyraz *brudas* (3), przy którym respondent np. twierdzi: *nie ja używam takiego określenia, ale słyszałam je*. Na tle zaproponowanych przez studentów odpowiedzi wyłaniają się heterostereotypowe obrazy Ukraińca jako obcokrajowca, Ukraińca-imigranta, Ukraińca-sąsiada. Nazwy historyczne świadczą o istnieniu niektórych historycznych wyobrażeń o Ukraińcu. Wśród odpowiedzi pojawia się stereotypowy obraz Ukraińca-kolegi ze studiów.

### 2.3. „TYPOWY” I „PRAWDZIWY” POLAK/UKRAINEC

W celu ujawnienia cech „typowego” i „prawdziwego” Polaka poproszono studentów o udzielenie odpowiedzi na kolejne pytania badawcze: *Proszę podać cechy, które, Pani/Pana zdaniem, najlepiej charakteryzują typowego Polaka (takiego, jaki on/ona jest)* oraz *Proszę podać cechy, które, Pani/Pana zdaniem, najlepiej charakteryzują prawdziwego Polaka*. Wprowadzenie do pytań ankietowych modyfikatorów „typowy” i „prawdziwy”<sup>16</sup> przewidywało również zbadanie różnic zarysowujących się między obrazem „typowego” i „prawdziwego” reprezentanta narodowości. Zebrany empirycznie materiał należy do różnych kategorii semantycznych, a więc odzwierciedla ważne dla polskiej młodzieży sfery życiowe, przez które jest postrzegany Polak i Ukrainiec. Wyróżnione z materiału ankietowego kategorie semantyczne nazywamy aspektami<sup>17</sup>, które moż-

<sup>16</sup> Celowość wprowadzenia modyfikatorów „typowy” i „prawdziwy” do pytań ankietowych badających stereotypy uzasadnia się w np. w pracach J. Bartmińskiego (Bartmiński 2006), M. Nowosad-Bakalarczyk (Nowosad-Bakalarczyk 2002), A. Krawczuk (Krawczuk 2008). W uzualnej polszczyźnie czasami utożsamia się wyrazy „typowy” i „prawdziwy” i błędnie uważa się je za synonimy. Natomiast J. Bartmiński twierdzi, że modyfikator „typowy” świadczy o statystyczności, częstej powtarzalności, uogólnieniu badanego zjawiska, lecz modyfikator „prawdziwy” oprócz funkcji uogólnienia, pełni też funkcję modalną, czyli przedstawia informację o treści pożądanej, wyobrażeniowej, ujawnia to, co jest ważne dla ludzi (Bartmiński 2001).

<sup>17</sup> Do opisu młodzieżowych cech „typowego” i „prawdziwego” Polaka/Ukraińca używamy terminu „aspekt” w ślad za polskimi etnolingwistami (np. Niebrzegowska-Bartmińska 2014, s. 77),

na sprowadzić do następujących: komunikacyjno-psychicznego, kulturowego, politycznego, psychospołecznego, lokatywnego oraz fizycznego. Należy zaznaczyć, że na pytanie o „typowego” Polaka odpowiedziało 191 (96,9%) studentów, a w 8 (4,06%) ankietach nie było odpowiedzi. Aspekt **komunikacyjno-psychiczny**<sup>18</sup> jest reprezentowany przez 302 jednostki badawcze (leksemy, połączenia wyrazowe, wypowiedzenia i ich części). Autostereotypowy model „typowego” Polaka w zakresie tego aspektu jest ambiwalentny, jednak cechy o konotacji negatywnej (199) dominują nad cechami o konotacji pozytywnej (103). Przedstawiamy dalej cechy, które pojawiły się w odpowiedziach więcej niż 3 razy: *zaradny* (6), *dumny* (6), *towarzyski* (5), *uśmiechnięty* (4), *uczciwy* (4), *odważny* (3), *zawzięty* (3), *poważny* (3), *pomysłowy* (3), *sympatyczny* (3), *wesoły* (4), *szczery* (4), *potężny* (5), *sprytny* (4) etc. Dwie odpowiedzi zawierające wyrazy *zawsze*, *czasami* wskazują na typowość określonej cechy: *miły* (6) (*czasami*), *zawsze sobie poradzą* (4). Cechy „typowego” Polaka o zabarwieniu negatywnym są reprezentowane przez jednostki: *nietolerancyjny* (19), *cwaniak* (14), *zazdrosny* (14), *skłonność do marudzenia* (9), *kłótniwy* (7), *zawistny* (6), *nieuczciwy* (4), *wiecznie narzekający* (4), *niezadowolony z życia* (3), *awanturniczy* (3), *chytry* (3), *nerwowy* (3), *nieufny* (3), *uparty* (3), *egoista* (3), *pesymista* (3) etc. Wyodrębniamy dwie odpowiedzi o konotacji negatywnej zawierające wskaźnik typowości cechy: *ciągle narzekanie* (13), *zbyt często smutny* (4). Niektóre z nich (*rzadko*, *czasami*, *wiecznie*) świadczą o charakterystyce przeciętnej: *czasami zbyt mało spontaniczny*, *rzadko się do siebie uśmiechają*, *wiecznie zirytowany*. Wśród odpowiedzi na to pytanie pojawiają się przykłady, które mogą jednocześnie odnosić się do różnych aspektów. Do aspektu **psychospołecznego** odnoszą się 203 jednostki językowe charakteryzujące Polaka ze względu na tryb życia, sposób pracy, prowadzenia domu, rodziny etc. Cechy te jednocześnie zależą od psychicznych właściwości człowieka oraz aktywności społecznych. Najczęściej prezentuje ten aspekt cecha *pracowity* (41). Studenci również wskazują na cechę *leniwy* (21). O „pracowitości” „typowego” Polaka przemawiają również takie przykłady: *jest chętny do pracy* (2), *pracują na swój sukces i życie*, *zapracowany*, *kombinuje jak zarobić*, *by się nie narobić*. Wysokie notowania mają takie charakterystyki „typowego” Polaka: *gościnnie* (35), *oszczędny* (13), *skąpy* (12), *rodzinny* (5) etc. Na stereotypową cechę „typowego”

którego wyróżnienie implikuje materiał empiryczny. W literaturze przedmiotu oprócz terminu „aspekt” – ‘domeny wyodrębnionej z określonego punktu widzenia’ (Niebrzegowska-Bartmińska 2014, s. 77), używa się terminu „faseta” jako ogólnie przyjętej ‘grupy klas odpowiadających jakiejś wspólnej charakterystyce’ (Niebrzegowska-Bartmińska 2014, s. 77). W przeciwieństwie do zestawu aspektów, nabór faset jest stały.

<sup>18</sup> Te określenia „typowego” Polaka zawierają również słowa (np. *Polacy*, *uważają się*, *najczęściej*) wskazujące na typowość cech: *niestety Polacy to osoby, które uważają się za kogoś lepszego (a nie jest tak)*, *zamiast wspierać, cieszyć się z sukcesów innych (swoich znajomych)*, *najczęściej zazdrościmy*, *jesteśmy źli, że ktoś wie dzie się lepiej*; *Polacy [...] to katolicy (choć wcale nie wynika to z głębokich przekonań, a z tradycji)*. W tych określeniach ujawnia się podmiot interpretujący (*my*, *Polacy*).

Polaka *picie alkoholu* składa się 35 jednostek językowych typu *pije alkohol* (3), *lubi alkohol* (3), *dużo pijący* (7). O chęci do zabaw „typowego” Polaka świadczą następujące cechy: *rozrywkowy* (2), *impresowicz*, *lubi imprezować*, *lubiący zabawę*. Na autostereotypowy model „typowego” Polaka składają się również cechy: *czekający na pieniądze z nieba*, *chęć zarobku*, *chęć dotatniego życia*, *zależy bardzo na pieniądzach*, *za pieniądze robi prawie wszystko*, *dla narodu jeszcze więcej*. Ostatnia cecha może odnosić się również do aspektu politycznego. Ze względu na różne semantyczne konfiguracje kolejne cechy też mogą uwzględniać inne aspekty, np. komunikacyjno-psychiczny: *dbający tylko o siebie*, *niemartwiący się przyszłością*, *mający podejście jakoś to będzie* etc. Do aspektu **politycznego**<sup>19</sup> odnosi się 35 jednostek określających „typowego” Polaka ze względu na jego patriotyzm, postawę obywatelską, poczucie tożsamości oraz znajomość historii, hymnu. 16 razy pojawia leksem *patriota* (16). „Typowy” Polak to też *konserwatysta* (3), *nacjonalista*, *narodowiec*, *bohaterski*, *dumny z polskiej historii* (2), *dumny ze swojego narodu*, *przywiązany do historii kraju*, *uważa Polskę za najlepszą*, *walczy o demokrację*, *szanuje symbole narodowe*, *przywiązany do kraju*. Aspekt **kulturowy** przedstawia 37 jednostek badawczych używanych do określenia „typowego” Polaka ze względu na kulturę osobistą, szeroko pojętą inteligencję i przekonania religijne. W modelu autostereotypowym „typowy” Polak jest *uprzejmy* (4), *kulturalny*, ale jednocześnie *mało uprzejmy* i *nie potrafi się zachować*. Przekonania religijne „typowego” Polaka są odzwierciedlone w takich jednostkach: *religijny* (4), *katolik* (3) (*obecnie chyba coraz częściej niepraktykujący*), *chrześcijanin*, *pobożny*. O typowości przytoczonych cech świadczą odpowiedzi zawierające rzeczownik w liczbie mnogiej (*Polacy*), czasownik w liczbie mnogiej (*chodzą*): *Polacy chodzą do kościoła*, *Polacy wierzący* (2). Wśród jednostek określających „typowego” Polaka ze względu na inteligencję mieszczą się również te o znaczeniu dodatnim i ujemnym: *niewykształcony* (3), *bez zainteresowań*, *wulgarny* (2) (*zależy gdzie*), *używanie wulgaryzmów*, *skłonność do nadmiernego przeklinania*, *inteligentny*, *uzdolniony w każdej dziedzinie*. Do opisu wyglądu zewnętrznego „typowego” Polaka studenci przytaczają 15 jednostek językowych, które odnoszą się do aspektu **fizycznego**<sup>20</sup>.

Autostereotypowy obraz „prawdziwego” Polaka jest rekonstruowany na podstawie jednostek językowych zaproponowanych przez 141 studentów (71,6%).

<sup>19</sup> Studenci podają też negatywne określenia „typowego” Polaka w świetle aspektu politycznego: *niezainteresowany sprawami kraju*, *robienie z siebie ofiary narodów*, *pogardliwy dla innych narodów*, *musi czuć nad kimś władzę*.

<sup>20</sup> Autostereotypowy obraz „typowego” Polaka w świetle aspektu fizycznego nie jest jednolity, np. *jasna karnacja*, *słowińska uroda*, *biała urody*, *otyły*. W innych przypadkach Polakowi studenci przypisują *skarpetki połączone z sandałami* (6) (w przypadku mężczyźni), *kamizelkę*, *charakterystyczne stroje ludowe*, *wianek*, *kolorową suknię*. Kategorię typowości reprezentuje jedna odpowiedź studentka zawierająca rzeczowniki w liczbie mnogiej (*Polki*, *mężczyźni*): *ładne Polki i przystojni mężczyźni*.

Na to pytanie nie odpowiedziało 56 studentów (28,4%). Aspekt **psychospoleczny** przedstawiają takie cechy „prawdziwego” Polaka: *pracowity* (26), *pracoholik*, *złota rączka*, *dobry w tym, co robi*, *wyróżnia się pracowitością i sumiennością*, *większa chęć zdobywania pozycji w pracy*, *stara się tak pracować aby się nie napracować*, *leniwy* (4), *małe zaangażowanie do pracy*. Wyodrębniamy również cechę *gościnność* (24) „prawdziwego” Polaka. Stosunek „prawdziwego” Polaka do pieniędzy charakteryzują takie jednostki z aspektu **psychospolecznego**: *podporządkowanie całego świata, aby zdobywać jak największe zarobki*; *lubi się bogacić*, *siebie skupiony na zdobywaniu majątku*; *skąpy* (4); *przesadna oszczędność*. W przeciwieństwie do „typowego” Polaka, dla „prawdziwego” cecha *pice alkoholu* jest reprezentowana tylko przez 10 jednostek językowych, np. *z mocną głową* (2), *radzenie sobie z dużą ilością alkoholu*, *alkoholik* (3). W porównaniu do „typowego” Polaka, „prawdziwemu” przypisuje się więcej jednostek określających „rodzinnosc” (7). Pojawiają się też cechy „prawdziwego” Polaka lubiącego rozrywkę: *lubi się bawić*, *lubi bawić się przy muzyce*, *rozrywkowy*, *impresowicz*, *lubi zabawę jak prawdziwi Słowianie* etc. Do aspektu **kulturowego** dla „prawdziwego” Polaka – w przeciwieństwie do „typowego” – odnosi się więcej jednostek o nacechowaniu pozytywnym, np. dotyczących kultury osobistej: *uprzejmy* (5), *kulturalny* (3), *posiada kulturę osobistą* (2) etc. Jak w przypadku „typowego” Polaka pojawiają się też jednostki określające przekonania religijne: *katolik* (3), *bardzo religijny* (3), *wierzący*, *znający wzorce chrześcijańskie i szanuje je* (*ale nie musi być wierzący*, *chodzi o tradycję*). Pojawia się więcej cech pozytywnych dotyczących inteligencji „prawdziwego” Polaka: *inteligentny* (3), *ciekawý świata* (3), *mądry*, *zdolny*, *dba o rozwój osobisty*. Potwierdzają się również negatywne cechy, wymienione wcześniej także dla „typowego” Polaka: *wulgarny* (2), *przeklina dużo* (2), *słabo odczytany*, *brak ogólnej wiedzy o świecie*. Warto też zaznaczyć, że na podstawie cech „prawdziwego” Polaka wyodrębnia się aspekt **lokatywny**: *emigrował z Polski*, *ma niechęć do mieszkania w Polsce*. Do aspektu **politycznego** odsyłają jednostki językowe charakteryzujące „prawdziwego” Polaka jako patriotę: *patriota* (28), *ma poczucie patriotyzmu*, *kocha swój kraj*, *dba o dobro kraju*, *przywiązany do ojczyzny*, *przywiązany do kraju*, *wierzący w swój kraj* etc. „Prawdziwy” Polak, według studentów, też *zna hymn*, *świadomy historii narodu* (2). Obraz „prawdziwego” Polaka od „typowego” różnią jednostki określające stosunek do polityki: *lubiący rozmawiać na temat polityki*, *zaangażowany w sprawy kraju*, *nie głosują na PIS* (2), *nie szanuje Korwina*, *zaangażowania w sprawy państwa*. Pojawiają się też określenia negatywne: *narzekający na władzę* (2), *zapatrzony w władzę*. Pojedyncze jednostki do określenia „prawdziwego” Polaka z aspektu politycznego mogą być uważane za jednostki odnoszące się do innych aspektów, np. kulturowego: *związany z ojczyzną*, *tradycją*, *kulturą*. Do aspektu **komunikacyjno-psychicznego** odnosi się 95 jednostek o konotacji pozytywnej i 70 jednostek o konotacji negatywnej. Jak widać, jed-

nostki o znaczeniu dodatnim dominują nad jednostkami o znaczeniu ujemnym, co potwierdza wpływ modyfikatora „prawdziwy” na wyobrażenia stereotypowe. Przytoczymy cechy dodatnie o frekwencji 3 i wyżej:  *pomocny* (12),  *tolerancyjny* (11) ( *wobec inności*),  *uczciwy* (8),  *honorowy* (5),  *życzliwy* (3)  *towarzyski* (3),  *odważny* (3),  *empatyczny* (4),  *zaradny* (4),  *miły* (3),  *otwarty na innych* (4),  *otwarty* (3) etc. Studenckie charakterystyki (pojawiające się w odpowiedziach więcej niż 2 razy) „prawdziwego” Polaka o znaczeniu negatywnym to  *nietolerancyjny* (6),  *narzekający* (5),  *smutny* (4),  *niezadowolony* (3),  *uparty* (3). Aspekt **fizyczny** jest reprezentowany przez 6 jednostek językowych:  *ładna uroda* (2),  *blada karnacja*,  *skarpety z sandałami*,  *piękny*,  *kształtna kobieta*.

Na pytanie o „typowego” Ukraińca odpowiedziało 173 (87,8%) studentów, a nie udzieliło odpowiedzi 24 (12,2%). W świetle **aspektu komunikacyjno-psychicznego** „typowy” Ukrainiec jest charakteryzowany poprzez 128 jednostek językowych o konotacji pozytywnej oraz 63 jednostki o nacechowaniu negatywnym. Do ilustracji heterostereotypowego modelu „typowego” Ukraińca podajemy cechy o frekwencji wyżej niż 3 poświadczenia. Pozytywne określenia „typowego” Ukraińca sprowadzają się do następujących:  *otwarty* (11),  *miły* (9),  *pomocny* (9),  *wesoły* (7),  *uśmiechnięty* (7),  *sympatyczny* (8),  *życzliwy* (5),  *skromny* (5),  *towarzyski* (5),  *wytrwały* (5),  *szczery* (3),  *spokojny* (3),  *cichy* (3) etc. Typowość cech potwierdza odpowiedź zawierająca wyraz  *często*:  *często są mili i pomocni*. Do opisu „typowego” Ukraińca studenci używają cech negatywnych, np.  *gadatliwy* (3),  *cwaniak* (3),  *niekiedy nachalny* (3) etc. „Typowego” Ukraińca postrzega się też w świetle aspektu **psychospołecznego** poprzez 75 jednostek językowych. Cechę „pracowitość” Ukraińców potwierdzają jednostki:  *pracowity* (61),  *są to osoby pracowite*,  *skory do pracy*,  *chętny do pracy* (3),  *w szybkim tempie wykonujący obowiązki*,  *dzielą się na bardzo pracowitych albo tych leniwych*,  *najlepiej wykonuje swoje obowiązki* etc. Na obraz Ukraińca lubiącego zabawę składają się jednostki typu:  *lubiący się bawić* (2),  *lubiący rozrywkę* etc. „Typowy” Ukrainiec to też  *związany z rodziną* (2),  *przywiązany do rodziny*,  *gościnnie* (6) etc. Na cechę „pijący” składa się 14 jednostek językowych typu  *lubiący alkohol* (5),  *ma mocną głowę* (2) etc. Do aspektu **kulturowego** odsyła 46 jednostek językowych. Są to m.in. pozytywne i negatywne charakterystyki „typowego” Ukraińca dotyczące kultury osobistej –  *uprzejmy* (3),  *kulturalny*,  *grzeczny*,  *wychowany*, a także –  *nieuprzejmy*,  *niekulturalny* (7). Kolejny zestaw jednostek dotyczy znajomości przez Ukraińca języków:  *mówi po ukraińsku* (2),  *dobrze znają język polski (na terenie Polski)*,  *biegle mówiący po rosyjsku*,  *w Polsce mówienie języka ukraińskiego*,  *nie rosyjskiego*,  *udaje, że nie rozumie polskiego*,  *żeby coś zyskać*,  *nie mówi po polsku*. „Typowy” Ukrainiec w opinii studentów ma  *akcent* (2),  *inny język* (2),  *ma śpiewny akcent*,  *charakterystyczny akcent*,  *typową mowę*,  *specyficzny sposób mówienia*,  *lekkie przeciąganie wyrazów*,  *cechy języka – zaciąganie* etc. O stosunku „typowego” Ukraińca do kultury/tradycji ukraińskiej świadczą następują-

ce cechy: *przywiązany do swojej kultury* (3), *przywiązany do tradycji* (2). Jeden z respondentów pisze: *często dosyć zamknięci na kulturę Europy Zachodniej*. Studencki punkt widzenia potwierdzają określenia typu *młody student* oraz *zarazem na podstawie moich znajomych z Ukrainy – wykształcony* (2). Aspekt **fizyczny** dla „typowego” Ukrainca jest bardziej rozbudowany o jednostki językowe (20) niż analogiczny aspekt dla „typowego” Polaka. Na heterostereotypowy model „typowego” Ukrainca składają się przykłady takie jak: *zazwyczaj bardzo ładnie się ubierają* (2), *uroda, zły gust, specyficzny styl ubierania* (2), *ubrany nieco niechlujnie* (2), *potężna budowa ciała, mają ułożone usta bardziej w dziubek* etc. W dwóch odpowiedziach charakteryzuje się wygląd kobiety: *kobiety są bardzo delikatnej urody; Ukrainka – mocny makijaż, dużo biżuterii*. Jeden student twierdzi: *podobny do Polaka (również Słowianin)*. 7 razy dla „typowego” Ukrainca pojawiają się cechy z aspektu **politycznego**. Cechy te charakteryzują „typowego” Ukrainca ze względu na patriotyzm, postawę obywatelską oraz stosunek do historii ukraińskiej: *patriota, przywiązany do ojczyzny, dumny z pochodzenia, bardzo wyraźna tożsamość narodowa, szacunek do własnej historii, nieznaną sprawę rzezi wołyńskiej i UPA*. O aspekcie **lokacyjnym** „typowego” Ukrainca świadczą 2 jednostki językowe: *sąsiad, nie mieszka w swoim kraju*.

Pytanie o „prawdziwego” Ukrainca umożliwiło wyodrębnienie 51 jednostek językowych z odpowiedzi 120 (60,9%) studentów, nie odpowiedziało na nie jednak 77 osób (39,5%). Aspekt **psychospołeczny** prezentują cechy, które są podobne do cech „typowego” Ukrainca: *pracowity* (43), *gościnnie* (3) etc. Jednak cecha „rodziność” otrzymała większą reprezentację: *rodzinny* (5). Cecha *leniwy* pojawiła się tylko 1 raz w przeciwieństwie do „typowego” obrazu, przy którym pojawia się ona 4 razy. Na cechę „pijący” składa się 5 jednostek. Do aspektu **kulturowego** odnosi się 26 jednostek, które korelują z tymi wyodrębnionymi dla „typowego” Ukrainca. Są to cechy określające mówienie Ukrainca i znajomość przez niego języków: *język* (2), *akcent* (4) (*reszta to stereotypy*), *ze śpiewnym słowiańskim akcentem (cecha wymowy)*, *charakterystyczny akcent, świetnie mówi po polsku, mówiący w języku rosyjskim i ukraińskim, unikanie rosyjskiego języka* etc. O kulturze osobistej „prawdziwego” Ukrainca świadczą cechy *grzeczny* (2), *kulturalny, uprzejmy, niekulturalny* (2). Jak widać, „prawdziwemu” Ukraincowi w tym aspekcie studenci przypisują mniej negatywnych cech dotyczących kultury osobistej. Niektóre jednostki mogą odnosić się do innych aspektów, np. **politycznego** – *posiada te wszystkie unikatowe elementy tworzące kulturę i państwo* czy **psychospołecznego** – *wykazujący chęć uczenia się i podejmowania pracy*. Dla „prawdziwego” Ukrainca w aspekcie **komunikacyjno-psychicznym** pozytywne cechy (90) dominują nad negatywnymi (28). Przedstawiamy pozytywne cechy pojawiające się więcej niż 3 razy: *otwarty* (12), *miły* (6), *pomocny* (5), *zaradny* (5), *towarzyski* (4), *uśmiechnięty* (3), *skromny* (3), *wesoły* (3), *sympatyczny* (2), *szczerzy* (3). Dwukrotnie są notowane tylko 3 cechy negatywne: *wybuchowy* (2),

*nachalny* (2), *spontaniczny* (2). Zestaw jednostek językowych odnoszonych do aspektu **politycznego** określa patriotyzm „prawdziwego” Ukraińca: *patriota* (3), *oddany dla kraju, przywiązany i oddany swojemu kraju, mało patriotyczny* etc. Jednak w większym stopniu „prawdziwemu” Ukraińcowi przypisuje się dumę z pochodzenia, znajomość historii: *świadomy swojego pochodzenia i dorobku kulturalnego Ukrainy, dba o pamięć swojej historii i tradycji kraju, szanujący swoje pochodzenie i kulturę, nie wstydzi się skąd pochodzi* etc. W świetle aspektu **fizycznego** „prawdziwy” Ukrainiec jest charakteryzowany przez następujące jednostki (9): *wytrwały* (2), *potężna budowa ciała, delikatny, charakterystyczny wygląd, ciemne oczy, długie włosy, powabne włosy, wianek*. Aspekt **lokacyjny** jest przedstawiony tylko przez jedną podaną cechę – *mieszka na terenie Ukrainy*. Cechy „typowego” i prawdziwego” Polaka/Ukraińca wyodrębnione w poszczególnych aspektach pokazują, jakie wartości są ważne dla polskiej młodzieży.

### 3. WNIOSKI

Analiza studenckich definicji etnonimów *Polak* i *Ukrainiec* przekonuje, że w świadomości studentów Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Łódzkiego obecne są różne sposoby ich kategoryzacji (*Wykres 1*): geograficzny, polityczny, tożsamościowy, narodowościowy, etniczny, etyczny, językowy oraz wartościowanie. Studenci najczęściej stosują kategoryzację geograficzną zarówno do określania Polaka (43,4%), jak i Ukraińca (49,7%). Jednak w ujęciu heterostereotypowym ten sposób kategoryzowania przeważa nad autostereotypowym o 6,3%. Kategoryzacja etniczna częściej pojawia się w definicjach leksemu *Ukrainiec* (32,5%) niż *Polak* (24%). Natomiast kategoryzacja tożsamościowa dominuje w studenckich definicjach etnonimu *Polak* (12,75%) (w przeciwieństwie do definicji etnonimu *Ukrainiec* (6,6%)). W przypadku etnonimu *Polak* kategoryzacja polityczna (40,3%) ma większą reprezentację niż w przypadku etnonimu *Ukrainiec* (25,8%). Kategoryzacja językowa (6,6%) i etyczna (6,6%) dominują w definicjach określających Polaka nad definicjami z kategoryzacją językową (4,06%) i etyczną (4,06%) określających Ukraińca. Wartościowanie w obu przypadkach otrzymuje prawie jednakową reprezentację: dla Ukraińca – 9,6%, dla Polaka – 9,7%. Ustalono, że kategoryzacja narodowościowa w ujęciu procentowym dla Polaka (11,2%) jest tylko o 0,5% większa niż dla Ukraińca (10,7%). Na tle wyrażen o tym samym odniesieniu, co nazwy *Polak* i *Ukrainiec*, silnie wyróżniają się jednostki językowe odzwierciedlające binarną opozycję „swój–obcy/inny”. W ujęciu autostereotypowym są to wyrazy typu *rodak, krajan, brat, nasz, swój*, w ujęciu zaś heterostereotypowym są to leksemy i wyrażenia *obcokrajowiec, cudzoziemiec, inny, osoba ze wschodu* etc. W modelu heterostereotypowym pojawiają się też nazwy

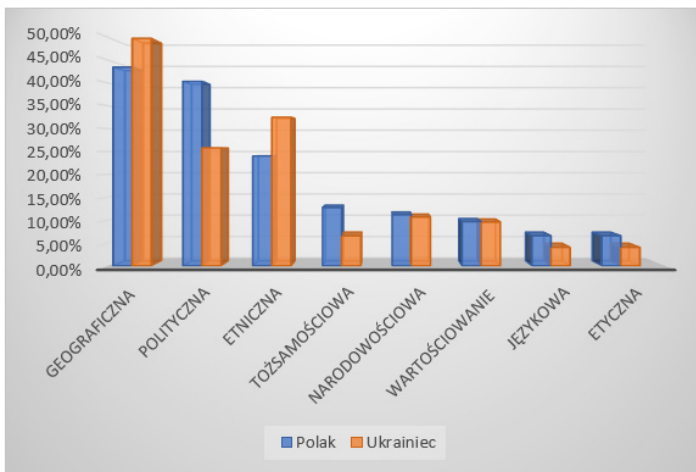
Ukraińca wyrażające przyjazne nastawienie i konotację pozytywną – *brat/siostra ze wschodu*, a także określenia Ukraińca jako sąsiada – *sąsiad ze wschodu, sąsiad Polski*. Studencki punkt widzenia oraz postrzeganie Ukraińca w dziedzinie edukacji ilustrują nazwy *erasmus, erasmusy, koleżanka ze studiów*. Autoidentyfikacja Polaka pojawia się częściej niż dla Ukraińca za pomocą nazw *Słowianin, Słowianka*, a także przez przypisywanie tylko Polakowi nazwy *Europejczyk*. Historycznie markowane nazwy różnią oba podejścia, ponieważ dla Ukraińca proponuje się leksemy *rusek, rusin, kozak*, a dla Polaka – *Lach, Lechita*. Warto też odnotować, że nazwy historyczne nie przeważają na tle innych, co być może świadczy o ich nieutrwaleniu w świadomości językowej polskiej młodzieży. Wprowadzenie do pytań ankietowych modyfikatorów „typowy” i „prawdziwy” umożliwiło zaobserwowanie różnic między „typowym” a „prawdziwym” obrazem Polaka/Ukraińca. Zarówno obraz „typowego” Polaka, jak i „typowego” Ukraińca zawiera więcej cech negatywnych w przeciwieństwie do „prawdziwego” (Wykres 2, Wykres 3). „Prawdziwemu” Polakowi studenci przypisują więcej cech dotyczących *rodziności, pracowitości, patriotyzmu oraz poglądów politycznych*. „Prawdziwy” Ukrainiec, w opinii studentów, też jest bardziej *rodzinny, kulturalny, dumny z pochodzenia, świadomy historii swojego kraju*.

Zrekonstruowane na podstawie danych ankietowych cechy autostereotypu Polaka i heterostereotypu Ukraińca będą przydatne nie tylko do późniejszych badań o podobnym charakterze, lecz także – z pragmatycznego punktu widzenia – będą służyć jako tło przy wyborze określonego podejścia do nauki języka polskiego jako obcego. Tak więc materiały dydaktyczne mogą zawierać odpowiednie słownictwo dotyczące osobliwości komunikacyjno-psychicznych, kulturowych, politycznych człowieka etc. Przyczynkiem do aktualnych dyskusji na zajęciach ewentualnie może być także rozumienie wyrazów „typowy” i „prawdziwy”. Wyodrębnione kategoryzacje pomogą wybrać informacje, które powinny się pojawić przy budowaniu wizerunku bohatera w nowych materiałach do nauki języka polskiego. Rozumienie przez Ukraińców uczących się języka polskiego zarówno cech pozytywnych (np. *pracowity, gościnnie, rodzinny, otwarty* i in.), jak i negatywnych (np. *leniwy, gadatliwy, niekulturalny, zamknięty na kulturę Europy*) może być przydatne do adaptacji Ukraińców w środowisku polskojęzycznym. Warto też podkreślić, że i autostereotyp Polaka zawiera sporo cech negatywnych, świadczących także o dostrzeganiu wad także u siebie, a nie tylko u innych. Temu celowi służyć może cały zestaw przywoływanych w niniejszym opracowaniu wyobrażeń polskiej młodzieży studenckiej na temat stereotypu Ukraińca. Znajomość cech „typowego” Ukraińca: *nie zna języka polskiego oraz udaje, że nie rozumie polskiego, żeby coś zyskać może wpłynąć na zwiększenie motywacji do nauki języka polskiego przez osoby z Ukrainy. Uświadomienie przez osoby z Ukrainy pozytywnych składników obrazu Ukraińca jako *wykształconego, młodego studenta oraz kolegi z grupy, erasmusa* sprzyjać będzie motywacji do zdobywa-*



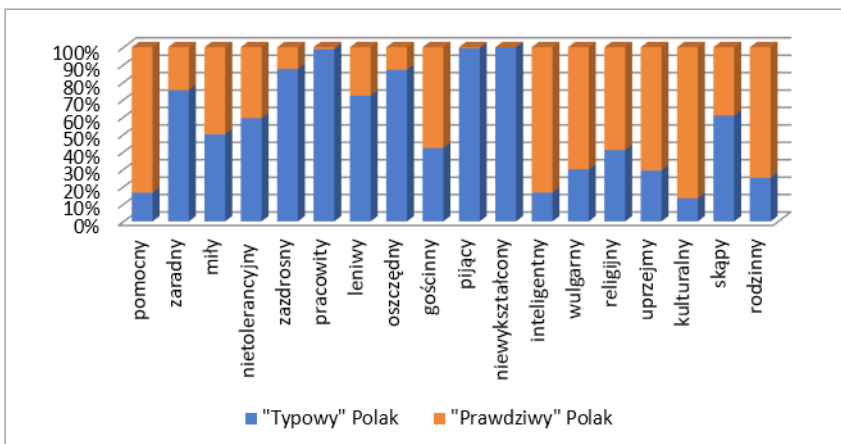
nia wykształcenia wśród ukraińskiej młodzieży. Świadomość używania przez młodzież określeń *Słowianin*, *Słowianka* w stosunku i do Polaka, i do Ukraińca może wpływać na budowanie poczucia wspólnotowego przy kształceniu międzykulturowym. Zapoznanie się z jednakowymi cechami możliwymi i pożądanymi dla „prawdziwego” Polaka i Ukraińca może służyć jako czynnik integracyjny w grupie polsko-ukraińskiej, który wprowadzi młode osoby ukraińskojęzyczne do świata wartości polskiej młodzieży i będzie służył nawiązywaniu kontaktów językowych i kulturowych między młodymi Polakami i Ukraińcami.

Wykres 1. *Sposoby kategoryzacji etnonimów Polak/Ukraińiec w ujęciu procentowym*



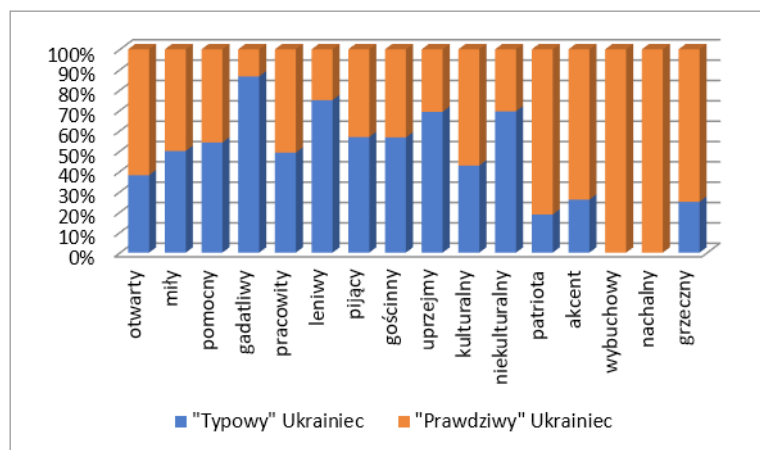
Źródło: opracowanie własne

Wykres 2. *Cechy „typowego” i „prawdziwego” Polaka w ujęciu procentowym*



Źródło: opracowanie własne

Wykres 3. Cechy „typowego” i „prawdziwego” Ukraińca w ujęciu procentowym



Źródło: opracowanie własne

## WYKAZ SKRÓTÓW

- ISJP – *Inny słownik języka polskiego PWN*, 2014, pod red. M. Bańki, t. 1–2, Warszawa.  
 USJP – *Uniwersalny słownik języka polskiego*, 2003, pod red. S. Dubisza, t. 1–4, Warszawa.  
 WSJP – *Wielki słownik języka polskiego* [online] <http://www.wsjp.pl/> [05.06.2020].  
 WSJP – *Wielki słownik języka polskiego*, 2018, pod red. S. Dubisza, t. 1–5, Warszawa.  
 WSO – *Wielki słownik ortograficzny PWN*, 2011, pod red. E. Polańskiego, Warszawa.  
 WSU – *Wielki słownik ucznia*, 2008, pod red. M. Bańki, t. 1–2, Warszawa.  
 KG – kategoryzacja geograficzna  
 KP – kategoryzacja polityczna  
 KE – kategoryzacja etyczna  
 KEtn – kategoryzacja etniczna  
 KJ – kategoryzacja językowa  
 KN – kategoryzacja narodowościowa  
 W – wartościowanie

## BIBLIOGRAFIA

- Bartmiński J., 2001, *Operatory „typowy” i „prawdziwy” w strukturze semantycznej tekstu*, „Prace Filologiczne”, t. XLV1, s. 41–47.  
 Bartmiński J., 2006, *Semantyka i polityka. Nowy profil polskiego stereotypu Ukraińca*, w: K. Ożóg, E. Oronowicz-Kida (red.), *Przemiany języka na tle przemian współczesnej kultury*, Rzeszów, s. 191–211.

- Bartmiński J., 2014, *Ankieta jako pomocnicze narzędzie rekonstrukcji językowego obrazu świata*, w: S. Niebrzegowska-Bartmińska, M. Nowosad-Bakalarczyk, S. Wasiuta (red.), *Polskie wartości w europejskiej aksjoserferze*, Lublin, s. 309–332.
- Bartmiński J., 2014, *Wybrane koncepty w świetle danych ankietowych: Europa, Europejczyk, ojczyzna, Polska, Polak, świat, Wschód, Zachód*, w: S. Niebrzegowska-Bartmińska, M. Nowosad-Bakalarczyk, S. Wasiuta (red.), *Polskie wartości w europejskiej aksjoserferze*, Lublin, s. 248–308.
- Bartmiński J., 2015, *Leksykon aksjologiczny Słowian i ich sąsiadów... – co zawiera, na jakich zasadach się opiera, dla kogo jest przeznaczony?*, w: J. Bartmiński, I. Bielińska-Gardziel, B. Żywicka (red.), *Leksykon aksjologiczny Słowian i ich sąsiadów*, Lublin, s. 7–13.
- Broniarek W., 2005, *Gdy ci słowa zabraknie. Słownik synonimów*, Warszawa.
- Brzezowska M., 2008, *Autostereotyp Polaka w wybranych podręcznikach języka polskiego dla cudzoziemców*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 1 (13), s. 47–62.
- Dąbrowska A., 1998, *Czy istnieje w podręcznikach języka polskiego dla cudzoziemców wyraźny obraz Polski i Polaków? (Próba znalezienia stereotypów)*, w: J. Anusiewicz, J. Bartmiński (red.), *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki: teoria, metodologia, analizy empiryczne*, Wrocław, s. 278–295.
- Fylypets' O., 2019, *Avtostereotyp poliaka i heterostereotyp ukrain'cia v seredovyskhi toruns'kykh studentiv*, w: M. Gębka-Wolak, A. Krawczuk (red.), *Z bliska i z daleka. Język polski w badaniach językoznawców lwowskich i toruńskich*, Toruń, s. 217–234.
- Fylypets' O., 2019, *Etnostereotypni uivlennia pro poliaka i ukrain'cia sered studentiv Zheshiv's'ko-go universytetu (kriz' pryzmu asotsiatsii iz predmetamy)*, „Zeszyty Naukowe Prac Ukrainoznawczych”, nr 3, s. 155–165.
- Fylypec O., 2020, *Najnowszy stereotyp Ukrainca w środowisku studentów poznańskich i lubelskich* (w druku).
- Krawczuk A., 2008, *Nowe profile ukraińskiego stereotypu Polaka (na podstawie ankietowania studentów lwowskich)*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 1 (1), s. 147–170.
- Niebrzegowska-Bartmińska S., 2014, *Od separacyjnego do holistycznego opisu językowego obrazu świata. Na marginesie dyskusji nad kształtem artykułów w Leksykonie aksjologicznym Słowian i ich sąsiadów*, w: I. Bielińska-Gardziel, S. Niebrzegowska-Bartmińska, J. Szadura (red.), *Wartości w językowo-kulturowym obrazie świata Słowian i ich sąsiadów*, t. 3., Lublin, s. 71–102.
- Nowosad-Bakalarczyk M., 2002, *Kobieta „typowa” i „prawdziwa” w oczach studentów: ( przyczynek do stereotypu kobiety)*, „Język Polski”, z. 1 (LXXXII), s. 25–35.
- Paćławska E., 2009, *Ukrainiec w oczach studentów na wschodzie i zachodzie Polski*, w: S. Niebrzegowska-Bartmińska, S. Wasiuta (red.), *Stereotypy w języku i w kulturze*, Lublin, s. 65–80.
- Piętkowa R., 2007, *Językowy obraz świata i stereotypy a nauczanie języka polskiego*, w: A. Achtełik, J. Tambor (red.), *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, Katowice, s. 85–104.
- Stankiewicz K., Żurek A., 2010, *Obraz Polki/Polaka w serii podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego Hurra!!! Po polsku*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 19, G. Zarzycka (red.), s. 495–505.
- Szadura, J., 1993, *Z badań nad autostereotypem Polaka: kryteria polskości*, w: J. Bartmiński, M. Mazurkiewicz Brzozowska (red.), *Nazwy wartości: studia leksykalno-semantyczne*, Lublin, s. 239–256.

Olga Fyhpec

**MODERN STEREOTYPE OF A POLE AND A UKRAINIAN IN THE OPINION  
OF STUDENTS OF PHILOLOGY OF THE UNIVERSITY OF LODZ  
(ON THE BASIS OF SURVEY STUDIES)**

**Keywords:** stereotype of a Pole, stereotype of a Ukrainian, linguistic picture of the world, students of the Faculty of Philology, survey.


**Abstract.** The article presents a reconstruction – on a material of 394 surveys – of modern stereotypes of a Pole/Ukrainian among the students of the Faculty of Philology of the University of Lodz. An analysis of several points of more extensive questionnaire was proposed, namely: a request to provide a definition of a Pole/Ukrainian; expressions with the same reference as the Pole/Ukrainian; features of a “typical” and “real” Pole/Ukrainian. In student definitions of the name Pole/Ukrainian, geographical, ethnic, nationality categorization is more often used, while linguistic, ethical, and identity are used less often. The students consider lexeme *Polachek*, *compatriot*, *countryman*, *ours*, *theirs* and others, as equivalents of the word *Pole* and they give names instead of the word *Ukrainian*: *foreigner*, *neighbour*, *brother from the east* and others. The image of a “real” Pole/Ukrainian is more positive than the image of a “typical” representative of the nationality. Both for a Pole and a Ukrainian, the stereotypical image emerging from the survey data is ambivalent. The influence of national stereotypes on teaching Polish as a foreign language and the possibility of using the obtained data in glottodidactics were taken into account.

Data wpłynięcia tekstu: 11.06.2020



## PERSPEKTYWA LINGWISTYCZNA

*Alla Krawczuk\**

 <https://orcid.org/0000-0003-4087-3562>

### RODZAJ GRAMATYCZNY W NAUCZANIU POLSZCZYNY UKRAIŃCÓW: PERSPEKTYWA Z „WEWNĄTRZ” ORAZ Z „ZEWNĄTRZ” SYSTEMU JĘZYKA POLSKIEGO

**Słowa kluczowe:** rodzaj gramatyczny, błąd językowy, język polski, glottodydaktyka, polszczyzna osób z pierwszym językiem ukraińskim.

**Streszczenie.** Artykuł przedstawia – na tle literatury przedmiotu – wybrane zagadnienia związane z nauczaniem kategorii polskiego rodzaju gramatycznego w środowisku ukraińskojęzycznym. Nowością w analizach jest chęć konsekwentnego dostrzegania dwu możliwości kwalifikacji i oceny niektórych błędów rodzaju: z „wewnętrznej” perspektywy systemu języka polskiego, ale też z perspektywy „zewnątrznej” – języka pierwszego osoby popełniającej błąd i pragmatycznego kontekstu wypowiedzi. Uwzględnienie stanowiska drugiego, częściowo psycholingwistycznego, daje możliwość rozważenia dopuszczenia: a) niektórych alternatywnych do istniejących rozwiązań w typologiach błędów w polszczyźnie Ukraińców i innych osób ze Wschodu, b) zróżnicowanej oceny błędów w zakresie rodzaju, popełnianych w zależności od wpływu czynników takich jak brak kompetencji oraz innych, psychofizycznych. Zwraca się też uwagę na potrzebę nauczania polonistów zagranicznych w sposób umożliwiający skuteczne zastosowanie przez nich teorii rodzaju w praktyce językowej oraz przyszłej działalności glottodydaktycznej.

## 1. WPROWADZENIE

Podstawowa część tytułu niniejszego artykułu odsyła do zagadnienia znanego w glottodydaktyce polonistycznej, m.in. jeśli chodzi o nauczanie języka polskiego osób ze Wschodu, w tym Ukraińców. W typologiach błędów

\* [allakrawczuk@gmail.com](mailto:allakrawczuk@gmail.com), [alla.kravchuk@lnu.edu.ua](mailto:alla.kravchuk@lnu.edu.ua), Narodowy Uniwersytet Lwowski im. Iwana Franki, Katedra Filologii Polskiej, ul. Uniwersytecka 1, 79000 Lwów, Ukraina.

popelnianych przez te grupy obcokrajowców odstępstwa od normy w zakresie rodzaju znajdują się na pozycjach czołowych (zob. np. Dąbrowska 2004, s. 107–112). Także w języku osób polskiego pochodzenia funkcjonującym w otoczeniu języka ukraińskiego lub rosyjskiego odchylenia od normy związane z kategorią rodzaju gramatycznego są cechą bardzo wyrazistą (np. Zelinska 2018, s. 101–114; Kowalewski 2017, s. 198–201; Masojć 2001, s. 35–49; Krucka 2006, s. 331–368). Na temat rodzaju w polszczyźnie osób w otoczeniu ukraińskojęzycznym opublikowano szereg artykułów (np. Ogorilko 2009; Korol' 2010; Krawczuk 2012; Izdebska-Długosz 2015, 2016a, 2016b). Problem rodzaju jest koniecznym przedmiotem analizy w pomocach dydaktycznych oraz podręcznikach kierowanych do adresata z pierwszym językiem wschodniosłowiańskim (Foland-Kugler 1998; Dąbrowska i in. 2010; Krawczuk, Kowalewski 2017; Kowalewska 2014; Kravčuk 2015, 2016; Izdebska-Długosz 2017). Istnieją też obszernie monografie naukowe poświęcone rodzajowi w polszczyźnie, które ukazują szeroki wachlarz problemów z tą kategorią związanych<sup>1</sup> w ramach samego tylko języka polskiego (np. Kucala 1978; Zaron 2004; Kępińska 2006; Łaziński 2006; Stefańczyk 2007; Nowosad-Bakalarczyk 2009; Wojdak 2013), jak i na tle innych języków (Zieniukowa 1981; Dalewska-Greń 1991; Arhangel'skaâ 2014). Prace o systemowym charakterze porównawczym czy przynajmniej te uwzględniające w analizach inne języki oprócz polskiego przekonują, że kategoria rodzaju jest w polszczyźnie szczegółowa na tle większości języków słowiańskich. W przypadku polskiego i ukraińskiego z pewnością można stwierdzać, że jest to kategoria gramatyczna powodująca najbardziej istotne różnice w systemach gramatycznych obu języków, a nawet rzutuująca na nieco odmienną kategoryzację świata przez użytkowników tych dwu blisko spokrewnionych języków. Wynika stąd, że sukces w opanowaniu polskiej gramatyki przez Ukraińców w dużym stopniu uwarunkowany jest dobrym przyswojeniem przez nich kategorii rodzaju<sup>2</sup>.

Niniejszy artykuł stanowi refleksję nad kilkoma zagadnieniami związanymi z nauczaniem i realizacją kategorii rodzaju w środowisku ukraińskojęzycznym, w tym polonistycznym (gdyż studenci polonistyki to m.in. przyszli nauczyciele języka polskiego jako obcego). Porusza się tylko wybrane problemy. Chodzi

<sup>1</sup> Tam też znajdują się szczegółowe bibliografie literatury przedmiotu.

<sup>2</sup> Edyta Pałuszyńska z kolei, zwracając uwagę na składniową stronę kategorii rodzaju, przekonuje, że dobre opanowanie przez obcokrajowców tej kategorii jest wprost niezbędne do generowania zdań wyuczanego języka: „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” (Pałuszyńska 2019, s. 414).

m.in. o pokazanie tego, że – mimo obecności obszernej literatury przedmiotu – w pracach badaczy da się zaobserwować szereg rozbieżności interpretacyjnych, których przeanalizowanie może być przydatne do polepszenia procesu nauczania obcokrajowców polskiego rodzaju gramatycznego. Oprócz tego zwraca się uwagę na fakt, iż sposoby porządkowania interesującego nas materiału (np. typologie odstępstw od normy w zakresie rodzaju) mogą być różne w zależności od przyjętego punktu widzenia: z perspektywy badacza uwzględniającego głównie tylko system i funkcjonowanie języka polskiego, i z perspektywy badacza z kręgu bilingwalnego, analizującego przyczyny pojawiania się odstępstw od normy pod wpływem pierwszego języka uczących się czy też czynników psychofizycznych. W związku z uwzględnieniem tych dwu perspektyw – z „wewnątrz” systemu polszczyzny i z punktu widzenia „zewnętrznego”, zwraca się też uwagę na możliwość zróżnicowanej oceny błędów w zakresie rodzaju: w zależności od tego, czy powstają one pod wpływem braku kompetencji czy też ze względu na czynniki inne – psycholingwistyczne.

## 2. CZĘŚĆ ZASADNICZA

### 2.1. KRYTERIA WYRÓŻNIANIA RODZAJÓW W GLOTTODYDAKTYCE. TERMINOLOGICZNE PROBLEMY Z RODZAJEM

Rodzaj rzeczowników współczesnej polszczyzny może być wyróżniany na podstawie kilku kryteriów: semantycznego (kogo wyraz oznacza – przedstawiciela płci żeńskiej czy męskiej, osobę czy zwierzę, historycznie też – niedorosłość), strukturalnego (jaki końcówki ma wyraz<sup>3</sup>), morfologicznego, albo fleksyjnego (do określenia odmiennych grup rodzajowych uwzględniane są synkretyzmy w paradygmatach fleksyjnych), składniowego (bierze się pod uwagę zróżnicowanie kontekstów składniowych, w których mogą występować rzeczowniki). Każde z tych kryteriów ma silne i słabe strony, np. jeśli jest przejrzyste i łatwe w stosowaniu, jak kryterium strukturalne, to nie jest bezwyjątkowe – nie obejmuje wszystkich wyrazów o tej samej cesze strukturalnej. I tak np. „żeńską” końcówkę *-a* mają także rzeczowniki męskie (osobowe) typu *artysta*, a nawet rzeczownik męski nieżywy *satelita*. Bezwyjątkowe zaś kryterium składniowe jest dość trudne w zastosowaniu. Oprócz tego terminy przyjęte w polskiej

<sup>3</sup> Kryterium to może być nazwane też kryterium morfologicznym (lub jego podtypem), gdyż chodzi o typ morfemu gramatycznego w mianowniku liczby pojedynczej lub mnogiej (dla pluraliów). Wyróżniamy je tutaj osobno ze względu na szczególną jego przydatność w glottodydaktyce, o czym będzie mowa dalej.



składniowej klasyfikacji rodzajów mogą wprowadzać młodych adeptów językoznawstwa polonistycznego w zakłopotanie: nazwy stosowane w odniesieniu do dwóch podklas kłócą się z intuicyjnym ich rozumieniem narzuconym przez podejście „semantyczne” do rodzajów – tak więc zaskakujący jest rodzaj „męskożywotny” lub „męskozwierzęcy” części polskich rzeczowników, takich np. jak *mercedes, Pluton, dolar* etc.

Warto się zastanowić, które spośród obecnych w gramatykach opisowych kryteriów wyróżniania rodzajów wykorzystywane są w glottodydaktyce i w jakim stopniu ich stosowanie jest (może być) użyteczne. Chodzi, oczywiście, nie tyle o prezentację różnych teorii uczącym się (np. studentom polonistyki), ile o zastosowanie ich wyników w praktyce; w przypadku zaś nauczania polonistów – jako przyszłych nauczycieli – ważne jest pokazanie istoty teorii, która daje określone wyniki<sup>4</sup>.

### 2.1.1. Kryterium strukturalne

W sytuacji nauczania języka polskiego Ukraińców w początkowych etapach praktycznej nauki następuje zazwyczaj przyswojenie klasyfikacji rodzajów na podstawie kryterium strukturalnego: końcówka zerowa (niekiedy<sup>5</sup> też *-o*) przysługuje rzeczownikom męskim (*dom, dziadzio*), końcówki *-a, -i* oraz zerowa – żeńskim (*żona, pani, noc*), końcówki *-o, -e, -ę, -um* – nijakim (*okno, słońce*,

<sup>4</sup> Podobnie jest np. z prezentacją studentom polonistyki zagranicznej teorii części mowy, np. klasyfikacji Zygmunta Saloniego opartej na kryterium fleksyjnym (Saloni 1974). Ważne jest uświadomienie studentom, że praktyczne rozwiązania, wynikające z tej teorii, mają cenną wartość praktyczną – glottodydaktyczną: umożliwiają szybkie postępy w nauce odmiany wyrazów, gdyż pozwalają na łączenie różnych tradycyjnych części mowy o tym samym wzorcu odmiany. Np. ucząc się narzędnika, od razu poznajemy formy fleksyjne nie tylko tradycyjnych dla szkolnej klasyfikacji przymiotników (typu *zielony*), lecz także imiesłowów (*czytający, czytany*), części liczebników (*pierwszy, potrójny, dwukrotny, wieloraki*), wielu zaimków (*taki, który, czyj, mój* etc.).

<sup>5</sup> Teoretycznym opracowaniem, bardzo przydatnym w praktyce glottodydaktycznej, jest monografia Wiesława Tomasza Stefańczyka (Stefańczyk 2007), w której autor podaje bardzo dokładną statystykę (na podstawie danych *Słownika języka polskiego* pod redakcją Witolda Doroszewskiego) rzeczowników o różnej strukturze, przynależnych do grup rodzajowych. Dane te, prezentujące proporcje formalnych typów rzeczowników różnych rodzajów (np. potwierdzone empirycznie fakty małej liczebności w polszczyźnie rzeczowników żeńskich na spółgłoskę miękką (oprócz zakończonych na *ość*) – 85 leksemów, stwardniałą (oprócz zakończonych na *dz, dź*) oraz na *l, j* – 70 leksemów i wargową twardą (perwotnie miękką) – 22 leksemy, czy też bardzo mała grupa rzeczowników męskich na *-o* (Stefańczyk 2007, s. 47–48)) pozwalają na rozsądne porcjowanie materiału gramatycznego w początkowym etapie nauki bez obciążania uczących się tymi typami odmiany, które dotyczą nielicznych w polszczyźnie grup wyrazów (najbardziej frekwencyjne wśród nich – konieczne w komunikacji – można wprowadzać na lekcjach na zasadzie wyjątków leksykalnych).

zwierzę, centrum). Tak naprawdę – w zastosowaniu dydaktycznym – zależność jest odwrotna: to obecność określonych końcówek jest znamieniem przynależności rzeczownika do odpowiedniej grupy rodzajowej, w ramach której obowiązuje określony paradygmat odmiany przez kategorie gramatyczne (czego właśnie powinni się nauczyć adepci polszczyzny). Na tym etapie nauki w przypadku osób z pierwszym językiem wschodniosłowiańskim, w tym ukraińskim, pomocą służy transfer pozytywny, który bardzo ułatwia przyswojenie podziału rzeczowników na rodzaje według kryterium strukturalnego (budowa bowiem rzeczowników poszczególnych rodzajów w językach wschodniosłowiańskich jest podobna). Jednak i w tej sytuacji – ze względów interferencyjnych – na niektóre grupy wyrazów powinno się zwracać szczególną uwagę. Np. na obszerną w polszczyźnie grupę rzeczowników męskich (osobowych) na *-a* (*turysta, poeta, specjalista*), których ukraińskie odpowiedniki mają jako wykładnik rodzaju męskiego końcówkę zerową (*мислитель, поет, спеціаліст*), także na rzeczowniki żeńskie na *-i* (*gospodyni, zdrajczyń*), których odpowiedniki ukraińskie również mają inny wykładnik (*-a*) rodzaju żeńskiego (por. *gospodyni* – *господиня, зражчынi* – *зрадниця*), na rzeczowniki nijakie na *-um* ze względu na inny sposób ich morfologicznej adaptacji w języku polskim w porównaniu z ukraińskim lub rosyjskim czy białoruskim (większość tych rzeczowników utraciła w językach wschodniosłowiańskich nawiązujący do łaciny wykładnik *-um*, np. *музей, концептаторія*, a zachowujące w formie kanonicznej ten element wyrazy nie tracą go przy odmianie według paradygmatu męskiego: *акваріум, форум* – D. lp.: *акваріуму, форуму* etc.). Zwracamy uwagę w nauczaniu – ze względów interferencyjnych – na określone grupy blisko brzmiących odpowiedników leksykalnych o innej strukturze i przynależności do innych rodzajów, np. *metoda* (r.ż.), *tyśiąc* (r.m.), *cud* (r.m.), *studio* (r.n.) w języku polskim i *метод* (r.m.), *тисяча* (r.ż.), *чудо* (r.n.), *студія* (r.ż.) w języku ukraińskim. Jeszcze większej uwagi wymagają rzeczowniki należące do różnych rodzajów, ale brzmiące prawie jednakowo i mające ten sam wykładnik – końcówkę zerową, por. rodzaj męski polskich rzeczowników *model, medal, detal, cel, tusz, ryś* i rodzaj żeński ukraińskich wyrazów: *модель, медаль, деталь, ціль, миш, риць* czy – na odwrót – rodzaj żeński polskiego leksemu *rubież* i rodzaj męski ukraińskiego odpowiednika *рубіж*. A więc zastosowanie kryterium strukturalnego, najskuteczniejszego w początkowym etapie nauczania języka polskiego jako obcego obcokrajowców, w tym Ukraińców, wymaga jednocześnie od nauczyciela skupienia się na określonych grupach wyrazów, dla których kryterium to jest zawieszono (por. np. pary typu *dal* i *model, kość* i *gość, turysta* i *kapusta*<sup>6</sup> – o tej samej strukturze, ale różnej przynależności rodzajowej). W przypadku języków słowiańskich szczególną uwagę należy zwracać na odmienną strukturę pozornie bliskich odpowiedników w języku polskim i rodzimym uczących się.

<sup>6</sup> Bliższe strukturalnie (zawierające morfem *-ista/-ysta*), ale „specjalistyczne” wyrazy to np.: *asysta, cysta, mikrocysta*.

### 2.1.2. Kryterium semantyczne

Semantyczne kryterium wyróżniania rodzajów wydaje się w nauce języka polskiego jako obcego mniej przydatne w przypadku grupy wschodniosłowiańskiej, a przynajmniej jego stosowanie w tej sytuacji nie jest uświadamiane za sprawą działania transferu pozytywnego: korelacja rodzajów z płcią jest na ogół podobna w języku polskim i innych językach słowiańskich. Zastosowanie kryterium semantycznego ogranicza się tylko do rzeczowników osobowych i żywotnych (przy czym dość nieregularnie, szczególnie w wypadku nazw ze świata zwierząt<sup>7</sup>), nie ma tutaj, tak jak np. w niektórych egzotycznych dla nas językach, regularności w stosowaniu kryterium semantycznego. Np. w papuaskim języku *alamblak* do jednego rodzaju należą rzeczowniki oznaczające mężczyzn, a także przedmioty i zwierzęta wysokie, długie lub wąskie, a do drugiego – rzeczowniki oznaczające kobiety, a także zwierzęta i przedmioty krótkie, szerokie i płaskie (Łaziński 2006, s. 148–149). Gdyby tego języka nauczano jako obcego, wówczas w pełni by stosowano kryterium semantyczne i nastawiano by się na zupełnie inny sposób kategoryzowania świata. W przypadku zaś uczenia się polskiego przez osoby ukraińskojęzyczne ostrożnie podchodzić trzeba jedynie do niektórych nazw stworzeń żywych, które mają różne rodzaje gramatyczne (np. prawie jednakowo brzmiące w polskim i ukraińskim słowa – *papuga*, *ryś*, *mól* – mają odmienne rodzaje, w ukraińskim *nanyza* to „on”, a *puć* i *міль* to „ona”, w polskim zaś – na odwrót). Zresztą kryterium semantyczne tak naprawdę w tej sytuacji nie działa: płeć albo nie jest oczywista albo też rodzaj męski lub żeński przyporządkowany został rzeczownikowi czysto konwencjonalnie. Kryterium semantyczne natomiast zaczyna odgrywać ważną rolę, gdy zastanawiamy się nad gramatyką form liczby mnogiej rzeczowników. Tu wchodzi w grę kategoria męskoosobowości (czy też rodzaju męskoosobowego). I wówczas ujawniają się problemy z terminologią i w ogóle ze sposobami wyróżniania rodzajów, a nawet ich liczbą.

---

<sup>7</sup> Zofia Zaron pisze, że dwie klasy rodzajowe rzeczowników – męskoosobowa i męskonieżywna – są w polszczyźnie motywowane semantycznie prawie w 100 procentach (choć wśród rzeczowników męskoosobowych mogą się też znajdować nazwy osób płci żeńskiej), najslabiej zaś korelacja między rodzajem a wartością znaczeniową leksemu wyrażona jest w rzeczownikach żeńskich i nijakich. Dla męskożywnych stwierdza korelację 80% (Zaron 2004, s. 81–91). W praktyce nauczania polszczyzny te pozostałe 20% odgrywa jednak pewną rolę, dlatego że wiele spośród używanych powszechnie nazw ze świata zwierzęcego ma rodzaj przypisany czysto konwencjonalnie, por. np. *malpa* – „ona”, a *goryl* – „on” etc.

## 2.1.3. Kryterium składniowe. Terminologiczne problemy nazewnictwa

Szkolny podział na rodzaje rzeczowników – osobno w liczbie pojedynczej i osobno w liczbie mnogiej – jest na pierwszy rzut oka wygodny, zrozumiały, dydaktycznie przejrzysty. Podział bowiem na rodzaje męski, żeński i nijaki w liczbie pojedynczej jest w polszczyźnie dokładnie taki sam jak w języku ukraińskim, na różnicach zaś skupiamy się dopiero wówczas, gdy dochodzi do użycia w liczbie mnogiej: zróżnicowania form męskoosobowych i niemęskoosobowych w języku ukraińskim brak. Jednak przy tym „szkolnym” założeniu wyjściowym każdy polski rzeczownik jest dwurodzajowy, np. *kobieta* – żeński w liczbie pojedynczej i niemęskoosobowy w liczbie mnogiej, co jest sprzeczne z logiką, która raczej<sup>8</sup> by wymagała korelacji: jeden rzeczownik – jeden rodzaj. Sprzeczność tę rozwiązała zaproponowana w 1956 roku klasyfikacja rodzajowa polskich rzeczowników autorstwa Witolda Mańczaka (Mańczak 1956), rozwinięta przez Zygmunta Saloniego (Saloni 1976), którą obecnie prezentuje się np. w gramatyce akademickiej języka polskiego (Grzegorzczkowska i in. (red.) 1999, s. 207–217) oraz innych podręcznikach uniwersyteckich (np. Saloni, Świdziński 1998; Bańko 2001). W tej klasyfikacji rodzaj rzeczowników ustala się na podstawie uwzględnienia przymiotnikowych kontekstów rzeczowników w bierniku obu liczb, dzięki czemu rodzaj określa się dla leksemu w całości, bez rozbijania go na liczbę pojedynczą i liczbę mnogą: *Widzę tego / tych (chłopca, mężczyznę / chłopców, mężczyzn)* – rodzaj męskoosobowy, *widzę tego/te (kota, dolara / koty, dolary)* – rodzaj męskozwierzęcy<sup>9</sup>, *widzę ten / te (stół/stoły)* – rodzaj męskorzeczowy<sup>10</sup> (np. *widzę tę / te (kobietę, krowę, ścianę, dłoń / kobiety, krowy, ściany, dłonie)* – rodzaj żeński, *widzę to/te (okno, cielę, niemowlę / okna, cielęta, niemowlęta)* – rodzaj nijaki.

Czy tę klasyfikację warto uwzględniać w nauczaniu polskiego jako obcego? Na pierwszy rzut oka – nie warto, bo jest skomplikowana, a nawet wprowadza pewne zamieszanie, przede wszystkim ze względu na terminy: rzeczownikami męskozwierzęcymi (w terminologii prezentowanej w wykorzystywanym na studiach polonistycznych podręczniku Mirosława Bańki) są w niej m.in. wyrazy *walc*, *mercedes*, *Mars* i mnóstwo innych leksemów niemających nic wspólnego

<sup>8</sup> W literaturze przedmiotu znane są jednak podejścia naukowe, w których mnogość rodzajów dla jednego rzeczownika jest rozbudowana jeszcze bardziej. Np. Marian Kucala pisze: „W zależności od wykładników te same rzeczowniki mogą należeć do różnych – szerszych lub węższych – klas rodzajowych, np. *chłopiec* do r. męskiego (M lp. *ten chłopiec*), męskożywnotnego (B lp. *tego chłopca*) lub męskoosobowego” (M lm. *ci chłopcy*, B lm. *tych chłopców*)” (Kucala 1978, s. 21).

<sup>9</sup> W podręczniku Mirosława Bańki, w ślad za Mańczakiem i Salonim, używa się przytoczonego tu terminu „męskozwierzęcy” (Bańko 2001, s. 151), ale w gramatyce akademickiej ta sama grupa rodzajowa jest określana terminem „męskożywnoty” (Grzegorzczkowska i in. (red.) 1999, s. 215).

<sup>10</sup> Termin „męskorzeczowy” występuje w podręczniku Bańki (Bańko 2001, s. 151), natomiast termin „męskonieżywnoty” – w gramatyce akademickiej (Grzegorzczkowska i in. (red.) 1999, s. 215).

ze światem zwierząt i stworzeń żywych, ale które w bierniku liczby pojedynczej i mnogiej realizują kontekst *widzę tego/te*.

*Notabene* kwestia terminów na określenie rodzajów gramatycznych to osobny problem w polskiej lingwistyce, a co za tym idzie – w glottodydaktyce. Terminologia ta nie jest jednolita, co widać już było powyżej w trakcie przedstawiania klasyfikacji składniowej: *męskozwierzęcy* = *męskożywotny*; *męskorzeczowy* = *męskonieżywotny*. Synonimia terminów gramatycznych i w ogóle językoznawczych nie jest, oczywiście, zjawiskiem pożądanym, ale dość często spotykanym i zazwyczaj dającym się opanować. Gorzej jest, gdy te same terminy mają różne znaczenia. Np. w sytuacji z rodzajami terminy mogą prezentować nazewnictwo pochodzące z klasyfikacji rodzajów na podstawie różnych kryteriów, i wtedy ich zakres staje się zasadniczo różny. W tej sytuacji używanie terminu bez odwołania się do konkretnej klasyfikacji lub przynajmniej bez przytoczenia jego znaczenia może doprowadzać do nieścisłości i nieporozumień, co szczególnie źle skutkuje w dydaktyce. Jest tak np. z terminem *rodzaj męskożywotny*, który na podstawie kryterium semantycznego obejmuje swoim zakresem wszystkie rzeczowniki żywotne, w tym męskie osobowe (w ten sposób traktuje się go np. w poradniku metodycznym dla nauczycieli ze Wschodu: Dąbrowska i in. 2010, s. 56). Tymczasem w klasyfikacji składniowej rodzajów, obecnej w gramatykach akademickich, *rodzaj męskożywotny* (synonim: *rodzaj męskozwierzęcy*) nie obejmuje rzeczowników męskoosobowych<sup>11</sup>. Łatwo jest pomylić zakres dwóch podobnie brzmiących terminów, znajdujących się w opozycji do terminu „rodzaj męskoosobowy” (czy też „męski osobowy”). Chodzi o terminy „niemęskoosobowy” („nie-męskoosobowy”) i „męskonieosobowy” („męski nieosobowy”): pierwszy obejmuje wszystkie rzeczowniki, niebędące męskoosobowymi (nazwami mężczyzn), czyli męskozwierzęce, męskorzeczowe, a także żeńskie i nijakie, natomiast drugi ogarnia swoim zakresem tylko rzeczowniki męskie nieosobowe – męskozwierzęce i męskorzeczowe (por. Zieniukowa 1981, s. 22).

Podręczniki do nauki języka polskiego jako obcego najczęściej wykorzystują terminologię akademicką, jednak nie zawsze precyzują znaczenie używanych terminów. Tymczasem znajomość znaczenia i zakresu terminu *rodzaj męskozwierzęcy* z klasyfikacji składniowej rodzajów posłużyłaby jako dobra pomoc dla obcokrajowców do przyswojenia bardzo kłopotliwego dla dużej części polskich rzeczowników męskich biernika liczby pojedynczej i mnogiej (a jeśli nie do przyswojenia, to przynajmniej do znalezienia informacji, która forma jest poprawna). *Inny słownik języka polskiego* pod redakcją Mirosława Bańki (*Inny słownik... 2000*) – zalecany obcokrajowcom m.in. ze względu na przystępne definicje

<sup>11</sup> Żeby uniknąć niejednoznaczności w prezentacji teorii rodzaju, badacze mogą uściślać znaczenie terminu, jak to czyni np. Marta Nowosad-Bakalarczyk, podając w nawiasie określenie: rzeczowniki męskożywotne (**niosobowe**), choć przytoczony w nawiasie człon odsyła już do kryterium semantycznego (Nowosad-Bakalarczyk 2009, s. 15).

nieencyklopedyczne oraz definicje kontekstowe zawierające ważne informacje o osobliwościach łączliwości składniowej i leksykalno-semantycznej wyrazu – prezentuje dla wszystkich bez wyjątku rzeczowników informację o bierniku liczby pojedynczej i mnogiej, w tym także o problematycznym bierniku dla rzeczowników męskich typu *trup, android, antychryst* etc. Systematycznie podawane na marginesie skróty, odpowiadające terminom ze składniowej klasyfikacji rodzajów, wyraźnie informują o formie biernika obu liczb. Np. kwalifikator na marginesie *mrz* (męskorzeczowy) oznacza, że odpowiedni rzeczownik realizuje kontekst *widzę ten/te, mzw* (męskozwierzęcy) – *widzę tego/te, mos* (męskoosobowy) – *widzę tego/tych*. Stąd wiemy, że np. rzeczownik *antychryst* – jako *mos* – ma formy *widzę antychrysta/antychrystów*, a np. rzeczownik *anioł* – jako *mos/mzw* – formy oboczne w liczbie mnogiej: *widzę anioła / aniołów i anioły* (*Inny słownik...* 2000). Przykład ten przekonuje, że znajomość terminologii znacznie ułatwia odnalezienie informacji, której brak w podręcznikach lub poradnikach czy też innych tradycyjnych słownikach języka polskiego. Dobrą pod tym względem alternatywą dla *Innego słownika...* od niedawna stał się elektroniczny, dostępny online *Wielki słownik języka polskiego* (<https://www.wsjp.pl>, [28.05.2020]) prezentujący całe paradygmaty odmiany przez przypadki (choć niektórych wyrazów słownik może nie zawierać, jak np. przytoczonego wyżej leksemu *android*). W tym słowniku również zastosowano składniową klasyfikację rodzajów: „Zgodnie z konwencją przyjętą w polskim językoznawstwie XX-wiecznym (począwszy od ukazania się w 1956 roku artykułu Witolda Mańczaka *Ile rodzajów jest w polskim*) rodzaj gramatyczny uznaje się za niezmienną cechę rzeczownika, mającą tę samą wartość dla wszystkich jego form fleksyjnych, podstawą zaś jej wyznaczenia jest zdolność danego rzeczownika do łączenia się w bierniku z odpowiednimi formami podrzędnika przymiotnikowego i czasownikowego” (<https://www.wsjp.pl/index.php?pokaz=zasady&l=22&ind=0>, [28.05.2020]), i stosowane w nim są, w ślad za Saloniem, terminy: m 1 – *widzę tego/tych*, m 2 – *widzę tego/te*, m 3 – *widzę ten/te*.

A zatem uzmysłowienie uczącym się, szczególnie przyszłym nauczycielom języka polskiego jako obcego, problemu synonimii (a także analizowanej wcześniej homonimii) terminów na określenie rodzajów byłoby pomocne, przynajmniej w owocnym korzystaniu z dwu wspomnianych słowników zawierających wyczerpującą informację o formach biernikowych, której – w całości – nie podają inne źródła kodyfikacji normy współczesnego języka polskiego.

**Podsumowując** tę część rozważań o kryteriach wyróżniania rodzajów, warto jednak podkreślić, że przynależność rzeczownika do określonej klasy rodzajowej jest równocześnie powiązana z jego właściwościami i fleksyjnymi, i składniowymi, i semantycznymi. Rzeczowniki należące do określonych klas rodzajowych mogą mieć jakieś wspólne cechy semantyczne oraz takie samo zakończenie w mianowniku. Ponadto mają określony zestaw końcówek w odmianie, rodzaj synkretyzmów w deklinacji, a także łączliwość z formami przymiotnikowymi

i czasownikowymi. Korelacja wymienionych cech nie jest jednak pełna, co oznacza, że – niezależnie od użytego w klasyfikacji kryterium podstawowego – nie da się wyodrębnić takich klas rodzajowych, które miałyby cechy właściwe tylko tej klasie – zawsze bowiem jakaś cecha będzie się krzyżować. W nauczaniu języka polskiego jako obcego na ten problem nakłada się kwestia oddziaływania języka rodzimego. W przypadku ukraińskiego – bardzo bliskiego gramatycznie polskiemu – w niektórych sytuacjach podobieństwo jest tylko pozorne, i wtedy podobieństwo struktury staje się „prowokacyjne”, co pociąga za sobą pewne niepożądane konsekwencje dydaktyczne (kontynuację rozważań w tym kierunku proponuję dalej).

## 2.2. PROBLEMY Z ZAKLASYFIKOWANIEM BŁĘDÓW RODZAJU JAKO FLEKSYJNYCH LUB SKŁADNIOWYCH

Nawiązując do przedstawionej analizy klasyfikacji składniowej, warto podkreślić, że znajomość podziału na rodzaje zgodnie z kryterium składniowym może wspomagać wyjaśnienie wzajemnych wpływów morfologicznych między językami w trakcie nauki języka jako obcego. I tak np. Barbara Krucka w cytowanej wcześniej monografii wykorzystuje przyjętą w językoznawstwie polskim klasyfikację składniową, a także opartą na tych samych zasadach klasyfikację badacza radzieckiego Andrzeja Zalizniaka (m.in. znaną też Saloniemu) (Zaliznâk 1964). Według tej drugiej klasyfikacji w języku rosyjskim (a także ukraińskim) istnieje sześć rodzajów gramatycznych: po dwa rodzaje męskie, żeńskie i nijakie (męskożywotny i męskonieżywotny, żeńskożywotny i żeńskonieżywotny, nijakożywotny i nijakonieżywotny (Zaliznâk 1964, s. 25–29). Wyraźne uzmysłowienie tego faktu pomaga w wyjaśnieniu przyczyn powstawania pewnej kategorii błędów rodzaju u osób ze Wschodu (Krucka 2006, s. 356) i potwierdza morfologiczny, a nie składniowy status tych błędów. I tak w zdaniu *Widziałam pięknych lalek* błąd słusznie jest wyjaśniony przez Krucką jako wpływ przynależności słowa *lalka* w języku nadawcy do rzeczowników żeńskożywotnych, a więc jego charakter składniowy związany z rekcją czasownika należy wykluczyć.

Tymczasem błędy typu *Widzę dziewczyn/krów/niemowląt/źrebiąt/kotów* niektórzy polscy badacze (zob. np. Dąbrowska i in. 2010, s. 77; Kowalewski<sup>12</sup> 2017,

<sup>12</sup> U Jerzego Kowalewskiego dosłownie jest to „wybór niewłaściwego przypadku”, „dopełniacza zamiast biernika”. Z perspektywy zaś osoby bilingwalnej w przykładach typu *zna takich osób, trzymają takich zwierząt, uczy małych dzieci* użyto przypadku właściwego – biernika, tylko że wyrażony jest on, podobnie jak w języku ukraińskim, formą taką jak w dopełniaczu; porównajmy w związku z tym fakt braku w książce Kowalewskiego żadnego poświadczanego przykładu niewłaściwego „dopełniacza zamiast biernika” w liczbie pojedynczej typu *zna takiej osoby czy trzymają takiej zwierzęcia*. W innym swoim tekście Kowalewski, nadal traktując odstępstwo od normy typu

s. 198), oceniający – obiektywnie rzecz biorąc – polszczyznę Ukraińców z perspektywy systemu języka polskiego, traktują jako błąd rekcji, czyli uznają, że np. w zdaniach *Dzieci karmią ptaków; [...] starają się uratować ginących zwierząt; Będziemy kształcić naszych dzieci* popełniono błędy składniowe (Dąbrowska i in. 2010, s. 77). Jeżeli uwzględnimy następstwa klasyfikacji rodzajów według Mańczaka i Zalizniaka i uzmysłowimy sobie różnice w liczbie rodzajów w polszczyźnie i językach wschodniosłowiańskich, to można twierdzić, że jest to błąd morfologiczny, związany z przyporządkowaniem polskiego rzeczownika do nieodpowiedniego dla polszczyzny rodzaju (zaklasyfikowanie go do tego samego rodzaju, co w języku ukraińskim i rosyjskim). W języku ukraińskim biernikowe formy liczby mnogiej rzeczowników żywotnych są synkretyczne z formami dopełniaczowymi (mówi się poprawnie po ukraińsku: *я бачу псів, корів, жінок, немовлят* – dosł. *widzę psów, krów, kobiet, niemowląt*). Odpowiednie błędne użycia polskie nie są związane z rekcją czasowników. Osoby ze Wschodu, nągminnie popełniające błędy typu *widzę / spotykam / lubię / znam* i in. *koleżanek, siostr, nauczycielek, piosenkarek, niani*, nigdy nie popełnią tego samego błędu „rekcyjnego” w liczbie pojedynczej: *widzę/spotykam/lubię/znam (tej) koleżanki, (tej) siostry, (tej) nauczycielki, (tej) piosenkarki, (tej) niani*. Nie jest to zatem błąd składniowy. Dodatkowym argumentem na rzecz nieskładniowego charakteru tych błędów jest fakt, że także w języku ukraińskim odpowiedniki czasowników *widzieć, spotykać, lubić, znać* (czy też *karmić, kształcić ratować*, jak w przykładach ze wspomnianego poradnika dla nauczycieli ze Wschodu), a także *wybrać, zauważyć, trzymać, porzucić, jeść, męczyć, sprzedawać, usypiać, zdradzić* etc. (jak w przykładach z książki Jerzego Kowalewskiego) mają rekcję biernikową.

Wątpliwości co do składniowego czy morfologicznego charakteru błędów związanych z rodzajem nasuwają się też, gdy się zastanawiamy nad formami typu *dziewczyny byli, książki byli, chłopcy były*. Uchodzą one za klasyczne błędy składniowe w zakresie związków zgody – por. analogiczny (ale poprawny) przykład składni zgody w *Kulturze języka polskiego* Hanny Jadackiej: *Aktorzy zamilkli* (Jadacka 2005, s. 138). Jako składniowe błędy te są traktowane także w wielu opracowaniach glottodydaktycznych<sup>13</sup> czy też w pracach dotyczących polszczyzny mniejszości narodowych (np. Dubisz 2014, s. 39; Ogorilko 2009, por. też

\**spotkał dwóch kobiet* jako „błąd wyboru: dopełniacz zamiast biernika”, umieszcza go „w zakresie fleksji” (Kowalewski 2015, s. 341).

<sup>13</sup> Pisząca ten tekst w swoich wcześniejszych publikacjach, charakteryzując wspomniane zjawisko, również posługuje się określeniem „składniowy” (np. Krawczuk 2012, s. 163; Krawczuk 2011, 2017, s. 257). Jako składniowe „związki zgody” zjawiska te są interpretowane w wielu artykułach o polszczyźnie w otoczeniu ukraińskojęzycznym (np. Korol 2012, 2018; Zielińska 2014; Izdebska-Długosz 2016a, s. 51). Ale np. u Jerzego Kowalewskiego „błędnie dobrane formy czasu przeszłego” typu *\*one przyszli* są przyporządkowane do fleksji (Kowalewski, 2015, s. 341); Agnieszka Górka pisze o przykładach typu *kobiety wiedzieli* jako o „różnicowaniu końcówek pod względem rodzaju w liczbie mnogiej” (Górka 2015, s. 363).



określenie tego zjawiska jako „zakłócenie zgody składniowej” u Ireny Masojć<sup>14</sup> (Masojć 2001, s. 46, 48)).

Podobne wątpliwości mogą się pojawiać przy ocenie w polszczyźnie Ukraińców klasycznych – w autonomicznym polskim językoznawstwie – przykładów związków zgody między rzeczownikiem i przymiotnikiem, typu *polskie profesornie, forum ksiązkowy*. Tymczasem uwzględnienie perspektywy z „zewnątrz” (spoza systemu samej tylko polszczyzny), z uświadomieniem wpływu na kształt polskiego wyrazu formy fleksyjnej innego języka słowiańskiego, skłania ku możliwości uznania interpretacji alternatywnej: potraktowania tego typu błędów jako fleksyjnych<sup>15</sup>. Takie stanowisko reprezentuje m.in. Barbara Krucka analizująca język polski studentów ze Wschodu (Krucka 2006, s. 353–365): badaczka pisze nie o zakłócaniu związków zgody czasownika, przymiotnika i liczebnika z rzeczownikiem pod względem rodzaju, lecz o innym w badanej polszczyźnie charakterze rodzaju samego czasownika, przymiotnika i liczebnika. Unika określenia „składniowy”, analizując te zjawiska, badaczka młodzieżowej polszczyzny (o)dziedziczonej (polszczyzny przodków)<sup>16</sup> na Ukrainie Maria Zielińska<sup>17</sup>.

<sup>14</sup> Jednocześnie badaczka podkreśla prowinienę fleksyjną tego typu odstępstw od normy, pisząc w tym kontekście o „skutkach zmian morfologicznych w płaszczyźnie składni” (Masojć 2001, s. 35).

<sup>15</sup> Rozważania te wcale nie wykluczają opisywanego w literaturze przedmiotu zjawiska, gdy ten sam błąd w języku obcokrajowców można zaliczyć jednocześnie do różnych typów błędów. Odpowiednie ilustracje przytaczają Anna Dąbrowska i Małgorzata Pasięka (Dąbrowska, Pasięka 2014, s. 333). W swoich jednak rozważaniach nad wątpliwymi co do statusu przykładami błędów rodzaju skłaniają się do składniowego rozwiązania problemu („błędy użycia” w terminologii autorki). Warto w tym miejscu podkreślić, że przyporządkowanie typu błędu (do fleksji lub składni) może być uzależnione od wspomnianej już perspektywy patrzenia na niego z „wewnątrz” – z punktu widzenia systemu polszczyzny ogólnej i jej użytkownika oraz badacza, czy też z „zewnątrz” – z perspektywy strefy polijęzyczności, w której oczywistsze są mechanizmy i przyczyny powstawania błędów. I tak np. szereg zakwalifikowanych przez Dąbrowską i Pasiękę błędów do typu powstałego wskutek interferencji wewnętrznej, a nie zewnętrznej, np. *A prawdziwej miłości nie istnieje; smaczno, zepsutość, uciekacz, inteligentność, upartość* etc. (Dąbrowska, Pasięka 2014, s. 336, 339), możemy jednocześnie uznać za błędy interferencji zewnętrznej pod wpływem języka ukraińskiego (jeśli popełnione zostały przez Ukraińców), ponieważ pokrywają się z odpowiednikami w tym języku: *A справжнього кохання не існує; смачно, зипсутість, утікач, інтелігентність, упертість* (*A spravžn'ogo kohanná ne isnué; smačno, zipsutist', utikač, inteligentnist', upertist'*).

<sup>16</sup> Używam w tym tekście terminów: „polszczyzna odziedziczona”, „polszczyzna dziedziczona”, „polszczyzna przodków” (znane w literaturze przedmiotu próby tłumaczenia angielskiego *heritage language*), obok opisowych „polszczyzna polonijna” czy „polszczyzna mniejszości narodowej”. Każdy z terminów ma swoje niuanse znaczeniowe, w których głębszą analizę w tym tekście nie wchodzę.

<sup>17</sup> W odróżnieniu od stanowiska w cytowanym wcześniej artykule (Zielińska 2014), gdzie czytamy o „odstępstwach od normy w zakresie związków zgody”, w wydanej później monografii Zielińska analizuje odstępstwa od normy tego typu poza rozdziałem „Odstępstwa od normy składniowej” (Zielińska 2018).

Formę *były* lub *byli* użytkownicy języka polskiego jako obcego z pierwszym językiem wschodniosłowiańskim stosują często „mechanicznie”, nie czyniąc uświadomionego wyboru i nie budując związków zgody. Użycie to jest skutkiem interferencji: w językach wschodniosłowiańskich brak zróżnicowania form rodzajowych: w języku ukraińskim w formach pluralnych czasowników istnieje tylko forma na *-ły* obsługująca wszystkie rodzaje w liczbie mnogiej, w języku rosyjskim i białoruskim – forma na *-li*, też używana w czasownikach łączących się z rzeczownikami wszystkich rodzajów. Dlatego w polszczyźnie polonijnej znajdującej się w otoczeniu rosyjskojęzycznym czy doznającej wpływów białoruskich występuje niewłaściwa końcówka *-i* w formach czasownikowych łączących się z nazwami niemęskoosobowymi (przeważnie tylko ta, zob. np. Masojć 2001, s. 48; sporadycznie pojawiające się w polszczyźnie wileńskiej odstępstwa od normy na *-ły* w czasownikach użytych przy rzeczownikach męskoosobowych badaczka traktuje jako hiperyzmy). Tylko błędne użycia na *-li* pochodzące z języka polskich studentów ze Wschodu przytacza Barbara Krucka (Krucka 2006, s. 364). W polszczyźnie na Ukrainie przedstawione są oba warianty błędnych zakończeń czasowników – *-li* i *-ły*, z badań opartych na dużych korpusach odstępstw od normy ogólnopolskiej wynika, że przewagę ilościową mają również formy na *-li*. Maria Zielińska odnotowała ponad 200 użyć tego typu w języku młodzieży polskiego pochodzenia na Ukrainie Zachodniej, autorka wymienia w swojej monografii przykłady użyć form czasownikowych na *-li*, użytych w kontekstach rzeczowników niemęskoosobowych reprezentujących różne grupy semantyczne, np.: *Dziewczynki bawili się na podwórku; Dzieci byli bardzo grzeczne; Tam biegali koty; ... byli przerwy* (Zelinska 2018, s. 108–109). Z przykładów podanych w książce Jerzego Kowalewskiego (Kowalewski 2017, s. 196–197) wynika prawie dwukrotna przewaga błędnych form zakończonych na *-li* nad formami na *-ły*. W przykładach na *-ły* obserwujemy bezpośrednie odwzorowanie koniugacji ukraińskiej (*вони були* – dosł. „wony buły”). Za przyczynę występowania form na *-li* w polszczyźnie na Ukrainie można uznać albo bezpośredni wpływ funkcjonującego tu języka rosyjskiego, albo też jego wpływ pośredni – poprzez bierną znajomość przez Ukraińców języka rosyjskiego<sup>18</sup>; bardzo wiarygodne jednak są też przyczyny inne niż interferencja zewnętrzna: występujące w polszczyźnie dwie wersje paradygmatyczne bywają po prostu mylone, często wskutek czynników psychofizycznych (nieuwaga, pośpiech, zmęczenie, brak koncentracji etc.). Nie są to zatem „stuprocentowe” błędy składniowe, jak potraktowano by je w polszczyźnie rodzimego użytkownika. W *Kulturze języka* Andrzeja Markowskiego jeden z typów błędów fleksyjnych został zdefiniowany jako „wybór niewłaściwej

<sup>18</sup> Może to też być – najwiarygodniej – wpływ, którego nie da się przywiązać do konkretnego języka. W sytuacji na Ukrainie każdy niemal użytkownik jest, przynajmniej biernie, dwujęzyczny: zna w różnym stopniu język ukraiński i rosyjski, zatem językiem pierwszym (L1) może w tej sytuacji być „cały bagaż doświadczeń językowych”, o czym pisze Janusz Arabski (za: Dąbrowska, Pasięka 2015, s. 40).

końcówki fleksyjnej” (Markowski 2005, s. 55). Do tej kategorii w pełni możemy przyporządkować błąd „wyboru” końcówki *-i* lub *-y* (*byli, były*), znając podłoże interferencyjne lub psychofizyczne błędu, możemy też mówić o „błędzie w zakresie odmiany” czy wręcz o „błędnej końcówce”, co mieściłoby się w zakresie fleksji jako nauki o odmianie wyrazów.

„Błędem wyboru” użycia typu *chłopcy zapomnieli* w polszczyźnie na Ukrainie nazywa Jerzy Kowalewski (Kowalewski 2017, s. 157). Jednak słuszność nawet tego terminu można, jak się wydaje, podważyć. Owszem, obiektywnie, z perspektywy systemu języka polskiego, mógłby to być wybór, gdyż system ten zakłada istnienie wariantów; błędy wyboru według autora „powstają w wyniku wyboru danego elementu językowego spośród przynajmniej dwu możliwości” (Kowalewski 2017, s. 155). Jednak warto uwzględnić możliwość, że użytkownik obcojęzyczny może tych wariantów nie znać (czy o nich zapomnieć, nie opanować ich) i wtedy dla niego istnieje – w konkretnej sytuacji tworzenia wypowiedzi, z całym jej kontekstem psycho-emocjonalnym – tylko jedna możliwość, nawiązująca najprawdopodobniej do odpowiednika w języku ojczystym (pierwszym). Gdyby ukraińskojęzyczny użytkownik polszczyzny rzeczywiście świadomie „wybierał” spośród dwu form, to z wyborem w tej sytuacji raczej by sobie poradził<sup>19</sup> – reguła nie jest trudna (w odróżnieniu np. od zasad repartycji końcówek w trudnym dopełniaczu liczby mnogiej lub liczby pojedynczej rzeczowników męskich czy nawet w miejscowniku, przy którym powinno się zrozumieć i opanować pewien algorytm stosowania końcówki zależnie od jakości tematu; wszystkie te przypadki obciążają pamięć albo wymagają zrozumienia pewnych zależności przyczynowo-skutkowych; odróżnienie zaś tego, co męskie, od reszty świata problemu raczej stanowić nie powinno). Otóż tego typu błędy nie wydają się problemami związanymi z „wybozem” czy też „wahaniem” (jak ujmują terminologicznie te zjawiska niektórzy badacze, zwłaszcza zajmujący się polszczyzną gwarową, choć nie tylko<sup>20</sup>) – jest to najprawdopodobniej bezmyślne użycie formy, bliższej użytkownikowi ze względu na swój język pierwszy. To samo raczej dotyczy także wcześniej analizowanego błędu typu *spotkał dwóch kobiet, uczył małych dzieci*

<sup>19</sup> Na potwierdzenie tego stanowiska warto przytoczyć wypowiedzi samych studentów zagranicznej polonistyki na temat omawianych typów błędów: „[...] zauważyłam, kiedy coś opowiadam, często myślę końcówki męskoosobowe i niemęskoosobowe. Na przykład, zamiast *Dziewczyny zobaczyły...* mogą powiedzieć *Dziewczyny zobaczyli...*. Ale tego rodzaju błędy **natychmiast poprawiam. Popelniam je, kiedy nie skupię się nad tym, co chcę powiedzieć**, i zapominam, jak mam poprawnie to zrobić. **Wtedy w mojej głowie odbywa się swoiste tłumaczenie synchroniczne z języka ukraińskiego na język polski.** Spostrzegam negatywny wpływ interferencji językowej” (studentka 3. roku). Por też: „[...] mam wiele kłopotów ze stosowaniem form męskoosobowych lub niemęskoosobowych w czasowniku liczby mnogiej: *chodziły – chodzili*. Jest to chyba błąd **mechaniczny**, który się pojawia w trakcie mówienia” (studentka 3. roku), „Od czasu do czasu popełniam błąd dotyczący rodzaju męskoosobowego. W języku ukraińskim **nie istnieje podziału „mężczyźni i cała reszta”**, dlatego właśnie popełniam błędy *\*te ludzie, które\**” (studentka 3. roku).

<sup>20</sup> Np.: Karaś 2002a, 2002b; Rudnicki 2000 i in.

czy błędów z przymiotnikami typu *jakieś ludzie*, zakwalifikowanych przez Kowalewskiego do błędów wyboru (Kowalewski 2017, s. 157). Mający braki kompetencyjne użytkownik polszczyzny z pierwszym językiem wschodniosłowiańskim tak naprawdę w tych sytuacjach raczej nie „wybiera”, lecz podaje mechanicznie formę, nie zastanawiając się nad zgodą w zakresie rodzaju, gdyż w swoim języku ojczystym ma inne różnicowania rodzajowe (w bierniku liczby mnogiej), albo różnicowania te w ogóle w jego języku nie istnieją (jest bowiem jedna tylko w liczbie mnogiej czasownikowa forma rodzajowa). Psychofizyczna zaś przyczyna błędów tego typu, spotykanych u użytkowników biegle nawet mówiących po polsku, inna niż brak kompetencji. Gdy nauczycielowi języka polskiego na Ukrainie samemu zdarzy się czasami popełnić tego typu błąd (w chwili zmęczenia, stresu czy zdernerwowania), to dzieje się tak nie dlatego, że on się „waha” albo nie umie „wybrać” właściwej formy, tylko z jakichś innych przyczyn niezwiązanych z brakiem sprawności, kompetencji, wiedzy. Porównajmy sytuację, gdy także rodzimi użytkownicy języka polskiego (w tym nauczyciele akademicy) zwracają się do grupy studentek w formie męskoosobowej<sup>21</sup>. Czynią to nieświadomie, dlatego chyba, że w życiu o wiele częstsze są sytuacje komunikowania się z grupą mieszaną niż jedнопłciową. Ulegają interferencji (wewnętrznej) pod tym względem lub po prostu nie kontrolują z jakichś przyczyn swojej wypowiedzi. Odstępstwo od normy typu *Dziewczyny byli* można by, z perspektywy „wschodniej”, uznać za błąd fleksyjny: w tej sytuacji użytkownik języka nie tworzy raczej błędnego związku zgody, lecz stosuje jedynie możliwą w jego mniemaniu (z jakichś przyczyn) formę fleksyjną. Potwierdzeniem tego mogą posłużyć błędy, w których występuje podmiot w formie pierwszej osoby, np. *Chodziliśmy razem z siostrą na dyskoteki i mieliśmy dużo rozrywek* [mówi dziewczyna] (Zelins'ka 2018, s. 109). W tego typu zdaniach nie występuje formalnie wyrażony podmiot określonego rodzaju, a więc trudno mówić o tworzeniu formalnych związków zgody, mamy tu do czynienia z determinacją rodzaju czysto referencjalną (jak i w drugiej osobie). Tymczasem jest to dokładnie ten sam błąd, co np. w kontekście o analogicznej treści: *I Marta, i ja, jej siostra, chodziliśmy na dyskoteki*. W kontekstach typu *Byliśmy* (gdy mówią panie) czy *byliśmy* (gdy mówią panowie) opozycja męskoosobowości i niemęskoosobowości jest „zneutralizowana”.

Podobnie jest z przymiotnikami użytymi w grupie imiennej (np. wspomiane już błędy typu *dobrze nauczyciele*). W językach wschodniosłowiańskich nie ma zróżnicowania mianownikowych form przymiotników męsko- i niemęskoosobowych, stąd trudności u Ukraińców z użyciem tych form w polszczyźnie. Problematyczne są obie – i męskoosobowa na *-i* po tematach twardych (gdyż brak tego

<sup>21</sup> Por. rozważania studentki polonistyki zagranicznej na temat wypowiedzi zasłyszanej na uczelni w Polsce: „Zaciekawiła mnie wypowiedź pewnego profesora [...], w której pan profesor w rozmowie z dziewczynami (kobietami) użył słowo *przyjechali*. Czy miał na myśli grupę? Czy pomyślał, że i chłopcy też są z nami? Nawet jeśli tak, to przecież w sali były same dziewczyny, więc popełnił błąd?” (studentka 3. roku).

typu formy z alternacjami w językach wschodniosłowiańskich), i niemeńskoosobowa na *-e*, gdyż ta końcówka w ogóle w formach liczby mnogiej ukraińskich przymiotników nie występuje<sup>22</sup>.

W podobnym duchu można rozważać też błędy rodzaju czasowników i przymiotników w sytuacji używania ich w syntagmach z rzeczownikami zakończonymi na *-um*. Np. w zdaniu *Ten forum obył się we Lwowie* niekoniecznie musimy mówić o błędzie składniowym. W tej sytuacji niepoprawnie zakwalifikowano rzeczownik do rodzaju męskiego, a zgoda jest dobra, ponieważ o wyrazie *forum* myśli się jako o leksemie rodzaju męskiego.

### 2.3. OCENA BŁĘDÓW: W STRONĘ ZŁAGODZENIA?

Kolejne poruszane w artykule zagadnienie związane jest z oceną przeanalizowanych typów błędów kategorii rodzaju – *byli/były, widzę kobiet czy ten muzem* – w polszczyźnie Ukraińców<sup>23</sup>. Opanowanie realizacji form rodzaju wymagane jest już na podstawowych poziomach znajomości języka polskiego jako obcego. Zatem pojawiające się błędy typu *dziewczyny byli* uchodzą za błędy rażące i mocno dyskwalifikują idiolekt, w którym występują. Tymczasem, jeśli jest to użycie jednorazowe na tle wypowiedzi bogatej leksykalnie i poprawnej gramatycznie, a zwłaszcza w tekście mówionym, który, jako spontaniczny, jest mniej kontrolowany przez nadawcę, można, jak się wydaje, łagodniej podchodzić do jego oceny, gdyż jest on najprawdopodobniej skutkiem czynników innych (sytuacyjnych) niż brak kompetencji<sup>24</sup>.

<sup>22</sup> W tej sytuacji analizowane wcześniej terminy „wybór” czy „wahania” byłyby już bardziej uzasadnione (w sytuacji użytkowników przeszkolonych pod względem gramatyki), gdyż użycie właściwej końcówki w mianowniku liczby mnogiej wymaga znajomości dość skomplikowanych reguł. Problem „wyboru” czy „wahań”, podkreślmy, istnieje jednak dla tych tylko osób, które uczyły się gramatyki i są świadome istnienia współnofunkcyjnych końcówek mianownikowych. Wiele zaś osób popełniających błędy tego typu mówi, opierając się na samej tylko intuicji, nie „wybierając” form i nie „tworząc” związków zgody.

<sup>23</sup> Pragnę podkreślić, że poniższych rozważań nie należy potraktować jako sugestii do wprowadzania zmian do jakichkolwiek „oficjalnych” zestawów kryteriów oceny błędów obcokrajowców (jak np. na egzaminie certyfikатовym z języka polskiego jako obcego). Chodzi tylko o to, by przybliżyć, np. lektorom oceniającym polszczyznę osób z pierwszym językiem wschodniosłowiańskim, cały „wachlarz” okoliczności popełniania przez uczących się określonych typów błędów, które to okoliczności nie w pełni mogą być zauważane z jednej tylko z omawianych w tym artykule perspektyw – tej „wewnętrznej”.

<sup>24</sup> O tych przyczynach błędów (np. brak koncentracji, zmęczenie, znudzenie etc.) pisze się w literaturze przedmiotu (np. Grucza 1978). Rozróżnia się też na tej podstawie typy odstępstw od normy: „błędy” i „pomyłki” (Grucza 1978, s. 12) lub „omyłki” (Arabski 2008, s. 65–66) czy też „przejęzyczenia” (Komorowska 2005, s. 236). Witold Cienkowski m.in. zaznacza: „Od błędów językowych [...] odróżnia się [...] pomyłki, czyli omyłki [...]. Pierwsze, (błędy językowe) są skutkiem

Tego typu błędy z łatwością i natychmiast poprawiają<sup>25</sup> w tekstach swoich lub kolegów studenci polonistyki zagranicznej na studiach magisterskich. Przemawia to za tym, że popełniają je nie dlatego, że nie mają odpowiedniej wiedzy, lecz z innych przyczyn, związanych z uwarunkowaniami spontanicznej wypowiedzi w konkretnej sytuacji. W ćwiczeniach na poprawianie błędów te właśnie błędy są zauważane i wychwytywane przez studentów bez najmniejszego trudu. Tak samo bezwzględnie są zanotowywane przy słuchaniu wypowiedzi ustnych swoich kolegów. Gdy natomiast przychodzi kolej na wypowiedź własną, błąd rodzaju znowu się pojawia. Takie właściwości tych błędów, szczególnie w zakresie niewłaściwych użyć czasownikowych *byli/były*, zauważają badacze polszczyzny osób z pierwszym językiem wschodniosłowiańskim. Np. Barbara Krucka pisze: „Różnica ta, aczkolwiek wyraźna i regularna, sprawia wiele trudności i w żywej, spontanicznej mowie błędy pojawiają się nawet u osób będących przez wiele lat w Polsce i posługujących się polszczyzną na co dzień” (Krucka 2006, s. 364).

Przywołane obserwacje nie są, oczywiście, powodem do usprawiedliwienia tych błędów w polszczyźnie Ukraińców lub zachętą do przyjęcia definitywnej postawy co do złagodzenia stopnia ich oceny. Wydaje się jednak, że w niektórych sytuacjach – na tle ogólnie pozytywnej oceny produkowanego przez nadawcę tekstu – można na nie patrzeć mniej ostro i rygorystycznie<sup>26</sup>, znając ich podłoże, w tym także to o naturze psychofizycznej. W omawianym wypadku również powstaje problem dwu sposobów spojrzenia na sytuację: przez rodzimego użytkownika polszczyzny, z perspektywy wyłącznie języka polskiego, i przez osobę dwujęzyczną zdającą sobie sprawę z możliwych przyczyn pojawiania się tych błędów, które to przyczyny nie koniecznie związane są z brakami kompetencyjnymi.

---

braku wiedzy o języku lub sprawności językowej rozumianej ogólnie, drugie to zakłócenia realizacji mimo ogólnego posiadania danej kompetencji” (Cienkowski 1980, s. 444). W kontekście opisu tych dwu kategorii odstępstw od normy Cienkowski rozróżnia dwie perspektywy, podobne do tych, o których mowa w niniejszym artykule („stanowisko funkcjonalne” i „stanowisko psycholingwistyczne”): „Ze stanowiska genetycznego, zwłaszcza psycholingwistycznego, odróżnienie błędów od pomyłek jest bardzo istotne. Ze stanowiska funkcjonalnego jednak różnica pomiędzy błędem i pomyłką jest w zasadzie obojętna, gdyż ważny jest tylko ich skutek, tj. stopień zakłócenia komunikacji językowej powodowany przez występujące w działalności językowej odchylenia od normy” (Cienkowski 1980, s. 444). W naszych rozważaniach usiłujemy zwrócić uwagę na perspektywę pierwszą („genetyczną”, „psycholingwistyczną”), przy której odróżnienie „omyłek”/„pomyłek” od błędów językowych” jest istotne.

<sup>25</sup> Pojęcie autokorekty „pomyłek językowych” znane jest w literaturze przedmiotu (np. Grucza 1978, s. 12).

<sup>26</sup> Por. w związku z tą tezą wypowiedź Bronisławy Ligary: „Czy normatywne podejście do produkcji językowej osób dwujęzycznych powinno opierać się na tej samej zasadzie, którą stosuje się w odniesieniu do osób monolingwalnych, czyli na porównywaniu i ocenianiu poprzez bezwzględne odniesienie do normy jednojęzycznej? Badania funkcjonowania osób dwujęzycznych każą zrewidować tę zasadę, obowiązującą w polskiej wspólnocie językowej” (Ligara 2016, s. 16).

### 3. PODSUMOWANIE

Zakrojone na szeroką skalę badania nad językiem polskim jako obcym Ukraińców, a także nad funkcjonowaniem współczesnej polszczyzny (o)dziedziczonej (polszczyzny przodków) na Ukrainie<sup>27</sup> potwierdzają trwałe charakter interferencji zewnętrznych w zakresie realizacji w badanych kodach kategorii rodzaju gramatycznego. W odstępstwa od normy ogólnopolskiej w tym zakresie obfitują młodzieżowe teksty ustne i pisane (por. wyniki badań Marii Zielińskiej (Zelinska 2018)), a jednocześnie stwierdza się obecność tych odchyleń także w oficjalnych tekstach pisanych, jakie prezentuje np. prasa polskojęzyczna ukazująca się obecnie na Ukrainie (np. Ogorilko 2009). Ponieważ polszczyzna gazet może być odbierana w społecznościach polskojęzycznych na Ukrainie jako wzór oddziałujący na kształt języka mniejszości narodowej, należy rozumieć, w jakim stopniu utrwalone są (i będą) omawiane zjawiska w języku polskim na Ukrainie. Powszechność błędów (odstępstw od normy) w zakresie rodzaju i ich podobieństwo w dwu odmianach języka polskiego – jako obcego i jako (o)dziedziczonego (języka przodków) – spowodowana jest przede wszystkim specyfiką kategorii rodzaju w języku polskim w porównaniu z językami wschodniosłowiańskimi. W związku z tym w nauczaniu Ukraińców realizacja form rodzaju powinna być wyjaśniana i ćwiczona szczególnie wnikliwie i systematycznie, w różnych formach, w tym także niepopularnych – drylowych, umożliwiających osiągnięcie automatyzmu w używaniu form i struktur interferencyjnie „podstępnych”. Stosowany być powinien spiralny układ treści nauczania. Ponieważ jednak kategoria rodzaju jest najbardziej specyficzną kategorią gramatyczną polszczyzny na tle języka rodzimego osób z Ukrainy, wielość i częstość błędów w tym zakresie nie da się uniknąć, można tylko dążyć w pracy glottodydaktycznej do ich zmniejszenia, a jeszcze bardziej – do ukazywania i uzmysłowienia uczącym się, a w szczególności studentom polonistyki, jako przyszłym nauczycielom, ich wagi pragmatycznojęzykowej: chodziłoby np. o problem nieumyślnego deprecjonowania przez nieużywanie form męskoosobowych (których nie ma w językach wschodniosłowiańskich) typu *Polaki, te Polacy, dwa Polacy, Polacy były*.

Otóż, odwołując się do szczegółowych zagadnień podjętych w niniejszym artykule, warto podkreślić:

1. Polski rodzaj gramatyczny jest kategorią bardzo problematyczną do przyswojenia przez Ukraińców z powodu istotnych jej różnic w języku polskim i ukraińskim. Problematyczność ta dobrze jest widziana z obu omawianych w artykule

<sup>27</sup> Mam na myśli przede wszystkim cytowane w artykule obszerne monografie o polszczyźnie na Ukrainie/ Ukraińców/ osób ze Wschodu, oprate na bardzo dużych korpusach odstępstw od normy ogólnopolskiej, jak i wieloletnie obserwacje własne.

- perspektyw – zarówno „zewnątrznej”, jak i „wewnętrznej”, choć przyczyny oraz mechanizmy popełniania błędów rodzaju stają się bardziej oczywiste, gdy się uwzględni punkt widzenia „zewnątrzny” (bilingwalny, psycholingwistyczny).
2. Aby (w miarę) skutecznie nauczyć Ukraińców form realizacji polskiego rodzaju, należy stosować ćwiczenia różnorodne, w tym drylowe, a także spiralny układ treści nauczania (zalecane jest wracanie się do nich na każdym kolejnym etapie nauki), gdyż błędy w zakresie rodzaju często bywają skutkiem innych przyczyn niż brak wiedzy.
  3. Zauważanie, omawianie i wreszcie – zwalczanie błędów rodzaju jest ważne, ponieważ w przeciwnym razie mogą one blokować generowanie zdań produkowanej polszczyzny, a także – co się wydaje bardzo ważne w sytuacji grupy ukraińskojęzycznej – niektóre typu błędów mogą powodować niezamierzone zakłócenie aktu komunikacji (np. deprecjonowanie desygnatu: *dyrektory, te lekarze, przyszli oba* etc.).
  4. W różnych fazach nauczania można kłaść nacisk na odmienne kryteria wyróżniania rodzajów: od strukturalnego w początkowych etapach nauki (z koniecznością jednak akcentowania zjawisk interferencji zewnętrznej) po składniowe – w trakcie zgłębiania zarówno materii językowej (np. problematyczny biernik lp. i lm. rzeczowników męskich), jak i teorii językoznawczych, przydatnych, w szczególności przyszłym nauczycielom, do pomysłowych praktycznych rozwiązań dydaktycznych. Zastanawiając się nad treścią programową studiów polonistycznych za granicą, ważne jest konieczne uwzględnianie tych teorii naukowych, które mają „wyjście” w późniejszą praktykę nauczycielską studentów. Prezentując na zajęciach akademickich alternatywne do tradycyjnych klasyfikacje (części mowy, rodzajów etc.), powinno się przystępnie, klarownie i z przytoczeniem konkretnych argumentów przekonywać studentów, że wyniki wielu teorii, które mogą się wydawać „zbyt naukowe” i „oderwane od życia” tak naprawdę mogą być bardzo przydatne w udostępnieniu sprawnych narzędzi do uczenia (się) polszczyzny.
  5. Proces nauki usprawnić powinno uświadomienie (przede wszystkim przez nauczycieli, ale też przez uczących się) faktu istnienia w literaturze naukowej i dydaktycznej niekonsekwencji w nazewnictwie terminologicznym oraz w rozwiązaniach klasyfikacyjnych (np. graniczny – fleksyjno-składniowy – status niektórych błędów rodzaju). W tej sytuacji całościową „panoramę” problemów uwyraźnić może uwzględnianie wspomnianej już perspektywy „zewnątrznej” – z punktu widzenia języka oddziałującego na polszczyznę obcokrajowca (oraz badacza swobodnie poruszającego się w przestrzeni systemowo-gramatycznej obu języków).
  6. Perspektywę „od zewnątrz” warto też – przynajmniej częściowo – uwzględnić, oceniając polszczyznę obcokrajowców na różnych etapach jej przyswajania. Uzmysłowanie zależności popełniania błędów od struktury pierwszego języ-



ka uczącego się, obiektywnie powodującej typowe i trwałe błędy, szczególnie te pojawiające się pod wpływem innych czynników niż brak kompetencji, mogłoby różnicować ostrość działań dewaluacyjnych w różnych sytuacjach. Jeśli błąd jest sporadyczny w płynnej na ogół i bogatej wypowiedzi, to – najprawdopodobniej – pojawił się w niej z innych przyczyn niż brak kompetencji, a więc mógłby być oceniany nieco łagodniej mimo jego miejsca w standardowych opisach błędów językowych. Liberalizm ten może być postrzegany jako posunięty zbyt daleko, jednak w jego obronie można odwoływać się do postaw akceptujących normy o innym zakresie niż wzorcowa norma ogólnopolska oraz do teorii mechanizmów powstawania błędów językowych. Dyskusyjność ostatniego punktu niniejszych podsumowań w pełni sobie uświadamiam.

## BIBLIOGRAFIA

- Arabski J., 2008, *Błąd językowy w badaniach nad przyswajaniem języka obcego*, w: M. Kita, współudział: M. Czempka-Wiewióra, M. Ślawska (red.), *Błąd językowy w perspektywie komunikacyjnej*, Katowice, s. 63–71.
- Arhangel'skaâ T., 2014, *Simmetriâ i assimetriâ grammatičeskoj kategorii roda i semantičeskoj kategorii pola v slavânskikh âzykah*, Olomouc.
- Bańko M., 2001, *Wykłady z polskiej fleksji*, Warszawa.
- Cienkowski W., 1980, *Błędy w języku ojczystym a błędy w języku obcym. Terminologia i problematyka*, „Poradnik Językowy”, z. 8, s. 442–447.
- Dalewska-Greń H., 1991, *Selektywna kategoria rodzaju w języku polskim i serbsko-chorwackim (analiza konfrontatywna)*, Warszawa.
- Dąbrowska A., 2004, *Najczęstsze błędy popełniane przez cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego*, w: A. Seretny, W. Martyniuk, E. Lipińska (red.), *Opisywanie, rozwijanie i testowanie znajomości języka polskiego jako obcego*, Kraków, s. 105–136.
- Dąbrowska A., Dobesz U., Pasięka M., 2010, *Co warto wiedzieć. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie*, Warszawa.
- Dąbrowska A., Pasięka M., 2014, *Badania błędów cudzoziemców prowadzone w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców UW*, w: A. Dąbrowska, U. Dobesz (red.), *40 lat wrocławskiej glottodydaktyki polonistycznej. Teoria i praktyka*, Wrocław, s. 331–342.
- Dąbrowska A., Pasięka M., 2015, *Teorie, klasyfikacje oraz problemy badania i oceny błędów glottodydaktycznych*, „Acta Universitatis Lodziensis, Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 22, G. Zarzycka (red.), s. 21–47, <http://dx.doi.org/10.18778/0860-6587.22.02>
- Dubisz S., 2014, *Językoznawcze studia polonistyczne (pisma wybrane, uzupełnione, zmienione)*, t. 2: *Polonia i jej język*, Warszawa.
- Foland-Kugler M., 1998, *Uczymy polskiego na Wschodzie*, Warszawa.
- Górska A., 2015, *Błędy studentów z Ukrainy – zapobieganie i eliminacja w grupach o zróżnicowanych możliwościach (na podstawie doświadczeń Centrum Partnerstwa Wschodniego Uniwersytetu Opolskiego)*, „Acta Universitatis Lodziensis, Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 22, G. Zarzycka (red.), s. 357–370, <http://dx.doi.org/10.18778/0860-6587.22.24>
- Grucza F., 1978, *Ogólne zagadnienia lapsologii*, w: F. Grucza (red.), *Z problematyki błędów obcojęzycznych*, Warszawa, s. 9–59.
- Grzegorzczkowska R., Laskowski R., Wróbel H. (red.), 1999, *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*, Warszawa.
- Inny słownik języka polskiego*, 2000, red. M. Bańko, t. 1–2, Warszawa.

- Izdebska-Długosz D., 2015, „Szwajcarzy i Kanarzy” – o trudnościach w zastosowaniu rodzaju męskoosobowego u studentów ukraińskojęzycznych, w: M. Gaze, P. Góralczyk-Mowczan (red.), *Bo-gactwo językowe i kulturowe Europy w oczach Polaków i cudzoziemców 3*, Łódź, s. 66–76.
- Izdebska-Długosz D., 2016a, „Czyje są te syny?” czyli o błędach w rodzaju męskoosobowym popełnianych przez studentów ukraińskojęzycznych, w: A. Kwiatkowska, A. Roter-Bourkane (red.), *Horyzonty nauczania języka polskiego jako obcego*, Poznań, s. 43–57, [e-book], [http://school-pl.amu.edu.pl/upload/articles/galeria/ebooki/Horyzonty\\_nauczania.pdf](http://school-pl.amu.edu.pl/upload/articles/galeria/ebooki/Horyzonty_nauczania.pdf), [30.05.2020].
- Izdebska-Długosz D., 2016b, *O błędach rodzaju gramatycznego w polszczyźnie studentów ukraińskojęzycznych*, w: J. Pasternska, S. Uliasz, A. Luboń (red.), *Pogranicza (nie tylko) Podkarpacia*, Rzeszów, s. 47–60.
- Izdebska-Długosz D., 2017, *Po polsku bez błędu. Zbiór ćwiczeń z polskiej gramatyki dla studentów ukraińskojęzycznych (A1–B1)*, Rzeszów.
- Jadacka H., 2005, *Kultura języka polskiego. Fleksja, słowotwórstwo, składnia*, Warszawa.
- Karaś H., 2002a, *Gwary polskie na Kowieńszczyźnie*, Warszawa–Puńsk.
- Karaś H., 2002b, *Wahania w repartycji formantów przysłówkowych -e, -o w języku uczniów szkół polskich na Litwie*, „Prace Filologiczne”, t. XLVII, s. 161–169.
- Kępińska A., 2006, *Kształtowanie się polskiej kategorii męsko- i niemęskoosobowości*, Warszawa.
- Komorowska H., 2005, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Korol’ L., 2010, *Osoblyvosti vyraženná gramatyčnoj kategorii rodu u movlenni učniv pol’s’kyh škil L’vova*, „Komparatyvni doslidženná slováns’kyh mov i literatur”, vyp. 9, s. 89–100.
- Korol L., 2012, *Osobliwości polszczyzny uczniów szkół polskich we Lwowie (na tle normy ogólnopolskiej)*, „Rozprawy Komisji Językowej Łódzkiego Towarzystwa Naukowego”, t. 58, s. 135–149.
- Korol L., 2018, *Cechy systemu gramatycznego w polszczyźnie młodzieży polskich szkół na Ukrainie*, w: J. Tambor (red.), *Polonistyka na początku XXI wieku. Diagnozy. Koncepcje. Perspektywy. t. 6: Języki i kultury w kontakcie*, Katowice, s. 345–360.
- Kowalewska M., 2014, *Co nas łączy... Teoria i zbiór ćwiczeń z gramatyki języka polskiego*, Kraków.
- Kowalewski J., 2015, *Dlaczego popełniłeś ten błąd? Próba glottodydaktycznego opisu i klasyfikacji błędów popełnianych przez uczących się języka polskiego jako obcego na Ukrainie*, „Acta Universitatis Lodzianensis, Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 22, G. Zarzycka (red.), s. 337–355, <http://dx.doi.org/10.18778/0860-6587.22.23>
- Kowalewski J., 2017, *Język polski na Ukrainie w perspektywie glottodydaktycznej*, Kraków.
- Kravčuk A., 2015, 2016, *Pol’s’ka mova. Gramatyka z vpravamy*, Kyjiv.
- Krawczuk A., 2011, 2017, *Leksykologia i kultura języka polskiego. t. 2: Kultura języka*, Kijów.
- Krawczuk A., 2012, *Gramatyczna kategoria rodzaju w języku polskim i ukraińskim: paralele i kontrasty a glottodydaktyka*, „Rozprawy Komisji Językowej Łódzkiego Towarzystwa Naukowego”, t. 58, s. 151–167.
- Krawczuk A., Kowalewski J., 2017, *Metodyka nauczania języka polskiego. Język i kultura w dydaktyce polonistycznej na Ukrainie*, Kijów.
- Krucka B., 2006, *Kontrasty polsko-rosyjskie w zakresie morfologii a zjawiska interferencji (na podstawie języka polskiego studentów ze Wschodu)*, Łask–Warszawa.
- Kućała M., 1978, *Rodzaj gramatyczny w historii polszczyzny*, Wrocław.
- Ligara B., 2016, *Kompetencja dwujęzyczna a zagadnienia błędu, normy, systemu*, w: R. Dębski, W.T. Miodunka (red.), *Bilingwizm polsko-obcy dziś. Od teorii i metodologii badań do studiów przypadków*, Kraków, s. 15–31.
- Łaziński M., 2006, *O panach i paniach. Polskie rzeczowniki tytularne i ich asymetria rodzajowo-płciowa*, Warszawa.
- Mańczak W., 1956, *Ile rodzajów jest w polskim?*, „Język Polski”, XXXVI, z. 2, s. 116–121.
- Markowski A., 2005, *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, Warszawa.
- Masojć I., 2001, *Regionalne cechy systemu gramatycznego współczesnej polszczyzny kulturalnej na Wileńszczyźnie*, Warszawa.

- Nowosad-Bakalarczyk M., 2009, *Pleć a rodzaj gramatyczny we współczesnej polszczyźnie*, Lublin.
- Ogorilko O., 2009, *Osoblyvosti syntaksysnoi realizacii kategorii rodu w pysemnomu movlenni polonocentryčnyh spil'not Ukraïny*, „Mova i kul'tura”, t. X (135), vyp. 12, s. 158–165.
- Pałuszyńska E., 2019, *Kategoria rodzaju gramatycznego w systemie językowym, dyskursie i glottodydaktyce*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 26, G. Zarzycka, B. Grochala, I. Dembowska-Wosik (red.), s. 413–423, <http://dx.doi.org/10.18778/0860-6587.26.28>
- Rudnicki S., 2000, *Gwara polska wsi Korczunek koło Żytomierza: fonetyka, fleksja*, Warszawa.
- Saloni Z., 1974, *Klasyfikacja gramatyczna leksemów polskich*, „Język Polski”, LIV, z. 1, s. 3–13, z. 2, s. 93–101.
- Saloni Z., 1976, *Kategoria rodzaju we współczesnym języku polskim*, w: R. Laskowski (red.), *Kategorie gramatyczne grup imiennych w języku polskim*, Wrocław–Warszawa–Kraków, s. 41–75.
- Saloni Z., Świdziński M., 1998, *Składnia współczesnego języka polskiego*, Warszawa.
- Stefańczyk W.T., 2007, *Kategoria rodzaju i przypadku polskiego rzeczownika*, Kraków.
- Wielki słownik języka polskiego*, pod red. P. Żmigrodzkiego, <https://www.wsjp.pl/>, [28.05.2020].
- Wojdak P., 2013, *Wielorodzajowość wśród rzeczowników współczesnej polszczyzny*, Szczecin.
- Zaliznák A., 1964, *K voprosu o grammatičeskikh kategoriáh roda i oduševlěnnosti v sovremennom russkom ázyke*, „Voprosy ázykoznanii”, № 4, s. 25–40.
- Zaron Z., 2004, *Aspekty funkcjonalne polskiej kategorii rodzaju. Charakterystyka fleksyjna*, Warszawa–Puńsk.
- Zelins'ka M., 2018, *Komunikatyvna kompetenciâ molodyh nosiiv pol's'koï movy zahidnyh oblastej Ukraïny*, Drohobyč.
- Zielińska M., 2014, *Odstępstwa od ogólnopolskiej normy składniowej w polszczyźnie młodzieży pochodzenia polskiego na Ukrainie Zachodniej*, w: S. Gajda (red.), *Polonistyka wobec wyzwań współczesności. V Kongres Polonistyki Zagranicznej*, t 2, Opole, s. 237–245.
- Zieniukowa J., 1981, *Rodzaj męski osobowy we współczesnych językach zachodniostowiańskich*, Wrocław.

Ała Krawczuk


### GRAMMATICAL GENDER IN TEACHING POLISH TO UKRAINIANS: PERSPECTIVE FROM „INSIDE” AND „OUTSIDE” OF THE POLISH LANGUAGE SYSTEM

**Keywords:** grammatical gender, language error, the Polish language, glottodidactics, Polish of people with the first language Ukrainian.

**Abstract.** The author of the article presents – having considered the literature on the subject – selected issues of teaching the category of the Polish grammatical gender in Ukrainian-speaking environment. A novelty of the analysis is to perceive consistently two possibilities of qualification and assessment of some types of errors: from the „internal” perspective of the Polish language system and from the „external” perspective – the first language of a person making mistake and the entire pragmatic areola of the expression. Taking into account the second, partly psycholinguistic position, gives an opportunity to admit: a) some alternative solutions to existing ones in error typologies in the Polish language of Ukrainians and other Polish speakers coming from the East, b) varied assessment of grammatical gender errors, made depending on the influence of such factors as lack of the competence as well as other psychophysical ones. Attention is also paid to the necessity of teaching foreign students of Polish studies in a way that enables them to apply effectively the theory of gender in linguistic practice and future glottodidactic activities.

Data wpłyńięcia tekstu: 11.06.2020

Liliana Madelska\*

 <https://orcid.org/0000-0003-2819-8955>

## STARZY PILOCI NA MOŚCIE, CZYLI DYSKRETNY UROK ALTERNACJI

**Słowa kluczowe:** język polski jako obcy, alternacje (oboczności) morfonologiczne, fleksja, słowotwórstwo, świadomość glottodydaktyczna

**Streszczenie.** Język polski niesłusznie uchodzi za trudny, skomplikowane natomiast wydawać się mogą alternacje morfonologiczne, które występują w odmianie czasowników, rzeczowników, przymiotników, liczebników, zaimków i imiesłów, w stopniowaniu, a także w słowotwórstwie. Artykuł pokazuje, iż do uporządkowania z pozoru chaotycznego świata polskich alternacji wystarczy kilka prostych reguł. Ucząc języka polskiego jako obcego, warto wprowadzać te reguły krok po kroku już na początkowym etapie nauki. Warto pamiętać, że odpowiednio zaprezentowane przykłady mówią czasem więcej niż długie komentarze metajęzykowe. Przy takim podejściu liczne formy gramatyczne nie jawią się jako ocean wyjątków, lecz jako sieci powiązań, które da się opanować.

### 1. WPROWADZENIE

Agata Bisko w przewodniku kulturoznawczym po współczesnej Polsce tak charakteryzuje polszczyznę:

(...) trudna do opanowania gramatyka: siedem przypadków, odmiana czasowników, trzy rodzaje i rozbudowana, bogata frazeologia. (...) To oraz wiele innych właściwości języka polskiego, których nie sposób tu nawet zarysować, sprawia, że mówi się często, przynajmniej w Polsce, że jest to jeden z najtrudniejszych na świecie języków do nauczania.

(Bisko 2014, s. 44)

Pogląd, iż polski należy do języków trudnych, spotyka się niestety nie tylko w książkach popularnonaukowych, lecz także w podręcznikach, wspomagających naukę polskiego jako obcego. Podejście takie jest nie tylko fałszywe; jest też mało przydatne w glottodydaktyce. Zamiast wmawiać dorosłym, uczącym się polskie-

---

\* [liliana.madelska@univie.ac.at](mailto:liliana.madelska@univie.ac.at), Uniwersytet Wiedeński, Instytut Sławistyki, Spitalgasse 2-4, Hof 3, 1090 Wiedeń, Austria.

go, że podejmują się niewykonanego zadania, warto im to zadanie ułatwiać. Niniejszy artykuł ma na celu przedstawienie przynajmniej kilku sposobów na deegzotyzację polszczyzny – demonstrujemy tu krok po kroku, jak można oswoić ten z pozoru trudny język i ułatwiać opanowanie gramatyki, między innymi poprzez porównanie alternacji (oboczności, wymian) morfonologicznych w polskim i w niemieckim. Wychodzimy przy tym z założenia, że glottodydaktyk powinien nie tylko znać język, którego uczy, ale powinien umieć popatrzeć na ten język z perspektywy ucznia, tłumacząc nie tylko, czego się uczyć, ale także jak najlepiej pokonać trudności w procesie przyswajania języka.

## 2. ALTERNACJE MORFONOLOGICZNE W KONIUGACJI

W polskiej glottodydaktyce (a także w nauczaniu innych języków słowiańskich) przyjęło się przypisywanie czasowników do poszczególnych grup koniugacyjnych. Podręczniki odpowiedzą nam, że np. *brać* należy do koniugacji *-ę, -esz, widzieć* do koniugacji *-ę, -isz*, natomiast *jeść* do grupy *-m, -sz* (tudzież *-em, -esz*). Inna jest tradycja w nauczaniu języków germańskich; osoby uczące się niemieckiego powinny opanować formy około dwustu czasowników nieregularnych, podobnie jest w angielskim; służą temu specjalne listy, por. odpowiedniki czasowników *brać, widzieć, jeść*.

Tabela 1. Czasowniki nieregularne, przykłady niemieckie i angielskie

Znaczenie	Niemiecki				Angielski		
	Infinitiv	Präsens 3. Pers. sg.	Prät. 3. Pers. sg.	Part. Perf.	Infinitive	Past simple	Past part.
‘brać’	<i>nehmen</i>	<i>nimmst</i>	<i>nahm</i>	<i>genommen</i>	<i>take</i>	<i>took</i>	<i>taken</i>
‘widzieć’	<i>sehen</i>	<i>siehst</i>	<i>sah</i>	<i>gesehen</i>	<i>see</i>	<i>saw</i>	<i>seen</i>
‘jeść’	<i>essen</i>	<i>isst</i>	<i>aß</i>	<i>gegessen</i>	<i>eat</i>	<i>ate</i>	<i>eaten</i>

Źródło: opracowanie własne

Podsumowując: w polskiej tradycji glottodydaktycznej demonstruje się cały paradygmat odmiany, a w językach germańskich – głównie to, czego rzeczywiście trzeba się nauczyć na pamięć. Zakładając, że zadaniem glottodydaktyki jest między innymi pokazywanie, w jaki sposób opanować dany temat, w dalszej części tego artykułu demonstrujemy, iż pamięciowe opanowanie pierwszej i drugiej osoby czasu teraźniejszego oraz czasu przyszłego dokonanego czasowników polskich da więcej niż mechaniczne przypisywanie ich do grup koniugacyjnych.

Już ponad sto lat temu, w obszernym podręczniku do nauki polskiego *Polnische Konversations-Grammatik*, Władislaus Wicherkiewicz podkreślał, iż czasowniki polskie w czasie teraźniejszym oraz przyszłym dokonanym mają stabilne zakończenia, por. tabela 2.

Tabela 2. Zakończenia czasowników

	Pers. Sing.	Pers. Plur.
1.	-m oder -ę	-my
2.	-sz	-cie
3.	–	-ą

Źródło: na podstawie Wicherkiewicz 1911, s. 127

Tabela 3. Koniugacja -m, -sz

<i>jem, powiem...</i>	l. poj.	l. mn.
1.	<b>-m</b>	-my
2.	-sz	-cie
3.	–	-ją / <b>-dzą</b>

Źródło: opracowanie własne

Wicherkiewicz pokazuje, iż tylko dobór końcówki osobowej -m lub -ę w pierwszej osobie liczby pojedynczej jest problematyczny; pozostałe końcówki są przewidywalne. Oczywiście poloniści zauważą tu uproszczenia: zamiast *końcówek osobowych* w tabeli podane są zakończenia czasowników. Z dydaktycznego punktu widzenia jest to całkiem sensowne rozwiązanie. Wicherkiewicz komentuje pod tabelą, iż w polszczyźnie trudny jest nie tyle dobór końcówek, co znalezienie formy, do której daną końcówkę osobową należy dołączyć, a powodują to liczne alternacje w tematach fleksyjnych. Niestety prawie wszystkie podręczniki do nauki języka polskiego wprowadzają podział na trzy lub cztery koniugacje, zapożyczony z gramatyki historycznej tudzież opisowej, który w glottodydaktyce jest mało przydatny. W grupie zakończonej w pierwszej osobie na -m (por. tabela 3) trzecia osoba liczby mnogiej prawie zawsze kończy się na -ją, por. *ja mam, oni mają*. W tej grupie tylko kilka czasowników odmienia się nieregularnie (są to jednak czasowniki o dużej frekwencji); różnice występują jedynie w ostatniej osobie liczby mnogiej, np. *ja jem : oni jedzą*, a nie *oni \*jeją; ja wiem : oni wiedzą*, a nie: *oni \*wieją* (gwiazdką zaznaczamy formy niepoprawne lub nieużywane). To rozszerzenie -dz- obejmuje też formy pochodne, por. czas przyszły: *ja zjem : oni zjedzą; ja powiem : oni powiedzą*.

Samo przypisanie czasownika do którejś z grup koniugacyjnych nie wystarczy, aby go prawidłowo odmieniać. Spróbujmy popatrzeć na to z perspektywy studenta: jeśli dowie się, że czasownik *brać* należy do grupy -ę, -esz, to i tak nie jest on w stanie utworzyć pierwszej osoby na podstawie bezokolicznika (formy słownikowej), no bo jak, *brać : \*braę?* Jeśli opanuje pierwszą osobę, *brać : ja biorę*, to konsekwentnie powinno być dalej *ja biorę : ty \*biesz*. Oprócz pierwszej osoby trzeba więc pamięciowo opanować i drugą; sam wybór odpowiedniej koniugacji tu nie pomoże. Warto wiedzieć, iż czasowniki z grupy -ę, -ysz w ogóle nie podlegają alternacjom (o czym podręczniki do nauki polskiego jako obcego w zasadzie nie wspominają). Niewiele natomiast da informacja, że *prosić* należy

do koniugacji *-ę, -isz*. Spróbujmy być konsekwentni – po odrzuceniu końcówki bezokolicznika (zamiast prawidłowych form *ja proszę, ty prosisz*) powinno być: *prosić : ja \*prosię, ty prosisz*. Jak widać, także w przypadku tego czasownika należy nauczyć się na pamięć i pierwszej, i drugiej osoby liczby pojedynczej, aby prawidłowo posługiwać się polszczyzną.

Interesujące są paralele polsko-niemieckie w tworzeniu form czasu teraźniejszego. Zacznijmy od typowych wzorów odmiany dla czasowników niemieckich. Czasownik *nehmen* ‘brać’ oraz *sehen* ‘widzieć’ należą do tzw. czasowników mocnych (nieregularnych). Czasownika *zählen* ‘liczyć’ nie znajdziemy w tabeli niemieckich czasowników mocnych (nieregularnych), gdyż odmienia się on regularnie – ale to też trzeba wiedzieć.

Porównajmy sposoby odmiany wybranych czasowników niemieckich i polskich<sup>1</sup>.

Tabela 4. *Formy czasu teraźniejszego wybranych czasowników polskich i niemieckich*

brać (-ę, -esz)	widzieć (-ę, -isz)	liczyć (-ę, -ysz)	nehmen	sehen	zählen
<i>biorę</i>	<i>widzę</i>	<i>liczę</i>	<i>ich nehme</i>	<i>ich sehe</i>	<i>ich zähle</i>
<b><i>bierzesz</i></b>	<b><i>widzisz</i></b>	<b><i>liczysz</i></b>	<b><i>du nimmst</i></b>	<b><i>du siehst</i></b>	<b><i>du zählst</i></b>
<i>bierze</i>	<i>widzi</i>	<i>liczy</i>	<i>er nimmt</i>	<i>er sieht</i>	<i>er zählt</i>
<i>bierzemy</i>	<i>widzimy</i>	<i>liczymy</i>	<i>wir nehmen</i>	<i>wir sehen</i>	<i>wir zählen</i>
<b><i>bierzecie</i></b>	<b><i>widzicie</i></b>	<b><i>liczycie</i></b>	<b><i>ihr nehmt</i></b>	<b><i>ihr seht</i></b>	<b><i>ihr zählt</i></b>
<i>biorą</i>	<i>widzą</i>	<i>liczą</i>	<i>sie nehmen</i>	<i>sie sehen</i>	<i>sie zählen</i>

Źródło: opracowanie własne

Reasumując, zarówno w polskim, jak i w niemieckim trzeba się nauczyć na pamięć bezokolicznika oraz pierwszej i drugiej osoby liczby pojedynczej czasu teraźniejszego. Pozostałe formy są przewidywalne. W bardzo dużym skrócie budowę czasu teraźniejszego można opisać następująco: w obu językach alternacje występują w środkowej części paradygmatu odmiany. W niemieckim al-

<sup>1</sup> Cykl podręczników *Odkrywamy język polski. Gramatyka dla uczących (się) języka polskiego jako obcego*, opublikowanych w języku polskim, niemieckim, angielskim i rosyjskim (odpowiednio: Madelska, Warchoń-Schlottmann 2008; Madelska 2007, 2008; Madelska, Schwartz 2010; Madelska 2012) kontynuuje tradycję słowiańską (podział na koniugacje), ale zawiera także tabele prezentujące pierwszą i drugą osobę l. poj. oraz trzecią osobą l. mn. czasowników w czasie teraźniejszym i przyszłym dokonanym, zostawiając wybór metody nauczycielom i studentom. Wielotomowa, polsko-niemiecka gramatyka kontrastywna (Engel 2000, s. 557–568) nie ukazuje analogii w budowie form koniugacyjnych w obu językach, co jest spowodowane przyjęciem różnych sposobów opisu fleksji werbalnej dla każdego z nich. Analogie we fleksji werbalnej między polskim, niemieckim, angielskim i innymi językami podkreśla natomiast Perlin, ukazując jednocześnie, jak różne założenia teoretyczne wpływają na opisy języków (Perlin 2013, s. 203–213).

ternacje znajdziemy w liczbie pojedynczej, w drugiej i trzeciej osobie. W języku polskim w czasownikach zakończonych w pierwszej osobie na *-ę* tylko pierwsza osoba liczby pojedynczej i ostatnia osoba liczby mnogiej mają formy bez alternacji. Można to porównać ze schematem bałwanka: *głowa* i *noga* (podstawa) mają formy bez alternacji, a alternacje znajdziemy w *brzuchu bałwanka*<sup>2</sup>. Jak wspomniano, w czasownikach na *-m* wyjątkowe alternacje mogą pojawić się tylko na końcu paradygmatu odmiany, powiedzmy – w *dużym bucie klauna*.

Warto zapamiętać, że czasowniki na *-ować* odmieniają się tak, jak *studiować*, a więc nie *ja \*studiowam*, lecz *ja studiuje*, *ty studiujesz*. Schematyczny indeks *a tergo* (Tokarski 1993) notuje około 6.350 czasowników na *-ować*; obok czasowników rodzimych, jak *świętować*, według tego wzoru odmieniają się wszystkie internacjonalizmy, a więc zarówno *lajkować*, jak *surfować* i wiele, wiele innych. Taka informacja więcej daje studentowi niż przypisanie konkretnego czasownika do koniugacji *-ę*, *-esz*.

Poniższa tabela ilustruje, że wprowadzając czas przyszły dokonany można odwołać się do schematów, funkcjonujących w odmianie czasu teraźniejszego: w czasownikach zakończonych w pierwszej osobie na *-ę* uczymy się form pierwszej i drugiej osoby, pozostałe formy są całkowicie przewidywalne. W czasownikach zakończonych na *-m* prawie wszystkie czasowniki odmieniają się regularnie, należy zapamiętać tylko kilka wyjątków, jak *zjem* : *zjedzą*, *powiem* : *powiedzą*, *dam* : *dadzą*.

Tabela 5. Czas przyszły dokonany

policzyć w grupie <i>-ę</i> , <i>-ysz</i> , alternacje nie występują	zabrać ( <i>-ę</i> , <i>-esz</i> )	wrócić ( <i>-ę</i> , <i>-isz</i> )	zjeść pierwsza osoba to <i>-m</i> ; nieliczne alternacje są możliwe tylko na końcu paradygmatu	zapytać ( <i>-m</i> , <i>-sz</i> )
<i>policzę</i>	<i>zabiorę</i>	<i>wrócę</i>	<i>zjem</i>	<i>zapytam</i>
<i>policzysz</i>	<b><i>zabierzesz</i></b>	<b><i>wrócisz</i></b>	<i>zjesz</i>	<i>zapytasz</i>
<i>policzy</i>	<b><i>zabierze</i></b>	<b><i>wróci</i></b>	<i>zje</i>	<i>zapyta</i>
<i>policzymy</i>	<b><i>zabierzemy</i></b>	<b><i>wrócimy</i></b>	<i>zjemy</i>	<i>zapytamy</i>
<i>policzycie</i>	<b><i>zabierzecie</i></b>	<b><i>wrócicie</i></b>	<i>zjecie</i>	<i>zapytacie</i>
<i>policzą</i>	<i>zabiorą</i>	<i>wrócą</i>	<b><i>zjedzą</i></b>	<i>zapytają</i>

Źródło: opracowanie własne

<sup>2</sup> Jeden z moich studentów, ucieszony, iż w mig zrozumiał polski system, skomentował tę regułę następująco: *Aha, der polnische Schneemann hat einen größeren Bauch!* 'Aha, polski bałwanek ma większy brzuch!'.



Jeśli wprowadzimy schematy *bałwanka* i *klauna* na początku nauki, omawiając czas teraźniejszy, to te same schematy można później przywoływać, prezentując dalsze kategorie, jak czas przyszły dokonany, tryb rozkazujący czy imiesłowy. I tak podstawą do tworzenia trybu rozkazującego w czasownikach na *-ę* są formy z alternacją (te z *brzucha bałwanka*), oczywiście po odrzuceniu końcówek osobowych; w czasownikach na *-m* tryb rozkazujący znajdziemy na końcu paradygmatu odmiany (w *bucie klauna*) po odrzuceniu *-ą*, por.: *No zjedz obiad, zabierz wino dla babci, zapytaj ją o zdrowie i wróć przed kolacją, tylko nie licz na moją pomoc!* Unikanie skomplikowanych opisów zjawisk gramatycznych oraz dostosowanie metajęzyka do potrzeb i możliwości uczniów jest bardzo ważne, szczególnie na początkowym etapie nauki języka (por. Grochala 2016, s. 73–82). Pomagają też odpowiednio zaprezentowane przykłady, tabele czy rysunki, a przede wszystkim – ćwiczenia, zachęcające do samodzielnej pracy.

### 3. ALTERNACJE MORFONOLOGICZNE W DEKLINACJI

Systematyczną naukę alternacji w odmianie rzeczowników warto rozpocząć od rzeczowników w rodzaju żeńskim, w miejscowniku, w liczbie pojedynczej – tu widać najlepiej, iż wymiany w temacie fleksyjnym są regularne i przy niewielkim wysiłku już początkujący studenci są w stanie szybko je opanować. Formy miejscownika są potrzebne przy odpowiedziach na takie pytania, jak: *o kim myślisz?, gdzie mieszkasz?* i wielu innych. W poniższej tabeli zebrane są nazwy istot w rodzaju żeńskim w miejscowniku, ale oczywiście te same formy znajdziemy też w celowniku. Można zaproponować studentom, aby (po krótkiej instrukcji ze strony nauczyciela) odgadli, jak ma na imię osoba, o której się mówi. Jakie regularności da się tu zauważyć?<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Trzeba dodać kilka uwag, np.: *mówię o Filipie, o Józefie* itp. można zrekonstruować i jako formy żeńskie (*Filipa, Józefa*) i jako męskie (*Filip, Józef*); nie odmieniamy żeńskich imion obcojęzycznych, zakończonych na spółgłoskę (a więc *mówię o Ruth, o Carmen*); polskie imiona podlegają licznym zdrobnieniom, przy czym przyrostki deminutywne dodajemy często tylko do początkowej części imienia, por. *Barbara: Basia, Basiunia, Basieńka* itd. Takie zdrobniałe formy imion też podlegają odmianie przez przypadki.

Tabela 6. Imiona i określenia żeńskie w mianowniku liczby pojedynczej

<i>O kim mówisz? Mówię o...</i>									
	<b>I</b>		<b>II</b>		<b>III</b>		<b>IV</b>		<b>V</b>
Filipie	<b>p</b>	Renacie	<b>t</b>	babci	<b>ć</b>	złościcy	<b>c</b> <b>(cz)</b>	Ance	<b>k</b>
babie	<b>b</b>	Idzie	<b>d</b>	Jadzi	<b>dź</b>	jędzy Żaży	<b>dz</b> <b>(d)ż</b>	Kindze	<b>g</b>
Józefie	<b>f</b>	Larysie	<b>s</b>	Kasi	<b>ś</b>	Nataszy	<b>sz</b>	macosze	<b>ch</b>
Sławie	<b>w</b>	Izie	<b>z</b>	Rózi	<b>ź</b>	Róży	<b>ż</b>		
Romie	<b>m</b>	Annie	<b>n</b>	Ani	<b>ń</b>				
		Larze	<b>r</b>			Zorzy	<b>rz</b>		
		Ludmile	<b>l</b>	Lili	<b>ł</b>				
				Alicji, Mai	<b>j</b>				

Źródło: opracowanie własne

Zajęcia, na których obcokrajowcy dowiadują się, jak można spolszczyć imiona ich samych oraz znanych im osób mogą być bardzo zabawne – to dobra rozgrzewka do porządkowania polskich alternacji. Łatwa jest rekonstrukcja imion z grupy czwartej (-y zamieniamy na -a); oraz trzeciej (dodajemy -a; jedynie sonorne zakończenie tematu fleksyjnego wymaga uwzględnienia reguł ortograficznych, jak *Maja* : *Mai*). Tu widać wyraźnie, że rzeczowniki miękkotematowe nie podlegają alternacjom. W grupie pierwszej spółgłoski zmiękczone (wargowe) [p<sup>j</sup>, b<sup>j</sup>, m<sup>j</sup>, f<sup>j</sup>, w<sup>j</sup>] trzeba wymienić na ich twarde odpowiedniki; w ortografii wystarczy zmienić -ie na -a. Najciekawsza jest dla nas grupa druga (spółgłoski przedniojęzykowe) i piąta (spółgłoski tylnojęzykowe), gdyż tu alternacje są bardziej wyraziste: aby zrekonstruować mianownik, przykładom z grupy drugiej i piątej trzeba przywrócić twarde temat fleksyjny, co ilustruje powyższa tabela. Tworzenie form miejscownika w liczbie pojedynczej omawiamy tu bardzo skrótowo; podobne przedstawienie tego tematu można znaleźć w cytowanym już cyklu podręczników *Odkrywamy język polski* (przypis 1). Należy tu jedynie dodać, że w deklinacji spółgłoski spalatalizowane (inaczej – zmiękczone [p<sup>j</sup>, b<sup>j</sup>, r<sup>j</sup>] itd., w ortografii oznaczane przez połączenie z *i* lub *j*) podlegają takim samym procesom jak palatalne (miękkie, środkowojęzykowe), a więc: *to jest Katja, Lamia, Daria* : *mówię o Katji, Lamii, Darii*. Aby nie komplikować rozważań, analogiczne przykłady nie będą szczegółowo omawiane, a z zapisu fonetycznego wykorzystujemy jedynie jotę dla oznaczenia głosek zmiękczonych, por. [p<sup>j</sup>, b<sup>j</sup>, m<sup>j</sup>, f<sup>j</sup>, w<sup>j</sup>].

Bogaty zestaw ćwiczeń z fleksji imiennej zawiera *Przygoda z gramatyką...*, w którym znajdziemy też tabele, zestawiające procesy morfonologiczne w deklinacji.

Tabela 7. *Wymiany spółgłosek w odmianie przymiotników i rzeczowników w liczbie pojedynczej*

Spółgłoski <i>consonants</i>	Wymiany spółgłosek – <i>Alternations of consonants</i>														
twarde (hard)	p	b	f	w	t	d	s	z	k	g	ch	m	n	r	ł
miękkie (soft)	pi	bi	fi	wi	ć ci	dź dzi	ś si	ź zi	ki	gi	chi ś si	mi	ń ni		li
funkcjonalne miękkie (hardened)					c cz	dż dź	sz	ż	c cz	ż dż	sz			rz	l

Źródło: Pyzik 2000, s. 412

Winę za to, że polski uchodzi za język trudny, przypisuje się często wymowie, co nie znajduje pokrycia w rzeczywistości (por. Madelska 2009 i Madelska 2010). Obecny stan badań pozwala stwierdzić, iż przeciętny język ma około dziesięciu samogłosek i dwudziestu trzech spółgłosek; liczba samogłosek w systemach fonologicznych waha się jednak od trzech do czterdziestu sześciu, a liczba spółgłosek – od jedenastu do ponad stu. Porównajmy polszczyznę z takimi językami jak niemiecki, angielski czy francuski: we wszystkich tych językach mamy podobną liczbę spółgłosek (poniżej trzydziestu), natomiast polski system wokaliczny, ze swoimi sześcioma samogłoskami ustnymi i dwiema nosówkami *ę*, *ą* (tudzież, w zależności od przyjętej teorii, z nosowymi [j, ǃ], por. Madelska 2005) jest prostszy niż systemy wokaliczne w języku niemieckim, angielskim czy francuskim. Za fonologicznie bliski językowi polskiemu uchodzi język hiszpański, tego z kolei nie zalicza się do języków o trudnej wymowie, tak więc mit o „trudnej” polszczyźnie musi mieć swoje korzenie gdzie indziej.

Problemem w polszczyźnie nie jest liczba fonemów, natomiast fascynować mogą nasze alternacje morfonologiczne. Obcokrajowców nieprzyzwyczajonych do tego, że imiona mogą podlegać odmianie, dziwi i bawi sposób, w jaki zwracają się do nich Polacy, por. *Mamy w grupie Maksa, Davida, Sarę i Inge, mówimy więc o Maksie, Davidzie, Sarze i Indze*. Alternacje w polskiej fleksji są w dużym stopniu przewidywalne i regularne, ale trzeba się ich systematycznie uczyć. Analogie między alternacjami morfonologicznymi w koniugacji i w deklinacji są nieczęsto omawiane w podręcznikach do nauki języka polskiego jako obcego, a w artykułach z dziedziny glottodydaktyki czy nawet w pracach naukowych znajduje się niestety wiele niedopowiedzeń i nieścisłości. Systematyczne wprowadzanie

tematu alternacji od początku nauki języka polskiego ułatwia rozumienie, samodzielną analizę i tworzenie tekstów, a przede wszystkim porządkuje podstawy gramatyczne i nie pozostawia ucznia samego wobec ogromu (tylko z pozoru przypadkowych) form wyrazowych.

Poza składnią liczebników (por. *mam dwóch braci, dwie siostry i dwoje dzieci*) za trudną w polszczyźnie uchodzi składnia rzeczowników męskoosobowych. Odstraszać mogą takie zmiany form wyrazowych, jakie występują w przykładzie *te stare piloty leżały pod mostem*, ale: *ci starzy piloci leżeli na moście*. Spróbujmy porównać alternacje polskie i niemieckie:

Tabela 8. Przykłady alternacji w języku polskim i niemieckim

<i>Mój brat</i>	<i>bierze</i>	<i>od kucharza</i>	<i>kwaszone ogórki.</i>
<i>Moi bracia</i>	<i>biorą</i>	<i>od kucharki</i>	<i>coś kwaśnego.</i>
<i>Mein Bruder</i>	<i>nimmt</i>	<i>von dem Koch</i>	<i>sauere Gurken.</i>
<i>Meine Brüder</i>	<i>nehmen</i>	<i>von der Köchin</i>	<i>was Säuerliches.</i>

Źródło: opracowanie własne

W polszczyźnie zdecydowana większość alternacji obejmuje spółgłoski; te wymiany są w dużym stopniu przewidywalne. Alternacje samogłoskowe są o wiele rzadsze, lecz często nieprzewidywalne – trzeba się ich po prostu nauczyć na pamięć. W niemieckim zdecydowanie przeważają wymiany samogłoskowe (tzw. umlaut *a : ä, u : ü, o : ö, au : äu*), reguł jest tu niewiele, za to wyjątków – cała masa. Pod tym względem niemiecki jest o wiele bardziej wymagający niż polski.

Budowa liczby mnogiej rzeczowników określających grupy mężczyzn to jeden z trudniejszych tematów w polskiej deklinacji. Przede wszystkim trzeba tu wyróżnić grupę rzeczowników na *-owie*; to zakończenie honoruje wysokie urzędy czy ważnych członków rodziny, ale pomaga też tworzyć liczbę mnogą od jednosylabowych nazw narodowości, por. *sędziowie, synowie, Belgowie*. Dublety typu *profesorowie : profesorzy* zdradzają, iż polszczyzna dopuszcza różne sposoby tworzenia liczby mnogiej. Poza powyższymi przykładami w wielu rzeczownikach męskoosobowych tworzenie liczby mnogiej wymaga nie tylko doboru odpowiedniej końcówki, lecz także uwzględnienia alternacji w tematach fleksyjnych. Dodatkowo, budując zdania z homonimami, które należą albo do kategorii męskoosobowości (mężczyźni lub grupy mieszane), albo do żeńsko-rzeczowości, por. *piloty : piloci*, do opisywanych rzeczowników trzeba też dopasować deklinabilia. Mając na myśli klucze nastawne, powiemy: *To były te duże francuzy, które leżały w szopie*. Jeśli natomiast mówimy o ludziach, do rzeczownika trzeba dopasować wszystkie odmienne części mowy, które się do niego odnoszą: *To byli ci duzi Francuzy, którzy leżeli w szopie*. Dzięki temu, że te alternacje są w zdecy-

dowanej większości przewidywalne, przy odpowiednim przygotowaniu student może nie tylko rekonstruować, ale też samodzielnie tworzyć formy liczby mnogiej nowo poznanych słów.

Nazywanie mężczyzn określeniami bez alternacji bywa funkcjonalne – może mieć na celu wyrażenie lekceważenia, ironii czy pogardy, por. *ci młodzi biznesmeni* : *te młode biznesmeny*. Brak alternacji może też pociągać za sobą modyfikację znaczenia: *Gdzie ci ciężko pracujący chłopi* ‘rolnicy’? / *Gdzie te silne, młode chłopy* ‘faceci’? W wielu leksemach z natury pejoratywnych przeważają formy bez alternacji, usłyszymy więc raczej: *te głupie leniuchy, cymbały, jelopy, tępaki, psie syny*, a nie: *ci głupi leniusi, cymbali, jelopi, tępacy, psi synowie*.

W języku polskim odziedziczonym lub w polszczyźnie naszych wschodnich sąsiadów często spotyka się problemy ze stosowaniem poprawnych form wyrazowych w odniesieniu do kategorii męskoosobowości. Bardzo trudno wykorzenić takie tendencje, a może to pociągać za sobą problemy w komunikacji. Jeśli początkujący student, mówiący z wyraźnym obcym akcentem, będzie opowiadał, że w jego akademiku mieszkają *Francuzy* i *Polaki*, natywne użytkownicy polskiego potraktują to jako słabą kompetencję językową, a nie celowe lekceważenie współmieszkańców. Osoby mówiące prawie bez akcentu, na przykład te, dla których polski jest językiem odziedziczonym, powinny unikać tego typu błędów, gdyż mogą być one interpretowane przez słuchaczy nie jako pomyłki, lecz jako przejawy arogancji czy niepoprawności politycznej<sup>4</sup>.

Młodym nauczycielom oraz studentom dość dobrze znającym język polski proponujemy zabawę, polega ona na „nadaniu męskoosobowości” rzeczownikom, wyróżnionym tłustym drukiem w opowiadaniu *Stare piloty*<sup>5</sup>. Wykorzystano w nim rzeczowniki mające co najmniej dwa znaczenia, jedno żeńsko-rzeczowe, a drugie męskoosobowe. Sama zamiana tekstu na wersję męskoosobową nie powinna sprawić trudności osobom polskojęzycznym; ciekawsze jest pytanie o to, jakie reguły trzeba zastosować, aby zmienić rodzaj żeńsko-rzeczowy na rodzaj męskoosobowy. W których częściach mowy należy się spodziewać alternacji morfonologicznych? Jak ułatwiać obcokrajowcom opanowanie tych procesów? W dalszej części artykułu pokazujemy, iż nie jest to trudny temat, warunkiem sukcesu dydaktycznego są jednak wiedza i umiejętności nauczycieli. Alternacjami warto się zajmować od początkowych etapów nauki, gdyż podobne schematy alternacyjne obejmują prawie wszystkie, liczne i z pozoru skomplikowane,

<sup>4</sup> W polskiej literaturze nie brakuje gier z kategorią męskoosobowości; ciekawe przykłady znajdziemy w *Kulcie* (Orbitowski 2019): *Kardynały i biskupy nas znieawidziły*, s. 132; *Brud i smród naniósł na klatkę te wstrętne wernychory*, s. 179, *Chłopy pracowały tam wielkie, półnogie i połapałem się, że nie znam żadnego z tych facetów*, s. 314.

<sup>5</sup> Celem ćwiczenia jest między innymi wzmocnienie świadomości glottodydaktycznej młodych nauczycieli języka polskiego jako obcego; o potrzebie takich działań piszą m.in. Karasek i Gaze (2019, s. 139–148). Nowsze prace wyróżniają trzy rodzaje męskie: męskoosobowy, męskożywy, męskonieżywy (por. Pałuszyńska 2019).

wymiany spółgłoskowe w polszczyźnie; dotyczy to i koniugacji, i deklinacji, i stopniowania, a w dużym zakresie także słowotwórstwa.

Zamieszczone poniżej opowiadanie *Stare piloty* zostało spreparowane dla celów dydaktycznych. Homonimy oraz ich określenia dobrano tak, aby uzyskać możliwie różnorodne zakończenia tematów fleksyjnych (nieocenione pomoce w szukaniu przykładów to indeksy a tergo, por. Tokarski 1993; Bańko, Komościńska, Stankiewicz 2003). Niektóre zdania brzmią mało realistycznie, ale można sobie wyobrazić zabawę przebierańców – wystarczy trochę wyobraźni. A potem trzeba tylko sprawdzić, co się dzieje w całej wypowiedzi, jeśli przywrócimy ludzką postać rzeczownikom, wyróżnionym wytłuszczonym drukiem. Tekst z odpowiednio dopasowanymi formami fleksyjnymi podany jest poniżej, w drugiej wersji opowiadania, zatytułowanej *Starzy piloci*.

W wersji męskoosobowej opowiadania *Starzy piloci* mowa jest nie o zwierzętach czy przedmiotach, lecz o mężczyznach tudzież o grupach mieszanych. Tłustym drukiem wyróżniono wyrazy, których formy fleksyjne trzeba dopasować do danej kategorii, jeśli zmieni się znaczenie rzeczowników.

#### **Starze piloty.** Formy żeńsko-rzeczowe

*Podczas karnawału siedziałam sobie z koleżankami w miłym lokalu na Starówce. Wybrałyśmy stolik na chodniku, aby oglądać przechodzących obok przebierańców. Jako pierwsze minęły nas wysokie **akademiki**, a za nimi sunęły tycie **prymusy**. Może planowano piknik? Dalej stali ludzie w niebieskich koszulkach z żółtymi krzyżami. Wszyscy mieli szerokie spodnie. Tamte **szwedki** były dość grube, ale i tak eleganckie. Chyba był tu zjazd etnograficzny, bo obok nas pojawiły się **Kaszubki**. Potem doszły **Mazurki**, zapraszając nad piękne jeziora. W innej grupie ktoś zachwycał się Starówką, a jego kolega dodał, częstując przechodniów jedzeniem w małych słoiczkach:*

*– Bohoniki i Kruszyniany też są piękne... Oj, tak, u nas też pięknie! – To chyba były polskie **tatarki**.*

*W barwnej grupie przebrano się albo za warkocze, albo za narzędzia; ktoś krzyknął wesoło:*

*– Ma chérie, arrête! – To chyba były **różne francuzki**.*

*Na długiej ławce odsuwały się od siebie tajemnicze, ciche **pustelniki**. Nie były one ani aktywne, ani uprzejme. Między nimi leżały duże **piloty**, raczej stare i mało nowoczesne. Pod pomnikiem Syrenki grzały się na słońcu tłuste, gorące **okularniki**. Czy one nas widziały? Na rynku były wielkie szachownice. Ludzie przesuwali się po polach szachowych jak pionki. Które **hetmany** będą szybsze: białe czy czarne? A które zostaną zbite? Na Starówkę wtoczyły się **klawiszki**, grające piosenkę „Czarny chleb i czarna kawa”. Po chodniku ścigały się szybkie **biegaczki**; miały cienkie, ale długie i mocne nogi. Od biegania były całkiem mokre. Na ulicę nagle wjechały **junaki**. Ale za to jakie – widać, że zawsze niezawodne, zadbane i wypieszczone! Naprawdę je podziwialiśmy! Nieco z boku była mała galeria sztuki; grafiki informowały, jakie będą w niej wystawy. W drzwiach*

galerii tkwiły małe **judasze**. Obok galerii stały duże, widoczne z daleka **kolaże**. Miło było na nie popatrzeć. Zza rogu wybiegły rude, złe **boksery**, wyglądające bardzo groźnie, ale kobiety odciagnały je w dwie różne strony.

Za nami siedziały wesole **rogacze**; rozmawiały o tym, z kim flirtują ich partnerki i cieszyły się, że mogą sobie odpocząć w spokoju od małżeńskich obowiązków.

– Czy tu jest bezpiecznie? – zapytałam szefa lokalu.

– Muszę przyznać, że tu bywało różnie – odpowiedział – ale odkąd pilnują baru nasze nowe, łyse **goryle**, mamy tu spokój. Nie są tanie, ale to mi zupełnie nie przeszkadza, że są drogie; ważne, że nie są tępe, ale dobre i skuteczne. Tylko skąpe **jelenie** oszczędzają na pracownikach.

– A czy można o ludziach mówić goryle? – zdziwiłam się.

– No cóż, oni sami tak o sobie mówią – uśmiechnął się szef. Polecał też włoskie dania.

– Jeśli chodzi o kuchnię, to najlepsze są **Włochy**; mają oliwki, owoce, warzywa, w ogóle są bardzo zdrowe.

Kiedy szłam do łazienki, w korytarzu zauważyłam malusie **prusaki**. Czemu te prusaki nie uciekły, nawet kiedy krzyknęłam? Może one były głuche? Szef uprzedził nas, że na wieczór zaplanowano koncert na rzecz bezdomnych zwierząt. Młode **albinosy** miały próbę chóru. Śpiewały dość głośno, na szczęście szybko sobie poszły. Przed koncertem zaczęły strzelać fajerwerki. Bawiące się obok dzieci były pilnowane przez opiekunów. Nagle jakieś **patrony** przeleciały koło nas, aż się przestraszyliśmy.

Chciałyśmy opublikować ten tekst i dobrze wypaść przed wydawcą, potrzebne więc nam były profesjonalne, solidne **korektory**.

### **Starzy piloci.** Formy męskoosobowe

Podczas karnawału siedziałam sobie z koleżankami w miłym lokalu na Starówce. Wybrałyśmy stolik na ulicy, aby oglądać przechodzących obok przebierańców. Jako **pierwsi minęli nas wysocy akademicy**, a za nimi **sunęli tyci prymusi**. Może planowano piknik? Dalej stali ludzie w niebieskich koszulkach z żółtymi krzyżami. Wszyscy mieli szerokie spodnie. **Tamci Szwedzi byli dość grubi**, ale i tak **elegancy**. Chyba był tu zjazd etnograficzny, bo obok nas **pojawił się Kaszub**. Potem **doszli Mazurzy**, zapraszając nad piękne jeziora. W innej grupie ktoś zachwycił się Starówką, a jego kolega dodał, częstując przechodniów jedzeniem w małych słóczkach:

– Bohoniki i Kruszyniany też są piękne... Oj, tak, u nas też pięknie – To chyba **byli polscy Tatarzy**.

W barwnej grupie przebrano się albo za warkocze, albo za narzędzia; ktoś krzyknął wesoło:

– Ma chérie, arrête! – To chyba **byli różni Francuzi**.

Na długiej ławce **odsuwali się od siebie tajemniczy, cisi pustelnicy**. Nie **byli oni ani aktywni, ani uprzejmi**. Między nimi **leżeli duzi piloci, raczej starzy i mało nowocześni**. Pod pomnikiem Syrenki **grzali się na słońcu tłuści, gorący okularnicy**. Czy **oni nas widzieli?** Na rynku były wielkie szachownice. Ludzie

przesuwali się po polach szachowych jak pionki. **Którzy hetmani będą szybsi: biali czy czarni? A którzy zostaną zbici?** Na Starówkę wtoczyli się klawisze, grający piosenkę „Czarny chleb i czarna kawa”. Po chodniku ścigali się szybcy biegacze; mieli cienkie, ale długie i mocne nogi. Od biegania byli całkiem mokrzy. Na ulicę nagle wjechali junacy. Ale za to jacy – widać, że zawsze niezawodni, zadbani i wypieszczeni. Naprawdę ich podziwialiśmy! Nieco z boku była mała galeria sztuki; graficy informowali, jakie będą w niej wystawy. W drzwiach galerii tkwili mali Judasze. Obok galerii stali duzi, widoczni z daleka kolarze. Miło było na nich popatrzeć. Zza rogu wybiegli rudzi, żli bokserzy, wyglądający bardzo groźnie, ale kobiety odciągnęły ich w dwie różne strony.

Za nami siedzieli weseli rogacze; rozmawiali o tym, z kim flirtują ich partnerki i cieszyli się, że mogą sobie odpocząć w spokoju od małżeńskich obowiązków.

– Czy tu jest bezpiecznie? – zapytałam szefa lokalu.

– Muszę przyznać, że tu bywało różnie – odpowiedział – ale odkąd pilnują baru nasi nowi, łysi goryle, mamy tu spokój. Nie są tani, ale to mi zupełnie nie przeszkadza, że są drodzy. Ważne, że nie są tępi, ale dobrzy i skuteczni. Tylko skąpi jelenie oszczędzają na pracownikach.

– A czy można o ludziach mówić goryle? – zdziwiłam się.

– No cóż, oni sami tak o sobie mówią – uśmiechnął się szef. Polecał też włoskie dania.

– Jeśli chodzi o kuchnię, to najlepsi są Włosi; mają oliwki, owoce, warzywa, w ogóle są bardzo zdrowi.

Kiedy szłam do łazienki, w korytarzu zauważyłam malusich Prusaków. Czemu ci Prusacy nie uciekli, nawet kiedy krzyknęłam? Może oni byli głusi? Szef uprzedził nas, że na wieczór zaplanowano koncert na rzecz bezdomnych zwierząt. Młodzi albinosi mieli próbę chóru. Śpiewali dość głośno, na szczęście szybko sobie poszli. Przed koncertem zaczęły strzelać fajerwerki. Bawiące się obok dzieci były pilnowane przez opiekunów. Nagle jacyś patroni przelecieli koło nas, aż się przestraszyliśmy.

Chciałyśmy opublikować ten tekst i dobrze wypaść przed wydawcą, potrzebni więc nam byli profesjonalni, solidni korektorzy.

Porównanie obu tekstów pokazuje, iż wszystkie deklinabilia wymagają szczególnych form odmiany, co widać w liczbie mnogiej i w mianowniku, i w bierniku. Studentom słabiej znającym polski, mającym problemy z „nadaniem męskości” rzeczownikom wyróżnionym w pierwszym tekście, można polecić rozpoczęcie ćwiczeń od „odebrania (kategorii) męskości” bohaterom opowiadania *Starzy piloci*; zrekonstruowanie form żeńsko-rzeczowych na podstawie form męskoosobowych będzie na pewno łatwiejszym zadaniem.

Przykłady z opowiadań o pilotach prezentujemy w dwóch tabelach; pierwsza zawiera wybrane rzeczowniki w liczbie mnogiej, a druga – przymiotniki, imiesłowy, liczebniki i zaimki, określające odpowiednio grupy męskoosobowe i żeńsko-rzeczowe. Łatwo zauważyć, że w obu tabelach występują podobne procesy alternacyjne.



Tabela 9. *Alternacje w rzeczownikach męskoosobowych*

Położenie języka przy spółgłoskach kończących temat fleksyjny									
A. Język płaski, z przodu				B. środek / czubek języka wygięty ku palatum				C. Język z tyłu	
wargowe		przedniojęzykowe		fonetycznie miękkie		historycznie miękkie		tylnojęzykowe	
koartykulacja: grzbiet ku górze + -i		przesunięcie do tyłu + -i		bez alternacji + -e				przesunięcie do przodu + -y	
↗		↘						↘	
	I		II		III		IV		V
chłopi chłopy	p				pʲ				
Kaszubi Kaszuby	b				bʲ				
		piloci piloty	t		ć	biegacze	c cz	graficy grafiki	k
		Szwedzi szwedzy	d		dź		dz (d)ż		g
		albinosi albinosy	s		ś	Judasze	sz	Włosi Włochy	ch
		Francuzi francuzy	z		ź	kolaże	ż		
		patroni patrony	n	jelenie	ń				
		bokserzy boksery	r			kolarze	rz		
			ł	goryle	l				

Źródło: opracowanie własne

W zależności od zakończenia tematu fleksyjnego możemy wydzielić trzy grupy spółgłosek: **A.** wymawiane z przodu, **B.** wymawiane na środku, **C.** wymawiane z tyłu jamy ustnej. Spółgłoski przednie trzeba cofnąć, tylne – przesunąć do przodu; te dwa ruchy języka charakteryzują typowe polskie alternacje. Podczas tych procesów język zbliża się ku palatum, a więc w polskiej fleksji mamy do czynienia ze szczególnym rodzajem oboczności – są to głównie palatalizacje. Tematy zakończone na spółgłoski fonetycznie i historycznie miękkie (palatalne i alweolarnie), czyli te, które są artykułowane w okolicy palatum, nie podlegają alternacjom (mówiąc inaczej: nie da się ich już wyżej podnieść, bo nie przebijemy językiem podniebienia twardego).

Opanowanie alternacji ułatwia znajomość podstaw fonetyki. Komentarze na temat fonetyki mogą być nudne w formie pisanej, natomiast na bezpośrednich zajęciach ze studentami klasyfikację głosek da się ciekawie omawiać, wykorzystując elementy zabawy.

Gdy mówimy o grupie mężczyzn, język powinien być blisko podniebienia twardego (palatum). Jeśli on już tam jest, jak w grupie **B** (czubek lub środek języka wygina się ku palatum), wystarczy dodać końcówkę *-e*; por. *biegacz* : *biegacze* to mogą być i ‘mężczyźni’, i ‘żuki’.

W grupie **A** mamy spółgłoski wymawiane w przedniej części narządu mowy. W rzeczownikach żeńsko-rzeczowych do tematu fleksyjnego dodajemy końcówkę *-y*. W męskoosobowych pod wpływem końcówki *-i* przesuwamy język w kierunku podniebienia twardego, ku palatum (środkowa część tabel); ten ruch języka symbolizuje w tabelach palec wskazujący ☞. Przy głoskach wymawianych wargowo (pierwsza kolumna) w ortografii wystarczy tylko dodać *-i* (por. *chłop* : *chłopi*, ale też *detektyw* : *detektywi*, *olbrzym* : *olbrzymi*). Spółgłoskom wargowym towarzyszy przy tym wygięcie środka języka ku górze, ku palatum (koartykulacja). W grupie głosek artykułowanych przy pomocy przedniej części języka, jak *-t*, *-d*, *-s*, cofnięcie go pociąga za sobą większe zmiany (mówiąc obrazowo: druga kolumna przeskakuje do tyłu, na miejsce trzeciej), por. *pilot* : *piloci*, *Szwed* : *Szwedzi*, *prymus* : *prymusi*. W przypadku *-r* mamy systematyczną wymianę *r* : *rz* (głębsze cofnięcie języka), por. *bokser* : *bokserzy*. W sumie wszystkie głoski przednie (wargowe i językowe) podlegają tym samym procesom morfonologicznym, można je więc przedstawić w jednej kolumnie.

Jeśli język jest z tyłu, jak w grupie **C** (w tabelach – po prawej stronie), przesuwamy go do przodu (piąta kolumna przechodzi na czwartą, co symbolizuje znak ☜), stąd *grafik* : *graficy*, ale też *biolog* : *biolodzy*. W przypadku *-ch* alternacja jest głębsza (przesuwamy język o dwie pozycje, aż do *-ś*), por. *Włoch* : *Włosi*; *Czech* : *Czesi*.

Tabela alternacji w rzeczownikach prezentuje te same procesy, które łatwo zauważyć w innych deklinabiliach, por. podane poniżej przykłady przymiotników i imiesłowów, a także liczebników i zaimków, określających rzeczowniki w liczbie mnogiej.

Podsumowując: określenia rzeczowników żeńsko-rzeczowych (kobiet, małych istot, zwierząt, przedmiotów czy abstraktów) przyjmują końcówkę *-e*. Zajmują one w tabeli skrajne pozycje: język jest na peryferiach, albo w przedniej, albo w tylnej części narządów mowy. Jeśli natomiast mówimy o grupie z mężczyznami, deklinabilia podlegają centralizacji: przyjmują końcówkę *-i*, która wymusza regularne palatalizacje. Jedynie po *-c*, *-cz* oraz *-rz* występuje końcówka *-y*, co ma uzasadnienie w procesach historycznych (por. *te tajemnicze*, *cicho rozmawiające*, *chore kobiety* / *ci tajemniczy*, *cicho rozmawiający*, *chorzy mężczyźni*). Wymiany samogłoskowe, jak w przykładzie *wesołe* : *weseli*, spotyka się rzadko, głównie w wyrazach rodzimych.

Tabela 10. *Przymiotniki, imiesłowy, liczebniki i zaimki określające rzeczowniki w liczbie mnogiej*

kierunek zmian w temacie ➡		➡ kierunek zmian w temacie					
deklinabilia żeńsko-rzeczowe		deklinabilia męskoosobowe i żeńsko-rzeczowe				deklinabilia żeńsko-rzeczowe	
tępe	p	tępi głupie : głupi	p <sup>i</sup>				
słabe	b	słabi	b <sup>i</sup>				
	f		ɸ				
zdrowe	w	zdrowi	w <sup>i</sup>				
uprzejme same	m	uprzejmi sami	m <sup>i</sup>				
tamte tłuste te szóste	t	tamci tłuści ci szóści tycie : tyci trzecie : trzeci	ć	jacy wysocy elegancy gorący : gorące tajemniczy : tajemnicze	c cz	jakie wysokie eleganckie	k
rude	d	rudzi	dź	druzdy, drodzy	dz (d)ż	drugie, drogie	g
łyse	s	łysi malusie: malusi nasi pierwsi lepsi	ś	nasze pierwsze lepsze głusi	sz	głuche	ch
	z	duzi	ź	duże	ż		
silne pieszczone inne one, jedno	n	silni pieszczeni inni oni, jedni tanie : tani	ń				
stare, które	r			starzy, którzy	rz		
małe złe wesołe	ł	mali źli weseli	l				

Źródło: opracowanie własne

W zestawie deklinabiliów, określających rzeczowniki w liczbie mnogiej, do niektórych pozycji trudno znaleźć przykłady (stąd puste okna tabeli), jednak nie ograniczono tu zestawu spółgłosek. Chodzi nam głównie o utrwalanie schematów, pozwalających na prezentację alternacji jako jednolitego systemu, wspólnego dla polskich procesów morfonologicznych. Jeśli student raz zrozumie, jak to

funkcjonuje, będzie mu o wiele łatwiej przyswajać nowe kategorie gramatyczne czy polubić szeregi alternacyjne, jak na przykład *noga na nodze, nóżka na nóżki; miasto, a w mieście sami mieszczanie; kwas jest kwaśny czy kwaszony?*

#### 4. PARALELE MIĘDZY FLEKSJĄ, STOPNIOWANIEM A SŁOWOTWÓRSTWEM

Część druga, *Alternacje morfonologiczne w koniugacji*, pokazuje, w których osobach gramatycznych (w którym miejscu w paradygmacie odmiany) mogą wystąpić oboczności w tematach fleksyjnych czasowników. Ucząc języka polskiego, warto też pokazywać, jakich wymian morfonologicznych można się spodziewać; dla polszczyzny charakterystyczne są paralele alternacyjne między koniugacją a deklinacją czy stopniowaniem, por.: *Przy ładnej pogodzie wreszcie mogą pojechać na rowerze nad jezioro, biorę więc ze sobą Jasia, pojedziemy popływać; będę się cieszyć, jak pogadamy po drodze*. To samo inaczej: *Jest ładna pogoda, więc jadę rowerem popływać w jeziorze, może Jachu się ze mną zabierze; będzie długa rozmowa, jak wybierzemy dłuższą drogę*. Już w powyższym przykładzie charakterystyczne podobieństwa, jak alternacje *d : dź, r : rz, g : ż*. Nie zajmujemy się tu obocznościami samogłoskowymi, gdyż nie dają się one tak łatwo uporządkować, jak spółgłoskowe – wielu z nich trzeba się nauczyć na pamięć, pojawiają się one głównie w wyrazach rodzimych i na szczęście nie są częste.

Zamiast dalszych komentarzy na temat reguł gramatycznych przygotowano ćwiczenie, które można zaproponować studentom na stosunkowo wczesnym etapie nauki. W tekście *Róże dla siostry* należy wyszukać czasowniki w czasie teraźniejszym oraz przyszłym dokonanym, a następnie wpisać 1. i 2. osobę liczby pojedynczej tych czasowników do odpowiednio przygotowanej tabeli; o miejscu w tabeli decyduje wygłos w temacie fleksyjnym. Zgromadzono tu czasowniki, które należą do grup *-ę, -esz* oraz *-ę, -isz*.<sup>6</sup>

*Kiedy pojedę do siostry, zawiozę jej kwiaty. Zawsze wożę siostrze kwiaty, kiedy do niej jeżdżę, bardzo to lubię. Zetniesz mi dla niej ładne róże? Zerwiesz nam jakieś jabłuszka? Na pewno znajdziesz w ogrodzie. Zrobisz to dla mnie, proszę? Ja się tymczasem spokojnie przebiorę. Sama nie mogę iść do ogrodu, bo jeszcze*

<sup>6</sup> Jak wspomniano, w grupie *-ę, -ysz* alternacje nie występują, a jeśli pierwsza osoba jest zakończona na *-m*, to tylko kilka czasowników ma nietypową odmianę (*-dzą* zamiast *-ją* w trzeciej osobie liczby mnogiej), trzeba się ich więc nauczyć na pamięć. W czasownikach typu *króję : kroisz, boję : boisz* ze względu na zasady ortograficzne w środku paradygmatu odmiany (2. i 3. os. lp oraz 1. i 2. os. lmn.) nie wpisujemy joty. Alternacje samogłoskowe mogą wystąpić w trybie rozkazującym, por. *Bój się Boga, nie krój ryby nożem!*

się **pobrudzę**, **podrę** sobie rajstopy albo **pogniotę** tę nową sukienkę. **A polecisz** szybko po jakiś wazon? **Może** tym razem nie **stłuczysz**. **Sam widzisz**, że już późno! **Boję** się, że **zamknę** sklep, więc **musisz** mi pomóc. **A może wyczyścisz** mi te nowe buty? **Ja** za to **kupię** ci dobre wino, **jak wrócę**.

Tabela 11. Alternacje w odmianie czasowników, czas teraźniejszy i przeszły dokonany

A. Język z przodu		B. Język wygięty ku palatum			C. Język z tyłu		
Kierunek zmian w położeniu języka przy zmianie 1. os. liczby poj. na 2. os. liczby poj.							
☞				☜			
ja		ja : ty			ja		
	p	kupię : <i>kupisz</i>	pj				
	b	lubię : <i>lubisz</i>	bj				
zajmę	m	<i>zajmiesz</i>	mj				
	f	<i>zerwiesz</i>	fj				
zerwę	w	<i>mówisz</i>	wj				
	t	<i>pogniecisz</i>	ć		c		k
pogniotę		<i>polecisz</i>		polecę			
		<i>wrócisz</i>		wrócę			
				<i>stłuczysz</i>	cz	stłukę	
	d	<i>pobrudzisz</i>		pobrudzę	dz		g
		<i>widzisz</i>	dź	widzę	(d)ż		
znajdę		<i>znajdziesz</i>					
pojadę		<i>pojedziesz</i>		jeżdżę			
		<i>jeździsz</i>		<i>możesz</i>		mogę	
	s	<i>przyniesiesz</i>	ś				ch
przyniosę		<i>prosisz</i>		proszę	sz		
		<i>musisz</i>		muszę			
	z	<i>wozisz</i>	ź	wożę	ż		
zawiozę		<i>zawieziesz</i>					
	n	<i>zetniesz</i>	ń				
zetnę		<i>zamkniesz</i>					
zamknę				<i>przebierzesz</i>	rz		
przebiorę	r			<i>podrzesz</i>			
podrę							

Źródło: opracowanie własne

Jak widać, formy podstawowe (*ja*) zajmują obrzeża tabeli, natomiast formy zależne (*ty*), zaznaczone kursywą, znajdziemy w jej środku. Podobnie jak w innych deklinabiliach czasowniki miękkotematowe nie podlegają alternacjom.

W wielu podręcznikach wspomagających naukę polskiego jako obcego znajdziemy podstawowe informacje z dziedziny słowotwórstwa; stosunkowo dobrze

są opracowane takie tematy, jak zdrobnienia czy tworzenie nazw żeńskich. Tu ograniczymy się do wskazania możliwości wzbogacania zasobu leksykalnego polszczyzny przez wyrażenia syntaktyczne typu *za Kaukazem : Zakaukazie*, co pozwoli na skrótowe porównanie procesów alternacyjnych między fleksją a słotwórstwem.

W poniższej tabeli podane są głównie toponimiczne wyrażenia syntaktyczne oraz terminologia medyczna. Zadaniem studentów jest odnalezienie form, od których pochodzą te nazwy oraz określenie, z jakimi alternacjami mamy tu do czynienia. Nazwy geograficzne to głównie starsza część leksykonu, palatalizujący morfem słotwórczy *-e* może więc pociągać za sobą głębsze alternacje, por. *las* → *Polesie*.

Tabela 12. Wybrane przykłady alternacji morfonologicznych z dziedziny słotwórstwa

A. Język z przodu				B. Grzbiet lub czubek języka blisko środka, wygięty ku palatum				C. Język z tyłu	
	I		II		III		IV		V
płaskostopie	p	Podkarpacie	t		ć	Zaplecze	c cz	pobocze osocze	k
podglebie bezrybie	b	śródlądzie podudzie	d		dź		dz (d)ż	wybrzeże śródmóżdże	g
	f	Polesie	s	śródpiersie	ś		sz	poddasze	ch
pogłowie	w	Zaolzie	z		ź		ż		
przedbramie	m	przedwiośnie	n		ń				
		Podgórze	r			Przymorze	rz		
		przedszkole	ł	Zapole	l				

Źródło: opracowanie własne

Już na pierwszy rzut oka widać, iż mamy tu do czynienia z podobnymi alternacjami, jakie charakteryzują też polską fleksję.

Palatalizacje morfonologiczne można omawiać przy okazji poznawania nazw zwierząt; przymiotniki zoonimiczne tworzą popularne frazy typu *małpi gaj*, *krowie mleko*, *kocia muzyka*, *psia buda*, *kozi ser*, *bocianie gniazdo*, *sokoli wzrok*, *kurze jaja*, *łabędzi śpiew*, *gęsie pióro*, *koński ogon*, *krokodyle łzy*, *mysia dziura*, *bycza krew*, *zajęcza warga*, *pajęczna sieć*, *waga musza*. Wszystkie te przykłady pasują do proponowanego tu sposobu nauczania alternacji morfonologicznych: rzeczowniki miękko tematowe zamieniamy na przymiotniki bez większych zmian, natomiast rzeczowniki twarde tematowe ulegają typowym obocznościom.

Podobne procesy zauważymy też w czasownikach odrzeczownikowych, por. *Adam się ślimaczy*, *Ewa się byczy*, *dziecko raczkuje*, *dziadek się indyczy*; do ćwiczeń polecamy bezkonkurencyjny *Figielek* Tuwima.

Przykłady zebrane w niniejszym artykule ilustrują przede wszystkim paralele między alternacjami w odmianie czasowników, rzeczowników, przymiotników, imiesłowów, liczebników i zaimków w polszczyźnie. Nie można wykluczyć, iż liczne zdrobnienia pojawiające się w języku, jakim mówimy do dzieci, mają między innymi na celu oswojenie ich z alternacjami. Typowymi wyrazami i zwrotami mowy matczynej (ang. *motherese*) da się bez problemu wypełnić tabele ze schematami do ćwiczeń alternacji, por. *oko* : *oczko*, *ucho* : *uszko*, *noga* : *nóżka* : *nóżka*, *but* : *bucik*, *trochę* : *troszkę* : *troszyczkę* itp. Zdrobnienia możemy też budować ad hoc, por. *nie płakuchnaj*, *kochanieńku*, *biedny nosiu przestanie boleć* bez problemu zrekonstruujemy jako *nie płacz*, *kochanie*, *biedny nosek przestanie boleć*. Deminutywa, w porównaniu z angielskim czy niemieckim, mają w języku polskim bardzo dużą frekwencję, da się je też tworzyć na wiele sposobów. W słowotwórstwie generalnie trudno mówić o ścisłych regułach (por. *dywan* : *dywanik*, ale *bałwan* : *bałwanek*; *koń* : *konik*, ale *jeleń* : *jelonek*), jednak tendencja do alternacji jest w polszczyźnie bardzo wyraźna.

## 5. PODSUMOWANIE

W niniejszym artykule próbowano wykazać, iż bogatym światem polskich alternacji rządzą stosunkowo proste reguły, które warto systematycznie ćwiczyć ze studentami od początku nauki. Przy takim podejściu liczne formy gramatyczne nie jawią się jako ocean wyjątków, lecz jako solidny pień, do którego możemy dodawać coraz to nowe gałęzie. Uproszczenia w podejściu teoretycznym oraz w terminologii były tu nie do uniknięcia, bez nich artykuł rozrósłby się niepomierne.

W opracowaniach poświęconych nauczaniu polskiego jako obcego omawiane tu zagadnienia są traktowane po macoszemu. Z perspektywy dydaktycznej chyba najlepszy zestaw alternacji znajdziemy w *Przygodzie z gramatyką* (Pyzik 2000), lecz podręcznik ten opisuje polskie przypadki gramatyczne po kolei, nie podkreślając wspólnoty procesów morfonologicznych, które ciągną się przez całą gramatykę. Te same procesy widzimy w deklinacji, w koniugacji, w stopniowaniu, a także w dużych obszarach słowotwórstwa – niestety trudno znaleźć prace glotto-dydaktyczne, podkreślające takie paralele, mimo iż od dawna istnieją monografie poświęcone polskiej morfonologii (por. np. Laskowski 1975 czy Kowalik 1997).

Alternacje będące przedmiotem analizy w niniejszym artykule są obligatoryjne; nie należą one do rzadkich konstrukcji. *Schematyczny indeks a tergo polskich form wyrazowych* (Tokarski 1993), notuje około 500 leksemów, realizujących alternacje typu *grafik* : *graficy*, 450 leksemów typu *pilot* : *piloci*, a dodatkowo około 1000 leksemów w grupie na *-a*, typu *atleta* : *atleci*. W koniugacji sama oboczność *sz* : *ś* (por. *ja noszę* : *ty nosisz*) obejmuje ponad 250 czasowników.

Liczne są także alternacje w przymiotnikach czy imiesłowach; około 900 leksemów podlega alternacjom typu *slabszy* : *slabsi*. Przymiotników odrzeczownikowych, w których mamy wymianę *k* : *cz*, jak *huk* : *huczny*, odnotowano około 2450 razy. Pozostawianie tego tematu poza obszarem glottodydaktyki utrudnia uczenie (się) polszczyzny.

## BIBLIOGRAFIA

- Bańko M., Komosińska, D., Stankiewicz, A., 2003, *Indeks a tergo do Uniwersalnego słownika języka polskiego*, Warszawa.
- Bisko A., 2014, *Polska dla średniozaawansowanych. Współczesna polskość codzienna*, Kraków.
- Engel, U., 2000, *Deutsch-polnische kontrastive Grammatik*, Warszawa.
- Grochala B., 2016, *Metajęzyk w wybranych podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 23, G. Zarzycka, M. Biernacka, (red.), s. 73–82. <http://dx.doi.org/10.18778/0860-6587.23.06>
- Karasek M., Gaze M., 2019, *Świadomość lingwistyczna (przyszłych) lektorów języka polskiego jako obcego – kilka uwag o znajomości fleksji imiennej*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 26, G. Zarzycka, B. Grochala, I. Dembowska-Wosik (red.), s. 139–148. <http://dx.doi.org/10.18778/0860-6587.26.08>
- Kowalik K., 1997, *Struktura morfonologiczna współczesnej polszczyzny*, Kraków.
- Laskowski R., 1975, *Studia nad morfonologią współczesnego języka polskiego*, Wrocław.
- Madelska L., 2005, *Słownik wariantywności fonetycznej współczesnej polszczyzny*, Kraków.
- Madelska L., 2007, *Polnisch entdecken*, Kraków.
- Madelska L., 2008, *Praxis-Grammatik Polnisch*, Poznań.
- Madelska L., 2009, *Polski na tle języków świata a nauczanie wymowy w glottodydaktyce*, „Poradnik Językowy” z. 6 (665), s. 38–55.
- Madelska L., 2010, *Posłuchaj, jak mówię. Podręcznik ucznia; Poradnik dla rodziców i nauczycieli*; film dydaktyczny *Powiedz mi, co widzisz*, Wiedeń.
- Madelska L., 2012, *Praktičeskaja grammatika polskogo jazyka*, Kraków.
- Madelska L., Schwartz, G., 2010, *Discovering Polish. A Learner's Grammar*, Kraków.
- Madelska L., Warchoń-Schlottmann, M., 2008, *Odkrywamy język polski. Gramatyka dla uczących (się) języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Orbitowski Ł., 2019, *Kult*, Warszawa.
- Pałuszyńska E., 2019, *Kategoria rodzaju gramatycznego w systemie językowym, dyskursie i glottodydaktyce*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 26, G. Zarzycka, B. Grochala, I. Dembowska-Wosik (red.), s. 413–424. <http://dx.doi.org/10.18778/0860-6587.26.28>
- Perlin J., 2013, *O potrzebie, a nawet konieczności uwzględnienia infiksów w opisie polskiej fleksji werbalnej*, „Linguistica Copernicana” 1 (9), s. 203–213.
- Pyzik J., 2000, *Przygoda z gramatyką. Fleksja i słowotwórstwo imion*, Kraków.
- Tokarski J., 1993, *Schematyczny indeks a tergo polskich form wyrazowych*, Warszawa. [https://pl.wiktionary.org/wiki/Kategoria:polski\\_\(indeks\\_a\\_tergo\)](https://pl.wiktionary.org/wiki/Kategoria:polski_(indeks_a_tergo)), [30.05.2020].
- Wicherkiewicz W., 1911, *Polnische Konversations-Grammatik*, Heidelberg.



*Liliana Madelska*


**OLD PILOTS ON THE BRIDGE, THAT IS THE DISCREET CHARM  
OF THE ALTERNATIONS**

**Keywords:** Polish as a foreign language, morphological alternations, flexion, word formation, glottodidactic awareness

**Abstract.** Polish is wrongly regarded as a particularly difficult language. Morphological alternations that occur in verbs, nouns, adjectives, numerals, pronouns and participles, in gradation, as well as in word-formation, seem to be difficult, indeed. This article demonstrates that a few simple rules suffice to organise the seemingly chaotic world of Polish alterations. When teaching Polish as a foreign language, it is worth introducing these rules step by step from the initial stage of learning. Furthermore, properly presented examples can be more instructive than lengthy metalinguistic comments. With this approach, numerous grammatical forms do not appear to be an ocean of exceptions, but a network of waterways that can be navigated safely.

Data wpłynięcia tekstu: 1.06.2020

Tomasz Moździerz\*

 <https://orcid.org/0000-0002-2037-0469>

## DŁUGOŚĆ PRZECIĘTNEGO POLSKIEGO WYRAZU W TEKSTACH PISANYCH W ŚWIETLE ANALIZY KORPUSOWEJ

**Słowa kluczowe:** język polski, glottodydaktyka, słownictwo, przeciętne słowo, trudność tekstu

**Streszczenie.** W niniejszym artykule podjęto próbę znalezienia odpowiedzi na pytanie: *Jak długi jest przeciętny polski wyraz?* W tym celu w trakcie dwóch badań przeanalizowano 90 próbek tekstów zaczerpniętych z Narodowego Korpusu Języka Polskiego zawierających po 1000 słów. W czasie badań kontrolowano średnią liczbę znaków w każdej próbce, jak również medianę liczby znaków na wyraz. Uzyskane wyniki pozwoliły na określenie długości *przeciętnego polskiego wyrazu* (PW), która wynosi 6 znaków. Przeliczono też liczbę znaków we wszystkich próbkach i ujęto ją za pomocą PW, porównując długość tekstu wyrażoną słowami faktycznymi i przeciętnymi. Zastosowane procedury statystyczne umożliwiły odrzucenie hipotezy zerowej o braku różnicy między użyciem wyrazów konkretnych, a PW jako miary długości tekstu. W podsumowaniu przedstawiono możliwe zastosowania tego modelu dla celów (glotto)dydaktycznych.

### 1. WPROWADZENIE

Język to system znaków, które na podstawie konwencji społecznej, w sposób całkowicie arbitralny oznaczają elementy naszego świata (de Saussure 1961; Reeves i in. 2005, s. 174; Ratner i in. 2005, s. 19). Znaki te zwyczajowo nazywamy słowami lub wyrazami. Postrzegamy je jako całości, choć nie są monolitami. Stanowią tworzywo wypowiedzeń, pozostając do siebie w stosunku zależności. Ratner i współpracownicy (2005, s. 19) twierdzą, że struktura hierarchiczna, czyli możliwość rozbicia wypowiedzenia na elementy składowe, takie jak słowa, sylaby czy fonemy, to jedna z najistotniejszych cech odróżniających język ludzki od innych systemów komunikacji. To dzięki niej mamy możliwość przekazania

---

\*tomasz.moździerz@doctoral.uj.edu.pl, Szkoła Doktorska Nauk Humanistycznych Uniwersytetu Jagiellońskiego (językoznawstwo); ul. Czapskich 4, 31-110 Kraków.

każdej treści na wiele sposobów i nie jesteśmy, jak np. pszczoły, ograniczeni do skończonej liczby komunikatów,

Wielu z nas traktuje „słowa jak cegiełki, z których zbudowany jest język” (Reeves i in. 2005, s. 173). One też często są przedmiotem analiz, przy czym bardziej obiektywnie można je badać w języku pisanym, gdyż, jak stwierdza Yeni-Komshian (2009, s. 138), choć wiemy już, że „analiza psychologiczna i językoznawcza pozwala na wyróżnienie segmentów czy fonemów w płynnej mowie, to sam sygnał akustyczny nie ma widocznych wskaźników, które odpowiadałyby tym segmentom.” W celu obiektywnej analizy rozmaitych własności wyrazów lepiej więc posługiwać się skodyfikowaną formą języka, tj. pismem. Badaniom podlegają wówczas kombinacje grafemów<sup>1</sup>. Systemy pisma różnią się przystawalnością dźwięków do symboli graficznych. W logograficznym jeden grafem obrazuje całe pojęcie, w ideograficznym – znak odpowiada słowu. Są też sylabariusze ze znakami odpowiadającymi sylabom, czy wreszcie pisma alfabetyczne, w których istnieje wyraźna korespondencja między grafemami a fonemami. Grafemy często odpowiadają fonemom jak 1:1 (zob. Defrancis 1996; Ratner 2005, s. 50–51), jeden fonem może mieć jednak kilka odpowiadających mu grafemów, bywa też, że jest realizowany na różne sposoby, mimo jednego znaku kodującego<sup>2</sup>. Zależności te nie zmieniają faktu, że w piśmie alfabetycznym *słowo/wyraz* jest elementem znajdującym się między dwiema spacjami (Carver 1972, 1976; Seretny 2006).

Wyrazy różnią się między sobą: znaczeniem, wymową, przynależnością do części mowy, stopniem konkretności/abstrakcyjności, regularnością odmiany (w przypadku odmiennych), a także długością (Laufer 1990). Ostatni parametr jest nie tylko zauważalny, lecz także obiektywnie mierzalny<sup>3</sup>. Długość, co ciekawe, łączy się bezpośrednio z frekwencją użycia. Słowa najczęściej używane są zazwyczaj krótsze niż te, po które sięga się rzadziej, co jest zgodne z prawem Zipfa (Laufer 1990, s. 297–298; Ellis 2002; Reeves i in. 2005, s. 184; Seretny 2006, 2016; Sigurd i in. 2004). Są szybciej przetwarzane, łatwiej je więc zapamiętać. Mają też mniej ‘zamienników’, co wykazał w swoich badaniach Andersen (2002). Zadaniem respondentów była substytucja jak największej liczby wyrazów w tekstach prasowych przy zachowaniu tej samej liczby jednostek w wypowiedzi. Wyniki pozwoliły badaczowi sformułować wniosek, że krótsze słowa mają mniej ‘zamienników’. Użytkownicy języka są więc poniekąd „skazani” na niektóre z nich.

Ellis (2002, s. 158) twierdzi, że frekwencja występowania słów w poszczególnych znaczeniach wpływa bezpośrednio na rozumienie treści wypowiedzi. Jego zdaniem użytkownicy języka dokonują czegoś na kształt nieświadomych obliczeń

<sup>1</sup> Tj. graficznych odpowiedników/reprezentacji fonemów (Rey i in. 2000).

<sup>2</sup> Rey i in. pokazują (2000, s. 8), jak dodatkowe litery w angielskim zapisie, mogą zmienić wymowę, a więc przystawalność grafem-fonem (np. różna wymowa *a* w słowie *stage* i *stag*).

<sup>3</sup> W jednych językach wyrazy są krótsze, w innych – dłuższe. Na przykład przeciętne angielskie słowo ma 2 sylaby, a polskie 3 (Seretny 2006, 2016). Takie różnice pomagają szacować poziom trudności słów.

prawdopodobieństwa znaczeń słów na podstawie frekwencji ich występowania. Na dowód przywołuje przykłady homonimów (np. angielskie *plane* i *tank*), których znaczenie zmienia się zależnie od kontekstu. Autor pisze „[p]sycholingwistyczne eksperymenty wskazują, że biegli czytelnicy rozwiązują takie niejasności [tj. sytuację, gdy wyraz ma kilka znaczeń – TM] przez szybkie przywołanie prawdopodobnych ograniczeń będących pochodną wcześniejszych doświadczeń. Informacją pierwszego rzędu jest frekwencja, *plane* znacznie częściej oznacza bowiem maszynę niż coś innego, a *left* jest znacznie częściej używane w stronie czynnej niż bierniej”<sup>4</sup>. Odzwierciedleniem takiego ‘matematycznego’ ujęcia rozumienia jest metodologia stosowana w ramach językoznawstwa korpusowego, która umożliwia interpretacje danych statystycznych dotyczących użycia języka, np. frekwencji danej konstrukcji czy formy fleksyjnej (zob. Górski 2012, s. 291).

Posługiwanie się samą frekwencją i długością słów jako wyznacznikami stopnia ich trudności jest pewnym uproszczeniem. Dla zilustrowania tego problemu Lado (1955, s. 26) przytacza wiele przykładów, w których kontekst czyni niezrozumiałymi nawet najbardziej pospolite słowa. Pokazuje też, że przymiotnik *observational*, mimo niskiej frekwencji, nie sprawi problemu nawet początkującym adeptom języka angielskiego, jeśli tylko poznali już pierwsze dwa tysiące najczęściej używanych słów, wśród których znajduje się czasownik *observe*. Ogólnie jednak wielu badaczy przyjmuje, że słowa dłuższe są trudniejsze, a krótsze – łatwiejsze (zob. Lado 1955; Laufer 1990; Seretny 2006; Broda i in. 2014; Charzyńska, Dębowski 2015; Dębowski i in. 2015; Gruszczyński i in. 2015).

Jako rodzimi użytkownicy polszczyzny intuicyjnie potrafimy wskazać w niej wyrazy krótkie czy długie, a zatem potencjalnie łatwiejsze i trudniejsze. Nie wiemy jednak, *jakiej długości jest przeciętny polski wyraz*. Poszukiwanie odpowiedzi na to pytanie stało się więc przedmiotem podjętych przez mnie analiz.

## 2. STAN BADAŃ

W dotychczasowych badaniach nad powiązaniem między stopniem trudności wyrazu a jego długością posługiwano się miarą sylab. Dla języka polskiego przyjęto, że trudne są słowa liczące więcej niż 3 sylaby (zob. Seretny 2006; Broda i in. 2014; Charzyńska, Dębowski 2015; Dębowski i in. 2015; Gruszczyński i in. 2015). Nie jest to jednak miara do końca precyzyjna. Dla przykładu porównać można dwa słowa – *mama* i *chrzcielny*. Oba składają się z dwóch sylab, a drugie na pewno jest dłuższe i trudniejsze (nie tylko dla cudzoziemców). Alternatywną miarą mogłyby być więc nie sylaby, lecz użyte do zapisu znaki. Wyraz *mama* zapisujemy za pomocą 4 znaków, a przymiotnik *chrzcielny* – 9.

<sup>4</sup> Tłumaczenie własne.

Konstrukt modelowego wyrazu o określonej liczbie znaków został wprowadzony przez Carvera i wykorzystany w badaniach nad tempem czytania (zob. Carver 1972, 1976, 1977–1978). Badacz posługiwał się określeniem *wyraz standardowej długości (W)*<sup>5</sup>, który według niego liczył  $W = 6$  znaków-spacji<sup>6</sup>. Wynik taki otrzymał po analizie średniej liczby znaków-spacji na wyraz (która wahała się od 5,1 do 7) w czterech wykorzystywanych tekstach. Choć wartość  $W$  została przyjęta dość arbitralnie, stosowana była przez lata jako jednolita miara tempa czytania tekstów o różnych poziomach trudności (zob. Carver 1982). W swoich badaniach Carver udowodnił (1983), że interpretacja wyników tempa czytania zmienia się zależnie od wykorzystywanej jednostki miary szybkości. Gdy tempo wyrażane było w faktycznych wyrazach na minutę (*words per minute* = wpm), potwierdzało się intuicyjne przypuszczenie, że teksty coraz trudniejsze są czytane coraz wolniej. Gdy jednakże jednostką szybkości były wyrazy standardowej długości ( $W$ ) na minutę ( $Wpm$ ), tempo czytania okazywało się stałe na niemal wszystkich poziomach trudności, spadając dopiero wówczas, gdy tekst przekraczał umiejętności poznawcze badanych i/lub wymagał od nich wzmózonej koncentracji. Mimo swej arbitralności model zwracał uwagę na obserwowalne dysproporcje w długości wyrazów i miał na celu stworzenie jednostki nazywającej pole tekstowe obejmowane wzrokiem w trakcie jednej fiksacji. Wielkość tego pola w badaniach nad czytaniem wcześniej określana była jako  $\sim 2,5$  cm (ok. 5 znaków ze spacjami<sup>7</sup>) w obie strony od punktu fiksacji (Huey 1908, s. 52; Taylor 1965, s. 188). Carver (1983) badał tempo czytania tekstów pisanych normalnie oraz z dodatkowymi *s p a c j a m i* w każdym możliwym miejscu. Zaobserwował wówczas umiejętność adaptacji ludzkiego oka do wydłużonej odległości między wyrazami, potwierdzając tym samym przydatność wyrazu standardowej długości jako miary tempa czytania.

*Przeciętny wyraz* (dalej: PW) jako miarę tempa czytania proponuje również Brysbaert (2019, s. 25), postulując jednocześnie konieczność stworzenia takiego konceptu dla każdego języka na podstawie analiz korpusowych. Dla angielskiego, wspólnie z Johnsem, ustalili długość PW równą 4.6 znaku. W swojej metaanalizie Brysbaert przywołuje też pracę Seidenberga, który wykorzystywał podobny model w badaniach tempa czytania. U tego ostatniego PW w angielskim było równe 5 literom (Seidenberg 2017, za: Brysbaert 2019, s. 8).

---

<sup>5</sup> Ang. *standard-length word (W)*. W swoich poszukiwaniach zdecydowałem się na przymiotnik *przeciętny*, gdyż mowa będzie o pewnej abstrakcji, stanowiącej punkt odniesienia. Określenie *standardowy* implikuje, moim zdaniem, zasadę/normę.

<sup>6</sup> Carver używał terminu *character-spaces*. Skonstruował również koncept standardowej długości zdania ( $S$ ), które składało się z 100 *character-spaces*, a więc 16,7  $W$  (zob. Carver 1977–1978).

<sup>7</sup> Ang. *character-spaces*.

### 3. METODOLOGIA BADAŃ

Poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, jak długi jest przeciętny polski wyraz, wymagało zebrania danych ilościowych, metodologie ilościowe dają bowiem „podstawy do wyciągania wniosków o naturze języka” (Lewandowska-Tomaszczyk 2011, s. 143). Do analizy zagadnienia zdecydowano się wykorzystać zasoby *Narodowego Korpusu Języka Polskiego* (dalej: NKJP lub *Korpus*), czyli komputerowego zbioru autentycznych tekstów językowych, mówionych i pisanych, reprezentujących różne odmiany, style i typy tekstów (Lewandowska-Tomaszczyk i in. 2012, s. 4). Na oficjalnej stronie *Korpusu* widnieje informacja, że zawiera on łącznie ponad 1,5 mld wyrazów. Jego źródła w 90% stanowią teksty pisane, 3% niesklasyfikowane, a 7% mówione (Górski 2012, s. 28–29). 80% wszystkich tekstów pochodzi z prasy lub książek (Górski 2012, s. 28–29). Jak piszą twórcy, *Korpus* to „największy, morfologicznie anotowany zbiór danych języka polskiego” (Górski 2012, s. 9), a zarazem narzędzie: (i) dostarczające danych statystycznych, (ii) umożliwiające ilościową analizę języka, a także (iii) pozwalające odkryć w nim pewne tendencje (Górski, Łaziński 2012, s. 291, 293).

Zbiór danych do badania długości przeciętnego polskiego wyrazu odbywał się na dwa sposoby z zastosowaniem podobnych procedur analizy. Każda wygenerowana z *Korpusu* **próbka** zawierała 1000 słów z zaznaczonym minimalnym kontekstem (+1 jednostka z obu stron wyrazu, która nie była brana pod uwagę w obliczeniach). Łącznie wyekscerpowano 90 list (40 w **próbie 1** i 50 w **próbie 2**) zawierających w sumie 90 000 pojedynczych słów. Wszystkie one stanowią przypadkowe wyimki z tekstów autentycznych reprezentujących polszczyznę w użyciu. W obu zbiorach liczba znaków w próbkach miała rozkład normalny (w teście Shapiro-Wilka:  $W = 0.98613$  przy  $p\text{-value} = 0.8971$  dla próby 1;  $W = 0.98589$  przy  $p\text{-value} = 0.8091$  dla próby 2)<sup>8</sup>.

Badanie pierwsze (próba 1) polegało na zebraniu czterdziestu próbek zawierających tysiąc losowych słów z uwzględnieniem zróżnicowania gatunkowego tekstów. Pierwsze 10 próbek otrzymano przy pomocy zapytania „[orth=”[b-cćdfghjklmńprstvwzżaaęęioouy]+” /i]”, które generowało wyniki z całości zasobów (dalej: „teksty ogólne”). Następnie każde kolejne 5 próbek zawierało zapytanie z modyfikatorem typu (wymieniona wyżej komenda + „meta type=lit\_proza/fakt/publ/nd/inf-por/urzed”)<sup>9</sup>, co pozwoliło wychwycić tylko teksty konkretnych gatunków. Przy ekscerpacji próbek uwzględniono kolejno: (1) wszystkie teksty zawarte w *Korpusie*, (2) tylko teksty prozy, (3) literaturę faktu, (4) publicystykę, (5) teksty naukowo-dydaktyczne, (6) informacyjno-poradnikowe i (7) urzędowe.

<sup>8</sup> Wszystkie obliczenia w artykule są autorskie.

<sup>9</sup> zob. <http://nkjp.pl/poliqarp/help/plse3.html#x4-120003.7> [22.05.2020]

W pierwszej próbie wybór gatunków dokonany był ze względu na ich typowo pisany charakter. Typy takie jak wiersze, dramaty, książki niebeletrystyczne, niesklasyfikowane i inne nie zostały w badaniach uwzględnione ze względu na: nieostry charakter kategorii (teksty niesklasyfikowane), możliwe występowanie w nich neologizmów oraz form niestandardowych (w przypadku tekstów internetowych, dramatów, poezji), wpływy języka mówionego (teksty internetowe). Aby uzyskać średnią liczbę znaków na wyraz, a następnie średnie dla poszczególnych gatunków, każdorazowo podzielono liczbę znaków w próbce przez liczbę wyrazów. Następnie obliczono średnią ze średnich dla każdego gatunku. Uzyskano również średnią oraz medianę dla wszystkich 40 próbek. Wyniki przedstawione zostały w formie dokładnej, tj. liczby z miejscami po przecinku, jak również w formie liczby całkowitej. Zaokrąglenia dokonano ze względu na fakt, że litery stanowią najmniejszą część naszego pisma (Defrancis 1996; Wolf i in. 2005, s. 442) i nie dzieli się ich na mniejsze części (Juel, Minded-Cupp 2000). Choć wykorzystujemy charakterystyczne elementy graficzne liter, by szybciej dekodować znaczenie słów, zasadniczo jednak nie przetwarzamy znaków pojedynczo, lecz holistycznie (Huey 1908, s. 73–74; Cooper, Petrosky 1976, s. 186; Alderson 2000, s. 18–19; Perfetti 2007; Grabe 2009, s. 24; Wolf i in. 2005, s. 445–446; Kuhn i in. 2009, s. 232).

W badaniu drugim (próba 2) zebrano pięćdziesiąt próbek z *Korpusu*, każda po 1000 słów, tym razem z zastosowaniem modyfikatora kanału publikacji. Zapytanie brzmiało: „[orth='[a-zźźćńśąóę]+' /i] meta kanał = „prasa|książka””. Z zasobów NKJP wybrano więc losowo 50 próbek tekstów, które pochodziły z książek lub z prasy. Analiza polegała na podzieleniu liczby znaków w każdej próbce przez liczbę wyrazów, jak również ustaleniu mediany znaków na wyraz (dalej: znak/wyraz) w każdej próbce. Następnie uzyskano średnią wszystkich średnich i średnią medianę. Dane zostały przedstawione w formie wyników dokładnych, jak i w zaokrągleniu.

W zaokrągleniu średnia oraz mediana były takie same. Uzyskaną wartość wykorzystano do przeliczenia liczby znaków w próbkach na *wyraży przeciętnej długości* (PW), po czym porównano różnice między liczbą wyrazów faktycznych i przeciętnych.

## 4. WYNIKI

### 4.1. PRÓBA 1

Analiza próbek w badaniu pierwszym dała uśrednione rezultaty liczby znaków w wyrazie oscylujące wokół 6 (zob. tabela 1).

Tabela 1. Średnia liczba znaków na wyraz w zależności od analizowanego gatunku tekstu

LP.	TYP TEKSTÓW	ŚREDNIA ZNAKÓW NA WYRAZ	ZAKRĄGLONA ŚREDNIA
1	proza	5,3170	5
2	literatura faktu	5,6930	6
3	informacyjno-poradnikowe	5,9732	6
<b>4</b>	<b>ogólne</b>	<b>6,0000</b>	<b>6</b>
5	publicystyka	6,0004	6
6	urzędowe	6,1444	6
7	naukowo-dydaktyczne	6,4300	6
8	wszystkie powyżej (1–7)	5,937	6

Źródło: opracowanie własne

Wyniki wahały się od ~5,32 do 6,43 znaku na wyraz zależnie od analizowanego gatunku tekstu. Po zaokrągleniu, we wszystkich gatunkach, za wyjątkiem prozy, średni wyraz liczył 6 znaków. Parametry wszystkich próbek znajdują się w tabeli 2. W nawiasach ujęto wyniki po zaokrągleniu do liczb całkowitych. Uznając, że przeciętny wyraz (PW) zawiera 6 znaków, obliczono liczbę PW dla wszystkich próbek. Wyniki znajdują się w tabeli 3. Elementy wspólne dla danych zamieszczonych w tabeli 2 i 3 zostały wytłuszczone, zaznaczono w nich również informacje o parametrach przyjętych odgórnie.

Tabela 2. Wyniki analizy całego zbioru 40 próbek z NKJP

<b>Liczba próbek</b>	<b>40</b>
Całkowita liczba wyrazów	40 000
Liczba wyrazów w 1 próbce	1000
<b>Całkowita liczba znaków</b>	<b>235 250</b>
Średnia liczba znaków na wyraz	5,907 (6)
Mediana znaków na wyraz	5,881 (6)

Źródło: opracowanie własne

Tabela 3. Spodziewana liczba przeciętnych wyrazów (PW) w próbce nr 1

<b>Liczba próbek</b>	<b>40</b>
Całkowita liczba PW	39 206
Liczba wyrazów PW na próbę	980
<b>Całkowita liczba znaków</b>	<b>235 250</b>
Liczba znaków na wyraz (narzucona)	6

Źródło: opracowanie własne



Różnice między liczbą wyrazów faktycznych i liczbą PW w badanych próbkach były statystycznie średnie ( $d = 0.5120893$  w teście Cohena<sup>10</sup>). Analizowane dwie grupy (liczba wyrazów faktycznych i przeciętnych) powstały jednak zgodnie z różnymi założeniami. W grupie wyrazów faktycznych liczba w każdej próbce była stała. W grupie PW każda próbka zawierała różną liczbę jednostek (od 858 w prozie do 1092 w tekście naukowo-dydaktycznym). Ponownie miały one rozkład normalny ( $W = 0.98629$ ,  $p\text{-value} = 0.9014$  w teście Shapiro-Wilka). Do porównania liczby wyrazów faktycznych i przeciętnych zdecydowano się wykorzystać test Wilcozona. Każdy gatunek tekstu został przeanalizowany osobno. Wyniki przedstawiono w tabeli 4. Podkreślono w niej *teksty ogólne* jako próbkę najlepiej odzwierciedlającą zasoby polszczyzny.

Tabela 4. *Istotność statystyczna różnicy między liczbą wyrazów faktycznych a liczbą PW zależnie od gatunku tekstu*

GATUNEK	CZY RÓŻNICA BYŁA ISTOTNA STATYSTYCZNIE?	WYNIK TESTU WILCOZONA
proza	TAK	$W = 25, p = 0.007495$
literatura faktu	TAK	$W = 25, p = 0.00729$
informacyjno-poradnikowe	NIE	$W = 15, p = 0.6547$
<b>ogólne</b>	<b>TAK</b>	<b><math>W = 100, p = 0.0000634</math></b>
publicystyka	NIE	$W = 7.5, p = 0.2896$
urzędowe	TAK	$W = 0, p = 0.00729$
naukowo-dydaktyczne	TAK	$W = 0, p = 0.007495$

Źródło: opracowanie własne

Badania pokazały, że niektóre gatunki tekstów są bardziej zbliżone do „średniego” poziomu od innych. Może to wynikać z docelowej grupy odbiorców – teksty publicystyczne i informacyjno-poradnikowe z założenia mają dotrzeć do szerokiego grona, są więc prostsze. Co istotne, różnica w wyborze jednostki dla przedstawienia długości *tekstów ogólnych* jest istotna statystycznie, a to właśnie ta kategoria, moim zdaniem, najlepiej odzwierciedla całe zasoby polszczyzny. Możemy więc przyjąć, że w całym języku istotne jest, czy długość tekstu przedstawiona będzie w liczbie wyrazów faktycznych, czy w liczbie PW.

<sup>10</sup> Test Cohena powinien powiedzieć, czy w badanych grupach (w moim przypadku, w liczbie wyrazów konkretnych i przeciętnych) różnice są małe/średnie/duże. Dzięki temu testowi możemy wnioskować na temat całej populacji, co oznacza, że wskazana w teście różnica będzie wyglądać podobnie w całym języku polskim.

## 4.2. PRÓBA 2

W próbie 2 wszystkie teksty były jednolite pod względem kanału publikacji, tj. pochodziły z prasy bądź książek. Średnie wyniki dla całego zbioru podane zostały w tabeli 5. Wartości w nawiasach to zaokrąglenia wyników do liczb całkowitych.

Tabela 5. Średnie wyniki dla 50 prób z tekstów prasowych i książkowych

<b>Liczba próbek</b>	<b>50</b>
Całkowita liczba wyrazów	50 000
Liczba wyrazów/próba	1000 (narzucona)
<b>Całkowita liczba znaków</b>	<b>292 480</b>
Średnia liczba znaków/próba	5850
Średnia liczba znaków/wyraz	5,85 (6)
Mediana znaków/wyraz	5,82 (6)

Źródło: opracowanie własne

Ponownie wyniki wskazały, że w zaokrągleniu do liczby całkowitej średnia liczba znaków na wyraz wynosi 6. Wykorzystując tę wartość, obliczono liczbę PW w każdej próbce. Wyniki zaprezentowano w tabeli 6. W obu tabelach zaznaczono informacje o parametrach narzuconych. Elementy wspólne dla danych zamieszczonych w tabeli 5 i 6 pogrubiono.

Tabela 6. Spodziewana liczba wyrazów przeciętnych (PW) w próbie nr 2

<b>Liczba próbek</b>	<b>50</b>
Całkowita liczba wyrazów przeciętnych (W)	48 748
Średnia słów przeciętnych/próba	974,96 (975)
<b>Całkowita liczba znaków</b>	<b>292 480</b>
Liczba znaków/wyraz	6 (narzucona)

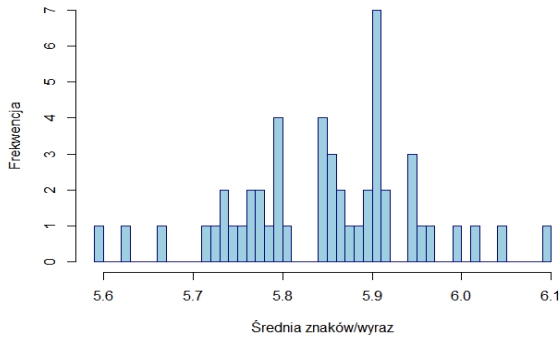
Źródło: opracowanie własne

Wykres 1 prezentuje graficznie średnie znaków w wyrazach w pięćdziesięciu analizowanych próbkach.

Różnice między liczbą wyrazów faktycznych a przeciętnych są znaczące ( $d = 2.096501$  w teście Cohena). Analizowane grupy (liczba wyrazów faktycznych i przeciętnych) różniły się więc między sobą. W grupie wyrazów faktycznych każda próbka liczyła 1000 słów. Wariancja w grupie wynosiła 0. Grupa PW w każdej próbie zawierała różną liczbę wyrazów, które rozkładały się normalnie ( $W = 0.98515$ ,  $p\text{-value} = 0.7782$  w teście Shapiro-Wilka). Do porównania liczby wyrazów i liczby PW zastosowano test Wil-

coxon. Różnica w wyborze jednostki okazała się istotna statystycznie, co przemawia za przyjęciem PW jako jednostki długości tekstów ( $W = 2325$ ,  $p = 0.000000000000001793$ ).

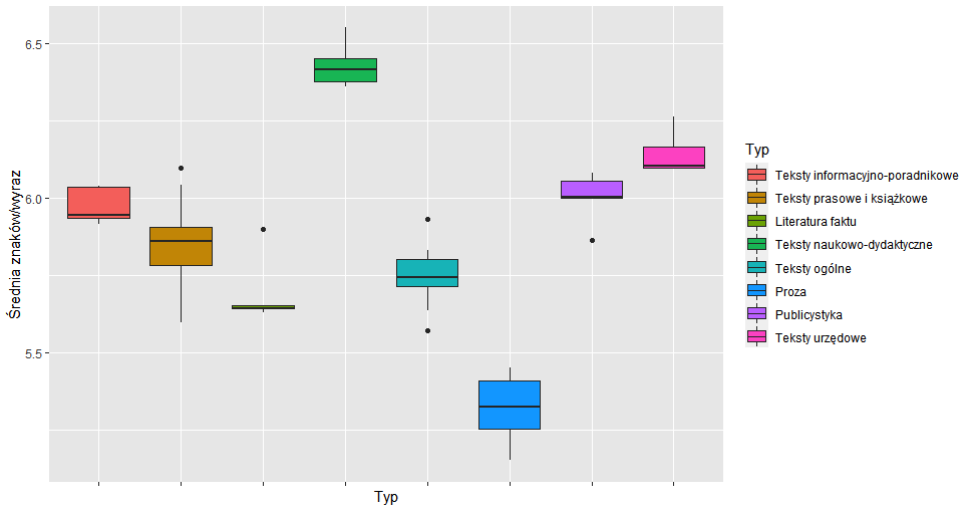
Wykres 1. Średnia znaków w wyrazach w 50 próbkach tekstów prasowych i książkowych z NKJP



Źródło: opracowanie własne

#### 4.3. PRÓBY 1 I 2 – ŁĄCZNIE

Wykres 2. Średnia liczba znaków na wyraz we wszystkich 90 próbkach tekstów z NKJP



Źródło: opracowanie własne

Wykres 2 prezentuje średnie wartości znaków/słowo dla wszystkich 90 próbek korpusowych, z uwzględnieniem podziału na gatunki tekstów dla próby 1 i kanału publikacji dla próby 2.

## 5. KOMENTARZ

Przeprowadzona analiza wskazuje, że niezależnie od typu tekstu w pisanej polszczyźnie, wyłączając prozę, średnia liczba znaków na wyraz oscyluje w okolicy 6. Na wynik ten trzeba patrzeć jako na pewien wyznacznik, nie zaś standard. W badaniach korzystano z zasobów NKJP. Jego twórcy, pisząc o problemach i wyzwaniach towarzyszących tworzeniu zasobów, wskazują szereg czynników (np.: różną popularność określonych typów tekstów, różną popularność określonych kanałów publikacji, poczytność literatury fikcjonalnej i niefikcjonalnej<sup>11</sup>), na które trzeba było zwrócić uwagę, by zapewnić NKJP zrównoważenie i reprezentatywność (zob. Górski, Łaziński 2012). PW również powinien być zrównoważony i reprezentatywny<sup>12</sup>. Na razie jego wartość to wynik obliczenia średniej długości wyrazu z całego polskiego słownika. W przyszłości, w szerszej zakrojonych badaniach należy wziąć pod uwagę te same czynniki, o których mówili twórcy *Korpusu*, a także i inne. Pierwszym jest frekwencja. Słowa krótkie są, jak już wspomniano, częstsze (Wyllys 1981), a plasując się najwyżej na listach frekwencyjnych, pokrywają większość przeciętnych tekstów (Seretny 2016). Ich ‘moc’ wpływania na długość PW jest przez to większa niż innych słów. W dalszych badaniach należy też (czynnik drugi) uwzględnić stosunek słów synsematycznych do autosematycznych w typowym tekście, te pierwsze są bowiem w polszczyźnie krótsze. Kolejną kwestią (czynnik trzeci) jest fakt, że słowa atematyczne, krótsze, pojawiają się znacznie częściej niż specjalistyczne (Seretny, 2011, s. 140–141), dłuższe, co także powinno proporcjonalnie zwiększyć ich wagę. Warto również w przyszłości, przykładem Carvera, spróbować uwzględnić w badaniach spacje i znaki interpunkcyjne. Na obecnym etapie PW jest więc, moim zdaniem, reprezentatywne, ale nie w pełni zrównoważone. Stworzenie modelu wynikało z konieczności pochylenia się nad kwestią różnic w długości słów jako jednostek do przetwarzania w procesie recepcji. Traktowanie na równych zasadach leksemów jedno- i dziewięcioznakowych nie wydawało mi się zasadne.

Analiza pozyskanych próbek wykazała różnicę między przedstawianiem długości tekstu w wyrazach faktycznych i przeciętnych. Posługiwanie się jednostką

<sup>11</sup> Terminy stosowane przez twórców NKJP.

<sup>12</sup> W pracach nad NKJP uwzględniano fakt, że np. romanse czytane są częściej niż artykuły naukowe, więc udział romansów w *Korpusie* jest większy.

PW pozwala porównywać długość tekstów i zagadnienia z nią powiązane według jednej, bardziej wystandaryzowanej miary. Choć sama praca jest ledwie zarysem problemu, a zagadnienie wymaga szerszych badań, uzyskany model PW można już na tym etapie wykorzystać na kilka sposobów.

Pierwszym zastosowaniem jest odniesienie PW do miary stopnia trudności tekstu. Obecne formuły zazwyczaj posługują się długością słów wyrażoną w sylabach, za trudne uznając, dla języka polskiego, te leksemy, które zawierają cztery sylaby lub więcej (Seretny 2006; Broda i in. 2014; Charzyńska, Dębowski 2015). W Polsce do ustalenia poziomu trudności tekstu można stosować, m.in. aplikację jasnopis.pl, opartą na formule Pisarka i Gunninga (Dębowski i in., 2015; Gruszczyński i in. 2015) lub algorytm Pracowni Prostej Polszczyzny, wykorzystujący indeks mglistości Gunninga, średnią długość zdania i odsetek słów trudnych (Piekot i in. 2019, s. 209–210). Choć metody zasadniczo sprawdzają się w praktyce, sylaby, na co wcześniej zwrócono uwagę, nie są najbardziej obiektywną miarą długości wyrazu. Przyjmując, że średni wyraz liczy 6 znaków, można założyć, że leksemy krótsze od niego są łatwiejsze, a dłuższe trudniejsze tak w procesie zapamiętywania, odbioru, jak i produkcji (zob. Carver 1976; Sigurd i in. 2004; DuBay 2014). Przy przyjęciu tego założenia porównanie długości tekstu wyrażonej w wyrazach faktycznych i przeciętnych może stanowić wskazówkę na temat jego trudności. Jeśli tekst zawiera, przykładowo 300 wyrazów, a powinien, biorąc pod uwagę liczbę znaków, mieć ich 400, oznacza to, że większość tworzących go wyrazów musi być dłuższa niż 6 znaków. Uwzględniając dodatkowo fakt, iż słowa funkcyjne są z reguły krótkie (Laufer 1990), słowa autosemantyczne w tym tekście muszą być bardzo długie. Jeśli zaś tekst ma 300 słów, a powinien mieć 200, ponownie biorąc pod uwagę liczbę znaków, to większość jednostek leksykalnych jest w nim krótka<sup>13</sup>. Za „przeciętne” można by wówczas uznać teksty, w których liczba PW i faktycznych byłaby podobna lub, w przypadku analizy naukowej, w których różnica między liczbą wyrazów faktycznych a przeciętnych nie byłaby istotna statystycznie. Dokładne powiązanie konstruktów PW z istniejącymi skalami trudności i gatunkami tekstu wymaga niewątpliwie dodatkowych i szerzej zakrojonych badań, uzyskane wyniki wskazują jednak, że pewne gatunki są statystycznie ‘bardziej przeciętne’ od innych. Wszystkie te informacje mogą stanowić wskazówki dla nauczycieli języka polskiego przy doborze tekstów. Posługiwanie się konceptem PW może być również użyteczne w adaptacji tekstów dla niższych poziomów zaawansowania.

Drugim zastosowaniem PW jest miara tempa czytania. Carver, którego wynikami posługujemy się obecnie, prowadził swoje badania dla angielskiego, ich przystawalność do polszczyzny ze względu na typologiczną odległość obu kodów jest więc wątpliwa. Wartość 6 znaków na wyraz poparta jest obliczeniami, wyniki wyrażone w  $\frac{PW}{min.}$  w planowanych przeze mnie badaniach powinny być

<sup>13</sup> Prawdopodobnie tę stwierdził też Carver (1977–1978, s. 28), posługując się swoją jednostką W.

bardziej reprezentatywne dla procesu czytania niż obliczone w wyrazach faktycznych czy sylabach.

Ostatnie z proponowanych tu zastosowań konstrukt PW dotyczy dydaktyki. W dzisiejszych czasach, gdy coraz większa liczba zadań zleca jest w formie komputerowej, organizatorom egzaminów i testów, prowadzącym oraz uczącym się zajęcia miara PW mogłaby pomóc orientacyjnie określić, jaka przestrzeń przeznaczona do zapisania powinna być zajęta. W dydaktyce akademickiej już teraz nierzadko wyznacza się limity prac pisemnych w znakach (w setkach czy tysiącach). Jest to wprawdzie precyzyjne, lecz niezbyt obrazowe. Miara słów przeciętnych mogłaby uplastyczyć obraz polecenia. Wyobrażenie sobie około 1 strony A4 jest łatwiejsze niż 1800 znaków. Limity słów faktycznych, w których musi się zmieścić uczeń, pojawiają się też w pisemnych częściach sprawdzianów i egzaminów z języka polskiego jako obcego<sup>14</sup>. Tu, gdyby praca była pisana na komputerze lub transkrybowana, miara PW mogłaby pomóc stwierdzić, które wypowiedzi ewidentnie nie spełniają wymogów poziomu. Jeśli bowiem uczeń np. na B2 pisze tekst **graficznie** o połowę krótszy niż się to szacuje według PW, oznacza to, że jest w nim zbyt duża liczba słów krótkich, tj. o niższej frekwencji lub że konstrukcje, którymi się posługuje, są prostsze niż oczekiwane. Oczywiście byłaby to jedynie wskazówka, niemniej na pewno wspomogłaby nauczycieli w holistycznej ocenie tekstów, zwłaszcza na etapie kształtowania u uczniów umiejętności tworzenia wypowiedzi pisemnej.

## 6. PODSUMOWANIE

Niniejszy artykuł miał na celu przybliżyć konstrukt przeciętnego polskiego wyrazu i możliwe obszary jego zastosowania. Inspiracją do podjęcia badań opisanych w niniejszym tekście były prace Carvera. Carverowska koncepcja wykorzystana została w analizie próbek słów wyekscerpowanych z NKJP, dzięki czemu liczba 6 znaków przypadająca na przeciętny wyraz nie jest arbitralna, lecz poparta danymi ilościowymi.

Przeciętne polski wyraz to pewne abstrakcyjne uogólnienie, które może być jednak bardzo użyteczne na płaszczyźnie praktycznej. Przede wszystkim PW oferuje jednolitą miarę dla analiz parametrów tekstów. Konstrukt przeciętnego polskiego wyrazu może znaleźć zastosowanie przy pomiarach stopnia trudności i/lub ich czytelności. Może być użyty do szacowania objętości konkretnego tekstu, czy też do porównywania i wyznaczania standardów długości różnych wypowiedzi pisemnych. Może także okazać się użyteczny dla nauczycieli języka polskiego, zwłaszcza jako nierodzimego, kształtujących kompetencję leksykalną i umiejęt-

<sup>14</sup> <http://certyfikatpolski.pl/o-egzaminie/przykladowe-testy-zbiory-zadan/> [08.05.2020]

ności wzrokowo-manualne cudzoziemców. PW przydatny będzie również jako obiektywna jednostka pomiaru tempa/płynności czytania w języku polskim. Choć koncepcja niewątpliwie wymaga dodatkowych badań z poszerzoną metodologią – ich kierunek został w tekście wskazany – przyjęcie jednostki PW równej 6 znakom stanowi model gotowy do użycia w praktyce.

## BIBLIOGRAFIA

- Alderson J., 2000, *Assessing Reading*, Cambridge.
- Andersen S., 2002, *Speakers' s information content: length-frequency correlation as partial correlation*, "Glottometrica", nr 3, s. 90–109.
- Broda B., Ogrodniczuk M., Nitoń B., Gruszczyński W., 2014, *Measuring Readability of Polish Texts: Baseline Experiments*, w: N. Calzolari i in. (red.), *Materiały z konferencji LREC 2014 (9th International Conference on Language Resources and Evaluation, Rejkiawik, 26–31 maja 2014)*, Rejkiawik, s. 573–580.
- Brybaert M., 2019, *How many words do we read per minute? A review and meta-analysis of reading rate*, [online], <https://psyarxiv.com/xynwg/> [29.05.2020].
- Carver R.P., 1972, *Evidence for the invalidity of the Miller-Coleman Readability Scale*, „Journal of Reading Behavior”, nr 4(3), s. 42–47.
- Carver R.P., 1976, *Word Length, Prose Difficulty and Reading Rate*, „Journal of Reading Behavior”, nr 8(2), s. 193–204.
- Carver R.P., 1977–1978, *Toward a Theory of Reading Comprehension and Rauding*, „Reading Research Quarterly”, nr 13(1), s. 8–63.
- Carver R.P., 1982, *Optimal rate of reading prose*, „Reading Research Quarterly”, nr 18(1), s. 56–88.
- Carver R.P., 1983, *Is reading rate constant or flexible?*, „Reading Research Quarterly”, nr 18(2), s. 190–215.
- Charzyńska E., Dębowski Ł., 2015, *Empirical verification of the Polish formula of text difficulty*, „Cognitive Studies”, nr 15, s. 125–132, <https://doi.org/10.11649/cs.2015.010>
- Cooper C.R., Petrosky A.R., 1976, *A Psycholinguistic View of the Fluent Reading*, „Journal of Reading”, nr 20(3), s. 184–207.
- DeFrancis J., 1996, *Graphemic indeterminacy in writing systems*, „Word”, nr 477(3), s. 365–377, <https://doi.org/10.1080/00437956.1996.11432455>
- De Saussure F., 1961, *Kurs językoznawstwa ogólnego*, Warszawa.
- Dębowski Ł., Nitoń B., Broda B., Charzyńska E., 2015, *Jasnopis – A Program to Compute Readability of Texts in Polish based on Psycholinguistic Research*, w: B. Sharp, W. Lubaszewski, R. Delmonte (red.), *Natural Language Processing and Cognitive Science, Proceedings 2015*, Kraków, s. 51–61.
- DuBay W.H., 2004, *The Principles of Readability* [online], <https://eric.ed.gov/?id=ED490073> [11.05.2020]
- Ellis N.C., 2002, *Frequency Effects in Language Processing: A Review with Implications for Theories of Implicit and Explicit Language Acquisition*, „Studies in Second Language Acquisition”, nr 24(2), s. 143–188, <https://doi.org/10.1017/S0272263102002024>
- Górski R.L., 2012, *Zastosowanie korpusów w badaniu gramatyki*, w: A. Przepiórkowski, M. Bańko, R.L. Górski, B. Lewandowska-Tomaszczyk (red.), *Narodowy Korpus Języka Polskiego*, Warszawa, s. 291–301.
- Górski R.L., Łaziński M., 2012, *Reprezentatywność i zrównoważenie korpusu*, w: A. Przepiórkowski, M. Bańko, R.L. Górski, B. Lewandowska-Tomaszczyk (red.), *Narodowy Korpus Języka Polskiego*, Warszawa, s. 25–37.

- Grabe W., 1991, *Current Developments in Second Language Reading Research*, „TESOL Quarterly”, nr 25(3), s. 357–406.
- Grabe W., 2009, *Reading in a Second Language*, Cambridge.
- Gruszczyński W. i in., 2015, *Measuring Readability of Polish Texts*, w: Z. Vetulani, J. Mariani (red.), *Materiały Konferencji LTC 2015 (7th Language & Technology Conference: Human Language Technologies as a Challenge for Computer Science and Linguistics, Poznań, 27–29 listopada 2015)*, Poznań, s. 445–449.
- Huey E.B., 1908, *The Psychology and Pedagogy of Reading*, New York.
- Juel C., Minden-Cupp C., 2000, *Learning to read words: Linguistic units and instructional strategies*, „Reading Research Quarterly”, nr 35(4), s. 458–492.
- Kuhn M., Schwanenflugel P., Meisinger E., 2010, *Aligning Theory and Assessment of Reading Fluency: Automaticity, Prosody, and Definitions of Fluency*, „Reading Research Quarterly”, nr 45(2), s. 230–251.
- Lado, R., 1955, *Patterns of Difficulty in Vocabulary*, „Language Learning”, nr 6(1), s. 23–41, <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1955.tb00829.x>
- Laufer B., 1990, *Why Some Words are More Difficult Than Others*, „IRAL”, nr 28(4), s. 293–307, <https://doi.org/10.1515/iral.1990.28.4.293>
- Lewandowska-Tomaszczyk B., 2011, *Nowe wyzwania w jakościowej i ilościowej metodologii analizy języka*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, nr 67, s. 141–165.
- Lewandowska-Tomaszczyk B. i in., 2012, *Narodowy Korpus Języka Polskiego: geneza i dzień dzisiejszy*, w: A. Przepiórkowski, M. Bańko, R.L. Górski, B. Lewandowska-Tomaszczyk (red.), *Narodowy Korpus Języka Polskiego*, Warszawa, s. 3–9.
- Perfetti C., 2007, *Reading Ability: Lexical Quality to Comprehension*, „Scientific Studies of Reading”, nr 11(4), s. 357–383, <https://doi.org/10.1080/10888430701530730>
- Piekot T., Zarzeczny G., Moron E., 2019, *Standard „plain language” w polskiej sferze publicznej*, w: M. Zaśko-Zielińska, K. Kredens (red.), *Lingwistyka kryminalistyczna. Teoria i praktyka*, Wrocław, s. 197–214.
- Ratner N.B., Berko Gleason J., Narasimhan B., 2005, *Wprowadzenie do psycholingwistyki – wiedza użytkowników języka*, w: J. Berko Gleason, N.B. Ratner (red.), *Psycholingwistyka*, Gdańsk, s. 15–60.
- Reeves L.M., Hirsch-Pasek K., Golinkoff R., 2005, *Słowa i znaczenia – od pojęć pierwotnych do złożonych struktur*, w: J. Berko Gleason, N.B. Ratner (red.), *Psycholingwistyka*, Gdańsk, s. 173–240.
- Rey A., Ziegler J.C., Jacobs A.M., 2000, *Graphemes are perceptual reading units*, „Cognition”, nr 75(1), s. 1–12, [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(99\)00078-5](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(99)00078-5)
- Seidenberg M., 2017, *Language at the speed of sight: How we read, why so many can't, and what can be done about it*, Nowy Jork.
- Seretny A., 2006, *Wskaźnik czytelności tekstu jako pomoc w określaniu stopnia jego trudności*, „LingVaria”, nr 2(2), s. 87–98.
- Seretny A., 2011, *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*, Kraków.
- Seretny A., 2016, *Stopień trudności słowa w perspektywie glottodydaktycznej*, „Języki Obce w Szkole”, nr 60(1), s. 18–25.
- Sigurd B., Eeg-Olofsson M., van de Weijer J., 2004, *Word Length, Sentence Length and Frequency – Zipf Revisited*, „Studia Linguistica”, nr 58(1), s. 37–52.
- Taylor S.E., 1965, *Eye Movements in Reading: Facts and Fallacies*, „American Educational Research Journal”, nr 2(4), s. 187–202.
- Wolf M., Vellutino F., Berko Gleason J., 2005, *Psycholingwistyczna analiza czynności czytania*, w: J. Berko Gleason, N.B. Ratner (red.), *Psycholingwistyka*, Gdańsk, s. 439–477.
- Wyllis R., 1981, *Empirical and Theoretical Bases of Zipf's Law*, „Library Trends”, nr 30(1), s. 53–64.
- Yeni-Koshian G., 2005, *Percepcja mowy*, w: J. Berko Gleason, N.B. Ratner (red.), *Psycholingwistyka*, Gdańsk, s. 121–173.



**Netografia**

<http://certyfikatpolski.pl/o-egzaminie/przykladowe-testy-zbiory-zadan/> [08.05.2020].

<https://cke.gov.pl/egzamin-osmoklasisty/arkusze/2019-2> [09.05.2020].

<http://nkjp.pl/> [07.05.2020].

*Tomasz Moździerz*

**AVERAGE LENGTH POLISH WORD**


**Keywords:** Polish language, applied linguistics, language learning/teaching, average length Polish word

**Abstract.** Considering the fact that words vary in length within a language and between different languages the author has conducted the research, inspired by Carver's model of a standard-length word, to answer the question: *What is the average length of a Polish word?* To achieve that goal, ninety samples, a 1000-words-long each, drawn from the National Corpora of Polish Language have been examined. The texts belonged to different genres and had different publication channel. The average length of a Polish word was established to be 6 characters. Using that value, the number of *average words* (AV) has been calculated for each analyzed sample. The number of actual words has been juxtaposed with the number of AV. The procedure made possible to reject the null hypothesis and validate the new unit of text measurement. In the last part of the article a number of possible uses of the new concept have been enumerated.

Data wpłynięcia tekstu: 4.06.2020

## PERSPEKTYWA GENOLOGICZNA

*Anna Dunin-Dudkowska\**

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

### GENOLOGIA JAKO STYL MYŚLOWY IMPLIKACJE GLOTTODYDAKTYCZNE (NA PRZYKŁADZIE FELIETONU)

**Słowa kluczowe:** genologia, gatunek wypowiedzi, wzorzec gatunkowy, glottodydaktyka polonistyczna, felieton

**Streszczenie.** Nowe spojrzenie na genologię dostrzega w niej styl myślowy, obejmujący wspólnotę badaczy opisujących konwencje kształtujące ludzkie zachowania komunikacyjne, powielane w celu zachowania tradycji i tworzenia wspólnoty kulturowej. To nauka interdyscyplinarna, wielonurtowa, zróżnicowana metodologicznie, rozwijająca się w obrębie własnej przestrzeni badawczej, będąca zbiorem relatywnie spójnych założeń teoretycznych i ich analitycznych aplikacji. Glottodydaktyka polonistyczna nie może pozostać obojętna na jej osiągnięcia. Cudzoziemcy uczący się języka polskiego, wśród nabywanych kompetencji językowych i kulturowych, rozwijają także swoją subkompetencję genologiczną. Znajomość polskich gatunków powinna opierać się na przyswojeniu wzorca gatunkowego wypowiedzi i jego wariantów. Odmiana glottodydaktyczna gatunku różni się nieco od klasycznej wersji gatunkowej. Autorka pokazuje zastosowanie instrumentarium genologicznego do opisu felietonu, gatunku wprowadzanego w glottodydaktyce na najwyższych poziomach nauczania.

## 1. GENOLOGIA JAKO STYL MYŚLOWY

Zmienia się nasz sposób myślenia o genologii. Niektórzy badacze odchodzą od tradycyjnego podziału na genologię literaturoznawczą i lingwistyczną na rzecz genologii bezprzymiotnikowej, traktowanej jako nauka „o konwencjach kształto-

---

\* [anna.dunin-dudkowska@poczta.umcs.lublin.pl](mailto: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.

wania ludzkich zachowań komunikacyjnych, typach i wzorcach tych zachowań, realizowanych w różnych kodach semiotycznych” (Wojtak 2019, s. 14). Maria Wojtak rozwija tę definicję, pisząc w swej najnowszej książce *Wprowadzenie do genologii*, że to nauka „o wytworach kultury, które człowiek do pewnego stopnia powieli, w trosce o zachowanie tradycji, tożsamości kulturowej i tworzenia wspólnoty przekonań, zachowań oraz wartości” (Wojtak 2019, s. 14). Lubelska badaczka proponuje zastosowanie autorskiej perspektywy badawczej, skupiającej punkty widzenia wielu dyscyplin nauki. Gatunki są postrzegane i opisywane w obrębie trzech subdyscyplin: genologii literaturoznawczej (literackiej), lingwistycznej i medioznawczej (medialnej).

Genologia literacka, mająca najdłuższą tradycję, była i jest zarówno źródłem nowych koncepcji poznawczych, jak i inspiracją dla innych jej subdyscyplin<sup>1</sup>. Jej dzieje na tle genologii europejskiej opisał Romuald Cudak w monografii *Rzut oka na polską genologię literacką* (2007). Ekspozowane miejsce zajmuje w niej opis zasług Stefanii Skwarczyńskiej, obejmujący wątki dotyczące statusu ontologicznego gatunku, przedmiotu badań genologii (fakty genologiczne: nazwy genologiczne, pojęcia genologiczne, przedmioty genologiczne – rodzaje, gatunki, odmiany) oraz cechy konstytutywne gatunku (Cudak 2007, s. 23–24). W ostatnich latach trwa okres przebudowy genologii literackiej. Gatunek traktowany jest jako forma otwarta, charakteryzowany przez pojęcia *gry*, *metagatunku*, *antygatunku*, *quasi-gatunku*, zaś sama genologia literaturoznawcza zwraca się w kierunku językoznawstwa lub nadaje literaturze wymiar kulturowy. Ciekawą obserwacją wydaje się konstatacja mówiąca o „ataku” sfery multimedialnej na wszystkie rodzaje literackie. Wynika z tego wniosek o potrzebie przesunięcia akcentu na granice z dyskursem Nieliterackim i sferą multimedialną (Wysłouch 2005, s. 110).

Genologia lingwistyczna sytuowana była w ramach tekstologii, socjolingwistyki, pragmatolingwistyki, teorii dyskursu, kognitywizmu, stylistyki (Witosz 2005, s. 81–91). Pojęcia główne dla tej subdyscypliny obejmują pojęcie gatunku mowy/ wypowiedzi. Jerzy Bartmiński ujmując gatunek jako kategorię potoczną, składnik świadomości użytkowników języka (Bartmiński, Niebrzegowska-Bartmińska 2009, s. 145–146), zaś Stanisław Gajda nadaje gatunkowi status kategorii konwencjonalnej (Gajda 1993, s. 245). Podstawy teoretyczne są niejednorodne, funkcjonuje bogaty zbiór ujęć, rozmaicie dookreślany bywa przedmiot tej subdyscypliny. Wyraźnie widoczny był wpływ różnych nurtów językoznawstwa (strukturalizm, komunikacjonizm, kognitywizm, kulturalizm), inspiracje ze strony genologii literaturoznawczej i absorbowanie genologii medioznawczej, innymi słowy, zmierzanie w kierunku genologii integralnej (Gajda 2009, s. 136; Wojtak 2014, s. 7–22).

Genologia medialna uprawiana jest w ramach nauk o mediach w dwóch dyscyplinach: genologii dziennikarskiej i genologii medialnej. Genologia dzien-

<sup>1</sup> Por. prace B. Witosz 2005; R. Cudaka 2007; W. Godzica 2015; B. Grochali 2016.

nikarska wywodzi się z literaturoznawczej refleksji teoretycznej, wzbogaconej o typologię rodzajową gatunków medialnych, klasyfikację gatunków medialnych, sposób definiowania i opisu gatunku, eksponowanie synkretyzmu gatunków dziennikarskich i rolę odbiorcy w ewolucji reguł gatunkowych (Wolny-Zmorzyński, Kozieł 2013, s. 29). Cechuje ją pluralizm metodologiczny, a o jej tożsamości decyduje przedmiot badań: jakościowa i ilościowa analiza mediów. Genologia medialna (Ptaszek 2017, s. 27–28) koncentruje się na badaniach typów i gatunków w mediach masowych i ich zbiorów (Fras 2013, s. 59). Ważne są dla niej związki z genologią literacką, filmową, PR, reklamową, naukową, polityczną (Fras 2013, s. 62), lecz także lingwistyczną (Wojtak 2019, s. 96). Do wspólnych cech wypowiedzi medialnych zalicza się: ich publiczny charakter, schematyzację, możliwość odtwarzania, powszechną dostępność przetwarzania i fragmentacji, rosnącą multimedialność i intermedialność (Fras 2013, s. 75). Podstawowe założenia dyscypliny tworzone są na bazie badań nad telewizją i komunikacją internetową (nowymi mediami) (Wojtak 2019, s. 95).

Pod wpływem inspiracji wypływających z koncepcji Ludwika Flecka Maria Wojtak formułuje nową filozofię postrzegania genologii. Dla epistemologii Flecka ważny jest historyzm, kolektywizm i paradygmatyczność. Kolektyw myślowy oznacza wspólnotę ludzi „związanych wymianą myśli lub wzajemnym oddziaływaniem intelektualnym”, będącym nośnikiem „rozwoju jakiejś dziedziny myśli, określonego stanu wiedzy i kultury, więc określonego stylu myślenia” (Fleck 1986, s. 68, cyt. za Wojtak 2019, s. 15). Taki styl myślenia cechują „wspólne cechy problemów, którymi kolektyw jest zainteresowany; sądów, które uważa za oczywiste; metod, których używa jako środków poznawczych” (Fleck 1986, s. 130–131, cyt. za Wojtak 2019, s. 15). Postrzeganie genologii jako stylu myślenia obejmuje zatem całość wspólnoty polskich genologów, którzy przy użyciu różnych metodologii zmiierzają do opisu gatunków ze wszystkich sfer uniwersum mowy, tworząc w ten sposób środowisko dynamiczne, wewnętrznie zróżnicowane, lecz funkcjonujące w jednej przestrzeni poznawczej. Genologia widziana jest jako osobna, interdyscyplinarna dziedzina nauki, rozwijająca się w szerokim kontekście zjawisk pokrewnych: dyskursu, tekstu/ wypowiedzi i stylu. Spojrzenie takie sytuuje genologię w sferze filozofii języka, komunikacji i kultury.

Genologia jako tak określona przestrzeń badawcza jest samodzielną dyscypliną nauki, zakotwiczoną w naukach humanistycznych i społecznych. Jest rozwarstwiona wewnętrznie, obejmując nurty nawiązujące do różnych tradycji i wykazujące niejednorodną tożsamość badawczą, mające zróżnicowany przedmiot i cele badań. Charakteryzuje ją pluralizm metodologiczny oraz bogactwo koncepcji autorskich. Poszczególne obszary tak szeroko rozumianej przestrzeni poznawczej obejmują: genologię teoretyczną, opisową, historyczną, praktyczną i kontrastyczną. Każda z tych subdyscyplin ma swoje cele, instrumentarium i dotychczasowe dokonania.

Genologia teoretyczna ma na celu opracowanie rudymentów teorii, jej narzędzi badawczych i metodologii opisu przedmiotu badań. Precyzuje cele badawcze i pokazuje nawiązania do różnych tradycji badań genologicznych. Głównym pojęciem jest w niej pojęcie *gatunku*. Zgodnie z koncepcją Marii Wojtak jest to kategoria obejmująca cztery aspekty: strukturalny, pragmatyczny, poznawczy i stylistyczny. Jej polimorfizm skutkuje istnieniem różnych wariantów wzorca, wśród których pozycję centralną zajmuje wariant kanoniczny, obejmujący główne wykładniki utrwalające tożsamość gatunku. Nieco dalej od centrum sytuują się warianty alternacyjne, będące jakościowymi i ilościowymi modyfikacjami wzorca kanonicznego, na peryferiach zaś pojawiać się mogą warianty adaptacyjne, nawiązujące do obcych wzorców gatunkowych. Kategoria gatunku odzwierciedlona jest na różnych poziomach konkretyzacji: jako kategoria abstrakcyjna o zróżnicowanym potencjale parametryzacyjnym, dynamiczna i pojemna, czyli „gatunek jako taki” lub kategoria o określonym stopniu konkretyzacji schematu, będąca modelem organizacji tekstów/wypowiedzi, czyli „gatunek X”.

Genologia opisowa konkretyzuje pojęcie *gatunku* i wprowadza je w nowy kontekst pojęciowy. Wykorzystuje w tym celu instrumentarium badawcze do opisu gatunków, obejmujące następujący ciąg pojęć: *gatunek wypowiedzi, wzorzec gatunkowy, aspekty i warianty wzorca, paradoksy gatunku, pole gatunkowe i pole gatunkowych odniesień, gatunki (prasowe, religijne, urzędowe...), dyskurs (medialny, prasowy, absorpcyjny charakter dyskursu prasowego, dyskurs religijny...), redukcjonizm genologiczny, gatunki w formie kolekcji, kolekcje gatunków i ich tekstowe realizacje (mozaiki, kolaże tekstów, sylwy i serie), przebitki gatunkowe* (Wojtak 2019, s. 114). Wzorzec gatunkowy lubelska badaczka definiuje jako „zbiór reguł dookreślających najważniejszy poziomy organizacji gatunkowego schematu, relacje między poziomami i sposoby funkcjonowania owych poziomów” (Wojtak 2019, s. 273). Wyżej omówione typy wariantów wzorca tworzą pole gatunkowe i pole gatunkowych odniesień, odzwierciedlające rozmaite relacje między gatunkami. W obrębie poszczególnych aspektów wzorca funkcjonują skale paradoksów, opisujące stopień elastyczności wzorca, np. oficjalność – nieoficjalność, tekst mówiony – tekst pisany, monolog – dialog itd. *Gatunek w formie kolekcji* składa się z różnych gatunków trwale współwystępujących i mających wspólne kompozycyjne (strukturalne) zwieńczenie, np. kalendarz, modlitewnik, telewizyjna transmisja sportowa. *Kolekcja gatunków* to z kolei współwystępowanie gatunków związane z określoną funkcją ogólną czy uposażeniem dyskursywnym, obejmujące komunikaty komplementarne, zbudowane bez zwieńczenia strukturalnego, np. list motywacyjny i CV, wywiad i biogram (Wojtak 2019, s. 276).

Status genologii historycznej wyznaczają wycinkowe opracowania, pogłębiane w profilu wybranym przez określonych badaczy, wnoszące istotny wkład w rozwój genologii teoretycznej i opisowej. Dzięki takim badaniom możliwe jest

poszerzanie naszej wiedzy o zachowaniach komunikacyjnych minionych pokoleń. Przykładem badań historycznych jest opis testamentu autorstwa Bożeny Żmigrodzkiej *Testament jako gatunek tekstu* (1997) czy studium Anny Wojciechowskiej *Protokół jako świadectwo komunikacji wspólnotowej w drugiej połowie XIX wieku. Studium genologiczne* (2012).

Kolejną subdyscypliną genologiczną jest genologia praktyczna, która jest przestrzenią zastosowania genologii teoretycznych w praktyce komunikacyjnej. Do jej zadań należy tworzenie i propagowanie norm zachowań komunikacyjnych typowych dla danej kultury i wspólnot komunikacyjnych funkcjonujących w jej ramach. Wynika z tego konieczność badania świadomości genologicznej i związanej z nią sprawności komunikacyjnej.

Genologia kontrastywna, raczkująca w polskich badaniach genologicznych, ujawnia różnice koncepcji opisu genologicznego, wynikające z odmiennych tradycji badawczych kontekstów kulturowych. Kontrastywność genologiczna może być inspiracją do tworzenia nowych kolektywów badawczych, nawiązujących do różnych tradycji badawczych, obejmujących polonistów i neofilologów. Należy tu zwrócić uwagę na badania germanistów i anglistów. Jako przykład badań kontrastywnych służy też monografia Anny Dunin-Dudkowskiej, *Testament jako zwierciadło kultur. Polsko-amerykańskie studium komparatystyczne* (2014).

## 2. GATUNKI W GLOTTODYDAKTYCE POLONISTYCZNEJ

Jakie wnioski wynikają z tych rozważań dla glottodydaktyki polonistycznej? Ucząc języka polskiego jako obcego, korzystamy z osiągnięć różnych dyscyplin nauki, powinniśmy również korzystać ze zdobyczy genologii. W dotychczasowej pracach rzadko pojawia się terminologia genologiczna, mówimy o (ustnych lub pisemnych) formach wypowiedzi, a nie o gatunkach czy wzorcach gatunkowych<sup>2</sup>. Uczymy tych form indukcyjnie, zachęcając uczących się do imitacji wzorcowych wypowiedzi lub podając im informacje o aspekcie strukturalnym i językowym, wspominając czasami o charakterze pragmatycznym. Aspirując do tworzenia pełnoprawnej interdyscyplinarnej dyscypliny naukowej, glottodydaktycy powinni wykorzystywać osiągnięcia innych nauk, ich terminologię, metodologię, instrumentarium badawcze i publikacje. Postuluję opis gatunków dla celów glottodydaktycznych w oparciu o koncepcję wzorca gatunkowego zaproponowanego przez Marię Wojtak, obejmującego cztery aspekty: strukturalny, pragmatyczny,

---

<sup>2</sup> Wyjątkiem jest praca A. Ruszera *Oswoić tekst* (2011), w której autor mówi o gatunkach w nurcie nowej retoryki. W praktyce oznacza to sukcesywne przedstawianie zasady formułowania wypowiedzi argumentacyjnej (przesłanek i konkluzji), dzięki którym tekst nabiera mocy perswazyjnej. Nauczanie gatunków ma wymiar kulturowy.

poznawczy i stylistyczny, z uwzględnieniem różnych typów wariantów wzorca. Byłoby to eksplorowanie obszarów genologii opisowej, praktycznej, historycznej i ewentualnie kontrastywnej.

*Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, opracowany przez Radę Europy tak określa wymagania dotyczące ogólnych kompetencji w zakresie pisania przez osoby z kompetencjami na poziomie C2: „Uczący się umie pisać w sposób klarowny i sprawny złożone teksty, stosując odpowiedni styl i logiczną kompozycję, ułatwiające czytelnikowi odnajdywanie istotnych treści”, zaś w zakresie pisania kreatywnego: „Uczący się potrafi pisać klarowne, płynne, frapujące opowiadania lub opisywać przeżycia i doświadczenia w stylu odpowiednim dla przyjętego gatunku” (ESOKJ 2003, s. 65). Glottodydaktycy uznają, że do tekstów złożonych, pisanych zgodnie z konwencjami gatunkowymi należą m.in. recenzja, reportaż, felieton. *Standardy wymagań egzaminacyjnych. Państwowe egzaminy certyfikacyjne z języka polskiego jako obcego, opracowane przez Państwową Komisję Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego* przewidują testowanie biernej znajomości wielu gatunków złożonych, przy zmniejszonych wymaganiach dla sprawności produktywnych. Czytamy: „zdający egzamin na poziomie zaawansowanym powinni rozumieć treść i intencje (także wyrażane w sposób pośredni, aluzyjny, ironiczny i żartobliwy, wszystkich tekstów pisanych (drukowanych i pisanych ręcznie) – listów prywatnych i pism urzędowych, tekstów prasowych, użytkowych i literackich – także tych, które zawierają wyrażenia nacechowane, idiomatyczne, potoczne i regionalne” (*Standardy...* 2003, s. 49), w tym felieton. Gatunek ten nie jest jednak wymieniany jako wymagany w ramach sprawności produktywnych (pisania). *Programy nauczania JPJO. Poziomy A1–C2* pod red. I. Janowskiej i in. (2016) przedstawiają katalog form/rodzajów wypowiedzi, czyli *de facto* gatunków, które uczący się powinni przyswoić na poszczególnych poziomach znajomości języka polskiego. Obejmuje on ponad 64 gatunki wypowiedzi, w tym zarówno gatunki proste (raczej akty illokucyjne – Wysłouch 2005, s. 102), jak i złożone. Wśród tych na poziomie biegłości C2 znajduje się m.in. felieton. Oznacza to, że felieton jako gatunek pojawia się w procesie dydaktycznym, zarówno w nauczaniu czytania, jak i pisania, mimo że nie wykorzystujemy go w testowaniu certyfikacyjnym. Spróbujmy zatem opisać wzorzec tego gatunku w odmianie glottodydaktycznej zgodnie z wybraną metodologią.

### 3. FELIETON JAKO GATUNEK WYPOWIEDZI

*Słownik wyrazów obcych* pod red. Elżbiety Sobol (1995) definiuje felieton jako ‘utwór publicystyczny, zwykle o tematyce społecznej, obyczajowej lub kulturalnej, posługujący się literackimi środkami ekspresji.’ Jest to zatem gatunek

prasowy, wchodzący w zakres przedmiotu zainteresowań genologii medialnej, a dokładniej dziennikarskiej. Definicja słownikowa koncentruje się na aspekcie poznawczym, ogólnikowo zaznaczając, że wymaga on literackich środków językowych. Widoczne są wpływy refleksji pochodzących z genologii literackiej i powiązania z genologią medialną, przy jednoczesnej możliwości opisu z wykorzystaniem metodologii językoznawczej.

Maria Wojtak uznaje felieton za gatunek prasowy o rozległej i wielowymiarowej skali paradoksów (Wojtak 2004, s. 202). Dlatego też trudne jest ustalenie jego wyznaczników gatunkowych. Liczne badania (np. Jedliński 1984; Sławkowa 2000; Balcerzan 2000; Balowski 2000; Zaśko-Zielińska 1999; Ropa 1976; Maziarski 1976; Jarzębski 1978; Klein 1983; Fras 1999; Bernacki, Pawlus 1999; Chudziński 2000; Furman, Kaliszewski, Wolny-Zmorzyński 2000; Niczyperowicz 1996, 2001) umożliwiają jednak sformułowanie szeregu norm, pozwalających na wyróżnienie jego podstawowych wyznaczników gatunkowych. Lubelska badaczka zalicza do nich zarówno te zewnętrzne: „stałe miejsce w piśmie, tytuł zbioru tekstów, cykliczność, różnorodne formy graficznego wyróżnienia tekstu lub jego fragmentów, sygnowanie wypowiedzi podpisem (często pseudonimem), niewielkie rozmiary wypowiedzi” (Wojtak 2004, s. 204), jak i wewnętrzne: pograniczność, heterogeniczność wyznaczników, hybrydalność /synkretyczność. Do istotnych cech gatunkowych Wojtak zalicza: aktualność problematyki, dowolność tematyczną, możliwość wystąpienia układów fabularnych, asocjacyjno-dygresyjnych czy logiczno-dyskursywnych, występowanie dialogu, swoboda wypowiedzi, stosowanie puenty, sugestywny tytuł, stronniczość w sposobie ujmowania świata, postawy polemiczne, prowokatorskie, moralizatorskie, swoboda stylistyczna (bogactwo środków i indywidualny sposób ich użycia), skłonność do stosowania elementów satyry, ironii, paszkwilu, groteski, wprowadzania kalamburów. Wyznaczniki te opisują kanoniczny wariant felietonu. W praktyce jednak dominują warianty alternacyjne gatunku, w których przekształceniu może ulegać każdy ze składników strukturalnych. W aspekcie pragmatycznym widoczna jest wielość intencji, przy dominacji intencji perswazyjnej, realizowanej za pośrednictwem strategii przekonywania i argumentowania, ale też satyry, parodii, paszkwilu czy zabiegów humorystycznych. Alternacyjne przekształcenia aspektu stylistycznego cechuje zaś: osłabiona szablonowość, perswazyjność, sugestywność, ekspresywność, obrazowość i dialogowość i wielostylowość. Warianty adaptacyjne powstają na granicy gatunku i takich gatunków piśmiennictwa użytkowego jak list, dziennik, pamiętnik, przemówienie, szkic, baśń i wiersz. Badaczka wymienia trzy typy zapożyczeń ogólnych: adaptacje gatunków dziennikarskich, innych gatunków użytkowych oraz literackich (Wojtak 2004, s. 202–211).



#### 4. ILUSTRACJA WZORCA GATUNKOWEGO NA PRZYKŁADZIE KONKRETNEGO FELIETONU

Wzorzec gatunkowy zostanie omówiony na przykładzie felietonu Agnieszki Graff, zamieszczonego w „Wysokich obcasach Extra” (Graff 2015). Struktura wypowiedzi zamknięta jest w ramie tekstowej, której elementem inicjalnym jest intrygujący tytuł: (jego prekursorem w XVIII w. było motto z klasyków rzymskich) *Uniwersytet to nie firma, a księgowość to nie królowa nauk* (Graff 2015). Poniżej znajduje się wyróżniony graficznie pierwszy akapit, który sygnalizuje wydarzenie, inspirujące autorkę do bardziej ogólnych rozważań na temat misji akademii: „W kraju, którego konstytucja obiecuje bezpłatną edukację, największy publiczny uniwersytet wprowadza tylnymi drzwiami nowe formy odpłatności za studia. To oczywisty skandal, nawet jeśli każdy kolejny krok jest zgodny z literą prawa. Studenci protestują.”

Elementem finalnym jest zaś pointa, która może być aluzją czy nawiązaniem do tytułu. Zakończenie, „jak ostatni akord”, współtworzy ramę tekstową, wzmacniając tezę wypowiedzi: „Wygląda jednak na to, że dusza uniwersytetu nie jest wieczna. Powoli zabija ją kult efektywności, przekonanie, że wszystko da się zmierzyć, a studia to przygotowanie ‘zasobów ludzkich’ na rynek pracy. Czy studenci zdołają ją uratować? Trzymam kciuki. Oby nie było za późno.” Z rozważań wychodzących od informacji o jednej z nowych metod finansowania uczelni nadawca wyciąga wnioski dotyczące zmian w filozofii akademickości, z nadzieją na ratunek jej istoty. Jednocześnie widoczne jest wsparcie dla tych, którzy mogą tego dokonać. Autorka wyraża swoją postawę i spodziewa się wsparcia ze strony odbiorcy.

Kompozycja felietonu jest dowolna i swobodna. W analizowanym felietonie Agnieszki Graff punktem wyjścia do snucia refleksji na temat sytuacji na polskich uczelniach jest diagnoza kondycji polskich uniwersytetów, które „toczą dwie groźne choroby: grantozą i punktozą”. Autorka dorzuca do tego „marazm, konformizm i syndrom chronicznego zmęczenia”. Kadra uniwersytecka nie potrafi (nie chce) „przeciwstawić się komercjalizacji nauki”. Dziennikarka, pisarka i jednocześnie pracownik dydaktyczny UW, odwołuje się do wydarzeń z przeszłości: pisze o braku reakcji akademików na decyzję o zamknięciu studiów filozoficznych w Białymstoku. Kolejnym oburzającym ją wydarzeniem jest wprowadzenie opłat za opóźnienie w oddaniu pracy magisterskiej. Autorka przedstawia hasła protestujących studentów i opinię socjologa, który krytykuje zmianę filozofii uczelni zgodnie z prawami wolnego rynku. W kolejnym akapicie konstatuje, że misja uniwersytetu uległa zmianie, z miejsca wymiany myśli, skupienia, czasu na rozmowę zamienił się on w system USOS, ECTS i cennik opłat. W podsumowaniu nawiązuje do tradycji buntu uniwersyteckiego, pokładając nadzieję na zmiany nie

w naukowcach, ale w studentach. Tak więc konkretne wydarzenie – wprowadzenie opłat za późniejsze niż w planie uczelni zdobycie magisterium – staje się pretekstem do rozważań na temat misji uniwersytetów, ich filozofii i tradycji.

Aspekt pragmatyczny felietonu wynika z jego statusu pograniczności między publicystyką i literaturą. Skutkiem tego stanu jest dziennikarska swoboda wypowiedzi z jednoczesną dbałością o artystyczne środki wyrazu. Zdzisława Mokranowska uważa, że konwencje literackie służyły głównie celom publicystycznym: uatrakcyjnieniu wyводу lub ułatwieniu percepcji, a nie celom estetycznym. W XX w. stały się dodatkowo walorem erudycyjnym felietonu (Mokranowska 1993, s. 91). Nadawcą wypowiedzi jest profesjonalny dziennikarz lub pisarz artysta, który wyraża swój osobisty, subiektywny komentarz do opisywanych zjawisk. Pierwszorzędną wagę w felietonie ma umiejętność zaciekawienia czytelnika i nawiązania z nim kontaktu. Autor przedstawia swoje stanowisko w sposób żartobliwy, chcąc zachęcić czytelnika do krytycznego spojrzenia na dane zagadnienie czy zdarzenie. Wypowiedź może śmieszyć i bawić odbiorcę, ale też może mieć na celu popularyzowanie idei politycznych i społecznych, zawierać krytykę literacką czy teatralną, może upowszechniać wiedzę, może być popisem erudycji i talentu autora, tekst może cechować ostry ton polemiczny, z elementami drwiny i pamfletu, może on stać się narzędziem walki politycznej (Adolf Nowaczyński), przybierać charakter popularnonaukowy (Bruno Winawer) czy sportowy (Rafał Malczewski). Może być po prostu humoreską obyczajową (Stefan Wiechecki „Wiech”).

Felietony Agnieszki Graff, regularnie pojawiające się w „Wysokich obcasach Extra”, wpisują się w obszar pragmatyki gatunku. Autorka porusza w nich wiele kontrowersyjnych problemów polskiego społeczeństwa: nierówność w traktowaniu kobiet i mężczyzn w życiu w pracy, patriarchy, wiara i Kościół, stosunek do LGBT. Wypowiedzi te cechują intencje perswazyjne – chęć wywołania refleksji, postawienia pytania i skłonienia do dyskusji na wybrane tematy. Autorka zawiera w nich elementy krytyki, ironii, ma na celu popularyzację określonego sposobu myślenia i wywołanie określonych postaw w ważnych kwestiach społecznych.

Tematyka felietonu jest trudna do sprecyzowania, gdyż cechuje ją duża dowolność. Powinna być współczesna, dotyczyć aktualnych spraw społecznych, kulturalnych, obyczajowych czy politycznych. Tematu należy szukać w najbliższym otoczeniu; ma to być coś interesującego, śmiesznego lub denerwującego. Wątek powinien być rozwijany od szczegółu do ogółu. Ważne wydaje się włączenie wydarzeń jednostkowych w porządek znaczeń ogólnych. Tematyka wypowiedzi dotyczy spraw, które autorowi wydają się ważne, znamienne, warte zaważenia i przemyślenia. Temat wypowiedzi stał się czynnikiem determinującym jego odmiany gatunkowe. Są więc felietony polityczne, społeczne, obyczajowe, sportowe, teatralne, literackie. Istotą jest uchwycenie w drobnych codziennych wydarzeniach czegoś, co odnosi się do zjawisk o charakterze ogólnym, uniwer-

salnym, związanych z wydarzeniami dotyczącymi ogółu społeczeństwa. Wartości zaprezentowane w wypowiedzi odzwierciedlają zatem uniwersalne standardy moralne, estetyczne, itd. Punkt widzenia jest subiektywny i wyraża indywidualną, dowolną interpretację omawianego zjawiska przez autora. Nie ma on ambicji wygłaszania poglądów ogółu; może natomiast wywołać wśród czytelników dyskusję na poruszany temat.

Wracając do głównego przedmiotu analizy, autorka porusza ważne sprawy społeczne, dotyczące całego społeczeństwa, gdyż kształcenie uniwersyteckie determinuje jego świadomość i poziom rozwoju. Odwołuje się do uniwersalnych systemów wartości i standardów etycznych – wszyscy mają zagwarantowany równy, bezpłatny dostęp do edukacji, nauka powinna rozwijać się swoim naturalnym rytmem, a nie na czas, w ciągłej rywalizacji i pośpiechu, dla doraźnych korzyści w postaci punktów i pieniędzy. Nauka nie jest towarem i nie powinno się nią handlować. System ten wymusza konformistyczne kierunki badań, które są dobrze finansowane, likwidowane są kierunki humanistyczne, które nie produkują wartości merkantylnych. Autorka wyraża własną opinię, mając nadzieję, że wywoła na analizowany temat szerszą dyskusję. Píše o sobie („Trzymam kciuki”), i odbiorca musi sam zdecydować, czy do niej dołączy.

Aspekt stylistyczny felietonu, podobnie jak tematyczny i kompozycyjny, cechuje duża dowolność. Autor może stosować zróżnicowane środki stylistyczne, niejednorodność stylistyczną, włączając do wypowiedzi cytaty, nawiązania do innych tekstów, scenki. Wykładnikiem gatunkowym wypowiedzi felietonowych jest też dowcip, żart, anegdota. Felieton pisany jest w sposób barwny, interesujący, dowcipny, błyskotliwy; zawiera niebanalne skojarzenia. Wymaga od autora talentu, konceptu, inteligencji, zdolności literackich. W wyżej przywołanym tekście Agnieszki Graff widoczne są:

- aluzje do hasła przewodniego mobilizacji studentów i wypowiedzi JM Rektora UW prof. Marcina Pałysa („Uniwersytet to nie firma...”),
- gra z czytelnikiem, polegająca na interpretacji tytułu po przeczytaniu całej wypowiedzi,
- elementy stylu potocznego, np. „wprowadza tylnymi drzwiami”, „trzymam kciuki”,
- przywołanie haseł studenckiego buntu: „Nie zrobię badań w weekend”, „Nie chcemy pisać dyplomów na akord”, „Nie jestem klientem, jestem studentem”,
- wprowadzenie cytatu z wypowiedzi socjologa: „wprowadzane zmiany zgodne są z logiką traktowania uniwersytetu jak firmy, gdzie efektywność mierzy się nie jakością pracy naukowej, ale wykonaniem planu przed deadline’em”,
- elementy kontrastowania: „Dobra uczelnia to taka dziwna wspólnota – niby hierarchiczna, bo wiadomo, kto profesor, kto doktor, a kto student, a jednak egalitarna, bo oparta na dialogu”,

– analogie między aktualną sytuacją a podobnym wydarzeniem w przeszłości: „Gdy likwidowano „nierentowną” filozofię w Białymstoku, posypały się słuszne odezwy i listy protestacyjne, ale nikt nie strajkował, nikt nie wyszedł na ulicę”,

– własne refleksje autorki: „Cóż, myśl nie jest przeliczalna na punkty, nie da się jej sparametryzować. Myśl potrzebuje czasu i wzajemnego szacunku” i pokazanie własnej postawy w obliczu analizowanego zjawiska: „Trzymam kciuki”.

Zawarte w felietonie środki wyrazu cechuje duża dowolność i różnorodność. Są one dostosowane do temperamentu autorki, jej oburzenia, rozczarowania, bezsilności, a także do pragmatyki i tematyki wypowiedzi.

Należy zwrócić uwagę na różne odmiany i warianty felietonu. W związku z pogranicznością jego statusu należy przyjąć, że wszystkie realizacje gatunkowe są wariantami alternacyjnymi czy adaptacyjnymi, zawierającymi często elementy innych gatunków. Z powodu dużej dowolności wielu aspektów, poszczególne wypowiedzi są silnie zindywidualizowane i charakterystyczne dla danych autorów.

## 5. FELIETON JAKO GATUNEK GLOTTODYDAKTYCZNY

Nie znajdziemy ani felietonu, ani informacji na temat jego wzorca w podręcznikach dla cudzoziemców. Pomocą dla nauczyciela mogą być poradniki dotyczące pisania tekstów użytkowych dla uczniów szkół średnich. W książce *Egzamin gimnazjalny. Jak to napisać?* autorstwa Iwony i Lecha Cieślaków (2005) czytamy, że felieton to jeden z podstawowych gatunków publicystycznych, pojawiający się cyklicznie, w rubryce prasowej pod stałym tytułem. Tematyka gatunku jest współczesna, dotyczy aktualnych spraw społecznych, kulturalnych, obyczajowych czy politycznych. Autor wypowiedzi przedstawia swoje stanowisko w sposób żartobliwy, chcąc zachęcić czytelnika do krytycznego spojrzenia na dane zagadnienie czy zdarzenie. Felieton ma swobodną kompozycję, będąc zestawem luźnych uwag i refleksji na opisywany temat. Mimo lekkości tonu jego intencją jest ostrzeżenie, krytyka, ośmieszenie. Do wybitnych felietonistów zalicza się: Bolesława Prusa, Antoniego Słonimskiego, Stefana Kisielewskiego. W radach dla przyszłych autorów felietonu czytamy, że tematu należy szukać w najbliższym otoczeniu; ma to być coś interesującego, śmiesznego lub denerwującego. Wątek powinien być rozwijany od szczegółu do ogółu. Felieton pisany jest w sposób barwny, interesujący, dowcipny, błyskotliwy; zawiera niebanalne skojarzenia. Autora nie obowiązują reguły dotyczące kompozycji; dozwolone jest użycie języka potocznego, gwarowego, środowiskowego. Ważny jest trafny, intrygujący tytuł. Jako przykład służy felieton J. Piekarczyk *Wieczny odpoczynek*, zamieszczony w „Przekroju” 1999, nr 38.

Michał Kuziak i Sławomir Rzepczyński – autorzy poradnika *Jak pisać?* (2008, s. 143–146) informują, że felieton narodził się we Francji na początku XIX w. jako rozrywkowy dodatek do czasopisma „Journal de Debats”, jego nazwa zaś znaczy po polsku „listek, świstek, kartka”. Podkreślają, że jest to wypowiedź prasowa zbliżona do formy literackiej. Podobnie jak w wyżej wymienionym poradniku gimnazjalnym, akcentują aktualność tematyki i włączenie wydarzeń jednostkowych w porządek znaczeń ogólnych, a także tematyczną i formalną dowolność. Styl i sposób ujęcia charakteryzuje żywość i barwność języka, zaskakujące skojarzenia i pomysły. Możliwe jest zastosowanie satyry, ironii. Felietonista próbuje narzucić czytelnikowi swój punkt widzenia, przyjmując status mentora. Fakty w felietonie są punktem wyjścia do ogólnej refleksji nad omawianymi zjawiskami. To zaproszenie do wspólnego myślenia o sprawach bieżących, krytycznego spojrzenia na wydarzenia i dokonania oceny z perspektywy ogólnej. Tematyka wypowiedzi dotyczy spraw, które autorowi wydają się ważne, znamienne, warte zauważenia i przemyślenia. Niemożliwe jest zatem podanie jednoznacznej definicji gatunku i jego reguł kompozycyjnych, o wszystkim decyduje talent i inwencja felietonisty, jego umiejętność analogizowania i kontrastowania zjawisk, snucia refleksji i budowania dramaturgii wypowiedzi. Język felietonu nosi znamiona stylu artystycznego i publicystycznego; obok elementów potocznych, czy wręcz kolokwialnych, może pojawić się wywód naukowy. Swoboda skojarzeń jest nieograniczona. Gatunek ten pojawił się jako cykliczna wypowiedź prasowa, ale z czasem został przyjęty także przez inne media: radio i telewizję. Uwagę powinna zwracać erudycja autora, jego umiejętność łączenia rozważań filozoficznych z fragmentami poetyckimi. Felietonista może odwoływać się zarówno do logiki i racjonalnego myślenia, jak i emocji czy wzruszeń. Proponowane tematy dotyczą pomocy materialnej dla schroniska dla zwierząt i refleksje na temat ulicznego graffiti. Przykładem wzorcowej wypowiedzi jest natomiast felieton Antoniego Słonimskiego *Jedność*, z analizą poszczególnych elementów.

Uporządkujmy zatem elementy wzorca gatunkowego felietonu dla celów glottodydaktycznych. Nie będzie tu większości zewnętrznych wyznaczników gatunkowych – felieton cudzoziemca na kursie JPJO czy egzaminie prawdopodobnie nie będzie publikowany, nie ma zatem stałego miejsca w piśmie, nie wchodzi w skład zbioru tekstów pod wspólnym tytułem, nie jest wypowiedzią cykliczną, nie zawiera różnorodnych form graficznego wyróżnienia tekstu lub jego fragmentów, wypowiedź nie jest sygnowana pseudonimem. Podpis służy jedynie identyfikacji pracy egzaminacyjnej, a nie zawiera go felieton pisany w zeszycie. Jedynym obecnym w glottodydaktyce wykładnikiem w tej grupie jest niewielki rozmiar wypowiedzi. Felieton zwykle ukazuje się cyklicznie w rubryce o stałym tytule. W odmianie glottodydaktycznej będzie wypowiedzią jednorazową, która stanowi płaszczyznę wykazania się określonym poziomem kompetencji językowej i/lub podstawę do oceny biegłości piszącego.

Z wzorców publicystycznych felieton glottodydaktyczny czerpie więcej wyznaczników wewnętrznych. W aspekcie strukturalnym istnieje duża swoboda i brak ustalonego szablonu strukturalnego. Ważny jest intrygujący tytuł, który sygnalizuje hipertemat lub tematy cząstkowe wypowiedzi. Należy podkreślić, że często tytuł felietonu staje się zrozumiały dopiero po przeczytaniu całości tekstu i powinniśmy wymagać od uczących się jego interpretacji w kontekście pełnej wypowiedzi. Należy także akcentować dbałość nadawcy o pierwszy i ostatni akapit. Akapit końcowy jest ważny, gdyż z reguły ma kształt puenty, refleksyjnego pytania, oceny, apelu, anegdota czy innej formy adresowanej do odbiorcy. Układ tekstu w felietonie glottodydaktycznym jest linearny, nie pojawiają się w nim okienka z cytatami z korpusu w obudowie wypowiedzi, które w tekstach prasowych są często wyróżnione graficznie, podobnie jak pierwszy akapit. Tak samo jak w autentycznych tekstach publicystycznych, felieton dydaktyczny powinna cechować osłabiona szablonowość, która wynika z różnorodności wariantów strukturalnych.

W aspekcie pragmatycznym najważniejsze jest pokazanie kompetencji genologicznych i językowych. Celem uczącego się jest ujawnienie, że jego znajomość języka polskiego jest na poziomie wykształconego użytkownika języka polskiego. Oznacza to zarówno znajomość systemu językowego, jak i zakorzenionych w kulturze konwencji gatunkowych. Ponadto ważne są cechy indywidualne autora: inteligencja, erudycja, poczucie humoru. Jest to więc gatunek trudny do nauczenia i nie każdy zaawansowany użytkownik rodzimy jest w stanie zadanie takie wykonać. Felieton glottodydaktyczny powinien realizować swój cel główny, zaś intencje poboczne są tu mniej istotne, gdyż nie znajdują oddźwięku społecznego, zamierzonego przez profesjonalnych publicystów. Spełnieniem celu będzie zdanie egzaminu, odrobienie pracy domowej, pokazanie swoich zdolności przed grupą kolegów. Większe wymagania możemy stawiać cudzoziemcom na studiach dziennikarskich czy medioznawczych lub kandydatom na takie kierunki. Felieton dydaktyczny jest zatem odmianą praktyczną, ćwiczeniową lub kontrolną w aspekcie językowym.

W aspekcie poznawczym na pierwszym miejscu należy wymienić aktualność problematyki i dowolność tematyczną. Mogą wystąpić w nim ciągi fabularne, asocjacyjne, dygresyjne i logiczno-dyskursywne; pożądane są także elementy dialogu. Ceniona będzie puenta i atrakcyjny tytuł, wywołujący pewną grę z czytelnikiem. Manifestowana jest stronniczość, subiektywność, indywidualizm w sposobie ujmowania świata przedstawionego. Uczący się powinni podejmować tematy, które są im bliskie i dostosowane do ich zainteresowań. Na poziomie C2 są to zwykle osoby dorosłe, mające pewne doświadczenia życiowe, dojrzałość intelektualną i pewność opinii na ważne tematy społeczne, polityczne, kulturalne.

W kategoriach stylistycznych panuje w felietonie swoboda stylistyczna i indywidualizacja stylu. Gatunek ten cechuje też perswazyjność, sugestywność, eks-

presywność, obrazowość i dialogowość; cechy te realizowane są standardowo lub innowacyjnie. Należy zachęcać piszących do stosowania wielostylowości i kontrastów stylistycznych. Możliwe są wypowiedzi hybrydalne, czerpiące z innych gatunków, podobnie jak w wypowiedziach publicystycznych. Wynika z tego, że felieton glottodydaktyczny jest jednym z wariantów gatunku, alternacyjnym lub adaptacyjnym, w zależności od typu zastosowanych modyfikacji lub pożyczek gatunkowych.

## 6. ZAKOŃCZENIE

Podsumowując, felieton to krótki utwór z pogranicza publicystyki i literatury, o swobodnej kompozycji, mający na celu zainteresowanie i sprowokowanie odbiorcy do przemyśleń na dany temat, dotyczący spraw aktualnych, ciekawych, kontrowersyjnych i napisany w stylu gatunku, cechującym się dużą swobodą środków wyrazu, indywidualizmem, dowcipem, ironią, co sprawia, że czytelnik nie może pozostać obojętny na tezę wypowiedzi.

Dla celów glottodydaktyki polonistycznej warto wykorzystać czteroaspektowy opis wzorca gatunkowego. Należy jednak pamiętać, że wymagamy od uczniów pragmatycznie zrealizowanego zadania, koncentrując się na kwestiach obecności wykładników gatunkowych, oryginalności wypowiedzi i poprawności językowej. Uporządkowanie poszczególnych aspektów opisu gatunku jest dużą pomocą dla nauczyciela i ucznia. Należy zaznajamiać uczących się z tekstami klasyków felietonu i zachęcać ich do kontaktu z oryginalnymi tekstami mistrzów gatunku, łatwo dostępnymi we współczesnej prasie i w Internecie<sup>3</sup>.

## BIBLIOGRAFIA

- Balcerzan E., 2000, *W stronę genologii multimedialnej*, w: W. Bolecki, I. Opacki (red.), *Genologia dzisiaj*, Warszawa, s. 86–101.
- Balowski M., 2000, *Świadomość gatunkowa a wzorzec normatywny (na przykładzie gatunków prasowych)*, w: D. Ostaszewska (red.), *Gatunki mowy i ich ewolucja*, t. I: *Mowy piękno wielorakie*, Katowice, s. 225–237.

<sup>3</sup> Miłośników teatru i tematyki społeczno-obyczajowej warto zachęcić do czytania felietonów Tadeusza Boya-Żeleńskiego, zainteresowanych felietonem politycznym zapoznać z tekstami Stefana Kisielewskiego, a studentom o zamiłowaniach literackich zaproponować prace Jarosława Iwaszkiewicza i Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego. Mistrzami felietonu pogranicznego pozostają Antoni Słonimski, Andrzej Kijowski, Stefan Kisielewski, Krzysztof Teodor Teplitz, Stanisław Dygat, Jerzy Urban, Daniel Passent i Piotr Wierzbicki. Klasykiem felietonu sportowego jest Bohdan Tomaszewski, muzycznego – Jerzy Waldorff, a filmowego – Zygmunt Kałużyński i Jan Józef Szczepański. Warto też sięgać do atrakcyjnych tekstów współczesnych, np. Józefy Hennelej, Joanny Szczepkowskiej, Kingi Dunin, Michała Ogórka, Tomasza Nałęcz, Krzysztofa Bieleckiego, Małgorzaty Domagalik, Tomasza Lisa, czy Tomasza Raczka.

- Bartmiński J., Niebrzegowska S., 2009, *Tekstologia*, Warszawa.
- Bernacki M., Pawlus M., 1999, *Słownik gatunków literackich*, Bielsko-Biała.
- Chudziński E., 2000, *Felieton. Geneza i ewolucja gatunku*, w: Z. Bauer, E. Chudziński (red.), *Dziennikarstwo i świat mediów*, Kraków, s. 345–360.
- Cieślakowie I. i L., 2005, *Egzamin gimnazjalny. Jak to napisać?*, Toruń.
- Cudak R., 2007, *Rzut oka na polską genologię literacką*, w: D. Ostaszewska, R. Cudak (red.), *Polska genologia literacka*, Warszawa, s. 13–44.
- Dunin-Dudkowska A., 2014, *Testament jako zwierciadło kultur. Polsko-amerykańskie studium komparatystyczne*, Lublin.
- Europejski system opisu kształcenia językowego*, tłum. W. Martyniuk, 2003, Warszawa.
- Fleck L., 1986, *Powstanie i rozwój faktu językowego. Wprowadzenie do nauki o stylu myślowym i kolektywie naukowym*, Lublin.
- Fras J., 1999, *Dziennikarski warsztat językowy*, Wrocław.
- Fras J., 2013, *O typologii wypowiedzi medialnych i dziennikarskich*, Wrocław.
- Furman W., Kaliszewski A., Wolny-Zmorzyński K., 2000, *Gatunki dziennikarskie. Specyfika ich tworzenia i redagowania*, Rzeszów.
- Gajda S., 1993, *Gatunkowe wzorce wypowiedzi*, w: J. Bartmiński (red.), *Encyklopedia kultury polskiej*, t. 2: *Współczesny język polski*, Wrocław, s. 245–258.
- Gajda S., 2009, *Gatunki wypowiedzi i genologia*, w: Z. Bilut-Homplewicz, W. Czachur, M. Smykała, *Lingwistyka tekstu w Polsce i w Niemczech. Pojęcia, problemy, perspektywy*, Wrocław, s. 135–146.
- Godzic W., 2015, *Gatunek telewizyjny: nostalgia i władza bez przyszłości?*, w: W. Godzic, Z. Bauer, P. Wiczorek (red.), *E-gatunki. Dziennikarz w nowej przestrzeni komunikowania*, Warszawa, s. 51–79.
- Graff A., 2015, *Uniwersytet to nie firma, księgowość nie jest królową nauk* [online], [https://www.wysokieobcasy.pl/wysokie-obcasy/1,100865,18005244,Uniwersytet\\_to\\_nie\\_firma\\_a\\_księgowosc\\_nie\\_jest\\_krolowa.html](https://www.wysokieobcasy.pl/wysokie-obcasy/1,100865,18005244,Uniwersytet_to_nie_firma_a_księgowosc_nie_jest_krolowa.html) [15.04.2020].
- Grochala B., 2016, *Telewizyjna transmisja sportowa w ujęciu genologii lingwistycznej na materiale transmisji meczów piłki nożnej*, Łódź.
- Janowska I., Lipińska E., Rabiej A., Seretny A., Turek P., 2016, *Programy nauczania JPJO. Poziomy A1–C2*, Kraków.
- Jarzębski M., 1978, *Głos w dyskusji o felietonie*, „Zeszyty Prasoznawcze”, z. 3.
- Jedliński R., 1984, *Gatunki publicystyczne w szkole średniej*, Warszawa.
- Klein T., 1983, *Felieton – niektóre historyczne i teoretyczne aspekty gatunku*, „Polonistyka”, z. 4.
- Kuziak M., Rzepczyński S., 2008, *Jak pisać?*, Bielsko-Biała.
- Maziarski J., 1976, *Felieton*, w: J. Maślanka (red.), *Encyklopedia wiedzy o prasie*, Wrocław.
- Mokranowska Z., 1993, *Felieton*, w: M. Pytasz (red.), *Leksykon szkolny. Gatunki paraliterackie, publicystyczne i użytkowe*, Gorzów Wielkopolski, s. 85–96.
- Niczyperowicz A., 1996, *Przepis na felieton*, w: A. Niczyperowicz (red.), *Abecadło dziennikarza*, Poznań.
- Niczyperowicz A., 2001, *Felieton piękny pasożyt*, w: A. Niczyperowicz (red.), *Dziennikarstwo od kuchni*, Poznań.
- Ptaszek G., 2017, *Wkład Profesor Marii Wojtak w rozwój genologii medialnej*, w: I. Hofman, D. Kępa-Figura, *Współczesne media. Gatunki w mediach. Prace dedykowane Profesor Marii Wojtak*, t. 1: *Zagadnienia teoretyczne. Gatunki w mediach drukowanych*, Lublin, s. 27–36.
- Ropa A., 1976, *W poszukiwaniu istoty felietonu*, „Zeszyty Prasoznawcze”, z. 2.
- Ruszer A., 2011, *Oswoić tekst*, Kraków.
- Sławkowa E., 2000, *Styl współczesnego felietonu (z zagadnień stylistyki gatunku)*, w: D. Ostaszewska (red.), *Gatunki mowy i ich ewolucja*, t. I: *Mowy piękno wielorakie*, Katowice, s. 305–315.
- Słownik wyrazów obcych*, 2005, red. E. Sobol, Warszawa.
- Standardy wymagań egzaminacyjnych. Państwowe egzaminy certyfikatowe z języka polskiego jako obcego*, 2003, Warszawa.



- Witosz B., 2005, *Genologia lingwistyczna. Zarys problematyki*, Katowice.
- Wojciechowska A., 2012, *Protokół jako świadectwo komunikacji wspólnotowej w drugiej połowie XIX wieku. Studium genologiczne*, Zielona Góra.
- Wojtak M., 2004, *Gatunki prasowe*, Lublin.
- Wojtak M., 2014, *Sporne i bezsporne problemy współczesnej genologii*, „Poradnik Językowy”, z. 8, s. 7–22.
- Wojtak M., 2019, *Wprowadzenie do genologii*, Lublin.
- Wolny-Zmorzyński K., Kozieł K., 2013, *Genologia dziennikarska*, „Studia Medioznawcze”, nr 3, s. 23–34.
- Wysłouch S., 2005, *Nowa genologia – rewizje i reinterpretacje*, w: M. Czermińska i in. (red.), *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja. Zjazd Polonistów Kraków, 22–25 września 2004*, t. 1, Kraków, s. 97–113.
- Zaśko-Zielińska M., 1999, *Metatekst na poziomie gatunku mowy w felietonach „Tygodnika Powszechnego” i „Polityki”*, w: J. Miodek (red.), *Mowa rozświetlona myślą*, Wrocław, s. 283–295.
- Żmigrodzka B., 1997, *Testament jako gatunek tekstu*, Katowice.

Anna Dunin-Dudkowska


## GENOLOGY AS A THOUGHT STYLE IN TERMS OF TEACHING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE


**Keywords:** genology/genre studies, genre of speech, genre pattern, teaching Polish as a foreign language, feuilleton

**Abstract.** A new view on genology perceives it as a thought style, including a community of researchers describing conventions shaping people's communication behaviours, replicated to preserve the tradition and create a community of cultural community. It is an interdisciplinary science, composed of numerous trends, diversified in terms of methodology, thriving within its own cognitive space, being a set of relatively coherent theoretical assumptions and their analytical applications. Teaching Polish as a foreign language may not be indifferent to its achievements. Foreigners studying Polish, among acquired linguistic and cultural competences also develop their genological subcompetence. Knowledge of Polish genres should be based on acquisition of a genre pattern and its variants. The didactic version of a genre slightly differs from the classical variants. The author presents an application of the genological apparatus to describe *feuilleton*, the genre introduced in teaching on the highest levels of linguistic competences.

Data wpłynięcia tekstu: 13.05.2020

Grażyna Przechodzka\*, Viktoriia Hudy\*\*

 <https://orcid.org/0000-0002-7013-6195>

 <https://orcid.org/0000-0003-0864-0566>

## PUŁAPKI W ASPEKTCIE STRUKTURALNYM I JĘZYKOWYM WZORCÓW GATUNKOWYCH DLA SŁOWIAN ZE WSCHODU (NA PODSTAWIE PISEMNYCH PRAC CERTYFIKATOWYCH Z ROKU 2019, POZIOM B1)

**Słowa kluczowe:** wzorzec gatunkowy, sprawność pisania, gatunki użytkowe, egzamin certyfikacyjny

**Streszczenie.** Na państwowych egzaminach certyfikacyjnych z języka polskiego jako obcego w zestawach egzaminacyjnych w części *pisanie* znajdują się zadania, których celem jest sprawdzenie umiejętności poprawnego redagowania popularnych polskich gatunków użytkowych. Autorki dokonują przeglądu wypowiedzi pisemnych z roku 2019 pod kątem ich poprawności gatunkowej przede wszystkim w aspekcie strukturalnym. Analizie poddano prace osób wschodniosłowiańskiego pochodzenia, ponieważ Słowianie ze Wschodu stanowią zdecydowaną większość wśród zdających państwowy egzamin certyfikacyjny. Z tego samego względu oglądowi poddano arkusze egzaminacyjne z poziomu B1 – cieszącego się największą popularnością wśród cudzoziemców. Zestawienie błędów może być przydatne w pracy glottodydaktycznej podczas zajęć poświęconych rozwijaniu sprawności pisania.

W 2019 roku państwowy egzamin certyfikacyjny z języka polskiego jako obcego został przeprowadzony trzykrotnie. Sesje egzaminacyjne odbyły się w marcu, czerwcu i w listopadzie. Przeprowadzono je również w Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców UMCS w Lublinie.

Zmiany w *Ustawie o obywatelstwie polskim* z roku 2009, opublikowane w roku 2012<sup>1</sup>, spowodowały, że poziom B1 cieszy się wśród dorosłych najwięk-

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

\*\* [viktoriia.hudy@gmail.com](mailto:viktoriia.hudy@gmail.com), Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców, ul. Weteranów 18, 20-038 Lublin.

<sup>1</sup> W roku 2012 zmodyfikowano *Ustawę o obywatelstwie polskim*. Zgodnie z zapisami dokumentu, osoby starające się o uzyskanie polskiego obywatelstwa powinny legitymować się państwowym certyfikatem poświadczającym znajomość języka polskiego na – minimum – poziomie B1. Zob.: Dz. U. 2012, poz. 161, roz. IV, art. 30, p. 7.

szą popularnością. Na jego zdawanie w roku 2019 w CJKP zdecydowało się 256 osób, spośród których 229 (89%) to osoby wschodniosłowiańskiego pochodzenia.

Zgodnie z aktami prawnymi osoba, która nie zaliczyła wszystkich sprawności na wymagane minimum 50% punktów możliwych do uzyskania za dany moduł, nie może otrzymać z egzaminu wyniku pozytywnego. Z oglądu arkuszy egzaminacyjnych wynika, że sprawnością deficytową jest *pisanie* rozumiane jako umiejętność redagowania określonych gatunków pisemnych. W 2019 roku nie zdało go 31 osób, a więc 12% piszących, z czego 21 (8%) to osoby wschodniosłowiańskiego pochodzenia. Celowe wydaje się jest zatem przeanalizowanie prac pisemnych na poziomie B1 pod kątem ich poprawności gatunkowej. W *Standardach wymagań egzaminacyjnych (Standardy wymagań..., 2016, s. 29–39)* opublikowano szczegółową listę gatunków wymaganych na tym poziomie. Zdający powinni zatem zapoznać się z wymienionymi tam formami, gdyż pojawiają się one w zestawach egzaminacyjnych. Do analizy wybrano prace, których autorzy to Słowianie ze Wschodu, ponieważ to oni stanowią najliczniejszą grupę starającą się o urzędowe poświadczenie znajomości języka polskiego. W przypadku Słowian widoczna jest także silna interferencja z języków rodzimych. Zestawienie błędów popełnianych przez tę grupę zdających może być przydatne w pracy glottodydaktycznej podczas zajęć poświęconych rozwijaniu sprawności pisania. W niniejszym artykule analizowano następujące gatunki użytkowe: ogłoszenie, e-mail, pozdrowienia, zaproszenie, życzenia oraz list, które pojawiły się w zestawach egzaminacyjnych w 2019 roku.

Do opisu wybranych gatunków zastosowano koncepcję wzorca gatunkowego M. Wojtak. Do komponentów wzorca gatunkowego badaczka zalicza: aspekt strukturalny, aspekt pragmatyczny, aspekt poznawczy i aspekt stylistyczny (Wojtak 2004, s. 16–17)<sup>2</sup>. Wypowiedzi pisemne przeanalizowano w zakresie aspektu strukturalnego oraz częściowo stylistycznego. Poprawność językowa badana była jedynie w elementach ramy tekstowej danego wzorca<sup>3</sup>. Aspekt pragmatyczny nie był badany. W sytuacji egzaminacyjnej nadawcą jest zdający, zaś odbiorcą egzaminator, a prymarnym celem wypowiedzi jest prezentacja przez piszącego określonych kompetencji językowych potrzebnych do uzyskania 50% punktów za ten moduł egzaminu. Aspekt poznawczy (m.in. tematyka) był narzucony zdającym poprzez polecenie. Realizując zadanie, musieli zatem dostosowywać używane środki językowe do tematu wypowiedzi. Pojawiające się marginalnie wnioski dotyczące innych aspektów wynikają z faktu, że w analizowanych wypowiedziach pisemnych wszystkie aspekty wzorca gatunkowego przenikają się i wzajemnie na siebie oddziałują.

---

<sup>2</sup> Wzorzec gatunkowy może ulegać zmianom pod wpływem procesów komunikacyjnych oraz kulturowo-społecznych. Polimorficzność wzorca skutkuje pojawieniem się trzech wariantów: kanonicznego, alternacyjnego i adaptacyjnego.

<sup>3</sup> Błędy gramatyczne w zakresie aspektu językowego dość szczegółowo opisano w literaturze glottodydaktycznej, stąd w niniejszej analizie zostały pominięte. Zob., np.: *Metodyka kształcenia..., 1993*; Czernysz 2005; Baraniwska 2007; Dunin-Dudkowska, Maliszewski 2018; Maliszewski 2019.

## 1. BŁĘDY W WYPOWIEDZIACH EGZAMINACYJNYCH – SESJA MARCOWA

W sesji marcowej poziom B1 zdawały 73 osoby, z czego 65 (tj. 89%) stanowiły osoby wschodniosłowiańskiego pochodzenia.

W marcu zdający mogli wybrać zestaw zawierający ogłoszenie. Polecenie brzmiało tu następująco: *Przez kilka lat mieszkała Pani / mieszkał Pan w Polsce i wynajmowała Pani / wynajmował Pan mieszkanie. Teraz wraca Pani/Pan do kraju i chce sprzedać niepotrzebne meble. Proszę napisać ogłoszenie do gazety (30 słów). Na wybranie zestawu z ogłoszeniem zdecydowały się wówczas 24 (37%) osoby z grupy wschodniosłowiańskiej. W tak sformułowanym poleceniu elementami rzutującym na prawidłowe wykonanie zadania były:*

- treść właściwa;
- dane kontaktowe nadawcy.

Inne elementy struktury, np. słowo zwracające uwagę odbiorcy tekstu oraz układ graficzny, ważne z perspektywy opisu gatunku nie były wymagane i oceniane, ponieważ ten typ ogłoszeń jest umieszczany w gazetach w odpowiednim miejscu (strona z ogłoszeniami). Z tego powodu zadaniem piszących było zredagowanie tekstu zgodnie z poleceniem i podanie jako elementu obligatoryjnego kontaktu do nadawcy. W wypowiedziach pojawiły się jednak elementy zbędne dla polskiego wzorca gatunkowego, jakim jest ogłoszenie prasowe o tematyce „kupno/sprzedaż”. W tabeli 1 (a także we wszystkich pozostałych tabelach) przedstawiono typowe błędy w wypowiedziach egzaminacyjnych oraz liczbę prac, w których one wystąpiły.

Tabela 1. *Ogłoszenie – rodzaje błędów w zestawieniu liczbowym i procentowym*

Lp.	Rodzaj błędu	Liczba prac	w %
1	Brak danych kontaktowych ogłaszającego	8	37
2	Zbędny zwrot do adresata	7	29
3	Zbędna formuła pożegnalna	5	21
4	Zbędny podpis	4	17

Źródło: opracowanie własne

Jak wynika z tabeli, w 8 (37%) pracach nie podano wymaganych danych kontaktowych, co w praktyce spowodowałoby niezrealizowanie intencji prymarnej dla tego gatunku. Pojawiły się natomiast zbędne elementy struktury: w 7 pracach (29%) zwrot do adresata (typu: *Witam; Szanowni Państwo; Dzień dobry, państwo; Dzień dobry*), w 5 (21%) – formuła pożegnalna (typu: *Czekam; pozdrawiam; dziękuję<sup>4</sup>; Z poważaniem*), zaś w 4 (17%) – podpis ogłaszającego (typu:

<sup>4</sup> W podawanych przykładach zachowano oryginalną formę zapisu.

*Volodymyr; Miroslava; Wadim Nowak*). W sumie poprawnie zrealizowało zadanie w aspekcie strukturalnym 67% (16 osób) piszących.

W tej sesji zdający mogli wybrać również zestaw z e-mailem o charakterze nieoficjalnym. Polecenie do niego brzmiało następująco: *Kolega przysłał do Pani/Pana e-mail z prośbą o pożyczenie książki. Nie chce Pani/Pan tego zrobić. Proszę grzecznie odmówić* (30 słów).

*Cześć,  
piszę do Ciebie, bo mam problem. Szukam książki Adama Kowalskiego „Podróże w czasie”. Czy nie masz jej w domu? Chętnie bym pożyczył.  
Pozdrawiam ☺  
Tomek*

Jako elektroniczna forma listu e-mail nieoficjalny powinien zawierać określone strukturalne elementy gatunkowe, a więc:

- zwrot do adresata;
- treść właściwą;
- formułę pożegnalną;
- podpis (imię nadawcy).

Poprawny zwrot do adresata powinien być w języku polskim wyrażony w formie wołacza, np.: *Drogi Tomku*. W korespondencji nieoficjalnej dopuszczalny jest również zwrot typu: *Cześć*. E-mail powinien być zakończony formułą pożegnalną typu: *Pozdrawiam; Pozdrawiam serdecznie* itp.

Oceniający zwracali także uwagę na podział na akapity (tu: zaczynanie nowej myśli od kolejnego wersu).

Zestaw egzaminacyjny z e-mailem wybrała niemal połowa piszących (31 osób, tj. 48%), z których taki sam procent nie potrafił poprawnie go napisać w zakresie struktury. Najczęstsze błędy popełniane przez zdających zilustrowano w tabeli 2.

Tabela 2. *E-mail nieoficjalny – rodzaje błędów w zestawieniu liczbowym i procentowym*

Lp.	Rodzaj błędu	Liczba prac	w %
1	Nieprawidłowy układ graficzny	15	48
2	Błędy ortograficzne	11	35
3	Mianownik zamiast wołacza w zwrocie do adresata	10	32
4	Brak podpisu	6	19
5	Niepoprawna formuła pożegnalna	4	13
6	Błędna formuła początkowa	2	6

Źródło: opracowanie własne

Nieprawidłowy układ graficzny w postaci tekstu ciągłego, utrudniającego odbiór wypowiedzi, wystąpił w 48% prac. Nieco mniej piszących, tj. 35%, popełniło błędy ortograficzne, pisząc małą literą formy adresatywne (błędy typu: *ciebie*;

*tobie; ci; cię*). Prawie tyle samo osób (32%) użyło mianownika zamiast wołacza w zwrocie do adresata (*Tomek*). Sześć osób (19%) nie podpisało swojego listu, co jest poważnym uchybieniem w ramie tekstowej tego gatunku. Niepoprawnej stylistycznie formuły pożegnalnej (typu: *Ż poważaniem*) użyły 4 osoby (13%), natomiast błędny zwrot do adresata (typu: *Witam Cię mój drogi Tomasz; Witam*) pojawił się tylko w 2 pracach (6%).

## 2. BŁĘDY W WYPOWIEDZIACH EGZAMINACYJNYCH – SESJA CZERWCOWA

Egzamin na poziomie B1 w sesji czerwcowej zdawało 80 osób, z czego 72 (90%) to Słowianie ze Wschodu. W tej sesji na omawianym poziomie B1 pojawiło się kilka krótkich gatunków użytkowych: pozdrowienia, zaproszenie, życzenia i ogłoszenie (właściwie zawiadomienie). Dłuższym gatunkiem użytkowym był list nieoficjalny, który zdający mogli wybrać również w sesji listopadowej. Z tego względu ten gatunek użytkowy w obu sesjach poddano łącznej analizie.

Polecenie do pozdrowień brzmiało następująco: *Spędza Pani/Pan urlop nad morzem. W tym czasie sąsiadka, pani Zofia, dba o Pani/Pana kwiaty. Proszę napisać do niej kartkę z pozdrowieniami z wakacji (40 słów).*

Realizując zadanie, piszący powinni pamiętać o następujących elementach struktury tradycyjnych pozdrowień:

- miejscu i dacie;
- zwrocie do adresata;
- treści właściwej;
- podpisie.

Obligatoryjnym elementem ramy tekstowej jest tu nazwa miejsca i data, które należy umieszczać w prawym górnym rogu. Zwrot do adresata powinien być pisany wielką literą (wszystkie wyrazy) i tu brzmieć następująco, np.: *Szanowna Pani Zofio; Droga Pani Zofio* itp. Obowiązkowy jest także podpis. Wszystkie elementy powinny być przy tym odpowiednio rozmieszczone graficznie.

Zestaw z pozdrowieniami wybrało w tej sesji 6 osób słowiańskiego pochodzenia, co stanowi w analizowanej grupie 9% piszących. W poniższej tabeli przedstawiono typowe błędy, które pojawiły się w pracach egzaminacyjnych.

Tabela 3. *Pozdrowienia – rodzaje błędów w zestawieniu liczbowym i procentowym*

Lp.	Rodzaj błędu	Liczba prac	w %
1	Nieprawidłowy zwrot do adresata	5	83
2	Brak nazwy miejsca i daty	4	67
3	Nieprawidłowa formuła kończąca	4	67
4	Nieprawidłowy układ graficzny	4	67
5	Mianownik zamiast wołacza w zwrocie do adresata	3	50
6	Błędy ortograficzne w zwrocie do adresata	1	17
7	Nieprawidłowy podpis	1	17

Źródło: opracowanie własne

Redagując wypowiedzi, piszący najwięcej błędów popełnili w zwrocie do adresata. 83% (5 osób) z nich sformułowało go w sposób niepoprawny (błędy typu: *Droga Zofio; Cześć Zofio; Witam Pani Zofiu* itp.). Nieprawidłowa formuła kończąca (błędy typu: *Pozdrawiam*), nieprawidłowy układ graficzny (odpowiednie rozmieszczenie typograficzne) oraz pominięcie miejsca i daty dotyczy 67% wypowiedzi (4 prace). Mianownik w zwrocie do adresata zamiast poprawnego tu wołacza wystąpił w 50% (3 prace) wypowiedzi (błędy typu: *Witam Zofia; Witam Pani Zofia; Kochana Zofia*). Błędy ortograficzne (pisownia małą literą form adresatywnych, np. *pani*) i nieprawidłowy podpis (inicjały) wystąpiły w pojedynczych pracach.

Jako krótki gatunek użytkowy pozdrowienia nie powinny przysparzać piszącym dużych kłopotów, okazuje się jednak, że tylko jedna osoba zredagowała je poprawnie w zakresie struktury, pamiętając o wymaganych elementach ramy tekstowej.

Polecenie z zaproszeniem brzmiało następująco: *Od niedawno pracuje Pani /Pan w polskiej firmie. Chce Pani/Pan zorganizować grilla w swoim ogrodzie dla nowych kolegów z pracy. Proszę napisać zaproszenie (40 słów).*

Realizując zadanie, zdający powinni uwzględnić w wypowiedzi elementy obligatoryjne gatunku, do których należą:

- nazwa miejsca i data;
- grzecznościowy zwrot do adresata;
- treść właściwa; informacja o tym, kto i kogo, z jakiej okazji, gdzie i na kiedy zaprasza;
- podpis.

Zestaw z zaproszeniem wybrało na egzaminie 10 osób (14%). W tabeli 4 przedstawiono typowe błędy, które wystąpiły w wypowiedziach zdających.

Tabela 4. Zaproszenie – rodzaje błędów w zestawieniu liczbowym i procentowym

Lp.	Rodzaj błędu	Liczba prac	w %
1	Brak miejsca i daty	9	90
2	Nieprawidłowy układ graficzny	8	80
3	Błędy ortograficzne	5	50
3	Niepoprawny zwrot do adresata	3	30
4	Niejednorodność stylu	3	30
5	Brak podpisu	2	20

Źródło: opracowanie własne

Z danych znajdujących się w tabeli wynika, że 90% piszących ten zestaw (9 osób) nie umieszczało w ramie tekstowej zaproszenia miejsca i daty. Niepoprawny układ graficzny (nieodpowiednie rozmieszczenie poszczególnych elementów w porównaniu ze strukturą gatunku) wystąpił w 80% prac. Połowa piszących nie przestrzegała polskiej zasady pisania wielką literą zaimków i form adresatywnych, obowiązującej również w wypowiedziach nieoficjalnych. Uwagę zwracają błędy stylistyczne (niedostosowanie stylu typu: *z poważaniem; Drodze Państwo; Szanowni państwo*) popełnione przez 30% zdających. Zaproszenie adresowane do kolegów z pracy powinno być sformułowane w stylu nieoficjalnym. Część zdających, również 30%, popełniała błędy językowe w zwrotach do adresatów, np.: *Drodze Państwo; Szanowni państwo; Dzień dobry moi Kolegi*. W dwóch pracach (20%) zabrakło podpisu zapraszającego. Tylko jedna osoba poprawnie zredagowała swoją wypowiedź, zachowując wszystkie elementy struktury i poprawnie realizując aspekt stylistyczny.

Poza zestawem z zaproszeniem zdający mogli wybrać zestaw z życzeniami. Polecenie brzmiało następująco: *Pani/Pana przyjaciel z Polski za miesiąc bierze ślub. Jest Pani zaproszona / Pan zaproszony, ale nie może Pani/Pan być na uroczystości. Proszę napisać życzenia, które wyśle Pani/Pan młodej parze* (30 słów).

Oceniając wypowiedź, sprawdzający zwracali uwagę na następujące elementy struktury:

- obecność nazwy miejsca i datę;
- zwrot do adresata/adresatów;
- treść właściwą;
- podpis.

Obligatoryjna nazwa miejscowości i data powinny znajdować się w prawym górnym rogu, zaś zwrot do adresatów powinien brzmieć np.: *Moi Drodzy, Drodzy Nowożeńcy* itp. Tekst życzeń, niezależnie od konwencji stylistycznej, powinien być poprawny graficznie pod względem rozmieszczenia poszczególnych elementów tekstu oraz podpisany.



Zestaw zawierający ten gatunek również wybrało 10 osób (14%). W tabeli 5 podano najczęstsze błędy.

Tabela 5. Życzenia – rodzaje błędów w zestawieniu liczbowym i procentowym

Lp.	Rodzaj błędu	Liczba prac	w %
1	Błędy ortograficzne	7	70
2	Brak nazwy miejsca i daty	6	60
3	Nieprawidłowy układ graficzny	6	60
4	Mianownik zamiast wołacza w zwrocie do adresatów	6	60
5	Brak podpisu	3	30
6	Błędny zwrot do adresata	2	20
7	Niedostosowanie stylu	2	20

Źródło: opracowanie własne

Z danych w tabeli wynika, że najwięcej problemów, podobnie jak w ogłoszeniach, przysporzyła piszącym pisownia wielką literą form adresatywnych (błędy typu: *ciebie; waszego; was; twój; kochany; drogi*). Nieprawidłowy zapis tych form dotyczy 70% wypowiedzi (7 prac). Nazwa miejsca oraz data nie zostały uwzględnione przez 6 osób (60%). To samo odnosi się do poprawnego układu graficznego wypowiedzi (brak spacji w odpowiednich miejscach). Tylko cztery osoby (40%) pamiętały o poprawnym rozmieszczeniu wszystkich elementów struktury. Typowym błędem, występującym także w poprzednich gatunkach, jest używanie mianownika zamiast poprawnego wołacza, np.: *Drogi Agnieszka i Tomek!; Drodzy Robert i Anna; Moji kochana Nataliia i Mikołaj; Mój najlepszy kolega Jerzy*. Trzy osoby (30%) nie podpisały swojej wypowiedzi, co stanowi poważne naruszenie wymogów w zakresie struktury gatunku. Błędny zwrot do adresata z jednoczesnym naruszeniem stylu życzeń nieoficjalnych (błędy typu: *Dzen dobry szanowny drugi; Witam serdecznie*) wystąpił w 2 pracach (20%), w których w zakończeniu użyto również niepoprawnego stylistycznie (życzenia wysyłane do przyjaciela) wyrażenia *z poważaniem*. Ponadto w dwóch wypowiedziach (także 20%) zdający użyli leksyki typowej w pozdrowieniach i gratulacjach.

Życzenia nieformalne to gatunek, który – zgodnie z programem nauczania – uczący się języka polskiego jako obcego poznają już na poziomie A (*Programy do nauczania...*, 2011). Można zatem przypuszczać, że zdający egzamin na poziomie B1 (wybierając zestaw je zawierający) zredagują wypowiedź bez większych błędów, pamiętając o elementach obligatoryjnych i adekwatnych do charakteru wypowiedzi strukturach leksykalno-stylistycznych. Okazuje się jednak, że tylko 3 osoby wykonały to zadanie bez błędów strukturalnych i językowych.

Kolejnym gatunkiem użytkowym, który znalazł się w zestawie egzaminacyjnym, było ogłoszenie o charakterze zawiadomienia. Polecenie brzmiało następująco: „*Organizuje Pani/Pan imprezę urodzinową w swoim mieszkaniu dla wielu*

gości. Hałas może przeszkadzać Pani/Pana sąsiadom, dlatego chce Pani/Pan poinformować ich o tym wydarzeniu. Proszę napisać ogłoszenie, które powiesi Pani/Pan w windzie” (30 słów).

Ze względu na to, że dotyczyło ono imprezy urodzinowej i adresowane było do sąsiadów, zdający mogli je redagować w konwencji oficjalnej bądź nieoficjalnej. Wypowiedź taka powinna jednak zawierać następujące elementy:

- zwrot do adresata;
- treść właściwą;
- podpis.

Realizując zadanie, piszący mogli zwrócić się do adresatów (tu: do sąsiadów) w sposób oficjalny (np. *Szanowni Państwo; Szanowni Sąsiedzi*) lub półoficjalny (np. *Drodzy Sąsiedzi*). Zawiadomienie powinno być podpisane, a wszystkie elementy struktury poprawnie rozmieszczone. Powinno w nim również znaleźć się słowo zwracające uwagę adresatów, np. *Uwaga!* lub *Ogłoszenie!*

Zestaw egzaminacyjny zawierający ten gatunek wypowiedzi wybrało na czerwcowym egzaminie 29 osób, tj. 40% w grupie pochodzenia słowiańskiego. W tabeli 6 przedstawiono typowe błędy znajdujące się w wypowiedziach egzaminacyjnych.

Tabela 6. *Ogłoszenie-zawiadomienie – rodzaje błędów w zestawieniu liczbowym i procentowym*

Lp.	Rodzaj błędu	Liczba prac	w %
1	Błędy ortograficzne	22	76
2	Nieprawidłowy układ graficzny	14	48
3	Brak słowa zwracającego uwagę adresatów	11	38
4	Brak podpisu	11	38
5	Niepoprawna formuła pożegnalna	8	28
6	Nieprawidłowy (niepełny) podpis	6	21
7	Błędny zwrot do adresata	5	17

Źródło: opracowanie własne

Z danych przedstawionych w tabeli 6 wynika, że najwięcej problemów przysparzały zdającym zasady polskiej ortografii – pisownia wielką literą zwrotów do adresata. Najczęstsze błędy to struktury typu: *szanowni sąsiedzi; Drogi państwo; Szanowni sąsiedzi; Drodzy moje sąsiedzi; Kochani mieszkańcy*. Formy niepoprawne ortograficznie wystąpiły w 22 pracach, tj. 75% wypowiedzi. Podpisu nie uwzględniono w 11 pracach (38%). Ten sam błąd odnosi się do braku słowa zwracającego uwagę czytających (tu sąsiadów) typu: *Uwaga! Ogłoszenie!* Z kolei błędny zwrot do adresata (typu: *Ogłoszenie dla sąsiadów; Proszę państwo; Witam*) dotyczy 5 ogłoszeń, tj. 17% wypowiedzi. Niepoprawna formuła kończąca tekst (w tym niedostosowanie stylistyczne) typu: *Z powagaj; Pozdrawiam; Z całym szacunkiem; Pozdrawiam; Cześć!; Z góry dziękujemy; Upsziejme pszipraszam*

(*brak podpisu*); *Z wyrazami szacunku wasza sąsiadka Gosia; Mam nadzieje że zaczycicie mnie swoje obietnoia*, wystąpiła w 8 pracach, co stanowi ok. 28% tekstów. Brak podpisu obligatoryjnego dla tego wzorca gatunkowego zaobserwowano w 11 wypowiedziach (38%), zaś nieprawidłowy podpis (typu: *Daria; Ola; Rusłan*) w 6 z nich, tj. 21%. Niepoprawna forma graficzna – tekst ciągły – wystąpiła w 14 pracach, czyli w prawie połowie zawiadomień.

Z danych w tabeli wynika, że tylko 7 osób, tj. 24%, spośród tych, które zdecydowały się na napisanie zawiadomienia do sąsiadów, potrafiło poprawnie zredagować swoją wypowiedź zgodnie z polskim wzorcem gatunkowym.

### 3. BŁĘDY W WYPOWIEDZIACH EGZAMINACYJNYCH – SESJA LISTOPADOWA

W sesji listopadowej poziom B1 zdawały 103 osoby, z czego 92, a więc 89% to Słowianie ze Wschodu.

W tej sesji zdający mogli wybrać zestaw zawierający ogłoszenie. Polecenie brzmiało tu następująco: *Zaginął Pani/Pana kot. Proszę napisać ogłoszenie, które rozwiesi Pani/Pan w okolicy swojego domu*” (30 słów). Na wybranie zestawu z tym zadaniem zdecydowało się wówczas 41 osób, tj. 45% z grupy wschodniosłowiańskiej. Realizując zadanie, piszący powinni pamiętać o tym, żeby w treści ogłoszenia podać:

- datę i miejsca zaginięcia kota;
- opis jego wyglądu (cechy charakterystyczne);
- dane kontaktowe nadawcy.

Wskazane (ale nieobligatoryjne) jest tu również umieszczenie nagłówka zwracającego uwagę odbiorców (np.: *Uwaga!; Ważne!; Ogłoszenie* itp.). W tabeli 7 zilustrowano typowe błędy, które wystąpiły w pracach egzaminacyjnych.

Tabela 7. *Ogłoszenie – rodzaje błędów w zestawieniu liczbowym i procentowym*

Lp.	Rodzaj błędu	Liczba prac	w %
1	Brak danych kontaktowych ogłaszającego	15	36,5
2	Nieprawidłowy układ graficzny	12	29
3	Brak informacji o czasie i miejscu zaginięcia kota	11	29
3	Nieprawidłowe wyrażenie zwracające uwagę adresata	7	17
4	Brak informacji o czasie zaginięcia kota	7	17
5	Brak informacji o miejscu zaginięcia kota	4	10
6	Brak wyrażenia zwracającego uwagę adresata	4	10
7	Zbędne miejsce i data (w prawym górnym rogu)	4	10

Źródło: opracowanie własne

Podczas wykonywania tego zadania piszący pomijali najczęściej w ogłoszeniu dane kontaktowe nadawcy, co powodowało, że takie ogłoszenie w rzeczywistości nie realizowałoby aspektu pragmatycznego tego gatunku (tu: powrót zaginionego kota do właściciela). Wymaganych danych nie podało 15 osób (ok. 36% piszących). W 11 pracach (29%) nie ma tak istotnych tu informacji o czasie i miejscu zaginięcia zwierzęcia, 7 piszących (17%) nie podało czasu jego zaginięcia, 4 osoby (10%) nie podały miejsca zdarzenia. Nieprawidłowe w tym przypadku wyrażenie zwracające uwagę odbiorców znalazło się w 7 pracach. Do częstych błędów należały niestosowane w ogłoszeniu zwroty typu: *Dzień Dobry Drodzy Sąsiedzi; Witam; Witam wszystkich zainteresowanych odnośnie zagięcia mojego kota; Drodzy sąsiedzi; Szanowni Panie i Panowie*.

Z analizy prac wynika, że poprawnie zredagowało ogłoszenie 26 osób, tj. 63% spośród tych, którzy wybrali zawierające je zestaw. Warto zaznaczyć, że umiejętność napisania takiego właśnie ogłoszenia może być w praktyce przydatna zdającym, gdyż można je często zauważyć na przystankach czy na osiedlach w miejscach szczególnie uczęszczanych.

W 2019 r. w sesji listopadowej pojawił się w zestawie egzaminacyjnym na poziomie B1 e-mail oficjalny. Polecenie brzmiało następująco: *Nie może Pani /Pan przyjść jutro na lekcję języka polskiego. Proszę napisać e-mail do nauczyciela, wyjaśnić powody nieobecności i zapytać o materiały z lekcji* (40 słów). Z polecenia wynika, iż należało zredagować e-mail oficjalny, przestrzegając przy tym stosunkowo niewielkiej liczby słów (+/-10%). Zestaw zawierający ten właśnie gatunek użytkowy wybrało 39 (tj. 42%) piszących.

Jako elektroniczna forma listu e-mail oficjalny powinien zawierać określone elementy struktury, tj.:

- formalny zwrot do adresata;
- treść właściwą;
- formułę pożegnalną;
- podpis (pełne imię i nazwisko nadawcy).

Formalny zwrot do adresata powinien w przypadku listu oficjalnego brzmieć następująco: *Szanowna Pani; Szanowny Panie Dyrektorze/Profesorze* itp. dopuszczalny jest również zwrot typu: *Dzień dobry*. E-mail oficjalny powinien być zakończony formułą typu: *Z poważaniem; Z wyrazami szacunku* itp. Należało go również podpisać pełnym imieniem i nazwiskiem.

W rzeczywistym, oficjalnym e-mailu istotnym elementem struktury jest temat wiadomości umieszczony w odpowiednim wierszu, którego nadawca nie powinien pomijać. Na egzaminie ten element nie był wymagany, ponieważ w arkuszu egzaminacyjnym nie umieszczono całości układu graficznego e-maila.

Oceniający zwracali uwagę na podział na akapity (tu: zaczynanie nowej myśli od kolejnego wersu lub spacje). Najczęstsze błędy popełniane przez zdających zilustrowano w tabeli 8.

Tabela 8. *E-mail oficjalny – rodzaje błędów w zestawieniu liczbowym i procentowym*

Lp.	Rodzaj błędu	Liczba prac	w %
1	Niepoprawna formuła pożegnalna lub jej brak	32	82
2	Niewłaściwa formuła początkowa	29	74
3	Nieprawidłowy układ graficzny	24	61,5
4	Błędy ortograficzne	9	23,1
5	Mianownik zamiast wołacza w zwrocie do adresata	8	20,5
6	Brak podpisu	7	18
7	Nieprawidłowy podpis	5	13
8	Niedostosowanie stylistyczne w zwrocie do adresata	4	10

Źródło: opracowanie własne

Z analizy błędów zaprezentowanych w tabeli wynika, że 32 osoby (82%) nie potrafiły poprawnie zakończyć wypowiedzi. Do najczęstszych błędnych sformułowań należały konstrukcje niestosowne w korespondencji oficjalnej (np. *Pozdrawiam; Do widzenia; Z góry bardzo dziękuję*). 29 osób (70%) nie potrafiło poprawnie zwrócić się do adresata, używając wyrażen typu: *Dzień dobry panie Katarzyna; Drogi Panie Jakubie; Dzień dobry szanowna pani dr Kowalska; Szanowna pani Ewo*. Nieprawidłowy układ graficzny (tekst ciągły) wystąpił w pracach 24 piszących. 9 osób (23%) nie przestrzegało zasady pisowni wielką literą form adresatywnych, najczęściej w wyrazach *pani, pan*. Nieużywana w polszczyźnie w zwrotach do adresata w liczbie pojedynczej forma mianownika wystąpiła w 8 (ok. 21%) pracach, w których piszący stosowali konstrukcje typu, np., *Szanowny pan; Szanowny Pan Profesor; Szanowna pani Natalia*. Z kolei 18% zdających, tj. 7 osób, nie podpisało e-maila, co jest poważnym naruszeniem wzorca wypowiedzi. Nieprawidłowy podpis (tylko imię, np. *Oksana; Natalia; studentka Tetiana; Andrii*) wystąpił w 5 pracach (13%), zaś niezachowanie formalności stylu w zwrocie do odbiorcy (np.: *Cześć Marto; Witam; Droga pani*) w 4 pracach (10%).

Na podstawie przeanalizowanych danych można zatem stwierdzić, że jedynie 7 osób, tj. niespełna 18% piszących, potrafiło poprawnie zredagować oficjalny list do nauczyciela. Warto przy tym pamiętać, że zadanie realizowały osoby zdające egzamin w grupie przystosowanej do potrzeb osób dorosłych, które – można przypuszczać – zetknęły się w swojej pracy z korespondencją oficjalną.

Z uwagi na częstość występowania analizie poddano również tradycyjny list nieformalny, który pojawił się na egzaminach certyfikatowych dwukrotnie: w czerwcu i w listopadzie. Polecenia brzmiały odpowiednio:

1. w czerwcu: *Odpoczywa Pani/Pan na wakacjach w swoim rodzinnym kraju. Proszę napisać list do przyjaciółki/przyjaciela z Polski, w którym opowie Pani/Pan o swoim pobycie (170 słów);*
2. w listopadzie: *Proszę napisać list do przyjaciela z Polski i opisać dom, który chciałaby Pani / chciałby Pan kupić oraz okolicę, w której ten dom się znajduje (170 słów).*

Zestaw z listem wybrało na egzaminie w obu sesjach w sumie 70 zdających, tj. 43% piszących z ogólnej liczby osób wschodniosłowiańskiego pochodzenia. Zgodnie z opisem gatunku tradycyjny list prywatny powinien zawierać podobne elementy struktury jak list oficjalny, a mianowicie:

- nazwę miejsca i datę;
- zwrot do adresata;
- treść właściwą;
- formułę pożegnalną;
- podpis (imię lub nawet inicjał) (Lipińska, Dąbska, 2016, s. 103–116).

Istotna różnica między listem oficjalnym a nieoficjalnym dotyczy stylu formuł powitalnych (np.: *Kochana Kasiu, Drogi Michale*; dopuszczalne są formuły typu: *Siemanko; Cześć* itp.) i pożegnalnych (np.: *Do zobaczenia; Pozdrawiam serdecznie; Ściskam* itp.) oraz zwrotów do adresata używanych w treści właściwej. List prywatny często przypomina rozmowę zarówno pod względem leksyki (nacechowania emocjonalne, potoczny), jak i gramatyki (zdania pojedyncze, równoważniki zdań). Piszący powinien jednak pamiętać o poprawnym graficznie rozmieszczeniu poszczególnych elementów, a także o akapitach, które w liście tradycyjnym zaznacza się wcięciami.

Z analizy prac wynika, iż jedynie 33% spośród zdających, którzy wybrali na egzaminie ten gatunek, potrafiło poprawnie zredagować swoją wypowiedź, chociaż list nieoficjalny, ze względu na jego nieformalny charakter, nie powinien przysparzać zbyt wielu problemów. Typowe błędy popełnione przez piszących podczas realizacji tego zadania przedstawiono w tabeli 9.

Tabela 9. *List nieoficjalny – rodzaje błędów w zestawieniu liczbowym i procentowym*

Lp.	Rodzaj błędu	Liczba prac	w %
1	Brak nazwy miejsca i daty	47	67
2	Nieprawidłowy układ graficzny	42	60
3	Mianownik zamiast wołacza w zwrocie do adresata	29/67	43
4	Brak podpisu	23	33
5	Niewłaściwy zwrot adresatywny	18/67	27
6	Brak formuły pożegnalnej	11	16
7	Niedostosowanie stylistyczne w formule pożegnalnej	11	16
8	Błędy ortograficzne	7	10
9	Niedostosowanie stylistyczne w zwrocie do adresata	7/67	10,5
10	Niedostosowanie stylistyczne w podpisie (imię + nazwisko)	7/47	15
11	Brak zwrotu do adresata	3	4

Z analizy błędów w tabeli wynika, że najwięcej osób (47, tj. 67% piszących) nie pamiętało o konieczności umieszczenia (w odpowiednim miejscu) miejsca i daty. W 4 pracach nie podano miejscowości, zaś w jednej umieszczono ją pod tekstem. Zwrotu do adresata nie użyło trzech zdających (4% piszących), zaś formę mianownika zamiast wołacza zastosowało 29 osób, co stanowi aż 43% (w odniesieniu do 67 prac z umieszczonym zwrotem grzecznościowym do odbiorcy). Do typowych błędów należały konstrukcje: *Drogi Przemysław; Witam Michał; Witam serdecznie mój drogi kolega Marek*. Nadużywany w polskiej korespondencji niepoprawny zwrot rozpoczynający list *Witaj/Witam* znalazł się w 18 (na 67) wypowiedziach, tj. w 27% analizowanych tekstach. W 7 listach (10%) zdający użyli struktur nieadekwatnych stylistycznie typu: *Szanowny kolego; Dzień dobry mój drogi przyjacielu*. Z kolei 11 osób (16%) nie pamiętało o formule pożegnalnej kończącej list. Analogiczna liczba zdających użyła w zakończeniu listu błędnej stylistycznie konstrukcji typu: *czekam na twoją pozytywną odpowiedź, z poważaniem*. 23 wypowiedzi (czyli 33%) nie miały podpisu, zaś 7 (na 47 prac z podpisem), tj. 15%, zostało podpisanych imieniem i nazwiskiem, co z punktu widzenia poprawności stylistycznej jest błędem w liście nieoficjalnym. Niezgodna z polską normą (niezależnie od konwencji stylistycznej) pisownia małą literą zaimków stanowiła problem dla 7 osób, tj. 10% piszących. O odpowiednim układzie graficznym tradycyjnego listu, a więc o akapitach, rozmieszczeniu poszczególnych elementów ramy tekstowej nie pamiętały 42 osoby (60%). Teksty są pisane w sposób ciągły, co znacznie utrudnia ich odbiór. Warto zaznaczyć, że poprawnie w aspekcie strukturalnym zredagowały wypowiedź w tym gatunku 23 osoby, tj. 33% spośród tych, którzy wybrali zestaw z listem.

Reasumując, błędy we wzorcach gatunkowych występujące w analizowanych pracach egzaminacyjnych pozwalają na stwierdzenie, że większość osób zdających egzamin na poziomie B1, spośród tych, które wybrały zestawy z omawianymi wyżej gatunkami, nie potrafi poprawnie ich zredagować, zwłaszcza w zakresie aspektu strukturalnego. Prawdopodobnie nie zapoznały się wcześniej z materiałami egzaminacyjnymi (ćwiczenia, opisy form, teksty przykładowe itp.) dostępnymi na stronie Państwowej Komisji ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego<sup>5</sup>. Część błędów w wypowiedziach reprezentujących określone gatunki można w przypadku osób wschodniojęzycznych uzasadnić negatywnym wpływem języka ojczystego na język polski. W literaturze glottodydaktycznej powstają publikacje poświęcone kontrastywnemu ujęciu konkretnych gatunków<sup>6</sup>, przydatne w nauczaniu JPJO danej grupy narodowościowej. Mogą być one wykorzystywane na różnego rodzaju kursach językowych, pozwalając prowadzącym zajęcia na zwracanie uwagi uczącym się na szczególnie newralgiczne miejsca, w których negatywny transfer z języka ojczystego wpływa na odbiór i zrozumienie intencji nadawcy.

<sup>5</sup> Zob.: <http://certyfikatpolski.pl/o-egzaminie/zbiory-zadan/> [15.05.2020].

<sup>6</sup> Zob. np.: Dunin-Dudkowska, w druku; Hudy, w druku.

Z kwestionariuszy zgłoszeniowych wynika, iż urzędowe poświadczenie znajomości JPJO było potrzebne zdającym przy ubieganiu się o polskie obywatelstwo. Poziom B1 to w tym przypadku najniższy poziom uznawany przez ustawodawcę, dlatego tak wiele osób w grupie dostosowanej do potrzeb osób dorosłych zdecydowało się na jego zdawanie. Piszący to osoby, które w Polsce przebywają średnio kilka lat, prowadzą własne firmy lub – najczęściej – są pracownikami najemnymi. Tylko nieliczni (ok. 30%) deklarowali uczęszczanie na kursy językowe (w tym przygotowujące do egzaminu) i korzystanie z podręczników do nauczania JPJO. Zdecydowana większość poznała język polski podczas pobytu w naszym kraju i to głównie w formie mówionej. Ten właśnie fakt, być może, decydował o kategorii i częstotliwości błędów genologicznych w wypowiedziach pisemnych. Nie ulega wątpliwości, iż część gatunków jest obecnie realizowana w komunikacji w wypowiedziach ustnych (np. pozdrowienia, życzenia). Jednak umiejętność poprawnego redagowania tak dziś powszechnej korespondencji elektronicznej (zwłaszcza oficjalnej) powinna być przez piszących opanowana.

Znajomość rodzaju błędów w polskich wzorcach gatunkowych popełnianych przez piszących jest przydatna w procesie glottodydaktycznym. Pozwala bowiem efektywnie organizować zajęcia i dobierać odpowiednie materiały nauczania (w zależności od stopnia zaawansowania językowego) pod kątem potrzeb uczących się języka polskiego jako obcego zarówno na ogólnych kursach językowych, jak i tych, które przygotowują do egzaminu certyfikatowego z języka polskiego jako obcego.

## BIBLIOGRAFIA

- Baraniwska O., 2007, *Polsko-ukraińskie interferencje gramatyczne i leksykalne w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: M. Czermińska, K. Meller, P. Fliciński (red.), *Literatura, kultura i język polski w kontekstach i kontaktach światowych*, Poznań, s. 747–753.
- Czernysz T., 2005, *Polsko-ukraińskie pułapki językowe: korzyści i trudności nauczania języka polskiego w kontekście bliskości lingwogenetycznej i typologicznej*, w: P. Garncarek (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, Warszawa, s. 477–481.
- Dunin-Dudkowska A., *Polskie i ukraińskie życzenia w kontekście genologicznym i glottodydaktycznym* (w druku).
- Dunin-Dudkowska A., Maliszewski B., 2018, *Jak lepiej (nie) pisać? O błędach popełnianych przez Ukraińców zdających egzamin certyfikatowy z języka polskiego jako obcego*, w: A. Krawczuk, I. Bundza (red.), *Polonistyka w XXI wieku: między lokalnym a globalnym*, Kijów, s. 354–363.
- Dziennik Ustaw*, 2012, poz. 161, roz. IV, art. 30, p. 7.
- Hudy V., *Aspekt stylistyczny listu motywacyjnego na tle innych aspektów wzorca gatunkowego (w języku polskim i ukraińskim)* (w druku).
- Janowska I. i in. (red.), 2016, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków.



- Lipińska E., Dąbmska E.G., 2016, *Pisać jak z nut. Podręcznik rozwijający sprawność pisania dla obcokrajowców na poziomie B1+/B2*, Kraków.
- Maliszewski B., 2019, *Ku absencji interferencji – sposoby utrwalania poprawnych form gramatycznych w nauczaniu języka polskiego młodzieży z Ukrainy*, „Roczniki Humanistyczne”, t. LXVII, z. 10, s. 99–112. <http://dx.doi.org/10.18290/rh.2019.67.10-7>
- Mazur J. (red.), 1993, *Metodyka kształcenia językowego Polaków ze Wschodu*, Lublin.
- Standardy wymagań egzaminacyjnych, 2016, w: *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 lutego 2016 r. w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego*, Dz.U. z dnia 20 marca 2016, <http://prawo.sejm.gov.pl> [15.05.2020].
- Wojtak M., 2004, *Gatunki prasowe*, Lublin.
- [www.certyfikatpolski.pl/o-egzaminie/zbiory-zadan/](http://www.certyfikatpolski.pl/o-egzaminie/zbiory-zadan/) [15.05.2020].

*Grażyna Przechodzka, Viktoriia Hudy*


**GENOLOGICAL TRAPS FOR SLAVS FROM THE EAST (ON THE BASIS OF WRITTEN WORKS ON CERTIFICATE EXAMINATIONS IN POLISH FROM 2019, B1 LEVEL)**

**Keywords:** genre pattern, writing, pragmatic genres, certificate exam

**Abstract.** There are tasks on the state certificate examinations in Polish as a foreign language, included in examination papers in the part: *Writing*, aiming at checking of the skill of foreigners to properly formulate texts representing certain popular Polish pragmatic genres. The authors provide a survey of written utterances from 2019 in terms of their genological correctness, mainly in the structural aspect. They analyzed texts were written by persons of East Slavic origin, since Slavs from the East constitute a considerable majority of candidates taking the Polish state certificate examination. Due to the same reason, the analyses focused on examination sheets from B1 level – this level is the most popular with the foreigners. Making a list of errors may be useful in the Polish language teaching in classes dedicated to development of the skill of writing.

Data wpłynięcia tekstu: 19.05.2020

*Kamila Kwiatkowska\**

 <https://orcid.org/0000-0003-2419-1983>

## WZORZEC GATUNKOWY SKARGI W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

**Słowa kluczowe:** glottodydaktyka polonistyczna, kompetencja genologiczna, wzorzec gatunkowy skargi

**Streszczenie.** Celem artykułu jest zaprezentowanie wyników analizy sposobów realizacji polskiego wzorca gatunkowego skargi przez słowiańskojęzycznych studentów uczących się języka polskiego w Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców UMCS w Lublinie. Badanie zostało przeprowadzone dwukrotnie – na początku i na końcu roku akademickiego – dlatego wyniki analizy pozwalają na zaobserwowanie poziomu wzrostu kompetencji komunikacyjnych uczących się oraz wskazanie elementów, na które należy zwrócić szczególną uwagę w procesie nauczania. Artykuł podkreśla także potrzebę zwrócenia większej uwagi na kształcenie kompetencji genologicznej oraz wykorzystanie w praktyce glottodydaktycznej osiągnięć genologii. Zawiera również charakterystykę polskiego wzorca gatunkowego skargi.

Duża grupa uczących się języka polskiego to pochodzący z za naszej wschodniej granicy imigranci, którzy planują podjęcie nauki i/lub pracy w Polsce. Dłuższy pobyt w obcym kraju wiąże się dla nich nie tylko z koniecznością wcielania się w rolę cudzoziemca-petenta (związaną m.in. z legalizacją pobytu czy uzyskaniem pozwolenia na pracę), ale także w rolę oraz sytuacje komunikacyjne właściwe polskim obywatelom. Choć duża część potrzeb komunikacyjnych jest zaspokajana dzięki znajomości języka ogólnego, to sytuacje wyjątkowo ważne wymagają często znajomości języka specjalistycznego, szczególnie w jego formie pisemnej. Sprawność pisania jest spośród wszystkich czterech sprawności najtrudniejsza do opanowania zarówno w języku ojczystym, jak i obcym. Wyjątkowo trudna jest sprawność pisania w zakresie komunikacji instytucjonalnej, która wymaga wysokiego poziomu kompetencji komunikacyjnych, w tym szczególnie kompetencji genologicznej.

---

\*kamila.kwiatkowska@umcs.pl, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców, ul Weteranów 18, 20-400 Lublin.

## 1. KOMPETENCJA GENOLOGICZNA W GLOTTODYDAKTYCE

Choć kompetencja genologiczna jest istotnym elementem kompetencji komunikacyjnej, to jak zauważają Anna Dunin-Dudkowska (2018) i Beata Grochala (2019) na gruncie glottodydaktyki ciągle jeszcze zbyt mało miejsca poświęca się problematyce jej kształcenia. Termin *kompetencja genologiczna*<sup>1</sup> pojawia się w literaturze poświęconej gatunkom tekstów i oznacza „znajomość i umiejętność konstruowania gatunków” (Grochala 2019, s. 223). Maria Wojtak wyjaśnia, że kompetencja ta obejmuje: „wiedzę o gatunkach, znajomość wzorców konkretnych gatunków, umiejętność stosownej dyskursywnej realizacji wzorców” (Wojtak 2019, s. 178).

Stanisław Gajda definiuje gatunek wypowiedzi jako „kulturowo i historycznie ukształtowany oraz ujęty w społeczne konwencje sposób językowego komunikowania się; wzorzec organizacji tekstu” (Gajda 2001, s. 255). Gatunki są więc ściśle powiązane z przestrzenią kulturowo-językową, w której funkcjonują. Ponadto, jak stwierdził Michaił Bachtin (1986), wszystkie nasze wypowiedzi mają charakter gatunkowy, dlatego też umieć mówić znaczy tyle, „co umieć tworzyć gatunkowo ukształtowane konkretne teksty” (Gajda 2001, s. 256). W takim kontekście kształcenie kompetencji genologicznej nabiera w nauczaniu języków obcych szczególnego znaczenia. Skoro komunikujemy się przy użyciu gatunków, to umiejętność ich konstruowania powinna być rozwijana w sposób celowy, zorganizowany i systematyczny już od najwcześniejszych etapów nauki. Należy kształcić kompetencję genologiczną zarówno w zakresie języka ogólnego, jak i specjalistycznego odpowiednio do potrzeb i poziomu zaawansowania uczących się.

Wśród wielu rodzajów kompetencji wymienianych w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (ESOKJ) nie pojawia się pojęcie *kompetencji genologicznej*, przy czym jak zauważa Grochala, częściowo pokrywa się ono z kompetencją dyskursywną<sup>2</sup>. Kompetencja dyskursywna obejmuje, m.in. formalny i organizacyjny układ tekstów pisanych, umiejętność układania zdań w wypowiedzi spójne pod względem strukturalnym i semantycznym, zachowanie kohezji i koherencji czy przestrzeganie maksym konwersacyjnych (ESOKJ 2003, s. 110). Zdaniem Grochali jest to podejście tekstologiczne – ważne i cenne jak podkreśla badaczka – jednak niewystarczające i wymagające uzupełnienia o element genologiczny (Grochala 2019, s. 223).

---

<sup>1</sup> Na określenie kompetencji genologicznej stosowane są także terminy: *świadomość gatunkowa*, *świadomość genologiczna*, *kompetencja generyczna*, *kompetencja gatunkowa* (Grochala 2019, s. 222–223).

<sup>2</sup> Kompetencja dyskursywna stanowi element kompetencji pragmatycznej, definiowanej jako „znajomość zasad, według których przekaz językowy jest: organizowany, budowany i układany (kompetencja dyskursywna); używany w celu wypełnienia określonej funkcji komunikacyjnej (kompetencja funkcjonalna); porządkowany według schematów interakcyjnych i transakcyjnych (znajomość schematów)” (ESOKJ 2003, s. 109).

Na potrzebę sięgnięcia do dorobku genologii w praktyce glottodydaktycznej zwraca uwagę również Dunin-Dudkowska. W jednym ze swoich artykułów badaczka pisze: „Nauczanie języka polskiego jako obcego i kultury polskiej nie może ignorować zdobyczy genologii, która dostrzega decydującą rolę kultury w kształtowaniu gatunków. Ucząc wypowiedzi gatunkowych, zarówno ustnych, jak i pisemnych, tak czynnie jak i biernie, powinniśmy czerpać z instrumentarium genologów, wykorzystując pojęcie wzorca gatunkowego<sup>3</sup> i stosując zasady metodyki nauczania jppo” (Dunin-Dudkowska 2018, s. 120).

Szczególnie cenne dla praktyki glottodydaktycznej są wyniki analiz komparatystycznych, które pozwalają na wskazanie różnic pomiędzy analogicznymi gatunkami w różnych kulturach, a tym samym wskazanie cudzoziemcom miejsc grożących wystąpieniem transferu negatywnego (Dunin-Dudkowska 2018, s. 117). Implikacje praktyczne mają także badania poświęcone analizie konkretnych realizacji wzorców gatunkowych<sup>4</sup>, gdyż pozwalają one nie tylko na diagnozę kompetencji komunikacyjnych piszących, ale również na wyciągnięcie wniosków, służących usprawnieniu procesu kształcenia.

## 2. SKARGA NA LEKTORACIE JĘZYKA POLSKIEGO

Choć skarga jest gatunkiem tekstu, z którym nie stykamy się na co dzień, to umiejętność jej pisania może niekiedy okazać się bardzo cenna. Pozwala nam ona bronić swoich praw i uważana jest za „jedną z form udziału obywateli w rządzeniu i wpływania na działalność organów państwowych” (Wyrwas 2002, s. 77). Wydaje się, że przeciętny człowiek, a zwłaszcza młody student, rzadko sięga po to specyficzne „narzędzie obrony”, gdyż albo nie zdaje sobie sprawy, że może napisać skargę, albo nie wie, jak to zrobić. W przypadku cudzoziemców pochodzących ze Wschodu poziom tej świadomości oraz wiary w możliwość obrony swoich praw jest jeszcze niższy.

*Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2* (2016) wymieniają gatunki tekstów urzędowych dopiero na poziomie B2. Wśród zalecanych form znajdują się, m.in.: życiorys, podanie, list motywacyjny czy list urzędowy. Skarga pojawia się natomiast dopiero na poziomie C1. Na egzaminie certyfikатовym teksty urzędowe również wymagane są dopiero na poziomie B2, przy czym skarga w ogóle nie pojawia się w regulującym egzaminu dokumencie (Rozporządzenie MNiSW 2016).

<sup>3</sup> W swoich pracach Dunin-Dudkowska (2016, 2018 i 2019) zwraca szczególną uwagę na użyteczność w nauczaniu języków obcych koncepcji opisu wzorca gatunkowego Marii Wojtak.

<sup>4</sup> Wzorzec gatunkowy rozumiem jako idealny model organizacji tekstu.

Cudzoziemcy starający się o polskie obywatelstwo muszą wykazać się znajomością języka polskiego minimum na poziomie B1. Biorąc pod uwagę fakt, że ustawodawca zakładał, iż poziom ten jest wystarczający do pełnienia roli obywatela, pracownika czy petenta, można śmiało stwierdzić, że gatunki tekstów urzędowych powinny być wprowadzane właśnie na tym poziomie. Potwierdzeniem słuszności tej teorii jest katalog tekstów użytkowych zaproponowany przez Samantę Busiło. W zestawieniu opracowanym na podstawie analizy potrzeb imigrantów mieszkających w Polsce Busiło wymienia skargę wśród gatunków, które powinny być wprowadzane na poziomie B1/B2 (Busiło 2017, s. 56).

Wzorzec gatunkowy skargi nie pojawia się zbyt często w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego. Na szczególną uwagę zasługuje tu więc podręcznik Andrzeja Ruszera *Oswoić tekst. Podręcznik kompozycji i redakcji tekstów użytkowych dla poziomów B2 i C1*, w którym jedna z lekcji poświęcona jest problematyce pisania skargi, reklamacji oraz zgłaszania wypadku (Ruszer 2010, s. 35–36).

### 3. WZORZEC GATUNKOWY SKARGI

Katarzyna Wyrwas, autorka monografii *Skarga jako gatunek mowy* (2002), skargę w sensie administracyjnym<sup>5</sup> definiuje na podstawie kodeksu postępowania administracyjnego (Ustawa z dnia 14 czerwca 1960 r.) jako „prawną możliwość zaskarżenia w określonej formie przez obywatela lub organ organizacji społecznej każdej nieprawidłowości w działaniu organu państwowego, państwowej jednostki organizacyjnej, organu organizacji społecznej, gdy wykonuje on funkcje administracji państwowej względnie wykonuje zadania państwa, a także uspołecznionej jednostki organizacyjnej prowadzącej działalność przemysłową, handlową czy usługową, o ile przez to działanie zostaje naruszony interes własny skarżącego, interes innej osoby lub interes społeczny” (Wyrwas 2002, s. 76–77).

Skarga jako pismo administracyjne jest „jedną z form porozumiewania się obywatela z instytucją” (Wyrwas 2000, s. 126–127). Zakres sytuacji, w których może być składana, jest bardzo szeroki. Jej intencją komunikacyjną jest powiadomienie adresata o wydarzeniach, które nadawca uważa za krzywdzące i w związku z tym oczekuje od odbiorcy interwencji, wyciągnięcia konsekwencji i ukarania ewentualnego sprawcy (Wyrwas 2002, s. 95). Zgodnie z ustawą można ją złożyć „w interesie publicznym, własnym lub innej osoby za jej zgodą” (Ustawa z dnia 14 czerwca 1960 r., art. 221, § 3).

---

<sup>5</sup> Wyrwas wyjaśnia, że skarga jako pismo administracyjne jest gatunkiem wtórnym wobec skargi mówionej, realizującej się w dialogu potocznym, rozumianej jako „wszelkie werbalne reakcje na poczucie krzywdy czy złe samopoczucie” (2002, s. 10).

Polski wzorzec gatunkowy skargi częściowo determinowany jest przez kodeks postępowania administracyjnego, a częściowo przez konwencje przyjęte w korespondencji oficjalnej (Wyrwas 2002, s. 82). Kodeks nie zawiera szczegółowego opisu wzorca, w artykule 222 czytamy, że: „O tym, czy pismo jest skargą (...), decyduje treść pisma, a nie jego forma zewnętrzna”. Jak zauważa Wyrwas niezbędne jest jedynie podanie imienia, nazwiska i adresu osoby składającej skargę (Wyrwas 2002, s. 80).

O wiele bardziej rygorystyczne są opracowania poprawnościowe zawierające szczegółowy wykaz elementów skargi, ich graficzne rozmieszczenie oraz wymagania dotyczące językowej i merytorycznej strony pisma (por. m.in.: Zaśko-Zielińska i in. 2006, s. 764–765). Jak bowiem podkreśla Wyrwas, „językowy kształt tekstu oficjalnego jest elementem komunikacji równie istotnym jak jego treść”. Dlatego też oficjalna skarga do instytucji powinna się wpisywać „w pewien szablon odpowiadający komunikacji typowej dla sfery urzędowej” (Wyrwas 2000, s. 127).

Poniżej znajduje się wykorzystany w przeprowadzonych analizach schemat wzorca gatunkowego skargi, opracowany przez Wyrwas (2000, s. 127–128 i 2002, s. 84–85), jednak poddany pewnym modyfikacjom na wzór schematu podania ustalonego przez Ewę Malinowską (2001, s. 115–122)<sup>6</sup>.

#### 1. Rama tekstowa

- 1.1. Podmiot skargi: imię, nazwisko, adres, nr telefonu, adres mailowy
- 1.2. Adresat: imię, nazwisko, adres
- 1.3. Miejscowość i data
- 1.4. Tytuł: *Skarga*
- 1.5. Podpis
- 1.6. Zapewnienie o szacunku

#### 2. Treść skargi

- 2.1. Formuła początkowa
  - 2.1.1. Zwrot grzecznościowy
  - 2.1.2. Powołanie się na normy prawne
  - 2.1.3. Informacje o typie działania językowego
- 2.2. Zasadnicza treść pisma
  - 2.2.1. Przedmiot skargi:
    - a) Obiekt skargi (osoba, instytucja)
    - b) Przewinienie
    - c) Okoliczności zdarzenia (opis, narracja)
  - 2.2.2. Projektowanie stanu pożądanego / ocena / komentarz
  - 2.2.3. Określenie stanu emocjonalnego

---

<sup>6</sup> Na wzór schematu podania zaproponowanego przez Malinowską zrezygnowałam z podziału na inicjalną i finalną ramę tekstową, a niektóre elementy ramy tekstowej (np. inicjalny zwrot grzecznościowy i apel) zaliczyłam do treści pisma, w obrębie której wyróżniłam trzy części: formułę początkową, zasadniczą treść skargi oraz formułę finalną.

- 2.3. Formuła końcowa (finalna)
  - 2.3.1. Petitum
  - 2.3.2. Apel (prośba o rozpatrzenie, prośba o odpowiedź)
  - 2.3.3. Podziękowania
- 3. Dodatkowe informacje:
  - 3.1. Informacja o świadkach zdarzeń
  - 3.2. Informacja o załącznikach
  - 3.3. Informacja o przekazaniu pisma

## 4. ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ

W dalszej części przedstawione zostaną wyniki analizy wybranych aspektów realizacji wzorca gatunkowego skargi. Podstawę materiałową stanowi 110 tekstów napisanych przez studentów tzw. „roku zerowego”, uczących się w Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców UMCS w Lublinie. W grupie badawczej znalazła się polska młodzież z Ukrainy, Białorusi i Kazachstanu. Pomimo polskiego pochodzenia dla większości z tych osób język polski jest językiem obcym, poznawanym głównie w ramach lekcji prowadzonych w szkołach, szkołach sobotnio-niedzielnych oraz organizacjach polonijnych.

Studenci zostali poproszeni o napisanie skargi na sprzedawcę, przez którego zostali źle potraktowani (wybór tematu podyktowany był dużym prawdopodobieństwem wystąpienia takiego zdarzenia). Badanie zostało przeprowadzone dwukrotnie, na początku i na końcu roku akademickiego (w pierwszym etapie udział wzięły 62 osoby, w drugim 48 osób). Przeprowadzone analizy dają więc obraz znajomości wzorca i umiejętności jego realizacji tuż po przyjeździe do Polski oraz po roku nauki.

### 4.1. RAMA TEKSTOWA

Rama tekstowa skargi ma charakter uniwersalny – podobny, a często wręcz identyczny schemat pojawia się także w innych pismach użytkowych, np. w podaniu, reklamacji, liście urzędowym, liście motywacyjnym czy życiorysie. Jest to więc element, który należy wprowadzać od najwcześniejszych etapów nauki, gdyż raz przyswojony może być wykorzystywany w różnych sytuacjach.

Rama tekstowa nadaje pismu odpowiednią formę, jej obecność wpływa na potencjał illokucyjny tekstu, a często także na jego ważność, jak w przypadku podpisu, którego brak może spowodować, że pismo nie zostanie rozpatrzone.

W wersji maksymalnej występuje 6 elementów ramy tekstowej: (1) informacje o podmiocie skargi, (2) informacje o adresacie, (3) miejsce i data pisanego tekstu, (4) tytuł, (5) podpis oraz (6) zapewnienie o szacunku.

W pierwszym etapie badania największa grupa studentów (27,42%) nie uwzględniła żadnego elementu ramy tekstowej, a 24,20% zamieściło tylko 1 z nich – był to zazwyczaj podpis lub tytuł. Jednocześnie także 21,85% badanych uwzględniło aż 5 elementów. W drugim etapie badania nastąpił znaczny wzrost świadomości budowy ramy tekstowej – wprawdzie tylko 18,75% pamiętało o wszystkich jej częściach, ale aż 62,50% pominęło tylko jedną z nich (najczęściej był to tytuł, który przez niektórych badaczy uznawany jest za element fakultatywny<sup>7</sup>). Szczegółowe informacje na temat liczby osób uwzględniających określoną liczbę elementów ramy tekstowej w kolejnych etapach badania zawiera poniższa tabela.

Tabela 1. Liczba osób uwzględniających określoną liczbę elementów ramy tekstowej w dwóch etapach badania

Liczba elementów ramy tekstowej		6	5	4	3	2	1	0
Liczba osób (%)	Etap I	4,83	21,85	11,29	10,41	–	24,20	27,42
	Etap II	18,75	62,50	4,83	6,25	5,59	2,08	–

Źródło: opracowanie własne

Na podstawie powyższych danych można stwierdzić, że po roku nauki nastąpił znaczny wzrost świadomości budowy ramy tekstowej, zarówno skargi, jak i innych pism użytkowych, w których struktura ta się powtarza<sup>8</sup>. Poziom ten uznać jednak należy za nie do końca zadowalający, gdyż w drugim etapie aż 18,75% badanych ciągle jeszcze pomijało od 2 do 5 elementów. Świadczy to nie tylko o słabym poziomie znajomości polskiego wzorca gatunkowego skargi, czy też szerzej ramy tekstowej pism użytkowych, ale także o brakach w zakresie kompetencji genologicznej w języku ojczystym. W krajach, z których pochodzą badani studenci, funkcjonują bowiem wzorce zarówno skargi, jak i innych pism użytkowych<sup>9</sup>. W ich strukturze występują te same elementy ramy tekstowej, a różnice dotyczą głównie ich rozmieszczenia. Dlatego też w badanym materiale pojawiały się teksty, w których np. dane nadawcy zamieszczane były z prawej strony pod danymi adresata, a data i miejsce w lewym dolnym rogu pisma. Błędy w graficznym rozmieszczeniu elementów ramy tekstowej są często wynikiem interferencji z języka rodzimego. Brak wymaganych elementów jest natomiast efektem braku świadomości jakiegokolwiek wzorca.

<sup>7</sup> Uważa tak m.in. wspomnianą tu już Wyrwas (2002).

<sup>8</sup> Więcej na temat ramy tekstowej w tekstach użytkowych pisanych przez polską młodzież ze Wschodu zob. m.in. Kwiatkowska (2011 i 2012).

<sup>9</sup> Por. wzory pism użytkowych m.in. w Makarewicz (2007).



Z przeprowadzonych analiz wynika, że elementem, na który należy zwracać szczególną uwagę w nauczaniu języka polskiego jako obcego, jest sposób zapisu adresu. Znajomość poprawnego wzorca jest szczególnie istotna w przypadku osób mieszkających w Polsce, gdyż z danymi adresowymi stykają się one w różnych sytuacjach życiowych. W badanym materiale w pierwszym etapie dane adresowe podało 30,64% studentów, a w drugim 83,33%. Co ciekawe, adresy nadawców podawane w pierwszym etapie badania w 77,77% były zapisane poprawnie, w drugim etapie już tylko w 32,50%. Wzrosła więc świadomość potrzeby zamieszczania danych adresowych w obrębie ramy tekstowej, lecz znajomość poprawnego zapisu nie została jeszcze wystarczająco ugruntowana. Badani studenci często pomijali niektóre elementy adresu, a jeśli nawet podawali wszystkie, to zapisywali je w dowolnym porządku. Najczęściej popełniane błędy dotyczyły: braku kodu pocztowego, zamieszczania kodu i nazwy miasta w oddzielnych wierszach, oddzielania poszczególnych elementów przecinkami, a nawet umieszczania imienia i nazwiska nadawcy pod adresem. Poniżej znajdują się przykłady błędnego zapisu danych adresowych.

(1) *Katarzyna Kuchalska*

*Lublin, ul. Langiewicza, 11*

*20-601*

*sister.16@mail.ru*

*tel. 809-580-643*

(2) *Izabela Kucewicz*

*Lublin ul. Czwartaków 15*

*DS „Ikar” pokuj 316*

*tel.: + 373 208 66 542*

*e-mail: izab.kuc@gmail.com*

(3) *20-601 Lublin*

*ul. Lipowa 6, ap.67*

*Krzyszyna Sańko*

## 4.2. TREŚĆ SKARGI

Treść skargi składa się z 3 części: formuły początkowej, zasadniczej treści pisma i formuły końcowej. Podobnie jak w innych pismach użytkowych, również w skardze występują stałe formuły rozpoczynające i kończące zasadniczą treść pisma.

**Formuła początkowa** może być złożona z następujących elementów: zwrot grzecznościowy do adresata (*Szanowny Panie Dyrektorze!*), powołanie się na normy prawne (*Na podstawie art. 230 k.p.a.*) oraz informacje o typie działania językowego (*wnoszę skargę na pracownika Państwa sklepu, Pana Jana Nowaka*). Porównanie materiałów zebranych na początku i na końcu roku akademickiego wskazuje na znaczne różnice jakościowe stosowanych formuł początkowych. Choć duża część studentów na pierwszym etapie badania miała świadomość ich istnienia oraz potrzeby stosowania, to ich niedostateczna znajomość oraz niski poziom kompetencji językowych powodowały występowanie licznych błędów. Oto kilka przykładów z pierwszego etapu badania<sup>10</sup>:

<sup>10</sup> We wszystkich przykładach zachowana została oryginalna pisownia.

- Chciałbym panu podać skargę na jednego z pracowników waszego sklepu.
- Chciałabym oskarżyć jedną pracowniczkę waszego sklepu.
- Chcę poskarżyć się na pańskiego sprzedawcę.
- Szanowny Panie, piszę skargę z powodu nieprzyjemnego przyjęcia mojej osoby w sklepie.

Różnego rodzaju usterki językowe pojawiały się także na drugim etapie badania, jednak dzięki lepszej znajomości stałych formuł oraz wyższemu poziomowi kompetencji językowych ich liczba była znacznie mniejsza, a stosowane zwroty były bardziej rozbudowane. Oto kilka przykładów:

- Szanowny Panie Dyrektorze, chciałbym powiadomić Pana o niekulturalnym i nieprzyzwoitym zachowaniu jednego z waszych pracowników.
- Zwracam się do administracji sklepu RTV „ABC” z prośbą o rozpatrzenie mojej skargi.
- Chciałabym złożyć skargę z powodu niekompetencji pracowników państwa sklepa.

W formule początkowej skargi nadawca może powołać się na **normy prawne** mające zastosowanie w opisywanej przez niego sprawie. W analizowanym materiale odwołania takie pojawiły się w 10,41% tekstów pochodzących tylko z drugiego etapu badania (np.: *Na podstawie art. 227 postępowania administracyjnego składam skargę na pracownika supermarketu „Tesco”*). Na element ten należy więc zwracać większą uwagę w procesie nauczania, gdyż w prawdziwym życiu może on istotnie wpłynąć na rozpatrzenie skargi.

W **zasadniczej treści pisma** nadawca opisuje przedmiot skargi, określa swój stan emocjonalny, komentuje, dokonuje oceny sytuacji i projektuje stan pożądaný. Przedmiot skargi powinien być jasno i precyzyjnie określony, nadawca musi więc: wskazać obiekt skargi (winnego przewinienia), nazwać przewinienie oraz przedstawić okoliczności zdarzenia (Wyrwas 2002, s. 95). Obiektem skargi „jest osoba lub instytucja, która postępuje niezgodnie z obowiązującymi normami (w tym prawnymi), naruszając przy tym słuszny interes innej osoby” (Wyrwas 2002, s. 95).

Obiektem skarg pisanych przez studentów był/-a (zgodnie z poleceniem) sprzedawca/sprzedawczyni w sklepie. Winny wskazany został przez wszystkich nadawców, a w większości przypadków ogólnie określano jego stanowisko pracy, np. (1) *Pragnę złożyć skargę na pracującą w Państwa sklepie ekspedientkę;* (2) *chciałabym złożyć skargę na sprzedawczyni sklepu „Biedronka”*.

Skuteczność skargi w dużej mierze zależy od precyzji podawanych informacji, dlatego, jak zauważa Wyrwas, nadawcy często podają „(...) imiona, nazwiska, czasem także opisują wygląd nieznaną z nazwiska osoby lub informują o okolicznościach zdarzeń, jeżeli te fakty mogą być pomocne w zidentyfikowaniu obiektu skargi” (2002, s. 96). Z przeprowadzonych analiz wynika, że studenci raczej nie starali się precyzyjnie i jednoznacznie wskazać osoby, na którą pisali skargę, co

być może wynikało z symulacyjnego charakteru zadania. W materiale zebranych w pierwszym etapie dane personalne podało 29,03% studentów, a w etapie drugim o 1,95% mniej (27,08%). Najczęściej podawaną informacją pozwalającą na lepszą identyfikację winnego była data, a niekiedy także godzina zdarzenia, np.: (1) *Składam skargę na sprzedawcę sklepu „Stokrotka”, który w dniu 05 czerwca 2012 r. obsługiwał klientów;* (2) (...) *oświadczam iż dnia 15 maja 2012 roku około godziny 11.00 zostałem publicznie obrażony przez pana Jana X.*

**Przewinienie** zostało wskazane we wszystkich przeanalizowanych pracach. W większości przypadków studenci ogólnie określali przyczynę pisania skargi, np.: (1) *Informuję o tym, że sprzedawca nie jest kompetentny, nie rozumie się w ogóle o co chodzi klientom. Jest niegrzeczny. W ogóle nie wie, co poradzić;* (2) (...) *pragnę złożyć skargę na personel sklepu. Wszyscy są bardzo nie życzliwi i bardzo leniwi.*

Niektórzy bardziej szczegółowo opisywali zachowanie sprzedawcy, precyzując, w jaki dokładnie sposób zostali obrażeni czy też skrzywdzeni, np.:

- *Obrażał mnie i oszukał mnie kiedy wydała reszta. Kiedy powiedziałem mu że się pomylił, uderzył mnie w twarz.*
- *Rzucał we mnie pudłem z gazetami i przez to musiałam przejść rehabilitację w klinice.*
- *Kiedy już stałam przy kasie wywalił mi wszystkie zakupy z torebki, za to że chciałam płacić nie gotówką, a kartą.*

Dość często studenci wspominali, że sprzedawca używał wobec nich przekleństw (8,06% i 25% tekstów)<sup>11</sup>, przy czym niekiedy nie znając odpowiedniego leksemu, używali określeń typu *brzydkie / złe słowa*, co brzmi nieco infantylnie i w tekście oficjalnego pisma wywołuje efekt komizmu, np.: (1) *wyzywał mnie od najgorszych na oczach innych konsumentów, używając przy tym między innymi słów na k, p oraz s;* (2) *zaczęła mówić złe słowa;* (3) *wykrzykiwał niegrzeczne słowa;* (4) *zaczął przeklinać, i mówić do mnie brzydkie słowa.*

Podane tu przykłady określania przewinienia pochodzą z drugiej części badania, dla porównania warto także przyjrzeć się cytatom z etapu pierwszego, gdyż zestawienie takie pozwala ukazać różnice w poziomie kompetencji językowych oraz wynikającej z nich precyzji przekazywania informacji.

- *Pan Andrzej Grzyb arogantnie przemówił do mnie, poniżając moją godność.*
- *Pani sprzedawczyni oskarżyła moją cześć, powiedzą do mnie dużo różnych brudnych słów.*
- *Pani sprzedawczynia źle ze mną romowiwała.*
- *Chciałabym poinformować, że obsługa była okrutna.*
- *powiedział do mnie brzydkie, nieprzystojne słówko na literu ”k”*

<sup>11</sup> Taki zapis wyników procentowych oznacza wartości odpowiednio dla pierwszego i drugiego etapu badania.

Ważnym elementem skargi są **okoliczności zdarzenia**, które dostarczają odbiorcy szerszej wiedzy o zaistniałej sytuacji i pozwalają na podjęcie stosownej decyzji. „Dokładna relacja ma kreować u odbiorcy pozytywny wizerunek skarżącego, a odwoływanie się do faktów ma ukazywać go jako osobę uczciwą i godną zaufania, a więc w pełni zasługującą na »pozytywne rozpatrzenie sprawy«” (Wyrwas 2002, s. 101). Dobrze opisane zdarzenie, niepozostawiające żadnych wątpliwości i świadczące na korzyść nadawcy pozytywnie wpływa na moc illokucyjną skargi. Studenci, szczególnie w drugim etapie badania, zdawali sobie sprawę z potrzeby przekonania odbiorcy do swojej racji, dlatego często starali się dokładnie opisać przebieg wydarzeń, np.:

Z początku kiedy przyszedłam do sklepu nikt na mnie nie zwrócił uwagi. Podrugie, kiedy poprosiłam, żeby sprzedawca mi pomógł, on bez chęci poszedł za mną, a kiedy u niego zadzwonił telefon komurkowy, on wogule zapomniał o mnie. Dalej-więcej. Już sama poszłam do przymierzalnie i wszystko wymierzyłam. Z dwoma rzeczami podeszłam do kasy z nadzieją, że sprzedawca już zmienił się. Moje nadzieje nie spełniłyście. Przedemną stał ten samy sprzedawca. Rozmawiał ze mną bardzo źle i nieprzyjemno.

W badanym materiale, szczególnie w pierwszym etapie, często pojawiały się prace zawierające zbyt drobiazgowo opisy przebiegu zdarzenia oraz zbędne informacje m.in. na temat zakupionych produktów oraz ich cen, np.: *Kupiłam mleko, szynkę, jogurt owocowy, pół kilo ziemniaków, ketchup łagodny i sok pomarańczowy*. Piszący chętnie opisywali swoje myśli i przeżycia wewnętrzne, starali się budować napięcie i ubarwiać przedstawianą sytuację, dlatego też niektórym skargom bliżej było do opowiadania niż do tekstu urzędowego. Oto jeden z bardziej emocjonujących przykładów z pierwszego etapu badania:

To odbyło się 30 lutego 1995 roku. Była noc, przyszedłem do sklepu, nikogo nie było, ten sprzedawca patrzył na mnie, zauważył mój lęk. Poszedłem szukać chleba. Kiedy doszedłem, zauważyłem cień przed sobą. To był sprzedawca. Powiedział, że sklep już musze być zamknięty. Powiedziałem, że tylko weźmię chleb i wyjdę. Poszliśmy do kasy. On powiedział, że ja muszę zapłacić tylko dwa złotych. Oddałem mu pięćset złotych. Sprzedawca usmiechnął się i oddał mi reszty 188 zł. Od razu zauważyłem jego oczy. Były ognie. Patrzył na mnie jak wilk, trzymając resztę. Wybiegłem stąd. Dzisiaj jest 2011 rok. Znalazłem paragon i chciałbym wrócić swoje pieniądze do siebie.

Wydawnictwa poprawnościowe przestrzegają przed koncentrowaniem się na opisie swojego stanu emocjonalnego oraz poczuciu krzywdy i pouczają, że „Jeśli taki fragment się pojawia, to swoje oburzenie należy wyrazić tak, aby nie obrazić adresata i nie grozić mu. W formie informacji można napisać na przykład: *W razie braku interwencji będziemy zmuszeni do zwrócenia się do instytucji nadrzędnej* (Zaśko-Zielińska i in. 2006, s. 765). Przeprowadzone analizy wskazują na

znaczną różnicę w podejściu do opisywania stanu emocjonalnego w pierwszym i drugim etapie badania. Studenci o wiele chętniej mówili o swoich przeżyciach tuż po przyjeździe do Polski, natomiast teksty pisane po roku nauki były bardziej stonowane, konkretne i skupione na faktach. Badani wyrażali swoje emocje m.in. poprzez odpowiednio dobraną leksykę nazywającą uczucia, np.: (1) *Byłam tak wściekła, że nie mogłam spokojnie mu wyjaśnić wszystko i nakryczałam*; (2) *Poczułam się skrzywdzoną*.

W pierwszym etapie badania niemal dwukrotnie częściej (11,29% i 6,25%) na określenie zachowania sprzedawcy używano potocznego leksemu „cham” oraz pochodzących od niego przymiotnika i przysłówka, np.: (1) *To niemożliwe, żeby taki cham pracował z klientem*; (2) *Jestem przerażona takim chamskim zachowaniem sprzedawcy*; (3) *sprzedawca potraktował mnie po chamsku*.

Silne wzburzenie manifestowano także za pomocą wykrzykników. W pierwszym etapie badania znak ten pojawił się w 14,52% tekstów, w drugim już tylko w 4,17%, np.:

- To jest koszmarnie! Jestem bardzo rozczarowany! Nigdy już nie przyjdę do tego sklepy jeśli państwo nie ukarają sprzedawcę! Przecierz może jeszcze okłamać jeszcze dużo ludzi!
- (...) byłam bardzo przerażona kiedy zobaczyłam, że sprzedawca nagimi brudnymi rękami brał mięso iłożył go do reklamówki! To jest niemożliwe!

W analizowanych tekstach pojawiały się także liczne odwołania do emocji pozytywnych, przy czym zabiegi te miały dwa różne cele. Pierwszym z nich było stworzenie kontrastu, pozwalającego na podkreślenie rozmiaru doznanej krzywdy – piszący opisywali swój doskonały nastrój przed niemiłym wydarzeniem w sklepie, np.: (1) *Dzisiaj przyszedłam do waszego sklepu mając bardzo dobry nastrój*; (2) *Dzisiaj dla mnie był ładny dzień. Byłam szczęśliwa, miałam nastrui, i pojechałam na zakupy*. Drugą przyczyną odwoływania się do emocji pozytywnych była chęć zjednania sobie sympatii odbiorcy. Studenci wspominali w swoich skargach (16,13% i 12,50% prac), że są stałymi klientami sklepu i zapewniali, że dotychczas zawsze byli zadowoleni z obsługi, np.:

- Chodzę co weekend do Pana sklepu. Kupuję bardzo dużo rzeczy (...) Jestem zawsze zadowolony z Pana sklepów i bardzo cieszę się że są takie sklepy w naszej miejscowości.
- Szanowny Panie Kierowniku, zawsze podobało mi się robić zakupy w Pana sklepie, ponieważ jest bogaty asortyment, częste promocje i dobra obsługa.

Co ciekawe, w materiale z pierwszego etapu badania odnotowano 17,74% tekstów, w których nadawcy usprawiedliwiali przed odbiorcą swoją decyzję o złożeniu skargi. Zapewniali, że sytuacja ta jest dla nich bardzo nieprzyjemna, jednak robią to w imię sprawiedliwości, dla dobra innych ludzi, a nawet dla dobra sklepu. Oto kilka fragmentów:

- Bardzo mi przykro, ale muszę napisać do państwa skargę dotyczącą sprzedawca NN.
- Nie bardzo mi miło to pisać, ale każdy musi odpowiadać za swoje zachowanie.
- Nie lubie konfliktów, ale zachowanie pracownika Pańskiego sklepa było niesamowite.

Zdania tego typu często pojawiały się już w formule inicjalnej. Można przypuszczać, że ich występowanie związane jest z brakiem wiary w możliwość obrony swoich praw wyniesionej z doświadczeń z kraju pochodzenia. W byłych republikach radzieckich prawa konsumenta ciągle nie są jeszcze wystarczająco chronione, a dodatkowo istnieją nieformalne hierarchie społeczne, w których na szczycie znajdują się osoby, od których coś zależy, nieważne czy jest to dyrektor dużej fabryki czy portierka wydająca klucze. Traktowanie innych z góry jest na porządku dziennym i ludzie raczej rzadko piszą z tego powodu skargi<sup>12</sup>. Dlatego właśnie niektórzy studenci dość nieśmiało podchodzili do wyrażania oburzenia i starali się złagodzić efekt swojego działania. Zdarzały się nawet próby usprawiedliwiania złego zachowania sprzedawcy, a także próby o łagodne potraktowanie go, np.: *Pani sprzedawczyni była młoda, może kilku dni pracuje w Pańskim sklepu, tak sobie pomyślałam. Proszę Pana, żeby porozmawiał z nią. Nie wiem, co jeszcze można zrobić, ale to bez żadnej uwagi zostawiać nie trzeba*. W drugim etapie badania wypowiedzi takie nie zdarzały się w ogóle, a studenci w o wiele pewniejszy sposób wyrażali swoje wzburzenie i stawiali żądania.

**Formuła finalna** składa się z obowiązkowego petitum oraz fakultatywnie z podziękowań i apelu, zawierającego prośbę o rozpatrzenie i/lub pozytywną odpowiedź. **Petitum** decyduje o skuteczności skargi i zawiera prośbę (czy też żądanie) o interwencję, wymierzenie kary, zadośćuczynienie. Ten konstytutywny element tekstu zamieścili niemal wszyscy studenci, zabrakło go zaledwie w 3 pracach (4,83%) pisanych na pierwszym etapie badania. Co istotne, żądania stawiane po rocznym kursie języka polskiego były konkretniejsze i o wiele częściej wyrażane wprost. Niektórzy studenci bardzo ogólnie prosili o zajęcie się sprawą, interwencję, wyciągnięcie konsekwencji nie precyzując, czego dokładnie oczekują, np.: (1) *Chciałbym, żeby Pan zwrócił na to uwagę, ponieważ takie zachowanie jest niedopuszczalne*; (2) *Mam nadzieję, że poniesie jakiegokolwiek konsekwencję*. Inni stawiali konkretne żądania, domagając się ukarania osoby skarżonej, niejednokrotnie poprzez wyrzucenie jej z pracy i nałożenie kary finansowej, np.: (1) *Proszę zwolnić sprzedawcę i nałożyć na niego karę pieniężną*; (2) *Proszę wywalić go s pracy*. Pojawiały się także żądania zadośćuczynienia w postaci przeprosin, zwrotu pieniędzy czy też wypłaty odszkodowania, np.:

- Chciałabym oskarżyć pracownika o nieprawdliwym chamskim zachowaniu oraz dostać kompensację moralną od pracownika w formie wybaczenia.

<sup>12</sup> Ciekawe mogłoby być porównanie treści skarg pisanych przez studentów ze Wschodu i Zachodu.

- Wymagam odszkodowania za poniesione straty moralne i finansowe.
- Proszę o niezwłoczne zwolnienie powyżej wymienionego sprzedawcy za złe traktowanie i obsługiwanie klientów, a także kompensację moralną w rozmiarze 200 zł.

Cytowane tu żądania pochodzą z materiału zebranego w drugim etapie badania. Dla porównania warto zacytować kilka fragmentów z tekstów pisanych tuż po przyjeździe do Polski. Studenci wiedzieli wprawdzie o potrzebnym zamieszczeniu tego elementu, jednak brak znajomości konwencji i utartych formuł oraz niski poziom kompetencji językowych powodowały, że ich moc illokucyjna była o wiele słabsza:

- Nie chcę ani z panem, ani z pracodawką kłuć się, bo mam dobre serce. Jedyne o co proszę, żeby ta kobieta poprosiła przebaczenia u mnie u miło się uśmiechnęła.
- Proszę o mandacie temu sprzedawcy.
- Proszę zwolnić go z pracy i będę podać skargę do sąda.
- Mam nadzieję, że Pan adekwatnie popatrzy na moją skargę, zrobi prawidłowy wniosek i Pan wyda mi odszkodowanie, albo uwolni tą zwiariowaną sprzedawczynię.
- Dlatego chcę, żeby sklep „Milea”, za to, że pracownik sklepu mnie obraził, wypłacił mnie sumy pieniędzy. Ile, niech zastanowi Pan Dyrektor.

#### 4.3. DODATKOWE INFORMACJE

W końcowej części skargi nadawcy zamieszczają niekiedy informacje na temat ewentualnych świadków zdarzenia oraz załączników stanowiących dowód na prawdziwość relacji. Elementy te bardzo rzadko pojawiały się w badanym materiale i występowały nie tylko na końcu, ale również w treści zasadniczej skargi, np.:

- Pan sprzedawca rzucał we mnie nożem i krzyczał precz z mojego sklepu. Jako dowód wysyłam zakrwawioną koszulkę.
- Jako dowód mam Świadców i nagranie na wideo w sklepie.
- Dołączam do skargi nagranie z głosem sprzedawcy, który klnie na mnie.

### 5. WNIOSKI

Program nauczania języka polskiego jako obcego powinien być dostosowany zarówno do poziomu, jak i potrzeb uczących się. Skarga jako gatunek tekstu służący komunikacji obywatela z różnego typu instytucjami jest szczególnie istotna

dla osób, które planują przynajmniej na jakiś czas zamieszkać w Polsce. Zajęcia z pisania skargi pozwalają na przygotowanie uczących się do pełnienia różnych ról społecznych, w tym roli obywatela, petenta i konsumenta. Z jednej strony służą więc kształceniu kompetencji komunikacyjnych, z drugiej zaś pozwalają na przekazywanie wiedzy praktycznej.

Z przeprowadzonych analiz wynika, że po roku nauki nastąpił znaczny wzrost zarówno w zakresie kompetencji językowych, jak i genologicznych uczących się. W drugim etapie badania piszący wykazali się nie tylko lepszą znajomością struktury wypowiedzi, ale stosowali również specjalistyczną leksykę i składnię charakterystyczną dla gatunku. Wyniki analizy materiału z drugiego etapu badania wskazują także na miejsca, na które należy zwrócić szczególną uwagę w procesie nauczania, gdyż po roku nauki nadal nie zostały one w pełni przyswojone.

## BIBLIOGRAFIA

- Bachtin M., 1986, *Estetyka twórczości słownej*, Warszawa.
- Busiło S., 2017, *Cudzoziemiec w urzędzie. Elementy języka prawa i administracji publicznej w programach nauczania języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 24, G. Zarzycka, M. Karasek (red.), s. 45–60. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.24.04>
- Dunin-Dudkowska A., 2016, *Gatunki urzędowo-prawne w perspektywie glottodydaktycznej*, w: W. Próchniak, M. Smoleń-Wawrzusiszyn (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Tradycje i innowacje*, Lublin, s. 65–77.
- Dunin-Dudkowska A., 2018, *Gatunki wypowiedzi w kontekście glottodydaktycznym*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 25, B. Grochala, I. Dembowska-Wosik (red.), s. 111–122. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.25.10>
- Dunin-Dudkowska A., 2019, *The cover letter as a genre of speech in teaching Polish as a foreign language*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 26, G. Zarzycka, B. Grochala, I. Dembowska-Wosik (red.), s. 221–229. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.26.16>
- ESOKJ – Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie, 2003, Warszawa.
- Gajda S., 2001, *Gatunek jako konwencja kulturowo-językowa*, w: J. Bartmiński (red.), *Współczesny język polski*, Lublin, s. 255–268.
- Grochala B., 2019, *O kształtowaniu kompetencji genologicznej w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 26, G. Zarzycka, B. Grochala, I. Dembowska-Wosik, (red.), s. 221–229. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.26.15>
- Janowska I. i in. (red.), 2016, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków.
- Kwiatkowska K., 2011, *Miejsce życiorysu w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: K. Pluskota, K. Taczyńska (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego II*, Toruń, s. 266–280.
- Kwiatkowska K., 2012, „Zgłaszam się do Was w pytaniu o...”, czyli o tym, jak Polacy ze Wschodu realizują wybrane aspekty wzorca gatunkowego podania, „Język a Kultura”, t. 23, A. Burzyńska-Kamieniecka (red.), s. 257–272.



- Makarewicz H., 2007, *Pisanie po rosyjsku. Zasady, wzory, ćwiczenia*, Warszawa
- Malinowska E., 2001, *Wypowiedzi administracyjne. Struktura i pragmatyka*, Opole.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 lutego 2016 r. w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego.
- Ruszer A., 2010, *Oswoić tekst. Podręcznik kompozycji i redakcji tekstów użytkowych dla poziomów B2 i C1*, Kraków.
- Ustawa z dnia 14 czerwca 1960 r. Kodeks postępowania administracyjnego, Dz.U. 1960 nr 30 poz. 168 z późn. zm.
- Wojtak M., *Wprowadzenie do genologii*, Lublin 2019.
- Wyrwas K., 2000, *Wzorzec gatunkowy skargi i jego realizacje (na przykładzie tekstów literackich oraz skarg do instytucji)*, w: D. Ostaszewska (red.), *Gatunki mowy i ich ewolucja*, t. 1: *Mowy piękno wielorakie*, Katowice, s. 119–135.
- Wyrwas K., 2002, *Skarga jako gatunek mowy*, Katowice.
- Zaśko-Zielińska M., Majewska-Tworek A., Piekot T., 2006, *Wzory tekstów użytkowych*, w: M. Bańko (red.), *Polszczyzna na co dzień*, Warszawa, s. 659–800.

Kamila Kwiatkowska

#### GENRE PATTERN OF A COMPLAINT LETTER IN TEACHING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE


**Keywords:** teaching Polish as a foreign language, genre competence, genre pattern of complaint letter

**Abstract.** The purpose of the article is to present results of an analysis of how students of Polish as a foreign language implement the genre pattern of a complaint letter. The study group included Slavic students of the Centre of Polish and Polish Culture for Polish People from Abroad and Foreigners UMCS in Lublin. The research was conducted twice – at the beginning and in the end of the academic year. Therefore its results show the increase of learners communication competences and the elements that should be given special attention in the teaching process. The article also stresses that teachers of Polish as a foreign language should pay more attention to achievements of genre studies. It also presents a description of the genre pattern of a complaint letter.

Data wpłynięcia tekstu: 2.06.2020

## PERSPEKTYWA KULTUROWA

Jolanta Tambor\*

 <https://orcid.org/0000-0002-0801-3821>

### FOREIGN CUISINE IN POLAND. ADAPTING NAMES AND DISHES<sup>1</sup>

(THIS ARTICLE WAS TRANSLATED FROM POLISH BY JAKUB WOSIK)

**Keywords:** cultureme, borrowing, gastronym, cuisine

**Abstract.** One of the more interesting layers of vocabulary in Polish are lexical items related to cuisine, sometimes, though rarely, referred to as gastronomys. In this text I intend to mainly discuss the names which exist at the crossroads of languages and cultures, as I believe they may, often after various transformations and adaptations, constitute Polish culturemes. I consider them distinctive indicators of a culture. Those include not only *bigos* [sour cabbage stew], *pierogi* and *schabowy* [pork chop], but also *fasolka po bretońsku* [“Breton beans”, beans, bacon and sausage in tomato sauce] and *śledź po japońsku* [“Japanese herrings”, pickled herring, hard-boiled egg and pickle salad], as well as *bogracz* [a stew], a word which despite having Hungarian origins does not operate in Hungarian as the name of a dish. I shall also focus on the methods of Polonising some borrowed names. The problems which I shall discuss offer an opportunity for teachers of Polish as a foreign/second language to help their students more easily accept the cultural differences at the intersection of Polish culture and their own cultures.

### 1. CUISINE BORROWINGS IN THE CONTEXT OF OTHER BORROWINGS

Polish absorbs numerous foreign names without losing, which is important, its own identity, as those names quickly become Polonised. Polish culture also absorbs many foreign elements without losing its identity, as culturally distant ele-

\* jolanta.tambor@us.edu.pl, University of Silesia, Faculty of Humanities, Institute of Linguistics, pl. Sejmu Śląskiego 1, 40-032 Katowice.

<sup>1</sup> This article is an altered and updated version of two texts which I published earlier in a bilingual fairly inaccessible in Poland: *Egzotyzy kulinarne w i na języku Polaków. Rozważania o jedzeniu, mówieniu i pisanii*, “Spotkania Polonistyk Trzech Krajów”, years 2014/2015, Tokyo, and *Polskie kulinarne-leksykalne przemiany. Czy Polacy wiedzą, co jedzą?* “Spotkania Polonistyk Trzech Krajów”, years 2016–2017, Guangzhou.

ments become very quickly transformed and domesticated. That is visible in the names of rituals and traditions, in the acquisition of customs and their elements—recent history offers the example of Valentine’s Day, which was initially mocked and rejected as having only a commercial dimension, but has now become quite strongly rooted in the February landscape of Polish interpersonal contacts. Is there anyone who still notices the foreign character of the word *kościół* (from the Latin *castellum*) which now features the trademark Polish letters with diacritics, representing such distinctly Polish phones as the soft alveolo-palatal [ś] and [ć] and the distinctly Polish [u] written as “crossed o / closed u”, which is the nightmare of Polish learners. Polish language and culture eagerly adapt foreign elements, but they immediately assign them Polish traits (the degrees of adaptations of borrowings were discussed by, e.g. Bartmiński 1992).

Cuisine and the related names (gastronyms?) offer a very interesting example of adaptation of foreign elements and the foreign qualities in Polish customs and in their naming. Clearly, the last 30 years have offered a revolution in this respect. Of course, this article is only a brief foray into the matter. The turn of the 21st century witnessed a rapid intercultural exchange in various domains, including in cuisine. Its pace has been so high that no dictionary or handbook has been able to keep up, not even the online ones, a fact which I shall discuss later in the article. Therefore, it is no wonder that textbooks for learning Polish as a foreign language lack any traces of those changes. It is a domain of life (the same applies to phenomena associated with the internet, cosmetology, etc.) which it is the teacher’s task to ensure is included in the teaching process. This overview is intended to indicate that there exist such phenomena, which teachers must take into account using the information offered by the surrounding reality. Cuisine is one of the most eagerly discussed topics by learners, especially if in the process they can display their other skills, while the topic of foreign elements in cuisine triggers interesting discussions between students. This text indicates the most important and interesting tendencies in adapting names related to cuisine and their referents—it does not exhaust the topic, yet it does indicate certain traces and paths which teachers can follow if they wish to add variety to textbook-based lessons with current content.

## 2. THE POPULARITY OF FOREIGN CUISINES IN POLAND

The fact that cuisine and food occupy the minds and palates of Poles is proven by the number and the popularity of food shows on Polish television. Suffice to indicate a few foreign formats which have huge viewerships on Polish television: *Masterchef*, which has been on air since 2012; later *Masterchef Junior*, since 2016; *Top Chef*, aired between 2013 and 2018, which required the show’s participants to

engage in such tasks as “pierogi of the world”; “salads of the world” (which was extremely popular in Poland), and “Hell’s Kitchen”, which has also concluded. Among some of the older shows one should mention: *Makłowicz w podróży* (which began at the end of the 20th century; no new episodes are being created, but the old ones are eagerly viewed if aired on television or online), *Okrasa łamie przepisy*, which promotes regional cuisine; other shows have included: *Ugotowani*, *Przepis dnia*, *Ewa gotuje*, *Kuchenne rewolucje*, *Pascal*, *po prostu gotuj*, and many more. Many of those shows are no longer aired on television, yet they are still popular on the internet, and sometimes there are reruns of the shows on television.

In such shows often the host or a jury member is foreign, they have a spouse from abroad, or they are recognised specialists in a foreign cuisine. The shows are hugely popular; suffice to say that some are aired at prime time.

Some supermarket chains organise days of specific national cuisines, during which customers are offered specially priced products and seasonings necessary for preparing foreign dishes, along with the related recipes. Others establish special shelves or even entire sections with foreign cuisine products and seasoning.

### 3. CUISINE BORROWINGS IN TEACHING POLISH AS A NON-NATIVE LANGUAGE

Foreign names of foreign dishes and domestic names of foreign dishes have an, often unrealised, significance in teaching Polish as a non-native language. It sometimes happens that a foreign dish has an established Polish name which a foreigner has to learn to be able to eat their own national dish in Poland; sometimes foreign names are pronounced differently in Polish and they have different spellings to those in the student’s native tongue or in the language of the country from where the dish originated; finally, it is sometimes the case that names somewhat alter in meaning when compared to that designated by that name in the source language. A good example of that is the situation with the name *bogracz*. Polish dictionaries do not include an explanation, one exception is offered by PWN’s *Słownik języka polskiego* which states that *bogracz* is ‘a Hungarian goulash soup’. Wikipedia provides the following explanation: (Hungarian *bogrács*) – “a kind of pot used for preparing dishes over a bonfire. Often the term *bogracz* is used to also denote a goulash soup prepared in such a dish” (<http://pl.wikipedia.org/wiki/Bogracz> [15.05.2020]).

All that is true, though not quite. In the second meaning, the description from Wikipedia lacks only one detail: “Often the term *bogracz* is used **in Polish** to also denote a goulash soup...” That is because the Polish name *bogracz* is a metonymy. In Hungarian, there is only the word *bográcsgulyás*, i.e. a goulash soup cooked in a pot. If cooked in a pan, it is called a *gulyásleves* – a goulash soup. The Polish

*bogracz*, in sentences of the “try our bogracz” type, is simply a goulash soup (often with bell peppers) cooked over the fire, in a pot (but that mostly applies to restaurants) or in a pan.

One recipe for a Polish bogracz reads:

How to prepare a delicious bogracz? Bogracz is not difficult, which is why it is a good idea to prepare bogracz. And a bogracz with lump noodles is simply delicious. Dice the meat and frizzle it in lard. Dice the onion and brown it. Mix the two ingredients together. Add caraway seeds, garlic (chopped or pressed), tomatoes (peeled and diced), bell peppers (cut in strings), seasoning, and half a glass of water. Stew for 90 minutes (or until the meat becomes tender). Add water, if necessary. Add potatoes (diced), lump noodles (prepared earlier, rinsed), and tomato paste. Stew for an additional 30 minutes. Add water, if necessary. Your bogracz is ready.

([http://www.mojegotowanie.pl/przepisy/miesa/bogracz\\_z\\_kluseczkami](http://www.mojegotowanie.pl/przepisy/miesa/bogracz_z_kluseczkami) [15.05.2020])

Poles use the name *bogracz* only metonymously regarding the food, while as the name of the kitchenware they use the word *kociolek* [pot] instead. It is noteworthy that the Hungarian noun *bogracz* (*bogrács*) denotes **exclusively** the name of the kitchenware used for preparing the dish over open fire, regardless of the kitchenware’s size. In the Hungarian understanding that would be in Polish a *kocioł* [a large pot], not a *kociolek* [a small pot]. Hungarian does not include a diminutive form, i.e. a small kitchenware with a volume of 0.5–0.7 litre in which a goulash is served in a restaurant (where it is usually cooked in a pan), therefore the Hungarian *bogrács* corresponds to the Polish *kocioł*. In the Hungarian tradition, in a *bogrács* one usually prepares:

- a fisherman’s soup (*halászlé*) – in Polish usually referred to as a ‘fish soup’ or ‘Hungarian fish soup’ (though *halász* is a ‘fisherman’, while a *hal* is a ‘fish’), the Hungarian name *halászlé* clearly refers to the **fisherman** tradition of hours’ long cooking of soup after returning with the day’s catch – because it is a soup made exclusively with freshwater fish);
- a goulash soup (*gulyásleves*);
- shepherd’s pasta (*slambuc* – excellent quality flat square pasta made with 8–10 eggs per 1 kg of flour, fried to brown on lard from fried smoked pork belly, then cooked with potatoes). One version of it is called *tarhonya*. The word also exists in Slovak (*tarhoňa*). It is small round pasta prepared according to the previous recipe, with or without meat;
- potatoes with sausage and bell peppers (*paprikás krumpli*);
- leczó [a kind of ragout] (a Hungarian spicy lecsó, with or without rice, with sausage and smoked speck).

In Poland, the name of the kitchenware *kociolek* has completely ousted its Hungarian counterpart, while the name *bogracz* in Polish only denotes the food.

There should even be a recommendation for teachers of Polish as a foreign language who have Hungarians in their groups to indicate to their learners what they

can expect in their pot or on their plate when their Polish friends order a *bogracz* or invite them over “na bogracz” [for a bogracz] trying to offer them something special. The familiar name in a foreign land with a meaning different from the original may cause quite a surprise among guests from abroad: students, pupils, or colleagues. Allow me to quote a remark by a half-Polish half-Hungarian student (she grew up in Hungary, but completed her master’s studies in Poland) when asked how she understood the names *gulasz*, *bogracz* and *paprykarz*: “I understand those names **more** by their Hungarian meanings as I grew up in Hungary. When I’m in Poland, then yes, my point of view changes as now I know that in Poland those names have different meanings, but **when I first heard about that I was rather surprised**”.

The Polish manner of referring to foreign phenomena should be discussed in textbooks for learning Polish for several reasons. Some examples of good practices are offered by the recently released textbooks for the Japanese and the Chinese. After the period of widespread fascination with universal textbooks for everyone, without an intermediary medium-language, we are returning to the notion of dedicated textbooks, intended for specific national and language groups. Textbooks, even the new ones, focus mostly on language-oriented issues, i.e. the use of positive transfer, elimination of interference by using special sets and kinds of exercises and linguistic descriptions, less on gestures or facial expressions<sup>2</sup>, and least on the issues of cultural realities. What is actually important is to select for the initial lessons appropriate situations and vocabulary which will enable learners to name and describe their surrounding world, and only then proceed to describing the foreign world explored through the language they learn (*wachlarz* [a hand fan], *pagoda* [a pagoda], *szpada* [a spade], etc.) The next stage consists of selecting the appropriate situations and lexis necessary for becoming familiar with the foreign world of the new language. At least three goals are constantly present: 1) learners must be able to describe their own worlds, because, for example, that is interesting for the people whose language they learn (we want a Chinese person to tell us, Poles, something about Beijing, not about Krakow); 2) learners must be able to describe the world of the language they are learning to be able to tell their loved ones about it—we are aware that they do it in their native tongues, yet the study of a foreign language is supposed to help them name that reality as, e.g. not everything has its equivalent in their native tongue; and, finally, 3) **they must be able to draw connections between the two worlds**—identify the elements which are foreign to the culture of the language they are learning, including of their native tongue, using the language they are learning, the names that are used in it, which are adapted and transformed as per the rules and customs of the language they are learning. That requires considerable commitment from the teacher who

---

<sup>2</sup> Though I should mention the 2010 textbook *Radość z języka chińskiego* published in China by People’s Education Press, which in the initial lessons presents the Chinese manner of counting on fingers which differs from the European standard.

has to help their students tame the language they are learning, so that they “do not take offence” at the language and culture they are learning for distorting their own cultural identifiers, and who has to help them see them as an indication of the popularity of their own cultures in the foreign one, i.e. as examples of the attractive expansion of their own language into foreign ones, and to help them learn to see those transformations and distortions as examples of intercultural communication.

#### 4. METHODS OF ADAPTING FOREIGN NAMES IN POLISH AND THEIR POPULARITY AMONG POLES

We absorb foreign dishes and products, which means we need to somehow refer to them. The need to name new realities is the most important cause of the growth of vocabulary (apart from, e.g. a refresh of the means of expressing emotions). It occurs in one of four main ways: through neologisms, neosemanticisms, phraseological neologisms, and borrowings.

Allow me to indicate the most common means of naming foreign realities in Polish. Some have their names in other languages, as their referents exist in various countries. One such word is a *hand fan*, which only requires a supplementing adjective to indicate differences in the appearance of individual examples: *Spanish*, *Chinese*, *Japanese*, or *Korean*; among the food-oriented examples one could certainly indicate *pierogi* [dumplings] (e.g. *Chinese*, *Mexican*, *Italian*), though sometimes they carry their original foreign names, and only later the explanation of the meaning of the name is the process indicated above: *chinkali* – a kind of ‘Georgian pierogi’, *pielmienie* – ‘Russian pierogi’, *kolduny* – ‘Lithuanian or Belarusian pierogi’. Other pieces of reality, less settled in other cultures (or not yet as common) may gain names in a foreign language as quotes (*sushi*), through the commonalisation of their pronunciation (*lazania* [referring to the dish *lasagne*]), simply through translation of a name (*spring pancake* (Chinese: 春餅; pinyin: **chūnbǐng**) ([http://en.wikipedia.org/wiki/Spring\\_pancake](http://en.wikipedia.org/wiki/Spring_pancake), [15.05.2020]), indicated in European menus as *spring rolls*, or, finally, through the creation of neologisms (*sajgonki*).

##### 4.1. DESCRIPTION OF THE STUDY GROUP AND THE STUDIED SOURCES

First of all, I decided to conduct a preliminary study to find answers to the questions of whether Poles could identify those names and meanings, whether they knew what they could find in various restaurants, what they could eat the-

re, and whether various foreign dishes had permanently entered Polish cuisine, whether they belonged to the Polish culinary reality, and, thus, whether their names had become ingredients of the Polish lexical stock. It was a survey which covered only approx. 30 randomly selected dishes and ingredients. I collected 50 surveys: 25 returned by lecturers and language instructors, and 25 returned by 1st and 2nd-year students of literature and language throughout Poland. I verified all of the researched names in 7 dictionaries: 4 traditional “hard-copy” ones, i.e.: *Słownik wyrazów obcych* edited by Jan Tokarski published in 1972 (SWO), *Słownik współczesnego języka polskiego* edited by Bogusław Dunaj published in 1996 (SWJP), *Wielki słownik wyrazów obcych* by Radosław Pawelec and Andrzej Markowski published in 2001 (WSW), and *Inny słownik języka polskiego* edited by Mirosław Bańko published in 2000 (IJP)—as a control volume I used the *Nowy słownik ortograficzny języka polskiego* edited by Edward Polański published in 2006 (ORT) – and 3 internet resources: PWN’s dictionary, PWN’s encyclopaedia, and *Wielki słownik języka polskiego* (WSJP), as I hoped that internet sources would include the most information and that they would be the most up-to-date, as they can be updated on a regular basis.

#### 4.2. GENERAL CONCLUSIONS BASED ON THE SURVEY AND A REVIEW OF DICTIONARIES

My general conclusions based on the survey are: the adaptation of foreign gastronyms is not common as, even though we know some names of foreign dishes, we do not exactly know what they mean; we know some dishes (some we have even enjoyed – one example of this are Georgian dishes), but often we do not know or we cannot remember their names. My general conclusions after reviewing the dictionaries could be summarised in short as follows: cuisine vocabulary would not be considered worthy of being included in dictionaries. Therefore, if one was supposed to define the condition of the Polish language and its lexical stock based on the contents of dictionaries (e.g. IJP comprises 100,000 entries and some say a quarter of that is sufficient for educated people to communicate), one should conclude that the names of foreign dishes take long to make their way into Polish. In this respect, dictionaries (their authors and editors) are fairly non-responsive to the changing realities. That applies both to the very fact of including names, e.g. *chinkali*, *chaczapuri*, or *plov* (they are not even included in online dictionaries), and the degree of their Polonisation – a good example of this is *lasagne*, an Italian dish, the name of which dictionaries (if they include it **at all**, as it is absent from, e.g. IJP and WSJP) offer in the original spelling; two dictionaries, i.e. PWN’s online dictionary and the hard-copy spelling dictionary



(ORT) permit an alternative Polish spelling: *lazanie*. All of the surveys and interviews indicated that in Poles' speech this dish is **pronounced** exclusively as *lazania*, i.e. with a Polonised nominative ending *-a*, which introduces the word into the feminine declension (with the *-e* ending used for creating the nominative in plural for words ending in *-a* in the nominative in singular with roots ending in a soft or functionally soft consonant and, thus one *lazania* and two *lazanie*). None of the dictionaries indicated that, even though they reacted more quickly to the modes of Polonisation of other elements of reality, e.g. many dictionaries indicated the Polonised spelling of *biznesmenka* [businessmaness], the hybrid form of *bizneswoman*, or the alternative forms *czips* [crisp], *czipsy/chips* [crisps/crisp], *chipsy* [crisps], *dżojstik/joystick*.

The lack of names of dishes becomes even more surprising when one considers other borrowings. Those dictionaries include various other non-common scientific and technical terms and notions, and names from different realities: of animals, plants, instruments, even those completely unknown to the average user. The names *kimcz* or *kimchi* (the name of a Korean dish which, if searched for on Google, returns 13.8 million hits!) were not included either by PWN's online dictionary or by WSJP. And yet the word *kimcz* was known to the respondents (they at least heard about it) and they were able to associate it with the proper section of reality, i.e. with cuisine and with the appropriate cultural area or geographical region, i.e. Korea. PWN's dictionary did, however, include *hichiriki* [*pronounced in Polish as hiciriki*], i.e. 'a Japanese musical instrument which originated in China', though I do not think there is anyone who could find one person in a few (or maybe a dozen or several tens of) thousands who has ever heard it being played.

Therefore, as no information can be gathered from dictionaries (traditional ones), one has to resort to the internet, including the still cautiously approached Wikipedia, and, in our case, cook books, though when browsing those one must consider the fact that some recipes might be Polonised. Many clarifications are also offered directly by restaurants in their menus as they often list the ingredients of dishes or even provide short explanations of names, e.g. *hosomaki* – (Japanese *hoso* 'lean, thin', *maki* 'rolled') thin rolls filled with rice and one ingredient which gives the name of a *sushi*; *futomaki* – thick rolls (Japanese *futo* 'thick'), one of the most common types of *sushi* (Wikipedia adds the following: "the name comes from the adjective *futoi* which means: thick, greasy; thick rolls with at least 4 ingredients") – information provided in the menu of the KOKU sushi restaurant (<http://www.kokusushi.pl/pl/hosomaki.html> [15.05.2020]). The surveys indicated that many people have tried sushi, some even enjoyed it, yet 90%, including those who spent time outside of Poland, were not able to name any kind or type of the dish.

### 4.3. POLES' FAVOURITE CUISINES

In the survey, I asked about the respondents' favourite cuisine: 25% answered that their favourite one was Polish cuisine (as some added – “despite everything”), and they enumerated *bigos*, *pierogi*, *kotlet schabowy* and *kapusta* [cabbage stew] and Polish gravy served with meat. Among foreign cuisines, they indicated Chinese and Italian most often (approx. 25% each). As many as 15% answered: “I don't know”, “none is my favourite”, “I'm on a special diet”. Finally, only 10% of respondents indicated other cuisines (that was actually aligned with the fact that they had lived for several years at certain locations, particularly in the case of language instructors). This study is roughly reflected in internet surveys: “68% of respondents enjoy Polish cuisine, 58% Italian cuisine, 25% oriental cuisine, 19% Mexican cuisine, 16% American, 15% vegetarian or vegan, 14% Greek, 12% Arabic (kebab) and Mediterranean (seafood) cuisines, respectively, and 6% enjoy French, Balkan and East European cuisines, respectively. The fewest respondents (2%) indicated German cuisine. The study was conducted by SW Research for KFC on 11–14 March 2016 using the online survey method (CAWI) at the SW Panel internet panel. During the study, 801 surveys were conducted with people professionally active, aged 25–39, in cities with populations of or over 50,000 people (<https://www.wirtualnemedia.pl/artykul/polskie-dania-ulubiona-kuchnia-polakow-najmniej-lubiana-kuchnia-niemiecka> [15.05.2020]).

The approach to restaurants and cuisines defined in Poland using the adjectives *Asian* or *oriental* is interesting and deserves a more detailed study. The survey inquired what national cuisine a respondent would expect if they entered such a restaurant or heard about such cuisine. Answers to the first question (about *Asian* cuisine) predominantly indicated Chinese, relatively often in combination with Vietnamese cuisine, and there were only two indications of Japanese cuisine and only one of Korean cuisine. Answers to the second question (about *oriental* cuisine) most often indicated cuisine with dishes from India, referred to as *Indian* or *Hindu* cuisine.

Those determinations also require lexical digressions. It is difficult to decide which of the two adjectives is more appropriate in this case. Polish dictionaries are not very helpful: IJP states: *hinduski* (in the *Hindus* [a Hindu] entry) – someone who comes from India, e.g. *hinduska uroda* [Hindu beauty]; *indyjski* [Indian] – that which applies to India, *herbata indyjska* [Indian tea],  *słonie indyjskie* [Indian elephants]; SWJP: *indyjski* – something referring to India, coming from India, having an affiliation to the Indian state or the Indian Peninsula. *Odzież, herbata indyjska* [Indian clothing, tea]. *Towary, bóstwa indyjskie* [Indian goods, gods]. *Konsulat indyjski* [Indian consulate]; the dictionary lacks the adjective *hinduski*. Jan Grenia's *Słownik nazw geograficznych* [Dictionary of Geographical Names] states: *indyjski*

refers to India, *hinduski* from the word Hindu without an indication of scope. A 2019 Publication by Główny Urząd Kartografii i Geodezji i Komisja Standaryzacji Nazw Geograficznych poza Granicami Polski przy Głównym Geodecie Kraju [Chief Office of Cartography and Land Survey and the Commission for the Standardisation of Geographical Names Outside of Poland at the Chief Surveyor of the Country] indicated the adjective *indyjski* as the only adjective, and a name of the inhabitant of the area is *Indus* or *Hindus* (<http://ksng.gugik.gov.pl/wykaz.php> [15.05.2020]).

The second mostly commonly indicated type of oriental cuisine was cuisine from Thailand. That name also creates problems with the adjective: whether a restaurant should be called *tajska* [Thai] or *tajlandzka* [Thailandish], and cuisine *tajska* [Thai] or *tajlandzka* [Thailandish]. IJP includes the word *tajlandzki* meaning: applicable to Thailand or Thais; the word *tajski* has not been recorded; according to IJP: *Taj* – is someone who comes from Thailand, *Tajka* [a Thai woman]; *Tajlandczyk* [Thailandian] is a citizen of Thailand, *Tajlandka* [a Thai woman]; the entries have no mutual formal references. In the surveys, restaurants were not referred to even once using the adjective *tajlandzka*, and that is the only adjectival form listed in the quoted publication standardising geographical names (it does not include the adjective *tajski*, nor *Taj* or *Tajka*), only the language is referred to as *tajski*. In Poradnia Językowa PWN [PWN's Language Clinic] in 2012 Jan Grzenia wrote that, in fact, “we do not always require particular accuracy, especially in colloquial speech. Sometimes it is also difficult to separate that which is *tajskie* from that which is *tajlandzkie*, e.g. *język tajski* [Thai language] is the official language in Thailand (and therefore it is sometimes referred to as *tajlandzki*)” (<https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/Co-jest-tajlandzkie-a-co-tajskie;13580.html> [15.05.2020]).

Allow me to return to the basic differentiation/identification. SWJP finds the derivation source of the word *azjatycki* [Asian] in the word *Azja* [Asia], while *orientalny* [oriental] means: ‘applicable to the countries of the East.’ So, is that also Asia or not necessarily? IJP equates both adjectives: *azjatycki* – “that which applies to Asia or Asians”; *orientalny* – “that which applies to Asian countries with cultures different from the European culture or which is typical of them: *Liczne orientalne knajpki serwowały kuchnię indyjską, pakistańską, irańską lub chińską* [Various oriental bistros served Indian, Pakistani, Iranian, and Chinese cuisines].” The online dictionary of synonyms (synonym.net) definitely directs users' attention to the Middle and the Far East: “Arabic, Islamic, mahometański [Muhammadean], Muslim, Eastern, exotic, equatorial, tropical, Byzantine.” The names and descriptions of restaurants (menus, advertisements) equal the adjectives: *Asian* = *oriental* cuisine: “Asian cuisine is commonly considered one of the most delicious and original cuisines in the world. It covers such cuisines as Thai, Japanese, Indian, Korean, Vietnamese, and many more” (the images accompanying the note also include Turkish cuisine – remark by J.T.) (<http://allrecipes.pl/przepisy/azjatycka.aspx>). In the common perception, as indicated by the survey, the scopes of the adjectives are not

identical. The “A Dong” chain, popular in Poland, which uses the name “A DONG Oriental Restaurant”, thus defines itself: “it means, first of all, a high quality of original specialities of **Chinese and Vietnamese** cuisines prepared by chefs from the Far East, as well as uniquely atmospheric interiors and original Vietnamese music which together ensure that our guests can get a taste of the Orient, they are relaxed and happy,” (emphasis – J.T.) (<http://www.adong.com.pl> [15.05.2020]). Most of its clients refer to the restaurant as a Chinese restaurant – because its interior design reminds them of Chinese symbols, while Vietnamese culture is basically unknown in Poland, and no one pays any attention to the adjective *orientalny* [oriental] in the name. Polish consumers quickly indicate the common features of various cuisines from the Asian continent, e.g.: “rice, oriental spices, bamboo shoots” (K1), “rice and cooked meat” (K2), “extremely aromatic cuisine, spicy; based on fresh vegetables and fish” (G). Surely, such simple generalisation would never have appeared in answers from people from Asia or even people who have had some closer contacts with those countries. Such people try to somewhat internally specify the subtypes of the cuisine of the Asian continent: “you eat it using chopsticks, **apart from the Japanese** sauces, way of preparing (pace)” (emphasis – J.T.) (T), “small amounts of raw vegetables, a lot of fish and seafood, often fried in high temperature and mainly rice!!! Yet, actually, for me, there is no such thing as Asian cuisine (just like Asia), you can talk about Japanese cuisine, Vietnamese cuisine, Thai cuisine, but to talk about Chinese cuisine would be a misuse as actually it consists of many different cuisines which often have no common basis” (M). At this point I cannot, of course, refrain from quoting Tokimasa Sekiguchi, who argued:

Then, at the level of the cultural basis, anthropological in particular, which is visible clearly in, e.g. cuisine, we often notice a chasm between them (China and Japan – J.T.). In Chinese cuisine in literal terms we admire the art of cooking. The material is transformed and processes, and it undergoes a complete metamorphosis under the influence of fire and lots of oil and spices. Then, in Japanese cuisine, the perfect situation is to be able to eat anything in a raw state. In it, the art consists mainly of one’s ability to find the appropriate species of a raw material, cut it the right way, and serve it at the right moment—all that to be able to eat it raw. (Of course, I am somewhat exaggerating. Please do not think that we eat, e.g. uncooked rice).

(Sekiguchi 2008, p. 54)

#### 4.4. AN OVERVIEW OF SELECTED GASTRONYMS

Allow me, then, to conduct an overview of common knowledge about the referents of selected gastronyms adapted for Polish. It is surprising how quickly *pasta* began to denote *makaron* [Polish word for pasta]. Within a dozen or so years it dominated its original meaning: ‘something with a smooth consistency used as

a spread,' in WSJP: "a uniform substance made of mixed products and spices intended for eating" (this is the only meaning in dictionaries; in the returned survey it did not appear **even once!**) It is interesting to consider the adaptation of *keczup* [ketchup], which in the 1970s (SWO) was a completely Polonised borrowing having a Polish spelling with "cz" and Polish letter pronunciation with an [u], whereas today we are again considering the degree of assimilation of the name.

#### 4.4.1. Japanese cuisine

Allow me to begin with *sushi*: it was not recorded in either of the studied Polish dictionaries, it only appeared in the spelling dictionary (ORT) and in PWN's online dictionary: *sushi* [*pronounced in Polish as suszi*] "a Japanese dish in the form of a cylindrical piece of marinated rice with the addition of raw fish or seafood wrapped in nori leaves," and in WSJP: "*sushi*, less often *suszi*, "a traditional snack of the Japanese, which has the form of a small portion of rice with pieces of raw fish, vegetables or seafood" – in this case, the use of the genitive adjunct *Ja-pończyków* [of the Japanese] should cause some objections, as nowadays it is incorrectly exclusive. ENCYKL PWN **only** indicates *obligacje sushi* [sushi bonds], "bonds (usually Eurobonds) issued by Japanese issuers denominated in a currency other than the yen". None of the dictionaries (not even the spelling dictionary) provided the names of kinds of *sushi* (*maki*, *nigiri*), while the definition in PWN's dictionary limited the meaning of the name *sushi* to just one kind. Information on the kinds of the Japanese dish can only be found at restaurants. The survey indicated that even though respondents have eaten it, they did not know the related names. Therefore, restaurants usually rely on images. Sushi is described in fairly general terms: "small portions of raw fish with additions and sauces," (K1) or if one sees differences between them: "probably most often as rolls made of rice with stuffing or as «lumps» of rice covered with fish" (S) or, as per a dictionary, they associate it only with the popular and usually the cheapest kind (sold also in supermarkets): "rice with a piece of fish rolled in seaweed" (K2). Even if someone knows what sushi types look like and/or how they taste, they usually cannot name them, though sometimes restaurants provide such details in their menus. One has no idea what *maki*, *nigiri*, *uramaki*, *futomaki*, etc. is.

Similarly, one is unaware of the name of seaweed used for producing *makis*: it was not indicated in any of the traditional dictionaries, and it was almost unknown to the respondents. The name appeared in the online dictionary, with an unnecessarily long explanation: PWN – *nori* 'a seaweed with a red leafy thallus, used for preparing traditional sushi'; ENCYKL did not include any information about the application and the association between nori and the preparation of sushi, so for an

average user of food-related Polish it was meaningless as it did not provide the basic meaning: “red sea lettuce, edible species of marine red algae weeds of the porphyra kind” (ENCYKL).

Spelling is a separate problem with food-related foreign names which function in Polish. Those names should receive particular attention. I have already discussed *lazania*, the Polonisation spelling of the name in lexicographic sources should be accompanied by inflectional Polonisation, which has, in fact, already occurred in the spoken language. Maybe it would be worthwhile accepting in dictionaries the Polonised spelling *sushi* > *suszi* as sometimes one might hear about *suszikarnia* (‘a sushi place’, following the pattern of *naleśnikarnia*, *pirogarnia* [pancake or pierogi place]), or even *suszarnia* (though this name seems less appropriate due to its ambiguity and the place it already occupies in the set of Polish lexemes) – then again, it could function as a *suszikarnia*, following the pattern of *pizzeria* or *churrascaria*; and also since *sushi/suszi* is the basis of wordplay, e.g.: “Poland has already experienced the *kaszi* frenzy, which is nothing more than a kind of *suszi* without rice but with groats [*kasza* in Polish]” (<http://wegannerd.blogspot.com/2013/11/peczotto-z-koprem-woskim-i-z-czerwonym.html> [15.05.2020]).

#### 4.4.2. Turkish cuisine

The issue of spelling is interesting in the case of a *kebab*, which in this form has settled in Polish. There is probably no point in trying to transfer into Polish directly its spelling in Turkish (“in modern Turkish, which uses the Latin alphabet, it is spelled *kebab*, yet the older Turkish form spelled in Arabic is *kebab* (in the transcribed form, of course). Polish had probably borrowed the word earlier that we think”, [sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/kebab](http://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/kebab) [15.05.2020]), as the pronunciation in *casus obliqui* consolidated that coda “b” as: *kebaba*, *kebabem*. *Kebab* in Polish is associated exclusively with one kind of the dish: *döner kebab* – which was proven by the survey where respondents sometimes included linguistic remarks, and that is because Turkey is for Poles a popular holiday destination (“mutton with salads, sauce, in Turkey there are many kinds” – R), yet, in general, the common Polish expectation is one-sided, including in dictionaries: SWO – Turkish ‘a Turkish lamb roast, with onion, pepper, egg, and rice’; WSW: ‘a spicy dish with roasted pieces of meat, usually lamb, served with fried onion and bell peppers, served with rice or stuffed in a bun’; (...) Turkish *kebab*; IJP – not listed; PWN – *kebab* ‘a Turkish dish made of grilled meat, which is cut into small pieces’; ENCYKL – *kebab* [Turkish], a dish from Turkey. When defining the dish, Germans used the second part of the name, completely disregarded by Poles: “In Germany,

the dish is usually referred to as *döner* (in Turkish ‘something which turns’), while a version in a *lawasz* pie as *dürüm döner* (‘rolled döner’), Turkish pizza (*Türki-sche Pizza*)” (<http://pl.wikipedia.org/wiki/Kebab> [15.05.2020]).

## 5. FOREIGN CUISINES AND THEIR REFERENTS IN POLISH CULTURE. CULTUREMES

The problem of mutual translatability of languages and cultures, and the manner in which they permeate each other and adapt the components of the other culture is gaining more attention among researchers. Today, it is a very topical problem since, as Hanna Burkhardt has indicated, the perception and creation of reality is largely and undeniably impacted by “the ease of cultural exchange, an extensive network of mutual relations, and the meeting of people and learning about their cultures” (Burkhardt 2008, p. 197). Clearly, that permeation has never been more common or dynamic. The development of means of transport (e.g. the availability of cheap flights) and the global nature of internet contacts, and the ability to gain information, mean that today there are no cultures or languages which are inaccessible.

That is why researchers, but also ordinary people (at least some, because I realise that, sadly, the intercultural curiosity of the majority of the Polish and global societies is often ousted by xenophobia), are becoming increasingly interested in the history of some cultural facts and their names—from their origins to their histories once they become absorbed from the donor culture into the recipient culture.

Apart from relatively new names, the modes of adaptation of which I have already discussed, one should also consider some names which have functioned in Polish for a long time, the referents of which have been present in Polish cuisine for many years. I believe that the more or less Polonised names, adapted for Polish, of more or less Polonised referents could be considered as Polish culturemes. As I indicated earlier, Polish language and culture fluctuate between a focus on the native and a fascination with that which is foreign, which leads to adaptation and domestication of foreign elements. Domestication quickly leads to internalisation, and external assimilation and transformation into internal “exotic own”.

### 5.1. THE NOTION OF A CULTUREME

To start with, allow me to indicate how the term *cultureme* is understood in Polish dictionaries and Polish subject literature. I shall begin with the online *Dobry słownik*: “A **cultureme** is a linguistic expression which exists in the minds

of a community and which is common to its members, one which includes a set of qualities and associations which define the cultural essence of the community, and which can say much about it; it is often strongly marked (positively or negatively); a specialist term used in, e.g. ethnolinguistics” (<https://dobryslownik.pl/slowo/kulturem/222209/1/235531/> [15.05.2020]).

Maciej Rak referred to the findings of Anna Wierzbicka and Alicja Nagórko thus: “The notion of a cultureme has been used in translation studies, stylistic studies, and in ethnolinguistics. In the most recent description (represented by Alicja Nagórko), a cultureme is closest to Anna Wierzbicka’s words. Therefore, culturemes could be considered as keywords important for a community for their self-identification. (...) Polish highland culturemes are used for, e.g. self-identification (...), fulfilling (similarly to stereotypes) the following functions: mental (they facilitate the thinking and talking about the world), social (they integrate (...)), and cognitive (they convey the common conceptualisation) (Rak 2015). Then, when indicating the origins of the term, Marta Skura also referred to Anna Wierzbicka’s findings, as well as to Els Oksaar’s thesis. She stressed that it is:

the entirety of cultural and socio-cultural patterns and rules of behaviour. Els Oksaar referred to an instance of such an abstract cultureme as *behavior*. The author discussed culturemes within a narrower sense: cultural keywords (including, e.g. exoticisms) and cultural scripts, stereotypes (mainly ethnic stereotypes), and xenisms. Els Oksaar analyses communication among foreigners, i.e. situations in which it becomes evident that one’s command of grammatical and lexical structures is not enough to engage in successful communication. Therefore, what is important is the comparative aspect. The situation of an encounter with a foreign culture which results in communicational lapses was discussed by Anna Wierzbicka (1994) based on her own experiences. She stressed that coming into contact with another culture helped her realise the rules of her own culture, and she started seeing Polish culture anew.

(Skura 2009)

## 5.2. FOREIGN CUISINE AS POLISH CULTUREMES

Culturemes are actually the relevant elements of every culture. As Grażyna Zarzycka has argued: “a cultureme is a significant element of culture (rich in meaning, hence fulfilling the function of its interpreter), which can be indicated by both linguistic actions (words, sentences, texts) and non-linguistic actions (social behaviour, such as: facial expressions, gestures, and proxemic behaviour)” (Zarzycka 2018, pp. 3–4). Culturemes possess distinctive features which enable one to identify the significant components of a culture. One could liken them to phonemes and morphemes, which are the components of a system, and they have no meaning, or mean something else, outside the system. Similarly, culturemes



function within a certain cultural whole. They are the indicators of cultural separateness. One could indicate such food-oriented names in Polish as *kurczak po chińsku* [Chinese style chicken], *ryba po grecku* [Greek style fish], *śledź po japońsku* [Japanese style herrings] or *barszcz ukraiński* [Ukrainian borsch] – those are names particular to Polish food culture, and they indicate what Poles think about the countries included in the names, and yet they embody Polish food-related preferences, though they may prove misleading, to say the least, for foreigners coming from those countries.

An internet forum entitled: *Typowa polska potrawa... RATUNKUUU* [Typical Polish dish... HEEELP] begins as follows:

i\_smutek 08.02.05, 16:25

We have just invited a couple of Japanese whom we befriended to show us how to make sushi, and we are supposed to serve them TYPICAL POLISH CUISINE. That will most certainly be bigos, but we are not sure whether our guests will enjoy it, so we wanted to have something else on standby; so what are our options:

- barszcz ukraiński
- ruskie pierogi [Russian pierogi]
- placek po węgiersku [Hungarian potato pancakes]
- fasolka po bretońsku
- ryba po grecku.

Do we have any dishes typical of Polish cuisine which have some normal names? Don't expect me to serve the common schabowy

([http://forum.gazeta.pl/forum/w,77,20379410,20379410,Typowa\\_polska\\_potrawa\\_RATUNKUUU.html#p20382889](http://forum.gazeta.pl/forum/w,77,20379410,20379410,Typowa_polska_potrawa_RATUNKUUU.html#p20382889) [15.05.2020]).

The peculiar nature of those names (typically Polish dishes) is based on the relation to their extra-linguistic realities, different for each dish:

- *kurczak po chińsku* is a general denomination which does not and could not have a referent in Chinese cuisine, first and foremost due to the variety of “Chinese” regional cuisines and due to the various ways in which chicken is prepared there; dishes which carry that name are not, of course, served in Chinese, Asian or oriental restaurants (which I discussed earlier), but rather in ordinary general (adjectiveless) restaurants where the name means: chicken cut into thin slices, with the addition of spices generally considered as Asian (and not necessarily Chinese), vegetables cut into pieces, possibly bamboo shoots or mushrooms (again, not necessarily Chinese, often simply champignon mushrooms):

A modified Chinese dish – sweet chicken with vegetables and bamboo shoots with oriental spices. A special combination of tastes offers an interesting outcome and tastes even better with every bite.

(<http://durszlak.pl/przepisy-kulinarne/kurczak-po-chinsku> [15.05.2020]).

Today, we have for you a recipe for a quick and delicious *kurczak po chińsku*, which you'll be able to prepare in no more than 30 minutes. (...) Cut the chicken into strips and put it into a bowl. Add grated garlic, ginger, chopped pepper (with seeds removed), seasoning and soy sauce. Heat oil in a wok and add the meat. Fry it for a few minutes on all sides, then add defrosted vegetables, French cut onion, and lime juice. Add salt and pepper and fry for about 5 minutes, stirring regularly. At the end, add water and cook for 2–3 more minutes. Serve the chicken with cooked rice.

(<http://gotowaniecieszy.blox.pl/2014/07/Kurczak-po-chinsku-przepis.html> [15.05.2020])

– ŚLEDŹ PO JAPONSKU – on the internet there is even a Polish discussion board under this name: [forum.gazeta.pl/forum/w,77,98075671,98075671,s-ledz\\_po\\_japonsku.html](http://forum.gazeta.pl/forum/w,77,98075671,98075671,s-ledz_po_japonsku.html) [15.05.2020] which began with an entry from 2009: „śledź po japońsku, emigrantka34 20.07.09, 22:45: Now I have a question. Does anyone know where the name « śledź po japońsku » came from? I've searched the whole internet and I got nothing. I can only guess, but I don't want to suggest any of my ideas. Does anyone know this? This came to my mind when I was considering the opera cake :)”.

What is *śledź po japońsku*? It is herrings covered in decorative sour cream and/or mayonnaise, often with the addition of onion and other vegetables:

Boil water in a pan with the other ingredients of the sauce. Peel the onion, French cut it, and add to boiling water. Boil it approx. 30 minutes until the onion becomes soft. Boil the carrots, parsley root and celery root until they are tender, cool them, peel them, and dice them. Add cut cucumbers in brine and apple, mix in the mayonnaise. Season with salt and pepper. Mix the sour cream with mayonnaise and spices, pour it over the onion. Peel the eggs, cut them in half. Arrange the dish on a plate as you see fit”.

(<http://www.przyslijprzepis.pl/przepis/sledz-po-japonsku-8> [15.05.2020])

A reader of the recipe might wonder where the herrings went. They are in the ingredients and in the pictures, but the author forgot to include them in the recipe:

Ingredients: Vegetable salad: 6 carrots, 4 parsley roots, half of a large celery root, 5 cucumbers in brine, 1.5 sweet apples, 4 tablespoons of mayonnaise, 4 herring fillets in oil, 5 small onions, a hard-boiled egg, a radish. Sauce: approx. 2 glasses of water, 2 tablespoons of sugar, 1 tablespoon of vinegar, a pinch of salt. Sauce for the onion: 4 tablespoons of sour cream (18% fat content), 3 tablespoons of mayonnaise, salt, pepper, sugar, and lemon to taste”

(<http://www.przyslijprzepis.pl/przepis/sledz-po-japonsku-8> [15.05.2020]).

A second recipe includes herrings:

Dice the onion, add salt, vinegar, oil and sugar, mix and put onto a platter. Dice the cucumbers, place on the onion. On top, place halves of hard-boiled eggs. Soak matiasies [young immature herrings] in water. Cut each fillet lengthways into two halves and wrap it around the eggs. Decorate the egg in a herring with mayonnaise, parsley and red bell pepper”

(<http://www.mojegotowanie.pl/przepis/sledzie-po-japonsku> [15.05.2020]).

Throughout the world, various cuisines have their regional varieties. That is because they must be adjusted to the tastes and culinary habits of the inhabitants of a region or the citizens of a country. Of course, there will always be exceptions (we know a few restaurants well and the chefs there cook food for us which is close to, e.g. Chinese or Hungarian original dishes), but restaurants are for ordinary people, and among them sometimes as much as 90% seek **minor** portions of the exotic, which would be tasty to them **despite** the traditional tastes of their domestic culinary culture (some people who belong to the oldest living generation absolutely does not tolerate the “new-fashioned” tastes of the, e.g. combination of meat and fruit, which has been a Polish discovery of the last 30 years).

As I have already mentioned, the learning of a non-native language follows the basic objectives of learning how to describe one’s own world and the world one learns through the language one learns together with its reality, and later of combining them. Among those elements of the realities which need to be named, a major place is occupied by cuisine and dishes—even more interesting when considered at the intersection of two cultures and languages, when one finds elements of both in the names.

Polish culturemes certainly include *bigos*, *pierogi*... (“So we decided to serve herrings – truly typical, a classic vegetable salad (everyone forgot about it), and then dumplings, so *kopytka* [Polish gnocchi], *kluski śląskie* [round flattened Polish gnocchi with an indent in the middle], *nylonki*, *pyzy*, *pierogi ruskie* [Russian pierogi], *uszka* [Polish ravioli], *placki ziemniaczane* [potato pancakes], and all that with goulash, and, of course, *bigos* :)),” [http://forum.gazeta.pl/forum/w,77,20379410,20379410,Typowa\\_polska\\_potrawa\\_RATUNKUUU.html#p20-3828809](http://forum.gazeta.pl/forum/w,77,20379410,20379410,Typowa_polska_potrawa_RATUNKUUU.html#p20-3828809) [15.05.2020]; emphasis – J.T.) Still, the following are also Polish culturemes: *kurczak po chińsku*, because every ordinary Pole knows what kind of dish that is, and *śledź po japońsku*, which together with *fasolka po bretońsku*, *pierogi ruskie* and *ryba po grecku* are not known anywhere else in the world. Finally, *barszcz ukraiński* also belongs to Polish culturemes—in Polish cuisine it was altered and gained a special character (NB, *kluski śląskie* [Silesian dumplings] originally had a different referent to now: in Upper Silesia they were called *kluski polskie* [Polish dumplings]). Other major culturemes also include culinary compound names which formed in Poland as a combination of a general intercultural identifying component (*kurczak* [chicken], *śledź* [herring]) and a differentiating component which indicates the cultural reference of a dish—both components are domestic in linguistic terms.

### 5.3. CUISINE OF HUNGARIAN DESCENT. POLISH TRANSFORMATIONS

I would like to highlight names which have foreign origins yet are distinct identifiers of Polish cuisine. I am referring to the exoticism and xenisms which Skura indicated as *culturemes*—*culturemes* which foreigners have to (should) know to be able to avoid communicational misunderstandings. The closer a name is in the donor language to a name in the native culture of a foreigner and if they denote other referents, the more one should focus on properly understanding them. Various situations occur in the process of adapting culinary names:

- 1) a name adapted while absorbing its referent (with a slight regionalisation of the referent and its adjustment to match the tastes of the local customers; a good example of this is the already discussed *sushi*, which, in Polish restaurants and *sushi* stands, is often offered with roasted or grilled fish);
- 2) absorption of the name with a change of the referent; the assignment of the borrowed name to a different referent:
  - metonymy (*bogracz*),
  - a change of referent/assignment of a foreign borrowed name to a local dish (*gulasz*),
  - “pretending” that an item is a foreign name (*paprykarz*).

Consider the names of Hungarian origin—they are attractive for Poles by dint of the historical and cultural closeness of the nations (while names related to the Far East owe their attractive nature to geographical distance and cultural exoticism), a fact which is actually described well in the old adage: *Polak Węgier dwa bratanki i do szabli, i do szklanki* [Pole and Hungarian brothers be, good for fight and good for party].

At the beginning of the text I discussed the name *bogracz*. One should also consider other names of dishes which originated from Hungarian cuisine, which are actually quite similar – the most common answer to a question in the survey: What is the difference between a *goulash*, a *lecsó*, a *bogrács*, and a *paprikás*? was: *They are similar*.

*Gulasz* is similarly defined in several dictionaries, e.g. SWO – *gulasz* (Hungarian *gulyás*) ‘a dish prepared with diced meat stewed with oil, onion, and bell peppers’; IJP – ‘it is a dish of finely cut meat stewed in a spicy sauce’; PWN – *gulasz* ‘a dish of diced stewed meat’; ENCYKL – *gulasz* [Hungarian], ‘a dish prepared from diced and fried meat, stewed with spices’.

A special kind of transfer, or actually blending of two transfers, has occurred: in the culinary culture and in language, two elements which Polish dictionaries carelessly mix. For the sake of clarity: a *gulasz* as a Polonised counterpart of what the Hungarian *gulyás* means to Hungarians, that which in full form they would refer

to as a goulash soup (Hungarian *gulyásleves* or *gulyás* for short). What Poles call a *gulasz*, Hungarians know as a dish called *pörkölt*, which in Slovak is called *perkelt* or *tokaň*. Hungarian cuisine has an entire family of related “goulash” dishes made with meat. Including two thick ones (*pörkölt*), which are Hungarian national dishes, and which consist of meat (including mutton), onion and bell peppers, with the addition of a hefty amount of paprika. The name *pörkölt* came from the old Hungarian word *pergelt*, which today means slightly fried, browned. A *pörkölt* is served on a plate as a main course. If pieces of meat are stewed and served as a dish without bell peppers, the dish is called *tokány* – which might be an untranslatable word and is generally not Polonised, though it is worth noting that Robert Makłowicz, a culinary celebrity, uses it also in Polish<sup>3</sup>. No water should be added to these dishes (and if any, then a tiny amount). The meat stews in its own sauce, which cannot be thickened using flour. That is a quality which is a distinct difference to the Polish *gulasz*, which, actually, is closer to a *tokaň* than a *pörgölt*<sup>4</sup>.

Therefore, we wonder where the Polish name *gulasz* came from, one which denotes a traditional Polish dish made of pieces of meat stewed in their own sauce, served as a main course, so also on a plate with potatoes or groats – though usually in traditional Polish cuisine without bell peppers (so closest to the Hungarian dish known as *tokaň*). As far as one can trust etymological discussions in Wikipedia, the Polish *gulasz* could have been a transfer into the Polish reality of the archaic meaning of the word *gulyás*: “The name comes from herdsmen who herded cattle from spring to autumn in lowlands. The cattle were called *gulya*, and a herdsman who herded them was called a *gulyás* [pronounced in Polish as *gujasz*]. Therefore, a dish prepared by herdsmen was called a *gulasz*. Only later did the language introduce from the folk language the word *pörkölt* (<http://pl.wikipedia.org/wiki/Gulasz> [15.05.2020]).

Adding the thus understood *gulasz* (both with bell pepper and without) to potato pancakes was the foundation of the name of a dish: *placek po węgiersku* [Hungarian potato pancakes]<sup>5</sup>. At this point, it is worth quoting an opinion about *placek po węgiersku* posted on a portal: “often, here and there, there appear entries about *placek po węgiersku* and there are always those who say that Hungarians do not know potato pancakes. And that is true. So, I would like to clarify the situation, if no one has done that before me, how *placek po węgiersku* came to

<sup>3</sup> Np. <http://www.maklowicz.pl/pl/przepisy/z-ksiazek/borsos-tokany-tokan-pieprzny> [15.05.2020].

<sup>4</sup> Brigitte, the half-Hungarian half-Polish student, whom I have already quoted: “From my point of view, a goulash means mainly a soup, not the dish which is known in Poland (a dish with meat). A *gulasz* in the Polish meaning would be *pörkölt* in Hungarian, and a goulash in the Hungarian meaning would be a *gulyásleves*.”

<sup>5</sup> I am from Hungary, or am I? That is the question! *Placek po węgiersku*, as one might expect, did not come from Hungary and it is quite obscure there. The situation is quite different in Poland and other countries near Hungary, everyone knows the dish there (<http://www.gotowaniezmiłości.pl/2012/12/placek-po-węgiersku.html>, [15.05.2020]).

be. The story goes that in Krakow, on Grodzka St., there were, or actually are as they are still there and they are quite successful, two restaurants located nearly door-to-door: the Bar Grodzki, with its speciality being potato pancakes, and the Balaton, which serves Hungarian cuisine. The Balaton's chef at that time was an actual Hungarian and he served great chow, he couldn't understand why it wasn't him, but the Bar Grodzki, which had kilometre-long lines for some ordinary potato pancakes. And then he had a revelation, a eureka moment, and he decided to marry Poland and Hungary, meaning placek z gulaszem [a potato pancake with goulash] [actually with tokańy or pörkölttem – J.T.] and thus the ingenious dish came to be, which almost everyone has loved ever since and which every other day is listed in the menu. I only don't know whether the ingenious Hungarian collected any royalties for use of the name and the recipe" (<http://forum.gazeta.pl/forum/w,77,23945794,23945794> [15.05.2020]).

It is unclear how accurate this story is, or whether it is accurate at all. Maybe some historian will verify it some day. We can only watch the faces of Hungarians who having ordered a *gulasz* get a dish on a plate and wonder where the Magyar element is in a placek *po węgiersku*. If a teacher of Polish as a foreign language has a Hungarian in their group, they should definitely discuss those dishes in the lesson "at a restaurant".

Another interesting story applies to the word *paprykarz* and its referent, or rather referents: according to PWN – a *paprykarz* is 'a dish made of veal, poultry or fish, cut and stewed with a lot of bell peppers'; ENCYKL – a *paprykarz* is 'a kind of goulash seasoned with a lot of bell peppers'; Wikipedia: *paprikáskrumpli* – 'a kind of *paprykarz* in which instead of meat you can use potatoes and sausage' (<http://pl.wikipedia.org/wiki/Bogracz> [15.05.2020]).

The name *paprykarz* underwent a revolution in Polish. Initially, allow me to add that for a long time, it constituted a rather close counterpart of its Hungarian original, usually prepared per a recipe which in Hungarian applied to a *paprikáskrumpli*, i.e. diced sausage, bell peppers, onion and potatoes. Therefore, initially, the name *paprykarz* denoted a dish which did not differ much between the two culinary cultures.

However, at some point, the name was taken over in Polish and in Polish culinary culture by one of the hit products of the period of the People's Republic of Poland, i.e. a tinned food called *paprykarz szczeciński*: "sold in tins ground fish meat (usually 40% of the total content) with rice, onion, tomato paste; in plant oil, with various spices and salt" ([https://pl.wikipedia.org/wiki/Paprykarz\\_szczeci%C5%84ski](https://pl.wikipedia.org/wiki/Paprykarz_szczeci%C5%84ski) [15.05.2020]).

The fact that the new referent almost completely replaced the old one was indicated in the answers by the Poles who responded to the survey:

Paprykarz – I don't know, I don't know it (apart from paprykarz szczeciński). Maybe that's a different name for lecsó?

I associate paprykarz with a spicy meat and bell pepper spread.

Paprykarz: first thing that come to mind is paprykarz szczeciński – fish with riceJ

Paprykarz – a type of tinned food (ground fish mixed with rice and tomato/pepper sauce?).

Paprykarz – first thing that comes to mind is paprykarz szczeciński, a kind of tinned fish with rice and tomatoes.

It would be worth indicating the history of paprykarz (szczeciński):

Paprykarz szczeciński was developed in the mid-1960s by the scientists at the laboratory of PPUDiR Gryf in Szczecin as commissioned by Wojciech Jakacki. Paprykarz szczeciński was an innovation intended to utilise the waste after cutting out fish bones from frozen fish blocks. The food was modelled after the African dish called a chop chop, which the technologists from Polish reefer ships fulfilling ocean-going fishing as they visited the ports of Western Africa tasted and enjoyed greatly. Apart from meat (acquired from scraps produced while dicing frozen fish blocks), amounting to 50% of the tin content, from African fish of various species, (e.g. red porgy and pagrus), the original paprykarz szczeciński included tomato pulp imported from Bulgaria and Hungary, spicy African pima peppers, vegetables and spices. The first tin of paprykarz came off of Gryf's production line in 1967. On 1 December 1968 a Szczecin tin of paprykarz received the Q quality mark. Paprykarz szczeciński was exported to 32 countries. It was imitated in Colombia and various outlets manufactured a similar product, e.g. also to be exported to neighbouring countries. (...) During the economic crisis in the People's Republic of Poland, it often failed to meet the requirement of the original standard of 50% content of fish meat, and apart from fish meat it included waste: scales, pieces of fish fins, bones, heads, and spines. There was also a version of paprykarz with groats instead of rice. Currently, (since the early-1990s), paprykarz szczeciński is no longer manufactured in Szczecin. Since the name "paprykarz szczeciński" was not reserved, similar fish products with the same name are manufactured by various companies throughout the country. In July 2010, the marshal of the West Pomeranian Province requested the Ministry of Agriculture to include paprykarz szczeciński in the list of traditional products and that offered a chance for ending Szczecin's long-lasting fight to regain the rights to the cult tinned food. On 22 December 2010, paprykarz officially became a traditional product.

([https://pl.wikipedia.org/wiki/Paprykarz\\_szczeci%C5%84ski](https://pl.wikipedia.org/wiki/Paprykarz_szczeci%C5%84ski) [15.05.2020])

The initial name *paprykarz* in Polish, seized by the fish tinned food, has been completely replaced by *leczo*, which actually in its basic form is quite similar to the original dish. Since the Polish *paprykarz* was such a hit, it is a cult tinned food, and it is an official traditional product, there is probably no turning back and the name is going to stay in this new meaning.

*Leczo*, then, according to PWN is "a Hungarian dish made of bell peppers stewed with tomatoes and onion, with sausage, smoked speck and spices"; EN-CYKL – Hungarian *lecső*, 'a dish made of fresh bell peppers, tomatoes and onion, with sausage, eggs and spices, eaten hot.' Wikipedia adds:

(Hungarian *lecsó*) a Hungarian dish, also known in Slovakia, Ukraine, Germany, Czechia, Austria, and Israel, a kind of vegetable ragoût made with tomatoes and fresh bell peppers stewed with lard with the addition of smoked speck and with fried onion, spiced with paprika. Thus prepared, *leczo* is served in Hungary as a side dish to meat dishes,

e.g. pork chops, or as a stand-alone dish. In the latter case, during the stewing, sausage, whole or sliced, is often added. You can also add eggs, one per person, before the end of stewing. Another way is to add rice at the beginning of stewing, which is cooked together with the whole dish. In Poland a *leczo* is often prepared using oil and with courgette or aubergine, and thus rather resembles Provence's ratatouille.

(<http://pl.wikipedia.org/wiki/Leczo> [15.05.2020])

Polish *leczo* is not an exclusively vegetable dish. Recipes found on the internet are often divided into two groups: “Leczo” and “Vegetable leczo”. In fact, despite being vegetable-based, the Hungarian dish is not vegetarian—since it can have scratchings or can be stewed using lard. Recipes for a Polish *leczo* often indicate sausage as one of the basic ingredients: “The secret to a delicious smelling leczo? Easy: a lot of onion, bell peppers and tasty kielbasa. I use Polish uncooked kielbasa or Frankfurters because they ensure the best smell without excessive fat” (<http://allrecipes.pl/przepis/3671/leczo-klasyczne.aspx> [15.05.2020]).

Karol Okrasa, a culinary celebrity, has even suggested pork chops: “Spicy leczo with pork chops and courgette. Rich smell and aroma in one pot! Exceptional recipe combining Polish, German and Hungarian cuisines” (<https://kuchnialidla.pl/product/pikantne-leczo-ze-schabem-i-cukinia> [15/05.2020]). Even though the short description includes information about additions from other cuisines, the text never indicates what in the recipe comes from Poland, Germany, and Hungary, while the name *leczo* clearly indicates Hungarian origins.

## 6. CONCLUSION

Many culinary names in Polish constitute special Polish culturemes, special indicators and determiners of Polish culture, culinary culture in this case. Often, those include, as in the cases of the discussed names, culinary creations which emerged through the meeting and overlapping of cultures, and contacts between them. Poles have given the world pierogi and kielbasa. Polish kabanosy [thin, dried sausages] are manufactured in Zhongshan (China) – are they adapted to Chinese preferences? Are the products that the Chinese call a *kabanos* the same thing as that to which Poles would refer by that name? And do they call them *kabanosy* at all? International contacts mean that dishes travel, and so do their names. Their paths often cross, sometimes overlap, or even partly merge. The study of the histories of dishes and their names is a fascinating pursuit, and the activity which consists of indicating how they function in a recipient (culinary) culture is necessary for one to be able to present Polish culture in its full glory. It is an important and interesting challenge for teachers and university language instructors, as culinary themes have always evoked strong emotions among learners,



and cooking workshops have always been extremely popular. The best outcomes are achieved through combining culinary cultures—learners learn about Polish dishes, but they can also present their own culinary traditions. When, during such workshops, a group encounters cultural amalgams, regionally transformed dishes and their names which originated in the learners' countries, bouts of laughter ensue, and through laughter, learners can tame the newly discovered world.

## BIBLIOGRAPHY

- Bartmiński J., 1992, *Nazwiska obce na tle kontaktów języków i kultur*, in: Maćkiewicz J., Siatkowski J. (eds.), „Język a Kultura”, vol. 7: *Kontakty języka polskiego z innymi językami na tle kontaktów kulturowych*.
- Burkhardt H., 2008, *Kulturomy i ich miejsce w teorii przekładu*, in: Dąbrowska A. (ed.), „Język a Kultura”, vol. 20, Wrocław.
- Rak M., 2015, *Kulturomy podhalańskie*, „Biblioteka LingVariów”, vol. 19, Kraków.
- Sekiguchi T., 2008, *Azja nie istnieje*. „Teksty Drugie”, issue 4 (112), pp. 48–75.
- Skura M., 2009, *Nauka języka obcego balansowaniem między własną kulturą a obcą na przykładzie języków polskiego i niemieckiego*; <http://www.kms.polsl.pl/prv/spnjo/referaty/skura.pdf> [15.05.2020].
- Urzędowy wykaz polskich nazw geograficznych świata*. Główny Urząd Kartografii i Geodezji i Komisja Standaryzacji Nazw Geograficznych poza Granicami Polski przy Głównym Geodecie Kraju z 2019 r.; <http://ksng.gugik.gov.pl/wykaz.php>
- Wierzbicka A., 1994, *Moje podwójne życie: dwa języki, dwie kultury, dwa światy*, „Teksty Drugie”, vol. 45, issue 3.
- Zarzycka G., 2019, *Kulturomy polskie – punkt widzenia, techniki ich wydobywania i negocjowania. Stosowanie perspektywy etnolingwistycznej w glottodydaktyce polonistycznej*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, vol. 26, DOI: <http://dx.doi.org/10.18778/0860-6587.26.29>

### Dictionaries

- Grzenia J., 2008, *Słownik nazw geograficznych z odmianą i wyrazami pochodnymi*, Warszawa.
- IJP – *Inny słownik języka polskiego*, 2000, M. Bańko (ed.), Warszawa.
- ORT – *Nowy słownik ortograficzny języka polskiego*, 2006, E. Polańskiego et al. (eds.), Warszawa.
- SWJP – *Słownik współczesnego języka polskiego*, 1996, B. Dunaj (ed.), Warszawa.
- SWO – *Słownik wyrazów obcych*, 1972, J. Tokarski (ed.), Warszawa.
- WSW – *Wielki słownik wyrazów obcych*, 2001, Pawelec R., Markowski A., Warszawa.

### Internet sources

- ENCYKL – *Encyklopedia PWN* – <http://encyklopedia.pwn.pl/> [15.05.2020].
- <http://allrecipes.pl/przepis/3671/leczko-klasyczne.aspx> [15.05.2020].
- <http://durszlak.pl/przepisy-kulinarne/kurczak-po-chinsku> [15.05.2020].
- <http://forum.gazeta.pl/> [15.05.2020].
- <http://gotowaniecieszby.blox.pl/2014/07/Kurczak-po-chinsku-przepis.html> [15.05.2020].
- <http://wegannerd.blogspot.com/2013/11/peczotto-z-koprem-woskim-i-z-czerwonym.html> [15.05.2020].
- <http://www.adong.com.pl> [15.05.2020]
- <http://www.gotowaniezmilosci.pl/2012/12/placek-po-wegiersku.html> [15.05.2020]

<http://www.kokusushi.pl/pl/hosomaki.html> [15.05.2020].  
<http://www.maklowicz.pl/pl/przepisy/z-ksiazek/borsos-tokany-tokan-pieprzny>, [15.05.2020].  
[http://www.mojegotowanie.pl/przepisy/miesa/bogracz\\_z\\_kluseczkami](http://www.mojegotowanie.pl/przepisy/miesa/bogracz_z_kluseczkami) [15.05.2020]).  
<http://www.przyslijprzepis.pl/przepis/sledz-po-japonsku-8> [15.05.2020]).  
<https://dobryslownik.pl/slowo/kulturem/222209/1/235531/> [15.05.2020].  
<https://kuchnialidla.pl/product/pikantne-leczo-ze-schabem-i-cukinia> [15.05.2020].  
<https://sjp.pwn.pl/poradnia> (entries: kebab; Co jest-tajlandzkie, a co tajskie) [15.05.2020].  
<https://www.wirtualnemedi.pl/artykul/polskie-dania-ulubiona-kuchnia-polakow-najmniej-lubiana-kuchnia-niemiecka> [15.05.2020].  
PWN – *Słownik języka polskiego PWN* – <http://sjp.pwn.pl/> [15.05.2020].  
*Wikipedia* – <https://pl.wikipedia.org/wiki/> (entries: bogracz, futumaki, gulasz, kebab, leczo, paprykarz, paprykarz szczeciński) [15.05.2020].  
*Wikipedia* (English version) – spring rolls – [http://en.wikipedia.org/wiki/Spring\\_pancake](http://en.wikipedia.org/wiki/Spring_pancake), [15.05.2020].  
WSJP – *Wielki słownik języka polskiego* – <http://www.wsjp.pl> [15.05.2020].

Jolanta Tambor

## OBCA KUCHNIA W POLSCE – ADAPTACJA NAZW I POTRAW


**Słowa kluczowe:** kulturem, zapożyczenie, gastronom, kulinaria, kuchnia

**Streszczenie.** Jedną z ciekawszych warstw słownictwa stanowią w języku polskim nazwy kulinariów, zwane z rzadka gastronomiami. W tekście postanowiłam zająć się przede wszystkim nazwami, które funkcjonują na styku kultur i języków, uznając, że mogą one – często po różnych przekształceniach i zmianach adaptacyjnych – stanowić polskie kulturemy. Za kulturemy uznaję wyznaczniki dystynktywne danej kultury. A takimi – obok bigosu, pierogów, schabowego – są już na pewno choćby fasolka po bretońsku i śledź po japońsku, ale także bogracz, który jako nazwa potrawy w języku węgierskim nie występuje. Uwagę poświęcam także sposobom polszczenia niektórych zapożyczonych nazw. Przedstawione problemy są pewną propozycją dla nauczycieli języka polskiego jako obcego/drugiego, by ich uczniom ułatwić akceptację różnic kulturowych na styku kultury polskiej i ich własnej.

Data wpłynięcia tekstu: 12.06.2020



*Piotr Garncarek\**

 <https://orcid.org/0000-0002-7664-7535>

## THE CULTURE OF LANGUAGE OR CULTURE IN LANGUAGE? THE QUESTION IN THE CONTEXT OF TEACHING POLISH AS A NON-NATIVE LANGUAGE

(THIS ARTICLE WAS TRANSLATED FROM POLISH BY JAKUB WOSIK)

**Keywords:** culture-focussed teaching of Polish as a non-native language, verbal anthropology, ethnolinguistics, culturemes, phraseology, forms of address, linguistic politeness, ritualisation of language

**Abstract.** This article discusses the modes of defining cultural content in teaching Polish as a foreign language. It proposes strategies for introducing cultural knowledge and knowledge about culture in the practice of teaching Polish as a non-native language. It seems appropriate to offer a division into:

1. The cultural semantics of lexemes, set phrases and expressions;
2. The culture (meaning the correct use) of expression and the linguistic norm; and
3. Culture content and areas conveyed to foreigners through the language they are learning.

This discussion fits the debate regarding the language which we teach to foreigners. In it, researchers have offered examples of semantic distortions (mostly shifts), and the dangers of private or rather extra-curricular linguistic contact with a language's native users. It also carries reflections on linguistic regionalisation and its presence in the practice of teaching Polish as a non-native language.

Researchers define the culture of language as an organised set of rules for using a language, rules, the application of which, ensures not only correctness, but also finesse. As a teaching subject, the culture of language is based on the theoretical foundations of normative linguistics. It recognises both sociolinguistic and pragmatic conditions within the area of verbal communication. It indicates lexical tendencies: new words, collocations, expressions, borrowings, neologisms, etc. It interprets the ethics and the etiquette of linguistic conduct. Most of all, however, it indicates the relationships between language and culture. Because of that, the theory of the culture of language is perceived in an interdisciplinary manner. It would be difficult to state unequivocally whether it is rather a linguistic discipline

---

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

or a practical skill. Either way it is usually arbitrary in nature, a fact which enables one to “pass judgements” in terms of norms and codifications in modern Polish. The answer to the question of why one should talk and write correctly in one’s native tongue is so obvious that we have long ceased to search for it. That continues to produce ever more painful instances in media content, specialist texts (official documents in particular), chatrooms, blogs, text messages, etc., and mind you, this is not some mysterious knowledge. By applying a broader perspective to the culture of language one can easily avoid the spelling, punctuation, stylistic, lexical, and even articulatory “ailments”, i.e. those linguistic “maladies” which often burden us in everyday situations and communicational events. The so-called “first impression” refers equally to one’s appearance and kind of behaviour, and the way one uses language. It seems that the age-old rule “Say something and I’ll tell who you are” has not lost any of its veracity. Obviously, one might at this point quote other maxims which further prove the fact that the language someone uses is a convincing statement about them. If one wishes to be viewed as a cultured person who possesses the virtues of the mind and the spirit, one needs to focus on the language one uses. There is no doubt about the fact that people evaluate the way others speak, their idiolect and their word choices, and the rules they follow for structuring their utterances. A person is ranked by others within a social hierarchy or within the axes of liking and respect. That natural mechanism of evaluation sometimes fails, e.g. when a person is faced with the phenomenon of verbalism or an excess of linguistic forms over the factual content of an expression, many examples of which can be found in the media or politics. Jan Miodek (capitalising on Ludwig Wittgenstein’s thought) has argued that “good linguistic skills translate into more contacts with other people. They determine whether they are successful and convenient. Language should be considered the basic tool of one’s existence within a society, and the limits of one’s language are the limits of one’s world. Why, we think in language. Work on language is the most efficient kind of work on thought, on our intellect,” (Miodek 1983, p. 127). We view such care through the prism of its basic indicators:

**Correctness**, which is the pre-condition for a good and valuable message (oral or written). It indicates any and all departures from the accepted norms which pose problems for fully concentrating on the content of a message.

**Skilfulness** in using language, which indicates one’s ability to utilise various styles and varieties of language, and to fit those to every possible communicational situation.

**Aesthetics**, which in spoken texts consists of one’s care about an utterance and articulation, and of not using traces of dialect, jargon or forms considered profane.

**Ethics**, or rather the ethics of the spoken word, which consists of mutual respect between a sender and a recipient, and the respectful treatment of one another without imposing one’s own views or resorting to manipulation, etc.

The understanding of the culture of language as a skill of correct use of language is usually framed within the following categories:

- **Linguistic etiquette** – politeness-focussed linguistic behaviour marked by respect, kindness and interest in the facts conveyed by one's interlocutors;
- **Linguistic innovation** – the fact of describing and “listing” new elements of an expression;
- **Linguistic correctness** – the fact of using language in accordance with the accepted norms;
- **Linguistic norm** – linguistic habits within a narrower understanding (verification of correctness);
- **Linguistic purism** – excessive care for linguistic purity;
- **Usus** – a classification of correctness and incorrectness in a language.

The above description of the notions of the culture of language and its distinguishing features and categories only applies to the skills/competences of using one's mother tongue. It is worth considering to what extent that can be applied to the abilities of using a learnt language.

**1. The culture of the Polish language as a non-native language** has not yet received many studies in the Polish literature on teaching Polish as a non-native language. No separate catalogue of notions which exist in the curricula of teaching Polish as a foreign language (further referred to as PFL) has yet been devoted to it (cf. Janowska *et al.*, 2016). Various related elements, such as politeness or linguistic norm, can be found identified in several catalogues: thematic, grammatical, and syntactic, catalogues of stylistic issues, and catalogues of functional and notional issues. They also exist in the descriptions of socio-linguistic or socio-cultural competences, and competences related to the knowledge of local life and institutions. Nearly 25 years ago the first and, as I can gather, the only study of selected issues in the culture or language was released, i.e. *Elementy kultury języka w nauczaniu języka polskiego jako obcego na poziomie średniozaawansowanym* [Elements of the culture of language in teaching Polish as a foreign language at the intermediate level] (Górecki, Koziej-Ruta, Paprotna 1998, p. 62).; it constituted a supplement to the curriculum of teaching PFL at the intermediate level. The topics in the classes devoted to the culture of language covered the following issues:

- pronunciation and accent;
- spelling and punctuation;
- linguistic correctness in terms of inflection, lexis, syntax, and phraseology;
- oral and written forms of expression;
- academic and technical language

(Górecki, Koziej-Ruta, Paprotna 1998, p. 62).

Since then, the culture of language has not been distinguished in the curricula of teaching PFL, but rather it has been introduced in fragments and somewhat occasionally. The basic question one should pose at this point would be whether the culture of language should constitute a separate element of the process of teaching Polish as a foreign language and if so, what role it should then fulfil. Yet that is not the only question that comes to mind. Another should be: what language are we teaching foreigners? An attempt to find an answer starts to resemble a search for the golden mean, thus placing itself between linguistic norm and correctness introduced in class and the linguistic reality which exists almost everywhere outside the classroom.

Knowing the culture of the foreign language one is learning on the one hand protects one against the unwitting selection of lexis, local additions or profanity, but on the other, it forces one to exclude much from one's language. According to Kirsten Hastrup "not only is language (as a system) inseparable from its usage, but it is also (and for the same reasons) deeply embedded in the social. In short, and in spite of previous attempts to isolate it, it is non-autonomous" (Hastrup 2008, p. 47) [English version: K. Hastrup, *A Passage to Anthropology: Between Experience and Theory*, 1995, Routledge, New York]. The researcher has indicated that there is no sufficiently coherent morphosyntactic system which could have the exclusive right to that which is correct and normative in language while ousting from grammar that which constitutes any departure from the rules. According to her, such departures are not "systemic exceptions" but they rather constitute an integral part. Why would the principle be any different in a foreign language that is being learnt? The language taught at school and that heard in the street are the same language. A foreigner learning it needs knowledge regarding not only the rules related to correctness or etiquette, but also knowledge of the contextual and situational applications of diminutives, forms of address, profanity, colloquialisms, etc.

**2. Pragmalinguistics**, similarly to sociolinguistics, indicates the conditions in verbal communication. It constitutes a relatively new domain of linguistics which continues to expand its scope of study. Its interdisciplinary nature, which consists of various studies related to philosophy, logic, and psychology, is the reason why the teaching of the principles of the culture of language within the process of teaching Polish as a foreign language has been getting easier. That largely occurs through references to semantics. Yet the core of the study does not only cover the fields of significance (i.e. meaning), but also additional values (added meanings), i.e. the broad linguistic and extra-linguistic (verbal and non-verbal) contexts. Pragmalinguistics also means a focusing on speech acts and a definition of language users. Thus, the studied language (including a foreign one) is variable and dynamic, i.e. (to use a colloquial concept) *living*. Its authenticity is an outcome of correctness and usage norms, as well as of variant forms, jargon forms, obscenities, and emotionally marked forms. That constitutes a complete language, the teaching of which, in

the practice of teaching Polish as a non-native language, occurs in any case, yet excessively outside of the classroom and the curriculum. Pragmalinguistics encourages users to enrich open (explicit) speech acts with closed (implicit) ones, which, in my opinion, is rarely considered in the methodology of teaching PFL. The dual nature of verbal communication built in an explicit and implicit manner enables one to establish more easily what in a foreign language is correct, cultured and normative, and what is best conveyed in a less direct manner utilising, e.g. euphemisms. It seems a rather effective manner of expanding one's knowledge about the culture of language and expertise in linguistic perception. Without the ability to develop hidden speech acts and metaphorical applications one would probably not be able to achieve satisfactorily high competence in the language one is learning.

#### explicit + implicit use

\* *Proszę, otwórz okno!* [Please, open the window] *Czy mogę prosić o otwarcie okna?* [Could I ask you to open the window?]

*Ale tutaj duszno!* [Boy, it's stuffy in here] *Może warto trochę przewietrzyć?* [Maybe it would be worth airing this place?]

\* *Jaki on jest podobny do ojca.* [Oh, how he resembles his father]

*Skóra zdarta z ojca.* [He's the spitting image of his father]

#### implicit + explicit use

\* *Nie udawaj Greka!* [Don't play possum!]

*Nie udawaj, że nie wiesz o co chodzi!* [Don't pretend you don't know what's it about!]

\* *Nie stój bezradnie jak cztery litery!* [Don't stand there like the four letters you sit on!]

*Nie stój bezradnie jak dupa!* [Don't stand there helpless like an arse!]

**3. Presupposition** – understood as the existing knowledge expected by teachers from learners – in the practice of teaching Polish as a non-native language applies more to cultural rather than linguistic areas. The latter are usually identified by using placement tests. It would be difficult to construct similar tests which could facilitate the evaluation of one's knowledge of culture. It is usually dispersed, selective, random even, and people acquire it not only through school education. Those are the main reasons why it is impossible to assess the existing level of one's cultural competence.

Much too often the practice of teaching Polish as a foreign language has proven that a glaring lack of basic information on Polish culture among foreigners does not in any way preclude the fact that they may possess extensive niche knowledge, such as in the plastic arts, the biographies of outstanding masters of culture, the history of Polish jazz or the Polish school of poster art. A selective absorption of linguistic competences is not possible within the process of learning a foreign language. Extensive expectations regarding socio-cultural knowledge, or knowledge about the people and institutions of a country which exist in foreign learners force teachers to modify lesson plans as they go. The fragments of



general knowledge are not always equally common as one might expect. Often that becomes visible when making references to a common “lexicon of culture”, which include such idioms as: *Achilles’ heel*, *Pandora’s box*, or *labour of Sisyphus*, unintelligible for learners from Asia or Africa. The difficulty consists in reading the culture codes which are unknown to foreigners who may come from distant cultural circles.

Cultural differences should not necessarily be associated with distance measured in kilometres (or miles). As an example, please consider the teaching of Polish forms of address to speakers of Swedish. Olof Palme, Swedish prime minister at the turn of the 1980s, introduced legal regulations which sanctioned the habit of referring to people within the “you” framework. There are no departures from the rule in Sweden (and not only there) which would result from diversity based on social status, age, profession, or academic status. Therefore, there are no linguistic means of decreasing or increasing the proxemic distance between interlocutors. One might assume that reducing forms of address to the “you” principle should be an obvious facilitation as then it is no longer necessary to identify a person’s position, function, rank, father’s name, etc. Yet that is a one-sided view, a fact which Swedish students helped me realise. In fact, the complexity of Polish forms of address offers a chance to display liking or dislike towards someone or signal the expected distance. The Swedish language is devoid of such a mechanism. Thus, diversity in cultural linguistic behaviour leads to hilarious and vague or even unpleasant communicational events. That is quite often the case during classes with learners of various nationalities. When I was conducting lectures at the Summer Polish-Austrian College, Polish students referred to me using the *Pan* + *academic title* (in the vocative) form but their Austrian colleagues addressed me simply *Piotr* (in the vocative). All I could do was respond in kind.

Since the discussed phenomenon becomes complicated by the evident gender asymmetry of Polish and the cultural diversity in this respect, the following examples refer to both women and men. These persons occupy the same positions, which is also quite uncommon. In the following examples, the forms of address were used by the persons’ direct superiors. The characters include: Anna Kowalska (a secretary) and Jan Kowalski (a secretary).

\* Define the professional relations between the director and his secretary (female):

<i>Pani Kowalska</i> . . . . .	[Ms Kowalska]
<i>Kowalska</i> . . . . .	[Kowalska]
<i>Pani sekretarko</i> . . . . .	[Ms secretary]
<i>Pani Anno</i> . . . . .	[Ms Anna]
<i>Pani Aniu</i> . . . . .	[Ms Ania (diminutive)]
<i>Aniu</i> . . . . .	[Ania (diminutive)]
<i>Słoneczko</i> . . . . .	[Honey]
<i>Kobietko</i> . . . . .	[Woman]

\* Define the professional relations between the director and his secretary (male):

<i>Panie Kowalski</i> . . . . .	[Mr Kowalski]
<i>Kowalski</i> . . . . .	[Kowalski]
<i>Panie sekretarzu</i> . . . . .	[Mr secretary]
<i>Panie Janie</i> . . . . .	[Mr Jan]
<i>Panie Janku</i> . . . . .	[Mr Janek (diminutive)]
<i>Janku</i> . . . . .	[Janek]
<i>Słoneczko</i> . . . . .	[Honey]
<i>Człowieku</i> . . . . .	[Man]

Similarly to forms of address, greetings also clearly fulfil the function of establishing proxemic distance (closeness and distancing). Susanne Tienken has argued that:

greetings and good byes, e.g. *Dzień dobry, Witam, Cześć, Halo, Pozdrawiam, Siema, Do widzenia*, constitute an interesting example of communicational patterns; they are fulfilled in a more or less stereotypical manner yet they possess optional variants, and their selection is important for communication to be successful. Their meaning (which is often blurred) is less important than their function and performative power. The latter is an outcome of the fact that greetings are extremely often used as the titles of textbooks for learning a foreign language, and they usually constitute material for the initial lesson units during language classes, though no attention is devoted to their etymology. They are politeness-oriented forms, a fact which becomes clear when they are used unsuccessfully. (Tienken 2017, p. 53) [Unless indicated otherwise, English quotations were translated from Polish]

**4. Swearing** is an everyday habit of many natural users of language. When absorbing foreign languages, this is one of the abilities one acquires, to which I would without any hesitation refer as a skill. That does not mean that a foreigner has to do it. They should, however, possess the ability and knowledge regarding the load carried by words and phrases which are considered as abusive or insulting. Profanities, according to most linguists who study the interpretation of the culture of language, are not used for communication; their purpose is to offend others, which means they are an example of a lack of culture and they distort the process of communication. It fulfils the function of a means of expression, yet it forms a negative image of the person who uses it. The answer to the question why, then, one would still use it, is much more complex and does not always lead to condemning the person. Emma Byrne (2018) has formulated an interesting hypothesis, supported with examples from various domains of science, stating that we, as people, would never have become the most numerous species of primates had we not invented swear words. That is because the use of “words considered as vulgar in areas considered taboo” diminishes pain, strengthens bonds, develops one’s creativity and efficiency, and helps find an outlet for one’s internal tension. In her popular science study entitled *Swearing Is Good for You*, she has provided a series of scientific arguments in support of her hypothesis:

- neurobiological, proving that swearing is an inseparable part of expressing emotions. Swear words are rooted in both brain hemispheres and in the amygdala (which is responsible for strong emotions);
- psychological, which build bonds between people with whom one wishes to share one's emotions;
- sociocultural, treating swear words as substitute elements for expressing sadness, fear or sympathy (mainly in men);
- physiological (the physiology of speech), which indicate swearing as a natural reaction to physical pain; and
- cultural, which prove a higher acceptance of profane behaviour in men rather than in women.

Byrne's studies have shown (importantly for this argumentation) that those of us who not only swear, but also do so in an elaborate manner utilising various expressions, possess a wider lexicon and higher linguistic competences than those who do not swear at all (cf. Byrne 2018). Therefore, one might consider including swear words in the practice of teaching Polish as a non-native language, regardless of whether one likes them or not, and seek ways of "taming" and reasonably indicating them. Instead of being ashamed of swearing, let us start, following Byrne's advice, doing it in a less constrained manner and more adequately to the situation. According to Benjamin K. Bergen "like all things, profane words eventually meet their end, ultimately fading away into banality and then obscurity," (Bergen 2019, p. 268) [English version: B.K. Bergen, *What the F: What Swearing Reveals About Our Language, Our Brains, and Ourselves*, 2016, Basic Books, New York]

**5. Culturemes**, i.e. lexical units with a semantic cultural taint, are a major dictionary resource in learning a foreign language. In it, they fulfil a dual role. Firstly, they enrich one's lexicon, and, secondly, they are the smallest carriers of cultural content within the structure of language. Of course, the notion of the culture of language covers a set of recommendations and norms which apply to all possible manifestations of linguistic operations: from enunciation, punctuation and spelling (cf. Karpowicz 2018), through inflection, word formation and syntax (cf. Jadacka 2005), to theories and the discussed lexical notions (cf. Markowski 2018). Yet from the perspective of teaching Polish as a non-native language, it is the absorption of lexis that seems most important. Note, however, culturemes are not only "set words" selected via a cultural key. According to Grażyna Zarzycka "a cultureme is a significant element of culture (rich in meaning, hence fulfilling the function of its interpreter), which can be indicated by both linguistic actions (words, sentences, texts) and non-linguistic actions (social behaviour, such as: facial expressions, gestures, and proxemic behaviour). However, the most common view posits that culturemes constitute the linguistic images of cultural meanings usually represented by lexical units" (cf. Zarzycka 2019, pp. 425–426). Therefore,

it is important to include them as often as possible in teaching materials for teaching Polish as a non-native language. They are most easily introduced through lexis (nominal lexis in particular).

kapusta + **bigos** [cabbage + sour cabbage stew] / sałatka + **mizeria** [salad + cucumber in cream] / ser + **oscypek** [cheese + smoked highland cheese] / dziura + **grajdolek** [an armpit + backwoods]  
 kotlet + **kotlet schabowy** [chop + pork chop] / ziemia + **ziemniak** + **ziemiaństwo** [earth + potato + landed gentry] / kraj + **ojczyzna** + **ojcowizna** + **spuścizna** [country + homeland + fatherland + legacy]

**Culturemes** in the ethnolinguistic approach preferred by the author are close to a self-stereotype, though they are not equivalent. Their stock or set of notions includes: national symbols (*gościnnosc* [hospitality], *szlachta* [the nobility], *ziemiaństwo* [landed gentry], *ojczyzna* [homeland]), national topography (*Polska*, *Wawel*, *Jasna Góra*, *Giewont*, *Sybir*, *Westerplatte*, *Wisła*, *Gniezno*), endoethnonyms (*Polak*, *Polka*, *Polak mały*), names of values (*Bóg* [God], *Jezus* [Jesus], *Matka Boża* [Blessed Mary], *honor* [honour], *pracowitość* [diligence], *wolność* [freedom]), principles (*bohaterstwo* [bravery], *patriotyzm* [patriotism], *przedmury chrześcijaństwa* [Bulwark of Christendom]), and the identifiers of cultural identity (*bigos*, *bread*, *pork chops*, *vodka*), as well as negative determinations (*cham* [a lout], *cwaniak* [hustler], *koltun* [a narrow-minded person], *pijak* [a drunkard], *warchoł* [a brawler], *ćwok* [a pillock]) (cf. Rak 2015).

It is obvious that languages differ from one another in terms of their lexical stock. Those differences are not uniform nor always simply explainable. The translation of cultural content is particularly challenging. The relationships which exist between culture and the language in which it is expressed and described are a derivative of “collective mental creations”, to use Edward Sapir’s term. The study and discussion of the culture of a language even with the ever more universal research tools always lead to culturally diverse results. It may be due to the fact that a foreign language, being absorbed, stops being “foreign” in communicational terms while only somewhat less foreign in cultural terms.

## BIBLIOGRAPHY

- Bergen B., K., 2019, *What the F. Co przeklinanie mówi o naszym języku, umyśle i nas samych*, Kraków.
- Byrne E., 2018, *Bluzgaj zdrowo. O pożytkach z przeklinania*, Warszawa.
- Górecki M., Koziej-Ruta J., Paprotna A., 1998, *Elementy kultury języka w nauczaniu języka polskiego jako obcego na poziomie średnio zaawansowanym*, in: *Polonistyczna edukacja językowa i kulturowa cudzoziemców*, Łódź.

- Hastrup K., 2008, *Droga do antropologii*, Kraków.
- Jadacka H., 2005, *Kultura języka polskiego. Fleksja, słowotwórstwo, składnia*, Warszawa.
- Janowska I., Lipińska E., Rabej A., Seretny A., Turek P., 2016, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków.
- Karpowicz T., 2018, *Kultura języka polskiego. Wymowa, interpunkcja, ortografia*, Warszawa.
- Markowski A., 2018, *Kultura języka polskiego. Teoria, zagadnienia leksykalne*, Warszawa.
- Miodek J., 1983, *Kultura języka w teorii i praktyce*, Wrocław.
- Rak M., 2015, *Co to jest kulturem*, "LingVaria" X, 2(20), Kraków. <https://doi.org/10.12797/LV.10.2015.20.23>
- Tienkien S., 2017, *Wzorce kulturowe a analiza kulturowa. Ujęcie teoretyczne i metodyczne*, in: W. Czachur (ed.), *Lingwistyka kulturowa i międzykulturowa*, Warszawa.
- Zarzycka G., 2019, *Kulturowe polskie – punkt widzenia, techniki ich wydobywania i negocjowania. Stosowanie perspektywy etnolingwistycznej w glottodydaktyce polonistycznej*, in: "Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", vol. 26, G. Zarzycka, B. Grochala, I. Dembowska-Wosik (eds.), <https://doi.org/10.18778/0860-6587.26.29>

Piotr Garncarek

### KULTURA JĘZYKA CZY KULTURA W JĘZYKU? PERSPEKTYWA GLOTTODYDAKTYCZNA

**Słowa kluczowe:** glottodydaktyka kulturowa, antropologia słowa, etnolingwistyka, kulturowe, frazeologia, zwroty adresatywne, grzeczność językowa, rytualizacja języka


**Streszczenie.** Artykuł dotyczy sposobów definiowania treści kulturowych w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Są w nim zaproponowane strategie wprowadzania wiedzy kulturowej i wiedzy o kulturze w praktykę glottodydaktyczną. Wskazane jest (istotne zdaniem autora) rozróżnienie na:

1. semantykę kulturową leksemów, zwrotów i wyrażeń;
2. kulturę wypowiedzi i normę językową;
3. treści i obszary kulturowe przekazywane cudzoziemcom za pośrednictwem nauczanego języka.

Rozważania wpisują się w nurt dyskusji dotyczącej języka, którego uczymy cudzoziemców. Przywoływane są w nim przykłady zaburzeń (zwłaszcza przesunięć) semantycznych, niebezpieczeństwa wynikające z prywatnych, a raczej pozalekcyjnych kontaktów językowych z jego naturalnymi użytkownikami. Zawarto również refleksję dotyczącą regionalizacji językowych i ich obecności w praktyce glottodydaktycznej.

Data wpłynięcia tekstu: 31.05.2020

*Adriana Prizel-Kania\**

 <https://orcid.org/0000-0001-6072-5482>

## SPECYFIKA POSTAW I ZACHOWAŃ STUDENTÓW CHIŃSKICH JAKO PRZEDSTAWICIELI KULTUR KOLEKTYWNYCH W PERSPEKTYWIE GLOTTODYDAKTYCZNEJ

**Słowa kluczowe:** glottodydaktyka, incydenty krytyczne, kolektywizm, indywidualizm, koncepcja twarzy

**Streszczenie.** Niniejszy artykuł wpisuje się w krąg rozważań na temat wpływu czynników kulturowo zależnych na proces rozwoju społecznego oraz sposoby funkcjonowania w odmiennym kręgu kulturowym. Stanowi także próbę odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu kultura modeluje interakcje w środowisku nauczania i wpływa na tworzenie wypowiedzi w języku obcym. Punktem odniesienia dla norm społecznych typowych dla szeroko pojętej kultury Zachodu są zasady budowania relacji międzyludzkich w społeczeństwach Azji Wschodniej. Przyjęta perspektywa ma charakter interdyscyplinarny – czerpie przede wszystkim z badań prowadzonych w dziedzinie psychologii międzykulturowej oraz nauk społecznych, szukając dla nich zastosowania na gruncie glottodydaktyki polonistycznej. Szerzej omówiony został aspekt roli i struktury relacji międzyludzkich opartych na kolektywizmie lub indywidualizmie, koncentrując się na wyłonieniu czynników istotnych z dydaktycznego punktu widzenia. W artykule wykorzystano metodę obserwacji incydentów krytycznych oraz analizę tekstów studentów chińskich uczących się języka polskiego. Przedstawione opisy dowodzą, że czynniki kulturowe mogą prowadzić do nieporozumień w środowisku nauczania i rzutować na rozwój i ocenę umiejętności językowych. Z tego względu kwestią niezwykle istotną jest poszerzanie własnej wiedzy socjokulturowej przez wykładawców języka polskiego, którzy pracują ze studentami pochodzącymi z kultur kolektywnych.

### 1. WZROST ZAINTERESOWANIA STUDIAMI POLONISTYCZNYMI W CHINACH

Kształcenie polonistyczne w Chinach ma swoją wieloletnią tradycję. Pierwszy chiński ośrodek, w którym nauczano polszczyzny, świętował w 2019 r. sześćdziesięciopięciolatek swojego istnienia. Na ten rok przypadły także obchody

---

\* [adriana.prizel-kania@uj.edu.pl](mailto:adriana.prizel-kania@uj.edu.pl), Uniwersytet Jagielloński, Wydział Polonistyki, Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie, Katedra Języka Polskiego jako Obcego, ul. Grodzka 64, 31-044 Kraków.

siedemdziesiątej rocznicy nawiązania stosunków dyplomatycznych między Polską i Chinami. Pierwszy wydział kształcący polonistów na Dalekim Wschodzie nieprzypadkowo został uruchomiony pięć lat później (w 1954 r.) na Pekinśkim Uniwersytecie Języków Obcych (BUFS). Od tego czasu wielu studentów chińskich zdobywało w jego murach wiedzę na temat naszej kultury, historii i współczesności oraz doskonaliło umiejętności posługiwania się językiem polskim i tłumaczenia polskiej literatury.

Przez ponad 50 lat (do 2009 roku) polonistyka pekińska była jedynym tego rodzaju ośrodkiem uniwersyteckim działającym na terenie Chińskiej Republiki Ludowej. Kolejną uczelnią, na której w 2010 roku uruchomiono studia polonistyczne, był Uniwersytet Pedagogiczny w Harbinie. Następnie, w 2014 roku, powstał Wydział Polonistyki na Kantońskim Uniwersytecie Spraw Międzynarodowych, a rok później otworzono drugi ośrodek kształcenia polonistycznego w Pekinie – Pekinśki Uniwersytet Studiów Międzynarodowych (BISU). W 2017 roku została otworzona polonistyka na Szanghajskim Uniwersytecie Studiów Międzynarodowych, będąc piątą w Chinach uczelnią oferującą ten kierunek studiów. W artykule z roku 2018 Mao Rui wymienia już dziesięć ośrodków, a podczas II Ogólnochińskich Warsztatów Glottodydaktycznych, które odbyły się wiosną 2019 roku w Pekinie, zaprezentowanych zostało 13 chińskich uczelni wyższych, na których nauczają się języka polskiego. Obecnie na terenie Chińskiej Republiki Ludowej działa 19 takich ośrodków. Część z nich oferuje regularne studia polonistyczne, część – zajęcia z języka polskiego w ramach lektoratu języka obcego<sup>1</sup>. „Takiego szybkiego tempa rozwoju studiów polskich i polonistyk poza Chinami nie odnotował żaden kraj na świecie.” (Rui 2018, s. 58).

Jak można wnioskować ze słów Mao Rui tendencje wzrostowe będą się utrzymywać ze względu na szczególne miejsce i rolę Polski w koncepcji *One Belt – One Road* (*Jeden pas, jeden szlak*), będącej obecnie ważnym przedsięwzięciem gospodarczym Chińskiej Republiki Ludowej. Pokłosem realizacji planu budowy nowego jedwabnego szlaku jest niezwykle dynamiczny rozwój ośrodków oferujących kształcenie polonistyczne na terenie całych Chin.

W związku z rosnącą liczbą studentów chińskich podejmujących studia na wydziałach polonistycznych lub uczących się języka polskiego na lektoratach organizowanych w rodzimych uczelniach coraz więcej młodych Chińczyków przyjeżdża do Polski w ramach wymiany studenckiej, stypendiów, stażów bądź też na studia łączone, których realizacja zakłada dwa lata nauki w uczelni chińskiej, a kolejne dwa lata w Polsce<sup>2</sup>. Chińscy poloniści stanowią zatem coraz większą

<sup>1</sup> Dane pochodzą ze strony Instytutu Polskiego w Pekinie; <https://instytutpolski.pl/beijing/pl/nauka-polskiego-w-chinach/> [21.08.2020].

<sup>2</sup> W roku 2019 na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego utworzono nowy kierunek studiów pierwszego stopnia „Studia polskie – język, kultura, społeczeństwo”, którego słuchaczami są studenci chińscy. Podobne studia łączone (2 lata edukacji w Chinach i 2 lata edukacji w Polsce) działają także na Uniwersytecie Warszawskim.

grupę studentów w wielu polskich ośrodkach akademickich. Studenci z Chin coraz częściej zatem wchodzą w grupy zróżnicowane pod względem kulturowym lub tworzą grupy narodościowo jednolite.

Artykuł ten jest efektem doświadczeń w nauczaniu Chińczyków, poszukiwań wiedzy i badań na temat społeczeństw Azji Wschodniej oraz osobistego zainteresowania kulturą Chin. Do jego napisania doprowadziła obserwacja szeregu incydentów krytycznych, w których ujawniały się istotne różnice w rozumieniu otaczającej nas rzeczywistości oraz fakt, że częstokroć można tę inność w pojmowaniu świata nieumiejętnie zaklasyfikować jako nieporozumienie o charakterze językowym lub błąd interpretacyjny.

## **2. OD INCYDENTÓW KRYTYCZNYCH DO REFLEKSJI MIĘDZYKULTUROWEJ**

Każda lekcja języka obcego jest jednocześnie dialogiem o charakterze kulturowym, a w sytuacji zetknięcia z rozmówcą pochodzącym z tak odmiennego jak Chiny obszaru kulturowego, wymaga przygotowania ze strony wykładowców odpowiedzialnych za kształcenie językowe oraz wprowadzanie treści socjo- i realioznawczych. Warto zatem zdać sobie sprawę z tej „Inności”, aby odpowiednio przygotować się do wejścia z nią w dialog, a także po to, by móc z tego spotkania kultur czerpać jak najwięcej i potrafić zwrócić uwagę na to, co leży u podstaw tej różności, co stanowi jej istotę i podłoże. Warunkami koniecznymi są: zachowanie postawy otwartości i zainteresowania nowymi doświadczeniami, skłonność do relatywizmu własnego kulturowego punktu widzenia oraz związanego z nim systemu wartości, a także umiejętność zdystansowania się wobec konwencjonalnych nastawień do różnic kulturowych, etnicznych, religijnych, czyli chęć przezwyciężania stereotypów (ESOKJ 2003, s. 96).

Sama jednak ciekawość i otwartość może okazać się niewystarczająca – potrzebna jest świadomość i wiedza na temat kulturowych uwarunkowań zachowań społecznych, wyznawanych wartości oraz stylów epistemologicznych – tym bardziej, że różnice w sposobie interpretacji rzeczywistości, zdobywania wiedzy, stylu myślenia i działania są zwykle nieuświadomiane przez obie strony tego dialogu – uczącego się i nauczyciela. Każdy z nas przyjmuje bowiem, że pewne podstawowe zasady tworzenia i utrzymywania relacji są mechanizmami uniwersalnymi, niezależnymi od miejsca urodzenia i sposobu wychowania. Wszyscy jednak patrzymy na świat przez pryzmat naszej kultury, której czynnikiem konstytuującym i jednocześnie kulturowo zależnym jest język. To on strukturyzuje sposób myślenia – widzenia i opisywania rzeczywistości. Co więcej, zanurzeni we własnej kulturze nie dostrzegamy tego, co dla niej typowe, przy-



mując zasady w niej obowiązujące za powszechne i naturalne. Kultura rozumiana jest tutaj w kategoriach psychologicznych jako system wartości, norm i skryptów zachowań, charakterystycznych dla poszczególnych grup i narodów, przekazywanych z pokolenia na pokolenia. Wartości w tym przypadku oznaczają to, co jest powszechnie uważane za ważne i wartościowe, normy wskazują kierunek podejmowanych decyzji i zachowań, natomiast skrypty stanowią scenariusze postępowania w danej sytuacji (Boski 2010). Zjawisko interpretowania i oceniania zdarzeń według standardów obowiązujących w kulturze, w której wzrastaliśmy, nazywane jest ślepotą kulturową i nawet rozbudowana świadomość istnienia mechanizmów ślepoty kulturowej nie jest w stanie nas przed nią uchronić. Nas – nauczycieli i naszych studentów.

Warto zatem sięgnąć do psychologii międzykulturowej, która – poszukując psychologicznych wymiarów kultury – dąży do wyjaśniania różnic między ludźmi w zakresie wielorakich zachowań społecznych. „Dysponując tymi wymiarami, badacz [nauczyciel – APK] nie musi już polegać w interpretacji różnic na wrażeniu, anegdocie lub stereotypie, jako że pomiar dostarcza metodologicznego sprawdzianu dla założonych wpływów kultury.” (Matsumoto 2001, s. 184, za Boski 2010, s. 45).

Prowadząc zajęcia językowe w grupie, w której są studenci chińscy oraz przedstawiciele szeroko pojmowanej kultury Zachodu, nauczyciel staje się świadkiem (a często i stroną) wielu incydentów krytycznych, które niedoświadczonego pedagoga mogą wprawiać w zdziwienie, czasami zakłopotanie, a nauczyciela-badacza fascynować. Incydenty krytyczne definiujemy tu w kategoriach zakłóceń komunikacyjnych, których przyczyną jest zastosowanie przez jednego z partnerów interakcji odmiennego skryptu kulturowego bądź bezpośrednie przeniesienie norm działania językowego z języka ojczystego do docelowego, co może zostać odebrane jako złamanie pewnej konwencji społecznej bądź językowej, niezajomość zasad lub nawet pogwałcenie reguł grzeczności (por. Cushner, Brislin 1996, s. 13–14). Zaskoczenie jest większe, ponieważ i burzenie norm, i oburzenie, do którego może to prowadzić, nie są działaniami intencjonalnymi, a wynikają z zastosowania odmiennych kodów kulturowych. Dogłębna i systematyczna analiza zdarzeń krytycznych stanowi cenne narzędzie pozwalające uniknąć tego rodzaju nieporozumień dzięki możliwości przewidywania trudności, które mogą pojawić się w środowisku nauczania (Zarzycka 2010, s. 65) lub przeciwnie – zapobiec incydentom krytycznym w autentycznych sytuacjach komunikacyjnych, planując interakcje obciążone ryzykiem w przestrzeni klasowej.

Znajomość różnic między skryptami kulturowymi pozwoli także nauczycielowi uniknąć sytuacji niezręcznych, lepiej zaplanować przebieg zajęć, odpowiednio dobrać materiały, a przede wszystkim stanowi punkt wyjścia do budowania umiejętności interkulturowych, czyli pośredniczenia pomiędzy kulturą własną a kulturą obcą.

W niniejszym artykule przedmiotem badań jest struktura relacji międzyludzkich, którymi w kulturze Zachodu i Azji Wschodniej rządzą odmienne reguły<sup>3</sup>. Różnice w więziach społecznych można charakteryzować poprzez opis kultur kolektywistycznych w zestawieniu ze społeczeństwami indywidualistycznymi, a także związanej z tym hierarchii społecznej i koncepcji twarzy. Od kilku dziesięcioleci przyglądanie się kulturom ze szczególnym zwróceniem uwagi na obowiązujący w nich rodzaj relacji społecznych stanowi przedmiot dociekań naukowych badaczy z nurtu psychologii międzykulturowej. Badania i refleksje nad sposobem definiowania siebie (własnych celów, wartości, powinności) na tle lub w oderwaniu od danej grupy – poczynając od tej najmniejszej jaką jest rodzina, po ujęcie najszerze rozumiane w kategoriach przynależności narodowej – stanowią główny temat wielu prac naukowych. Punktem odniesienia do przedstawianych w niniejszym artykule przykładów są badania prowadzone przez E. Halla (1984), G. Hofstede (2001), H. Triandisa (1995) oraz R. Nisbetta (2015), które stanowią niezbędny kontekst teoretyczny dla omawianych incydentów krytycznych i analizy treści nacechowanych kulturowo, pojawiających się w pracach pisemnych i wypowiedziach studentów chińskich.

### 3. SPOŁECZNA WSPÓLZALEŻNOŚĆ CZY DĄŻENIE DO WYJĄTKOWOŚCI

W badaniach holenderskiego psychologa G. Hofstede (2007) społeczeństwa Azji Wschodniej, a w szczególności Chin, należą do grup o najwyższym wskaźniku na skali indywidualizm–kolektywizm (IDV). Sam badacz definiuje ten wymiar kultury następująco: „Indywidualizm odnosi się do społeczeństwa, w którym więzi między jednostkami są luźne: od każdego oczekuje się, że sam będzie dbał o siebie i swą najbliższą rodzinę. Kolektywizm odnosi się do społeczeństwa, gdzie jednostki od urodzenia przez całe swe życie są zintegrowane z silnymi, spójnymi grupami Swoich, które to grupy zapewniają na stałe ochronę, w zamian za bezwarunkową lojalność.” (Hofstede 2001, s. 225). Charakterystyka społeczeństw opartych na współzależności i tych dążących do indywidualizacji jednostki stanowiła także główny przedmiot dociekań E. Halla (1984), prekursora badań w tej dziedzinie, który rozróżnił kultury wysokiego i niskiego kontekstu. H. Triandisa (1995) zajmuje natomiast specyfika postaw

---

<sup>3</sup> Stosując terminy „kultura Zachodu” i „kultura Azji Wschodniej”, używam ich w znaczeniu sugerowanym przez badaczy zajmujących się tą tematyką (Triandis 1995; Hofstede 2007; Nisbett 2015; Boski 2010). Kultura Zachodu dotyczy społeczeństw Europy i Stanów Zjednoczonych, natomiast kultury Azji Wschodniej odnoszą się do społeczeństw Chin, Japonii i Korei Południowej – przy czym kultura chińska będzie miała tu największy zasięg.

i kształtowanie się osobowości w społeczeństwach indywidualistycznych i kolektywistycznych.

Zgodnie z opisem E. Halla przedstawiciele społeczeństw zależnych od kontekstu cenią skromność oraz przedkładają obowiązek nad własne szczęście, a wykonywanie powinności jest zadaniem samonagradzającym się, co w środowisku edukacyjnym przekłada się na pilność, solidność i wytrwałość w nauce. Po drugiej stronie kontinuum – światem ludzi słabo uzależnionych od kontekstu (głównie społeczeństwa Europy Zachodniej i Ameryki Północnej) rządzi potrzeba wyróżniania się, wyrażania własnej opinii, a zapatrzenie w siebie stanowi właściwość kultury Zachodu (Hall 1984).

Do podobnych wniosków prowadzą badania H. Triandisa, który charakteryzuje przedstawicieli kultur kolektywistycznych jako społeczeństwa ceniące dbałość o relacje i odpowiednie zachowanie w określonych relacjach międzyludzkich. W przypadku przedstawicieli kultur współzależnych definiowanie siebie i własnej wartości odbywa się zatem w odniesieniu do pełnionej roli. Z drugiej strony w społeczeństwach indywidualistycznych podkreśla się niezależność i wyjątkowość jednostki, której podstawowym celem jest realizacja własnych planów, dążenie do samorozwoju i osobistego szczęścia. W społeczeństwach indywidualistycznych ważna jest także niezmienna i niezależna od czynników zewnętrznych spójność pomiędzy postawą i zachowaniem, a jej brak określany jest jako hipokryzja (Triandis 1995). Ludzie Zachodu zakładają, że każdy człowiek obdarzony jest zestawem indywidualnych cech, które czynią go wyjątkowym i tę właśnie odrębność należy pielęgnować (Triandis 1995; Nisbett 2015). Zaskoczeniem może zatem być fakt, że ktoś nie chce się wyróżniać, że zamiast podkreślać swoje mocne strony i rozwijać talenty, umniejsza własne umiejętności, nie chcąc wybijać się na tle innych. Za ilustrację tej tezy może posłużyć dość typowa sytuacja, w której nauczyciel doceniając osiągnięcia studentki bądź studenta z Chin, słyszy w odpowiedzi zdanie: „Dziękuję. Muszę pracować więcej. Będę bardziej się starać”, podczas gdy uczący się z kręgu kultury Zachodu najczęściej podziękują za pochwałę, ewentualnie dodatkowo podkreślą swoje wysiłki. To niedocenywanie własnych umiejętności jest dla Chińczyków charakterystyczne. W tym kontekście nie należy również spodziewać się ożywionej rozmowy czy rozbudowanych wypowiedzi podczas zajęć poświęconych tematowi zainteresowań, osiągnięć i talentów. Chińczycy rzadko opowiadają o swoich wyjątkowych umiejętnościach, nie chcą zaskakiwać wyszukanymi pasjami bądź uzdolnieniami, jak to bywa w przypadku Europejczyków bądź Amerykanów. Nie chcą bowiem wywyższać się w myśl zasady, że *wystający kolek zostanie spilowany* (Nisbett 2015, s. 50). Ważniejsze niż chęć bycia docenianym jest dążenie do utrzymania harmonijnych relacji z innymi, znalezienie oparcia w ludziach, których cechuje podobieństwo w stylu życia i zachowania. Studiujący w Polsce Chińczycy tworzą zwartą grupę, w obrębie której wspierają się, przekazują sobie informacje, razem uczą się. Jeżeli ktoś spóźnia się na zaję-

cia (co zdarza się niezwykle rzadko), grupa natychmiast reaguje – kontaktuje się z danym studentem/ daną studentką, sprawdza, jakie są przyczyny nieobecności i nakreśla sytuację nauczycielowi. Jest to działanie naturalne, związane z poczuciem współodpowiedzialności za wszystkich członków grupy.

W środowisku nauczania postrzeganie siebie przez pryzmat grupy społecznej może także wpływać na sposób wykonywania zadań czy realizację pewnych form wypowiedzi. W pracach studentów chińskich, których celem jest przedstawienie się lub prezentacja innych osób, znajdujemy następujące stwierdzenia: *Bardzo lubię spędzać dzień z moją rodziną. Mój ojciec jest bardzo pracowity i często nie jest w domu. On bardzo lubi gotować. Moja mama jest ładna, niska i miła. Razem robimy zakupy. Czuję się dobrze kiedy jesteśmy w domu*<sup>4</sup>. Częstokroć proporcje pomiędzy informacjami o sobie oraz na temat innych osób są zaburzone.

Innym przykładem, w którym uwidacznia się istota i waga budowanych relacji, jest wypowiedź jednej ze studentek na temat różnic i podobieństw pomiędzy życiem studenckim w Polsce i w Chinach, w której zawiera się następujący fragment: *Nie jestem bardzo specjalną osobą. Lubię oglądać koreańskie seriale i słuchać muzyki. Moje życie w Polsce nie różni się bardzo od życia w Chinach. To samo jest, że mieszkam z Ireną. Mieszkamy już razem prawie trzy lata. W Chinach często byliśmy razem i teraz też. Lubimy razem próbować nowe potrawy i robić zakupy. Zwykle w weekendy zostajemy w pokoju w akademice. Chodzimy do galerii krakowskiej jeden raz w tygodniu. Na uniwersytecie w Chinach uczestniczyłam w stowarzyszeniu wolontariuszy. Często byłam bardzo zajęta, ale byłam szczęśliwa z pracy w wolontariat. To była ważna sprawa. W Chinach często chodziłam z przyjaciółmi – razem jedliśmy i piliśmy. Teraz nie spotykamy się, bo są w Chinach, ale kontakt dalej jest dobry.*

W tym krótkim fragmencie, jak w soczewce, obserwować możemy sposób widzenia rzeczywistości przez pryzmat kontaktów i współzależności od innych ludzi. Podobnym przykładem będzie sposób wykonania zadania egzaminacyjnego, którego polecenia brzmiało następująco: „Razem z koleżanką/ kolegą chcecie wynająć mieszkanie na czas studiów w Polsce. Obejrzyj zdjęcia czterech mieszkań i zdecyduj, która oferta jest najbardziej interesująca”. Do arkusza egzaminacyjnego dołączono fotografie czterech wnętrz. Studentka przyjrzała się pokojom i zaczęła następująco: *Wybieram ofertę numer trzy, ponieważ to mieszkanie ma kolor zielony, a moja koleżanka bardzo lubi zielony i na pewno będzie szczęśliwa mieszkać tam. Ona nie lubi nowoczesne wnętrza i dlatego nie wybieram ofertę dwa...* Ponownie mamy do czynienia z sytuacją, która jest różna pod względem kulturowym. Wydawać by się także mogło, że studentka nie do końca zrozumia-

---

<sup>4</sup> Wszystkie przywoływane w artykule fragmenty wypowiedzi ustnych lub pisemnych pochodzą z prac studentów „Studiów polskich – język, kultura, społeczeństwo”, uczących się w Uniwersytecie Jagiellońskim w roku akademickim 2019/2020. We wszystkich tekstach zachowano autentyczny zapis, stąd pojawiające się błędy językowe.

ła polecenie i zamiast wybierać mieszkanie dla siebie dostosowuje swój wybór do gustu współlokatorki. Nic bardziej mylnego – intencja została zrealizowana poprawnie, ponieważ to właśnie dbałość o zadowolenie koleżanki były bardziej istotne niż własne upodobania.

Innym przykładem jest pisanie charakterystyki. To, z pozoru łatwe, zadanie może nastęrczać problemów natury kulturowej. W kulturach Azji Wschodniej cechy charakteru – coś, co dla nas jest niezmiennie i niezależne od czynników środowiskowych – związane są bowiem z kontekstem i rolą, w której występujemy. Stąd wypowiedzi typu: *on jest bardzo poważny na lekcji, ale w akademiku jest wesoły* również można uznać za powszechnie używane w pracach studentów chińskich. Cechy charakteru są ujmowane dynamicznie – mogą ulegać zmianie w zależności od sytuacji i rodzaju zadania. Dowodem na tego rodzaju postrzeganie i opisywanie siebie przez pryzmat roli i w kontekście relacji z innymi ludźmi są badania prowadzone przez R. Nisbetta (2015). Badacz poprosił wybranych Japończyków i Amerykanów, aby opisali siebie niezależnie od kontekstu oraz w określonych ramach sytuacyjnych. Japończykom bardzo trudno było opisać siebie bez kontekstu, natomiast Amerykanów charakteryzowanie siebie w jakimś kontekście wprowadzało w konsternację. Najczęściej pojawiającym się argumentem było stwierdzenie: *jestem, kim jestem*. W eksperymencie wykazano także, że mówiąc o sobie, Azjaci dwa razy częściej niż Amerykanie wymieniają inne osoby, co potwierdza wcześniej postawione tezy (Nisbett 2015, s. 53). Wiele różnic w postrzeganiu zasad, jakimi powinna kierować się jednostka, zauważyć można także podczas omawiania przymiotników opisujących cechy charakteru. Studenci z Chin poproszeni o zakwalifikowanie takich określeń, jak: *asertywny, pewny siebie, oryginalny, ambitny* częstokroć uznają te przymioty za negatywne, co może wydać się zaskakujące przedstawicielom innych krajów. Nie wynika to, jak mogłoby się wydawać, z braku zrozumienia danego określenia<sup>5</sup>, a z innego systemu wartości. Dowodem na to jest fakt, że w języku chińskim nie występują takie słowa, jak: ‘asertywność’ i ‘indywidualizm’ – a najbliższy im znaczeniowo odpowiednik to ‘samolubstwo’ (Nisbett 2015, s. 51). Asertywność, tak charakterystyczna dla kultur, w których ceniona jest niezależność i indywidualizm, w Azji Wschodniej jest postrzegana jako brak dojrzałości, bowiem w społeczeństwach opartych na współzależności istotniejsza niż podkreślanie własnego zdania jest umiejętność wpasowania się w układ relacji z innymi. „Dany człowiek nie jest bowiem w pierwszym rzędzie jednostką, indywidualnością, lecz członkiem grupy i musi się kierować kodeksem postępowania ściśle związanym z odgrywaną rolą.” (Weggel 2006, s. 37).

<sup>5</sup> Incydent krytyczny, który potwierdza tę tezę miał miejsce podczas praktyk zawodowych słuchaczy studiów podyplomowych na kierunku *Nauczanie języka polskiego jako obcego i drugiego*, w trakcie których prowadząca zajęcia studentka wielokrotnie i z pewnym zniecierpliwieniem powtarzała i tłumaczyła znaczenie słowa „asertywny”, próbując przekonać studentów chińskich do tego, że bycie asertywnym jest cechą bardzo ważną i pożądaną.

Za pewien przejaw utożsamiania się z odgrywaną rolą można także uznać przyjmowanie polskich imion przez studentów z Chin<sup>6</sup>. Można to interpretować jako ukłon w stosunku do polskich nauczycieli, dla których zapamiętanie i wymowa prawdziwych imion może być trudna, niemniej jednak stosowanie polskiego odpowiednika imienia wykracza często poza przestrzeń klasy i zaczyna funkcjonować w dużo szerszym kontekście społecznym. Jest czymś więcej niż zastępczym imieniem – to drugie imię, określające konkretną rolę.

#### 4. MIEJSCE I ROLA W UKŁADZIE SPOŁECZNYM

„W Azji Wschodniej przyjmuje się, że zasady obowiązujące w relacjach nie są uniwersalne, ale konkretne, jasno określone, związane z rolą i miejscem” (Nisbett 2015, s. 50). Z pełnieniem określonych ról wiąże się stosowne zachowanie w różnych kontekstach społecznych, także edukacyjnym. Pojmowanie roli ucznia, a następnie studenta, ukształtowane zostaje poprzez doświadczenie wczesnoszkolne oraz związane z nauką w gimnazjum, liceum i na jednej z chińskich uczelni. Sposób kształcenia i system edukacji w Chinach realizuje zadania społeczne i przygotowuje do życia w grupie, w harmonii z innymi ludźmi. Metody nauczania opierają się na wartościach spajających społeczeństwo chińskie, a główne zasady regulujące sposób kształcenia nawiązują do filozofii konfucjańskiej. Z perspektywy relacji międzyludzkich istotne jest zwrócenie uwagi na hierarchiczny stosunek w relacjach uczeń–nauczyciel. P. Boski nazywa styl nauczania (oraz wiążące się z nim sposoby uczenia się) obowiązujący w Chinach ‘modelem konfucjańskim’ w opozycji do typowego dla kultur Zachodu ‘stylu sokratejskiego’ (Boski 2010, s. 365). Zgodnie z systemem konfucjańskim wiedzę należy przyjmować z szacunkiem dla niej samej i osób ją przekazujących. Z tego względu nauczyciel jest autorytetem, „mistrzem, któremu okazuje się niesłabnący szacunek” (tamże), a studenci dokładają wszelkich starań, by wypełnić wszystkie polecenia nauczyciela – liczą także na jego pomoc i wsparcie w procesie kształcenia, przyjmują niemalże bezwarunkowo każde zadanie, nie wyrażając nigdy przy tym niezadowolenia.

Doświadczenie pracy z grupą chińską wydaje się zatem zadaniem wdzięcznym, ale i niezwykle odpowiedzialnym. Z rozmów z nauczycielami, którzy pracują ze studentami z Azji Wschodniej wynika, że w tej relacji wykładowcy wchodzą w rolę opiekunów znacznie częściej niż w przypadku studentów z innych krajów. Odczuwają bowiem takową konieczność, a często także jakąś niepisaną, naturalną potrzebę.

---

<sup>6</sup> Polskie imiona przyjmują także studenci z Korei Południowej, zdecydowanie rzadziej studenci japońscy.

W kręgu cywilizacji Zachodu relacje hierarchiczne wiążą się raczej z odczuwaniem dyskomfortu – ludzie preferują pozycje równorzędne, a w sytuacji konieczności zachowania hierarchii – wolą przyjmować rolę nadrzędną. Wyrazem tego jest możliwość zwracania się do wykładowcy za pomocą bezpośrednich zwrotów w niektórych krajach Europy Zachodniej oraz w Stanach Zjednoczonych. W Polsce środowisko akademickie pozostaje mocno ustrukturyzowane – niemniej jednak edukacja opiera się na innych zasadach, z których najważniejszą stanowi kształcenie ludzi niezależnych, myślących krytycznie, nastawionych na samodzielne zdobywanie wiedzy. Nauczyciel w tym modelu wskazuje jedynie drogę i możliwości samorozwoju. Odczuwana intuicyjnie przez polskich wykładowców inność relacji nauczyciela ze studentami z krajów azjatyckich i z Europy Zachodniej, podbudowana wiedzą na temat różnych zasad kierujących kształceniem, może stanowić istotny aspekt modelowania relacji w środowisku nauczania. Nadrzędnym celem, ale i największym wyzwaniem dla wykładowców pracujących z Chińczykami, jest wykorzystanie dotychczasowych, opartych na konfucjanizmie, doświadczeń edukacyjnych studentów oraz wprowadzanie nowych metod poszukiwania wiedzy, bliższych stylowi sokratejskiemu.

## 5. KONCEPCJA TWARZY

Ostatnim pojęciem, nierozzerwanie związanym z kwestiami poruszonymi w poprzednich akapitach, jest koncepcja twarzy, którą trafnie opisuje O. Weggel słowami: „Główną regułą gry obowiązującą w Chinach można by sformułować w sposób następujący: daj każdemu jego twarz, nie pozwól nikomu stracić twarzy, dbaj o zachowanie własnej twarzy.” (Weggel 2006, s. 36). Zachowanie twarzy jest pojęciem z kręgu kultur opartych na wspólnocie i odgrywa fundamentalną rolę w budowaniu relacji międzyludzkich oraz każdym akcie komunikacji interpersonalnej. Reguły związane z zachowaniem twarzy mają swoje źródło w filozofii konfucjańskiej i wiążą się z dbałością o drugiego człowieka, wykluczając możliwość postawienia go w sytuacji trudnej, kłopotliwej, narażającej na śmieszność lub utratę dobrego imienia. Zgodnie z konfucjańską koncepcją społeczeństwa człowiek jest kształtowany poprzez odpowiednie wychowanie, życie w harmonijnej wspólnocie i relacje społeczne, a jego wartość dla tego społeczeństwa określa miejsce zajmowane w hierarchii oraz obowiązki, jakie mu powierzono (Xinzhong Yao 2009). Pojęcie twarzy można definiować w kilku wymiarach, a w zrozumieniu jego złożoności pomocna okazuje się analiza językowa. W pracy chińskiego językoznawcy H. Donga czytamy, że w języku chińskim funkcjonują dwa określenia oznaczające ‘twarz’ – ‘miànzi’ i ‘liǎn’. Podczas gdy ‘miànzi’ jest używane w znaczeniu metaforycznym jako obraz publicznego statusu i pozycji społecznej,

‘liǎn’ podkreśla szacunek, jakim jednostka jest obdarzona przez wspólnotę w zamian za respektowanie jej praw i zasad moralnych (Hongyuan Dong 2014). Określenie ‘liǎn’ bliższe jest zatem kwestiom związanym z wewnętrznym kodeksem moralnym, charakterem, osobowością, a ‘miǎnzi’ dotyczy będzie funkcjonowania jednostki w szerszym, zewnętrznym kontekście. Należy jednak zwrócić uwagę, że oba te wyrażenia wzajemnie się przenikają i niezmiennie określają miejsce jednostki w grupie społecznej. Tłumaczenie frazy „mieć twarz” i „stracić twarz” można by zatem rozpatrywać w dwóch kontekstach. Po pierwsze, jako utratę bądź zyskanie określonej pozycji w hierarchii społecznej, a wraz z nią należnego szacunku; po drugie, jako zachowanie lub utratę zaufania innych ludzi ze względu na niewłaściwe działania. Jak podkreśla Hongyuan Dong, koncepcja twarzy jest na tyle istotna ze względów kulturowych, że – ukuta przez i na potrzeby anglojęzycznych Chińczyków zamieszkujących na terenie Stanów Zjednoczonych – posiada swój odpowiednik w języku angielskim (*lose face, save face*).

W języku chińskim „twarz” jest zatem pojęciem dynamicznym – można ją komuś dać, ale i można ją stracić. Nieodpowiednie wywiązywanie się z obowiązków przynależnych do roli grozi „utrata twarzy”. Z tego względu studenci chińscy dokładają wszelkich starań, by wypełnić swoje zadanie, nie sprawić zawodu nauczycielowi i opanować materiał na oczekiwanym poziomie. Do ciekawych wniosków może prowadzić obserwacja sytuacji, w których student bądź studentka z Chin nie zna odpowiedzi na zadane podczas zajęć pytanie. Najczęściej w jednej chwili inne osoby z grupy przejmują inicjatywę i odpowiadają na pytanie nauczyciela bądź tłumaczki zapytanej/zapytanemu treść zadania, udzielając przy tym odpowiednich wskazówek – wszystko po to, by nie narazić na szwank „twarzy” koleżanki/kolegi. Na podobne wsparcie może także liczyć nauczyciel. Pracując ze studentami chińskimi oraz z grupami mieszanymi, w których znaczną część stanowili Chińczycy, przeprowadziłam kilka podobnych eksperymentów, które polegały na tym, że prosiłam studentów o rozwiązywanie zadań na rozumienie ze słuchu, które zostały już wypełnione na lekcji tydzień wcześniej. Stosowałam przy tym to samo wprowadzenie do nagrania, ten sam komentarz, ten sam sposób objaśniania nowego słownictwa. Obserwowałam konsternację pojawiającą się na twarzach studentów z Chin, którzy spoglądali po sobie, czasami porównywali otrzymany materiał z wcześniejszym, nic jednak nie mówiąc, nie zaburzając toku zajęć. Jeżeli w grupie byli studenci z innych krajów (najczęściej z Ukrainy), niemal natychmiast informowali mnie, że proponowane zadania zostały już wykonane. Nigdy jednak nie byli to studenci chińscy. Co więcej – w grupie w całości chińskiej nikt nigdy nie zwrócił mi uwagi, a kiedy wreszcie zapytałam, czy przypadkiem nie powtarzamy materiału, który już był, studenci zawstydzeni potakiwali głowami, znajdując się w trudnej sytuacji bycia świadkami zdarzenia, w której twarz nauczyciela doznała uszczerbku. Warto także wiedzieć, że pytanie, które często pada z ust nauczyciela „Czy wszystko jest jasne? Czy wszystko Państwo



rozumieją?”, u studentów z Chin zwykle spotka się z odpowiedzią twierdzącą, podczas gdy potem można zaobserwować, że jednak formuła zadania lub treść prezentowanego tekstu przysparzają im trudności. Przyznanie się do niewiedzy obciążone jest także ryzykiem naruszenia studenckiej twarzy.

Dla porównania w języku polskim związek frazeologiczny ‘stracić twarz’ wiązany jest z utratą honoru, godności, dobrego imienia, najczęściej ze względu na nieetyczne, nieakceptowane działania. Jest zatem konstruktem kojarzonym z moralnością i etyką, bliższym chińskiemu ‘liǎn’. ‘Miǎnzi’, czyli twarz społeczną, miejsce w hierarchii, traktujemy jako odgrywaną rolę, której nie łączymy z naszą osobowością, cechami charakteru – tracąc pracę, nie wypełniając obowiązków żony, męża, szefa, ucznia nie tracimy własnej godności, która pozostaje niezależna od struktury relacji społecznych. Większą wagę przywiązujemy do możliwości bycia niezależnym, do nieulegania naciskom grupy i presjom społecznym. Możliwość wygłaszania własnego zdania, posiadania indywidualnych przekonań – nawet jeśli mogą one ranić innych – wyznaczają często granice naszej wolności i psychicznego komfortu – podobnie jak „zachowanie twarzy” wyznacza granice godności naszego rozmówcy wychowanego w kulturze, w której współzależność i harmonia społeczna są głównymi wyznacznikami relacji międzyludzkich.

## 6. PODSUMOWANIE

Praca z grupami zróżnicowanymi kulturowo wymaga od nauczyciela odpowiedniego przygotowania. Przytoczone opisy i przykłady pokazują bowiem, jak mocno kulturowe postrzeganie roli i wagi relacji międzyludzkich wpływa na konstrukcję i treść wypowiedzi studentów oraz realizację zadań językowych. Świadomość istnienia tego rodzaju zależności jest bardzo istotna, ponieważ nauczyciele /egzaminatorzy, oceniając prace studentów (np. w ramach egzaminów końcowych lub certyfikatowych), zobowiązani są wziąć pod uwagę takie kryteria jak: poprawność wykonania zadania, wyznaczniki formalne pracy (np. charakterystyki) oraz treść wypowiedzi. Jak wykazano w przykładach, nieznanostwo warunków kulturowych może – niesłusznie – prowadzić do obniżenia punktacji w tych kategoriach i niewłaściwej oceny kompetencji językowych. Warto także budować świadomość odmienności kulturowych u studentów z Azji Wschodniej poprzez odpowiednie przygotowanie programów kształcenia z zakresu wiedzy o społeczeństwie polskim, które w wymiarze indywidualizm–kolektywizm zajmuje pozycję bliższą zachodniemu sposobowi myślenia i działania niż kultury o wysokich wskaźnikach współzależności społecznych.

Opisane w niniejszym artykule doświadczenia podkreślają istotną rolę odmienności o charakterze kulturowym, które manifestują się w drobnych incyden-

tach krytycznych, czasami niezauważalnych, a jakże istotnych w środowisku edukacyjnym. Ich analiza w odniesieniu do szeroko opisywanych w literaturze badań z zakresu etnografii, nauk społecznych, a przede wszystkim z kręgu psychologii międzykulturowej, których namiastka została zaprezentowana w artykule, pozwala nauczycielowi: po pierwsze lepiej poznać swoich studentów, a po drugie – co bardzo cenne – przyglądać się fenomenom własnej kultury w odniesieniu do reguł rządzących światem społeczeństw kolektywnych. Z tego względu skrypty kulturowe, którymi podążamy i którym ulegamy oraz incydenty krytyczne, które przykuwają naszą uwagę, powinny stać się przedmiotem zainteresowania, refleksji i dyskusji w środowisku glottodydaktycznym.

## BIBLIOGRAFIA

- Boski P., 2010, *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*. Warszawa.
- Cushner H., Brislin R.W., 1996, *Intercultural interactions: A practical guide*, Londyn–Nowe Delhi.
- ESOKJ, *Europejski system opisu kształcenia językowego – uczenie się, nauczanie, ocenianie*, 2003, Warszawa.
- Gut A., Wilczewski M., 2015, *Porównawcze badania kognitywne (O wpływie czynników kulturowo zależnych na poznanie społeczne)*, w: K. Morita (red.), *Spotkania Polonistyki Trzech Krajów – Chiny, Korea, Japonia, rocznik 2014/2015*, Tokio, s. 115–134.
- Hall E., 1984, *Poza kulturą*, Warszawa.
- Hall E., 2009, *Ukryty wymiar kultury*, Warszawa.
- Hofstede G., 2001, *Cultures Consequences. Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*, Londyn–Nowe Delhi.
- Hofstede G., 2007, *Kultury i organizacje*, Warszawa.
- Hongyuan Dong, 2014, *A History of the Chinese Language*, Routledge.
- Li Yinan, 2017, *Dydaktyka polonistyczna wobec inicjatywy Jeden pas, jeden szlak: program i metody*, w: Mao Jinhui (red.), *Spotkania Polonistyki Trzech Krajów – Chiny, Korea, Japonia, rocznik 2016/2017*, Kanton, s. 387–398.
- Małejka J., 2008, *Potomkowie smoka o sobie samych, czyli o autostereotypie Chińczyków*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 1 (1), s. 207–225.
- Nisbett R.E., 2010, *Inteligencja. Sposoby oddziaływania na IQ. Dlaczego tak ważne są szkoła i kultura*, Sopot.
- Nisbett R.E., 2015, *Geografia myślenia. Dlaczego ludzie Wschodu i Zachodu myślą inaczej?*, Sopot.
- Rui M., 2018, *Chińscy studenci o rocznych stażach językowych w Polsce*, „Kwartalnik Polonicum”, nr 30, s. 57–66.
- Triandis H.C., 1995, *Individualism & collectivism*, Boulder.
- Weggel O., 2006, *Chiny*, Warszawa.
- Xinzhong Yao, 2009, *Konfucjanizm. Wprowadzenie*, Kraków.
- Zarzycka G., 2010, *Incydenty krytyczne, czyli najtrudniejsze doświadczenia słuchaczy Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 17, G. Zarzycka, G. Rudziński (red.), s. 63–76.

*Adriana Prizel-Kania*

## **ATTITUDES AND BEHAVIORS OF CHINESE STUDENTS AS REPRESENTATIVES OF COLLECTIVE CULTURES – THE GLOTTODIDACTIC PERSPECTIVE**


**Keywords:** foreign language teaching and learning, collectivism, individualism, Chinese students

**Abstract.** This article is a contribution to the study of the influence of culture-specific factors on social development as well as on ways of acquiring and processing information. It is also an attempt to answer the question to what extent culture models interactions in the teaching and learning environment and determines the ways in which knowledge is acquired. The aim of the paper is to present the extent to which the rules of social behavior and relations between people are shaped by environmental factors and what is the influence and involvement of cultural differences in learning and teaching environment.

The main issue presented in this paper reflects the discussion focused on the role of social relations in Chinese culture, and reveal some studies conducted so far in the field of social sciences and psychology. Its perspective draws upon research conducted in intercultural psychology. This paper provides a review of the main findings concerning the influence of the cultural syndromes of individualism and collectivism on the interactions in the educational environment. The primary goal is to describe the process of the language education of Chinese students in Polish studies by describing and analyzing critical incidents and students' utterances in Polish.

Data wpłynięcia tekstu: 19.05.2020

Tomasz Wegner\*

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

## MUZYKA ALTERNATYWNA JAKO PUNKT WYJŚCIA DO DIALOGU MIĘDZYKULTUROWEGO

**Słowa kluczowe:** muzyka alternatywna, piosenka w nauczaniu języka polskiego jako obcego i kultury polskiej jako obcej, treści lingwakulturowe w piosenkach

**Streszczenie.** Artykuł stanowi refleksję na temat włączania piosenek z kręgu polskiej *muzyki alternatywnej* do dydaktyki nauczania języka i kultury polskiej. Autor dowodzi, że liczne teksty z tej grupy po pierwsze, zawierają bogaty materiał o charakterze lingwakulturowym, a po drugie mają dyskursywny stosunek do wzorców kulturowych. Obie cechy sprawiają, że muzyka alternatywna stanowić może wartościowe źródło poszukiwania tekstów stymulujących do zestawiania, porównywania i poszukiwania porozumienia w ramach różnych kultur, jak też inicjowania dyskusji na temat polskiej kultury. Podstawę teoretycznych rozważań stanowi dyskusja o miejscu kultury popularnej w glottodydaktyce polonistycznej, tocząca się w ostatnich dwudziestu latach. W ostatniej części autor przywołuje przykłady utworów wykorzystywanych we własnej praktyce lektorskiej, badając, na ile dokonany przez niego subiektywny wybór mieści się w zakresie koncepcji programowych nauczania kultury polskiej. Prezentowane przykłady rekomendowane są do pracy ze studentami na poziomie średnim i wyższym, począwszy od B1.

### 1. MUZYKA ALTERNATYWNA – WPROWADZENIE

Celem artykułu jest podjęcie refleksji nad włączeniem piosenek z kręgu muzyki alternatywnej do procesu nauczania języka polskiego i kultury polskiej. Ponieważ niewątpliwie najbardziej interesuje nas warstwa tekstowa, być może bardziej adekwatne byłoby określenie: „piosenka alternatywna”, jednak nie chciałbym proponować takiego terminu ze względu na to, że z punktu widzenia dyskusji na temat muzyki, nie jest on naturalny. Muzykę alternatywną rozumiem jako muzykę zainicjowaną poza największymi koncertami wydawniczy-

---

\* tomasz.wegner@uw.edu.pl, Uniwersytet Warszawski, Wydział Polonistyki, Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców „Polonicum”, ul. Krakowskie Przedmieście 32, 00-927 Warszawa.

mi i funkcjonującą (zwykle) poza najpopularniejszymi mediami. Rozumiem, że taka próba uchwycenia tego zjawiska może być niedoskonała. Np. coś może być „alternatywne” w swojej genezie, ale jednocześnie komercyjne i mimo etykiety „alternatywna”, może po prostu z powodzeniem funkcjonować na zasadach komercyjnych. Niejednoznaczne rozumienie tego pojęcia cechuje także literaturę specjalistyczną, czego przykładem może być sposób ujęcia zjawiska w raporcie, opracowanym przez Instytut Muzyki i Tańca:

W dzisiejszym polskojęzycznym dyskursie o muzyce rozmaitych stylów i «między-stylów», wobec chaosu terminologicznego związanego z przewartościowaniami w hierarchii sztuki, termin ten jest używany jako swoiste słowo-klucz w rozmaitych kontekstach. (...) nawiązując do słownikowego sensu wyrazu «alternatywny», rozumie się przezeń twórczość, która stanowić może kontrpropozycję wobec treści klasyfikowanych jako *mainstream*, aczkolwiek funkcjonuje w pokrewnym obszarze stylistycznym i charakteryzują ją wspólne inspiracje i podobne cele artystyczne.

(Raport o stanie..., 2011, s. 102)

Zwykle w potocznej czy medialnej dyskusji okółomuzycznej w przypadku etykietowania twórczości muzycznej jako „alternatywna” nie określa się, wobec czego dana twórczość miałaby stanowić alternatywę. Dlatego dla precyzji przywołuję krótkie definicje terminu „alternatywny”:<sup>1</sup> 1. dający możliwość wyboru między dwiema możliwościami, 2. inny, przeciwstawiający się temu, co tradycyjne i oficjalnie uznane ([www.sjp.pwn.pl](http://www.sjp.pwn.pl) [04.05.2020]).

Jeśli coś jest alternatywne, musi stawiać się w kontrze do czegoś. Odnosząc to do polskich fenomenów związanych z muzyką, wyrazistym przykładem byłby np. *yass*<sup>1</sup> – dynamiczny ruch młodych wówczas artystów, wśród których były postaci tak różne, obecnie znane z zaangażowania w autorskie projekty muzyczne, jak np. Leszek Możdżer, Tymon Tymański czy Mikołaj Trzaska. *Yass* to alternatywny pomysł na muzykę jazzową, jaki zaproponowali muzycy, którzy w latach 90. zapragnęli grać jazz niosący emocje i poszukujący nowych środków wyrazu, a nie tylko doskonały warsztatowo, powielający schematy i co najwyżej poszukujący rozwoju w elektronicznych brzmieniach, coraz łatwiej dostępnych w lokalnych studiach nagrań i domowych komputerach. Przedstawiciele sceny *yassowej* programowo zdefiniowali wobec czego proponują alternatywę. Jednak muzyka etykietowana jako alternatywna wcale nie musi charakteryzować się innym brzmieniem niż tzw. *mainstream*. Wówczas, bez znajomości kontekstu, możemy nawet nie być świadomi „alternatywności” danego artysty.

<sup>1</sup> Dla zapoznania się z tym fenomenem lub przypomnienia go można posłużyć się liczną literaturą. Np. Rerak 2013, magazyn „Czas Kultury” 1/2001 – w całości poświęcony temu zagadnieniu. Warty uwagi jest też film *Miłość*, 2013, reż. Filip Dzierżawski.

## 1.1. MUZYKA ALTERNATYWNA A KULTURA POPULARNA

Muzyka alternatywna powstaje w wyniku potrzeby przełamania monotonii powielanych przez mainstream wzorców, wobec dominacji pewnych gatunków, wobec sposobów dystrybucji nagrań. Może także sprzeciwiać się nie wzorcom estetycznym, a normom społecznym. O ile część twórców wręcz programowo może dążyć do pozostania w niszy, to jednak liczni artyści tworzą z zamiarem przesunięcia granic kultury popularnej. Muzyka alternatywna powstaje jako forma dyskursywna wobec dominującej kultury popularnej, ale funkcjonuje w jej kontekście. Co więcej, patrząc na tę sprawę pod kątem estetyki, należy przypomnieć, że muzyczna alternatywa często czerpie z tych samych wzorców co tzw. *mainstream*. W niniejszych rozważaniach nie chodzi o wywrotową kontrkulturę, mającą zatrząść w posadach przyjętym systemem wartości i obowiązującą estetyką (choć ona może pełnić niezwykle istotną rolę w dydaktyce, np. z powodzeniem można tego typu zjawiska ma świecie i ich lokalne rozprzestrzenianie się porównywać, a uczący się mogą je nawzajem poznawać i prezentować). Koncentrując się na piosenkach, które dzięki świeżości formy czy inteligentnej obserwacji mogą skupić na sobie uwagę odbiorcy poszukującego nowości. Nawet jeśli zaproponowane uczącym się piosenki nie są (jeszcze?) popularne na szerszą skalę, moim zdaniem tego typu twórczość już jest elementem kultury popularnej i jako taką proponuję ją rozpatrywać. Chciałbym jednak zastrzec, że wykorzystując na zajęciach teksty mniej znane, powinniśmy pamiętać o proporcjach (tego co znane do tego co mniej popularne). Warto też pamiętać, że pracując z tekstami kultury popularnej, dobrze jest wypracować metody opisywania skali ich popularności wśród Polaków. Ważne bowiem, żeby uczący się potrafili umieścić dane zjawisko w kontekście kultury polskiej, a więc wiedzieli, czy dany artysta jest rozpoznawany przez wszystkich Polaków, przez większość studentów czy też jego popularność ma charakter lokalny lub środowiskowy.

## 1.2. MUZYKA ALTERNATYWNA, LOKALNOŚĆ I GLOBALNOŚĆ

Dzięki temu, że już od lat 90. na polu rodzimej glottodydaktyki toczy się ożywiona dyskusja o potrzebie i o sposobach włączania kultury popularnej do nauczania, dziś wydaje się oczywiste, że tego typu materiały nie tylko niosą korzyść dla procesu dydaktycznego, ale ich włączenie staje się wręcz koniecznością. Jak stwierdza Kołak-Danyi (2019, s. 133): „Dziś, z powodu powszechnej globalizacji, migracji, zjawiska homogenizacji kultury, wzajemnej zależności czynników globalnych i lokalnych oraz wzrostu znaczenia kultur lokalnych, równie istotna dla

zrozumienia rzeczywistości i specyfiki danego kraju jest kultura życia codziennego oraz kultura popularna”. Wśród badaczy można znaleźć stwierdzenia jeszcze mocniejsze: „Aby przetrwać, system edukacyjny musi odnieść się do codziennej rzeczywistości. Przygotowanie do życia we współczesnych warunkach wymaga od edukacji włączenia w jej nurt również kultury popularnej” (Kajak 2020, s. 73).

W przeciwieństwie do kultury o ugruntowanej pozycji, z dostępem do sprawdzonych kanałów dystrybucji, muzyka alternatywna nieustannie musi aktywnie komunikować swoją obecność i zabiegać o swoje miejsce. Nie jest to więc w żadnym wypadku „święteczna witryna sklepowa z narodowymi produktami, w najlepszym gatunku i wyborze” (Garncarek 2012, s. 11), ale realny dyskurs z rzeczywistością. Garncarek podkreśla dynamikę, towarzyszącą zjawiskom z kręgu kultury popularnej:

(...) kultura nie jest niczym stałym i dlatego tak niebywale trudno ją zinwentaryzować. Język ma korpusy i poziomy kompetencyjne. Kultura ma jedynie przestrzeń. Daje się dzielić na poszczególne obszary i obrazy, ale to – jak się zdaje – jedyny ład dający się tutaj wprowadzić. Kultura popularna jest jeszcze bardziej niesforna. Wymyka się narodowej kontroli, i to wymyka w dwóch kierunkach. Raz zmierza do powszechności, globalizacji i internacjonalizacji. Raz podąża w stronę niszy, prowincji, zaścianka, lokalności.

(Garncarek 2012, s. 12)

Te dwa kierunki „wymykania się” szeroko pojętej kultury popularnej (a więc dotyczy to także muzyki alternatywnej) – od globalizacji do lokalności – przywołane przez Piotra Garncarka we wstępie monografii *Kultura popularna w nauce języka polskiego jako obcego* dają ogromną szansę glottodydaktyce kulturowej na spotkanie pośród kulturowej różnorodności, a warto zauważyć, że w sposób szczególnie interesujący te bieguny mogą wypuklać się w alternatywnych, czyli będących dopiero na etapie formowania się zjawiskach. Mimo że kształt kultury lokalnej często wynika z globalnych inspiracji, to jednak zwykle nie jest to bezrefleksyjna kopia prekursorów, ale żywa, twórcza adaptacja. Potwierdzają to spostrzeżenia M. Pęczaka, poczynione na podstawie analizy języka piosenki rockowej ze szczególnego dla polskiego rocka okresu lat osiemdziesiątych, charakteryzującego się powiązaniem tekstów z napiętą sytuacją polityczną. Refleksje Pęczaka dotyczą muzyków takich jak Dezerter, Varieté czy Tomasz Lipiński. Badacz zaznacza, że twórców tych cechuje „bycie obok” lub lokalizuje ich w „szarej strefie kultury”:

Od 1982 r. język polskiej piosenki rockowej ulegał szybkiej krystalizacji. Stał się bliski językowi codziennemu młodzieży. W większości odszedł od górnołotnych poetyckich metafor, żywcem wziętych z poezji romantycznej, od ogłaszania ogólnikowych prawd i nie dotyczącej nikogo krytyki. Zaczął się często posługiwać gwarą, szybką obrazową zbitką pojęciową, obserwacją życia potocznego, czasem dosadnymi określeniami. (...) obok przejmowania całościowego wzoru na przykład melodyki określonego nurtu muzycznego, rozwiązań harmonicznycy, razem z najbardziej charakterystycznymi motywami ideologicznymi werbalnego przekazu, rodzimy wykonawca starał się włączyć swój

produkt w kontekst bliskiej mu codzienności. (...) (w Anglii mogła to być kolejka po zasiłek dla bezrobotnych, w Polsce – uwikłania polityczne).

(Pęczak 2018, s. 53–54)

Artysta koduje znaczenia, odbiorca – dekoduje, a w tym procesie kontekstem dla odbiorcy, będącego uczącym się języka, jest jego własne doświadczenie kulturowe. Być może jest to założenie idealistyczne i nie dotyczy wszystkich spośród naszych studentów czy słuchaczy, ale zakładam, że osobie, która poznaje język polski, zależy, żeby dekodować znaczenia zawarte w tekstach polskiej kultury. Słuchając nowej muzyki, odbiorca odwołuje się do swoich dotychczasowych doświadczeń, w polskich piosenkach identyfikuje „melodykę określonego nurtu muzycznego, rozwiązań harmonicznym, razem z najbardziej charakterystycznymi motywami ideologicznymi werbalnego przekazu” (Pęczak 2018, s. 54) dzięki czemu wchodzi w tekst kultury poprzez to, co rozpoznane, a jednocześnie ma szansę zmierzyć się z tym, co nowe i specyficznie polskie. I tak, odwołując się do przywołanych twórców punkowych, moglibyśmy powiedzieć, że w tej konkretnej sytuacji:

- globalnym wyróżnikiem gatunku byłby protest wpisany w tego typu twórczość,
- lokalny, specyficzny dla danej rzeczywistości byłby adresat tego protestu.

## **2. WSPÓLNOTA KULTUROWA JAKO CECHA GENERACYJNA (I KONSEKWENCJE TEGO FAKTU DLA SŁUCHANIA MUZYKI)**

Badacze nowoczesnej pedagogiki zwracają uwagę na fakt, że młodzi ludzie, mimo że pochodzą z różnych kultur, mają ze sobą wiele wspólnego. Oczywiście, istotny wpływ na taki stan rzeczy ma ich udział w globalnej kulturze popularnej:

Pojęcie globalnego nastolatka odwołuje się do badań, które wskazują, że wielkomięską młodzież klasy średniej cechuje – niezależnie od kraju i kontynentu – podobna tożsamość i podobny styl życia. Nastolatek z tej klasy żyjący w Paryżu, Warszawie czy nawet Pekinie jest bardziej podobny do swojego rówieśnika z Sydney czy Limy z tej samej klasy niż do swojego rówieśnika żyjącego w jego własnym kraju w rodzinie chłopskiej lub robotniczej. Mało tego, powstanie światowej kultury młodzieżowej powoduje, iż nastolatki całego globu, włączając w to kraje Trzeciego Świata – są znacząco bardziej wzajemnie do siebie podobne niż do pokolenia swoich rodziców.

(Melosik 2014, s. 85)

Powyższa charakterystyka w dużym stopniu pokrywa się z lektorskimi doświadczeniami (mimo że dotyczy osób kilka lat młodszych niż studenci uniwersyteccy, z którymi autor niniejszego artykułu najczęściej spotyka się na



swoich lektoratach). Jak dobierać odpowiednie treści dla takich osób? Wspólnota wzorców i doświadczeń estetycznych niesie ryzyko uśpienia ciekawości. „Skoro pop, niezależnie od własnej woli, słyszymy wszędzie, staje się on częścią cywilizacyjnego otoczenia” – stwierdza Rafał Księżyk (2018, s. 13), dziennikarz muzyczny i autor ważnych dla opisu polskich fenomenów kulturowych książek biograficznych. Czy ów pop, część otoczenia, towarzyszący naszemu życiu codziennemu, nie jest zbyt jednorodny, żeby odbiorca zdobył się na wysiłek przeniknięcia przez sferę dźwięków do warstwy tekstowej? To kwestia subiektywna, ale problem wymaga rozważenia. „Pedagogika kultury popularnej zakłada istnienie «ważnej metodologicznej możliwości» – bycia zdziwionym” – pisze dalej Melosik (2014, s. 85), sugerując, jak warto z owym „globalnym nastolatkiem” pracować.

Ponieważ powyższe spostrzeżenie można odnieść zarówno do nauczyciela, jak i uczącego się, warto, żeby lektor sam także próbował na nowo odkrywać i redefiniować swój stosunek do kultury. Może w tym pomóc właśnie sięganie od czasu do czasu po muzykę alternatywną. Może ona stworzyć warunki do wyzwolenia w sobie postawy odkrywcy (por. Zarzycka 2004), a stąd już krok do autentycznego dialogu międzykulturowego. „W trakcie takiej rozmowy można tworzyć (za pomocą strategii krytycznego myślenia) przestrzenie wyjścia poza dominujące (i często narzucone) interpretacje i reprezentacje świata. Można konstruować alternatywne systemy znaczeń” (Melosik 2014, s. 91). To właśnie do takiej rozmowy często zapraszają alternatywni artyści – tyle że w obrębie własnej kultury, a nie, jak robią to uczący języka – na skrzyżowaniu wielu kultur.

Czytelnik niniejszego artykułu ma prawo uznać, że prowadzone rozważania o roli muzyki alternatywnej kreują zbyt jednostronny obraz uczących się – jako obytych z własną i globalną kulturą, otwartych na nowe bodźce kulturowe. I rzeczywiście, w pracy z tekstami powstającymi w kontrze do zastanego stanu kultury znajomość kodów i biegłość w poruszaniu się wśród kultury popularnej, nabytych uprzednio we własnej kulturze, będą stanowiły duże ułatwienie. Piotr Kajak, zdeklarowany akafan<sup>2</sup>, pisze o fenomenie hip-hopu i fenomenie sztuki ulicy, które, dzięki znajomości globalnych nawiązań, ułatwiają studentom zrozumienie lokalnych kontekstów. Przykład hip-hopu pokazuje, że znajomość wyznaczników gatunku odgrywa ważną funkcję komunikacyjną. Czy nie jest uprawnione wyciągnięcie wniosków, że refleksja o hip-hopie jako „swoistym *lingua franca*” (Kajak 2019, s. 250) może zostać poszerzona na inne gatunki, które zostaną trafnie rozpoznane przez uczestników procesu komunikacyjnego? Jeśli w swoim kraju ktoś jest fanem np. elektro-popu, tematy poruszane przez zespoły z innego kręgu

---

<sup>2</sup> Zbitka wyrazów *akademik* i *fan* (ang.: *aca-fan*, *acafan*), używana do określenia postawy, która łączy krytyczne spojrzenie, typowe dla badań akademickich z zaangażowaniem sympatyka (fana). Termin pojawił się w dyskusji akademickiej nad kulturą fanów w początkach lat 90. Za popularyzację terminu odpowiadają M. Hills (2002) oraz H. Jenkins (2020). Na polu glottodydaktyki polonistycznej termin wprowadzony przez Piotra Kajaka (por. Kajak 2020, s. 156).

kulturowego, a także wykorzystane przez nie środki językowe (sposób obrazowania) nie będą dla niego całkowitym zaskoczeniem. Oczywiście wypada przyznać hip-hopowi rolę szczególną, co najmniej z dwóch względów. Po pierwsze, ze względu na popularność gatunku, jego globalny charakter, przy jednoczesnym zachowaniu lokalnej różnorodności. Po drugie dlatego, że w hip-hopie to właśnie język pełni szczególną rolę, gdyż sam w sobie jest najważniejszym tworzywem<sup>3</sup>. Gdy dla jednych wspólnym punktem odniesienia będzie hip-hop, dla innych może to być choćby techno, ale jeśli zdołamy stworzyć odpowiednie warunki do komunikacji na płaszczyźnie gatunków, z włączeniem polskiej muzyki, jako nagrodę zyskamy możliwość obserwacji, jak dzięki porozumieniu wokół muzyki, tworzą się zaczątki „nowej kultury”: „Claire Kramsch (1993) określiła tę nabudowaną część tożsamości uczących się *trzecią kulturą*, natomiast polski badacz komunikacji międzykulturowej, Jerzy Nikitorowicz (1995), mówi o *kulturze pogranicza* – nowej tożsamości powstającej w wyniku dialogu kulturowego” (Zarzycka 2008, s. 69).

### 3. O PRZYDATNOŚCI KATEGORII MUZYKA ALTERNATYWNA

Dlaczego muzyka alternatywna, a nie pop czy rock z list przebojów, rocznych czy bezwzględnych podsumowań lub innych rankingów, które pozwalają mierzyć popularność i na tej podstawie dowiedzieć się, czego słuchają Polacy? Odpowiedź brzmi: one też są ważne! „Zawsze lubię starą popową muzykę, ponieważ myślę, że stara muzyka, która jest popularna obecnie, jest prawdziwym symbolem kultury” – stwierdziła jedna ze studentek, zapytana o to, z jakiego typu piosenkami chciałyby pracować na zajęciach. Decyzja o wyborze materiałów dydaktycznych należy do lektora, ale jeżeli chodzi o czas spędzony poza salą lekcyjną, to uczący się sami muszą dokonać indywidualnego wyboru, czego będą słuchać, a my możemy ich tylko wspierać. „Publikacja w sieci prywatnych *playlist* złożonych z ulubionych piosenek jest elementem autokreacji, odrębnym kanałem porozumienia. *Playlista* znaczy już poprzez samo zestawienie tytułów, sprowadza muzykę do znaku określającego indywidualność, do gestu własnego wyboru, będącego jednocześnie zaproszeniem do komunikacji” (Książek 2018, s. 20). Jeśli chcemy mieć udział w wypełnianiu tej *playlisty* utworami wartościowymi z naszej perspektywy, musimy wskazywać różne kierunki muzycznych poszukiwań.

<sup>3</sup> Wagę utworów hip-hopowych w refleksji nad językiem na tle innych polskich piosenek do-czenia też dziennikarz muzyczny B. Chaciński w zaproponowanym z okazji Międzynarodowego Dnia Języka zestawieniu *Język polski w 10 piosenkach* „(...) postanowiłem zebrać różne aspekty polszczyzny w aż 10 utworach muzycznych. Po to, żeby się po raz kolejny przekonać, jak bardzo polszczyzną interesuje się polski hip hop”: <https://polifonia.blog.polityka.pl/2018/02/21/jezyk-polski-w-10-piosenkach/> [publikacja 21.02.2018, dostęp 09.05.2020].

Myśląc o pracy z piosenką, należy myśleć nie tylko o realizacji celów dydaktycznych podczas konkretnej jednostki lekcyjnej, ale szerzej, o stymulowaniu do jak największej ekspozycji na język (por. Siek-Piskozub, Wach 2006, s. 46–48). W tym miejscu powołam się na badania R. Dębskiego (2015, s. 70) o roli procesu zastępowania „mediów przekazu” przez „media uczestniczenia” w kształceniu językowym. Dębski wykazuje, że zwiększenie udziału urządzeń elektronicznych i transmitujących w naszej rzeczywistości ma pozytywny wpływ dla zachowania czy odrodzenia języków rzadkich. Podobnie dzisiejsza wszechobecność urządzeń elektronicznych daje szansę na pomoc w nabywaniu nowego języka, choćby dzięki temu, że ułatwia włączenie ucznia, słuchacza czy studenta w krąg odbiorców polskiej muzyki. W nowoczesnej pedagogice, która powinna podążać w ślad za potrzebami i nawykami uczących się, jednym z naszych celów powinno być aktywizowanie studentów do tego, by ich osobiste *playlisty* wypełniała różnego rodzaju polska muzyka. To jeden z wielu środków, które mogą pomóc przekształcić uczących się w fanów polskiej kultury (por. np. Kajak 2020 s. 79).

Podsumowując, chociaż „muzyka alternatywna” nie wydaje się kategorią niezbędną, bez wątpienia jest niezwykle wartościowa. Po pierwsze, jeżeli chodzi o poszukiwanie tekstów stymulujących do porównywania kultur czy inicjowania dyskusji nt. polskiej kultury. Po drugie, jest wartościowa również dlatego, że pomaga zwiększać różnorodność propozycji muzycznych.

#### 4. SZERSZE SPOJRZENIE NA MIEJSCE PIOSENKI W NAUCZANIU JĘZYKA I KULTURY POLSKIEJ

Funkcje muzyki (mowa nie tylko o piosenkach) w nauczaniu języków przedstawiono w książce *Muzyka i słowa*. Wyróżniono następujące funkcje: motywującą, integrującą, terapeutyczną, organizacyjną, dydaktyczną i poznawczą (Siek-Piskozub, Wach 2006, s. 111–116). Obszerniejsze badania na temat wykorzystania piosenek przeprowadziła też J. Deczewska, która doszła do wniosku, że: „Nauczyciele wykorzystujący piosenkę podkreślają jej walory zwłaszcza w zakresie zwiększenia motywacji do nauki oraz optymalizacji procesu nauczania” (2014, s. 135)<sup>4</sup>. Myśląc o wykorzystaniu piosenek, także na lekcjach kulturowych, warto pamiętać, że „nie zawsze uczący się musi dostrzegać założenia nauczyciela, dotyczące na przykład doskonalenia kompetencji gramatycznej” (Kaźmierczak 2019) – ten potencjał piosenek do uczenia gramatyki jakby przy

---

<sup>4</sup> Cytowana autorka nie jest polonistką, a jej szczegółowe badania dotyczą nauczania języka rosyjskiego. Obroniła ona rozprawę doktorską pt. *Teksty śpiewane w nauczaniu języków obcych*, dochodząc do wniosku, że „piosenka stanowi pełnowartościowy środek optymalizacji nauczania języków obcych” (Deczewska 2015).

okazji stanowi silny, odrębny argument za włączaniem ich do programów lektoratów. W dalszych rozważaniach pozostaniemy jednak w kręgu refleksji nad nauczaniem kultury i przyjrzymy się obecności piosenki w programach i katalogach tematycznych, które służą przede wszystkim nauczaniu kultury (lub języka, z rozwinięciem kontekstu kulturowego). W jakich kontekstach pojawiają się piosenki w refleksjach badaczy i czy możemy odnaleźć tam przykłady z kręgu tzw. muzyki alternatywnej?

Na początku przyjrzę się dwóm propozycjom porządkującym. Pierwsza to próba sklasyfikowania skrzydlatych słów (będących częścią rodzimej lingwakultury) w celu stworzenia programu ich nauczania (pełne zestawienie i opis metodologii: Zarzycka 2010, s. 121–142; samo pojęcie „lingwakultura”: Zarzycka 2000, Zarzycka 2004). W przywoływanym zestawieniu cytaty z piosenek pojawiają się najczęściej w kategorii „Dewizy życiowe, maksymy filozoficzne i pseudofilozoficzne”. To aż 11 z 30 pozycji zamieszczonych w tej kategorii: „Chcemy być sobą”, „Chłop żywemu nie przepuści”, „Chłopaki nie płaczą”, „Do tanga trzeba dwojga”, „Dobrze być cysarzem”, „Dziwny jest ten świat”, „Ja tu tylko sprzątam”, „Jestem z miasta, to widać, słyhać i czuć”, „Miłość ci wszystko wybaczy”, „Nie o to chodzi, by złowić króliczka...”, „Piosenka jest dobra na wszystko” (pełna lista, wraz z autorami i wykonawcami oraz propozycją poziomu nauczania – Zarzycka 2010, s; 129–130). Osobne miejsce w zestawieniu analizowanym przez Zarzycką zajmuje Kazik Staszewski, przywołany dwukrotnie jako przykład, na podstawie którego można wyjaśniać studentom wyższych poziomów polskie wulgaryzmy i potoczny (Coście skurwysyny, uczynili z tą krainą?, Jeszcze Polska i Wałęsa, dawaj moje sto milionów!). Piosenki spotkamy też w innych kategoriach, np. „Apele/wezwania”, „Pytania”. Na podstawie przywoływanej analizy skrzydlatych słów można odnieść wrażenie, że te pochodzące z piosenek są bogatym źródłem zasilającym polską „lingwakulturę głównego nurtu” (Zarzycka 2004). Jasno zarysowane kategorie są nieocenioną pomocą w pracy z tekstami kultury popularnej, w tym z muzyką alternatywną, bowiem pomagają nawigować pośród obfitości i wybierać to, co wartościowe i użyteczne. „Wydaje się, że w glottodydaktyce kanon kultury jest raczej bazą danych. Ogrom materiału i różnorodność studentów oraz różnorodność tożsamościowa Polaków powodują, że bardziej sprawdza się kanon rozumiany jako baza danych, w jakiś sposób porządkująca różne, «rozproszone» kanony” (Kajak 2010, s. 62). Skoro mamy do czynienia z bazą danych – będącą opozycją wobec konsekwentnej, uporządkowanej narracji („Baza danych i narracja są zatem naturalnymi wrogami” – pisze przywoływany przez Kajaka Lev Manovich), to rośnie znaczenie kategoryzacji i selekcji. Wobec braku możliwości oparcia pracy z kulturą popularną na jednorodnym kanonie, wobec natłoku możliwości i przy ryzyku zbytniego kierowania się własnym gustem – takie ramy wytyczone przez badaczy powinny stanowić podstawę lektorskiej refleksji podczas dobierania materiału z zakresu kultury popularnej.

Drugie zestawienie wskazuje miejsce piosenki wśród fenomenów polskiej kultury. Znajdziemy je w pracy G. Rudzińskiego (Rudziński 2010). Nawet jeśli propozycja nie odzwierciedlałaby kulturowych aspiracji „typowego Polaka” (który, jak wiadomo, nie istnieje), to jest interesująca, bo reprezentuje preferencje adeptów naszej profesji. Poniżej wymieniam tylko te fenomeny, które są związane (bezpośrednio lub pośrednio) z muzyką.

- *Postaci*: Marek Grechuta, Maryla Rodowicz, Maria Peszek, Tomasz Stańko, Marek Kondrat<sup>5</sup>
- *42 fenomeny wskazywane przez badanych pojedynczo*: dzieła muzyczne Krzysztofa Pendereckiego, hip-hop i jego wpływ na kulturę, Kabaret Starszych Panów, kaszubska piosenka z obrazkami (tzw. „Kaszubskie nuty”, „Kaszëbscë Nótë”), muzyka Chopina, przystanek Woodstock, zespół Mazowsze;
- *16 najczęściej wskazywanych fenomenów*: muzyka rockowa lat 80., Wielka Orkiestra Świątecznej Pomocy (Rudziński 2010).

Wyodrębnienie muzyki lat 80. jako fenomenu kulturowego jest niezwykle istotne dla refleksji nad muzyką alternatywną, bowiem jest to czas kształtowania się zjawisk, do których wciąż odwołują się współcześni artyści alternatywni. Mówiąc w dużym skrócie, to wtedy piosenki zespołów funkcjonujących „w szarej strefie” (M. Pęczak) zaczęły przejawiać ambicję do komentowania rzeczywistości.

W kolejnym kroku chciałbym zwrócić uwagę na studium przypadku (Roter-Bourkane 2012). Autorka selekcję materiału piosenkowego i działania dydaktyczne w konkretnej sytuacji motywuje zdziwieniem uczących się (zdziwienie jako warunek pedagogiki opartej na kulturze popularnej – por. cytowany tekst Z. Melosika 2014). „Pomysł na (...) opracowanie metodyczne zawdzięczam moim studentom, których zaintrygowały rozklejone na mieście plakaty kobiety w pióropuszu (grupa początkująca) i medialny szum wywołany «obscenicnością» materiału (grupa zaawansowana)” (Roter-Bourkane 2012, s. 140). Taka postawa lektorska to doskonała reakcja na zgłoszone przez samych studentów potrzeby, bo pomaga rozwijać „ciekawość innych i ich świata” (to jeden z warunków skutecznej komunikacji: „bez niej nie narodzi się interkulturowy rozmówca”, por. Zarzycka 2018, s. 539).

Powyższa propozycja zajęć na podstawie utworów Marii Peszek potwierdza, że piosenki (zwłaszcza te, wyrażające ciekawość lub zgłaszające wątpliwości

---

<sup>5</sup> Może Kondrat w pierwszej chwili nie jest kojarzony jako wokalista, ale pozwolę sobie przypomnieć *Mydelko FA*, często tak błędnie przywoływane przez Polaków jako utwór z kręgu disco polo. Pisze o tym m.in. Monika Borys: „Pastisz disco polo w wykonaniu artystów wymknął się spod kontroli. Zamysł prześmiewczy został przez publiczność niezrozumiany albo zignorowany; zapewne również skala popularności przerosła oczekiwania twórców. Piosenka, mimo wstępnych założeń, weszła do kanonu gatunku” (<https://www.dwutygodnik.com/artykul/8392-mydelko-fa.html> [25.04.2020]). Swoją drogą, to niezwykle interesujące (np. w kontekście zadawanych często przez uczących się pytań), że wśród wyróżnionych tu fenomenów polskiej kultury nie pojawiło się disco polo.

wobec własnej kultury, a więc otwierające na dyskurs) są odpowiednim narzędziem do wykorzystania w nauczaniu interkulturowym. Mogą być bodźcem do aranżowania podczas zajęć sytuacji odpowiednich do pogłębiania ciekawości innych i świata („warunek narodzenia się interkulturowego rozmówcy”), spotkania („mojego świata ze światem innych”), porównywania, zestawiania wzorców odmiennej kultury ze wzorcami własnej (por. Zarzycka 2018, zestawienie słów kluczowych, charakteryzujących pedagogikę międzykulturową).

## 5. PRZYKŁADY

Poniżej przywołuję kilka utworów z kręgów muzyki alternatywnej, które z powodzeniem mogą posłużyć przygotowaniu zajęć kulturowych. Listę uzupełniam krótkimi notatkami na temat ich potencjalnego zastosowania. Jest to subiektywny wybór dokonany na podstawie materiałów własnych autora, a każda z lekcji została przeprowadzona co najmniej trzykrotnie. Do odczytania sensów zawartych we wskazanych tekstach nie wystarczy słownik i zrozumienie leksyki. Potrzebna będzie pomoc „interkulturowego rozmówcy” (Kramsch 1998, za: Zarzycka 2008). Utwory umieszczam w ramach kategorii omówionych na polu kulturoznawstwa glottodydaktycznego, a dokładniej, próbuję zbadać ich adekwatność z propozycjami programowymi z tomu *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego* (2009). Ze względu na jego postulatyczny charakter, odwołuję się do rozdziału *Jak być powinno* (omówienie koncepcji programowych przedstawionych w tomie i opis ich znaczenia dla nauczania KPJO, zob. Kajak 2020, s. 116–119).

Próbując przyporządkować przywoływane teksty zgodnie z propozycją programową Burzyńskiej i Dobesz (2009, s. 119–128), właściwie każdy z utworów można by rozpatrywać w ramach nadrzędnych kategorii *Człowiek. Tradycja* (inwentarz tematyczny) lub *Role społeczne i typy kontaktu* (inwentarz funkcjonalno-pojęciowy). Większą szczegółowość zauważymy, zestawiając piosenki z kategoriami zaproponowanymi przez P. Gębała (2009, s. 129–147). Jak zauważa Kajak (2020, s. 119): „Badacz promuje optykę eklektyczną (eklektyczne ujęcie realioznawstwa), łączące podejście kognitywne (faktograficzne – prezentujące obraz kraju), komunikacyjne (skupiające się na kulturze życia codziennego) i międzykulturowe (umożliwiające próbę zrozumienia kultury własnej i obcej)”.

### Przykładowe piosenki

1. „Dzisiaj jeszcze tańczę, dzisiaj jeszcze śpiewam, ale jutro to się skończy, rano będzie trzeba wstać, będzie trzeba iść do pracy...”, „Ach, jak trudno walić młotem, kiedy wszyscy dookoła patrzą ci na ręce”. *Wczasy, Dzisiaj jeszcze tańczę...*

- Czy tylko Polacy nie lubią poniedziałku? Piosenka w ciekawy sposób może otwierać studentów na rozmowę o pracy i jej roli w różnych kulturach. Np. podczas zajęć z grupą chińską wywiązała się interesująca i pogłębiona rozmowa o obawach studentów związanych z pracą w modelu 9/9/6<sup>6</sup>.
- Rekomendowany poziom – od B1.

Gębał: Relacje międzyludzkie, Praca, Wolny czas<sup>7</sup>

2. „Czuję się jak król, sprzedawca to mój paż...”. Wczasy, *Świątokracja*

- To nietypowa propozycja świąteczna. Tekst piosenki porusza problem konsumpcji, stosunku do tradycji. To tematy istotne z punktu widzenia wielu kultur – rekomendowany poziom od B1, przy pracy z wybranymi fragmentami tekstów.
- Król, paż, berło, korona – w tekście ujawnia się zakodowany w języku polskim i w naszej świadomości obraz hierarchii społecznej, ukształtowany historycznie, co można wykorzystać w pracy na wyższych poziomach biegłości językowej.

Gębał: Relacje międzyludzkie, Zwyczaje i obyczaje, Zakupy i usługi, Normy i systemy wartości

3. „Na niebie ptaki dają radę bez ojczyzn i bez banków, a na nas przecież nawet włosy wszystkie policzone”, „Polećmy w nową przestrzeń, bez zaciśniętych pięści...”. Pogodno, *Tak, to teraz*

- Czy wszystko musimy mieć pod kontrolą? Czy w polskiej kulturze możemy popełniać błędy, zmieniać zdanie? Co to znaczy *zaczynać od nowa* i kto *może sobie na to pozwolić*?
- Kiedy musimy *zaciśnąć pięści*, a kiedy możemy *wziąć głęboki oddech*? Na ile ważne w poszczególnych kulturach jest realizowanie narzuconego odgórnie schematu postępowania?
- Piosenkę można wykorzystać jako punkt wyjścia do prezentacji czy rozmowy o tym, jak możemy obrazować w języku polskim wyrażanie emocji.
- Rekomendowany poziom – od B1.

Gębał: Tożsamość osobista, Język ciała w relacjach międzyludzkich

4. „Za 500 dostajesz maskotkę, bynajmniej dla mnie są one mega słodkie...”. Mister D.<sup>8</sup>, *Chleb*

<sup>6</sup> Chodzi o kontrowersje wokół wypowiedzi Jacka Ma z kwietnia 2019 nt. pracy w godzinach nadliczbowych, więcej np. tu: <https://tvn24.pl/biznes/ze-swiatea/jack-ma-o-modelu-996-taka-praca-to-blogoslawnstwo-ra927188-4506428> [06.05.2020].

<sup>7</sup> Każdorazowo wskazuję na kategorie klasyfikacyjne z inwentarza P. Gębała (2009).

<sup>8</sup> Mister D. to projekt Doroty Masłowskiej i w gruncie rzeczy trudno sklasyfikować tę piosenkę jako reprezentującą muzykę alternatywną – co dowodzi płynności granic. Obserwujemy tu jeszcze inny sposób zaistnienia utworu, wynikający zapewne z popularności uczestniczek projektu na in-

- Język polski czy języki polskie...? Tekst tej piosenki wydaje się bardzo złożony, a jednak dość łatwo możemy uczynić go bardziej przystępnym dla studentów. Dużym ułatwieniem jest wskazówka, że piosenkę należy czytać, przełączając się między różnymi kodami języka polskiego: językiem reklamy, językiem potocznym, zawierającym częste błędy i językiem niezbyt wyszukanej metafory poetyckiej (osadzonej w paradygmacie poezji romantycznej, dominującym w polskim popie). Próba oddzielenia tych partii tekstu może być jednym z ćwiczeń wprowadzających. Dzięki takiej wskazówce można pracować z tekstem już nawet od poziomu B2.
- Pole semantyczne wokół pojęcia 'chleb'.
- Stosunek do rodziców.
- Dodatkowym atutem jest wideoklip z udziałem Anji Rubik, modelki często rozpoznawanej przez zagranicznych studentów.

Gębał: Rodzina, Państwo („My” i „Oni”, margines społeczny itp.), Relacje międzyludzkie, Normy i systemy wartości

5. „Mój własny zięć nie chce jeść polskich mięs”, „Mój własny wnuk ubrał się w róż”, „Jego własny mąż sam sprząta dom”. Ryby, *Polska*.

- Płeć a rola społeczna. Tekst piosenki zawiera wiele bodźców do dyskusji na temat obowiązujących i zmieniających się wzorców kulturowych.
- Rytmika i akordy tej piosenki kojarzą się nieco z *Been a son* Nirvany (w której poruszony został problem stereotypowego postrzegania płci i tradycyjnego pragnienia posiadania syna przez konserwatywnych mężczyzn). Skojarzenie może być dostępne wielu fanom rocka.
- Rekomendowany poziom – minimum B2.

Gębał: Tożsamość osobista, Państwo, Zwyczaje i obyczaje

Podsumowując, w kulturoznawstwie glottodydaktycznym przydatne mogą być szczególnie takie piosenki z kręgu muzyki alternatywnej, które posiadają jedną lub więcej z poniższych cech:

- mają charakter dyskursywny w stosunku do wzorców zachowań powielanych w kulturach, tak lokalnych, jak i zglobalizowanych, dzięki czemu mogą wprowadzać w atmosferę dialogu,
- w sposób nowatorski podchodzą do wykorzystania języka,
- zawierają frazeologizmy lub inne miejsca w tekście o charakterze lingwa-kulturowym, „bogate pod względem znaczeniowych punktów” (por. Zarzycka 2004, s. 435–444).

Dzięki piosenkom możemy pomagać uczącym się w stawianiu się coraz lepszymi ekspertami w zakresie realioznawstwa, krajoznawstwa, socjoznawstwa czy

---

nych polach. To zdecydowanie najczęściej odsłuchiwany w Internecie utwór spośród wymienionych propozycji (prawie 9 mln w porównaniu do maksymalnie kilkuset tysięcy – stan na 14.05.2020).



kulturoznawstwa *sensu stricto* (Pfeifer 2001, s. 157–159). Niewątpliwym ułatwieniem będzie umiejętność przyporządkowania przez nich utworów do któregoś ze stylów lub „międzystylów” zidentyfikowanych uprzednio we własnej kulturze i możliwość odnalezienia nowej wartości estetycznej na tle rozpoznawanej konwencji. Wybór spośród możliwości oferowanych w „hipermarkecie kultury” (John Fiske, więcej: np. Kajak, 2020, s. 75) pozostanie indywidualną decyzją lektora, wynikającą z potrzeb i zainteresowań grupy. Tak jak nie ma uniwersalnego kanonu tekstów kultury popularnej, tak nie ma jednego katalogu piosenek z kręgu muzyki alternatywnej. Możliwe do wyobrażenia są natomiast rozmaite katalogi tematyczne lub propozycje programowe, włączające je w proces nauczania.

## BIBLIOGRAFIA

- Burzyńska A.B., Dobesz U., 2009, *Program nauczania cudzoziemców realiów polskich*, w: W. Miodunka (red.), *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Kraków, s. 119–128.
- „Czas Kultury” 2001, nr 1(100).
- Deczewska J., 2014, *Dobór repertuaru kluczem do sukcesu w pracy z piosenką na zajęciach językowych*, „Języki Obce w Szkole” nr 4, s. 135–138.
- Deczewska J., 2015, *Teksty śpiewane w nauczaniu języków obcych*, rozprawa doktorska przygotowana pod kierunkiem prof. Ludmiły Szypielewicz, Uniwersytet Warszawski, Wydział Lingwistyki Stosowanej.
- Dębski R., 2015, *Wpływ nowych technologii na dynamikę utrzymania języka polskiego w świecie. W poszukiwaniu modelu badawczego*, „Poradnik Językowy”, nr 8, s. 61–72.
- Garncarek P., 2012, *Dlaczego kultura popularna nie ma czasu*, w: P. Garncarek, P. Kajak (red.), *Kultura popularna w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Warszawa, s. 11–17.
- Gębał P., 2009, *Program nauczania cudzoziemców realiów polskich*, w: W. Miodunka (red.), *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Kraków, s. 129–147.
- Hills M., 2002, *Fan cultures*, London.
- <https://polifonia.blog.polityka.pl/2018/02/21/jezyk-polski-w-10-piosenkach/> [09.05.2020].
- <https://tvn24.pl/biznes/ze-swiatea/jack-ma-o-modelu-996-taka-praca-to-blogoslawnstwo-ra927188-4506428> [06.05.2020]
- <https://www.dwutygodnik.com/artukul/8392-mydelko-fa.html> [25.04.2020]
- Jenkins H., 2020, *Confessions of an aca-fan*, [www.henryjenkins.org](http://www.henryjenkins.org), [18.05.2020].
- Kajak P., 2010, *Nauczanie kultury polskiej w epoce globalnych treści kulturowych*, w: P. Garncarek, P. Kajak, A. Zieniewicz (red.), *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Warszawa, s. 53–64.
- Kajak P., 2019, *Gloire à l'art de rue – o hiphologii polonistycznej słów kilka*, w: M. Ivanová, A. Kobylińska, P. Pająk (red.), *Słowacja, Europa Środkowa i jeszcze dalej. Tom dedykowany Profesor Joannie Goszczyńskiej*, Warszawa, s. 247–257.
- Kajak P., 2020, *Kultura popularna w nauczaniu polszczyzny jako języka obcego. Wstęp do kulturoznawstwa glottodydaktycznego*, Warszawa. <https://doi.org/10.31338/uw.9788323541264>
- Każmierczak P., 2019, *Piosenka pomoże na wiele, czyli o alternatywnych sposobach kształtowania kompetencji gramatycznej*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 25, B. Grochala, I. Dembowska-Wosik (red.), s. 137–148. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.25.12>

- Kołąk-Danyi K., 2019, *Made in Poland. Polskie zjawiska kulturowe jako bariery i pomosty w nauczaniu JPJO*, „Język a Edukacja”, t. 7, s. 131–140.
- Kramsch C., 1993, *Context and culture in language teaching*, Oxford.
- Kramsch C., 1998, *Language and culture*, Oxford.
- Księżyk R., 2018, *Wyracanie kultury. O dandysach, hipsterach i mutantach*, Wołowiec, s. 19–20.
- Melosik Z., 2014, *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika: podręcznik akademicki 2*, Warszawa, s. 85–91.
- Miodunka W. (red.), 2009, *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Nikitorowicz J., 1995, *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*, Białystok.
- Pęczak M., 2018, *Muzyka jako wehikuł „ideologii” subkulturowej w czasach PRL*, w: M. Jeziński, M. Pranke, P. Tański (red.), *Głowa mówi. Polski rock lat. 80.*, Toruń, s. 43–63, <http://meakultura.pl/cdn/files/glowa-mowi-polski-rock-lat-80.pdf>, [04.05.2020].
- Pfeifer W., 2001, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*.
- Raport o stanie polskiej muzyki, 2011, Warszawa, [https://imit.org.pl/uploads/files/raport-o-stanie-muzyki/Raport-IMIT\\_2011.pdf](https://imit.org.pl/uploads/files/raport-o-stanie-muzyki/Raport-IMIT_2011.pdf), [09.05.2020].
- Rerak S., 2013, *Chlepcąc ciekły hel – Historia yassu*. Gdynia.
- Roter-Bourkane A., 2012, „Ładne słowa to...” – jak bawić się językiem, słuchając Marii Awarii, w: P. Garncarek, P. Kajak (red.), *Kultura popularna w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Warszawa, s. 139–146.
- Rudziński G., 2010, *Ranking fenomenów polskiej kultury autorstwa studentów specjalizacji nauczania języka polskiego jako obcego*, w: P. Garncarek, P. Kajak, A. Zieniewicz (red.), *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Warszawa, s. 207–214.
- Siek-Piskozub T., Wach A., 2006, *Muzyka i słowa. Rola piosenki w przyswajaniu języka obcego*, Poznań.
- [www.sjp.pwn.pl](http://www.sjp.pwn.pl) [04.05.2020]
- Zarzycka G., 2004, *Linguakultura – czym jest, jak ją badać i „otwierać”?*, w: A. Dąbrowska (red.), *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym, Materiały z Międzynarodowej Konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*, Wrocław, s. 435–444.
- Zarzycka G., 2008, *Opis pedagogiki zorientowanej na rozwój kompetencji i wrażliwości interkulturowej*, w: W. Miodunka, A. Seretny (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań: dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Kraków, s. 63–77.
- Zarzycka G., 2010, *Skrzydlate słowa w procesie nauczania języka polskiego jako obcego. Propozycje programowe*, w: P. Garncarek, P. Kajak, A. Zieniewicz (red.), *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Warszawa, s. 121–142.
- Zarzycka G., 2018, *Podejście interkulturowe w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Bilans i perspektywy*, w: *W kręgu glottodydaktyki*, t. 5, Katowice 2018, s. 534–548.

### Piosenki wymienione w części 5., dostęp online

- Mister D., *Chleb*, muz., słowa: Dorota Masłowska, album *Spoleczeństwo jest niemile*, Raster, 2014 <https://www.youtube.com/watch?v=-1-z48cJDbc>, [14.05.2020].
- Pogodno, *Tak, to teraz*, muz., słowa: Pogodno, album *Sokiści chcą miłości*, Mystic Production, 2017 <https://www.youtube.com/watch?v=jGpP0zSA8Ko>, [14.05.2020].
- Ryby, *Polska*, muz.: J. Małkowski, G. Uzdański i Ryby, słowa: G. Uzdański <https://www.youtube.com/watch?v=lbDrJO5fQxo>, [14.05.2020].
- Wczasy, *Dzisiaj jeszcze tańczę*, muz., słowa: Bartłomiej Maczałuk i Jakub Żwiręło, album *Zawody*, Thin Man Records, 2018, <https://www.youtube.com/watch?v=zheEINkncnQ>, [14.05.2020].
- Wczasy, *Świętokracja*, muz., słowa: Bartłomiej Maczałuk i Jakub Żwiręło, album *Przeżyj święta* (różni artyści), Na Siano Records, 2017, [https://www.youtube.com/watch?v=p\\_mPUaWqUq8](https://www.youtube.com/watch?v=p_mPUaWqUq8), [14.05.2020].

*Tomasz Wegner*


### ALTERNATIVE MUSIC AS A STIMULUS FOR INTERCULTURAL DIALOGUE

**Keywords:** alternative music, indie music, the role of songs in teaching of Polish language and culture, linguacultural representation in the songs

**Abstract.** The article contains reflection about usefulness of the songs classified as *alternative/indie music* for didactics of Polish language and culture. The author proves that numerous songs from this group contain rich representation of Polish linguaculture as well as present discursive attitude towards the cultural references. Both features make *alternative/indie music* a valuable source for searching of the lyrics which can give an impulse to compare cultures, seek understanding within different cultures as well as initiate discussion on Polish culture. The theoretical background for the article is set by the discussion taking place among Polish glottodidactics researchers for the last 20 years. In the final part of the article author refers to a few examples of songs used in his own teaching practice. The author compares his subjective selection of the titles with teaching programs in Polish culture for foreigners.

Data wpłynięcia tekstu: 20.05.2020

Beata Kulak\*

 <https://orcid.org/0000-0003-2354-2884>

## HASŁO Z PLANOWANEGO LEKSYKONU EMBLEMATÓW KULTURY POLSKIEJ A PRAKTYKA GLOTTODYDAKTYCZNA PROPOZYCJE ROZWIĄZAŃ<sup>1</sup>

**Słowa kluczowe:** leksykon, emblemat, kultura polska, glottodydaktyka polonistyczna, kulturoznawstwo glottodydaktyczne

**Streszczenie.** Koncepcja *Leksykonu emblematów kultury polskiej* została opracowana na warsztatach naukowych, które odbyły się we wrześniu 2019 roku na Uniwersytecie Fryburskim w Szwajcarii we współpracy z Katolickim Uniwersytetem Lubelskim Jana Pawła II i Uniwersyteciem Łódzkim w ramach grantu przyznanego przez Swiss National Science Foundation.

W artykule przedstawione są projekt tytułowego leksykonu i rezultaty warsztatów. Autorka koncentruje się na wymiarze glottodydaktycznym konkretnych propozycji hasłowych, omawia również kwestię zastosowania przykładowych ćwiczeń, które w perspektywie pragmatycznej stanowić mają rozwinięcie i uzupełnienie haseł. Stawia też pytania o najlepszy sposób ekscerpcji materiału leksykograficznego.

### 1. WPROWADZENIE

Glottodydaktyka polszczyzny, wsparta na dwóch filarach – naukowym i dydaktycznym – wciąż potrzebuje nowego spojrzenia, ulepszonych rozwiązań metodycznych czy narzędzi dydaktycznych. Jak wynika z doświadczeń wielu uczących języka polskiego jako obcego, istnieje potrzeba napisania słownika dotyczącego swoistych cech polskiej kultury. Pomimo bowiem intensywnie rozwijającej się glottodydaktyki polonistycznej brakuje publikacji o charakterze naukowym i popularno-naukowym oraz ich wersji multimedialnych, które w spo-

---

\* beata.kulak@unifr.ch, Université de Fribourg, Département d'études européennes et de la slavistique, Domaine slavistique, Rue du Criblet 13, 1700 Fribourg.

<sup>1</sup> Niniejszy artykuł jest częścią dwugłosu z Magdaleną Smoleń-Wawrzusiszyn w sprawie projektu *Leksykonu emblematów kultury polskiej*.

sób adekwatny do potrzeb współczesnego odbiorcy (różnokulturowego i funkcjonującego w świecie cyfrowym) pokazywałyby i wyjaśniały kluczowe elementy (emblematy) polskiej kultury. Chodzi zarówno o środowisko życia współczesnych Polaków (np. rozpoznawalne znaki i symbole, typowe zachowania – w tym językowe, etykieta i tabu), jak i odniesienia historyczno-filozoficzne (np. tworzenie narodowej mitologii, zbiorowa pamięć, interpretacja faktów historycznych) czy socjologiczne (np. Polska na tle innych krajów słowiańskich, opozycja kulturowa *swój i obcy*).

Międzyuczelniana wymiana naukowo-dydaktyczna i w jej ramach konfrontowanie przekonań co do obecnych potrzeb glottodydaktycznych i pragmatycznych okazały się twórczym gruntem pod zainicjowanie badań nad przyszłym leksykonem. Współpraca naukowa dała jednak tylko asumpt do zajęcia się tym, co stanowiło dotychczas prywatne pole zainteresowań pomysłodawczyń tego projektu<sup>2</sup>. Pomysł ten zrodził się nie tylko z dyskusji akademickich, ale w dużej mierze, a może przede wszystkim z inspiracji uczniowskiej. Pomimo bowiem swobody podróżowania i możliwości poznawania Polski i Polaków na żywo, pomimo Internetu i dostępu do wielu źródeł, które szybko pomagają poznać inne kraje i kultury, cudzoziemcy wciąż zadają pytania, bo wielu rzeczy nie rozumieją. Pomijam tu sam proces przyswajania języka, chodzi natomiast o całą sferę kulturowo-obyczajową, o życie codzienne Polaków, ich myślenie czy sposób bycia. Obcokrajowcy mają dużo obserwacji, wielu rzeczom się dziwią, jeszcze więcej ich ciekawi, a wyjaśnienie tych kwestii to z pewnością interesujący materiał na opracowanie leksykonu. Biorąc więc pod uwagę prywatne zainteresowania tym tematem oraz wcześniejsze próby napisania podobnych kompendiów<sup>3</sup>, przygotowanie leksykonu w wersji ogólnodostępnej wydało nam się istotnym i poważnym celem tak naukowym, jak i dydaktycznym.

Pierwszym etapem działań związanych z tym projektem było przeniesienie go na grunt międzynarodowy i stworzenie zespołu osób specjalnie zaangażowanych w tworzenie takiego – nawet próbnego – opracowania. Otrzymanie grantu *Swiss National Science Foundation*<sup>4</sup> umożliwiło przeprowadzenie warsztatów

<sup>2</sup> Dr Beata Kułak z Uniwersytetu Fryburskiego w Szwajcarii i dr hab. Magdalena Smoleń-Wawrzusiszyn z Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Do współpracy została również zaproszona prof. Grażyna Zarzycka z Uniwersytetu Łódzkiego.

<sup>3</sup> Chodzi o kilka projektów, które z różnych powodów nie zostały zrealizowane. Por. np. Przybylska 2005; Zarzycka 2004.

<sup>4</sup> Grant został przyznany przez Szwajcarski Narodowy Fundusz Nauki (SFNS) w ramach programu *Scientific Exchanges*. Pozwoliło to na zorganizowanie trzydniowych warsztatów w celu opracowania koncepcji leksykonu, ale też przedyskutowania samego pomysłu i przeprowadzenia swego rodzaju testu sensowności tego przedsięwzięcia. Warsztaty odbyły się w Instytucie Sławiistyki Uniwersytetu Fryburskiego w Szwajcarii w dniach 9–12 września 2019 roku pod hasłem: *Emblematy kultury polskiej – koncepcja leksykonu / Emblems of Polish culture – lexicon concept*. Wzięło w nich udział 14 osób, w tym poloniści z Polski (KUL, UŁ), poloniści, slawiści i lektorzy języka polskiego ze Szwajcarii (Uniwersytety Fryburski, Berneński, Zuryjski), doktoranci z Polski

naukowych, na których można było zmierzyć się z najważniejszym pytaniem, a mianowicie: czy obecnie jest możliwe przygotowanie takiego leksykonu, a jeśli tak – w jaki sposób to zrobić?

## 2. CEL I ODBIORCA LEKSYKONU

*Leksykon emblematów kultury polskiej* jest pracą potrzebną z kilku powodów:

1. dla celów badawczych w lingwistyce kulturowej,
2. dla celów dydaktycznych w glottodydaktyce kultury polskiej (szerzej: kultur słowiańskich),
3. w teorii i praktyce przekładu.

Ten drugi powód – jako glottodydaktyczny i pragmatyczny – jest kluczowy. Warto podkreślić, że choć dla glottodydaktyków ważniejsze są powody pragmatyczne niż wyłącznie naukowe, to wypracowanie koncepcji wymaga jednak sięgnięcia po odpowiednie metody badawcze. Celem projektu były konsultacje i warsztaty naukowe z ekspertami oraz innymi osobami (slawistami, polonistami, użytkownikami polszczyzny za granicą) dotyczące wypracowania koncepcji leksykonu.

Cel glottodydaktyczny oznaczał również, że właśnie dzięki pracy na tym polu widać potrzebę swoistego przewodnika dla stykających się z polską kulturą. Istotne okazało się zdefiniowanie odbiorcy przyszłego leksykonu, czyli to, dla kogo chcemy napisać leksykon. W trakcie dyskusji wyłoniono kilka kręgów potencjalnych odbiorców: diaspora polska na całym świecie; osoby pochodzenia polskiego zgłaszające się na kursy z powodu niedostatku kompetencji w zakresie polszczyzny (mówią, ale nie piszą i nie czytają po polsku, nie mają też dużej orientacji w polskiej kulturze); przyjeżdżający do Polski cudzoziemcy; obcokrajowcy mieszkający w Polsce, którzy nie podejmują nauki polskiego na specjalistycznych kursach; studenci-obcokrajowcy na studiach polskich i polonistykach w Polsce i na świecie.

## 3. OPRACOWANIE KONCEPCJI LEKSYKONU

Warsztaty, które odbyły się we wrześniu 2019 r. na Uniwersytecie Fryburskim w Szwajcarii, obejmowały dyskusję nad merytorycznymi, redakcyjnymi i organizacyjnymi kwestiami związanymi z przygotowaniem i publikacją leksy-

---

i Szwajcarii, studenci slawistyki dobrze mówiący po polsku oraz przedstawiciele Polonii szwajcarskiej. Ponieważ warsztaty miały formę otwartą, uczestniczyły w nich mniej lub bardziej regularnie inne osoby zainteresowane.

konu. Dotyczyły one między innymi makro- i mikrostruktury leksykonu, czasu jego przygotowania oraz czasu redakcji, podziału i zakresu zadań merytorycznych i wykonawczych uczestników projektu. Omówiono również inne szczegółowe zagadnienia, takie jak: formę haseł odpowiadających współczesnemu odbiorcy (treść ikoniczna i słowna), ustalenie zakresu tematycznego haseł, sposób funkcjonowania leksykonu (forma wirtualna lub/i pisemna) oraz jego rozwój (dostęp do tworzenia następnych haseł). Najważniejszym zadaniem było jednak stworzenie wzoru haseł i napisanie pięciu haseł próbnych. Owa wstępna wersja leksykonu w formie papierowej była założonym rezultatem warsztatów.

Próba skonceptualizowania pomysłu na leksykon doprowadziła do przyjęcia szerokiego rozumienia samego terminu *leksykon*. Ta szeroka formuła jawi się jako egzemplifikacja bardziej uniwersalnego pytania, czyli: jak współcześnie prezentować kultury narodowe dla celów glottodydaktycznych? W pytaniu tym zawiera się odniesienie do różnych kwestii metodycznych, ale również świadomość zjawiska, na które zwraca uwagę P. Kajak, stwierdzając, iż „zmiany w dzisiejszych mediach i kulturze zachodzą w tempie, którego nie wytrzymują nie tylko drukowane pomoce dydaktyczne, lecz i te przygotowywane cyfrowo, potrzebujące nieustającego dopływu finansów gwarantujących ciągłe aktualizowanie zawartości” (Kajak 2020, s. 124).

Uwzględniając rozmaite zmienne, zaproponowano następującą wizję leksykonu. Po pierwsze, proponuje się opis uproszczony, skrótowy, odpowiadający dzisiejszym odbiorcom korzystającym z cyfrowych źródeł w nauczaniu / uczeniu się; sposób prezentacji powinien być popularyzatorski, ale oparty na naukowym warsztacie. Po drugie, uwzględnia się szeroki kontekst zglobalizowanej rzeczywistości i cyfrowej komunikacji. Po trzecie, bierze się pod uwagę nauczanie języka polskiego odbiorcy o różnych kompetencjach językowo-kulturowych i różnych potrzebach – chodzi więc nie tylko o realia kształcenia w instytucjach akademickich, ale o rzeczywistość wykraczającą poza progi uczelni: migrantów, uchodźców, osób bez wyższego wykształcenia itp. Po czwarte, leksykon miałby za zadanie wprowadzanie w kulturę polską, osvajanie z nią, objaśnianie i popularyzowanie jej. Zgadza się ze stanowiskiem P. Kajaka, którego zdaniem „glottodydaktyka potrzebuje kultury w jak najszerszym znaczeniu. Z perspektywy glottodydaktycznej nie ma sensu podział na odmianę „wysoką” i „niską”. Każda treść kulturowa jest tak samo ważna, bo pozwala uczącemu się coraz lepiej funkcjonować w świecie danego języka” (Kajak 2020, s. 186).

Przedstawienie wizji leksykonu narzuca w sposób oczywisty odniesienie się do pojęcia *emblem*, który według *Słownika języka polskiego PWN* posiada dwa znaczenia: „1. przedmiot lub jego przedstawienie symbolizujące jakieś pojęcie, jakąś ideę itp.; 2. kompozycja plastyczno-literacka popularna w baroku, o charakterze dydaktyczno-moralistycznym”<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> <https://sjp.pwn.pl/szukaj/emblem.html> [09.04.2020].

Dla nas wyjściowe stało się rozumienie pojęcia *emblem* zawarte w pierwszym z podanych wyżej znaczeń, w którym mowa jest o przedstawianiu symbolizującym jakieś pojęcie, ideę itp. To, co emblematyczne w kulturze, rozumiemy jako *charakterystyczne, znaczące, istotne, swoiste, wyjątkowe, specyficzne, znamienne*. W przyjętej przez nas koncepcji nie należałoby utożsamiać *emblematu* ani wyłącznie z obrazem, ani wyłącznie ze słowem. Może to być każdy komponent danej rzeczywistości kulturowej, który jest traktowany (odbierany) jako znaczący, wyróżniający dla tej rzeczywistości, czyli fakt, zjawisko, miejsce, sposób zachowania itp. Tak pojęte emblematy to fakty kulturowe istotne na tyle, że mogą wprowadzać do danej kultury, opisywać ją, uczyć jej. *Emblem* więc z jednej strony odzwierciedla specyfikę kultury danej społeczności, spełnia funkcję poznawczą, z drugiej zaś ma pomóc obcokrajowcowi wejść w polską przestrzeń kulturową, zrozumieć ją i poprawnie w niej funkcjonować w różnych jej wymiarach.

Próby takiego zdefiniowania emblematu sprawiły, że pojawiły się następne ważne pytania.

### 3.1. CZY EMBLEMATYCZNY ZNACZY RÓWNIEŻ STEREOTYPOWY?

Stereotyp to schemat poznawczy. Powstaje wskutek generalizacji zjawisk obserwowanych w jakimś środowisku i uznanych za typowe dla tego środowiska. Stereotyp jest przekonaniem zbiorowym, wyrażanym w zdaniu uogólniającym, np. [*Wszyscy*] *Szkoci są skąpi* (Bartmiński, Panasiuk 2001). Dlatego im bardziej przedstawiciel stereotypizowanej grupy pasuje do stereotypu, tym bardziej są ignorowane jego cechy indywidualne. Stereotypy mogą być pozytywne, neutralne lub negatywne – przeważają te ostatnie, np. [*Wszyscy*] *Polacy piją dużo wódki*.

Stereotyp może nieść treść emblematyczną, ale tych pojęć nie należy utożsamiać, szczególnie dlatego, że stereotyp, nawet jeśli odzwierciedla stan faktyczny, to daje ogląd jedynie wycinka rzeczywistości<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> Warto w tym miejscu zacytować wpis z książki Fanny Vaucher odnoszący się do negatywnego stereotypu *pije jak Polak* [formę zapisu przytaczam jak w oryginale]:

„Pije jak...”?

— ...

*Waham się między wódką a herbatą.*

*Wczoraj w barze.*

*Ania*

*Wciąż zadają sobie pytanie, ile prawdy jest w stereotypach...* (Vaucher 2016, s. 80, podkreślenie moje – B. K).



### 3.2. CZY SŁOWA KLUCZOWE I KULTUREMY TO EMBLEMATY?

*Słowa-klucze* to wyrazy, które odzwierciedlają najistotniejsze wartości i w których ogniskują się najważniejsze wyznaczniki kulturowe (Wierzbicka 2007). Polemicznie do tej tezy odnosi się A. Nagórko stwierdzając, że samo słowo ogranicza zakres znaczeń i potrzebny jest szerszy kontekst kulturowy (Nagórko 1994), któremu odpowiadałby termin *kulturem*. Podsumowując o kulturemach w polszczyźnie pisała G. Zarzycka:

Kulturem to, ujmując zagadnienie w największym 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, egzotyzymy, 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 realizowawcza (Nagórko 2004, za: Burkhardt 2008)).

(Zarzycka 2019, s. 425–426)<sup>7</sup>

W naszym rozumieniu *słowo-klucz* lub *kulturem* może, ale nie musi być *emblematem*. Można to pokazać na przykładzie kulturemów regionalnych, których emblematyczność jest identyfikowana z nazwami reprezentatywnych produktów czy zjawisk. Jednym z haseł planowanego leksykonu jest sformułowane podczas warsztatów pytanie: *Dokąd po oscypki, bajgle, obwarzanki, pierniki, rogale świętomarcińskie? Oscypek* funkcjonujący jako symbol Podhala z większym prawdopodobieństwem pojawi się w pytaniu cudzoziemca niż *góry* czy *owca*, które nie konotują czegoś typowego dla polskiej kultury szeroko/ogólnie pojętej, choć zostały wyróżnione przez M. Raka z zasobie kulturemów podhalańskich i w jego koncepcji znajdują uzasadnienie (Rak 2015)<sup>8</sup>. Wynika to – jak można mniemać

<sup>7</sup> Interesującą uogólniającą opinię o *kulturemie* daje również D. Ornat: „Kulturem jawi się nam zatem jako szczególna jednostka semantyczna o dużych walorach poznawczych w ramach większego systemu znaczeń (kultury), który ją tworzy i który charakteryzuje się większym od języka potencjałem konotacyjnym. Konotacja w zasadzie wydaje się być tym elementem wyróżniającym charakterystykę kulturemu, ale nie jedyną, konceptualizacja może obejmować nie tylko silnie metaforycznie nacechowane wersje poetyckie, ale również np. stereotypowe warianty potoczne” (Ornat, 2013, s. 179–180). W naszej koncepcji emblemat posiadałby również istotny potencjał semantyczny, a jego konceptualizacja ujawniałaby się w różnych wariantach stylistycznych, pod względem formalnym zaś może być wyrażony/nazwany/określony jednym słowem lub poprzez „system słów” (jak w haśle próbnym **domówka, parapetówka, wywiadówka, studniówka, pepkówka**).

<sup>8</sup> Chyba że pytanie miałooby postać np.: *Czym są owca i góry dla górali, a czym dla pozostałych Polaków*

– z przyjętej metody opisu kulturomów, które dla pewnej społeczności stanowią o istocie przez nich pojmowanej kultury, ale nie odzwierciedlają ogólniejszych tendencji. Trudno powiedzieć, czy w tym sensie emblematy są szersze wobec kulturomów, chodzi raczej o inny profil kwalifikacji pojęć. Na uwadze tu bowiem mamy perspektywę cudzoziemskiego postrzegania Polski i kontekst glottodydaktyczny, co ma niebagatelne znaczenie<sup>9</sup>.

Reasumując, można stwierdzić, że nasze rozumienie *emblematu* jest szerokie, choć również nie do końca jeszcze ugruntowane definicyjnie, stworzone na potrzeby leksykonu i mające podstawę pragmatyczną. Z tego m.in. powodu skłaniamy się do zaproponowania układu haseł w leksykonie nie według kryteriów semantycznych czy leksykalnych, ale gramatyczno-formalnych: od zaimków pytajnych (*dlaczego, kim, jak, czy, skąd* itd.). Sprawne „poruszanie się” po leksykonie zapewnić powinien odpowiedni system indeksacji i referencji.

### 3.3. CO JEST W ISTOCIE EMBLEMATYCZNE DLA POLSKI I JEJ KULTURY?

Na to pytanie musieliby odpowiedzieć przede wszystkim obcokrajowcy lub Polacy mieszkający długo lub całe życie poza Polską. W trakcie warsztatów pojawiły się odpowiedzi dotyczące symboli narodowych, polskiej kuchni, zachowania ludzi, obyczajowości, wydarzeń historycznych, funkcjonowania w polskiej przestrzeni publicznej i administracyjnej. Skonstatowano też, że podstawowym i najbardziej emblematycznym odniesieniem do polskiej kultury jest *język polski*<sup>10</sup>. Opis takiego hasła został zaproponowany przez organizatorki warsztatów, co oznaczało perspektywę polską, nauczycielską i neutralną w przekazie, przede wszystkim informacyjną: „Język naturalny, wywodzący się z języka praindoeuropejskiego. Mówi nim 39–48 milionów ludzi na całym świecie. Język urzędowy w Polsce. Alfabet oparty na łacinie posiada 32 litery (+ 3 używane tylko w wyrazach pochodzenia obcego: q, v, x). Ma swoje realizacje dialektalne. Symbol: pl, pol.”. Pod hasłem znalazłyby się docelowo odwołania do wybranych źródeł internetowych, tu przykładowo linki do haseł *Język naturalny* w internetowym *Słowniku języka polskiego PWN*, *Język polski* w wikipedii oraz *Dialekty i gwary polskie. Kompendium internetowe* pod red. Haliny Karas.

<sup>9</sup> Dodatkowo, obcokrajowcy, zadając pytanie, oczekują bardzo praktycznych odpowiedzi. Dopiero ich tworzenie ujawnia pewną emblematyczną treść, co można zweryfikować w przedstawionym w artykule haśle próbnym.

<sup>10</sup> Por. „Z wielu powodów uważam język za najbardziej zasadniczy fakt kulturowy” (Levi-Strauss 2003, s. 22).

Opis ten różni się znacząco od przedstawień cudzoziemskich, niepozbawionych emocji i humorystycznego dystansu, o czym dokładniej pisze M. Smoleń-Wawrzusiszyn w artykule będącym dwugłosem tego omówienia.

Inne diskutowane podczas warsztatów zagadnienia można ująć w zbiór następujących pytań: Jakie powinny być granice czasowe leksykonu? Czy to ma być słowniczek współczesny, czy „ponadczasowy”? Co jest ważne w polskiej kulturze i trwa w czasie przez wieki? Jaki powinien być zakres tematyczny leksykonu? Których dziedzin życia ma on dotyczyć i dlaczego? Czy i na ile może być subiektywny? Jak odróżnić go od innego rodzaju słowników (literackich, geograficznych, historycznych itd.), żeby się nie powtarzać? Czy powinien uwzględniać różnice regionalne, jeśli tak – w jakim zakresie? Czy hasło (lub treść w hasle) może mieć formę dowcipną, zabawną, a nawet sarkastyczną? Jak powinny być skonstruowane hasła dla współczesnego odbiorcy (dla wszystkich bez względu na wiek, zawód itd., ale w związku z nośnikami elektronicznymi)?

## 4. REZULTATY WARSZTATÓW

### 4.1. BUDOWA HASŁA

Ostatecznie przyjęto, że hasło powinno:

- być zbudowane na bazie pytania, np. *Dlaczego typowo polskie pierogi to pierogi ruskie?*, *Dlaczego Polacy obchodzą dwa razy w roku święto narodowe?*, *Dlaczego w Polsce jest tak wiele pomników i ulic Adama Mickiewicza?*;
- mieć otwartą formę, tzn. że pytanie otwiera nie tylko możliwość opisu (odpowiedzi), ale i indeksację. Np. pytanie *Dlaczego na pomniku w warszawskich Łazienkach Fryderyk Chopin siedzi pod wierzbą?* odsyła do innych hasel, jak *warszawskie Łazienki*, *Fryderyk Chopin*, *wierzba (płacząca)*;
- odwoływać się do innych źródeł wiedzy, co oznacza, że odpowiedzi można poszukać w innych, istniejących już internetowych, słownikowych bądź książkowych opracowaniach
- mieć (ewentualnie) dodatkowo formę graficzną.

Oprócz treści hasło zawiera objaśnienia trudniejszych słów (gwiazdkowanie) oraz zestaw kolokacji. Zostały ustalone również oznaczenia kolorystyczne: kolor pomarańczowy jest elementem hipertekstu (po kliknięciu odsyłamy do źródła historycznego lub innego adekwatnego dla danego zagadnienia); kolor niebieski to prezentacja graficzna (ekwiwalent ikoniczny wyrazu/wyrażenia).

Przykład: hasło próbne do planowanego leksykonu<sup>11</sup>.

**„Z jakich okazji urządza się domówkę, parapetówkę, pępkówkę, studniówkę, wywiadówkę?”**

Domówka, parapetówka, pępkówka, studniówka i wywiadówka są to spotkania towarzyskie (imprezy) lub inne wydarzenia organizowane przy specjalnych okazjach. Zaproszenie na niektóre z nich, jak domówka, parapetówka i pępkówka jest wyrazem bliskich relacji z osobą zapraszającą.

**Domówka** (dom+ówka) – spotkanie towarzyskie organizowane w domu, dawniej prywatka.

**Parapetówka** (parapet+ówka) – impreza alkoholowa „przy parapecie” z okazji zakupu nowego mieszkania lub domu, na którą właściciele zapraszają rodzinę i znajomych. Często odbywa się w mieszkaniu bez mebli, dlatego parapet odgrywa w niej bardzo ważną rolę – zastępuje stół, krzesła, sofę.

**Pępkówka** (pępek\*\*+ówka, rodz. żeński, inaczej **pępkowe** (rodz. nijaki) – spotkanie towarzyskie, organizowane z okazji narodzin dziecka, zakrapiane alkoholem, tylko z udziałem mężczyzn. Odbywa się w domu świeżo upieczonego ojca lub w lokalu.

**Studniówka** (sto dni+ówka) – tradycyjny bal dla uczniów ostatniej klasy szkoły średniej (klasy maturalnej), który zwykle odbywa się sto dni przed **maturą**. Zawsze rozpoczyna się **polonezem**, który tańczą uczniowie.

**Wywiadówka** (wywiad\*\*\*+ówka) – formalne spotkanie nauczyciela (wychowawcy klasy) z rodzicami uczniów. Odbywa się w szkole zwykle kilka razy w roku. Celem wywiadówki jest przekazanie rodzicom informacji o postępach dzieci w nauce, ich zachowaniu oraz omówienie różnych spraw związanych z życiem szkoły.

\*parapet – miejsce pod oknem, na którym często stoją kwiaty

\*\*pępek – okrągła blizna na środku brzucha pozostała po odłączeniu dziecka od matki (po odcięciu pępowiny), na podstawie: **sjpgwn**

\*\*\*wywiad – tu: zbieranie i wymiana informacji

**Kolokacje**

być wyrazem (czego?) = świadczyć (o czym?), dowodzić (czego?)

spotkanie (jakie?) towarzyskie, służbowe, biznesowe

impreza (jaka?) alkoholowa, bezalkoholowa, otwarta, zamknięta

zapraszać – zaprosić (kogo? na co?)

odbywać się – odbyć się (gdzie? z jakiej okazji?)

odgrywać – odegrać rolę (jaką?)

zakrapiany (od zakrapiać) (czym?) alkoholem = z alkoholem

(z)organizować, urządzać – urządzać imprezę, spotkanie z (jakiej?) okazji

świeżo upieczony ojciec/tata = ojciec dopiero co narodzonego dziecka

klasa maturalna

celem (czego?) jest coś; zrobienie czegoś”.

<sup>11</sup> Inne hasła opracowane podczas warsztatów: *Co to są bary mleczne i skąd się wzięły?*, *Dla czego pomniki są ważne dla Polaków?*, *Czym jest Pałac Kultury i Nauki w Warszawie?*, *Kim jest wieszcz narodowy?*

## 4.2. ROZWINIĘCIE HASŁA

W przyjętej koncepcji leksykonu hasło ma posiadać swoje rozszerzenie w postaci ćwiczeń, dzięki którym rozwijane byłyby różne sprawności i kompetencje uczących się. Docelowo ćwiczenia powinny być dostosowane do różnych poziomów nauczania, ale z założenia leksykon wymagałby znajomości języka polskiego co najmniej na poziomie średnim. Poniżej kilka przykładów zastosowania hasła w praktyce<sup>12</sup>. Proponowane ćwiczenia mają służyć rozwijaniu kompetencji leksykalnej i komunikacyjnej, uwzględniają również doskonalenie sprawności słuchania i pisania.

### I. Co przedstawia ilustracja: *studniówkę, domówkę, pępkówkę, wywiadówkę czy parapetówkę?*

W ćwiczeniu tym nauczyciel pokazuje studentom przygotowane rysunki<sup>13</sup>. Studenci dopasowują wyraz do obrazka i uzasadniają swoją decyzję.

### II. Proszę dopasować wyrazy do definicji.

studniówka	miejsce pod oknem, na którym często stoją kwiaty
parapet	okrągła blizna na środku brzucha pozostała po odłączeniu dziecka od matki
domówka	spotkanie towarzyskie organizowane w domu, dawniej prywatka
pępek	tradycyjny bal dla uczniów klasy maturalnej

### III. Proszę wpisać wyrazy z ramki do tabeli. Niektórych z nich można użyć parokrotnie.

bal, parapet, matura, narodziny dziecka, wychowawca, prywatka, alkohol, ojciec, postępy w nauce, klasa maturalna szkoła średnia, polonez, wyniki w nauce				
domówka	parapetówka	pępkówka	studniówka	wywiadówka

<sup>12</sup> Autorką ćwiczeń (nieco zmodyfikowanych na potrzeby tego artykułu przez B. Kułak i M. Smoleń-Wawrzusiszyn) jest Jagoda Zarzycka, studentka specjalizacji glottodydaktycznej na Wydziale Nauk Humanistycznych KUL. Ćwiczenia zostały wykorzystane do pracy z obcokrajowcami różnych nacji (Chiny, Łotwa, Gruzja) na poziomie B1 (+) i były odpowiednie dla tego poziomu, a samo zagadnienie (hasło) zostało przyjęte z zainteresowaniem i spowodowało szersze dyskusje kulturowe.

<sup>13</sup> W planowanym leksykonie wszystkie ilustracje byłyby wykonane przez grafika/rysownika. Akceptowane byłyby ewentualnie ilustracje gazetowe lub zdjęcia własne przygotowującego ćwiczenia.

#### IV. Proszę wybrać właściwą odpowiedź.

- 1) Urodził mi się syn!
  - a) Gratulacje! Kiedy urządzasz pępkówkę?
  - b) Powinieneś wybrać się na wywiadówkę.
- 2) Jestem umówiona do krawcowej, fryzjerki i kosmetyczki. Mam zamiar zostać królową balu.
  - a) Wybierasz się na wywiadówkę?
  - b) Mówisz o swojej studniówce?
- 3) Gdzie wybierasz się na sylwestra?
  - a) Koleżanka zaprosiła mnie na domówkę.
  - b) Myślę, że wybiorę się na tę wywiadówkę.
- 4) Słyszałaś, że Grabowscy kupili nowe mieszkanie? Przeprowadzają się na drugi koniec miasta!
  - a) Może urzędzą pępkówkę?
  - b) Wypadałoby, żeby zaprosili nas na parapetówkę!
- 5) Mamo, pani zapowiedziała wywiadówkę.
  - a) Ech, ileż razy można chodzić do szkoły. Ta nauczycielka organizuje spotkania co tydzień.
  - b) To będzie wspaniała impreza!

#### V. Proszę uzupełnić luki wyrazami z ramki.

świeżo upieczony, zakrapiane, maturalnej, służbowe, studniówce

1. Czy już wiesz, z kim zatańczysz poloneza na swojej .....
2. Kogo ja tu widzę? ..... tata. Ile waży wasze małżeństwo?
3. .... imprezy nie są dla mnie. Potrafię i lubię bawić się bez alkoholu.
4. Czy wiedziałaś, że Judyta jest już w klasie .....? Jak ten czas szybko mija!
5. Przede mną kolejne nudne spotkanie ..... Wolałabym pójść dziś na randkę.

#### VI. Proszę wysłuchać historii życia Piotra, a następnie odpowiedzieć na pytania.

Nagranie:

Piotr, jak każde dziecko, lubił bawić się z innymi dziećmi podczas ich imprez urodzinowych organizowanych w domach. Rodzice mieli wtedy dużo pracy, ale pozwalali małym imprezowiczom na długie zabawy, ponieważ dzieci bardzo lubiły te przyjęcia. Jednak pierwszą ważną imprezą w życiu Piotra był bal przed maturą. Piotr pojechał po partnerkę z bukietem róż, a potem dumnie kroczył z nią po sali gimnastycznej swojej szkoły. Nigdy nie zapomniał tremy przed rozpoczęciem poloneza i tego, jak pomylił kroki w tańcu. Ale mimo tego studniówkę wspomina z łezką w oku.

Kiedy Piotr i jego znajomi rozeszli się po świecie, zaczęli studiować i pracować, weszli również w nowe związki, niektórzy wzięli ślub, a ich przyjaciele i rodziny bawili

się na hucznych weselach. Decyzje o wspólnym zamieszkaniu wiązały się z następną okazją do świętowania. Należało oblać mieszkanie każdego dawnego kolegi. I rzeczywiście, wszystkim dobrze się mieszka do dziś!

Również i w życiu Piotra pojawiła się kobieta, z którą chciał założyć rodzinę. Kiedy urodziło im się dziecko, dumny, świeżo upieczony ojciec nie został opuszczony przez swoich najlepszych kumpli, którzy przyjechali nawet z daleka, żeby wspólnie świętować narodziny syna kolegi.

Minęło parę lat i nasz bohater, który tak niedawno sam chodził do szkoły, stał się odpowiedzialnym rodzicem i stara się uczestniczyć w szkolnych zebraniach. Jednak zdecydowanie woli wysłać tam swoją żonę. Ostatnio, choć Piotr nie lubi się do tego przyznawać, został członkiem komitetu studniówkowego. Jak sam mówi, nic tam nie robi, jest figurantem, ale na spotkaniach być musi.

#### Pytania:

Wymień imprezy, w których brał udział Piotr.

Jak często Piotr uczestniczył w wymienionych imprezach?

Które wydarzenia były oficjalne, a które nieoficjalne?

Czy wszystkie imprezy były dla Piotra przyjemne?

Które z tych spotkań są organizowane również w Twoim kraju?

Jakie imprezy najbardziej lubisz?

### **VII. Proszę opisać najlepszą imprezę, w jakiej brałeś/brałaś udział.**

## **5. PODSUMOWANIE**

Jako zadanie badawcze *Leksykon emblematów kultury polskiej* wpisywałby się w badania pragma- i socjolingwistyczne oraz antropologiczne podporządkowane nadrzędnemu celowi glottodydaktycznemu. Z pragmatycznego punktu widzenia jako pozycja książkowa miałby duży zasięg, ale planowana forma cyfrowa – praktycznie nieograniczony. Pozwoliłaby ona – co istotne – na uaktualnianie leksykonu, jak również weryfikowanie jego zapisów.

Dalszy etap prac nad leksykonem przewidywałby opracowanie wniosku grantowego do realizacji w międzynarodowym zespole badawczym oraz ustalenie poszczególnych działań w ramach projektu. Jednym z planowanych zadań dotyczących leksykonu jest tłumaczenie haseł na co najmniej cztery języki: angielski, francuski, niemiecki i rosyjski. Niezwykle istotne jednak byłoby najpierw znalezienie odpowiedniej metody zbierania materiału, czyli haseł-pytań. Kto i gdzie powinien te pytania zadawać? Czy badanie ankietowe przeprowadzone wśród studentów-obcokrajowców w Polsce i w ośrodkach zagranicznych byłoby rozwiązaniem najlepszym? Czy powinno się to rozszerzyć na ośrodki polonijne, w jakim

zakresie, gdzie? Przedyskutowania wymaga też sama struktura leksykonu, układ haseł, kwalifikacja opisów i szczegółowe warunki, jakie powinny spełnić. Mając na uwadze ważne stwierdzenie Zarzyckiej, że „kultura przedstawia się (np. obserwatorom) lub jest przedstawiana (np. przez autorów tekstów kulturowych, twórców kultury) zawsze w relacji do czegoś, wycinkowo, warstwowo” (Zarzycka 2008, s. 144) oraz przywołując warsztatowe dyskusje, można z przekonaniem powiedzieć, że poszukiwania emblematów i ich zbieranie to działania z myślą o przygotowaniu nie tyle ustalonego/zamkniętego zbioru słownikowego, ile raczej pewnej bazy danych<sup>14</sup>. Byłaby ona wsparciem zarówno dla obcokrajowców, jak i nauczycieli języka polskiego jako obcego przygotowujących cudzoziemców do funkcjonowania w polskiej rzeczywistości.

W chwili obecnej dysponujemy korpusem około dwudziestu pytań-haseł w planowanym leksykonie i pięcioma opracowanymi hasłami, a jest to wynik pracy kilkunastu osób zaangażowanych we fryburskie warsztaty. Być może trzeba najpierw stworzyć otwartą platformę z niewielką ilością haseł, zostawiając ją do uzupełniania i rozszerzania. Te i inne kwestie powinny znaleźć swe rozwiązania na warsztatach, konferencjach lub spotkaniach roboczych uruchamianych już w ramach grantu.

Dyskusje wokół przyszłego leksykonu oraz różne ważne aspekty dotyczące jego opracowania współbrzmiały z uwagami glottodydaktyków na temat uaktualniania nauczania języka polskiego pod względem metodycznym i teoretycznym, zwłaszcza w sferze kulturowej. Jak skonstatował P. Kajak, „trzeba [...] pamiętać, iż najważniejsze zadanie nauczycieli JPJO wiąże się z przygotowaniem studentów do funkcjonowania w rzeczywistości takiej, jaka ona jest – niezależnie od systemu politycznego, sytuacji w kulturze, indywidualnych zainteresowań lektora, uczący się mają czuć się komfortowo, używając języka na co dzień i w sytuacjach zawodowych. Korzystają z języka „tu i teraz”, choć są związani z tym, co było” (Kajak 2020, s. 186). Z kolei N. Gotteri, odpowiadając na tytułowe pytanie swojego artykułu *Do czego przygotowujemy uczących się języka polskiego?*, wylicza:

1. Do orientacji w strukturach polszczyzny jako języka.
2. Do funkcjonowania językowego i pozajęzykowego w Polsce i wśród Polaków, tzn. do radzenia sobie w Polsce.
3. Do spokoju ducha w normalnych czasach i do niedziwienia się temu, co się dzieje w Polsce i wśród Polaków”.

(Gotteri 2019, s. 54)

---

<sup>14</sup> Zob. „Wydaje się, że konieczny w glottodydaktyce kanon kultury – bo instytucjonalny porządek edukacji kulturalnej wymaga przecież kanonu (Raport EK 2009: 6) – jest raczej bazą danych. Ogrom materiału i zróżnicowanie studentów oraz różnorodność tożsamościowa Polaków powodują, że bardziej sprawdza się kanon rozumiany właśnie jako baza danych, w jakiś sposób porządkująca różne „rozproszone” kanony. Nie ma przecież ani typowego Polaka, ani przeciętnego użytkownika języka. Istnieje – w obrębie polskiej tożsamości narodowej – wiele tożsamości kanonów”. (Kajak 2020, s. 101).



W ten oto sposób przywołani autorzy niezwykle trafnie oddali sens glottodydaktyki polonistycznej, wskazując jednocześnie na obecne ukierunkowanie badań kulturoznawczych oraz ich zastosowanie w praktyce. Optyka ta wydaje się istotna także w kontekście prac nad planowanym *Leksykonem emblematów kultury polskiej*.

## BIBLIOGRAFIA

- Bartmiński J., 2007, *Stereotypy mieszkają w języku. Studia etnolingwistyczne*, Lublin.
- Bartmiński J., Panasiuk J., 2001, *Stereotypy językowe*, w: J. Bartmiński (red.) *Współczesny język polski*, Lublin, s. 371–395.
- Burkhardt H., 2008, *Kulturomy i ich miejsce w teorii przekładu*, „Język a Kultura”, t. 20, s. 197–211.
- Fleischer M., 2003, *Polska symbolika kolektywna*, Wrocław.
- Garncarek P., 2005, *Projekt słownika egzotyzmów polskich dla cudzoziemców*, w: P. Garncarek (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, Warszawa, s. 290–294.
- Gotteri N., 2019, *Do czego przygotowujemy uczących się języka polskiego*, w: K. Ziolo-Pużuk (red.), *Panorama glottodydaktyki polonistycznej, Wyzwania, pytania, kierunki*, Warszawa, s. 47–56.
- <https://sjp.pwn.pl/szukaj/emblemat.html> [09.04.2020].
- Kajak P., 2020, *Kultura popularna w nauczaniu polszczyzny jako języka obcego. Wstęp do kulturoznawstwa glottodydaktycznego*, Warszawa.
- Levi-Strauss C., 2003, *Kultura i język*, w: G. Godlewski (red.), *Antropologia słowa. Zagadnienia i wybór tekstów*, Warszawa, s. 21–24.
- 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].
- Nagórko A., 1994, *Z problemów etnolingwistyki – jak porównać 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.
- Nagórko A., Łaziński M., Burkhardt A., 2004, *Dystynktywny słownik synonimów*, Kraków.
- Ornat D., 2013, *O polskim przekładzie hiszpańskich kulturomów*, w: I. Kasperska, A. Żuchelkowska (red.), *Przekład jako akt komunikacji międzykulturowej*, Poznań, s. 167–194.
- Pisarek W., 2003, *Polskie słowa sztandarowe i ich publiczność*, Kraków.
- Przybylska R., 2005, *Projekt słownika egzotyzmów polskich dla cudzoziemców*, w: P. Garncarek (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, Warszawa, s. 290–294.
- Rak M., 2015, *Kulturomy podhalańskie*, Kraków.
- Vaucher F., 2016, *Polskie pigułki / Pilules polonaises 2*, Warszawa.
- 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.
- Zarzycka G., 2004, *Mały leksykon kultury polskiej dla cudzoziemców. Opis koncepcji*, w: W.T. Miodunka (red.), *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Kraków, s. 151–160.

- 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., 2019, *Kulturemy polskie – punkty widzenia, techniki ich wydobywania i negocjowania. Stosowanie perspektywy etnolingwistycznej w glottodydaktyce polonistycznej*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 26, G. Zarzycka, B. Grochala, I. Dembowska-Wosik (red.), s. 425–442.

Beata Kulak

### THE ENTRY IN THE *LEXICON OF EMBLEMS OF POLISH CULTURE* AND GLOTTODIDACTIC PRACTICE. PROPOSALS FOR SOLUTIONS

**Keywords:** lexicon, emblem, polish culture, glottodidactics of polish language, glotto-cultural studies

**Abstract.** The article is a part of a “two-voice story” – with Magdalena Smoleń-Wawrzusiszyn – about the *Lexicon of emblems of Polish culture*.

The concept of the lexicon was developed at a scientific workshop held in September 2019 at the University of Freiburg in Switzerland in cooperation with The John Paul II Catholic University of Lublin and the University of Lodz as part of the grant awarded by the Swiss National Science Foundation.


The article presents a draft of the above mentioned lexicon and the results of the workshop. The author focuses on the glottodidactic dimension of the specific proposals for entries, and discusses the usage of sample exercises, which in a pragmatic perspective will develop and complement the entries.

She also poses questions as to the best way of finding the necessary lexicographic material.

Data wpłynięcia tekstu: 13.05.2020



Magdalena Smoleń-Wawrzusiszyn\*

 <https://orcid.org/0000-0002-7886-5894>

## EMBLEMATY KULTURY POLSKIEJ Z PERSPEKTYWY CUDZOZIEMCÓW<sup>1</sup>

**Słowa kluczowe:** kulturoznawstwo glottodydaktyczne, kultura polska, emblemat, perspektywa cudzoziemców

**Streszczenie.** Celem artykułu jest przedstawienie cudzoziemskiej recepcji cech i zjawisk polskiej lingwa- i socjokultury na podstawie analizy trzech książek-przewodników (S. Möllera 2006, L. Klos Sokol 2010, F. Vaucher 2016) oraz ocena przydatności tego typu źródeł w poszukiwaniu elementów typowych/charakterystycznych dla naszego portretu kulturowego. Analiza przedmiotowych materiałów była jednym z etapów badań (w ramach projektu *Emblematy kultury polskiej – koncepcja leksykonu*) nad różnymi perspektywami w postrzeganiu specyfiki szeroko rozumianej polskości, których poznanie jest niezbędne w pracach nad wydobywaniem i negocjowaniem zjawisk mogących uzyskać status emblematów polskiej kultury. Prezentowane rozważania dowodzą, że kluczową korzyścią płynącą z obserwacji i analizy doświadczeń obcokrajowców jest ich „innowymiarowy” ogląd zjawisk, który wynika z zazwyczaj dobrze rozwiniętych sprawności interkulturowych. Cudzoziemcy mogą być cennymi mediatorami kulturowymi, zwłaszcza gdy w procesie osvajania się z innością odnoszą się do niej z humorystycznym dystansem, który sprzyja budowaniu pomostów między odmiennymi perspektywami i kształtowaniu postawy tolerancji.

### 1. WPROWADZENIE – TŁO I CEL ANALIZ

Zainteresowanie innymi krajami i odmiennymi kulturami nie jest domeną współczesnej – zmediatyzowanej i zglobalizowanej – rzeczywistości, ale bez wątplenia w realiach cyfryzacji i globalizacji łatwiej jest zarówno prezentować kultury (narodowe i lokalne), jak i do takich kultur docierać oraz je poznawać.

---

\*lumina@kul.pl; Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Wydział Nauk Humanistycznych, Katedra Języka Polskiego, Al. Raławickie 14, 20-950 Lublin.

<sup>1</sup> Niniejszy artykuł jest częścią dwugłosu z Beatą Kułak w związku z projektem *Leksykonu emblematów kultury polskiej*. Projekt i dyskusja nad pojęciem *emblematu* są przedstawione w artykule B. Kułak, natomiast w tym opracowaniu są prezentowane uwagi i refleksje ze wstępnego etapu badawczego do tegoż projektu, który wymagał m.in. weryfikacji cudzoziemskiego postrzegania naszej kultury.

Oczywiste jest to, że jednym z narzędzi takiego poznawania i doświadczania jest język, za pomocą którego i poprzez który próbuje się pokazać oraz wyjaśnić to, co specyficzne, wyjątkowe, niepowtarzalne, emblematyczne<sup>2</sup>. Najpierw jednak tego typu elementy trzeba wydobyć i je nazwać – co jest przedmiotem zainteresowania różnych dziedzin, w tym lingwistyki, ale przykuwa również społeczną uwagę. A. Niewiara, analizując dotychczasowe badania nad poszukiwaniem wyrazów i fraz, które pomogłyby nam jako Polakom lepiej zrozumieć naszą wspólnotę, stwierdza, iż „o tym, że ciekawią nas polskie słowa i polskie zdania, przekonują zarówno popularne quizy na najpiękniejsze polskie słowo, dziwne polskie słowa i zdania, jak i prace naukowe. W polskiej lingwistyce kulturowej i aksjologii lingwistycznej ostatnich dwudziestu lat znajdziemy kilka propozycji ustalających zestaw polskich słów (=polskich wartości) albo polskich zdań / skrzydlatych słów wykorzystywanych w interpretacji polskiej kultury” (Niewiara 2014, s. 65)<sup>3</sup>. Jednak mimo tworzenia zestawów, o których wspomina A. Niewiara, oraz podejmowania różnych prób opracowania słowników, nie udało się do tej pory przygotować i wydać żadnego leksykonu o charakterze *stricte* glottodydaktycznym<sup>4</sup>, czyli takiego, który służyłby wyjaśnianiu polskiej kultury (nie tylko w jej werbalnej reprezentacji) obcokrajowcom z uwzględnieniem praktyki językowo-komunikacyjnej. Tymczasem potrzeba opracowania takiej publikacji czy też interaktywnej platformy systematycznie wzrasta wraz ze zwiększającą się od kilku lat liczbą uczących się języka polskiego jako obcego<sup>5</sup>. Prezentacji nowej inicjatywy – projektowi *Leksykonu emblematów kultury polskiej* oraz wstępnym propozycjom jego wykorzystania w praktyce glottodydaktycznej – poświęca swój tekst Beata Kułak. Niniejszy artykuł opisuje tę część badawczą ww. projektu, która była poświęcona kwestii weryfikacji materiału źródłowego niezbędnego do wypracowania narzędzia mogącego wspierać cudzoziemców w „otwieraniu” różnych sfer polskiej lingwa- i socjokultury (por. Zarzycka 2004).

Eksplorowanie źródeł i ustalanie kluczowych pojęć w badaniach lingwa- i socjokulturowych opartych na metodach etnolingwistyki nazywane jest w najnowszej literaturze przedmiotu typowaniem (Rak 2015) lub wydobywaniem (Zarzycka 2019) kulturomów<sup>6</sup>. Jedną ze strategii tej eksploracji w odniesieniu do kulturomów polskości jest badanie perspektywy cudzoziemców, którzy mieli okazję doświadczyć polskiej kultury i być może także w jakimś stopniu się z nią

<sup>2</sup> Por. „(...) pojęcia danego języka mogą stanowić przewodnik i pokazywać, jak dana grupa kulturowa kategoryzuje świat. Każda treść kultury daje się zawsze wyrazić w języku” (Kajak 2020, s. 21; podkreślenie moje).

<sup>3</sup> Autorka ma na myśli zbiory przygotowane przez Jerzego Bralczyka (2004, 2005, 2006, 2007). W jej artykule zawarte jest krótkie omówienie tych publikacji.

<sup>4</sup> Próbie opracowania takiego leksykonu poświęca swój artykuł B. Kułak.

<sup>5</sup> Tego typu narzędzie miałyby nie mniejszą wartość w praktyce przekładu. Więcej na temat zob. np. Ornat 2013.

<sup>6</sup> Na temat rozumienia terminu *kulturom* pisze B. Kułak.

oswoić. Jak stwierdza G. Zarzycka, „kulturomy polskie nie są »własnością« jedynie Polaków. Żeby je wydobyć i właściwie zinterpretować, potrzebne jest skrzyżowanie perspektyw (...) – 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” (Zarzycka 2019, s. 429). Istotną korzyścią płynącą z poznawania i analizy doświadczeń obcokrajowców w zakresie naszej kultury jest „innowymiarowy” ogląd zjawisk wynikający często z dobrze rozwiniętych sprawności interkulturowych cudzoziemców, takich jak dostrzeganie związku między kulturą własną a kulturami obcymi, pośredniczenie między kulturami czy radzenie sobie z barierami interkulturowymi<sup>7</sup>. Cudzoziemcy cechujący się wysoką wrażliwością interkulturową są w stanie zwrócić uwagę na aspekty, które z perspektywy tubylców wydają się drugorzędne lub odwrotnie – mogą „detronizować” własnym spojrzeniem emblematyczność rzeczy, faktów czy zjawisk uznawanych przez nosicieli danej kultury za najbardziej dla niej reprezentatywne.

Badania nad „obcokulturowym” spojrzeniem na wybrane elementy naszej rzeczywistości kulturowej – stosując różne metody i techniki badawcze – podejmowali dotychczas m.in. P. Gębal (2005), G. Zarzeczny i T. Piekot (2010), P. Chojnowski (2012), A. Stepien i P. Kajak (2016) czy G. Zarzycka (2019). Badacze ci zajmowali się obserwacją negocjowania<sup>8</sup> „miejsc znaczących” podczas różnego typu konfrontacji treści polskiej kultury w swojej praktyce glottodydaktycznej, jak również poznawaniem i ustalaniem potrzeb oraz oczekiwań cudzoziemców odnośnie do treści kulturowych, które są im prezentowane w materiałach dydaktycznych. Głównym celem moich rozważań jest przedstawienie cudzoziemskiej recepcji polskich cech i zjawisk lingwa- i socjokulturowych na podstawie analizy trzech publikacji: 1) Stefana Möllera *Polska da się lubić. Mój prywatny przewodnik po Polsce i Polakach*, 2) Laury Klos Sokol *Shortcuts to Poland* oraz 3) Fanny Vaucher *Pilules polonaises* oraz ocena przydatności tego typu źródeł w poszukiwaniu elementów znamienych dla naszego portretu kulturowego. Wymienionych autorów różni pochodzenie (odpowiednio są to Niemiec, Amerykanka i Szwajcarka) oraz języki narracji, ale łączy ich formuła prezentacji swoich sądów i opinii, utrzymanych w stylistyce przewodnika czy też poradnika napisanego – w mniejszym lub większym stopniu – z przymrużeniem oka<sup>9</sup>.

<sup>7</sup> Na temat umiejętności interkulturowych zob. ESOKJ 2003, s. 94–99.

<sup>8</sup> O negocjowalności jako istotnej cesze kulturemów pisze Zarzycka (2019).

<sup>9</sup> Wybrane książki to oczywiście nie jedyne opublikowane „głosy” cudzoziemców w sprawie tego, co może stanowić emblematy polskiej kultury. Inne publikacje – zasługujące na osobne omówienie – to np. Amsellem (2006), Augustynowicz (2017), Fosso (2001), Schulze, Gawin (2015), Swan (2014).

## 2. OMÓWIENIE ANALIZOWANYCH ŹRÓDEŁ

### 2.1. STEFFEN MÖLLER, *POLSKA DA SIĘ LUBIĆ. MÓJ PRYWATNY PRZEWODNIK PO POLSCE I POLAKACH*<sup>10</sup>

*Polska da się lubić* to pozycja zawierająca najobszerniejszy – spośród analizowanych tu źródeł – materiał polonoznawczy. Autor tej publikacji jest Niemcem, w latach 1994–2010 pracował jako lektor języka niemieckiego w jednym z warszawskich liceów oraz na Uniwersytecie Warszawskim (wcześniej, podczas studiów, był też w Krakowie na kursie języka polskiego). W tym czasie stał się postacią medialną i zdobył sympatię Polaków dzięki udziałowi w programie telewizyjnym *Europa da się lubić*<sup>11</sup>, w którym ujawnił nie tylko swoje humorystyczne spojrzenie na świat, ale i naturę baczego obserwatora europejskiej rzeczywistości społeczno-kulturowej. Od 2010 r. co miesiąc podróżuje w sprawach zawodowych między Berlinem a Warszawą<sup>12</sup>. Wieloletnie doświadczenie codziennego życia i pracy w polskich realiach zaowocowało m.in. wydaniem omawianej publikacji<sup>13</sup>. Warto zaznaczyć, że S. Möller poznał Polskę zarówno tę sprzed przełomu ustrojowego 1989 r., jak i obserwował zachodzące w niej zmiany po przełomie oraz po wejściu do Unii Europejskiej w 2004 roku. Dało mu to możliwość szerokiego oglądu naszej kultury i zaważenia tego, co w niej jest stałe, a co podlega zmianom wskutek różnego typu zewnętrznych czynników. Nie bez znaczenia jest również humanistyczne, w tym filologiczne przygotowanie autora, które z pewnością miało duży wpływ na jego wrażliwość kulturową oraz dociekliwość poznawczą – zwłaszcza w kwestiach dotyczących systemu polszczyzny z perspektywy uczącego się jej cudzoziemca.

---

<sup>10</sup> Niemieckojęzyczna wersja książki została wydana w 2009 r. pod tytułem *Viva Polonia. Als deutscher Gastarbeiter in Polen*, natomiast w roku 2013 ukazało się wydanie w języku angielskim *Expedition to the Poles*.

<sup>11</sup> Pozyskał też rolę jednej z postaci w popularnym serialu *M jak Miłość*. Więcej informacji na temat autora i obszarów jego aktywności zawodowej zob. <http://www.steffen.pl> [09.04.2020].

<sup>12</sup> Publikacją dokumentującą doświadczenia Möllera z tych podróży jest książka *Berlin – Warszawa – Express. Pociąg do Polski*, która ukazała się także po niemiecku. Ostatnia wydana książka autora ukazała się w 2019 r., nosi tytuł *Weronika, twój mąż tu jest! – Gdy Niemcy i Polacy się Kochają* i jest poradnikiem małżeńsko-rodzinnych relacji w związkach mieszanych.

<sup>13</sup> Por. fragment wywiadu z Möllerem: „Doświadczenie Polski niesamowicie mnie wzbogaciło. Inaczej dzisiaj patrzę na Niemcy, na siebie samego. Troszkę ubolewam, że obecnie wszystko tak zdominowały tematy polityczne. Moje zainteresowania są na niższym szczeblu. Takim interkulturowym. Sprawy międzykulturowe to jakby fundament. One istnieją zawsze, niezależnie od polityki”. <https://viva.pl/ludzie/newsy/steffen-moller-co-robi-teraz-czy-wroci-do-europa-da-sie-lubic-121028-r1/> [09.04.2020].

We wstępie S. Möller pisze m.in.:

Obserwowałem Polaków na weselach, w windzie i na wakacjach od Rzeszowa po Szczecin, spędzając przy tym немало czasu w wagonach WARS-u. [...] Zamierzam w tej książce dowieść, że Polacy mają największy skarb na świecie. Nie chodzi jednak ani o piękne zamki, ani o wyśmienitą kuchnię, ani o piękne krajobrazy. To jest lepsze w Szwajcarii, w Stanach, w Anglii, we Francji albo we Włoszech. Mnie chodzi o Polską duszę lub – mówiąc bardziej nowocześnie – o polską mentalność.

(Möller 2006, s. 7)

Opisując polską mentalność, autor nie ogranicza się jednak wyłącznie do tych zagadnień, które są ściśle związane z naszą narodową „filozofią”. W pięćdziesięciu dziewięciu (poza wstępem i epilogiem) alfabetycznie ułożonych i pełnych humoru esejach prezentuje rozmaite aspekty polskości: nasze obyczaje i cechy narodowe, kulturę, sztukę, ale też życie codzienne w rozmaitych sytuacjach. Spis treści jest ułożony alfabetycznie, co sprawia, że otrzymujemy zestaw zagadnień traktowanych przez autora jako prywatny „alfabet Möllera”. Tytuły rozdziałów są w większości jednowyrazowe, np. *Anarchia*, *Ciekawość*, *Komplementy*, *Wolność*, ale zdarzają się też frazy, np. *Chicago – amerykańizacja*, *Kobieta w autobusie*, *Moja wizja Europy*, *Telefoniczne obyczaje*. Niektóre z nich są łatwe do odczytania w zakresie podejmowanej tematyki (np. *Gościnność*, *Imiona*, *Zdrobnienia*), inne można zrozumieć dopiero po zapoznaniu się z zawartością (werbalną i ikoniczną) danego rozdziału (np. *Bawić się*, *Lekkość*, *Na celowniku*). Narracjom autora towarzyszą liczne zdjęcia z jego prywatnego archiwum oraz marginalnie zamieszczone „uwagi poboczne” uporządkowane w trzech kategoriach komentarzy: 1) *A tak na marginesie*, 2) *Co mi się w Polsce podoba*; 3) *Co mi się w Polsce mniej podoba*. Każdy z wymienionych komponentów przewodnika Möllera jest znaczący z tego względu, iż w każdym z nich ujawnia się kunszt autora występującego w roli świadomego mediatora kulturowego – gotowego także do tego, aby otwarcie mówić o nabywaniu tej umiejętności. W esejju zatytułowanym *Polak prywatny i publiczny* Möller pisze m.in.:

Myślałem, że Polacy to Włosi północy, a okazało się, że są ponurakami jak Finowie, którzy potrafią się wyluzować dopiero wieczorem po imprezie, za pomocą alkoholu, Miałem wątpliwości, czy wytrzymam w takim kraju dłużej niż dwa miesiące. (...) No, i wreszcie wpadłem na rozwiązanie. Polacy są jak Finowie, owszem – ale tylko w stosunku do obcych. W gronie znajomych lub krewnych Polacy są Włochami! Dzisiaj wiem, że prawdziwy polski temperament ujawnia się dopiero w kręgu najbliższych, na imprezie po godzinie dwudziestej drugiej.

(Möller 2006, s. 79)

Równie istotne dla zrozumienia elementów eksplikujących polskość w publikacji Niemca są: wybór opisywanych wycinków rzeczywistości (znacznie częściej tej codziennej, „ulicznej” niż należącej do dziedzictwa kultury wysokiej), rzetelność w relacjonowaniu faktów (wynikająca z wieloletniego pobytu



w Polsce i autorskiej dokumentacji fotograficznej) czy sposób, w jaki są one prezentowane – nawet w kwestiach trudnych z szacunkiem dla odmienności innej kultury i humorem łagodzącym kwestie zaskakujące lub kontrowersyjne dla obcokrajowca. Charakteryzująca Möllera postawa otwartości wyklucza negację inności, z tego względu w jego zapiskach – poza wymienionymi wyżej marginaliami – nie ma uwag nawiasowych pt. *Co mi się w Polsce nie podoba* (podkreślenie moje).

Żaden z rozdziałów nie jest osobno poświęcony polszczyźnie, hasło *język polski* występuje jako podrozdział w części zatytułowanej *Trzy prztyczki*, ale uwagi dotyczące specyfiki naszego języka pojawiają się w różnych miejscach książki i w większości mają charakter żartobliwych „prztyczków” pod jego adresem. Möller pisze m.in.

Wcale mnie nie dziwi, że polscy uczniowie i studenci zajmują pierwsze miejsca w matematycznych oraz informatycznych konkursach na całym świecie. Jak może być inaczej skoro od drugiego roku życia opanowują do perfekcji tak trudny język? Raczej dziwię się, że policja jeszcze nie interweniowała. Czy to nie skandal, że niepełnoletnie dzieci zmusza się w Polsce do bezbłędnej kombinacji paruset gramatycznych odmian na godzinę? To nie jest przesada kabareciarza. Policzmy konkretnie. Każdy rzeczownik polski ma końcówki w 7 przypadkach w liczbie pojedynczej i mnogiej. To w sumie 14 wersji tego samego słowa. Weźmy też na przykład niewinne słowo *mężczyzna*. Niewinne? Niewinnych słów istnieje w polskim szalenie mało. Słowo *mężczyzna* jest dziwacznym wyjątkiem, bo odmienia się jak rzeczownik rodzaju żeńskiego, chociaż jest mężczyzną!

(Möller 2006, s. 112)

Warto zauważyć, że „narzekając” na uciążliwość systemu polszczyzny, autor przekazuje przy okazji uporządkowane dane i informacje gramatyczne. Dzięki temu kształtuje świadomość językową w zakresie specyfiki języka polskiego nie tylko u obcokrajowców, ale i w kręgu rodzimych użytkowników języka polskiego<sup>14</sup>. Stara się także, aby utyskiwanie na zawiłości naszego języka było okazją do zwrócenia uwagi na znaczące dla naszej kultury fakty czy postaci, por.

Powiem bardzo krótko: wszystkim sfrustrowanym obcokrajowcom na polskich kursach językowych wydaje się, że prawdopodobieństwo prawidłowej konstrukcji chociażby jednego prymitywnego zdania wydaje się być równe możliwości wygrania jack-potu w totolotku, czyli wynosi ono jeden do trzynastu milionów. Powodzenia! Ja osobiście nigdy się więc nie dziwiłem, że akurat polscy matematycy złamali kod słynnej Enigmy!

(Möller 2006, s. 112)

Publikacja *Polska da się lubić* w całości jest nacechowana „klimatem” adekwatnym do tezy zawartej w tytułowym stwierdzeniu, dzięki czemu lektura tego przewodnika faktycznie zachęca do poznawania polskości i osvajania się z nią.

<sup>14</sup> Regularnie korzystam z fragmentów omawianej książki na zajęciach dla studentów specjalizacji glottodydaktycznej w celu umysłowania im m.in. tego, w jaki sposób cudzoziemiec odbiera system gramatyczny naszego języka.

Książka S. Möllera udowadnia również, że cudzoziemców interesują bardzo różne dziedziny i aspekty życia Polaków, ich historii oraz kultury – zarówno narodowej, jak i tej lokalnej. Spojrzenie na polską rzeczywistość przez filtr humoru pozwala mówić autorowi o dziwnych, a nawet trudnych sprawach i nie urazić naszej narodowej dumy.

## 2.2. LAURA KLOS SOKOL, *SHORTCUTS TO POLAND*<sup>15</sup>

Laura Klos Sokol to Amerykanka, która w 1992 r. przyjechała do Polski w ramach stypendium Fulbrighta. Planowała roczny pobyt, ale wyszła za mąż za Polaka i została u nas na stałe. Jej publikacja jest anglojęzyczna, miała już cztery wydania (pierwsze w 1997 r., następne dwa w 2005 i 2010 r., ostatnie zaś w 2015 r.), nie doczekała się jednak na razie tłumaczenia na język polski. Kolejne odstępy czasowe pomiędzy wydaniem pozwoliły autorce na wieloletnie obserwacje naszej rzeczywistości oraz zmian zachodzących w Polsce w tym czasie<sup>16</sup>. Z tego powodu w swoich opisach jest świadoma, że prezentuje stan faktyczny w danym momencie, który za kilka lat może być już nieaktualny.

Książka Sokol została pomyślana jako specyficzny poradnik dla Amerykanów przyjeżdżających do Polski czy rozpoczynających życie w naszym kraju. Na okładce czytamy:

Niezależnie od tego, czy odwiedzasz Polskę czy tu pracujesz, ta książka pomoże ci lepiej zrozumieć codzienne zachowania Polaków – a być może niektóre z twoich własnych w sytuacji komunikacji międzykulturowej. Nie skupiając się tylko na pierogach czy wódce, nauczysz się prowadzić rozmowę, zachowywać jako gość, być dobrym współpracownikiem i nawiązywać przyjaźnie. Spostrzeżenia kulturowe na temat polskich zachowań sprawią, że poczujesz się bardziej komfortowo w Polsce... lub przynajmniej będziesz mniej zaskoczony. Skierowane do Amerykanów przykłady i obserwacje przypadną do gustu wszystkim zainteresowanym komunikacją międzykulturową.

(Klos Sokol 2010, okładka)

Tak sformułowane streszczenie książki wyraźnie odsłania charakter zamieszczonych w niej uwag, porad i spostrzeżeń – ze względu na użytkowe (adaptacyjne) ukierunkowanie dotyczą one przede wszystkim tego, co jest charakterystyczne w domowej, towarzyskiej i zawodowej codzienności Polaków. Istotna jest tu oczywiście perspektywa międzykulturowa, ponieważ typowość omawianych

<sup>15</sup> W wolnym tłumaczeniu polski tytuł można sformułować *Na skróty do Polski*. Wszystkie cytowane fragmenty tej publikacji są w tłumaczeniu własnym i pochodzą z 3. wydania książki.

<sup>16</sup> W wywiadzie z 2011 r. dla radiowej „Trójki” Klos Sokol stwierdziła m.in.: „Przez ostatnie 15 lat Polacy bardzo się zmienili. Różnicę między starszymi a młodymi widać w podejściu do pracy, zachowaniu, a nawet sposobie odbierania krytyki” <https://www.polskieradio.pl/9/396/Artykul/336074,Dwa-polskie-swiaty-okiem-obcokrajowca> [30.03.2020].

zdarzeń, zachowań czy sytuacji Klos Sokol odkrywa poprzez ich konfrontację z nawykami i zwyczajami Amerykanów.

Treści „skróatów do Polski” zostały uporządkowane przez autorkę w pięciu rozdziałach. Pierwszy z nich, zatytułowany *Wybrane zachowania*, zawiera dwadzieścia sześć zagadnień, w których Klos Sokol przedstawia swoje spostrzeżenia dotyczące zachowań Polaków w relacjach społecznych, przykładowo: prezentuje reakcje Polaków na pytanie „Co słyhać?”, wyjaśnia różnice w byciu przyjacielem, kolegą, kumplem lub znajomym, pisze o „otwartym” prowadzeniu sporów przez Polaków czy tłumaczy jedną z fundamentalnych zasad polskiej grzeczności wyrażonej w przysłowiu *Gość w dom, Bóg w dom*. Kolejna część obejmuje siedem esejów z zakresu zawodowego życia polskiego społeczeństwa, przede wszystkim tego, które toczy się w międzynarodowych korporacjach (ich realia Klos Sokol poznała najlepiej). Autorka porusza tu na przykład kwestię stosunku młodego pokolenia Polaków do kariery zawodowej po przełomie 1989 r. czy też specyfikę polskich zachowań w sytuacjach kryzysowych w pracy oraz miejsca aktywności zawodowej w hierarchii wartości Polaków. Dwanaście esejów włączonych do rozdziału *Polska specyfika* to refleksje autorki m.in. na temat stosunku Polaków do kwestii wieku, relacji rodzinnych, funkcjonowania pewnych społecznych modeli osobowych (np. Matka Polka, urzędas, cieć, stara baba, dziad) oraz inne aspekty dotyczące naszej obyczajowości. Spostrzeżenia z tego obszaru znajdują się też w kolejnej części zatytułowanej *Inne ciekawostki*, w której Amerykanka zamieściła np. rozważania na temat funkcjonowania małżeństw mieszanych, pozawerbalnych konwencji polskich powitań, zachowań Polaków związanych z ich pupilami, ale też uwagi dotyczące naszej biurokracji. Natomiast rozdziałem wieńczącym jest wypełniona czternastoma opowiadkami część, której tytuł można przetłumaczyć jako *Wsparcie językowe* lub *Pogotowie językowe*<sup>17</sup>. Odnajdujemy tu humorystyczne rozważania m.in. na temat fleksji i składni polskich liczebników, potocznych fraz typu *trele-morele* czy *gadka-szmatka*, bogactwa i finezji polskich toastów, różnorodności oraz „wylewności” formuł powitań i pożegnań<sup>18</sup> czy też wskazówki z zakresu etykiety językowej (np. kiedy wypada zwracać się *per ty* i jaki związek ma z tym *bruderschaft*). W tej części osobnym rozdziałikiem jest esej *The Polglish Language*. Tak sformułowany tytuł nie jest ani pomyłką edytorską, ani błędem autorki, ale dowodem jej świadomości językowej i hasłem „mówiącym” dla jej rozważań. Amerykanka porusza tu bowiem kwestię zjawiska mieszania polszczyzny z angielszczyzną (w różnych formach), zwłaszcza w realiach pracy w zagranicznych korporacjach. Było to zjawisko, które stało się znamienne dla naszej komunikacji językowej po przełomie ustrojowym w 1989 roku. I właśnie przez pryzmat znamion tamtego okresu Klos

<sup>17</sup> Tytuł oryginalny: *A Language Booster*.

<sup>18</sup> Por. następujące stwierdzenie: „Gdyby pożegnania były muzyką, Amerykanie zagwizdaliby prostą melodię, a Polacy wykonaliby całą symfonię” (ang. “If good-byes were music, Americans would whistle a simple tune and Poles would play a five-part harmony”) (s. 163).

Sokol otwiera przez swoimi rodakami specyfikę języka polskiego: zwraca uwagę m.in. na wchodzące wówczas do polszczyzny korporacyjnej nazwy i frazy typu: *dział marketingu, dzwonić na helpdesk, zrób mi update, mam deadline* itp.; przytacza opinię lingwisty Jana Wawrzyniaka na temat ekspansji słowa *menedżer*, które wyparło *kierownika*; przy okazji pisze także o zmianach w obyczajowości na przykładzie wkraczającego do polskich realiów *lunchu*. Co najważniejsze, autorka prezentuje wszystkie te kwestie nie po to, aby pokazać ich dziwaczność (i przez to chociażby deprecjonować zachowania językowe Polaków), przeciwnie – neutralizuje ich potencjalnie szokujący charakter poprzez odniesienie do uniwersalnych, międzykulturowych fenomenów, jakimi są przenikanie się różnych języków, zapożyczenia międzyjęzykowe czy mieszanie kodów językowych, por.

»I have *male pytanie*« – mówi Amerykanin do swojego polskiego kolegi z pracy. »*Muszę wziąć ten ticket*« – mówi pracownik biura turystycznego do swojego współpracownika. »*Sorry*« – mówi polski piłkarz do kolegi z drużyny po tym, jak nie zdołał odebrać jego podania. »*Było super*« – stwierdza Polak po imprezie. *Boże! To znaczy, God!* Co się dzieje z tymi ludźmi? Czy oni nie potrafią normalnie mówić? No nie. I nie ma w tym nic dziwnego. Akceptujemy to lub nie – mieszanie języków jest naturalnym zjawiskiem. Są nawet na to nawet specjalistyczne nazwy, kiedy mówiący posługują się taką hybrydową komunikacją poprzez krzyżowanie języków: przełączanie kodów (*code-switching*), mieszanie kodów (*code-mixing*) i zapożyczenia (*borrowings*).

(Klos Sokol 2010, s. 177)

Poza wymienionymi wyżej rozdziałami autorka zamieściła w swoim poradniku także dwa kwizy: *The Polskość Quiz*, czyli „kwiz na polskość”, oraz *The American Quiz*, czyli „kwiz na amerykańskość”. Są to bardzo interesujące komponenty tej publikacji, szczególnie wartościowe dla badań nad cudzoziemskim spojrzeniem na daną kulturę. Kwiz na polskość to przede wszystkim cenny dokument specyfiki polskiej socjokultury lat 90. XX w. – i jej osobliwości takich, jak rozkładane półkotapczany w polskich domach, ciasnota w mieszkaniach czy królujący na polskich ulicach mały fiat – ale także zjawisk bardziej trwałych kulturowo, o czym świadczą przykładowo następujące pytania:

*Czy lubisz prince polo albo ptasie mleczko?*

*Czy twoje nazwisko składa się z co najmniej 3 sylab?*

*Kiedy przychodzi do ciebie gość, czy od razu proponujesz mu coś do picia?*

*Czy chodzisz do kościoła we wszystkie święta kościelne?*

Formułę kwizu zaproponowanego przez Klos Sokol należy uznać za inspirowaną do wykorzystania jej jako narzędzia do „wyławiania” zjawisk reprezentatywnych, a następnie selekcjonowania tego, co jest charakterystyczne dla jakiegoś okresu, a co można traktować jako emblematyczne w sensie uniwersalnym dla danej kultury<sup>19</sup>.

<sup>19</sup> Na temat wykorzystania tego quizu do weryfikacji jego potencjału kulturemowego z perspektywy polskich i zagranicznych studentów, zob. Zarzycka 2019.

*Shortcuts to Poland* to publikacja ukazująca erudycję autorki oraz jej niezwykły, okraszony poczuciem humoru, takt interkulturowy. Odsłaniając kulisy codziennego życia Polaków, Klos Sokol udowadnia, że są one warte uwagi dla cudzoziemców nie jako „podwórkowe ciekawostki” (które *notabene* mogą stać się poważnymi barierami komunikacyjnymi), ale jako rzetelne dane potrzebne w kulturowej adaptacji. Amerykankę cechuje też mądre podejście do stereotypów – jej spojrzenie na nasze realia może w wielu aspektach uczyć zrozumienia polskiej kultury czy rewizji poglądów na jej temat nie tylko Amerykanów, ale i samych Polaków.

### 2.3. FANNY VAUCHER, *PILULES POLONAISES*<sup>20</sup>

Autorka tej książki to Szwajcarka, absolwentka Uniwersytetu Lozańskiego oraz Genewskiej Szkoły Sztuki Użytkowej. Zajmuje się zawodowo ilustracją i komiksem – współpracuje z fanzinami poświęconymi sztuce komiksowej. W latach 2010–2015 prowadziła francuskojęzycznego bloga o Warszawie<sup>21</sup> i te zapiski stały się podstawą pierwszego wydania *Pigulek*. Tytuł swojej pozycji Vaucher wyjaśnia następująco:

Przy przeprowadzce ze Szwajcarii do Warszawy wzięłam ze sobą pigułki przeciwbólowe – były biało-czerwone, zupełnie jak flaga Polski. Do dziś ich nie zużyłam, więc rok spędzony tutaj nie był aż tak bolesny.

(Vaucher 2016, okładka)

*Pilules polonaises* to trójjęzyczna (francusko-polsko-angielska) publikacja wydana w formie bogato ilustrowanej kroniki, w której autorka dokumentuje swoje refleksje i spostrzeżenia dotyczące polskich realiów społeczno-kulturowych. Wydanie książkowe bliskie jest pierwotnemu formatowi zapisków Vaucher – poszczególne tematy nie są uporządkowane według jakiegoś konkretnego klucza, stanowią zbiór swobodnych refleksji, tak jak wpisy na blogu. Pod koniec 2013 r. ukazało się pierwsze wydanie, obejmujące lata 2012–2014 i przedstawiające kulturowe ciekawostki z Warszawy, wydanie drugie z 2016 r. (*Pilules polonaises 2*) zostało rozszerzone o dane z innych miejsc w Polsce, choć nadal najwięcej informacji dotyczy naszej stolicy. We wprowadzeniu do drugiego wydania autorka zwraca uwagę na kwestie istotne dla postrzegania realiów z perspektywy cudzoziemca, który przebywa już w danej kulturze jakiś czas i obserwuje ją z uwagą, dokumentując zachodzące w niej przemiany:

<sup>20</sup> Polskojęzyczna wersja tytułu: *Polskie pigułki*. Cytaty, które zamieszczam w artykule, pochodzą z 2. wydania (2016 r.) tej publikacji.

<sup>21</sup> <http://pilulespolonaises.blogspot.com/> [20.03.2020].

(...) W Warszawie, która jest sercem tej akwarelowej przygody, wszystko pędzi sto kilometrów na godzinę i tyle już zdążyło się zmienić, na lepsze lub gorsze. Tyle opisanych w książce – i lubianych miejsc pozmieniało się albo pozniakało, jak chociażby dom handlowy Sezam w centrum Warszawy albo dworzec Łódź Fabryczna. Tak to już bywa! Jestem więc podwójnie szczęśliwa, że te miejsca będą mogły w jakiś sposób żyć dalej – na papierze.

(Vaucher 2016, s. 4)

Jakie tematy autorka *Polskich pigulek* włączyła do swojego oryginalnie ilustrowanego subiektywnego przewodnika<sup>22</sup>? Podobnie jak w przypadku wcześniej omawianych pozycji, mamy tu wybór rozmaitych zagadnień: językowych, kulinarnych, obyczajowych, pogodowych, mentalnych oraz faktograficznych. Ten zestaw obszarów zainteresowania raczej nie jest zaskakujący, natomiast najcenniejszy jest sposób jego prezentacji oddający perspektywę Szwajcarki w polskim otoczeniu, np. jej zaskoczenie, że w Wiśle nie można pływać, że bary mleczne nie koncentrują się w rzeczywistości na daniach wyłącznie mlecznych czy zdziwienie, że Polacy świętują i urodziny, i imieniny. Warte uwagi jest to, iż w odkrywaniu i poznawaniu polskich znaczeń oraz oswajaniu się z nimi najważniejsze dla autorki były nie symbole i miejsca pokazywane w większości tradycyjnych przewodników, ale *emblematy* bardziej codziennych doświadczeń. Wszystko to stwarza bardzo dobrą platformę do konfrontowania sądów i przyzwyczajęń polskiego tubylca.

W przeciwieństwie do S. Möllera i L. Klos Sokol „hasła” swojego przewodnika F. Vaucher sformułowała nie w postaci wyrazów czy wyrażęń, ale w formie pytań<sup>23</sup>, których w analizowanym wydaniu jest czterdzieści pięć. Przyjęcie takiej konwencji hasłowania jest wartościowo poznawcze, ponieważ odkrywa mechanizmy patrzenia na polską rzeczywistość oczami cudzoziemca, dla którego nasze „oczywistości” (prawdopodobnie niezauważane na co dzień i niepostrzegane jako godne uwagi) są nieoczywistymi „miejscami znaczącymi”. Wiele z pytań rozpoczyna się słówkiem pytającym *dlatego*, np.

*Dlaczego Polacy są romantykami?*

*Dlaczego w Łodzi jest tyle pustostanów?*

*Dlaczego bociany tak lubią Polskę?*

*Dlaczego Czarna Madonna jest czarna?*

<sup>22</sup> Strona graficzna książki nie jest w tym artykule najważniejszym przedmiotem zainteresowania, ale warto wspomnieć o jej wyjątkowej formie: ilustracje są szkicowane piórkiem i podkolorowywane akwarelą, są odręczne i publikowane bez komputerowej obróbki, co w dzisiejszych czasach jest rzadkością. Są one również bardzo dobrze skomponowane, miejscami przybierają postać komiksu.

<sup>23</sup> W tym miejscu chcę zaznaczyć, że pomysł na formułowanie haseł *Leksykonu emblematów kultury polskiej* w formie pytań zrodziło się niezależnie od publikacji F. Vaucher, ale jej książka umocniła podjętą decyzję.

*Rany boskie, dlaczego ludzie dają kwiaty ósmego marca?*

*Dlaczego w lipcu tyle pada?*

Ale są także zagadnienia, które wzbudziły zaciekawienie Szwajcarki z innej perspektywy i w odniesieniu do nich autorka stawiała inaczej sformułowane pytania, w których ujawnia się potencjał dyskusyjności (negocjowalności) określonych sądów i spostrzeżeń, np.

*Gdzie są niegdysiejsze śniegi?*

*Pije jak...?*

*Skąd się biorą wzgórza w płaskim mieście?*

*Jak poznać, że jesteśmy w polskiej kuchni?*

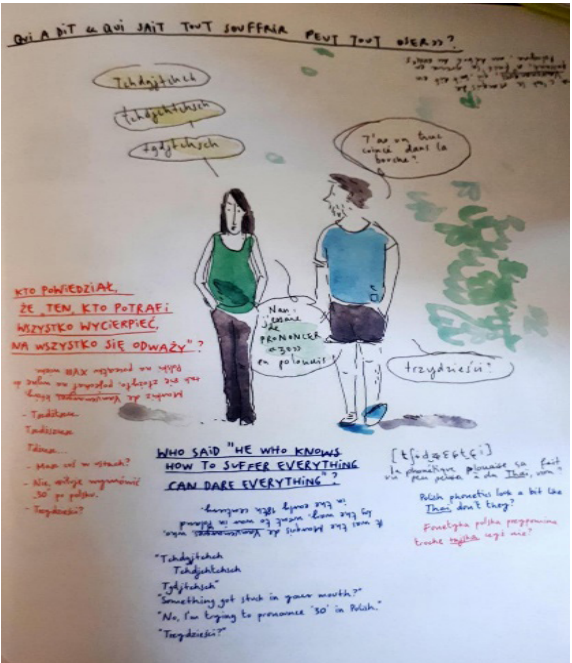
*Czekaj, pozwól mi zgadnąć... teraz robi się przetwory, tak?*

*Czy rynek Starego Miasta jest poprawny politycznie?*

Forma pytania jako hasła w przewodniku kulturowym ma więc z perspektywy badawczej ten walor, że nie ogranicza zakresu odniesień do danego faktu, otwiera przestrzeń skojarzeń i pole do dyskusji, co jest bardzo ważne, kiedy w procesie konfrontacji poszukuje się miejsc znaczących. Warto uświadomić sobie także fakt, że pytania w *Polskich pigułkach* stawia nie cudzoziemiec z innego, odległego kontynentu, ale mieszkanka europejskiej wspólnoty kulturowej – w sytuacji otwarcia granic europejskich krajów oraz w dobie mnożących się w internecie informacji turystycznych, polityczno-gospodarczych, społecznych itd. można by zakładać, że wzajemne poznawanie (się) Europejczyków nie powinno ujawniać już tak licznych zaskoczeń. Tymczasem doświadczenia F. Vaucher pokazują, po pierwsze, że tak nie jest, po drugie – że najbardziej zaskakujące mogą być właśnie codzienne doświadczenia, w związku z czym również współczesnym młodym generacjom – pokoleniom cyfrowych tubylców – dobrze przemyślane eksplikacje kulturowe nadal są potrzebne.

Krótkie formy narracyjne lub dialogowe typowe dla wpisów F. Vaucher nie pozwoliły jej na zamieszczanie w *Pigulkach* dłuższych passusów czy rozbudowanych refleksji na temat jej stosunku do polszczyzny (nie wiemy zresztą, czy chciałaby o tym więcej pisać). Jednak pewną odstonę swojego postrzegania polszczyzny Szwajcarka ujawnia we wpisie zatytułowanym *Kto powiedział, że „Ten, kto potrafi wszystko wycierpieć, na wszystko się odważy”*?<sup>24</sup>. Rozwinięciem tego hasła jest krótka rozmowa między Francuzką a Polakiem, w której autorka w humorystycznym tonie odnosi się do niełatwej dla cudzoziemca polskiej fonetyki, por.

<sup>24</sup> Na stronie tego hasła jest też zamieszczona (zapisana „do góry nogami”) następująca odpowiedź: „Markiz de Vauvenargues, który, tak się złożyło, pojechał na wojnę do Polski na początku XVIII wieku” (Vaucher 2016, s. 77).

<p>Strona z pytaniem <i>Kto powiedział, że „Ten, kto potrafi wszystko wycierpieć, na wszystko się odważy”?</i></p>	<p>Rozmowa między postaciami z rysunku i komentarz autorki</p>
	<p>Rozmowa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tszdzdziszcz.</li> <li>Tszdzdziszcz.</li> <li>Tszdzdzisz...</li> <li>- Masz coś w ustach?</li> <li>- Nie, usiłuję wymówić „30” po polsku.</li> <li>- Trzydzieści?</li> </ul> <p>Komentarz:</p> <p>[tʃidzɛtɕɛi]</p> <p>Fonetyka polska przypomina trochę <u>tajską</u>, czyż nie?</p>

Źródło: Vaucher 2016, s. 77

*Polskie pigułki* to – w swojej formie – faktycznie „pigułkowe” odkrywanie polskości. Wymaga ono od odbiorcy dużo więcej zaangażowania w odczytanie specyfiki tego, co jest przedstawiane, niż w przypadku dwóch pozostałych analizowanych tu pozycji, w których autorzy zamieścili obszerniejsze komentarze. Może jednak właśnie z tego powodu potencjał interpretacyjny wpisów F. Vaucher jest większy, mobilizuje bowiem do głębszego, międzykulturowego konfrontowania różnych zjawisk i próby zrozumienia, dlaczego jedne rzeczy nas dziwią czy nawet szokują, a w pozostałych nie widzimy nic osobliwego. Próbom zrozumienia towarzyszy nie mniej ważne pytanie o to, czy i na ile jesteśmy gotowi, aby rozmaite odmienności tolerować.

### 3. PODSUMOWANIE I KONKLUZJE

Omówione w artykule publikacje to nie tylko ważne świadectwa mające wpływ na wizerunek Polski i Polaków wśród obcokrajowców. Ich analiza dowodzi, że perspektywa cudzoziemców w odbiorze polskiej lingwa- i socjokultury



jest czynnikiem o bardzo dużym znaczeniu w badaniach nad zasobem naszych emblematów kulturowych i z pewnością nie można jej pomijać. Konfrontacja naszych rodzimych sądów i przekonań z cudzoziemskimi doświadczeniami może wpłynąć w istotny sposób na obiektywizację przekonań kulturowych i hierarchizację zjawisk, które mają potencjał emblematu.

Każda z analizowanych tu książek to swoista próba weryfikacji polskich „miejsc znaczących” w obliczu wartości obecnych w kulturach poszczególnych autorów (por. Kajak 2020, s. 162). W procesie negocjowania znaczeń kulturowych neutralizacji ulegają postawy skrajne i najbardziej subiektywne – zarówno te typowe dla „tubylców” w danej kulturze, jak i jej „przybyszów”. Jednocześnie nie dochodzi (przynajmniej nie powinno) do uogólniania znaczeń, czyli ich schematyzacji, która jest typowa dla mechanizmu powstawania stereotypów. Należy przy tym pamiętać, że ów subiektywizm czy skrajność w postrzeganiu realiów wynika nie tylko z bycia „tubylcem” lub „przybyszem” – czynnikami równie istotnymi są tutaj wszystkie indykatory socjologiczne, które mogą determinować nasze postrzeganie. Dowodem na to są dane kulturowe zarejestrowane i zaprezentowane przez każdego z omawianych tu autorów, w tym szczególnie znamieny „alfabet Möllera” – zestaw opracowany przez cudzoziemca o najdłuższym (i najbardziej różnorodnym) stażu w zakresie doświadczenia specyfiki polskich realiów. Równie istotne jest także to, iż przywołani w artykule autorzy świadomie wykorzystali „dyplomatyczny” potencjał humoru, aby stworzyć platformę do prezentowania znaczeń kulturowych i dzięki niej neutralizować ryzyko postrzegania swojej postawy jako deprecjonującej czy negującej inność opisywanej kultury. Należy więc stwierdzić, że cudzoziemcy będący przewodnikami i mediatorami kulturowymi to bez wątpienia cenni informatorzy oraz potrzebni partnerzy badań w kulturoznawstwie glottodydaktycznym.

Analizowane publikacje wykazały również, że intencją ich autorów było pokazanie przede wszystkim tych aspektów kulturowych, których poznanie i „oswojenie” ma pomóc cudzoziemcom łatwiej i lepiej funkcjonować w codziennych realiach, nie zaś wprowadzać ich w przestrzeń tzw. kultury wysokiej. Potwierdza to obserwacje płynące z wcześniejszych badań glottodydaktyków polonistycznych wskazujące na to, że perspektywa przyjmowana w kanonach opracowywanych przez specjalistów w zakresie nauczania jppo jest odmienna niż ta wyłaniająca się z refleksji cudzoziemców (Zarzczyński, Piekot 2010). Doświadczenia codzienności są w badanym materiale istotne jako te, które prawdopodobnie mają złągodzić mentalne trzęsienie ziemi przy pierwszym kontakcie z rzeczywistością Innych. Ale opisana perspektywa cudzoziemców, którzy zadają pytanie „Gdzie ja jestem?” inspiruje także tubylców do postawienia sobie takiego samego pytania – o rozumienie miejsca, w którym żyją.

Swoje rozważania zakończę przywołaniem jednego z przykazań znajdującego się w klasycznym już dla polskiej glottodydaktyki zestawie D. Piriego zatytu-

łowanym *Dziesięcioro przykazań dla nauczyciela języka polskiego jako obcego*. D. Pirie mówi w tym przykazaniu o potrzebie obecności cudzoziemców w gronie nauczycieli języka polskiego – uważam, że stwierdzenie to można z powodzeniem rozszerzyć także na sferę objaśniania polskiej przestrzeni kulturowej, do czego jest nam potrzebna także perspektywa obcokrajowców:

Polak nie zawsze lepiej umie/wie: rodzimy Polak na pewno dobrze potrafi mówić po polsku, ale rzadko kiedy umie pożytecznie wyjaśnić studiującym konkretne problemy. Nie-Polak, który opanował język polski, jest potrzebnym elementem w kręgu nauczycielskim.

(Pirie 1997, s. 16)

## BIBLIOGRAFIA

- Amsellem G., 2006, *L'imaginaire polonais : Société, culture, art, littérature*, Paryż.
- Augustynowicz Ch., 2017, *Kleine Kulturgeschichte Polens. Vom Mittelalter bis zum 21. Jahrhundert*, Wiedeń.
- Bralczyk J., 2004, *Leksykon zdań polskich*, Warszawa.
- Bralczyk J., 2005, *Leksykon nowych zdań polskich. Od lat 70. do dziś*, Warszawa.
- Bralczyk J., 2006, *Polak potrafi. Przysłowia, hasła i inne polskie zdania osobne*, Warszawa.
- Bralczyk J., 2007, *444 zdania polskie*, Warszawa.
- Chojnowski P., 2012, *Jak Amerykanie postrzegają Polaków i dlaczego uczą się języka polskiego? Studium przypadku*, w: K. Filipowicz-Tokarska, P. Chojnowski (red.), *Bariery i/ jako wyzwania w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Słubice, s. 31–42.
- ESOKJ – *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, 2003, Warszawa.
- Fosso S., 2001, *Czarnoskóry student w Europie*, Wrocław.
- Gębał P., 2005, *O Polsce w Unii Europejskiej czy o zachowaniu się podczas ceremonii religijnych? Znajomość których elementów kultury oraz jakich realiów oczekują cudzoziemcy. Raport z przeprowadzonych badań*, w: P. Garncarek (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, Warszawa, s. 234–243.
- <http://pilulespolonaises.blogspot.com/> [20.03.2020].
- <http://www.steffen.pl> [09.04.2020].
- <https://viva.pl/ludzie/newsy/steffen-moller-co-robi-teraz-czy-wroci-do-europa-da-sie-lubic-121028-r1/> [09.04.2020].
- <https://www.polskieradio.pl/9/396/Artykul/336074,Dwa-polskie-swiaty-okiem-obcokrajowca> [30.03.2020].
- Kajak P., 2020, *Kultura popularna w nauczaniu polszczyzny jako języka polskiego. Wstęp do kulturoznawstwa glottodydaktycznego*, Warszawa.
- Klos Sokol L., 2010, *Shortcuts to Poland*, Warszawa.
- Möller S., 2006, *Polska da się lubić. Mój prywatny przewodnik po Polsce i Polakach*, Poznań.
- Möller S., 2013, *Berlin-Warszawa-Express. Pociąg do Polski*, Poznań.
- Möller S., 2019, *Weronika, twój mąż tu jest! – Gdy Niemcy i Polacy się kochają*, Poznań.
- Niewiara A., 2014, *Od polskich słów do polskich zdań. W poszukiwaniu słów kluczy do polskiej kultury*, „Forum Lingwistyczne”, nr 1, s. 65–75.
- Ornat D., 2013, *O polskim przekładzie hiszpańskich kulturomów*, w: I. Kasperska, A. Żulechowska (red.), *Przekład jako akt komunikacji kulturowej*, Poznań, s. 167–194.

- Pirie D., 1997, *Dziesięcioro przykazań dla nauczyciela języka polskiego jako obcego (JPJO)*, w: W.T. Miodunka (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Materiały z I konferencji polonistów zagranicznych i polskich zwołanej z inicjatywy Grupy „Bristol” do Instytutu Polonijnego UJ*, Kraków, s. 13–15.
- Rak M., 2015, *Kulturemy podhalańskie*, Kraków.
- Schulze D., Gawin I., 2015, *KulturSchock Polen, Reise Know-How*, Bielefeld.
- Stępień A., Kajak P., 2016, „Let’s talk about sex” po polsku. *Tabu seksualności w praktyce glottodydaktyki polonistycznej*, w: A. Małycka, K. Sobstyl (red.), *Tabu w procesie globalizacji kultury*, Lublin, s. 141–164.
- Swan O., 2014, *Kaleidoscope of Poland. A cultural encyclopedia*, 2015.
- Vaucher F., 2016, *Pilules polonaises 2*, Warszawa.
- Zarzewny G., Piekot T., 2010, *Inny punkt widzenia – treści kulturowe w podręcznikach oczami cudzoziemców*, w: P. Garmcarek, P. Kajak, A. Zieniewicz (red.), *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. 435–443.
- Zarzycka G., 2008a, *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., 2008b, *Opis pedagogiki zorientowanej na rozwój kompetencji i wrażliwości interkulturowej*, w: W.T. Miodunka, A. Seretny (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Kraków, s. 63–78.
- Zarzycka G., 2019, *Kulturemy polskie – punkty widzenia, techniki ich wydobywania i negocjowania. Stosowanie perspektywy etnolingwistycznej w glottodydaktyce polonistycznej*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 26, G. Zarzycka, B. Grochala, I. Dembowska-Wosik (red.), s. 425–441. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.26.29>

Magdalena Smoleń-Wawrzusiszyn


## POLISH CULTURE EMBLEMS FROM THE PERSPECTIVE OF FOREIGNERS

**Keywords:** glotto-cultural studies, Polish culture, emblem, perspective of foreigners

**Abstract.** The aim of the article is to present the foreign reception of features and emblematic phenomena of Polish lingua- and socioculture based on the analysis of three guide books: S. Möller’s 2006, L. Klos Sokol’s 2010 and F. Vaucher’s 2016 one, and to assess the usefulness of this type of sources in the search for typical elements of our cultural portrait. The analysis of the publications in question was one of the stages of research (as part of the *Emblems of Polish culture – the lexicon concept* project) on various perspectives in the perception of the specificity of broadly understood Polishness, the knowledge of which is necessary in the work on extracting and negotiating phenomena that can obtain the status of Polish culture emblems. The presented considerations show, among others, that an important benefit of reception of cultural experiences of foreigners is their “innovative” view of phenomena usually resulting from well-developed intercultural skills. Foreigners can be valuable cultural mediators, especially when in the process of getting accustomed to otherness they are able to explain it with a humorous distance, which helps to build bridges between cultures.

Data wpłynięcia tekstu: 13.05.2020

*Elżbieta Sękowska\**

 <https://orcid.org/0000-0002-5897-150X>

## A THEMATIC DICTIONARY AS A SOURCE OF CULTURAL COMPETENCE (USING THE EXAMPLE OF A CHINESE-POLISH DICTIONARY)

(THIS ARTICLE WAS TRANSLATED FROM POLISH BY JAKUB WOSIK)

**Keywords:** cultural competence, linguaculture, socioculture, teaching Polish as a foreign language, thematic dictionary

**Abstract.** This article discusses a thematic dictionary of a specific language pair (Chinese-Polish in this case) as a teaching aid useful in learning a language and its culture. In the search for a place for the thematic dictionary in language teaching, the author refers to the notion of cultural competence and notions associated with introducing it into the teaching process as cultural competence covers both vocabulary and knowledge (linguaculture), and the interpretative rules and elements of the study of the reality of people and institutions within the area of socioculture. The contents of those areas of culture of a community are discussed in the theoretical studies devoted to teaching Polish as a non-native language and in the curricula of teaching Polish as a foreign language. Those activities become focussed, e.g. in the required standards which refer to individual levels of language proficiency.

A thematic dictionary may serve as a source for introducing elements of culture considering the stock of vocabulary which illustrates the differences in languages and cultures. In the discussion of the Chinese-Polish thematic dictionary, the author focusses on the description of macrostructures, the inclusion of selected thematic fields, and indicates its utility in increasing one's proficiency in the lexis which illustrates the extra-linguistic reality.

In the modern theory and practice of teaching Polish as a non-native language there is a conviction that teaching linguistic competences (knowledge of the inflectional system, syntactic structures and the lexis of the language) should accompany the teaching of cultural competences. Some researchers use for this the term sociolinguistic competence, which covers both social and cultural competences (Żydek-Bednarczuk 2012, p. 21). While avoiding the debates surrounding the extent of intercultural competences, it is worth drawing on findings which indicate the areas of knowledge and skills which should be inc-

---

\*e.sekowska@uw.edu.pl, University of Warsaw, Faculty of Polish Studies, Institute of Applied Polish Studies, ul. Krakowskie Przedmieście 26/28. 02-927 Warsaw.

luded within the process of cultural education (they refer to both learners and teachers):

- holding specific knowledge about one’s own culture and the other culture, and knowledge about social groups and the differences arising in interactions. That knowledge covers history, everyday conduct, traditions, customs, forms of address, and modes of discussion. “At this point one might find it useful to apply general knowledge on intercultural communication regarding individualistic and collectivistic cultures, high and low context cultures, feminine and masculine cultures, or even cultures of linear, flexible or cyclical time” (Żydek-Bednarczuk 2012, p. 24);
- acquisition of skills for interpreting one’s own culture within the context of the other culture and interpreting the other (foreign) culture within the context of one’s own. That mainly applies to finding similarities and differences between cultures;
- learning the skills of perceiving one’s own attitude and behaviour within the context of both cultures. To that end, knowledge on verbal and non-verbal behaviours in specific communicational contexts, e.g. regarding gestures, conflict situations, and ritualistic behaviour, is useful;
- developing the skills of a conscious approach to otherness and separateness, and of critical cultural awareness (see Żydek-Bednarczuk, 2012, p. 24)<sup>1</sup>.

The findings presented have arisen from discussions on the need to introduce cultural notions into the teaching of Polish as a non-native language. They have been raised since the 1990s and they apply not only to the inclusion of the canonical set of Polish culture in teaching Polish as a non-native language, but also the means of implementing it in the teaching of selected cultural elements (cf.: Garncarek 2005; Zarzycka 2005).

A summary of the debate on the place of culture in teaching Polish as a non-native language was provided in a volume edited by W. Miodunka entitled *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne* (Krakow 2004). Many materials prior to the release of the volume applied to preparing the process of certification of proficiency in Polish as a foreign language, which was launched in 2004. The direction in which those works were progressing were discussed in the document: *Standardy wymagań odnoszących się do poszczególnych poziomów biegłości językowej w zakresie znajomości języka polskiego* issued as a Resolution of the Minister of Science and Higher Education of 30 March 2016.

In line with the article’s title, allow me to focus on the contents of two catalogues: *Katalog intencjonalno-pojęciowy* [Intentional and notional catalogue] and *Katalog tematyczny* [Thematic catalogue]. The former, which covers sociocultu-

<sup>1</sup> This article is a considerably altered and extended version of a text I submitted for publication in the *Philologica* series of the Bratislava: Univerzita Komenského publishing house.

ral issues<sup>2</sup>, includes selected speech acts, e.g. politeness-based conventions, informing and inquiring, confirming and denying, expressing emotions; and actions based on applicable linguistic structures in specific communicational situations (contact with a colleague, friend, guest, family member, client, patient, etc.). Their scopes increase as new levels of language proficiency are achieved.

The *thematic catalogue*, as per the definition of thematic vocabulary, covers lexical circles which refer to specified realities. The number of circles increases at specific stages of teaching and testing Polish as a foreign language: at the A1 level there are 13 circles, and there are 18 circles at the C2 level. For example, at the A1 level, specialists list the following thematic areas: 1. Humans; 2. Home, flat, surroundings; 3. Everyday life; 4. Free time, entertainment; 5. Travel; 6. Interpersonal relations; 7. Health; 8. Shopping; 9. Food and drink; 10. Services; 11. Places; 12. Natural environment; 13. Traditions, customs, holidays. Further circles are added at the B1 level: Social relations; General topics; and at the C2 level: Science and technology; The media; Education. When analysed, they display a concentric pattern of expanding contents.

Some vocabulary items in the listed thematic circles fit the linguacultural space which, according to Grażyna Zarzycka, a researcher of the area of culture in teaching Polish as a foreign language, covers the following elements of Polish culture: – architecture and the cultures of Polish cities and towns; – persons considered icons of Polish culture, art, and science; – Polish Nobel prize laureates; – Polish traditions. The so-called cultural part also includes: the linguistic image of values, symbols, and meanings particular to an area of language; names of people, traditions, and places, and the conventionalised linguistic and idiomatic means, sayings, proverbs, quotations, winged words, and longer texts through which one can interpret a culture or subcultures (cf. Zarzycka 2008, p. 151).

It is not enough to establish the extent of linguaculture – it must also be introduced during classes. Towards that end, Polish teachers use various strategies: they use purpose-developed textbooks in which linguistic information is accompanied by details about the culture (everyday life, attitudes, ritualised behaviour, forms of address); they introduce Polish films, in which one can find examples of workplace relations, relations between the sexes, religious behaviour, humorous behaviour, etc.; they use works of literature and advertising texts; they organise social events with the intention of helping learners experience Polish customs, e.g. St. Andrew's Eve or decorating the Christmas tree; and they hold lectures on

---

<sup>2</sup> Socioculture is defined as the culture of the social life of a community: "It emerges in teaching material when it conveys knowledge on the community of a cultural area (the area of a language), in particular regarding everyday life, interpersonal relations and values, and the behaviour important for the functioning of the community," (Zarzycka 2008, pp. 148–150). Socioculture consists of the elements of knowledge of people and institutions and the rules of interpretation helpful in decoding values, conventions, and rituals important in a community, e.g.: ceremonial year, politeness rules, expressions of social distance, etc.

selected issues. In the final case, a thematic dictionary may constitute an efficient teaching aid. It is a particularly helpful kind of publication as learners who speak other languages are often distant from Poland not only in geographical, but also cultural terms: such a dictionary associates vocabulary with the reality of a specific cultural context, and groups words within lexical and semantic fields, which constitute a reflection of the extra-linguistic reality, which may help them realise the similarities and differences between cultures.

Thematic bilingual dictionaries with a foreign-language-education focus are common nowadays. They are known well in West European and Slavic lexicographies (Batko-Tokarz 2019, pp. 69–70). Some have been studied extensively, e.g. *Francusko-polski słownik tematyczny* [French-Polish Thematic Dictionary], *Mały słownik tematyczny angielsko-polski* [Small English-Polish Thematic Dictionary], *Wielojęzyczny słownik wizualny. Leksykon tematyczny* [Multilingual Visual Dictionary. A Thematic Lexicon] (see Batko-Tokarz 2019, p. 70). They are mostly practical in nature – they constitute a good tool for finding the required information in particular life situations, and they help one increase one's language proficiency. In selecting thematic circles, apart from the obvious scopes which group vocabulary related to the aspects of living, authors usually apply the filter of significance for modern readers: they include current vocabulary which refers to modern world issues, e.g. mad cow disease, drug addiction, alcoholism, terrorism, environmental protection, natural catastrophes and disasters (cf. Zaręba, Kochan 2002, p. 7; Masoit, Rutkowska, Patiejūnienė 2007, pp. 9–10). Those dictionaries use simple modes of defining terms, i.e. by providing lexical equivalents or definitions based on meaning related to the existing reality.

Among the many such works there is also the *Chińsko-polski słownik tematyczny* (2013) [Chinese-Polish Thematic Dictionary] published by The Commercial Press and edited by Zhang Wenying, Sun Shuxue, Ao Dann, and Zou Yanyan; the framework of the entries and their Polish versions were developed by a team of specialists. It is a publication worth studying as it is the first dictionary in this language pair published in China. I infer that the dictionary was created in response to increased Polish-Chinese contacts in various areas, including an increase in the number of Polish studies centres in China.<sup>3</sup> The dictionary's release is the more significant considering that Polish is not the most popular language in the world.

The categorisation of reality in the dictionary has been devised from the Chinese perspective, yet it is also useful for the students of Polish studies for indicating the similarities and differences between the two languages and their cultures.

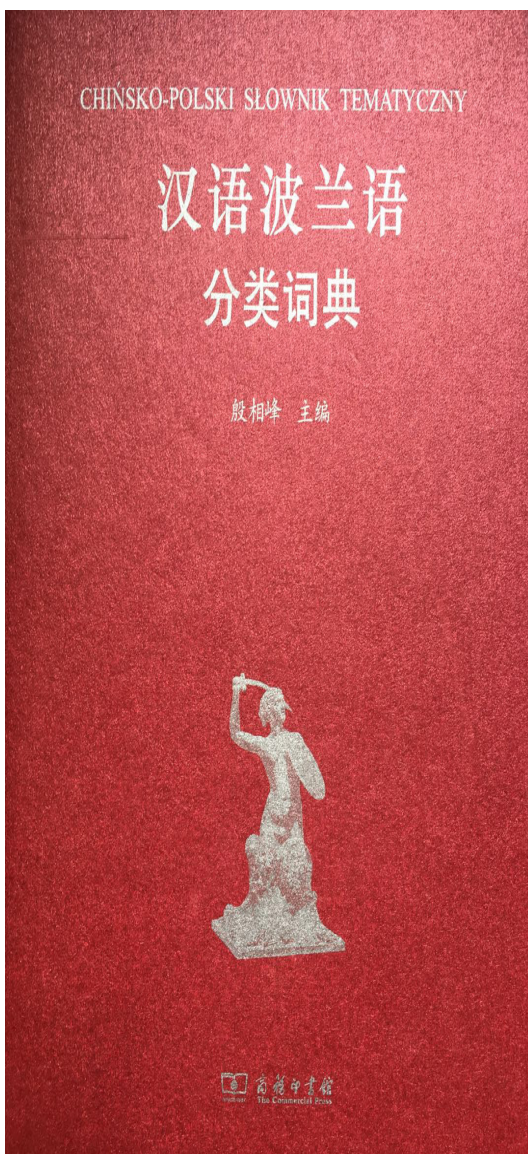
The dictionary has a two-stage hierarchy, which covers 5 main groups: Everyday life; Social life; Public affairs; Economic activity; and Social and natural

---

<sup>3</sup> In continental China, there are 16 Polish studies institutes with various focusses; the oldest one is the Chair of the Polish Language at Beijing Foreign Studies University (1954); in 2014–2019, Polish studies units were established in Guangzhou, Shanghai, Dalian, and Sichuan.

sciences. Within them, there are several subgroups. The fields aggregate practical vocabulary necessary in everyday contacts, as well as specialist lexis. Group 5 includes an Annex which contains the names of countries, capitals, and currencies. The dictionary also includes an Alphabetical index of entries, which facilitates finding the required names in a group. As the brief *Foreword* states: “The dictionary is built around a lexicon of everyday life issues, and its distinguishing feature is the large number of new words. The entries are organised in a general to specialised order, and their selection reflects the high pace of changes occurring in vocabulary typical in modern dictionaries” (*Chińsko-polski słownik tematyczny* 2013). The dictionary includes 25,000 entries. For foreigners’ ease of use, entries in Chinese include Latin transliterations.

The thematic macrostructure has been a feature of multilingual dictionaries intended for school use. Specialised lexicons were promoted in the past by John Amos Comenius, who created a series of school dictionaries organised in such a way to associate the expansion of one’s knowledge with noticing the surrounding reality and with a broader view of the world (Otwinowska 1990, p. 783). Today, the application of thematic divisions is justified in a similar manner. The author of the thematic division in *Wielki słownik języka polskiego* (available online at <http://www.wsjp.pl>) wrote thus about introducing her classification: “The identified thematic fields may indicate the image of extra-linguistic reality in its common perception, thus indicating the preferred values and hierarchies which exist in the



The cover of *Chińsko-polski słownik tematyczny*



culture of everyday life, which differ considerably from the academic hierarchy of reality” (Batko-Tokarz 2008, p. 31).

Comparative semantics studies have proven the assumption that lexis reflects cultural differences in the most obvious manner. I shall highlight to what extent the Chinese image of the world is indicated by the selection of entries by quoting selected words in the following semantic subfields: *Leisure, recreation, entertainment; Travel* (in the *Everyday life* group); *Personal and social relations; Identity and work; Social relations; Culture and art* (in the *Social life* group).

In the *Leisure...* subfield, what is noticeable is the number of entries which refer to kinds of tea and the brewing ceremony, a fact which indicates the role of the beverage in Chinese culture: *chaye* – tea leaves; *Qimen hongcha* – Keemun black tea; *wulongcha* – oolong tea; *Huangshan maojian* – tea from the Yellow Mountains; *dawanacha* – tea served in a large cup; *chadao* – tea brewing ceremony; *jingcha* – ceremonial serving of tea; *pincha* – to taste tea. Words which refer to café reality do not display many differences when compared to their Polish counterparts.

Among the names of games, the most noteworthy include: *majtang* – mahjong; *Zhongguo xiangai* – Chinese chess; *tiaoqi* – Chinese checkers<sup>4</sup>.

This subfield also includes vocabulary denoting versions of ceramics from various shops, e.g.: *geyao* – porcelain from the Ge shop; *dingyao* – porcelain from the Ding shop; *nunyao* – porcelain from a folk shop. Other entries typical for the Chinese culture found in this subfield are, e.g.: *chaozhu* – official beads in ancient China; *zhujian* – connected bamboo boards onto which text was inscribed; *caihui bohua* – a painting on silk; *xunzangpin* – items placed in graves<sup>5</sup>.

The subfield *Travel*, under entries denoting travel stages and destinations, also includes the following words: *sai longzhou* – a dragon boat race; *longdeng* – a dragon lantern; *shiwu* – a lion dance. Indirectly, travel is also referred to in the following entries: *gongfei hiyou* – official business trip with elements of tourism and/or entertainment; *guanguangtuan* – a group engaged in joint sightseeing; *ziyou huodong* – time for one’s own activities during a trip. This group also includes various terms denoting different types of hotels, e.g.: *shangye luguan* – a business hotel; *liansuo luguan* – a chain hotel; *jijie yingye luguan* – a seasonal hotel. People working in a hotel, e.g.: *zhudian jingli* – the manager of a hotel living in it permanently. The group of names denoting types of hotel rooms and beds includes interesting words, e.g. one denoting a luxurious bed, i.e. *haohuachuang*;

<sup>4</sup> A folder celebrating the *Życie wśród piękna. Świat chińskiego uczonego* [Life In Beauty. The World of Chinese People of Science] exhibition (the National Museum in Warsaw 1 Oct 2016 – 8 Jan 2017) included the names of old Chinese strategic games, e.g.: *go*, *xiangqi* chess, and *shuanglu* chess, known as “double army”. “They gave learned officials not only entertainment, but they were also viewed as a tool for self-improvement helping them achieve the state of calmness and focus” (*op. cit.*).

<sup>5</sup> Including the quoted words in this subfield may seem unjustified as the following group (2) includes the subfield *Culture and art*, but I shall not discuss this issue in this article.

a special word is used to denote a trip to a place associated with the history of the CCP – *hongse luyou*. A traveller must also learn the Chinese names of museums and historical sites, e.g. *Zijinching* i.e. the Forbidden City.

In Group 2 (*Social life*) the first subfield is *Personal and social relations*; its most noteworthy items include the names of family relations particular to China, e.g.: *dinu* – first daughter; *shunu* – second daughter; *waipo* – grandmother on mother's side; *waigong* – grandfather on mother's side; *waizengzufu* – great grandfather on mother's side; *waizengzumu* – great grandmother on mother's side; *gege* – older brother; *jiejie* – older sister; *didi* – younger brother; *meimei* – younger sister<sup>6</sup>. Those words reflect the hierarchy in the Chinese family of old, hence the doubt as to how well they are known by the modern Chinese since the transformations at the turn of the 21st century altered the internal structures and relationships in families: “The Chinese family of old is no more. (...) Family clans have lost all their power. Migrations have segmented and weakened them. Families have become smaller, first through a ban on polygamy, and later by problems with access to living quarters and the need to search for jobs far away from home” (Jacoby 2016, p. 140).

The subgroup *Identity and work* includes lexis which reflects labour and official relations, e.g.: *mingong* – a worker from the countryside working in a city; *liuxuesheng* – a student studying abroad; *zhuguan hush* – a nurse assigned to a patient; *dushengzinuzheng* – certificate of having a single child; *Gang-Ao longxingzheng* – a pass to Hong Kong and Macau; *beipiao* – a person who lives and works in Beijing but is not domiciled in the city; *guan erdal* – the second generation of officials.

A major part of subfield 4. *Culture and art* consists of the names of Chinese musical instruments and styles of singing; consider a few examples: *pipa* (a Chinese musical instrument resembling a lute); *matonquin* – a Chinese musical instrument; *miuzu changfa* – folk mode of singing; *yuanshengtai changta* – original singing; *yinyue wudao shishi* – an epic poem presented through dance and song.

---

<sup>6</sup> The lexis related to family relations is quite complicated. Apart from names, there are also names denoting the order in which people were born, e.g. Second Sister, Third Sister... Eighth Sister. That nomenclature was typical for a period when multigenerational families still existed. It has survived until today mostly in works of literature. For example, in Mo Yan's novel entitled *Big Breasts and Wide Hips*, seven daughters have the following names: Laidi, Zhaodi, Lingdi, Xiangdi, Pandi, Niandi, Quidi, which in Chinese means: the coming younger brother, the summoned younger brother, the called upon younger brother, the awaited younger brother, the expected younger brother, the longed-for younger brother, and the pleaded-for younger brother. Along with the names, the sisters are referred to in the novel using numerical determinations: “A foreign woman looked at each of my sisters in turn starting with Fifth Sister and Sixth sister, who had straw tags sticking up out of their collars. Then she looked at Fourth Sister, Seventh Sister, and Eighth Sister, who did not have tags” Mo 2007, p. 163. [English version: Mo Y., 2004, *Big Breasts and Wide Hips*, Arcade Publishing]

Brother born as the final child in the family was named the *Golden Boy* (Jintong), and his twin sister: *Jade Girl* (Yunü). In the novel, she was usually referred to as Eighth Sister.

Special terminology also applies to opera: *jingju* – a Beijing opera; *lianpu* – the makeup in the traditional Beijing opera forming a face mask; *xiaosheng* – characters of young men; *laodan* – characters of old women; *huadan* – characters of young women; *daomadan* – characters of woman warriors. Various opera styles and centres specialising in them have their own names, e.g.: *pingju* – a ping opera; *yuju* – a yu (Henan) opera; *qingjang* – opera from Shaanxi; *yueju* – Guangzhou opera.

Writing techniques and the related tools (a brush, ink, paper and stone for pressing ink) were a major element of Chinese culture; I have selected only a few examples from this group: *wenfang si bao* – a brush for writing, ink, stone for pressing ink, and paper; *yan* – stone for pressing ink; *xuanzhi* – rice paper; *miaohong* – painting in red; *maobi* – a writing brush; *yinwen* – depressed writing. Specialists in Chinese culture emphasise that: “In the Chinese civilisation, beautiful writing, meaning not only the creation of content, but also the art of calligraphy, and fine expression, was valued highly. Every learned person had to possess those skills and perfecting them required many years of training, culminating in an official exam” (Sarek 2016, p. 136). The importance of those skills is indicated by the existence in Chinese of many idioms which refer both to writing fine works of literature, poems in particular, and a beautiful manner of expression, e.g.: *to cough out pearls and spit nephrite*, meaning ‘to speak and write beautifully’; *carved nephrites bound in pairs*, meaning ‘a perfect poem’; *words like shards of nephrite falling from the sky*, meaning ‘to speak and write beautifully’; *round like a pearl and clear like nephrite*, meaning ‘skilful and clear style’; *shards of nephrites and shapeless pearls*, meaning ‘a beautiful and short poem’ etc. (cf. Sarek 2016, pp. 136–141).

An overview of selected entries from several fields and subfields in the Chinese-Polish dictionary indicates the diverse aspects of Chinese culture within various areas of personal and social life, a kind of Chinese vision of the world. By taking note of and considering cultural content in its definitions, a thematic dictionary defines a culture, and makes it easier for people to discover and learn it. An analysis of words in selected thematic fields may constitute a starting point for lexical exercises in Polish.

The need to introduce the elements of Polish culture in teaching Polish in China and the related problems have been raised by teachers of Polish, and Chinese lecturers at Polish studies. The challenges in this respect are caused by a lack of knowledge about European culture as even matters obvious in Western culture require clarification in Asia. Lecturers need to know ways of explaining the considerable cultural differences between Poland and China. Li Yinan, a lecturer of Polish studies in Beijing, has listed the following issues which are problematic for Chinese students: etiquette in formal and informal situations, and the elements of everyday life, e.g.: clothing, food, accommodation, and transport. The latter

require teachers not only to introduce thematic vocabulary, but also contextual and situational explanations, e.g. the appropriate clothing for a situation, as the average Chinese pays no attention to what they wear. Many explanations require the reading of Polish literature: “Some nouns denoting pieces of clothing, food or weapons are completely absent from Chinese culture. Then we seek out appropriate images and we show what those items look like. That is a fascinating journey for Chinese students, and sometimes an entire lesson looks like a journey through exotic ancient Poland” (Li 2012, p. 271).

Based on my teaching practice at the Polish Studies Institute at the university in Guangzhou, I can state that those matters should be supplemented with instruction, especially in later years of study, on the culturally-conditioned conventions of using various text genres, e.g. different conventions applicable to academic or official texts. Direction on text genres should be accompanied by stylistic exercises, e.g. focussing on the stipulation to avoid vivid means of expression in academic works, and detailing the modes of quoting, and creating footnotes, endnotes and bibliographies (that mainly applies to bachelor’s theses prepared by 4th-year students).

The process of acquiring cultural competence takes a long time: it requires knowledge of various aspects of the other (foreign) culture, the ability to identify types of communicational events, as well as good skills in the proper utilisation of words which refer to history, traditions, customs, and family and professional relations. A thematic dictionary may constitute a good teaching aid in teaching a non-native language.

## BIBLIOGRAPHY

- Batko-Tokarz, B., 2008, *Tematyczny podział słownictwa w Wielkim słowniku języka polskiego*. in: P. Żmigrodzki, R. Przybylska (eds.), *Nowe studia leksykograficzne 2*, Kraków, pp. 31–48.
- Batko-Tokarz, B., 2019, *Tematyczny podział słownictwa współczesnego języka polskiego. Teoria, praktyka, leksykografia*, Kraków.
- Garncarek P., 2005, *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego – próba definicji*, in: P. Garncarek (ed.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego i kultury polskiej w nowej rzeczywistości europejskiej*, Warszawa, pp. 17–23.
- Jakoby, M., 2016, *Chiny bez makijażu*, Warszawa.
- Li Y., 2012, *Po polsku nie tylko się mówi! Metodyka nauczania kultury polskiej w dydaktyce polonistycznej w Chinach*, „Postscriptum Polonistyczne”, issue 2 (10), pp. 263–273.
- Masoit I., Rutkovska K., Patiejūnienė E., 2007, *Tematyczny słownik polsko-litewski*, Vilnius.
- Miodunka W. (ed.), 2004, *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, Kraków.
- Mo Y., 2012, *Obfite piersi, pełne biodra*, Warszawa.
- Otwinowska B., 1990, *Słowniki*, in: T. Michałowska (ed.), *Słownik literatury staropolskiej*, Wrocław, pp. 778–783.
- Sarek K., 2016, *Symbolika nefrytu w języku i kulturze chińskiej*, Warszawa.

- Standardy wymagań odnoszących się do poszczególnych poziomów biegłości językowej w zakresie znajomości języka polskiego jako obcego*, in: *Dziennik Ustaw RP*, Warszawa, 30 March 2016.
- Zaręba L., Kochan B., 2002, *Tematyczny słownik języka francuskiego dla początkujących*, Kraków.
- Zarzycka G., 2005, *Linguakultura polska – próba opisu (na marginesie powstającego Podręcznego leksykonu kultury polskiej dla cudzoziemców)*, in: P. Garncarek (ed.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego i kultury polskiej w nowej rzeczywistości europejskiej*, Warszawa, pp. 313–326.
- Zarzycka G., 2008, *Kultura, lingwakultura, socjokultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, in: A. Seretny, E. Lipińska (eds.), *Rozwijanie i testowanie biegłości w języku polskim jako obcym*, Kraków, pp. 143–160.
- Zhang Wenying, Sun Shuxue, Ao Danna, Zou Yanyan (eds.), 2013, *Chińsko-polski słownik tematyczny*, Hong Kong.
- Życie wśród piękna. Świat chińskiego uczonego*. Folder from an exhibition at the National Museum in Warsaw, 1 Oct 2016–8 Jan 2017.
- Żydek-Bednarczuk U., 2012, *Kompetencja międzykulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, “Postscriptum Polonistyczne”, issue 2 (10), pp. 19–30.

Elżbieta Sękowska

## SŁOWNIK TEMATYCZNY JAKO ŹRÓDŁO KOMPETENCJI KULTUROWEJ (NA PRZYKŁADZIE SŁOWNIKA CHIŃSKO-POLSKIEGO)

**Słowa kluczowe:** kompetencja kulturowa, lingwakultura, socjokultura, nauczanie języka polskiego jako obcego, słownik tematyczny


**Streszczenie.** Celem artykułu jest omówienie słownika tematycznego wybranego języka (na przykładzie słownika chińsko-polskiego) jako pomocy dydaktycznej przydatnej w nauce danego języka i kultury. Poszukując miejsca słownika tematycznego w nauczaniu języka odwołano się do pojęcia kompetencji kulturowej oraz zagadnień związanych z jej wprowadzaniem w procesie dydaktycznym. Kompetencja kulturowa obejmuje bowiem słownictwo i wiedzę (lingwakultura) oraz reguły interpretacyjne i elementy realioznawcze z zakresu socjokultury. Zawartość tych obszarów kultury danej wspólnoty jest omawiana w glottodydaktyce polonistycznej w pracach teoretycznych oraz programach nauczania języka polskiego jako obcego. Ukierunkowanie tych działań znajduje się między innymi w standardach wymagań odnoszących się do poszczególnych poziomów biegłości językowej.

Słownik tematyczny może służyć jako jedno ze źródeł wprowadzania elementów kultury ze względu na zawartość słownictwa, ilustrującego odmienności danego języka i kultury. W charakterystyce słownika tematycznego chińsko-polskiego skupiono się na opisie makrostruktury, zawartości wybranych kręgów tematycznych oraz wskazaniu przydatności w doskonaleniu znajomości leksyki, ilustrującej swoistość rzeczywistości pozajęzykowej.

Data wpłynięcia tekstu: 29.04.2020

## PERSPEKTYWA METODYCZNA

*Li Yinan\**

 <https://orcid.org/0000-0002-5777-6622>

### TEACHING POLISH STUDIES IN THE NEW ERA: STRATEGY AND METHODS BASED ON THE EXAMPLE OF THE CURRICULUM OF TEACHING TRANSLATION AND INTERPRETING

(THIS ARTICLE WAS TRANSLATED FROM POLISH BY JAKUB WOSIK)

**Keywords:** Polish studies, teaching, Polish language, translation

**Abstract.** Polish studies in China have a history of over 65 years. The oldest centre of Polish studies was established in Beijing (Beijing Foreign Studies University) in 1954. In the last decade, several centres teaching Polish language and culture have emerged in China. The development, implementation, and modifications of the curricula of teaching Chinese students Polish constitutes an important issue and a major challenge for centres of Polish studies in China. This article discusses the latest curriculum of teaching Polish at Beijing Foreign Studies University, with the oldest Polish courses in China, and presents the strategy and methods for implementing the curriculum using the example of translation classes. I shall answer the question of what role in the Chinese-Polish exchange Polish studies in China can play, and what the objective of producing Polish studies graduates in China is and how that is fulfilled.

## 1. TEACHING POLISH IN 21ST-CENTURY CHINA

The Chinese became interested in the Polish language in the 1950s after the establishment of the People's Republic of China 1949. The first Polish studies courses were established in Beijing in 1954, and for the next 50 years it was the only centre teaching Polish language and culture in China. The situation changed

---

\* liyanan@bfsu.edu.cn, Beijing Foreign Studies University, Faculty of European Languages and Cultures, Chair of the Polish Language, Xisanhuan Beilu 2, Haidian, Beijing, China 100089.

in 2007 when a second Polish studies centre was established at Harbin Normal University, and later, in 2014, a third one at the Guangdong University of Foreign Studies.

The establishment of new Polish studies centres at the beginning of the 21st century was closely related to new phenomena occurring in the international arena. China has been developing rapidly and its importance has been increasing. The country has been placing an ever growing emphasis on its cooperation with Central and Eastern Europe, trying to pursue the One Belt One Road strategy, while Poland is trying to gain a leading role within the 17+1 cooperation<sup>1</sup> and is trying to play a bigger role in the project based on the One Belt One Road strategy. Therefore, Chinese-Polish relations have been developing dynamically in the past two decades. They have been elevated to the level of a multilateral strategic partnership. Contacts and cooperation have been stimulated in all areas, which, in turn, has increased the requirement for Polish skills. New Polish studies centres are emerging in China almost every year. One could say that there are a dozen or more centres teaching Polish or conducting Polish studies and university-level Polish language courses. The number is slowly nearing 20. One of the reasons why they are being established is possibly the development of the Chinese One Belt One Road strategy. The matter was discussed extensively by Mao Rui and Władysław Miodunka:

That is the One Belt One Road (or the so-called New Silk Road) initiative, which has been accredited to President Xi Jinping. That concept, extensively publicised by the media, became the basis for various Chinese operations in which much attention has been focussed on Central and Eastern Europe, and Poland in particular. President Andrzej Duda's visit to China being his first foreign trip was very well received in China, which is why quickly afterwards President Xi Jinping visited Poland (in June 2016). Those two visits and the elevating of the countries' mutual relations to the level of strategic partnership, i.e. political considerations, triggered the opening of many new centres for teaching Polish in China.

(Miodunka 2020, p. 23; cf. Mao Rui 2018)

In his lecture opening the 2nd Chinese National Workshops on Teaching Polish as a Non-Native Language in Beijing in 2019, Miodunka stressed that "The special nature of Polish studies in China results from the fact that it has the longest history of operation among all Polish studies in the Far East. That does not, however, mean that its long-lasting traditions have prevented it from developing. (...) another major quality of Polish studies in China is the fact that they are the most

---

<sup>1</sup> The cooperation between China and Central and Eastern European countries (China- and Central and Eastern Europe, also 17 + 1, formerly 16 + 1) is an initiative of the Chinese Ministry of Foreign Affairs intended to promote business relations and investments between China and 17 CEE countries (CEEC) – Albania, Bosnia and Herzegovina, Bulgaria, Croatia, the Czech Republic, Estonia, Greece, Hungary, Latvia, Lithuania, North Macedonia, Montenegro, Poland, Romania, Serbia, Slovakia, and Slovenia.

rapidly developing Polish studies in the world in the 21st century.”<sup>2</sup> One could assume that the aim of educating highly-qualified personnel, teaching language, and education in terms of mutual understanding of all communities and Polish culture are the priorities and obligations of higher education institutions, in particular of BFSU, which has the oldest Polish studies centre in China, and which offers all levels of study.

Surrounded by globalisation and with the already-mentioned historical, political, economic, social, and international backdrop, we often ask ourselves whom our graduates should be. How can we fulfil our teaching objectives? What is the difference between Polish studies and a Polish language course? It is worth considering that the teaching of Polish language and culture at BFSU differs considerably from regular periodic courses (summer schools, year-long preparatory courses, etc.). BFSU offers comprehensive Polish studies, during which students not only acquire the basic language skills, but also extensive knowledge about Poland and various practical abilities. The nature of such studies is defined not only by what the market demands and by educational traditions, but also by the state strategy. Andrzej Ruszer has stressed that

the situation of Polish studies graduates in the Chinese labour market and the increasing competition among centres teaching Polish in China have resulted in changes to university curricula imposing new obligations on students. Those mainly include lectures and elective courses which are related to new issues, e.g. the Polish political system and the media. That is an outcome of the studies emerging outside the philological framework and a stronger structuring of classes within certain thematic frameworks starting with the third year of studies.

(Ruszer 2018, p. 368)

## 2. POLISH STUDIES EDUCATION AT BFSU. THE CURRICULUM AND ITS IMPLEMENTATION

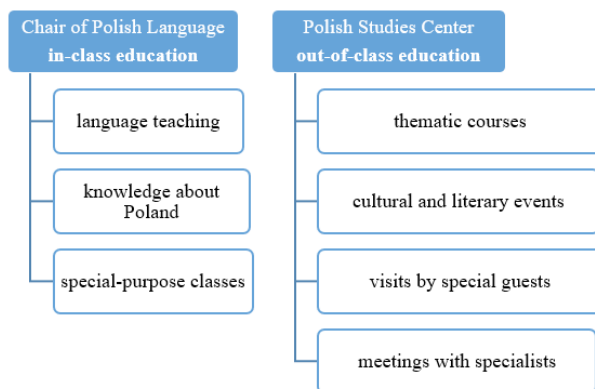
The Chair of Polish Language was established at BFSU in the 1950s. Over more than 60 years, several generations of lecturers have gathered many years of teaching experience which enable them to shape a mature system of teaching Polish language and culture. Generally speaking, Polish studies at BFSU consist of two parts: in-class education, i.e. learning the language, knowledge about Poland, and special-purpose subjects; and out-of-class education, i.e. thematic courses, cultural and literary events, meetings with specialists, and visits by special guests. The Chair of Polish Language as a teaching unit and the Polish Studies Center as an institution of Polish studies are responsible for those two pillars.

---

<sup>2</sup> Miodunka, *Inaugural Lecture* of the 2nd Chinese National Workshops on Teaching Polish as a Non-Native Language in Beijing in 7–10 April 2019.



Figure 1. *Division of the roles of the Chair and the Center in student education.*

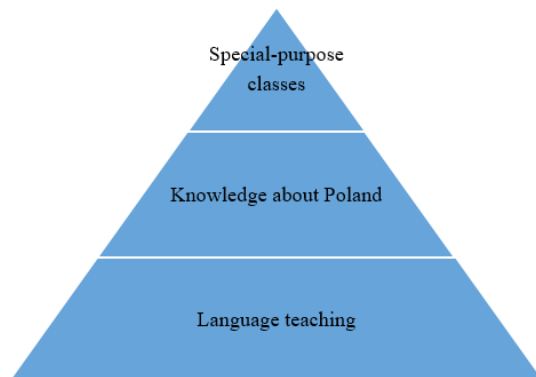


Source: own study

## 2.1 IN-CLASS EDUCATION: CURRICULUM OF TEACHING POLISH LANGUAGE AND CULTURE<sup>3</sup>

In 2016, BFSU developed the latest curriculum of teaching Polish language and culture for students of first-cycle studies. It is based on the many years of teaching experience of the Chair of Polish Language considering the driving idea of the reform of foreign language teaching in China, social changes, and market demands. As a result, a relatively mature teaching plan for Polish studies has emerged.

Figure 2. *Categories of Polish studies classes*



Source: own study

<sup>3</sup> The discussed curriculum applies to first-cycle Polish studies. Second and third-cycle studies will not be discussed in the article.

Polish studies classes are divided into three categories: language teaching, knowledge about Poland, and special-purpose classes regarding Poland. Language teaching mainly consists, according to the traditional understanding, of language classes (university language classes, a 3-level module) offered from the first to the third year<sup>4</sup>, which help develop students' basic language skills, such as listening, speaking, reading, and writing. Considering the way Chinese students learn Slavic languages, classes in audio-visual education (a 3-level module) and grammar education are fulfilled separately. University language classes and audio-visual education are conducted concurrently, while grammar is offered in the second year of studies. During grammar classes, teachers explain in Chinese the entire grammatical system of Polish and students focus on grammar exercises (sometimes quite mechanically). In order to develop high-level speaking, the curriculum offers in the 7th semester discussion panels and presentations in Polish in the form of a seminar during which students having prepared previously arranged topics deliver presentations and later engage in a discussion with the teacher. Additionally, in response to market demands, the students are also offered classes in formal writing in Polish in the 7th semester, during which they learn how to write various official texts, e.g. formal correspondence, applications, CVs, reports, etc. in Polish. Furthermore, they are offered the chance to write academic papers in Polish with the aim of helping students in writing their bachelor's and master's dissertations. During such classes, teachers show students how to seek out information for writing academic texts, how to create footnotes, endnotes, and bibliographies, how to structure a study, etc.

The above-mentioned classes develop diverse language skills, in line with the requirements of the certificate exam in Polish as a foreign language. For that reason, exams are always held in five categories: listening comprehension, reading comprehension, grammatical correctness, speaking, and writing. Upon completing the studies, students achieve at least B2, possibly C1-level proficiency.

The mere fact of knowing the Polish language is not enough to become successful in the labour market. Translation skills are one of the basic qualifications required by employers. In line with the tradition of foreign language teaching in China and considering market needs, the curriculum places considerable focus on translation skills at higher levels of the university language course (2nd and 3rd years of study). Additionally, it offers separate classes in Chinese-Polish interpreting and Chinese-Polish translation. It must be stressed that translation/interpreting has been the trademark advantage of Polish studies at BFSU. The lecturers themselves are outstanding translators and/or interpreters. They provide high-quality interpreting services (consecutive and simultaneous) of the highest level. Their translation achievements occupy a major place in the Chinese publishing market. The professional experience of BFSU's Chinese lecturers guarantees the

---

<sup>4</sup> First-cycle studies in China last 4 years.

high level of such classes. Within the traditional Chinese theory of foreign language teaching, listening, speaking, reading, writing, and translation constitute the highest skills which students need to acquire during their education. The above-mentioned classes have been designed according to that specific theory, and they have proved successful in practice. I shall discuss the strategy and methods of conducting translation/interpreting classes later in the article.

The second category of Polish studies classes refers to knowledge about Poland. First-semester classes include an introductory course in Chinese on knowledge about Poland to offer students basic information about Poland and encourage them to learn more about Polish language and culture. Further semesters include courses in the history of Polish literature and Polish culture and in the history of Poland, which offer students an outline of the development of Poland's literature, culture and how Polish history has unfolded; selected texts on Polish politics and selected texts on economics and trade focus on Polish politics, economy, and society. It must be said that during those two classes students refine their skills of understanding professional texts on the one hand, and, on the other, try to collect the most important information. Additionally, 4th-year students are offered a course in Polish entitled Culture of China. The world is getting more and more open. China is also trying to promote itself worldwide. China's President Xi Jinping<sup>5</sup> delivered a speech in 2013 entitled "Good narration of Chinese history and successful promotion of the Chinese voice," in which he asked people to ensure good promotion of China abroad, use creative and innovative methods of promotion, and to create a new concept, content and mode of representation which would integrate the qualities typical of Chinese and international cultures. That is why Chinese graduates of Polish studies must be able to talk about their country and their culture. During those classes, students are supposed to give presentations which they prepare beforehand on selected topics in Chinese culture, during which teachers and students jointly perfect their vocabulary, presentation skills, etc.

When the first centre of Polish studies was established in the 1950s, its objective was to educate translators and interpreters for the state; upon completing their studies they were mainly hired by ministries, the radio, press agencies, and state-owned joint ventures. At the turn of the 21st century, Chinese-Polish relations boomed. There occurred a proliferation of mutual investment projects. Today, in the context of the 17+1 cooperation and the One Belt One Road strategy, Polish specialists are needed in banks, branch offices of television and radio stations, press agencies, corporations, schools, universities, NGOs, etc. Employer expectations towards Polish specialists are also much higher. Graduates are supposed to

---

<sup>5</sup> Xi Jinping, *Good narration of Chinese history and successful promotion of the Chinese voice*, a speech delivered during the National Meeting for the Promotion of Chinese Thought, held on 19–20 August 2013.

possess not only an excellent command of Polish, but also an outstanding grasp of Poland and the possible Polish problems in specific industries. In order to meet those expectations, we offer additional “special-purpose classes” through which students may choose classes as per their personal interests and intended careers to enrich their knowledge and skills base. They can choose from four focusses:

Figure 3. *Special-purpose classes’ modules*



Source: own study

## 2.2. OUT-OF-CLASS EDUCATION: ADDITION AND EXPANSION

The underlying assumption of the education at Beijing Foreign Studies University is to train young Chinese who know other cultures and foreign languages, and who will become the spokespeople for China abroad. At BFSU, lecturers place particular attention on educating students so that they possess various skills and know various languages. In China, there is a saying that having read 10,000

books is just as important as having made 10,000 steps, i.e. practice is just as important as theoretical knowledge. The various events organised by the Polish Studies Center open a window for the students, giving them a better understanding of Poland, and thus they can expand their knowledge and horizons, an element which becomes a valuable supplement to the Polish studies.

By dint of establishing the Polish Studies Center (PSC) as an academic centre in the form of a think tank which supplies state diplomatic institutions with personnel distinguished by their excellent command of Polish, and through continued expansion of the area of its operations, the university fulfils the most recent stipulation of multifaceted teaching which perfectly matches the current state of Chinese-Polish relations. Within the first 5 years of its establishment, the PSC played a major role and achieved excellent results in terms of training talents, research, international exchange, and public services. The Polish Studies Center and the Chair of Polish Language cooperate by dividing tasks between themselves, promoting each other and developing, thus creating two streams of Polish studies at BFSU.

When considering the PSC's activities throughout its nearly 10 years of operation, one could enumerate many major projects fulfilled within the following areas:

### 2.2.1. Thematic courses

As I have already indicated, the 17+1 cooperation between China and Central and Eastern Europe and the One Belt One Road strategy have produced excellent opportunities for Chinese-Polish cooperation within the past few years. Bilateral economic and trade exchange is intensifying every day, and more and more Polish and Chinese companies fulfil joint investments. That cooperation also requires new standards in training highly qualified staff. Teaching languages and education in terms of mutual understanding of the legal environment and business culture are becoming popular and necessary in China. Therefore, BFSU established special classes *Polish plus law* and *Polish plus business*, during which students of Polish studies are supposed to study EU law and business culture in Polish and Chinese. Furthermore, in view of market demands, we established a strategic translation class. Since Polish is becoming increasingly attractive for the Chinese, and newly established Polish studies centres in Chinese cities need local teachers for their development, we are planning to establish a class for prospective teachers.

The second stage of the course consists of translation workshops. In cooperation with the Polish Institute and the Polish Book Institute in Krakow, the PSC has already organised two editions of translation workshops. For the workshops, the Center invited renowned translators from both countries, e.g. Yi Lijun, and

Małgorzata Religa, and well-known Chinese literary scientists, e.g. Zhang Jianhua, and Gao Xing. The specialists provided students with insights into literary translation. The Center also organised a national translation competition to draw the attention of amateur translators.

### 2.2.2. Learning at all times

One of the strategic objectives of the PSC is to match current cultural events happening in Poland and China. It has organised various cultural events, e.g. a literary seminar “Meeting Henryk Sienkiewicz”, and a literary salon “Meeting Reymont”. During the former, Chinese professors Yi Lijun of Beijing Foreign Studies University, Lin Hongliang and Zhang Zhenhui of the Chinese Academy of Social Sciences, and Zhao Gang, Dean of the School of European Languages and Cultures at BFSU, shared their long-term experience in translating Polish literature. The speeches by outstanding translators and specialists in Sienkiewicz’s works were received enthusiastically by the new generation of students of Polish studies. Eagerly participating in the event, they read out in Polish and Chinese original and translated passages from Henryk Sienkiewicz’s works. Students presented their own interpretation of one of his works to pay tribute to their acclaimed predecessors. The latter event was visited by a representative of the Polish embassy who represented Łódź, a city where the 1975 film *The Promised Land* was shot. She discussed Reymont’s output.

Students rarely have the opportunity during their studies to participate in events where they can meet important people. The prestige of Beijing Foreign Studies University and the long history and rich traditions of its Polish studies draw many politicians every year. The most important opportunities have included: participation in a meeting with President Andrzej Duda at the Polish Embassy in Beijing, during which students gave a performance; a lecture by former president Bronisław Komorowski entitled “China in the eyes of Europe and Poland. The present and the future”; a lecture by Witold Waszczykowski, Polish Minister of Foreign Affairs, at Beijing Foreign Studies University and a conversation with the students of Polish studies; a visit by Bogdan Borusewicz, Speaker of the Senat; and visits by ministers of Science and Higher Education. Through such visits, students are able to experience diplomatic etiquette in real life and increase their interest in Poland and their sense of pride in being the students of Polish studies.

Beijing also draws various delegations from Polish universities, schools, and cultural institutions. As part of the visits by Polish delegations, the guests offer lectures for the students on various topics, e.g. literature, translation, diplomatic relations, politics, culture, etc. The speakers have included writers, e.g. Jacek Dehnel, Andrzej Sapkowski, academics, e.g. Arkadiusz Gut (John Paul II Catholic

University of Lublin), Mieczysław Dąbrowski (University of Warsaw), Magdalena Bąk (University of Silesia), Jolanta Tambor (University of Silesia), Aleksander Fiut (Jagiellonian University) Mateusz Skucha (Jagiellonian University), and diplomats, e.g. Liu Yanshun, former ambassador of the PRC in Poland, and Ksawery Burski, former Polish ambassador in Beijing. Such contacts elevate the quality of education and help students become accustomed to Polish academic discourse, as well as promoting academic and literary exchanges (see Zarzycka 2018, p. 539; Gębal 2018, p. 494).

### 3. TEACHING TRANSLATION SKILLS. STRATEGY AND METHODS

Traditionally, in China, foreign language learning covers five areas, i.e. listening, speaking, reading, writing, and translation. It is clearly noticeable that contrary to the teaching of foreign languages in the West, translation (denoting both translation and interpreting) skills are of equal importance with communication. Such an approach resulted from the severe need to train translation personnel for diplomacy and cultural exchange at the beginning of the 20th century when the Chinese were becoming interested in the world and were starting to strive to establish contacts with other countries. A good example is offered by the case of the pioneering writer Lu Xun<sup>6</sup> and the progressive writers of his generation who, at the beginning of the 20th century, went to study abroad and after returning engaged in the translation and propagation of foreign literature, including works by Polish authors.

The teaching of translation skills is one of the main pillars of language education at Beijing Foreign Studies University, a member of *Conférence Internationale Permanente d'Instituts Universitaires de Traducteurs et Interprètes*. Yi Lijun, an acclaimed translator of Polish literature, popular in Poland and China, doctor honoris causa of Gdańsk University, laureate of the Transatlantyk Award and a two-time recipient of the medal for achievements for the Republic of Poland awarded by the President of the Republic of Poland, is an unequalled master considering his extensive translation output.

Since its very beginning, the Chair of Polish Language at Beijing Foreign Studies University, being the oldest centre of Polish studies in China, has treated translation classes as a major element of the curriculum of Polish language education. During more than 65 years of teaching practice, the chair's staff have found a special path for developing translation skills in intermediate and advanced level students.

---

<sup>6</sup> Lu Xun, actually Zhou Shuren, (1881–1936). a Chinese writer considered the most outstanding Chinese author of the 20th century. Lu Xun was a promoter of colloquial language who thus helped Chinese literature depart from the classical language. In view of his brilliant style and a conviction that the country needed reform, he is considered the father of modern Chinese literature.

At Beijing Foreign Studies University, bachelor's studies take 4 years (master's studies 3 years, and doctoral studies 3 years), i.e. 8 semesters. The curriculum of Polish studies education (see Li Jintao 2013, pp. 38–39) covers 1,656 classroom hours (1 classroom hour lasts 50 minutes), including 1,400 required hours (for all students) and 216 elective hours. The initial schedule includes an interpreting class which lasts 3 semesters (108 hours) and a translation class (18 hours). There are also classes which are somewhat supplementary to translation/interpreting, i.e. a discussion and public speaking class in Polish, which lasts 1.5 semester (54 hours), and Chinese culture in Polish (16 hours). The second, elective schedule offers a translation course which includes 4 classes: theory and practice, translation of legal texts, literary translation, and advanced interpreting, totalling 144 hours. It is also worth mentioning that only 36 hours are devoted to the knowledge about Poland class which is offered in Chinese while a major portion of the hours consists of classes offered in Polish. We insist on having Polish as the language of instruction, as we believe that Polish, being a very demanding language, must “surround” students as much as possible. Thus, students learn to use (both in speaking and writing) quite fluent Polish, which is the foundation of the profession of a translator/interpreter.

Interpreting classes are conducted jointly by a Chinese and a Polish instructor. That is an added value of studying at our university, i.e. that together with a native user of Polish we offer students opportunities to participate in various communicational activities which are intended to trigger spontaneous interpreting. The duties of the instructors are divided in such a way that the Chinese instructor begins by offering an introduction to the theory of interpreting, so that students know the basic notions and strategies which help in becoming a good interpreter, for example how to prepare for interpreting, how to behave in various situations, and how to take notes during interpreting. Such comments are usually made on an on-going basis during a class. Then, during each lesson the Polish instructor introduces the necessary vocabulary regarding a specific interpreting topic, and later both instructors jointly simulate a conversation which students interpret live. The instructors comment upon the students' performance and correct them if necessary. The Polish instructor focusses more on linguistic correctness while the Chinese instructor ensures that the proper interpreting technique, i.e. selection of words, correspondence to the original, sentence syntax, etc., is being maintained. There are three levels of text difficulty, and the topics apply to, e.g. tourism, culture, politics, economy, and diplomacy. Throughout the three semesters, students discover interpreting in diverse situations, such as trips, official dinners, conversations, meetings, consultations at various levels, and leader addresses. It must be said that such an arrangement requires from instructors extensive multifaceted preparation. First of all, the Chinese instructor should possess relative extensive experience in interpreting. It would be difficult to imagine an instructor who is fluent in Polish, but who has never been an interpreter, being able to show students the methods



and strategies of the trade. Secondly, a basic command of Chinese always helps Polish instructors better conduct lessons, while knowledge about diplomatic protocol and the cultural reality are necessary during exercises. It is also important for interpreting training to have actual practice. Instructors encourage students to practise their skills by simulating various situations, e.g. a visit of a Polish delegation. Such training has satisfactory results. Usually third-year students can already lead a guided tour and respond to the basic issues a delegation might encounter.

Interpreting classes offer students an outstanding opportunity to engage in the difficult trade. Through practice in mock communicational situations, students can come into contact with the living language, choose synonyms appropriate for specific contexts, and learn how to select the appropriate register and style (formal/informal, rhetorical/colloquial) and appropriate communicational behaviour. I understand communicational behaviour as a linguistic reaction which consists of a rapid selection of the appropriate word and style, so that a recipient can deem the event as being successful (fortuitous) and effective. That means that interpreting classes help students practise the power of performative speech acts as they test how effective they are on recipients. Such an approach corresponds to the theory of speech acts proposed by John Austin (Austin 1993). Therefore, one could treat the action of interpreting an extensive communication as a global speech act, which an interpreter first has to filter through their own receptive consciousness and understand well enough to be able to produce a message which produces the required effect on a recipient. In order to amplify the performative power of a speech act being translated, a translator/interpreter needs to step outside the level of language and ground it in the related cultural reality, which entails specific language etiquette and various conditions, e.g. familiarity with the situation of the unfolding dialogue, the social roles, and the status defined by the interlocutors' positions. That is because it would be difficult to image a successful speech act in a message being translated in an official situation where, e.g. an interpreter addressed an ambassador or another major figure in Polish as "you". Such a speech act despite being clear would be unsuccessful as it would be not acceptable in terms of linguistic politeness and conversational rules (cf. Grice 1980). A similar example could apply to the translation of the names of Chinese dishes into Polish. If translated literally, sophisticated oriental-sounding names of Chinese food sound strange in Polish, to say the least, and the surplus words blur communication. Eventually, such a speech act would be unsuccessful. An interpreter must choose from the available means those which are known to the recipient or those with which the recipient can cope (see Ruszer, Mao Rui 2018, p 193). That skill of predicting what a sender intended is quite a feat. Many beginner interpreters lack the practice which would enable them to automatically identify a context which is distant in cultural terms. In this case, the recommendation is for an unskilled interpreter to prepare longer, as first they need to make sure who the interlocutors are going to be and in what kind of situation they will operate. Without that prepa-

ration they should not engage in interpreting as their knowledge of the language, though objectively high, may be insufficient to convey an effective speech act. Considering all that, at BFSU we focus on various competences during translation/interpreting classes, i.e. lexical and grammatical competence, stylistic and rhetorical competence, cultural competence, and communicational competence in relation to the effectiveness of translation/interpreting.

Contrary to interpreting classes, translation classes are conducted by a Chinese instructor, and held as a seminar or a workshop. Texts for translation practice fit either of the two categories: specific-purpose texts, and literary texts. Each text type entails a different translation principle. It seems that it is difficult to convince students to engage in literary translation. In this case it is a good idea to start with children's literature or poetry, i.e. forms which are either easier or shorter. Through the cooperation with the Polish Institute, Cultural Department at the Embassy of the Republic of Poland and the Polish Book Institute, many students have already tried translating children's books. BFSU has also organised workshops on translating Polish poems, and the best translations were selected and published in the Polish Studies Center's newsletter.

If one were to find a general definition of translation classes at the Polish studies at BFSU, that would be workshop practice. In China, the traditional teaching of translation skills (e.g. Chinese-English) consists of an instructor conducting classes based on a textbook, explaining why something is translated in a particular way, which words are important, how one should use them, etc. Therefore, it is the instructor and not the student who is the main actor during a translation class. Students rather focus on a passive acquisition of information and complete homework after the classes. The drawback of such an approach is obvious – students do not work in an active and creative manner. The modern strategy entails an instructor encouraging students to be active, which means that during practice we do not provide students with the material beforehand; all they have is a pen and an empty sheet of paper. They are supposed to listen to what the instructor is saying and interpret it. Therefore, during every lesson, students find themselves in the situation of a real conversation, though, in fact, it is simulated by the instructor, who ensures students do not become distracted. When one person is interpreting, others can correct them or offer their own suggestions. Thus, everyone is engaged in the process of interpreting in class. Only once a lesson ends, does the instructor hand out the materials, which often include supplementary details.

In order to indicate the importance of interpreting classes in the education of Polish studies graduates in China we provided a showcase interpreting lesson at the Workshop on Teaching Polish Language and Culture organised in the autumn of 2017 by the Polish Studies Center, BFSU, and the Polish Institute in Beijing as an example. The lesson focussed on a speech given by the chancellor during the official opening of the Meet Henryk Sienkiewicz exhibition. During the lesson, instructors introduced the means, necessary in official circumstances, of speaking

to other people, i.e. forms of address, the rules of diplomatic protocol, rhetorical style, synonymy related to the lexis of public speaking, information on the Polish Nobel prize laureate, and on Polish literature and its translations into Chinese. One could argue that a single lesson consisted of teaching language, culture, and diplomacy. In other words, BFSU's interpreting classes extensively integrate various aspects of education in terms of Polish studies.

Interpreting is a highly complex mental activity requiring linguistic skills and cultural competence, which consists of switching between the codes of the source and target languages. That, however, applies to one's command of one's native language and another language, but also one's possessing extensive encyclopaedic knowledge. Interpreting is so versatile because, on the one hand, the level of translation skills depends on the linguistic systems and subsystems being discussed, and, on the other, the process of translation integrates those language skills with cultural competence and other extra-linguistic areas. The previous figures indicate the contents of individual interpreting classes. The indicated three parts are introduced in the 5th, 6th, and 7th semesters, i.e. interpreting mainly constitutes a form of summary and consolidation of the language skills acquired throughout the first two years of the studies. At BFSU, based on the curriculum of teaching non-native languages, the first two years focus on training such skills as: listening comprehension, speaking, reading comprehension, grammatical correctness, and writing. Students are required to achieve at least the B1 level by the end of the second year of their studies, and it is often the case that some students at that stage of their Polish studies take B2 exams. A relatively high level of linguistic proficiency enables students to proceed to the practical part, i.e. translation/interpreting. Furthermore, translation/interpreting exercises offer students an opportunity to enrich their knowledge about Poland and China. The table indicates that details regarding Poland and China, and their cultures and cultural heritage, cover over 50% of the entire translation/interpreting curriculum. The curriculum has been designed in such a way that students have to translate/interpret all materials about China into Polish and materials about Poland into Chinese. That aim originated from the practical requirement that a Chinese-Polish translator/interpreter has to be able to tell the Chinese about Poland and tell Poles about China. Finally, during translation/interpreting classes, students gain knowledge about protocol in diplomacy. Names of positions at a diplomatic post and the related functions, the structure of state service, and the forms of address are discussed in detail. An interpreter in their professional practice not only takes their seat at a table and begins interpreting, but also ensures the proper organisation of a meeting. Therefore, they should know how to seat guests, what the ritual of an official meeting at a table looks like, etc. And most importantly: interpreting classes inspire students to undertake intercultural studies. Being graduates of foreign language and literature studies, we engage in contact with foreign cultures every day. Culture conditions our various actions. Despite globalisation, cultural differences may cause various

problems, some hilarious while other serious. For example, the Chinese eat their dinner at noon at work, while Poles eat dinner after work at home. An administrative unit with a population of 1 million people is a small town in China, but in Poland that would be a major city. There are countless more such examples. As future specialists coming into contact with Poles, our students need to know that. In short, an interpreter's work is spontaneous, variable, comprehensive, and it requires interpreters to possess extensive knowledge, solid professional skills, and a flexible approach. That is why the translation/interpreting curriculum at BFSU is based on the qualities and requirements associated with the next generation translation/interpreting.

Since 2016, Chinese-Polish relations have been elevated to the level of multifaceted strategic partnership. Translators (and interpreters in particular) are becoming mediators in bilateral or even multilateral exchanges, and the new reality and expectations set for Polish studies have prioritised the development of translation/interpreting skills in response to the requirements of the present times and Polish-Chinese contacts. Unlike in the case of a course of Polish as a foreign language, the aim of Polish studies at Beijing Foreign Studies University is mainly to educate specialists in Polish affairs, especially in economics and political science, who are becoming increasingly popular on the Chinese labour market. At the final stage of the translation/interpreting curriculum, students focus on bilateral relations, which apply to politics, the economy, culture, art, education, etc. Through those classes they gain the knowledge necessary for diplomatic work.

It is clear that in China there are still not enough new translators of Polish literature. When one analyses the curriculum of BFSU it becomes clear that more time is devoted to interpreting than to translation. The reasons for that are the following: firstly, that is caused by a clearly economic factor – it is difficult to earn a living based only on literary translation (that is presumably a universal issue). Secondly, literary translation requires a much higher level of language proficiency which is virtually unattainable for bachelors after four years of study. Therefore, we try to promote literary translation at the master's level, while during bachelor's studies, we rather focus on translation of specific-purpose texts and texts related to diplomacy.

In general, translation/interpreting classes within the process of teaching Polish at Beijing Foreign Studies University occupy a major position as they integrate all language skills and directional classes, a fact which enables the versatile education of future staff to meet the needs of the labour market. Translation/interpreting classes should be treated not only as practical language exercises, but also as an opportunity to develop students' qualifications in various extra-linguistic areas. Translation/interpreting is an effective tool in teaching Polish in China and probably elsewhere, too.

All the above-discussed educational operations, strategies and objectives of Polish studies which consider the cultural context and include specialist cour-

ses and lectures by visiting professors are a major part of the educational offer developed for the Chinese graduates of Polish studies. It is noteworthy that the trademarks of the Chair of Polish Language include not only tradition and over 65 years of history of teaching Polish at BFSU, but also innovation and a striving for integrated and versatile teaching. Clearly, the discussed modes of teaching make BFSU an exceptional research and teaching institution, whose goals include the broadly defined humanistic and practical approach to language and its application in social and professional practices. By virtue of all that, the graduates of Polish studies at BFSU have extensive academic opportunities and a solid basis for personal growth and a further professional career. Concurrently, by responding to the challenges in promoting Polish in China and in the world, the Polish studies at BFSU has become a methodology laboratory. The fact of having developed proprietary curricula, teaching aids for various skills and language subsystems, as well as in translation/interpreting, literature, and history, makes it the leading centre for teaching Polish in Asia.

It should be noted that the activities of the Chair and of the PSC intended to extend Chinese-Polish cooperation are particularly valuable in today's world. They offer a broader view on the achievements of two major cultures, Chinese and European, where Polish culture is, of course, a part of the latter. Nowadays we should fulfil education in a very open way, developing dialogue and carefully erecting bridges over cultural differences. Only that kind of openness can build a favourable foundation between nations.

## BIBLIOGRAPHY

- Austin J.L., 1993, *Mówienie i poznawanie*, Warszawa.
- Gębał P.E., 2018, *Od nauczania międzykulturowego do zintegrowanej dydaktyki języków obcych*, in: *Polonistyka na początku XX wieku. Diagnozy – koncepcje – perspektywy*, vol. V: *W kręgu (glotto)dydaktyki*, Katowice.
- Grice H.P., 1980, *Logika a konwersacja*, in: Stanosz B. (ed.), *Język w świetle nauki*, Warszawa.
- Li Jintao, 2013, *Od programu kształcenia do przedmiotu tłumaczenie ustne*, in: *Spotkania Polonistyk Trzech Krajów–Chiny–Korea–Japonia*, year 2012/2013, Seul.
- Mao Rui, 2018, *Chińscy studenci o rocznych studiach językowych w Polsce*, “Kwartalnik Polonicum”, issue 30, pp. 57–66.
- Miodunka W.T., 2020, *Rozpowszechnianie, zachowywanie i nauczanie języka polskiego w świecie w latach 1918–2018*, “Poradnik Językowy”, issue 2.
- Ruszer A., 2018, *Licencjaty w Chinach – rekonasans: wyzwania w nauczaniu sprawności pisania*, in: *Spotkania Polonistyk Trzech Krajów–Chiny–Korea–Japonia*, year 2018/2019, Seul.
- Ruszer A., Mao Rui, 2018, *Realia polskie i chińskie na zajęciach tłumaczeniowych w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego*, in: *Polonistyka na początku XX wieku. Diagnozy – koncepcje – perspektywy*, vol. V: *W kręgu (glotto)dydaktyki*, Katowice.
- Zarzycka G., 2018, *Podjęcie interkulturowe w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Bilans i perspektywy*, in: *Polonistyka na początku XX wieku. Diagnozy – koncepcje – perspektywy*, vol. V: *W kręgu (glotto)dydaktyki*, Katowice.

Li Yinan

**DYDAKTYKA POLONISTYCZNA W NOWEJ EPOCE NA PEKIŃSKIM  
UNIwersYTECIE JĘZYKÓW OBCYCH – STRATEGIA I METODY  
NA PRZYKŁADZIE PROGRAMU ZAJĘĆ TŁUMACZENIOWYCH**


**Słowa kluczowe:** dydaktyka polonistyczna, Pekijski Uniwersytet Języków Obcych, strategia, metody, zajęcia tłumaczeniowe, program

**Streszczenie.** Studia polonistyczne w Chinach posiadają ponad 65-letnią historię. Najstarsza polonistyka powstała w Pekinie (Beijing Foreign Studies University, Pekijski Uniwersytet Języków Obcych) w roku 1954. W ostatniej dekadzie powstało kilkanaście ośrodków uczących języka i kultury polskiej w Państwie Środka. Opracowanie, wdrażanie i modyfikacja programu nauczania języka polskiego chińskich studentów stanowi istotną kwestię i duże wyzwanie dla chińskich polonistów. Niniejsza praca skupia się na omówieniu najnowszego programu nauczania języka polskiego na Pekijskim Uniwersytecie Języków Obcych (PUJO), gdzie funkcjonuje najstarsza polonistyka, jednocześnie przedstawia strategię i metody wdrażania programu na przykładzie zajęć tłumaczeniowych. Autorka próbuje odpowiedzieć na pytanie, jaką rolę mają odegrać polonistyki chińskie w wymianie chińsko-polskiej? Jaki jest cel wykształcenia kadry polonistycznej w Chinach i sposób jego realizacji.

Data wpłynięcia tekstu: 14.06.2020



*Natalia Tsai\**

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

## ***POLISH – JUST LIKE “ANOTHER ENGLISH”: PERCEPTIONS OF TRANSLANGUAGING AND OTHER BILINGUAL PRACTICES IN ENGLISH AND POLISH FL CLASSROOMS IN TAIWANESE UNIVERSITIES***

**Keywords:** translanguaging, bilingualism, multilingualism, Taiwan, EFL, Polish FL

**Abstract.** The purpose of this paper is to analyse how English and Polish FL learners in Taiwan perceive translanguaging and other bilingual practices implemented in university classrooms. Around 70% of the questionnaire respondents were positive about monolingual instruction, however, only 7% though it should prevail. More than 90% accepted the usage of more than one language in class. Among the main benefits of single-language instruction, efficiency of the learning process and promoting one’s listening and speaking skills were mentioned. Deeper understanding and easier self-expression were seen as the main benefits of the bilingual approach. Different in-class activities that should be carried out in the target/native language have also been listed. Generally, the participants preferred mixed-language instruction, although they were aware of the benefits of the monolingual approach. Thus, teachers may consider including more diversified techniques to answer to the varying needs of Taiwanese EFL and PFL learners.

### **1. INTRODUCTION**

A growing body of research has presented a wide range of applications of translanguaging and other bilingual practices in the context of FL pedagogy. Using Otheguy and Garcia’s (2015) research as a theoretical framework, this paper aims to examine more closely how they are deployed and perceived in FL classes in Taiwanese university settings.

One may wonder whether it is legitimate to examine a particular group of language learners separately based mainly on their national identity. Are Taiwanese

---

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



students somehow different from their counterparts from other places? As pointed out by Lai (2009, p. 271), cultural setting and national origin do have an impact on individual learning practices and preferences, given the education system and the experiences that may be common for the students. For example, Taiwanese are more than likely to have started their EFL adventure in kindergarten and acquired the language through nursery rhymes and games, just to get enrolled into language courses in private cramming schools called *buxiban*. They are used to memorizing vocabulary lists, applying grammar rules, and taking multiple-choice tests, but many of them may lack experience in speaking.

## 2. LITERATURE REVIEW

The word *translanguaging*, referring to “the ability of multilingual speakers to shuttle between languages, treating the diverse languages that form their repertoire as an integrated system” (Canagarajah 2011, p. 401) comes from the Welsh *trawsiethu*. Originally coined by Cen Williams in 1994 to denote the “specific model of bilingual education which involves giving input in one language and producing output in another language” (Holmen 2019, p. 49), i.e. the situation in which Welsh educators were trying to revitalize their own language instead of teaching only in English. Since then, the term has been widely employed by scholars in the Anglo-Saxon tradition (McKinney 2017, p. 24). Garcia and Wei (2014) have defined translanguaging as an “approach to the use of language, bilingualism, and the education of bilinguals that considers the language practices of bilinguals not as two autonomous language systems as has traditionally been the case, but as one linguistic repertoire with features that have been societally constructed as belonging to two separate languages.” Put briefly, translanguaging may be seen as “the linguistic practices of speakers labeled as bilingual or multilingual”, as suggested by Otheguy et al. (2015, p. 282). In its strong version, it argues that speakers rely on their own resources of lexical and structural features instead of using named languages (Willey, Garcia 2016, p. 58).

Traditionally, languages used to be (and sometimes still are) seen as artificial conventions that could be taught, tested, and hierarchically labelled as L1, L2, and L3, but they were somewhat superior and external to the learner. In other words, one could learn them, but perhaps not *own* them, for they would belong to the communities of natives speakers (Otheguy et al., 2015, label them as *named languages*). Besides, individual linguistic resources were sometimes perceived as separate bins from which they should draw when expressing themselves (with the term *code switching* to denote the situation in which the mixing of resources would take place). To reduce the risk of “cross-contamination”, they were to remain

rigidly apart from each other: a practice widely known as *two solitudes* (Anton et al., 2016, p. 30). Any acts of mixing were institutionally discouraged (Creese, Blackledge 2010, p. 105).

With the development of translanguaging theory and the shift of power to the more personal level, more respect is being paid to cultural and linguistic background and the practices one may have been immersed in. Learner-centredness takes the place of traditional instruction (Garcia, Sylvan 2011, p. 396). As a result, the overall picture of a language learner is becoming far more dynamic than before. He/she is now seen as operating one linguistic system, with the later language understood as a set of lexical and structural features that add to an individual's repertoire and are deployed to enable communication, and not as a distinct code, as stated by Otheguy et al. (2015, pp. 282, 286).

Given that there are 7,117 living languages spoken worldwide, as recently estimated by Eberhard (*Ethnologue: Languages...* 2020), and 195 countries,<sup>1</sup> numerous contemporary societies can hardly be regarded as monolingual.<sup>2</sup> The validity of pure distinctions can be then questioned. As suggested by the proponents of *multimodality*, we are constantly exposed to a great variety of semiotic symbols, both audio and visual, so that it is becoming less common for a message to be expressed in a single code. The traditional distinction between speech and writing may be less common nowadays, for we get showered by multiple images, gestures, and means of expression, (Cenoz, Gorter 2011a, p. 340), thus the need to go beyond the old clear-cut educational paradigms and “bridge the gap between out-of-school multilingual and multimodal practices and formal school practices” (Cenoz, Gorter 2011b, p. 367). In numerous settings (including workplaces), individuals are more than likely to function in highly diversified contexts, often receiving input in one language and producing output in another. In this situation, there is no need for a classroom to remain in opposition to this natural development (Cenoz, Gorter 2011a, p. 443). As the Dynamic Systems Theory assumes, language is not a fixed, ready-made code to be applied once you know it. On the contrary, SLA appears to reflect the changing nature of human interactions and the multiplicity of the means underlying each communication act (Cenoz, Gorter 2011b, p. 357). Thus, the need appears for a new paradigm of “heteroglossic conceptualizations”, as it is put by Garcia and Sylvan (2011, p. 385).

Nowadays, most learners are actually bilingual and it is necessary to honour the linguistic diversity that students bring to class and to create more space for bilingual practices with translanguaging among them, with respect to the unique ecosystem of particular settings (Creese, Blackledge 2010, p. 103). For Rader (2017,

---

<sup>1</sup> With Taiwan not being included in this total count, because the United Nations does not recognize it and considers it represented by the People's Republic of China with the capital in Beijing.

<sup>2</sup> As recently estimated by Eberhard et al (*Ethnologue: Languages...* 2020), there are 7,117 living languages spoken worldwide.

p. 44) the practice comes naturally and is a matter of justice, so that discrimination of bilingual students may be eliminated from educational settings. The isolation of the target language has traditionally served the purpose of maximizing exposure and eliminating interferences (Busse et al 2019, p. 4). However, for some scholars, with Garcia and Sylvan among them (2011, p. 398), non-mixing, teacher-centred instruction is simply an anachronism: “Clearly, monolingual education is no longer relevant in our globalized world.” As Canagarajah (2011, p. 401) puts it, the phenomenon occurs naturally and the acts of translanguaging may occur unbidden, without teachers’ implementation. Students should be actively encouraged to develop multilingual literacy and fluidity, since the old “one language at a time” exclusive curriculum actually doubles the risk of deprivation and may be seen as “linguistically oppressive” (Woodley 2016, p. 572).

### 3. MULTILINGUALISM IN TAIWAN

The sociolinguistic profile of Taiwan with its current population of 23,596,493<sup>3</sup> is highly diversified (Price 2019). Basically, there are 16 indigenous Austronesian Formosan languages along with the Sinitic languages brought by Chinese immigrants at different stages of the expansion: Mandarin (Chinese), Hoklo (also called Hokkien or simply Taiwanese), and Hakka. Multilingualism can be experienced at many levels: from the press, and product labels, to road signs and public transport. In most situations, English is enough to communicate, especially in offices, hospitals, tourist attractions, and department stores. It is worth mentioning, however, that all overseas guests are somehow expected to demonstrate a high degree of fluency in it. In the metro system, announcements will be provided in four languages, including English, to respect the needs of foreign visitors and residents, who otherwise could feel excluded. On some buses, especially on the routes connecting the main tourists spots, information will be displayed also in Japanese and Korean.

Mandarin (often simply called Chinese), maintains its status as the dominant language, deployed for official purposes, in education, as well as in the media. It is estimated to be used in 83.5% of households. For comparison, only 1.4% of the citizens declared speaking indigenous languages at home. Taiwanese is used by 81.9% of people, in some areas even by 95%. Repressed by the Kuomintang after 1949, but recently supported by the leading Democratic Progressive Party, Hokkien is taught in schools at the elementary level. Still, senior citizens are believed

---

<sup>3</sup>As of March 2020 (as estimated by the National Statistics government bureau, <https://eng.stat.gov.tw/point.asp?index=9>). Around 90% of the population identify themselves as Taiwanese. One quarter of the citizens aged 15 or higher is estimated to have obtained a university degree.

to be more fluent in it than the young. It is not uncommon for children to share only little of the language with their grandparents, which is often the case if the parents do not hold Taiwanese in high regard and emphasize Chinese and English instead. Hoklo may often be heard on the street or in some other public places, like markets or cafés, depending on the area. Hakka, in turn, is spoken by 6.6% of the population, although a Hakka ethnic background has been declared by 15% of the overall population. It is widely spoken in counties like Hsinchu or Miaoli. Cross-border marriage migration, a phenomenon observed since the 1990s, resulted in bringing in Vietnamese, Tagalog, and Cambodian, which are languages rather looked down upon.<sup>4</sup> The so-called foreign wives/mothers from these linguistic backgrounds have rather been discouraged from passing their heritage on to their children (Price 2019, p. XVI).

Put briefly, it is fair to estimate that most Taiwanese are at least bilingual. As such, they often need to switch between different codes of communication if they want to adjust to the particular communication context, be it a private setting or a public discourse (Anton et al. 2016, p. 30).

### 3.1. EFL EDUCATION IN TAIWAN

There is great pressure among students to reach a high EFL proficiency level. Many of them have English names that are given to them at birth or at the early stages of education. It becomes imperative to demonstrate fluency, especially in conversation, and reach the native-speaker level of proficiency (Price 2014), a goal that may seem somewhat unrealistic and romanticized for an outsider observer.<sup>5</sup> As noted by Cenoz and Gorter, (2011a, p. 340), such ambitious plans often create “a feeling of failure and incompleteness”. It is not uncommon for the Taiwanese to perceive English as highly valued capital, a gatekeeper enabling an individual to compete on the job market, both locally and internationally, and, in the global scale, as a means to strengthen the international position of Taiwan (Price 2019, p. 199). EFL is taught from the pre-school level (and in some extreme

---

<sup>4</sup> International marriage is a profit-oriented practice of matching potential spouses from Taiwan and some developing Asian countries (Wang, Chang 2002). Blue-collar men from Taiwan decide to marry a woman from countries such as Vietnam, Thailand, the Philippines and Indonesia. In the peak year, one third of Taiwanese marriages involved an overseas spouse. Many of the so-called foreign wives, however, are said to be facing discrimination, both in Taiwan and their homeland. Frequent acts of domestic violence are another issue.

<sup>5</sup> The concept of a native speaker provides a measurement standard for one’s linguistic competence. *To be fluent* in a target language is often seen as equal to achieving a NS level. *To be bilingual* means to be as fluent in each of the languages as a native speaker could be (Cenoz, Gorter 2011b, p. 357).

cases from the pre-natal one), often by commercial institutions, like the so-called cramming schools (locally called *buxiban*) and private kindergartens, advertising their programmes as bilingual or international. Put simply, in public opinion, *international* equals ‘high-grade’ and ‘prestigious’, regardless of the actual level. The institutions in question often hire overseas (preferably white, especially blond) instructors, who can encourage the pupils to freely interact in English and use it as the main or only language of instruction. Parents often request a foreign teacher, demonstrating their willingness to pay a higher tuition fee than would be the case with a local lecturer of equal or even higher qualifications. Some of them boast that their child is more fluent in English than in Chinese. It is worth noticing that there is a certain degree of discrepancy between the privileged areas and the disadvantaged ones. The north, with the capital, Taipei, is said to offer much easier access to English education (*ibid.*)

### 3.2. POLISH LANGUAGE IN TAIWAN

Polish language in Taiwan is taught at several universities, usually as an elective course at the departments of Slavic or Russian studies, as is the case in the study described below.

## 4. METHODOLOGY

In order to better understand how Taiwanese English and Polish learners perceive translanguaging and how bilingual discursive practices may be utilized in the local didactic context, two types of questionnaires were distributed, tailored to the needs of both groups.

### 4.1. PARTICIPANT DESCRIPTION

The questionnaire respondents, 105 people in total, were college and university students enrolled in language courses in two universities in northern Taiwan; one of them public and the other one private. Except for two individuals who studied statistics and computer science, all of them majored in foreign languages. The ages of the participants ranged from 17 to 23 years old. Their linguistic repertoires were diverse, both in terms of the mother tongue and educational background.

When asked about the languages spoken at home in everyday communication with their parents, 68% declared they use Chinese, 19% Taiwanese, 2% Hakka, and the remaining 12.8% Chinese along with other languages, including English, Tagalog (spoken in the Philippines), and Korean.

Among those who still had grandparents, 35% used Chinese to communicate with them, 35% Chinese and Taiwanese, 20% only Taiwanese, 4.1% Chinese and Hakka (used in Taiwan by people of Hakka ancestry), 4.1% Chinese and some other languages, including Taiwanese and Hakka together, Tagalog, and some local dialects (unspecified by the respondents). Hakka alone was used by the remaining 2.8%.

The students were asked to evaluate their own proficiency level in the language used for communication at home or with the grandparents, if other than Chinese. The dominating majority considered themselves fluent in it, with one third of them feeling quite confident about their own language ability, 45% somewhere in the middle and around one-fifth not that fluent.

Another aspect was the number of foreign languages they had learned. Almost half of the participants (47.3%) had learned two foreign languages; in one third of the cases the additional language, after EFL, was Japanese. Three out of ten (31.1%) declared having learned only English, 18.3% claimed they knew three, and 3.5% four, foreign languages.

## 5. QUESTIONNAIRE FINDINGS

The first question referred to students' preferences for the language(s) used in class: Should a course be carried out only in the “designated” language or not?<sup>6</sup> Should English and Chinese be used in the Polish class? In an EFL course, is there any room for Chinese and other local languages? As it turned out, 70.6% of the informants expressed their belief that only the target language needs to be applied. However, only 7.6% of them marked the highest score on the Likert scale.<sup>7</sup> The same number totally disagreed with the idea. 64.3% were somewhere in the middle, with a majority of the cases suggesting that sticking to one language is the best.

When asked what is good about conducting classes purely in the target language, students pointed out that this is the best way to enhance and apply language skills. This aspect was mentioned by 48.6% of them, with 31.4% focusing specifically on speaking. 10.5% saw it as an invaluable opportunity to practice. 9.52%

---

<sup>6</sup> The term originally used by Gorter and Cenoz (2011a, p. 340).

<sup>7</sup> A rating scale that includes five degrees that allow the respondents to express how much they agree or disagree with a given statement.

wrote that non-mixed instruction helps to create the sort of environment in which one keeps growing and improving. The concept of providing favourable learning and working conditions is often mentioned in academic settings, where a great deal of attention is being paid to uniting the community and developing a strong sense of coherence.

20% of the answers focused on the efficiency of studying in such a class, where knowledge will be accumulated much faster than expected. Other benefits included: boosting learner's confidence, quicker vocabulary acquisition, motivating intellectual challenge, anxiety reduction, promoting focus, or a chance for undertaking self-evaluation, as illustrated below:

- a. Learn how Polish native speaker speaks.
- b. By using only Polish in class, I can learn phrases and correct pronunciation.
- c. It may strongly stimulate our English speaking and listening.
- d. When we are learning English, the learning environment is very important. If we only speak English, we will improve without realizing it.
- e. It helps me to think in Polish.
- f. You are not afraid to speak English.
- g. I can see how much I already know, what I got.

The next issue was how incorporating another language into the instruction would support learning the target language. In the case of the Polish course, English and Chinese had been used to facilitate acquisition. For the EFL learners, the language in question was Chinese. Here 56.2% of the answers pointed to the ease of understanding the content without much effort:

- a. It's easier to understand some Polish words quickly.
- b. Students can understand Polish words meaning more completely.
- c. We can easily understand the word and we don't need to use the Google Translator.
- d. Sometimes I don't understand what the teacher is talking about, for example, when teachers teach new vocabulary in English. For that situation, it is better to speak Chinese to me to understand new words.
- e. It may reduce the chance of misunderstanding.
- f. If there are some words we don't understand, we can use Chinese to translate. And we can know the meaning easily and correctly.

18.1% thought that an additional language, when understood by all of the learners, would be used for the negotiation of meaning and some extra clarifications. It was "convenient" for 6.6% of the informants, this concept being of immense importance in Taiwanese culture, which values making life as easy and friendly as possible. Other answers included: saving time, promoting the feeling of familiarity, and conveying the meaning precisely. Some participants noticed that not all of their classmates were fluent enough to keep up and bilingual instruction prevented them from feeling excluded. For others, it was simply easier to polish their skills:

- a. Save time when explaining the meaning of new Polish vocabulary, understanding content easier.
- b. Sometimes it's better to learn Polish grammar in English or Chinese, because I understand faster.
- c. If you don't know some English words, you can ask the teacher. He/she will translate it for you.
- d. If you get to know the meaning in your first language, you will remember it more.
- e. Some students' English level is not very high. So, using both English and Chinese in class is good.

Among the in-class activities that should be carried out in the target language, the following dominated: “all” or “almost all” (these answers were given by 17.1%), instruction and games (13.3% each), conversation practice (11.4%), and vocabulary explanation (10.5%). Other respondents suggested testing, reading and content analysis, and grammar instruction.

- a. In my opinion, we can use Polish in class anytime, but I still prefer using both English and Polish when learning grammar.
- b. I think everything can be done in Polish and that is how I learned Polish in Poland.
- c. Most of the time in class. Because we can learn more foreign speaking.
- d. I think they should speak/write in English all the time when they face the students. it might encourage students' English ability in a natural way.

Chinese (or Chinese along with English in Polish language classes) may be used mainly for: presenting and defining new words (45.7%), whenever a thorough explanation is requested (14.2%), grammar instruction (7.6%), and clarification regarding the tasks and homework (6.6%). Other ideas included: classroom management, roll call, games, eliciting students' knowledge and requesting feedback, small talk after class, and translations:

- a. Learning vocabulary. We can exactly understand the vocabulary in native language and it will be easy.
- b. When students really cannot understand the meaning of Polish words. Chinese would be best, but English also works.
- c. I think they should use Chinese only when students have questions or the students will still rely on Chinese like always.
- d. They should speak/write in Chinese when there are words we don't understand in English. Translating into Chinese would be easier and faster to understand.
- e. If they use only English to introduce something and someone cannot get it, then the teacher may use Chinese to say the things again.
- f. I think everything can be done in Polish, but if students have any questions that can't explain or understand well in Polish, then we should speak English.
- g. When talking about Polish grammar and explaining homework and tests.
- h. Polish grammar!!!



How the students feel when the class is being conducted in the target language was another question. As the data analysis revealed, 62.1% of the respondents were positive about this experience. They saw it as a chance to practice and enhance their listening skills and pronunciation. Some of them reported that they needed to increase their focus, which was beneficial in many ways. For others it seemed “more professional” and the instructor provided a role model for them to follow:

- a. Feel good. I'll try to figure out what the teacher is saying.
- b. Very good. If it is 100% English, will be much better.
- c. I feel good, because if they always speak English, let us practice listening and speaking.
- d. I think it is necessary and I think it's good.
- e. I feel happy, because I can learn more.
- f. I feel very good because I love English more than other things.
- g. I feel my English has improved.
- h. I feel OK!!! I only have to translate English into Chinese.

Every fourth person, however, expressed an exactly opposite feeling. 25.3% of the responses expressed certain anxiety concerning single-language exposure. Some students found it hard to understand and overwhelming. They might have a hard time trying to keep up if the pace was too brisk. Others were afraid they could miss some snippets of information:

- a. *I feel very nervous, because I'm pretty sure that I can hardly understand the meaning in Polish.*
- b. *Sometimes I don't know what the [Polish] teacher wants to express.*
- c. *It could be hard for me to understand the situation when the [Polish] teacher is announcing something important.*
- d. *Sometimes, when the teacher speaks fast, I will feel confused.*
- e. *Sometimes I cannot understand what my teacher wants to tell us.*
- f. *When he [the teacher] speaks fast and says a lot, I feel I can't follow the class.*
- g. *Nervous, because scared to listen to difficult words.*
- h. *I feel nervous because some words I don't understand and it will be hard to communicate.*
- i. *I didn't listen and understand, maybe my English is very terrible.*
- j. *Sometimes I don't pay attention to hear what the instructor says, because imagine that someone is speaking in the language you're not great at, it is tough to keep listening and focus.*
- k. *If the time of course is long, it makes me a little tired. Because it is hard to listen to a foreign language for a long time.*

11.5% of the answers highlighted a certain degree of ambivalence. The students saw the benefits, and yet, they were aware of the downsides. There was always some “but” here:

- a. Hard but interesting.
- b. It is good to create an English-only environment, but I may miss some words.

- c. I feel Oh my God! Because I don't understand. But it's interesting.
- d. A little difficult, but it can make me practice English listening.

Next, students were asked how they felt when their native language (or English, in Polish class) was used to accompany the instruction. Here, 76.4% of the informants were positive about it; every eighth person (13.4%) was displeased with the idea. For others, it was normal, as they had got used to it over the course of education (*I don't have any feeling because that's how I was taught when I was a kid.*) Some learners thought it was easy, but not beneficial in the long term (*I'm really happy to listen to Chinese, it can let you know what the teacher is talking about, but it may not help to learn another language meaning.*) Now, let us briefly see the positive responses. Some students put stress on the amiability of the class in which one had no problem trying to grasp the meaning. Familiarity was seen as yet another merit:

- a. I feel very nice because it can help me.
- b. It is easy to understand, let me feel friendly.
- c. Feel great. Because Chinese can be close to our mood.
- d. It's good for me because if I don't know the word I can use Chinese to know the meaning.
- e. I think it's good, because you can understand what the teacher says.
- f. Not nervous, because I understand.
- g. I will respect teacher's choice, maybe the teacher just wants to let the other students understand.

Not everyone, though, considers this solution feasible. Answers like those cited below shed a light on the problem:

- a. I can't feel the magic energy of English!
- b. I feel not good. If they always say Chinese words, we can't learn more about English.
- c. I can understand but I don't think it's meaningful enough to learn this way.

Interestingly, 13.4% students submitted favourable comments on their instructor's effort to speak Chinese in class, a language that is foreign for her (*It is funny and cute (no offence). My English teacher is adorable when the Chinese is not standard.*)

To say that Chinese (sometimes used along with English, as in the Polish class) is the only local language used in class would be an oversimplification, for there is more to the story: Taiwanese, the language of family gatherings and communication on the streets. Considered vernacular by some, it remains a source of pride for those who want to retain their ethnic identity. One fourth of the students (24.7%) noticed that their teacher would sometimes use it in class. Some (6.7%) claim that it facilitates the process of learning (*When they [instructors] are explaining a sentence or word, to help us better understand the meaning. or to explain a meaning more clearly than in Chinese.*) The true colours are revealed when we see how strongly it is bound to the emotional aspect of life; Taiwanese will be

used for telling jokes to bridge the gap between the instructors and students, for singing (with the professor as the performer), or for arousing students' interest and engagement. It may be heard when one is annoyed and chooses to vent anger.

Now, to get a clearer picture of the perceptions of translanguaging in a FL class, it may be helpful to see what activities would preferably be carried out by the learners in the target language. 26.3% of the responses suggested that students want use the language to answer teacher's questions. Other groups expressed their willing to practise their conversation skills (20.2%) or to communicate with the instructor (8.1%). One tenth (11.1%) think the target language should be used for testing. 9.1% would be glad to do "all" or "almost all" in the language they are trying to master (*Except when learning grammar, all activities should or could be done in Polish.; I think almost everything, including saying Dzień dobry, Do widzenia; They [students] should speak/write in English all the time, but that's impossible.*). At the same time, 6.1% might use it mainly for posting reports and writing homework assignments. Other responses suggested reading, taking notes, and watching videos.

When asked what activities they would be willing to carry out using Chinese (or Chinese and English), it is in the supporting language: most of the students mentioned small talk with their peers (21.6%), negotiation of meaning (21.6%), group discussions (20%), and all the interactions that support the comprehension process, including asking for support and clarification or offering support to those who cannot follow the class (18.5%). Other ideas included taking notes or re-viewing grammar. Some answers emphasized the importance of Chinese in FL acquisition:

- a. For me, I need English to help me understand the rules when learning Polish grammar.
- b. When we do the research, we often use Chinese, because we think in Chinese.
- c. When we don't know how to speak some English, then the teacher tells us that we can speak Chinese.
- d. When teacher wants students to explain the words' meaning.

5.7% of the students declared using Taiwanese in class, with their answers suggesting a similar attitude to that among the instructors: for fun or to vent spleen. "Joke" – was the shortest and most common answer. It could be used to discuss the meaning of the current content or relax:

- a. Yes, anytime, because we are Taiwanese people.
- b. Sometimes I may speak Taiwanese because I'm from Miaoli<sup>8</sup>. Speaking Taiwanese became my habit.
- c. Sometimes I speak Taiwanese, make a joke to let my classmates laugh.
- d. Yes, when I share some funny things with my friends.
- e. When we are kidding or say a joke, we use Taiwanese.

---

<sup>8</sup> A county in Western Taiwan, populated mainly by people of Hakka and Taiwanese origin.

- f. Yes, because my family sometimes use it to communicate.
- g. I speak Taiwanese when I'm very angry.

Most of the students, however, do not use it; their answers expose a degree of emotional distance from the language in question. In some cases, the individual's proficiency level remains an issue. It is also a question of the status the language holds: for many individuals, it is to be used only in private settings, shared only with household members and trusted friends. Others may avoid speaking it in public not to exclude those who may not be so fluent:

- a. I don't, because my Taiwanese is very bad.
- b. I don't know how to speak Taiwanese.
- c. No, I speak Taiwanese only at home.
- d. We say English and Chinese in class, because not everyone can use Taiwanese.
- e. Seldom, because there are less people who speak Taiwanese at our age.
- f. No, because some other people don't know Taiwanese.
- g. No, I just talk in Taiwanese with my grandmother and the other family members.
- h. Some persons can't speak Taiwanese, so we need to speak the language they understand.

One of the participants reported that she would talk to her mother in Tagalog, if she called during class.

The last set of questions referred to the particular language skills in Mandarin: Would they be of any use when one is mastering a foreign language? It turned out that many of the informants did not realize how their mother tongue might be applied in the process; their confusion was expressed while filling in the questionnaire or in the answers *No idea!* or *No Way!* A Polish learner wrote: *It doesn't help me. I think they are totally different things.*

For those who were learning Polish, English and Russian could be applied as well, as they preceded it in the process of building up one's linguistic repertoire, as illustrated in the following cases: *To me, my Polish and Russian degrees [of advancement] are similar. I am still a beginner in both. This way, it helps me a lot to distinguish and memorize.* Here is one more instance: *I found that there are some connections between Polish and Russian (or English). Thus, I sometimes use these languages when learning Polish.*

62.8% of the respondents saw some benefits of reading in Chinese about English/Polish. Facilitating comprehension was often pointed out as the main asset. 26.7% of the students revealed the importance of translation and understanding the full meaning of newly encountered words. The work could be done with the help of a dictionary or electronic translator. Mastering grammar would be easier as well (5.7%). Others focused on reading Western novels in Mandarin, reading about American or Polish culture on line (also 5.7%). Bilingual textbooks and magazines for EFL learners were sometimes mentioned, too. 2.4% of the students mentioned watching movies in English or Polish, but with Chinese subtitles.

- a. Easier to understand the content and learn Polish words.
- b. It doesn't improve my fluency in Polish a lot, but can help me understand more about culture and grammar.
- c. You can learn some words: When you're reading in Chinese, then you turn it into English.
- d. Some textbooks explain the information in Chinese to let us get the point easier.

When putting pen to paper, jotting down the key points in class or before a test was mentioned by 15.2% of the informants. They would set down what the professor had written or said. Some subjects reported that this facilitates committing the material to memory. One in eight of them (12.4%) responded that they would initially draft their own paragraph or essay in Chinese, and compose it in the target language later on. For 11.4%, Mandarin was useful for copying down vocabulary definitions. Other replies included putting down grammar comments and explanations and planning one's own learning process. 8.6% of the students openly wrote that they had no clue how writing in Chinese may be applied.

- a. It sometimes helps me to recall some Polish words.
- b. If it's writing the translation down, then it can help us understand it, the logic and how to use it.
- c. You can translate your writing into English.
- d. Writing in Chinese (together with English), I will remember it better.
- e. When I'm taking notes, I usually write down both in English and in Chinese. It can help me remember the meaning.

When it comes to listening in Chinese, again, the dominating majority of the respondents had no idea how it would support them or expressed their conviction that it is of no use. 15.2% would see it as an opportunity to practise their interpretation skills, an occasion to challenge themselves and try to express what has been heard in the target language. Listening to the lecturer's explanations was mentioned by 7.6% of the respondents. 3.3% would set English subtitles when watching a Taiwanese movie. Some found certain similarities between the phonemes of their mother tongue and English. Some of the Polish language learners wrote that it would be recommendable to compare the language to Russian, which they are already fluent in. Improving one's overall listening skills was mentioned as just another advantage: If you know how to listen when the speaker is expressing themselves in Chinese, you will easily apply this ability into the situations when English/Polish is being spoken.

- a. If some Polish and English words are similar, I can guess the meaning, but Slavic languages are more helpful than English.
- b. I think English listening sometimes helps me to improve my Polish. Because none of the languages is my mother tongue. It helps my brain to think in other ways.
- c. While listening, you can think how fast you can translate it into English.
- d. You can absorb different thinking.

In terms of speaking Mandarin and how it may support FL learning, 8.6% of the respondents saw it as a way of enhancing one’s interpreting competence. It may be used for interacting with the teacher and asking additional questions, especially when the individual lacks confidence to express themselves in the target language (again, 8.6%). Another 6.7% of the respondents thought it may be immensely helpful when the student is trying to negotiate the meaning of a new vocabulary item. Several people saw its value in promoting one’s own overall communicative competence; for them, the ability to verbalize one’s thoughts in the mother tongue was a necessary condition to master speaking in the target language. The same was true for English: one subject reported that overcoming his difficulties in speaking it motivated him to improve his Polish. Speaking in Chinese (or English, in Polish class) may be a lifeline, too, when you are by no means able to express yourself in the target language, but you need help. It is worth noticing that some students believe that in Mandarin they can be far more creative, so at the stage of planning an assignment, it is far more beneficial to speak it. It may be also used for elaborating a sentence before it is ready to be expressed in the FL. Some other responses included: adding an element of familiarity to the learning process, which works pretty well for those who tend to feel anxious, explaining the newly acquired knowledge, analysing borrowings and comparing two languages, asking for clarifications, or in-class discussion.

- a. Even though I can’t speak Polish well, I like to ask my teacher about translating English phrases into Polish.
- b. I can normally speak English in my daily life and it helps me to speak Polish just like “another English”. I will not feel shy or scared.
- c. We can pre-organize the sentence in Chinese, then think into English.
- d. It helps me understand how to correctly use Polish words and grammar.
- e. Speaking ability in Chinese can influence your English skills.
- f. Some words sound exactly the same in English, for example: chocolate.
- g. Yes, it helps. When I still have problems with Polish, I will ask my classmates in Chinese.
- h. When I have a question, I ask the teacher, then the teacher answers and lets me know the meaning.

Table 1. *Summary of answers*

Reading	Writing	Listening	Speaking
1. understanding the vocabulary meaning; 2. translation; 3. improving grammar;	1. taking notes; 2. copying down from the whiteboard; 3. setting down in order to remember; 4. drafting a composition;	1. improving one’s interpretation skills; 2. listening to the instructor; 3. watching a Taiwanese film with English subtitles;	1. improving one’s interpretation skills; 2. interacting with the teacher; 3. asking questions;

Table 1. (cont.)

Reading	Writing	Listening	Speaking
4. reading books originally written in the target language; 5. exploring the target culture; 6. bilingual publications; 7. movies with Chinese subtitles.	5. writing down vocabulary explanations; 6. adding grammar comments; 7. planning one's own learning process.	4. comparing sounds; 5. training one's general ability to listen.	4. promoting one's overall communicative competence; 5. requesting help; 6. planning a project or a sentence at the initial stage; 7. adding familiarity.

Source: own study

Last, but not at least, are students aware of how thinking in their mother tongue could be applied? Here, again, the answers show different opinions, as expressed in the following examples:

1. Logic in Chinese doesn't help [to improve Polish]. English may be better.
2. Thinking in Chinese helps me to improve, because it would force me to think in another language. After that, it will be easier to think in Polish because I'm not limited to Chinese thinking way.
3. I feel like it's the only way till this moment for me to totally understand Polish grammar rules.
4. It helps me understand Polish and how to use it.

## 6. CONCLUSIONS

As we can see, seven out of ten participants expressed their belief that monolingual practices ought to dominate FL instruction. However, only seven per cent would like to see only the target language being utilized. What this means in practice is that for the majority of the participants, there was room for various instances of bilingualism in the educational setting. This is in agreement with the current tendency towards "communicating with all students and negotiating challenging academic content with all of them by building on their different language practices, rather than simply promoting and teaching one or more standard language" (Garcia, Sylvan 2011, p. 386). They were aware of the numerous merits offered by this approach, with quick and efficient acquisition progress being the main benefit. Deploying diversified linguistic resources, however, seemed to be much more appealing, as they offer access to deeper comprehension and easier self-expression. Among the most desirable EFL/PFL activities, students listed instruction, games,

conversation practice, and negotiation of meaning. In practice, it opens the door to *positioning* students as so-called *language brokers* – capable and well-informed individuals, actively contributing to the learning process (Palmer et al, 2014, p. 760). Vocabulary and grammar explanations and extra clarifications were usually mentioned as tasks to be performed in Chinese (EFL) or Chinese, English, and Russian (for Polish learners). The latter group may accrue measurable benefits from learning cognates, the understanding of which facilitates word recognition, as well as aural and written comprehension (Baird et al., 2016, p. 448).<sup>9</sup>

More than 60% of the participants reported harbouring positive feelings about classes held in the target language, as it would enable them to promote their speaking and listening skills and increase their focus. One quarter of the responses, however, revealed quite opposite attitudes: anxiety and the inability to follow and keep up could be an issue. Additionally, around 10% of the informants expressed rather ambivalent views. Three quarters of the students would welcome their native language (or English in the PL education context) as a means of FL instruction and “a source of communicative support”, as noted by Gorter and Cenoz (2011, p. 444), while one in eight people wrote they did not want it. For some, amiable and inclusive, for others, the practice seems to decrease the chances of success. Overseas instructors can feel free to speak Mandarin in class; their efforts would meet students’ understanding and friendly responses. Although not very often, some teachers speak the Taiwanese language in the classrooms; this would be done for providing clearer explanations or building up a rapport with students. Giving vent to one’s emotions in Hokkien may be sometimes observed.

Among the activities that students would gladly conduct in the target language, answering questions and interactions with the instructor dominated. Small talk with peers, negotiation of meaning, along with group discussion would be welcome in Chinese (together with English in the PL class). Hoklo would be sometimes used for bonding with peers, unless they are not fluent in it. It is so because in a society that values overall cohesion, exclusion needs to be avoided. Hokkien may be used for joking or expressing emotions. Many, however, do not speak it, due to their low proficiency level or a conviction that it is to be used in private. Finally, it was not uncommon for Taiwanese FL learners to demonstrate little awareness of how employing particular skills in Chinese (paired with English if considering PL instruction) can facilitate target language acquisition. Those who saw possible applications focused on vocabulary, translation/interpretation, and grammar. Some of them mentioned listening to and interacting with the teacher.

---

<sup>9</sup> Baird et al. (2016, p. 450) use the term *cognate facilitation effect* to denote the advantage of bilingual learners over their monolingual peers.



## 7. DISCUSSION

It is, then, justified to conclude that most of the Taiwanese FL learners who participated in the study, 92.4% to be precise, did *not* expect the exposure to be monolingual, for many reasons. They do see its potential merits, but they apparently prefer to stay in their comfort zone, without stretching too much and too often. They seem to be quite comfortable with the bilingual approach to didactics and the opportunities it offers, for it guarantees better access to the curriculum and facilitates the transmission of knowledge. At the same time, the results of empirical studies show that there is no advantage in favour of single-language exposure (Anton et al., 2016, p. 43). Breaking the one-subject-one-language principle by alternating languages has been proven to exert no harmful effects.

At the same time, as the Readers may have noticed, some of the answers, diversified as they are, can appear to be mutually exclusive. In practice, this means that within one class, a teacher may face individuals with totally different needs and expectations. Some will openly prefer to have vocabulary defined only in the target language and perceive Chinese explanation as a waste of time. Since they pay for it, even in the public education sector, their feedback needs to be taken into consideration, especially as once in a semester, students officially evaluate their professors. In the same room, however, there will be people who need slower and more attentive instruction supported by numerous comments (or at least summary) in Mandarin. It may be, thus, rather impossible to satisfy everyone and there is probably no point in trying to do so. Wisdom is situational, as they say, and a certain degree of flexibility can help to adjust to a particular educational context. Varying instruction methods, at the individual level, and diversified staff at the institutional one are recommended.

From the author's own teaching experience, purely monolingual instruction causes a great deal of anxiety among learners who often do not really know what they are expected to do and what is being said. Pleasant memories from a summer camp in Poland are one thing, but the down-to-earth reality of the classroom, where certain activities have to be done to fulfil the requirements, is something else. Do not be misled by the lack of opposition to your way of teaching, for students will avoid face-to-face confrontations and they will still keep smiling to cover their confusion. On the other hand, this situation offers a wonderful opportunity for bilingual practices to be deployed and the teacher can serve as the best role model for it, using a whole range of linguistic resources to express themselves joyously and efficiently. Most students usually accept it and show positive reactions.

In Taiwanese society, collectivism is highly valued. Thus, multiple responses demonstrating the student's care for the comfort of the interlocutors and their sensitivity to the sociopragmatic variable (see Cenoz, Gorter, 2011a, p. 443). Avo-

iding exclusion at all costs is preferred. What deserves attention is the obvious tendency to be very selective when choosing the means of expression: speaking Taiwanese will be avoided if a classmate is not fluent in it. For many, it will be the language of personal bonds and emotions. It is, thus, not uncommon for the locals to speak it only with their relatives in order to proudly emphasize the depth of the connection. Others may regard it as vernacular and avoid speaking it in public, considering Chinese superior. (The latter may still come with different accents, so that the so-called mainlanders, i.e. the children of the 1949-immigrants, can be easily distinguished from those whose ancestors arrived much earlier.) Linguistic competence equals being aware of when and where to use particular words and standards. Language, thus, transforms in different settings and in relation to other codes acquired by the particular user (Davila 2020, p. 33). As pointed out by Otheguy et al. (2015, p. 297), the more complex your personal linguistic resources, the more challenging decisions you ought to take. In fact, a person hardly ever deploys different languages in the very same ways to the very same degree. They rather need to use them according to their current communicational needs and such choices may turn out to be rather complex (Cenoz, Gorter 2011a, p. 340), often balancing between diametrically different ideologies and policies (Canagarajah 2011, p. 416). Therefore, bilinguals should not be treated as inferior to monolinguals. In fact, they have a more diversified communication arsenal and should be actively encouraged to present it.

It may be surprising how few people are actually aware of the ways in which the languages they have acquired earlier can help them to master a new one: certain skills or bits of information may be successfully transferred and there is no need to teach them from scratch (Gorter, Cenoz 2011, p. 444).<sup>10</sup> As teachers, we may actively promote this consciousness and equip our students with some know-how, which may translate into a greater success and satisfaction rate. A safe space for multilingual practices should be created. However, generalizations in search for a one-size-fits-all strategy, as Canagarajah (2011, p. 415) puts it, ought to be avoided. As suggested by Garcia and Sylvan (2011, p. 386), our educational practices should reflect contemporary dynamics of the globalized world and people living in it and “rather than constructing educational models for a particular type of student who uses one language or the other, we must learn to focus on teaching individuals within multilingual classrooms in which the plurality is created by paying attention to the singularity of a particular student” (ibid.). Various, individually tailored techniques may turn out to be very useful and encouraging. Inspired and motivated learners are, at the end of the day, what we want.

---

<sup>10</sup> Cenoz and Gorter (2011b) further elaborate the problem of writing skills transfer, showing a clear relationship between different dimensions including content, structure, vocabulary, grammar, and mechanics, proving that students who achieve good results in one language are more successful at becoming efficient writers in another one.

## BIBLIOGRAPHY

- Anton, E. et al., 2016, *Testing Bilingual Educational Methods: A Plea to End the Language-Mixing Taboo*, "Language Learning", issue 66:2, pp. 29–50, <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/lang.12173>.
- Baird, A., Palacios, N., Kibler, A., 2016, *The Cognate and False Cognate Knowledge of Young Emergent Bilinguals*, "Language Learning", issue 66:2, pp. 448–470, <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/lang.12160>.
- Busse, V. et al., 2019, *Addressing Linguistic Diversity in the Language Classroom in a Resource-Oriented Way: An Intervention, Study With Primary School Children*, "Language Learning", issue: 70:2, pp. 1–38, <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/lang.12382>.
- Canagarajah, S., 2011, *Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging*, "The Modern Language Journal", issue 95/3, pp. 401–417, <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4781.2011.01207.x>.
- Cenoz, J., Gorter, D., 2011a, *A Holistic Approach to Multilingual Education: Introduction*, "The Modern Language Journal", issue 95/3, pp. 339–343, <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4781.2011.01204.x>.
- Cenoz, J., Gorter, D., 2011b, *Focus on Multilingualism: A Study of Trilingual Writing*, "The Modern Language Journal", issue 95/3, pp. 356–369, <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4781.2011.01206.x>.
- Creese, A., Blackledge, A., 2010, *Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching?*, "The Modern Language Journal", issue 94/1, pp. 103–115.
- Davila, L., 2020, *Multilingual Interactions and Learning in High School ESL Classrooms*, "TESOL Quarterly", vol. 54, no. 1, pp. 30–55.
- Eberhard, D.M., Simons, G.F., Fennig, D. (eds.), 2020, *Ethnologue: Languages of the world*, 23rd edition, <https://www.ethnologue.com> [28.05.2020].
- Garcia, O., Sylvan, C., 2011, *Pedagogies and Practices in Multilingual Classrooms: Singularities in Pluralities*, "The Modern Language Journal", issue 95/3, pp. 385–400, <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4781.2011.01208.x>.
- Garcia, O., Wei, L., 2014, *Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education*, New York, Palgrave.
- Gorter, D., Cenoz, J., 2011, *A Multilingual Approach: Conclusions and Future Perspectives: Afterword*, "The Modern Language Journal", issue 95/3, pp. 442–445, <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4781.2011.01203.x>.
- Holmen, A., 2019, *Translanguaging pedagogy*, in: *Handbook of Pragmatics. 22nd Annual Installation*, Jan-Ola Ostman, Jef Verschueren (eds.), pp. 49–58, <https://www.org/10.75/hop.22.tra3>.
- Lai, Y., 2009, *Language Learning Strategy Use and English Proficiency of University Freshmen in Taiwan*, "TESOL Quarterly", vol. 43, no. 2, pp. 255–280.
- McKinney, C., 2017, *Language and Power in Post-Colonial Schooling. Ideologies in Practice*, New York and London.
- National Statistics. Republic of China, Taiwan, 2020, <https://eng.stat.gov.tw/point.asp?index=9>, <https://eng.stat.gov.tw/public/Data/7113143851PNHSNJPU.pdf> [03.03.2020].
- Otheguy, R., Garcia, O., Reid, W., 2015, *Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics*, "Applied Linguistics Review", issue 6, pp. 281–307, <https://www.degruyter.com/view/journals/alr/6/3/article-p281.xml>.
- Palmer, D., Martinez, R., Mateus, S., Henderson, K., 2014, *Reframing the Debate on Language Separation: Toward a Vision for Translanguaging Pedagogies in the Dual Language Classroom*, "The Modern Language Journal", issue 98/3, pp. 757–772, [https://experts.colorado.edu/display/pubid\\_224764](https://experts.colorado.edu/display/pubid_224764).

- Price, G., 2014, *English for all? Neoliberalism, globalization, and language policy in Taiwan*, vol. 43, issue 5, pp. 567-589, <https://www.cambridge.org/core/journals/language-in-society/article/abs/english-for-all-neoliberalism-globalization-and-language-policy-in-taiwan/9EE5C9AF-7FB6E90F644BFFF0615EB9CE>.
- Price, G., 2019, *Language, Society, and the State: From Colonization to Globalization in Taiwan*, Boston and Berlin.
- Rader, D., 2017, *Teaching and Learning for Intercultural Understanding. Engaging Young Hearts and Minds*, New York and London.
- Wang, H., Chang, S., 2002, *The Commodification of International Marriages: Cross-Border Marriage Business in Taiwan and Viet Nam*, “International Migration”, issue 40(6), pp. 93–116, <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1468-2435.00224>.
- Willey, T., Garcia, O., 2016, *Language Policy and Planning in Language Education: Legacies, Consequences, and Possibilities*, “The Modern Language Journal”, issue 100, pp. 48–63, <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/modl.12303>.
- Woodley, H., 2016, *From Pain to Healing in Language Teacher Education*, “The Modern Language Journal”, issue 100, pp. 570–573, <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/modl.12337>.

Natalia Tsai

**POLSKI JAK „KOLEJNY ANGIELSKI”: POSTRZEGANIE TRANSJĘZYCZNOŚCI I INNYCH PRZEJAWÓW BILINGWALIZMU PRZEZ TAJWAŃSKICH STUDENTÓW UCZĄCYCH SIĘ JĘZYKA ANGIELSKIEGO ORAZ JĘZYKA POLSKIEGO**


**Słowa kluczowe:** transjęzyczność, dwujęzyczność, wielojęzyczność, Tajwan, język angielski jako obcy, język polski jako obcy

**Streszczenie.** Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie tego, jak tajwańscy studenci uczący się języka angielskiego i języka polskiego postrzegają transjęzyczność oraz inne przejawy bilingwizmu na lektoratach. Zgromadzone dane pochodzą z analizy ankiety. Odpowiedzi wskazują na wyraźną przychylność wobec pomysłu posługiwania się wyłącznie językiem docelowym, jednak jedynie 7% uczestników badania wyraziło jednoznaczne przekonanie co do tego, że takie rozwiązanie jest najkorzystniejsze. Ponad 90% skłaniało się ku temu, aby w klasie używać przynajmniej dwóch języków. Zwiększenie skuteczności procesu nauki oraz wspieranie zdolności mówienia i rozumienia ze słuchu wymieniane były jako główne zalety podejścia monolingwalnego. Z drugiej zaś strony praktyki bilingwalne postrzegane są jako te, które ułatwiają dogłębniejsze zrozumienie tematu i wyrażenie własnych myśli. W artykule wyliczono też szereg zadań, które, zdaniem studentów, warto wykonywać wyłącznie w języku docelowym, oraz tych, których chętniej podjęliby się oni w języku rodzimym. Jak wynika z przedstawionej analizy, najkorzystniejszym rozwiązaniem może okazać się taki styl nauczania, który cechuje się pewną elastycznością i łączy w sobie rozmaite techniki pracy na lekcji.

Data wpłynięcia tekstu: 9.06.2020



Anna Seretny\*

 <https://orcid.org/0000-0002-5377-4881>

## OCENIANIE STOPNIA ZNAJOMOŚCI SŁOWNICTWA W KONTEKŚCIE JEGO NAUCZANIA: RZECZYWISTOŚĆ, POTRZEBY, MOŻLIWOŚCI<sup>1</sup>

**Słowa kluczowe:** testowanie/nauczanie słownictwa, kompetencja leksykalna, wiedza eksplcytna/implcytna, zadania komunikacyjne

**Streszczenie.** Stopień opanowania słownictwa przez uczących się języka polskiego na poziomach wyższych jest często sprawdzany za pomocą zadań, które w większym stopniu koncentrują się na znajomości form i znaczeń wyrazów, w mniejszym zaś na użyciu złożonych struktur leksykalnych. Ten rodzaj ewaluacji pozwala ocenić stan wiedzy deklaratywnej uczniów. Jest ona trudna do wyzyskania w autentycznych sytuacjach komunikacyjnych, w których spontaniczne działania wymagają od użytkownika wykorzystania wiedzy implcytnej. Celem niniejszego artykułu jest ogląd dydaktyki i ewaluacji słownictwa w języku polskim jako obcym dokonany z perspektywy potrzeb komunikacyjnych uczących się na poziomie średnim ogólnym. Zwraca się w nim uwagę na fakt, iż wiedza implcytna jest rezultatem głębokiej internalizacji słownictwa, a szybkie, fortunate reakcje użytkownika wspomaga właściwa organizacja leksykonu mentalnego, w którym, obok pojedynczych słów, magazynowane są różnej długości zespolenia (ciągi formułiczne). Pokazuje się też sposoby *ukomunikacyjnienia* obecnie stosowanych technik ewaluacji stopnia opanowania leksyki, a także proponuje takie, które opierają się na działaniach uwikłanych w kontekst i/lub w nim wyraźnie osadzonych.

### 1. WPROWADZENIE

Procedury wykorzystywane do oceny stopnia opanowania umiejętności językowych stanowią najczęściej odzwierciedlenie sposobów nauczania i w przypadku słownictwa bywają dość tradycyjne. Zdecydowana większość zadań stoso-

\* [anna.barbara.seretny@uj.edu.pl](mailto:anna.barbara.seretny@uj.edu.pl), Uniwersytet Jagielloński, Wydział Polonistyki, Instytut Glottodydaktyki Polonistycznej, ul. Grodzka 64, 31-044 Kraków.

<sup>1</sup> Inspiracją do napisania niniejszego tekstu był artykuł Pawlaka (2019a). Znany badacz procesów nauczania / uczenia się gramatyki poddał w nim analizie najczęściej stosowane obecnie sposoby sprawdzania stopnia opanowania tego podsystemu. Przemyslenia autora sprawiły, iż z podobnej perspektywy postanowiłam się przyjrzeć słownictwu.

wanych w bezpośrednim testowaniu leksyki<sup>2</sup> na poziomie recepcji oparta jest na zamkniętych jednostkach testu, gdyż takie uważa się za najbardziej obiektywne. W konsekwencji uczący się mają zaznaczyć odpowiednią formę/odповідź, połączyć elementy w całość, dokonać wykluczenia, wyboru itp. Jeśli sprawdza się znajomość słownictwa na poziomie produkcji, to zazwyczaj działania uczniów sprowadzają się do podania właściwego w danym kontekście wyrazu/połączenia, podpisania obrazka, dokonania parafrazy wskazanych wypowiedzi lub ich części itp. Czynności wykonywane w obu przypadkach, aczkolwiek niejednokrotnie oparte na złożonych operacjach umysłowych, których uruchomienie nie jest możliwe bez dobrej znajomości zagadnień językowych, tj. eksplicytnej wiedzy deklaratywnej, nie sprawdzają jednak tego, co najważniejsze – rzeczywistych umiejętności użycia słownictwa w autentycznych działaniach wymagających implicytnej wiedzy proceduralnej<sup>3</sup>. Relacje między obu rodzajami wiedzy były analizowane przez wielu badaczy, których stanowiska co do zakresu przekładalności tej pierwszej na drugą były bardzo różne<sup>4</sup>. Część zastanawia się nawet, czy da się w ogóle mówić o możliwości kształtowania się wiedzy nieświadomionej u uczących się w warunkach szkolnych. Przeciwstawne stanowiska zdaje się godzić w pewnym stopniu propozycja Pawlaka (2019a), który sugeruje, by w kontekście glottodydaktycznym mówić o rozwijaniu *wysoce zautomatyzowanej wiedzy eksplicytnej*, która, zdaniem badacza, podobnie jak *implicytna*, może być dostępna w czasie rzeczywistym<sup>5</sup>.

Dotychczasowe sposoby bezpośredniego testowania słownictwa, w moim przekonaniu, nie sprawdzają zautomatyzowanej wiedzy eksplicytnej lub sprawdzają ją w bardzo niewielkim zakresie. Z faktu, że w czasie egzaminu, czyli niezrealizowanym z punktu widzenia autentycznej komunikacji, uczący się uzupełniają brakujący w zdaniu wyraz, dokonają fragmentarycznej parafrazy, podpiszą obrazek, czy też zaznaczą właściwe w danym kontekście jednostki, nie wynika przecież, że w naturalnej sytuacji komunikacyjnej będą w stanie je szybko przywołać. A to właśnie umiejętność sprawnego przywoływania słów i ich kombinacji jest *de facto* pożądanym i oczekiwanym przejawem kompetencji leksykalnej

<sup>2</sup> Testowanie *bezpośrednie* to takie, w którym działania elicytowane od uczących się otwarcie skupiają się na określonych obszarach, na przykład na słownictwie. W testowaniu pośrednim natomiast staje się ono jednym z kryteriów oceniania lub jego znajomość stanowi niejawną, choć oczywistą warunek wykonania zadania (szerzej zob. Seretny 2015a). W niniejszym tekście mowa będzie tylko o testowaniu bezpośrednim, a zatem i o bezpośrednim nauczaniu.

<sup>3</sup> *Wiedza eksplicytna* obejmuje świadomą znajomość znaczenia i formy jednostki leksykalnej. Użycie „tego rodzaju wiedzy wymaga czasu, co oznacza, że o ile może zostać wykorzystana przy wykonywaniu ćwiczeń i na testach, jej przydatność w spontanicznej komunikacji jest bardzo ograniczona” (Pawlak 2019a, s. 174; zob. też Ellis 2005). *Wiedza nieświadoma* natomiast jest dostępna w czasie rzeczywistym i stanowi podstawę spontanicznych działań językowych.

<sup>4</sup> Szeroko pisze o tym Pawlak (2019b); tam też bogata literatura przedmiotu.

<sup>5</sup> Wykorzystane w niniejszym tekście sformułowania Pawlaka, choć odnoszą się do gramatyki i jej nauczania/testowania, są równie użyteczne w stosunku do podsystemu leksykalnego.

użytkownika. Jej kształtowanie/rozwijanie powinno więc być celem wszelkich poczynań dydaktycznych i to ją przede wszystkim należałoby poddawać sprawdzaniu. W komunikacji rzadko przecież chodzi o wskazanie właściwego w danym kontekście słowa, czy też przekształcenie izolowanego zdania, lecz o takie *postulgiwanie się złożonymi strukturami leksykalnymi*, które umożliwia użytkownikowi *wyrażanie określonych treści* (precyzja przekazu) celem *realizacji* konkretnych *zamierzeń i intencji* (fortunność przekazu) w *kontekście*, w jakim komunikacja ma miejsce (stosowność przekazu). To zaś wymaga odpowiedniego zasobu środków językowych, do których dostęp musi przebiegać szybko i sprawnie. Ocenienie stopnia znajomości słownictwa, by pozostawało w zgodzie z faktycznymi potrzebami użytkownika, musi więc koncentrować nie tylko na ogólnej wiedzy deklaratywnej, której przejawem jest wspomniana umiejętność użycia wyrazów w różnego rodzaju ćwiczeniach, ale na tej zbliżonej do implicytnej, „która została w wysokim stopniu zautomatyzowana i może być używana w spontanicznej interakcji” (Pawlak 2019a, s. 172). Jeśli jednak chcemy, by opanowanie leksyki mogło być tak sprawdzane, musimy zmienić nieco sposoby jej nauczania, determinują one bowiem rodzaj zadań wykorzystywanych w testach badających kompetencję leksykalną i ich ukierunkowanie.

Celem niniejszego artykułu będzie ogłód rozwijania słownictwa w języku polskim jako obcym dokonany z perspektywy potrzeb komunikacyjnych uczących się na poziomie B2, gdyż to wówczas musi dokonać się w u nich największy przyrost warstwy leksykalnej (zob. Seretny 2015b). Następnie zaproponowane zostaną sposoby *ukomunikacyjnienia* technik sprawdzania stopnia znajomości leksyki wykorzystywanych w testowaniu bezpośrednim, a także wskazane takie, które opierają się na rozwiązaniach bardziej przystających do potrzeb uczniów, wyrosłe na gruncie podejścia opartego na działaniach uwikłanych w kontekst i/lub w nim wyraźnie osadzonych.

## 2. ZNAJOMOŚĆ SŁOWA W KONTEKŚCIE GLOTTODYDAKTYCZNYM

Zanim przyjrzymy się sposobom nauczania słownictwa, konieczna jest refleksja nad konstruktem pojęciowym, jakim jest *znajomość słowa*. Jego rozumienie przekłada się bowiem z jednej strony na to, w jaki sposób leksyki się naucza i jak się ją testuje, z drugiej zaś – skutkuje określonym ukształtowaniem struktury leksykonu mentalnego (zob. Aitchison 1994), które umożliwia uczącym się mniej lub bardziej efektywny/elastyczny dostęp do zgromadzonych w nim zasobów.

Najczęściej *znajomość* słowa utożsamiana jest ze znajomością jego znaczenia. Nie jest to rozumienie błędne, lecz z pewnością niepełne. Znać słowo, to



przecież nie tylko wiedzieć, co ono znaczy (FORMA FONICZNA/GRAFICZNA + ZNACZENIE), lecz przede wszystkim umieć się nim posługiwać (FORMA FONICZNA/GRAFICZNA + ZNACZENIE + UŻYCIE). Do tego zaś konieczne jest opanowanie form morfologicznych wyrazów, a także ich łączliwości składniowej oraz semantycznej. W wielu kontekstach przydaje się także wiedza, jakimi innymi jednostkami można je zastąpić, jakie mają do nich znaczenie podobne. Ważna jest też świadomość, do jakiego stylu funkcjonalnego należą oraz to, że najczęściej bywają wieloznaczne i niosą (lub nie) określone konotacje, które mogą u współużytkowników wywoływać pewne skojarzenia (zob. Richards 1976; Nation 2001; Dźwierzynska 2012; Seretny 2015a). Nośnikami tak rozumianego znaczenia są w języku nie tylko pojedyncze słowa, lecz także, według wielu autorów (zob. m.in. Lewis 1997), a w tym twórców *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (2003), różnej długości jednostki wielowyrazowe, tj. wyrażenia idiomatyczne oraz rozmaite utarte połączenia (zwroty, frazy, wyrażenia). Funkcjonują one w słowniku mentalnym użytkownika jako całości, zwane też ciągami formułicznymi (zob. Wray 2002), tworząc mozaiki o uporządkowaniu wertykalno-horyzontalnym, a także schodkowym, łańcuskowym, gwiaździstym (zob. Aitchison 1994). W ciągi linearne są zaś układane zgodnie z regułami systemu oraz uzusu. Aby w pełni opanować określoną całość (jedno- lub wieloelementową), uczący się musi więc wiedzieć:

- co ona oznacza (aspekt semantyczny),
- jak jest skonstruowana (aspekt poprawnościowy w odniesieniu do form morfologicznych oraz łączliwości składniowej i semantycznej),
- w jakich sytuacjach i w jakim celu jest używana (aspekt socjo- i pragmatyngwistyczny).

Przyjęcie takiego rozumienia *znaczenia słowa i jego nośników* w sposób naturalny skutkuje uwzględnianiem go w procesie nauczania leksyki, a co za tym idzie – jej uczenia się i oceniania. To jednak nie zawsze ma miejsce.

Nie ulega wątpliwości, iż z triady: *forma, znaczenie, użycie* trudniejsze do opanowania są elementy pierwszy i trzeci niż drugi, na którym najczęściej koncentruje się nauczanie. *Forma*, gdyż wymaga przyswojenia (na poziomie *eksplicytnej wiedzy deklaratywnej*) nie tylko kształtów graficznych/fonicznych pojedynczych wyrazów, lecz także ciągów funkcjonujących w pamięci rodzimych użytkowników języka, utwalonych przez uzus, a częstokroć zupełnie innych i/lub inaczej zbudowanych niż w języku wyjściowym<sup>6</sup>; *użycie*, gdyż jednostkami zapisanymi w słowniku mentalnym trzeba umieć się posługiwać, czyli dobierać je poprawnie, adekwatnie do sytuacji, czyniąc to sprawnie, a docelowo – niemal bezwiednie (przejaw *zautomatyzowanej wiedzy eksplicytnej*). Do tego zaś konieczna jest praktyka, korzystanie z danych zapisanych w słowniku mental-

<sup>6</sup> Por. chociażby angielskie *to have butterflies in one's stomach* i polskie *denerwować się*.

nym jest bowiem tym efektywniejsze, im bardziej ‘wypracowana’ ścieżka dostępu do nich. Dzięki badaniom neurobiologicznym wiemy, że uczenie się jest swego rodzaju rzeźbieniem w neuronalnym substracie. Ukształtowanie sieci neuronalnych, tj. ich struktura i siła połączeń synaptycznych między tworzącymi je neuronami, zależy od wielu czynników; do najważniejszych należą jednak: częstość, intensywność i rodzaj doświadczeń z określonymi treściami oraz czas, jaki na ich uczenie się przeznaczamy (zob. Fields 2004). Oznacza to, że niemożliwe jest osiągnięcie biegłości w czymkolwiek, w tym także w posługiwaniu się słowami, bez intensywnej pracy i nieustannej praktyki.

### 3. NAUCZANIE LEKSYKI – RZECZYWISTOŚĆ A POTRZEBY

Podsystem leksykalny nie budzi w dydaktyce polszczyzny tylu dyskusji, ile gramatyka. Pełni też w stosunku do niej funkcję służebną. To system gramatyczny stanowi najczęściej kluczowy punkt odniesienia przy opracowywaniu materiałów dydaktycznych: zwraca się uwagę na kolejność nauczania przypadków, czasów, trybów; obecności określonych zagadnień gramatycznych (zob. Janowska i in. 2011, 2016; *Standardy wymagań egzaminacyjnych* 2016) oczekuje się w podręcznikach i to ich opanowanie stanowi najpierw cel nauczania, a następnie ewaluacji na kolejnych etapach kształcenia. W dydaktyce słownictwa, inaczej niż w nauczaniu gramatyki, w wielu kwestiach panuje spora dowolność.

#### 3.1. TREŚCI NAUCZANIA

Leksykalnymi jednostkami nauczania, niezależnie od etapu kształcenia, w dalszym ciągu częściej są pojedyncze słowa niż wielowyrazowe, utrwalone przez uzus ciągi (wystarczy tu pobieżna lektura większości kursowych podręczników do nauczania polszczyzny, by przekonać się, jak wiele w tej materii jest jeszcze do zrobienia<sup>7</sup>). Zakresy leksyki przewidywane jako docelowe na poszczególnych poziomach są wyznaczone ogólnikowo. Na A1 na przykład należy opanować około 1000–1500 jednostek z określonych zakresów tematycznych, nie wskazuje się jednak „których jednostek”<sup>8</sup>. Frekwencja jako kryterium doboru lek-

<sup>7</sup> Prezentacja analizy podręczników kursowych do nauki polszczyzny wykracza poza ramy niniejszego artykułu, lecz została przez autorkę przeprowadzona w zakresie badań własnych.

<sup>8</sup> Autorzy materiałów, nawet jeśli deklarują, że przedmiotem nauczania w danym podręczniku jest tzw. *leksyka często używana*, to termin ten rozumieją w najlepszym razie nie dość ściśle (zob. np. Mirocha 2019).

sykalnych treści nauczania w glottodydaktyce polonistycznej nie doczekała się na razie uznania, jakim cieszy się w światowej; u nas do kolejnych etapów biegłości przynależą jedynie obszary tematyczne, które, w miarę rosnącej biegłości uczących się stają się coraz pojemniejsze (zob. Janowska i in. 2011, 2016). Ustalenie leksykalnych wyznaczników poziomów zaawansowania językowego<sup>9</sup> pozwoliłoby zaś nauczycielom mniej intuicyjnie odpowiadać na pytanie, czy dane słowo /wyrażenie powinno być znane uczącym się na B2, na C1 czy C2. Dzięki listom wyrazów ‘przypisanych’ do poszczególnych etapów kształcenia możliwe byłoby nie tyle określanie poziomu ich umiejętności językowych, ile właściwe diagnozowanie wielkości zasobu leksykalnego. Z faktu, że ktoś zna słowo *zdążyć* / nie zna słowa *zdążyć* nie wynika przecież, że jest lub nie jest na poziomie A1, lecz raczej, że jego kompetencja leksykalna rozwija się mniej lub bardziej prawidłowo (leksem ten należy do najczęściej używanych, mieści się w przedziale 1–1000; zob. Seretny 2011a). Jeśli więc wyrazu tego nie opanował, powinien poznać go jak najszybciej, tj. przed innymi, mniej ważnymi, w komunikacji codziennej pojawiającymi się zdecydowanie rzadziej.

### 3.2. UKIERUNKOWANIE I RODZAJ INTERWENCJI DYDAKTYCZNEJ

Dobór treści nauczania jest rzeczą ważną, lecz równie istotny jest tryb pracy nad nimi, czyli rodzaj i ukierunkowanie interwencji dydaktycznej. W tym miejscu warto zaznaczyć, iż nauczanie słownictwa na każdym z etapów kształcenia językowego, ze względu na określone potrzeby użytkowników, ma swoją specyfikę, której nie sposób kwestionować. Konieczność umożliwienia uczącym się podejmowania podstawowych działań i jak najszybszego zapewnienia im ‘samodzielności’ komunikacyjnej sprawia, iż na najniższym poziomie zaawansowania (A) nauczanie leksyki z natury rzeczy musi koncentrować się na aspekcie ilościowym. Nauczanie takie określa się mianem *wszerz*, gdyż skupia się na poznawaniu przez uczniów form, ich podstawowych znaczeń i użycia coraz większej liczby jednostek leksykalnych (w zdecydowanej większości jednoelementowych). Dzięki ich opanowaniu możliwe stają się wymiany w typowych sytuacjach: uczący się stawiają w języku pierwsze, ostrożne kroki, przy których najważniejsza jest nośność i skuteczność przekazu. Jego poprawność i fortunność, przez Sinclaira (1991) rozumiana jako idiomatyczność, na tym etapie słusznie pozostają nieco w tle. W miarę jednak jak rośnie biegłość językowa uczniów i w grę wchodzi już nie tylko przysłowiowe ‘dogadywanie się’, lecz idzie o możliwość precyzyjniejszego wyrażania własnych chęci, dążeń, przeżyć, pragnień czy intencji (zob. ESOKJ,

<sup>9</sup> Przez lata bezskutecznie próbowałam doprowadzić do ustalenia takiego zasobu w ramach działań okolicznościowych.

2003), samo nauczanie *wszere* przestaje wystarczać. Od poziomu B1.2 powinno więc zacząć mu towarzyszyć nauczanie *w głąb*. Chodzi bowiem o to, by:

- język uczących się coraz bardziej przypominał ten, którego używają na co dzień rodzimi użytkownicy<sup>10</sup>;
- wypowiedzi uczniów były nie tylko komunikacyjnie nośne i zgodne z ich intencjami, lecz w danym kontekście fortunate i precyzyjne;
- uczniowie umieli wyrazić te same treści na różne sposoby w zależności od tego, do kogo i w jakim celu mówią.

Kumulacja równoległości obu wymiarów kształtowania kompetencji leksykalnej uczących się ma miejsce na poziomie B2, na którym musi dokonać się **podwojenie ich dotychczasowego leksykalnego stanu posiadania**. Oznacza to, że zasobność słownika mentalnego z opanowanych łącznie na poziomach A1–B1 około 3 500 jednostek leksykalnych powinna wzrosnąć do przynajmniej około 7 000 (zob. Seretny 2015b), przy czym ich znajomość nie może ograniczać się do formy i użycia w podstawowym znaczeniu. Na poziomie B2, a potem rzecz jasna na C1 i C2, coraz większego znaczenia nabiera bowiem precyzja i fortunność wyrażania intencji. I tak, przykładowo, uczący się powinni wiedzieć, że oddycha się *górkim*, a nie *\*górzystym powietrzem* (choć krajobraz może być i *górzysty*, i *górkim*), że z trudnościami można się *mierzyć*, a nie jedynie je *mieć*; powinni też umieć *nawiązać do tego*, co wcześniej zostało powiedziane, wiedzieć, że *jabłka* są *zgnile*, *dojrzałe*, *zepsute*, mają *skórkę*, *ogonek*, a po ich zjedzeniu zostaje *ogryzek*. Byłoby też dobrze, by na koniec B2 nie tyle *bali się*, *bo jest dziwnie cicho*, a *wcześniej było głośno*, ile by byli *przerażeni z powodu*, *ciszy*, *która właśnie zapadła*. Jeśli zaś chcą stwierdzić, iż pięćdziesięcioletnia *osoba jest stara*, to ma być to wynik realizacji ich zamierzenia komunikacyjnego, a nie przejaw braku znajomości innego znaczenia przymiotnika *dojrzały*, czy wyrażenia *w dojrzałym wieku*.

Uczący się muszą więc przyswoić bardzo dużo nowej leksyki, a także coraz więcej wiedzieć o jej użyciu oraz o użyciu tej, którą już opanowali. Poznane/poznawane słownictwo powinno zaś tworzyć, jak już wspomniałam, konstelacje wzajemnie powiązanych jedno- i wieloelementowych jednostek, które, by mogły być swobodnie przywoływane w czasie rzeczywistym, muszą najpierw w takich konfiguracjach zostać w słowniku zakodowane.

Konieczność podwojenia zasobu powiązanego jednocześnie z intensywnymi zmianami jakościowymi w obrębie poszczególnych tworzących go elementów sprawia, że proces opanowywania leksyki od poziomu B2 jest nieporównanie trudniejszy, bardziej pracochłonny niż na etapach wcześniejszych, o czym nie dość wyraźnie uczący się są informowani. Zdecydowanie za mało podejmuje się działań na rzecz podnoszenia poziomu ich autonomii. Materiał leksykalny na po-

<sup>10</sup> Podobnie jak Komorowska (2019, s. 19) uważam, iż nie jest realne „pominięcie biegłości idealnego *native-speakera* jako punktu odniesienia wysokiej sprawności językowej”, nawet jeśli przyjmijemy, że nie jest on „modelem do bezkrytycznego odwzorowywania”.

ziomach B2–C2 jest tak duży, iż rola nauczyciela, siłą faktu, sprowadzać się może co najwyżej do kierunkowania procesu uczenia się, tj. do zwracania uwagi na to, co ważne, czy też inicjowania i/lub wskazywania działań, które mogą sprzyjać powstawaniu w pamięci odpowiednich powiązań. Obiegowa opinia głosi, że gdy nowe słowo zobaczymy średnio 4 razy, 4 razy je powiemy, 4 razy je usłyszymy i 4 razy przeczytamy (w różnych kontekstach i odstępach czasu), nie będziemy musieli wkładać już żadnego wysiłku, by je zapamiętać. Trudno znaleźć dane potwierdzające to stwierdzenie<sup>11</sup>, lecz osiągnięcie nawet 16-krotnego zróżnicowanego kontaktu z tą samą jednostką na zajęciach, całkiem możliwe na poziomie A1, na B2 jest nierealne. Bez większego zaangażowania ze strony samych uczniów, a przede wszystkim bez **intensywnej, systematycznej pracy indywidualnej** poza zajęciami, nietrudno będzie im utknąć w ciemnościach leksykalnego tunelu (zob. Seretny 2015b), gdyż ślady słów w ich leksykonie mentalnym samoistnie nie staną się trwalsze, a tylko takie umożliwiają sprawniejsze przywoływanie jednostek w aktach komunikacji. Wielokrotnego kontaktu, zróżnicowanych doświadczeń same lekcje nie zapewnią. Uczeń na B2 musi więc działać sam, a nie jedynie pod dyktando nauczyciela.

### 3.3. OBSZAR ZANIEDBYWANY

O powyższych zagadnieniach pisałam już wcześniej (zob. Seretny 2005, 2015a, 2015b; Seretny, Stefańczyk 2015), chciałbym jednak raz jeszcze powrócić do jednego z nich. Jest nim potrzeba zwrócenia w dydaktyce baczniejszej uwagi na złożoność struktur leksykalnych na osi syntagmatycznej, czyli na zjawisko formułowości wypowiedzi, będącej wynikiem użycia w niej nie tylko pojedynczych wyrazów, lecz także ustanowionych przez uzus ciągów. W dydaktyce są obecne jedynie wyrażenia idiomatyczne (ze względu na ich semantyczną nieprzejrzystość) *leksykalnymi jednostkami nauczania* zbyt rzadko natomiast stają się kolokacje, utarte sformułowania/frazy, które w umysłach rodzimych użytkowników funkcjonują jako zespolenia (swego rodzaju ‘prefabrykaty’), utrwalane /utrwalone wskutek nieustannych doświadczeń. Ich obecność niejednokrotnie jest miarą idiomatyczności i naturalności przekazu (zob. Sinclair 1991). Dzięki nim można posługiwać się językiem sprawniej, gdyż przetwarzane holistycznie znacznie mniej obciążają mało pojemną pamięć krótkotrwałą (Pawley, Syder 1983).

---

<sup>11</sup> Zob. <http://www.prestonschool.pl/blog/jak-zapamietac-slowa-w-jezyku-obcym-na-zawsze/> [03.09.2020]. Dotarłam jedynie do pracy J. Coady’ego (1993, s. 12) poświęconej wprowadzaniu słownictwa. Badacz uważa, że nowy wyraz powinien pojawić się na lekcji **minimum 4 razy w różnych kontekstach**, ale w tym samym znaczeniu i **przynajmniej raz** – w trzech lekcjach następujących po niej, czyli łącznie 7 razy.

Trzeba zatem dołożyć wszelkich starań, by słownik mentalny uczących się kształtować w tym względzie właściwie, by jak rodzimi użytkownicy w większym zakresie mogli korzystać z zespołów/ciągów. W innym razie, co prawie 30 lat temu trafnie skonstatował często przeze mnie przywoływany Kjellmer (1991, s. 124), „za cenę prefabrykatów będą otrzymywali pojedyncze cegły”, a generując połączenia element po elemencie, niechybnie naruszą normy łączliwości semantycznej i w rezultacie ich komunikat, choć ‘zmieści się w systemie’, dla rodzimych użytkowników nie będzie brzmiał ‘dobrze’ (np. *Proszę mi \*zaznaczyć bilet*).

Ukształtowaniu słownika mentalnego, które umożliwia sprawniejszą i bardziej ‘formuliczną’ produkcję (zob. Sinclair 1991; Wray 2002), sprzyjają, między innymi:

- podniesienie rangi sprawności receptywnych, gdyż nieodzowną podstawą naturalnie brzmiącej produkcji jest proces odpowiednio ukierunkowanej recepcji (zob. Dakowska 2001; Seretny 2013a, 2013b);
- uwrażliwianie uczących się na obecność w tekstach jednostek wielowyrzawowych, na ich strukturę, funkcję i uwikłanie kontekstowe (zob. Lewis 1997; Seretny 2011b, 2015a, 2015b);
- bezpośrednie ich nauczanie (zob. Seretny 2016), czyli **bezpośrednie porzucenie przekonania, iż słownictwo utwali się samoistnie przy okazji / w toku ćwiczeń sprawnościowych**.

Uczący się muszą więc dużo czytać i słuchać, także samodzielnie, na zajęciach zaś należy im wyraźnie zwracać uwagę na połączenia właściwe danemu typowi dyskursu. Analiza budowy, znaczenia, konotacji ciągów zdecydowanie zwiększa prawdopodobieństwo ich zapamiętania, pozwalając tym samym na przywołanie połączenia w pożądanym kształcie w czasie produkcji językowej (zob. m.in. Sinclair 1991; Lewis 1997). Należy też utrwalać je za pomocą zadań wyraźnie na nich skoncentrowanych, a następnie elicytować w wypowiedziach. Działania takie, będące przejawem nauczania eksplicytnego<sup>12</sup>, przyczyniają się bowiem do zdecydowanie lepszego opanowania materiału (zob. Pawlak 2019a, s. 175).

#### 4. SPRAWDZANIE/TESTOWANIE ZNAJOMOŚCI SŁOWNICTWA – RZECZYWISTOŚĆ A POTRZEBY

Na B2 i poziomach wyższych dominuje pośredni sposób badania zasobu leksykalnego uczących się. Zasadność takiego rozwiązania opiera się na słusznym skądinąd przekonaniu, iż środki słownikowe opanowuje się po to, by wykorzystać-

<sup>12</sup> Jego przeciwieństwem jest nauczanie incydentalne (pośrednie), w którym uwaga uczących się skupia się na innych niż słownikowe zagadnieniach, np. na wiadomości komunikowanej przez mówiącego lub piszącego, na zdobywaniu, przekazywaniu informacji itp.

wać je w działaniach językowych: receptywnych, produktywnych, interakcyjnych i mediacyjnych. Takie podejście do komponentu leksykalnego powoduje jednak, iż nie zyskuje on w oczach uczących się właściwej mu rangi, część zadań na teście często są bowiem w stanie wykonać bez znajomości określonych wyrazów i ich połączeń. Podczas recepcji posiłkują się inferencją leksykalną, a w czasie produkcji wykorzystują słownictwo dobrze już znane z poziomów niższych lub stosują strategię uniku.

Do regularnej i intensywnej pracy nad słownictwem nie do końca skłaniają też uczniów sposoby bezpośredniej weryfikacji stopnia jego opanowania, choć w istocie rzeczy pozwalają sprawdzić, czy uczący się przyswoili wiele rozmaitych aspektów znajomości jednostek, w tym między innymi, czy (zob. Seretny, 2015a):

- pamiętają ich znaczenie,
- wiedzą, że w zależności od kontekstu jednostki mogą mieć wiele znaczeń,
- znają ich konotacje,
- potrafią przyporządkować je do określonej kategorii tematycznej i/lub znaczeniowej,
- znają połączenia jednostek, w jakie zazwyczaj wchodzą,
- umieją utworzyć od nich jednostki pochodne,
- wiedzą, że mogą się one różnić stopniem natężenia cechy,
- znają zależności między określonymi jednostkami (antonimii, synonimii itp.),
- potrafią je przywołać do wykonania określonego zadania,
- potrafią zastąpić je innymi, zachowując znaczenie przekazu,
- znają ich odpowiedniki w swoim języku.

Choć ukierunkowanie technik jest zróżnicowane, ich wachlarz – szeroki i znany z lekcji<sup>13</sup>, to jednak wyniki uzyskane w ewaluacji nie zawsze w pełni odzwierciedlają faktyczny ‘leksykalny stan posiadania’ uczących się – ich wypowiedzi często cechuje nieporadność mimo dobrych ocen z testów słownikowych<sup>14</sup>. Dzieje się tak z kilku powodów. Po pierwsze, w sprawdzianach wykorzystuje się niewiele technik. Z ponad dwudziestu możliwych (zob. Dźwierzynska 2012; Seretny 2015a) do ewaluacji poleca się jedynie cztery uznawane za najbardziej obiektywne (zob. np. Janowska i in., 2011, 2016). Są to: wybór wielokrotny, dobieranie (poziom recepcji), wypełnianie luk, transformacja słowotwórcza (poziom produkcji). Uczniowie, wiedząc więc, jak znajomość leksyki będzie weryfikowana, pod kątem takich sprawdzianów się przygotowują. Po drugie, zadania testowe często koncentrują się na słownictwie z wybranych obszarów tematycznych, wyniki są zaś ekstrapolowane na wszystkie, które sta-

<sup>13</sup> Zgodność technik testowania i nauczania jest jednym z podstawowych wymogów trafnej i rzetelnej kontroli wyników.

<sup>14</sup> Analiza wypowiedzi uczących się na poziomie B2 z testów osiągnięć oraz części sprawdzających opanowanie słownictwa w CJKiPwŚ, UJ (niezweryfikowane dane naukowe).

nowiły treści kształcenia. Powodem trzecim, i **najważniejszym**, jest zaś to, że nauczyciele nie do końca wykorzystują potencjał samych technik. Zastrzeżenia budzi przede wszystkim pożytkowane w nich tworzywo, czyli wielkość, złożoność oraz rodzaj materiału wyjściowego. Zadania testujące bardzo często składają się z izolowanych zdań, w których operuje się niepowiązanymi, oderwanymi znaczeniowo strukturami (np. każde sprawdza znajomość innego idiomu lub pojedynczych wyrazów z różnych pól tematycznych). Płaszczyznę zdania z pewnością można uznać za jeden z poziomów kształtowania i oceny sprawności językowej, nie jest ona jednak wystarczająca (zob. Dyduchowa 1988, s. 38), szczególnie na poziomach wyższych.

Reasumując: testowanie bezpośrednio, opierając się na nie dość zróżnicowanym doborze technik, a przede wszystkim na ograniczonym i niepowiązanym materiale wyjściowym, nie ma charakteru komunikacyjnego. Poddaje więc ewaluacji, i to dość fragmentarycznej, jedynie wiedzę deklaratywną uczniów, ważną, lecz łatwiejszą do opanowania, znacznie trudniejszą zaś do spożytkowania podczas spontanicznych działań językowych.

#### 4.1. KU BARDZIEJ KOMUNIKACYJNEMU TESTOWANIU SŁOWNICTWA – PROPOZYCJE DYDAKTYCZNE

Skoro w taki sposób najczęściej testuje się znajomość słownictwa, to za pomocą podobnych sposobów się go naucza (klasyczny efekt zwrotny), a przecież celem działań dydaktycznych nie ma być kształtowanie umiejętności poprawnego rozwiązywania ćwiczeń testowych, lecz umiejętność wykorzystania określonych struktur dla zrealizowania konkretnej intencji komunikacyjnej w kontekście pozaklasowym. Uczący się zaś mogliby być do tego lepiej przygotowani, gdyby *bezpośrednie testowanie znajomości słownictwa* miało charakter bardziej komunikacyjny. Zanim przedstawię kilka przykładowych rozwiązań, postaram się wyjaśnić, jak powyższe określenie rozumiem. Jest to mianowicie taki rodzaj ewaluacji, w której materiał wyjściowy stanowią teksty<sup>15</sup>, a nie zdania czy wyrazy (warunek konieczny). Działania podejmowane na ich podstawie przez uczących się powinna cechować autentyczność sytuacyjna<sup>16</sup>, (warunek pożąda-

---

<sup>15</sup> *Tekst* rozumiany za Bartmińskim (2004, s. 10) jako jednostka ponadzdaniowa mająca określone nacechowanie gatunkowe i stylowe, poddająca się całościowej interpretacji semantycznej i komunikatywnej, wykazująca integralność strukturalną oraz spójność semantyczną i podlegająca wewnętrznemu podziałowi semantycznemu, a w przypadku tekstów dłuższych – także logicznemu i kompozycyjnemu.

<sup>16</sup> Czyli powinny być one jak najbardziej zbliżone to tych, które mogłyby mieć miejsce w rzeczywistości.



ny), a ich realizację w czasie zbliżonym do rzeczywistego (warunek pożądaný)<sup>17</sup> ma umożliwić znajomość i umiejętność posługiwania się określonymi strukturami leksykalnymi (warunek konieczny). Im więcej zatem warunków spełnią zadania wykorzystywane w ewaluacji, tym wyższy będzie stopień ich komunikacyjności.

W jakim kierunku powinny więc pójść zmiany w obszarze testowania bezpośredniego? Moim zdaniem, zadania sprawdzające muszą, po pierwsze, w nieco inny sposób koncentrować się na egzekwowaniu wiedzy deklaratywnej, po drugie zaś, umożliwiać poddawanie ocenie także tę już zinternalizowaną. Można tego dokonać poprzez poszerzenie zakresu technik stosowanych w ewaluacji zasobów słownikowych uczących się, przy jednoczesnej dbałości o ich komunikacyjność, a także dzięki uzupełnieniu go o nowe, mniej konwencjonalne.

W ocenianiu receptywnej i produktywnej znajomości słownictwa (w testowaniu bezpośrednim) wykorzystuje się techniki oparte na bodźcu wizualnym lub werbalnym, przy czym na wyższych poziomach zaawansowania – głównie te drugie (zob. Dźwierzynska 2012; Seretny 2015a). Ich *ukomunikacyjnieniu* służą zupełnie proste działania, czyli: uczynienie materiałem wyjściowym tekstu, osadzenie zadania w kontekście bliskim uczącym się i przypisanie im w działaniach ról bardziej dla nich naturalnych, np. chorego, a nie lekarza, petenta, a nie urzędnika, a także nadanie wykonaniu zadania konkretnych ram czasowych<sup>18</sup> (przekazywanie treści w sposób spontaniczny lub pod presją czasu jest jedną z istotnych cech komunikacji międzyludzkiej). Procedura *ukomunikacyjniania* została pokazana poniżej na przykładzie fragmentów klasycznych zadań: zamkniętego (I) i częściowo otwartego, (II) zaczerpniętych z mojego podręcznika (zob. Seretny 2016), które w ewaluacji leksyki stosowane są rzadziej. Pierwsze, na pozór mało komunikacyjne, sprawdza w istocie rzeczy ważną w interakcjach umiejętność stwierdzania, czy dany komunikat wnosi coś nowego, czy też jest powtórzeniem informacji; drugie z kolei, służy usprawnianiu mechanizmu antycypacji, bez którego trudno mówić o biegłym rozumieniu ze słuchu (zob. Prizel-Kania 2013).

### I. Czy znaczenie podanych par jest takie samo (TS) czy różne (R)?

<i>Przykład:</i>	<i>wyruszyć w podróż – planować wyjazd</i>	TS	<b>R</b>
1.	wycieczka – wędrowka	TS	R
2.	pełnia sezonu – czas, w którym wszyscy spędzają urlop	TS	R

<sup>17</sup> Jest to więc specyficzna odmiana testu szybkości (zob. *Glosariusz...*, 2004).

<sup>18</sup> Testy tradycyjne wykonuje się, co prawda, w określonym czasie, ale w większości przypadków kolejność działań nie jest ustalona, nie ma też możliwości stwierdzenia, przy którym podejściu dana jednostka została wykonana, ile po drodze było korekt itp.

**Ia. Czy znaczenie wskazanych par jest takie samo (TS) czy różne (R)? Pierwsze rozwiązanie jest przykładem. Proszę wykonać zadanie w . . . . minut.**

Gosia	<u>Zaplanowałam</u> już cały <u>wyjazd</u> , jeszcze tylko kilka drobiazgów ...	TS	R
Tomek	Kiedy <u>wyruszasz</u> w <u>podróż</u> życia?		
Gosia	<u>Wycieczka</u> jest na początku lipca.	TS	R
Tomek	(śpiewa) <u>Wędrówka</u> , drówka, rówka, ówka, wka, ka, a, bo o niej właśnie jest piosenka ta, ta,		
Gosia	Oj, przestań. Nie wiem tylko, czy dobrze robię, że jadę w lipcu, bo to <u>czas</u> , w którym <u>wszyscy spędzają urlop</u> ...	TS	R
Tomek	Nie każdy lubi <u>pełnię sezonu</u> .		

**II. Proszę uzupełnić brakujące wyrazy, pamiętając o ich poprawnej formie.**

*Przykład:* Jutro mam test z historii. Muszę się . . . uczyć . . .

1. Marku, jaką metodę z \_\_\_\_\_, rozwiązując to zadanie? Jest świetna!
2. Ewa ma matematykę w małym **p** \_\_\_\_\_.

**Iia. Proszę uzupełnić brakujące wyrazy, pamiętając o ich poprawnej formie. Pierwsze rozwiązanie jest przykładem. Proszę wykonać zadanie w .... minut.**

Kasia: Jutro jest test z historii. Muszę się ... uczyć...Tobie to dobrze, historię masz w małym **p** \_\_\_\_\_. Jak ty to robisz, że wszystko pamiętasz?

Emilka: **S** \_\_\_\_\_ strategię.

Kasia: Czyli?

Proponowane zadania należy wykonać w określonym czasie. Wyznaczy go nauczyciel, który zna swoją grupę i tryb jej pracy. Ważne jest jednak, by był to czas mocno ograniczony.

Możliwości komunikacyjnego sprawdzania produktywnej znajomości słownictwa otwierają natomiast rzadziej w testowaniu stosowane zadania oparte na luce informacyjnej. Jej potencjał jest w dydaktyce języka często niedoszacowany, a stanowi ona przecież naturalny element codziennej komunikacji. Zadania z luką, które można wykorzystać dla celów ewaluacji warstwy leksykalnej, to na przykład:

- opisywanie obrazka przez dwie osoby, które mają różne jego fragmenty; negocjacja znaczeń sprzyja aktywacji słownictwa zinternalizowanego (zob. Ellis 2005);
- wspólna rekonstrukcja tekstu, którego różne fragmenty ma uczący się A i B;

- spontaniczne dialogi uczących, w których każdy uczestnik dostaje informacje nieznanne drugiemu, a niekiedy także krótkie teksty na temat X, wynikający z zajęć (np. A dzwoni do B z propozycją spotkania, B jest chory i potrzebuje określonego lekarstwa z apteki, A nie jest chętny do pomocy, gdyż ...; A przeczytał właśnie ciekawy tekst, który chce opowiedzieć B, B przeczytał tekst na podobny temat, ale stanowisko autora było inne – dyskutują);
- szczegółowy opis fotografii, w którym trzeba w określonym czasie uwzględnić wszystkie elementy zaznaczone kropką lub, w grupach jednojęzycznych, zapisane w J1 uczących się.

W grupach jednojęzycznych można także:

- polecić uczącym się jak najszybsze przeczytanie tekstu z lukami, w których ciągi w ich J1 trzeba szybko zamieniać na odpowiadające im jednostki w języku polskim (na przykład *Once upon a time* w małym miasteczku ...); tłumaczenie jest ważną umiejętnością, której opanowanie wymaga ćwiczeń; mediacja międzyjęzyczna pozwala uczącym się w pełni uświadomić sobie, że znajomość ekwiwalentów wyrazów tworzących teksty jest warunkiem koniecznym, ale niewystarczającym, by tłumaczenie było fortunne;
- wykorzystać translanguaging; uczący się dostają wówczas tekst w J1, który mają przeczytać/opowiedzieć/streścić po polsku; warunkiem powodzenia tego zadania jest odpowiedni jego dobór, gdyż stopień trudności musi być na poziomie  $i - I$ .

Zadania te nie są obce ani uczącym, ani uczącym się, wykorzystuje się je bowiem w celu rozwijania sprawności mówienia. W czasie ćwiczeń sprawnościowych na plan pierwszy wysuwa się jednak komunikacyjna nośność wypowiedzi oraz osiągnięcie celu; zastosowane środki, w tym leksykalne, stanowią zaś jedynie jedno z kryteriów oceniania (testowanie pośrednie). W przedstawionej propozycji natomiast zyskałyby priorytet, gdyż to one w pierwszym rzędzie podlegałyby ewaluacji (testowanie bezpośrednie). Ważne byłoby więc, w jaki sposób, tj. za pomocą jakich środków (kryterium – wykorzystanie stosownego do poziomu zaawansowania wypełnienia leksykalnego), z jaką precyzją (kryterium – złożoność wykorzystanych struktur i ich idiomatyczna formułczość) cel został osiągnięty. By sprawdzaniu podlegało słownictwo zinternalizowane, uczący się powinni przystępować do realizacji zadania bez uprzedniego przygotowywania się, a jedynie po zapoznaniu się z instrukcją (spontaniczność wymaga odwoływania się do wiedzy implicytnej).

Udzielając uczącym się informacji zwrotnych dotyczących realizacji zadań, należałoby zwrócić uwagę nie tylko na jej mocne czy słabe strony. Bardzo pouczające byłoby również pokazanie im przykładowego rozwiązania. Celem analizy porównawczej obu wersji, własnej, uczących się, i 'modelowej', byłoby skłonienie ich do refleksji nad zasobnością słownika mentalnego, stopniem znajomości

i wielkością tworzących go jednostek, w konsekwencji zaś – do intensyfikacji pracy nad leksyką.

Wykorzystywanie otwartych zadań komunikacyjnych do ewaluacji słownictwa nie jest zadaniem łatwym ze względu na duży nakład pracy niezbędny do ich właściwego przygotowania, czasochłonność realizacji, a także konieczność opracowania niekonwencjonalnych i niejednokrotnie jednorazowych kryteriów ich oceny. Ocena zaś, by była w pełni obiektywna, wymaga nagrywania, odsłuchiwania nagrań i ich szczegółowej analizy oraz wyczerpującej informacji zwrotnej. Dużo prostsze i mniej czasochłonne jest natomiast poszerzenie spektrum technik i ich *ukomunikacyjnianie* (co pokazano na przykładach), które można widzieć jako krok pierwszy w kierunku, w jakim, w moim przekonaniu, warto podążać.

## 5. PODSUMOWANIE

Celem niniejszego tekstu było spojrzenie na zagadnienie testowania słownictwa przez pryzmat jego nauczania. Jak wynika z obserwacji badawczych i codziennej praktyki dydaktycznej, ocenianie stopnia znajomości leksyki pozostaje wprawdzie w zgodności ze sposobami nauczania, te jednak nie zawsze odpowiadają potrzebom uczących się, zwłaszcza na poziomach B2–C2. Pewna modyfikacja stosowanych dotychczas rozwiązań wydaje się więc wręcz konieczna. Po pierwsze, kształcenie powinno w większym stopniu koncentrować się na strukturach leksykalnych, a nie na pojedynczych wyrazach i jeszcze intensywniej angażować uczących się w celowe (nauczanie bezpośrednie), uwikłane kontekstowo działania, które, choć zachodzą w klasie, mogłyby z powodzeniem wydarzyć się w rzeczywistości; po drugie, nauczanie nie powinno przebiegać w układzie równoległym do gramatycznego, lecz w bardziej pożądanym, gdyż daleko efektywniejszym, systemie zintegrowanym (zob. Lipińska, Seretny 2013; Seretny, Stefańczyk 2015); po trzecie – należy w szerszym zakresie rozwijać autonomię uczniów (Dźwierzynska 2012; Seretny 2015a). Wówczas nauczanie bardziej przystawałoby do potrzeb uczących się, którzy nieustannie skarżą się na brak słów i płynności w posługiwaniu się językiem.

Jako zapoczątkowanie innego myślenia o komponencie leksykalnym widziałabym włączenie do sprawdzianów zadań sprawdzających stopień opanowania słownictwa w sposób bardziej komunikacyjny, ich obecność w sposób naturalny doprowadziłaby bowiem do modyfikacji dotychczasowych metod nauczania leksyki. Cykl taki obserwowaliśmy w glottodydaktyce polonistycznej w związku z wprowadzeniem w życie certyfikacji znajomości naszego języka. Określone zadania najpierw pojawiły się w testach. To spowodowało konieczność wprowadzenia ich do praktyki dydaktycznej (by potencjalni kandydaci mogli sobie z nimi poradzić), a w rezultacie przyniosło zmiany w procesie kształtowania określonych

umiejętności/kompetencji/strategii (zob. Lipińska, Seretny 2005). Gdyby więc podobnie stało się z dydaktyką leksyki, zaowocowałyby to optymalizacją procesu nauczania, służącą nie tylko temu, co w klasie, ale przede wszystkim temu, co poza nią (zob. Pawlak 2019a).

## BIBLIOGRAFIA

- Aitchison J., 1994, *Words in the Mind. Introduction to the Mental Lexicon*, Oxford.
- Bartmiński J., 2004, *Tekst jako przedmiot tekstologii lingwistycznej*, w: J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska (red.), *Tekstologia. Współczesna polszczyzna. Wybór opracowań*, Lublin, s. 9–24.
- Coady J., 1993, *Research on ESL/EFL Vocabulary Acquisition. Putting it in Context*, w: T. Huckin, M. Haynes, J. Coady (red.), *Second Language Reading and Vocabulary Learning*, Norwood, New Jersey, s. 3–23.
- Dakowska M., 2001, *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa.
- Dyduchowa A., 1988, *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model, podręcznik*, Kraków.
- Dźwierzynska E., 2012, *Sposoby optymalizacji materiału leksykalnego w procesie nauczania języka obcego*, Rzeszów.
- Ellis R., 2005, *Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A psychometric study*, „Studies in Second Language Acquisition”, nr 27, s. 141–172.
- ESOKJ – *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, 2003, Warszawa.
- Fields R.D., 2004, *Drugi mózg*, Warszawa.
- Glosariusz terminów z zakresu testowania biegłości językowej*, tłum. M. Gaszyńska-Magiera, A. Seretny, Kraków 2004.
- Janowska I. i in. (red.), 2011, 2016, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków.
- Kjellmer G., 1991, *A mint of phrases*, w: K. Aijmer, B. Altenberg (red.), *English Corpus Linguistics*, London, s. 111–127.
- Komorowska H., 2019, *Ocenianie w nauczaniu języków obcych. Fakty, mity i trudności*, „Neofilolog”, nr 53/2, s. 9–26.
- Lewis M., 1997, *Pedagogical Implications of the Lexical Approach*, w: J. Coady, T. Huckin (red.), *Second Language Vocabulary Acquisition*, Cambridge, s. 255–270.
- Lipińska E., Seretny A., 2005, *Od Z do A, czyli od certyfikacji do programów nauczania*, w: P. Garncarek (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego i kultury polskiej w nowej rzeczywistości europejskiej*, Warszawa, s. 31–41.
- Lipińska E., Seretny A., 2013, *Integracja kompetencji lingwistycznych w glottodydaktyce na przykładzie języka polskiego jako obcego/drugiego*, Kraków.
- Mirocha P., 2019, *Listy frekwencyjne jako narzędzie ewaluacji leksyki w podręcznikach do języka polskiego jako obcego. Analiza i ocena podręcznika „Krok po kroku”*, „Kwartalnik Polonicum”, nr 4, s. 38–45.
- Nation P., 2001, *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge.
- Państwowa Komisja Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, 2016, *Standardy wymagań egzaminacyjnych*, Warszawa.
- Pawlak M., 2019a, *Skuteczne ocenianie gramatyki: Od tradycyjnych testów do zadań komunikacyjnych*, „Neofilolog”, nr 53/2, s. 171–184

- Pawlak M., 2019b, *Tapping the distinction between explicit and implicit knowledge: Methodological issues*, w: B. Lewandowska-Tomaszczyk (red.), *Contacts & Contrasts in Educational Contexts and Translation*, Cham, s. 45–60.
- Pawley A., Syder F.H., 1983, *Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and native-like fluency*, w: J.C. Richards, R.W. Schmidt (red.), *Language and Communication*, London, s. 191–226.
- Prizel-Kania A., 2013, *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym*, Kraków.
- Richards J., 1976, *The Role of Vocabulary Teaching*, "TESOL Quarterly", nr 1, s. 77–90.
- Seretny A., 2005, *Łączliwość leksykalna w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: M. Dąbrowska (red.), *Język trzeciego tysiąclecia III*, t. 3: *Język polski i języki obce – kontakty, kultura, dydaktyka*, Kraków, s. 303–312.
- Seretny A., 2011a, *Kompetencja uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*, Kraków.
- Seretny A., 2011b, *Podjęcie leksykalne Michaela Lewisa a glottodydaktyka polonistyczna*, „Ling-Varia”, nr 1, s. 281–296.
- Seretny A., 2013a, *Czytanie ekstensywne, czyli sposób na efektywne rozwijanie kompetencji leksykalnej uczących się*, w: A. Achtelek, J. Tambor (red.), *Sztuka to rzemiosło. Nauczyciel Polski i polskiego*, Katowice, s. 208–220.
- Seretny A., 2013b, *Funkcja czytania ekstensywnego w procesie kształcenia językowego*, w: J. Mazur, A. Małyńska, K. Sobstyl (red.), *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, t. 2, Lublin, s. 229–236.
- Seretny A., 2015a, *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Seretny A., 2015b, *W ciemnościach tunelu, czyli o zjawisku leksykalnego plateau*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2(16), s. 89–106.
- Seretny A., 2016, *Słownictwo polskie w ćwiczeniach dla obcokrajowców*, Kraków.
- Seretny A., Stefańczyk W., 2015, *Między słownikiem a gramatyką – słowotwórstwo w perspektywie glottodydaktycznej*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2, s. 45–62.
- Sinclair J., 1991, *Corpus, Concordance, Collocation*, Oxford.
- Wray A., 2002, *Formulaic Language and the Lexicon*, Cambridge.

Anna Seretny

## TESTING LEXICAL COMPETENCE IN THE CONTEXT OF ITS TEACHING: NEEDS AND REALITY


**Keywords:** vocabulary testing/teaching, lexical competence, explicit/implicit knowledge, communication tasks

**Abstract.** Lexical competence of intermediate and advanced learners of Polish as a foreign language is usually tested by means of tasks which focus on the form and meaning of items and not on their use. This kind of evaluation checks mostly learners' declarative knowledge that cannot be applied under pressure. A fluent and adequate reaction in authentic situations requires implicit (or highly automatized declarative) knowledge based on such an organization of the mental lexicon in which, beside single words, formulaic expressions are stored. The purpose of the article is an analysis of vocabulary teaching/testing at the B2 level in the context of learners' needs. The author argues that traditional tests should be complemented by tasks which; (i) necessitate the use not only of specific words but also of formulaic language, (ii) engage learners in a quasi-natural communication. Such tasks could help to evaluate their implicit vocabulary knowledge and their use in tests could in turn have a beneficial effect on the way vocabulary is taught in Polish.

Data wpłynięcia tekstu: 1.06.2020



*Kamil Szafraniec\**

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

## KSZTAŁCENIE KOMPETENCJI TRANSLATORYCZNEJ ROZWAŻANIA TEORETYCZNE I METODOLOGICZNE

**Słowa kluczowe:** kompetencja translatoryczna, metodyka nauczania języków obcych, przekładoznawstwo, dydaktyka przekładu, nauczanie języka polskiego jako obcego, programy kształcenia tłumaczy.

**Streszczenie.** Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie wybranych definicji i koncepcji kompetencji translatorycznej, głównie w oparciu o prace anglojęzyczne. Autor wychodzi od najwcześniejszych prac generatywistów i pokrótce charakteryzuje początki prac nad teoretycznymi podwalinami kompetencji translatorycznej. W dalszej części artykułu zostaną przedstawione najważniejsze zmiany i nurty w badaniach nad kompetencją – przede wszystkim osiągnięcia hiszpańskiej grupy badawczej PACTE oraz tzw. definicja minimalistyczna Pyma. W końcowej części artykułu autor postara się udzielić odpowiedzi na pytanie, jakie są glottodydaktyczne implikacje wyłaniające się z różnych definicji kompetencji translatorycznej. W oparciu o teorię „kompetencji przedtłumaczeniowej” (ang. *pretranslation competence*) w ujęciu Presas (2000), spróbuje wskazać różnice pomiędzy procesem kształcenia językowego na filologiach a na studiach tłumaczeniowych.

### 1. POTRZEBA NOWEJ DEFINICJI KOMPETENCJI TŁUMACZENIOWEJ

Na przestrzeni ostatnich lat zauważalne są wyraźne zmiany na polu nauk przekładoznawczych. Translatologia nie tylko prężnie się rozwija, usamodzielnia, wyraźnie odcinając się od innych dyscyplin, w których była dotychczas osadzona, ale przede wszystkim zaczęła z nich czerpać, dzięki czemu uzyskała status dziedziny interdyscyplinarnej. Celem niniejszego artykułu jest nie tyle przyjrzenie się ewolucji badań nad przekładem, ile postawienie pytania o potrzebę rewizji teo-

---

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



rii dotyczących tzw. kompetencji translatorycznej<sup>1</sup>. Kolejnym istotnym aspektem będzie zrewidowanie tego, czy zmiana spojrzenia na kompetencję tłumaczeniową wywrze wpływ na sposób kształcenia językowego tłumaczy.

Głównym argumentem przemawiającym za potrzebą przededefiniowania bądź zmodernizowania wyobrażenia o kompetencji tłumaczeniowej jest fakt, że oprócz wspomnianego już rozwoju teoretycznego przekładoznawstwa, wiodącym motorem zmian jest rewolucja technologiczna, a konkretnie ekspansja narzędzi CAT (*computer assisted translation*), które w znaczącym stopniu zmieniły warsztat pracy tłumacza. Można przypuszczać, że na przestrzeni kilku lub kilkunastu lat jego głównym zadaniem będzie przede wszystkim korygowanie i kontrolowanie maszynowo przełożonych tekstów. Narzędzia CAT mają obecnie największy wpływ na przekład pisemny, jednak należy się spodziewać, że wraz z zaawansowaniem prac nad sztuczną inteligencją również tłumaczenie ustne będzie czerpało korzyści z nowej technologii.

Do kolejnych przemian na rynku translatorskim należy zaliczyć 3 inne istotne czynniki. Są to: profesjonalizacja, globalizacja i specjalizacja (Biel 2011, s. 163). Najistotniejszą rolę, z punktu widzenia problematyki nauczania języka, odgrywa w tym przypadku specjalizacja, która w znacznym stopniu wpływa na proces kształcenia. Od adeptów sztuki tłumaczenia oczekuje się o wiele bardziej wyspecjalizowanej, skonkretyzowanej wiedzy, np. w dziedzinie prawa, ekonomii czy medycyny niż od studentów filologii. Istotne jest przy tym jednak, aby tłumacze nie mieli zbyt wielu specjalizacji, ale raczej wybrali jedną czy dwie dziedziny, w których będą dążyć do perfekcji.

W obliczu tych zmian wydaje się, że konieczność zweryfikowania dotychczasowych opracowań dotyczących definicji kompetencji tłumacza, a także związanych z nią implikacji glottodydaktycznych jest w pełni uzasadnione.

## 2. POCZĄTKI I ROZWÓJ BADAŃ NAD KOMPETENCJĄ TRANSLATORYCZNĄ

### 2.1. PRACE GENERATYWISTÓW

Jedną z pierwszych prób opisanie kompetencji translatorycznej można znaleźć u niemieckiego językoznawcy W. Willsa w pracy *Perspectives and limitations of a didactic framework for the teaching of translation* z 1976 roku. Wills początkowo

---

<sup>1</sup> W literaturze anglojęzycznej spotykamy się najczęściej z pojęciem „translation competence“, w pracach polskojęzycznych funkcjonuje kilka przekładów tego terminu, najczęstsze to „kompetencja translatoryczna” lub „kompetencja przekładowa”. Tych dwóch nazw będę używał w charakterze synonimicznym.

twierdził, że właściwie nie ma konkretnej definicji ani dającego się wyodrębnić zasobu wiedzy, który tłumacz powinien posiadać (Wills 1976, s. 119), i jak zauważa Pym, jest to uwaga poniekąd słuszna, gdyż zwłaszcza teraz, w dobie gwałtownych przemian technologicznych i społecznych należy się spodziewać, że kompendium wiedzy niezbędnej do tłumaczenia również ulega ciągłej rewolucji i zmianie (Pym 2013, s. 482). Mimo to Wills zamieszcza kilka wskazówek i przemyśleń, które mogą służyć za podstawę definicyjną. Niezgodnie z tym, co badacz deklarował na początku swojego artykułu, w dalszej jego części postuluje, że każdy tłumacz powinien posiadać 4 zakresy kompetencji w każdym języku (w sumie osiem kompetencji), których połączenie na tym samym poziomie stanowi kompetencję tłumaczeniową (Wills 1976, s. 20). Takie rozumienie kompetencji opiera się zatem na założeniu, że suma różnych kompetencji lingwistycznych jest równoważna z posiadaniem warsztatu tłumacza. W podobnym duchu wypowiadał się również inny badacz wywodzący się ze szkoły generatywnej – Harris (1977), który uważał, że każda osoba bilingwalna jest „naturalnym tłumaczem”, ponieważ perfekcyjna znajomość dwóch języków jest równoznaczna z umiejętnością tłumaczenia. Założenia tego typu nie są jednak słuszne, gdyż znajomość języka, choć kluczowa i niezbędna, i będąca bez wątpienia warunkiem koniecznym, jest niewystarczająca do wykonywania zawodu tłumacza. Mimo to w latach 70. i 80. XX wieku tego typu przekonanie domino wało w wielu pracach (por. Koller 1979; Harris, Sherwood 1978; Wilss 1982; Ballard 1984). Dopiero w późniejszych badaniach (por. Krings 1986; Lörscher 1991; Kussmaul 1995; Presas 2000) stwierdzono, że choć można mówić o tzw. kompetencji bilingwalnej, to nie jest ona równoznaczna z kompetencją translatoryczną. Rozgraniczenie tych dwu pojęć dało przede wszystkim impuls do dalszych badań w tej dziedzinie i zasadniczej zmiany perspektywy – choć kompetencje w obu językach są absolutnie konieczne do tego, aby móc sprawnie tłumaczyć, to nie są one z pewnością jedynymi składowymi kompetencji tłumaczeniowej<sup>2</sup>.

## 2.2. GRUPA BADAWCZA PACTE

Najbardziej interesujące i przełomowe badania zaczęły się tak naprawdę rozwijać z końcem lat 90. XX wieku, kiedy w 1997 roku została zawiązana grupa badawcza PACTE<sup>3</sup>, skupiająca początkowo naukowców z Hiszpanii, jednak z czasem również z innych krajów, m.in. z Polski. Naukowcy z tej grupy traktują kompetencję translatoryczną w sposób holistyczny i definiują ją jako „zasadniczy

<sup>2</sup> Obszerny opis i przegląd różnych starszych definicji kompetencji tłumaczeniowej oraz pojęć jej towarzyszących zamieścili Orozco, Hurtado Albir (2002) oraz Pym (2003).

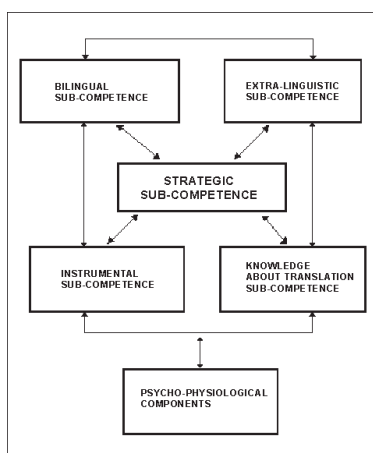
<sup>3</sup> Nazwa grupy PACTE wywodzi się z hiszpańskiego *Proces d'Adquisició de la Competència Traductora i Avaluació*.

system wiedzy i umiejętności, potrzebny do tłumaczenia” (PACTE 2000, s. 100). Autorzy definicji podkreślają, że choć bazuje ona na wcześniejszych podejściach lingwistycznych, to rozszerzono ją przede wszystkim o elementy związane ze strategią tłumaczenia oraz czynniki psychologiczno-fizjologiczne. W kolejnych latach dołączono również pięć twierdzeń towarzyszących:

1. „kompetencja translatoryczna jest jakościowo różna od kompetencji bilingwalnej;
2. kompetencja translatoryczna jest zasadniczym systemem wiedzy, potrzebnym do tłumaczenia;
3. kompetencja translatoryczna jest wiedzą ekspercką i jak każda wiedza ekspercka składa się z wiedzy deklaratywnej i proceduralnej, przy czym wiedza proceduralna jest dominująca;
4. na kompetencję translatoryczną składa się system subkompetencji, które są ze sobą wzajemnie powiązane, hierarchiczne, jednak system tych powiązań może ulegać zmianom;
5. za subkompetencje tłumaczeniowe uważa się:
  - a) kompetencję językową w dwu językach;
  - b) subkompetencję pozajęzykową,
  - c) subkompetencję instrumentalną/zawodową,
  - d) subkompetencję psychofizjologiczną,
  - e) subkompetencję transferową,
  - f) subkompetencję strategiczną”<sup>4</sup> (PACTE 2003, s. 6).

Poniższy schemat przedstawia system relacji pomiędzy poszczególnymi kompetencjami:

Schemat 1. *System relacji między kompetencjami translatorycznymi*



Źródło: PACTE 2003, s. 18

<sup>4</sup> Tłumaczenie własne.

Początkowe podejście lingwistyczne zastąpiono komunikacyjnym, które kładzie zdecydowanie większy nacisk na rozróżnienie pomiędzy wiedzą (kompetencją) a realizacją bądź aktywizacją tej wiedzy w poszczególnych warunkach psychologicznych lub kontekstualnych (tłumaczeniem), zaznaczając przy tym, że kompetencja tłumaczeniowa różni się od komunikacyjnej w głównej mierze tym, że jest ona rodzajem wiedzy eksperckiej (PACTE 2003, s. 3–4). Poszczególne subkompetencje zostały zdefiniowane w następujący sposób:

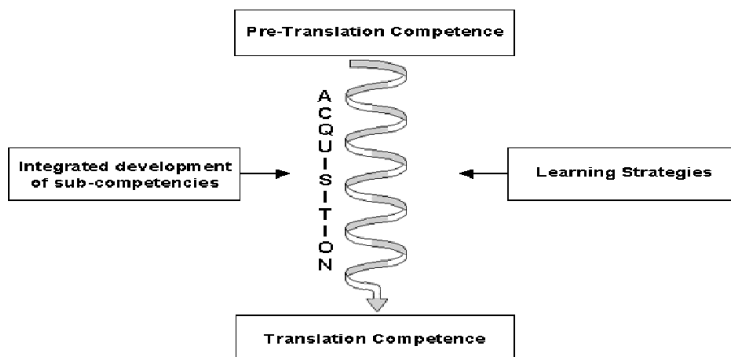
1. subkompetencja dwujęzyczna (*bilingual sub-competence*): składa się na nią w głównej mierze wiedza proceduralna, z uwzględnieniem kontroli interferencji w procesie zmiany języka. Ponadto należy do niej znajomość konwencji: pragmatycznych, socjolingwistycznych (wraz z umiejętnością różnicowania rejestru językowego oraz znajomością dialektów, do których włączone są również socjolekty i slang), tekstowych (mechanizmy koherencji i kohezji, zróżnicowanie gatunkowe), gramatyczno-leksykalnych (słownictwo, morfologia, składnia, fonologia i grafologia) w obu językach;
2. subkompetencja pozajęzykowa (*extra-linguistic sub-competence*): wiedza w głównej mierze o charakterze deklaratywnym, zarówno implicytna, jak i eksplicytna, obejmująca wiedzę dwukulturową, encyklopedyczną oraz wyspecjalizowaną;
3. subkompetencja wiedzy o tłumaczeniu (*knowledge of translation sub-competence*): deklaratywna wiedza (implicytna i eksplicytna) dotycząca zarówno samego procesu funkcjonowania tłumaczenia (metod, strategii, technik), jak i przebiegu pracy tłumacza (różne typy zleceń, oczekiwań i wymagań klientów itp.);
4. subkompetencja instrumentalna (*instrumental sub-competence*): wiedza proceduralna, na którą składa się znajomość dostępnych narzędzi translacyjnych;
5. subkompetencja strategiczna (*strategic sub-competence*): wiedza proceduralna, mająca umożliwić proces translacji, mierzenie się z potencjalnymi trudnościami podczas tłumaczenia i wyeliminowanie błędów. Badacze uznali tę kompetencję za najważniejszą – stąd jej umiejscowienie w środku schematu – ponieważ kontroluje proces tłumaczenia. Kompetencja strategiczna umożliwia:
  - a) zaplanowanie procesu tłumaczenia (wybór odpowiedniej metody),
  - b) ewaluację procesu (również na poszczególnych etapach pracy),
  - c) aktywację innych subkompetencji,
  - d) identyfikację problemów tłumaczeniowych oraz zastosowanie technik, które je niwelują;
6. komponenty psychofizjologiczne (*psycho-physiological components*): zarówno kognitywne, jak i behawioralne, związane z zachowaniami psychomotorycznymi. Wyszczególniono trzy typy komponentów:
  - a) kognitywne (pamięć, percepcja, uwaga, emocje),
  - b) behawioralne (m.in. intelektualna ciekawość, motywacja),
  - c) zdolności, takie jak kreatywność, umiejętność logicznego myślenia,
  - d) zdolności analityczne i syntetyczne (PACTE 2003, s. 16–17).

Wydaje się, że rozumienie kompetencji w ujęciu grupy PACTE jest najobszerniejsze i najpełniejsze. Największą wartość ma przede wszystkim wydzielenie różnego typu subkompetencji oraz ich szczegółowy opis.

### 2.3. KOMPETENCJA PRZEDTŁUMACZENIOWA

PACTE zajęła się nie tylko modelowaniem definicji kompetencji tłumaczenia, ale skupiła również uwagę na mechanizmach i procesie nauczania tłumaczenia, co w badaniach nad kompetencją translatoryczną jest stosunkowo rzadkie. W 2000 roku grupa opublikowała następujący schemat nauczania kompetencji tłumaczeniowej:

Schemat 2. Nauczanie kompetencji tłumaczeniowej



Źródło: PACTE 2000, s. 104

Autorzy modelu uważają, że kształcenie kompetencji tłumaczeniowej jest procesem:

1. dynamicznym i spiralnym – rozróżnia się w nim wiedzę początkową (kompetencję przedtłumaczeniową) oraz wiedzę ekspercką (kompetencję tłumaczeniową). Do rozwijania kompetencji translatorycznej potrzebne są strategie uczenia się oraz wiedza deklaratywna i proceduralna, która musi być w odpowiedni sposób włączana do programu nauczania, rozwijana i strukturyzowana;
2. w którym rozwój wiedzy proceduralnej, a także w efekcie subkompetencji strategicznej jest kluczowy;
3. podczas którego subkompetencje wchodzące w skład kompetencji tłumaczeniowej rozwijają się i ulegają restrukturyzacji (PACTE 2003, s. 8).

Za najważniejsze, biorąc zwłaszcza pod uwagę wpływ na proces kształcenia językowego przyszłych tłumaczy, uważam przede wszystkim wyraźne wskazanie na zasadnicze różnice metodyczne w zależności od kierunku tłumaczenia – na język

pierwszy bądź na język obcy. Zarówno relacje pomiędzy poszczególnymi subkompetencjami, jak i tempo ich rozwoju mogą być znacząco odmienne. Problemem tym zajmuje się, choć niestety w niewielkim stopniu, należąca do grupy PACTE Mari-sa Presas, która w krótkim artykule (1998) jedynie zasygnalizowała cztery istotne czynniki, wpływające na rozwijanie kompetencji przedtłumaczeniowej.

1. Pierwszy czynnik związany jest z typem dwujęzyczności. Badaczka opiera się na lingwistycznych teoriach tego zjawiska w ujęciu Bloomfielda (1933) i Weinreicha (1968), wychodząc z założenia, że bilingwizm przyszłych tłumaczy różni się od tego we wspomnianych pracach. Kompetencje lingwistyczne tłumacza są bowiem bardziej wyspecjalizowane niż u innych użytkowników języka i ma to związek przede wszystkim z rodzajem tłumaczenia (ustnym bądź pisemnym) oraz z jego kierunkiem (z J1 na J2 bądź odwrotnie).
2. Kolejnym istotnym czynnikiem jest struktura pamięci tłumaczy, a mianowicie relacje pomiędzy elementami lingwistycznymi i reprezentacjami mentalnymi. W swoich badaniach Presas odwołuje się do podziału S. Ervin i C.E. Osgooda (1954), sprowadzając trzy rodzaje dwujęzyczności do dwóch: złożonego (*compound*) i współrzędnego (*coordinate*). Pierwszy łączy dwa systemy lingwistyczne z jednym konceptualnym, drugi z kolei posiada jeden system reprezentacji mentalnych połączony z jednym językiem. Zdaniem badaczki punktem wyjścia do rozważań nad kształceniem tłumaczy jest konfiguracja typu pamięci – złożona lub skoordynowana. Jest to ściśle powiązane z rozdzieleniem nie tylko dwóch systemów językowych, ale też dwóch systemów koncepcji mentalnych (Presas 1998, s. 131–132). Według autorki te dwa czynniki – wiedza lingwistyczna i pamięć bilingwalna – są bazą (kompetencją przedtłumaczeniową), na której rozbudowuje się warsztat tłumacza.
3. Kolejną ważną rzeczą, która wpływa na doskonalenie umiejętności tłumaczenia jest kontrola nad dwoma procesami:
  - a) mieszaniami kodów, który jest zasadniczo, np. w socjolingwistyce, oceniany jako zjawisko negatywne, jednak w rozważaniach nad kompetencją tłumaczeniową może mieć charakter pozytywny, gdyż jest rozumiany jako „automatyczny mechanizm asocjacyjny”;
  - b) interferencją językową, która, podobnie jak mieszanie kodów, nie jest rozumiana wyłącznie negatywnie.
4. Ostatnim z czynników jest kompetencja kulturowa, na którą składa się m.in. wiedza o świecie oraz znajomość poziomu nieformalnego języka (Presas 1998, s. 132–133).

Niestety poza tymi wstępnymi uwagami badaczka nie zamieściła żadnych praktycznych wskazówek, w jaki sposób wspomniane przez nią elementy powinny być uwzględnione w programach nauczania.

## 2.4. KOMPETENCJA MINIMALISTYCZNA

W opozycji do obszernej definicji kompetencji translatorycznej w opracowaniu grupy PACTE w 2003 roku australijski naukowiec A. Pym zaproponował koncepcję „minimalistyczną”. Jego zdaniem kompetencja tłumaczeniowa składa się jedynie z dwu elementów, którymi są:

1. „umiejętność wygenerowania serii więcej niż jednej realizacji tekstu docelowego ( $TT_1, TT_2 \dots TT_n$ ) dla odpowiedniego tekstu wyjściowego ( $ST^5$ );
2. umiejętność wybrania z tej serii jednej realizacji w sposób szybki oraz zasadny<sup>6</sup>” (Pym 2003, s. 489).

Badacz dowodzi, że tłumacz potrzebuje do tego celu niezwykle obszernego zasobu różnych umiejętności, na które składają się m.in. znajomość gramatyki, leksyki, stylistyki, a także szereg umiejętności pozajęzykowych. Decydującą rolę w procesie tłumaczenia odgrywają jednak dwie rzeczy – generowanie tekstów o charakterze synonimicznym i wybieranie najlepszej wersji spośród nich. Choć nie sposób się z Pymem nie zgodzić, to wydaje się jednak, że takie spłaszczenie rozumienia kompetencji tłumaczeniowej nie jest, zwłaszcza z dydaktycznego punktu widzenia, pomocne w kształceniu tłumaczy. Badacz jest jednak odmiennego zdania – uważa, że dzięki jego teorii można w sposób jasny rozgraniczyć naukę języka ogólnego od kształcenia tłumaczy. W jego ujęciu naukę języka ogólnego powinna cechować: analityczność, uniwersalne reguły i zorientowanie na gramatykę, a kształcenie tłumaczy powinno wyróżniać się nieanalitycznością, umiejscowieniem w konkretnym kontekście oraz zorientowaniem na przykłady (Pym 2013, s. 492). Niestety, badacz nie rozwija tego tematu i nie podaje konkretnych wytycznych, jak taki program miałby wyglądać. Zaskakujące jest również niezwykle lakoniczne i uproszczone podejście do nauczania języka obcego, które zostało zredukowane do zaledwie dwóch zasad, co znacząco odbiega od ogólnie przyjętych teorii glottodydaktycznych.

## 3. IMPLIKACJE GLOTTODYDAKTYCZNE

Metodyka nauczania kompetencji translatorycznej jest stosunkowo nową dziedziną, która nie doczekała się jeszcze wielu opracowań badawczych w języku polskim, zwłaszcza zajmujących się problematyką nauczania polskiego. Z zaprezentowanych wybranych aspektów dotyczących teorii kompetencji tłumacze-

<sup>5</sup> Stosuję skróty z języka angielskiego TT – *target text* ‘tekst docelowy’ oraz ST – *source text* ‘tekst wyjściowy’.

<sup>6</sup> Tłumaczenie własne.

niowej wynikają dwa ważne przesłania. Pierwsze wydaje się mieć znaczenie fundamentalne – kształcenie tłumacza nie jest częścią studiów filologicznych (Snell-Hornby 1994) i powinno cechować się innymi celami oraz metodami dydaktycznymi. Tezę tę wysunęła M. Snell-Hornby, która nawoływała również do tego, aby uczelnie – zwłaszcza wschodnioeuropejskie – wyraźnie rozdzieliły studia tłumaczeniowe od filologicznych (Snell-Hornby 1994, s. 433), a tym samym zmieniły podejście do nauczania tłumaczenia. Choć od publikacji artykułu badaczki minęło już ponad 20 lat, wydaje się, że programy tłumaczeniowe w Polsce są zdominowane przez filologię i mało jest odrębnych studiów translologicznych<sup>7</sup>. Inaczej jest np. w Niemczech, gdzie kierunki translologiczne mają długoletnią tradycję. Za przykład mogą posłużyć polonistyczne studia tłumaczeniowe na Wydziale Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej Uniwersytetu im. Jana Gutenberga w Moguncji (FTSK, JGU Mainz). Studia te, jak wiele innych programów tłumaczeniowych w Niemczech, mają w porównaniu z studiami filologicznymi<sup>8</sup> jasno sprecyzowany charakter praktyczny i oferują studentom liczne zajęcia z tłumaczenia w obu kierunkach (z polskiego na niemiecki i odwrotnie) zarówno w zakresie języka ogólnego, jak i tekstów literackich, ogólnospecjalistycznych, a także wstęp do tłumaczenia tekstów medialnych, np. napisów filmowych czy komiksów. Taka konstrukcja programu studiów tłumaczeniowych o wysokim stopniu specjalizacji pokrywa się z ogólnym trendem do zwiększenia akademizacji zawodu tłumacza (Caminade, Pym 1998, s. 283). Ponadto widać również dążenia do upracticznienia programów kształcenia i zwiększenia stopnia specjalizacji (por. Gouadec 2007; Kiraly 2005; González-Davies, Scott-Tennent 2005; Kelly 2005; Pym 2008; Schöffner 2005; podaje za Biel 2011, s. 164).

Rozdzielenie filologii od translatoryki powinno znaleźć również odzwierciedlenie w kształceniu kompetencji przedtłumaczeniowej, czyli w głównej mierze we wzmacnianiu kompetencji lingwistycznej oraz modelowaniu typu pamięci. Niestety, z analizy programu studiów na Wydziale Tłumaczeniowym Uniwersytetu w Moguncji wynika, że tak nie jest. W obecnej siatce godzinowej nauczania uderzająca jest znikoma liczba godzin poświęconych na kształcenie językowe – są to zaledwie dwa moduły 90 minutowe, trwające w sumie 2 semestry. Wnioskować należy zatem, że również zajęcia tłumaczeniowe muszą stać się po części zajęciami z nauczania języka, podczas których umiejętności językowe będą zdobywane na zasadzie *on the job*, z wykorzystaniem dydaktyki *top-down*, wychodząc od poziomu tekstu i stopniowo zagłębiając się w poszczególne zagadnienia gramatyczne, składniowe bądź leksykalne. Takie rozwiązanie dydaktyczne niesie z pewnością obiecujące rezultaty, ale również szereg problemów związanych przede wszystkim z brakiem odpowiednich opracowań i metod dopasowanych do kształcenia językowego tłumaczy.

<sup>7</sup> Obecnie są to kierunki w Warszawie, Poznaniu i Krakowie. Od 2020 roku również w Łodzi.

<sup>8</sup> Na Uniwersytecie im. Jana Gutenberga w Moguncji można również studiować polonistykę na Wydziale Filozofii i Filologii.



Pierwszy ze wymienionych problemów stanowi wspomniana przez Pyma konieczność nauczania języka obcego w sposób kontekstowy i zorientowany na przykłady. W opracowaniu specjalnego programu nauczania, uwzględniającego takie założenia, pomocne z pewnością byłyby najnowsze doniesienia z dziedziny glottodydaktyki, zwłaszcza prace zajmujące się podejściem zadaniowym (np. Janowska 2011) czy tzw. metodą *content-based instruction* (CBI), czyli nauczaniem poprzez dobór treści (np. Bednarska 2017). Trudność polega jednak na tym, że zróżnicowanie zadań czy wykorzystywane materiały będą silnie związane z dychotomią typu tłumaczenia. Podział na ścieżkę kształcenia tłumaczy pisemnych (zwykle na poziomie studiów licencjackich) i tłumaczy ustnych (na poziomie studiów magisterskich) oraz związany z tym asymetryczny nacisk na rozwój kompetencji uniemożliwia wykorzystywanie ogólnych programów do nauki języków obcych, które zakładają równomierne kształcenie poszczególnych sprawności zgodnie z *Europejskim systemem opisu kształcenia językowego* (2003). Wykorzystanie metody zadaniowej na zajęciach językowych jest jednak mocno ograniczone, gdyż dominującym typem zadań musi być tłumaczenie. Jest to problematyczne, mimo że we współczesnych teoriach glottodydaktycznych elementy przekładu stają się jednym z narzędzi metodycznych, w innym stopniu niż miało to miejsce np. w metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej<sup>9</sup>, to jednak nie w taki sposób, który odpowiadałby potrzebom kształcenia tłumaczy. Chodzi tu o tłumaczenie w duchu mediacji językowej, którego dydaktyka znacząco różni się od metod stosowanych na studiach tłumaczeniowych<sup>10</sup>.

Kolejną trudnością jest również typowa dla studiów tłumaczeniowych kombinacja językowa. W przeciwieństwie do filologii studenci translatoryki studiują dwa lub trzy języki obce w tzw. kombinacjach ABB bądź ACCC. Pierwszy wariant kształcenia przewiduje tłumaczenie z języka pierwszego (A) na dwa języki obce i odwrotnie, natomiast drugi wariant zakłada, że przyszły tłumacz będzie przekładał wyłącznie z trzech języków obcych na język pierwszy – wiąże się z tym oczywiście założenie, że w modelu ABB aktywne kompetencje lingwistyczne muszą być rozwijane intensywniej niż ma to miejsce w przypadku ACCC, w których większy nacisk położony jest na receptywną znajomość większej liczby języków.

Na koniec chciałbym zwrócić uwagę na jeszcze jeden aspekt kształcenia językowego tłumaczy, który znacząco różni się od potrzeb kształcenia na filologii, a mianowicie na potrzebę doskonalenia języka pierwszego, względnie kontrastywnemu sposobowi nauczania w oparciu o język pierwszy. Z przeprowadzonych rozmów ze studentami, którzy przyjechali zaraz po maturze w Polsce na studia przekładoznawcze na Wydziale Tłumaczeniowym JGU, wynika, że nierzadko

<sup>9</sup> O ogólnym problemie wykorzystania metody gramatyczno-tłumaczeniowej bądź elementów tłumaczenia w nauczaniu języka polskiego jako obcego pisałem w 2012 roku (Szafranec 2012).

<sup>10</sup> Więcej o sposobach dydaktyzacji tłumaczenia w celach nauczania języka obcego znaleźć można m.in. w E. Lipińska, A. Seretny (2016). O mediacji językowej i wykorzystaniu tłumaczenia pisała m.in. I. Janowska (2017).

czują się oni pewniej tłumacząc na język niemiecki aniżeli na polski. Ich zdaniem jest to skutek intensywnego treningu językowego w języku docelowym (w tym przypadku niemieckim) i niewystarczającej świadomości językowej w zakresie polszczyzny, zwłaszcza jeśli chodzi o zagadnienia związane z kulturą i etykietą językową, a także problemami stylistycznymi. Zjawisko traktowania kompetencji w języku ojczystym na studiach translatorskich po macoszemu – na zasadzie domyślnej umiejętności lub ukształtowanej w toku edukacji przeduniwersyteckiej – zostało dostrzeżone również przez R. Sima, naukowca zajmującego się problematyką przekładu Biblii na języki afrykańskie. Jak słusznie zauważa badacz, dopiero aktywne i świadome nauczanie kompetencji języka ojczystego może w znacznym stopniu przyczynić się do sukcesu tłumacza (Sim 2000, s. 173).

## BIBLIOGRAFIA

- Ballard M., 1984, *La traduction relève-t-elle d'une pédagogie?*, w: M. Ballard (red.) *La traduction: de la théorie à la pratique*, Lille.
- Bednarska K., 2017, *Słownictwo specjalistyczne w nauczaniu języka słoweńskiego jako obcego na kierunku lingwistyka dla biznesu* [online], <http://repozytorium.uni.lodz.pl:8080/xmlui/handle/11089/23546>, [10.06.2020]
- Biel Ł., 2011, *Professional Realism in the Legal Translation Classroom*, "Meta", t. 56(1), s. 162–178. <https://doi.org/10.7202/1003515ar>
- Bloomfield L., 1933, *Language*, Chicago.
- Caminade M., Pym A., 1998, *Translator-training institutions*, w: M. Baker (red.), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, London, s. 280–285.
- ESOKJ – *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, 2003, Warszawa.
- Ervin S., Osgood Ch.E., 1954, *Second Language Learning and Bilingualism*, w: Ch.E. Osgood, T.A. Sebeok (red.), *Psycholinguistics*, Bloomington, s. 139–146.
- González-Davies M., Scott-Tennent Ch., 2005, *A problem-solving and student-centered approach to the translation of cultural references*, "Meta", t. 50(1), s. 160–179. <https://doi.org/10.7202/010666ar>
- Gouadec D., 2007, *Translation as a Profession*, Amsterdam.
- Harris B., 1977, *The Importance of Natural Translation*, "Working Papers in Bilingualism", t. 12, s. 96–114.
- Harris B., Sherwood B., 1978, *Translating as an Innate Skill*, w: D. Gerver, H. Wallace Sinaiko (red.), *Language, Interpretation and Communication*, New York & London, s. 155–170.
- Janowska I., 2011, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego*, Kraków.
- Janowska I., 2017, *Mediacja i działania mediacyjne w dydaktyce języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr. 3, s. 80–86, [http://jows.pl/sites/default/files/jows-3-2017\\_iwonajanowska.pdf](http://jows.pl/sites/default/files/jows-3-2017_iwonajanowska.pdf) [31.08.2020]
- Kelly D., 2005, *A Handbook for Translator Trainers. A Guide to Reflective Practice*, Manchester.
- Kiraly D., 2005, *Project-Based Learning: a Case for Situated Translation*, "Meta", t. 50(4), s. 1098–1111. <https://doi.org/10.7202/012063ar>
- Koller W., 1979, *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*, Heidelberg.
- Krings H.P., 1986, *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht*, Tübingen.

- Kussmaul P., 1995, *Training the Translator*, Amsterdam & Philadelphia.
- Lipińska E., Seretny A. (red.), 2016, *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym. Monografia zbiorowa*, Kraków.
- Lörscher W., 1991, *Translation Performance, Translation Process, and Translation Strategies*, Tübingen.
- Orozco M., Hurtado Albir A., 2002, *Measuring Translation Competence Acquisition*, "Meta", t. 47(3), s. 375–402. <https://doi.org/10.7202/008022ar>
- PACTE, 2000, *Acquiring Translation Competence: Hypotheses and methodological problems in a research project*, w: A. Beeby, D. Ensinger, M. Presas (red.), *Investigating Translation*, Amsterdam, s. 99–106. <https://doi.org/10.1075/btl.32>
- PACTE 2003, *Building a translation competence model*, w: F. Alves (red.), *Triangulating translation: perspectives in process oriented research*, Amsterdam, s. 43–66. <https://doi.org/10.1075/btl.45>
- Presas M., 1998, *Los componentes de la competencia pretraductora en el marco del diseño curricular*, w: I. García Izquierdo, J.M. Verdegal (red.), *Los estudios de traducción: un reto didáctico*, Castelló de la Plana, s. 131–134.
- Presas M., 2000, *Bilingual Competence and Translation Competence*, w: Ch. Schäffner, B. Adab (red.), *Developing Translation Competence*, Amsterdam, s. 19–31. <https://doi.org/10.1075/btl.38>
- Pym A., 2003, *Redefining Translation Competence in an Electronic Age. In Defence of a Minimalist Approach*, "Meta", t. 48(4), s. 481–497. <https://doi.org/10.7202/008533ar>
- Pym A., 2008, *Professional corpora: Teaching strategies for work with online documentation, translation memories, and content management*, "Chinese Translators' Journal", t. 29(2), s. 41–45, [https://usuaris.tinet.cat/apym/on-line/translation/2008\\_professional\\_corpora.pdf](https://usuaris.tinet.cat/apym/on-line/translation/2008_professional_corpora.pdf). [10.06.2020]
- Pym A., 2013, *Translation Skill-Sets in a Machine-Translation Age*, "Meta" t. 58(3), s. 487–503. <https://doi.org/10.7202/1025047ar>
- Schäffner Ch., 2005, *Preparing students of translation for the real world: Needs, methods, constraints*, w: J. Peeters, (red.), *On the Relationships Between Translation Theory and Translation Practice*, Frankfurt, s. 237–248.
- Sim R., 2000, *A Training Strategy for Translation Studies*, w: Ch. Schäffner, B. Adab (red.), *Developing Translation Competence*, Amsterdam, s. 171–182. <https://doi.org/10.1075/btl.38.16sim>
- Snell-Hornby M., 1994, *New Translation Departments – Challenges of the Future*, w: M. Snell-Hornby, F. Pöchhacker, K. Kaindl (red.), *Translation Studies, An Interdiscipline*, Amsterdam & Philadelphia, s. 431–434.
- Szafranec K., 2012, *Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa oraz elementy przekładu w glottodydaktyce polonistycznej*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 19, G. Zarzycka (red.), s. 93–103.
- Weinreich U., 1968, *Languages in Contact: Findings and Problems*, Mouton.
- Wills W., 1976, *Perspectives and limitations of a didactic framework for the teaching of translation*, w: R.W. Brislin, (red.), *Translation*, New York, s. 117–137.
- Wilss W., 1982, *The science of translation. Problems and Methods*, Tübingen.

*Kamil Szafranec*

## **TRANSLATION COMPETENCE TRAINING THEORETICAL AND METHODOLOGICAL CONSIDERATIONS**


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

**Abstract.** The aim of this article is to present selected definitions and concepts of translation competence, mainly based on works in English language. The author starts from the earliest works of generativists (Wills, Harris) and briefly describes the development of the work on the theoretical foundations of translation competence. In the following part of the article, the most important changes and trends in the research on competence will be presented – first of all, the achievements of the Spanish research group PACTE and the so-called Pym's minimalist definition. In the final part of the article the author will explore the question, what are the methodological implications arising from different definitions of translation competence. Based on M. Presas' theory of "pretranslation competence", he will point out the differences between the curricula of foreign language taught at modern language departments and the needs in the process of teaching language skills in translation studies.

Data wpłynięcia tekstu: 12.06.2020



*Bartłomiej Maliszewski\**

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

## **MÓJ GŁOS PO POLSKU – ELEMENTY WIEDZY O SPOŁECZEŃSTWIE NA LEKCJACH JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO**

**Słowa kluczowe:** glottodydaktyka, język specjalistyczny, wiedza o społeczeństwie, wybory.

**Streszczenie.** Na rocznych kursach przygotowawczych dla osób, które zamierzają podjąć studia w Polsce, pojawia się konieczność wprowadzania języka specjalistycznego i harmonijnego łączenia nauki języka z przekazywaniem wiedzy niezbędnej na wybranych kierunkach studiów. Niniejszy artykuł dotyczy nauczania kandydatów na kierunki humanistyczne i przedstawia sposób wprowadzania elementów wiedzy o społeczeństwie do zadań, które służą rozwijaniu oraz sprawdzaniu kompetencji językowych na poziomie B2. Przedstawiane są ćwiczenia leksykalne, gramatyczne, zadania na rozumienie tekstu, a także bodźce wypowiedzi ustnych i pisemnych, które mają przybliżyć studentom zasady ordynacji wyborczej, wprowadzać w świat polskiej polityki i propagować pożądane zachowania społeczne. Kształcenie sprawności językowych staje się bowiem dobrą okazją, by upowszechniać wiedzę z określonych dziedzin i kształtować przy tym obywatelską postawę. „Głos po polsku” to zarówno przejaw znajomości języka, jak i aktywności społecznej, do której warto zachęcać młodzież.

Na rocznych kursach przygotowawczych dla osób, które doskonałą znajomość języka polskiego i zamierzają podjąć studia w Polsce, nacisk jest położony nie tylko na rozwijanie sprawności językowych, ale i na naukę przedmiotów kierunkowych (historii, matematyki, geografii itp.). Nauczyciel języka polskiego jako obcego występuje zatem w dwojakiej roli, dbając o rozwój kompetencji komunikacyjnej, a zarazem starając się przekazywać przyszłym studentom podstawy wiedzy niezbędnej w procesie dalszej edukacji. Z kolei nauczyciele przedmiotów kierunkowych nie skupiają się jedynie na przekazywaniu encyklopedycznych informacji, zwracając uwagę także na kwestie językowe – znajomość wymaganego słownictwa oraz poprawność formułowanych wypowiedzi (Kołodziej 1996, s. 182; Mazur 1996, s. 10–11).

\* bartlomiej.maliszewski@poczta.umcs.lublin.pl, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Wydział Humanistyczny, Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców, ul. Weteranów 18, 20-038 Lublin.

W niniejszym artykule przedstawimy sposoby łączenia nauki języka polskiego z nauką wiedzy o społeczeństwie, a przedstawiany materiał stanowi część przygotowywanego przez autora projektu podręcznika: *Mój głos po polsku. Głos* należy tu rozumieć jako użycie języka, wypowiedź na określony temat, a także wyraz zajmowanego stanowiska (do tych znaczeń odsyłają dość liczne frazemy: *dopuszczyć kogoś do głosu, dojść do głosu, zabrać głos, mieć głos, wyrazić swój głos*)<sup>1</sup>, a dodana przydawka wskazuje właśnie na polszczyznę jako środek wyrażania myśli. Tytuł: *Mój głos po polsku* stanowi symptom tego, że przedmiotem uwagi są dwie główne rzeczy – kształtowanie postaw obywatelskich (propagowanie demokratycznych wartości, zachęcanie do wyrażania opinii, postulowanie aktywności w życiu społecznym) oraz kształcenie sprawności językowych (dbałość o bogactwo słownictwa, poprawność i płynność wypowiedzi).

Prezentowanym tu tematem będą wybory powszechne, gdyż jest to rzecz o fundamentalnym znaczeniu dla demokracji i społeczeństwa obywatelskiego, a podejmowanie tego tematu wymaga wprowadzenia licznych terminów oraz sięgnięcia po bardzo zróżnicowane przekazy (teksty naukowe i urzędowe, wiadomości, komentarze, rysunki satyryczne, ulotki, przemówienia, spoty wyborcze). Temat wyborów dostarcza także okazji, by odgrywać różne role komunikacyjne (studenci, wcielając się w rolę polityków, tworzą i wygłaszają przemówienia; jako zwykli obywatele zachęcają do udziału w wyborach i oddania głosu na przedstawicieli konkretnych ugrupowań; jako dziennikarze relacjonują przebieg wyborów na podstawie uzyskiwanych informacji itd.).

## 1. WPROWADZANIE I UTRWALANIE TERMINÓW

Najbardziej charakterystycznym wykładnikiem stylu naukowego jest obecność licznych terminów (Gajda 2001, s. 85) i choć – jak podkreślają glottodydaktycy (Mazur 1996, s. 11; Chłopicka-Wielgos, Pukas-Palimąka 1996, s. 74) – nauczanie języka specjalistycznego nie ogranicza się do samej terminologii, to jednak ćwiczenia leksykalne zajmują tu istotne miejsce.

By nieco urozmaicić prezentację słownictwa związanego z wyborami, warto w tym celu wykorzystać rekwizyty związane z podejmowanym tematem – np. kartki z wyrażeniami, w których przydawką jest przymiotnik *wyborczy*: *czynne prawo wyborcze, bierno prawo wyborcze, ordynacja wyborcza, frekwencja wyborcza, sztab wyborczy, okręg wyborczy, lokal wyborczy, próg wyborczy, cisza wyborcza, cenzus wyborczy, agitacja wyborcza, mandat wyborczy* można umieścić w pudełku stylizowanym na urnę, a studenci, którzy losują dane wyrażenia, starają się je objaśnić i dopasować do podanych definicji.

<sup>1</sup> Inspiracją tego tytułu stały się rozważania Marii Wojtak, która, analizując teksty prasowe jako „głosy z teraźniejszości”, omawia właśnie znaczenia leksemu *głos* (Wojtak 2010, s. 7–11).

Powtarzaniu wprowadzanej leksyki i sprawdzaniu jej znajomości służy uzupełnianie zdań (np. *Gdy chcę zagłosować, idę do...*, *Mam bierne prawo wyborcze, więc...*, *Na terenie szkół jest zabroniona...*, *Zasady przeprowadzenia wyborów określa...*), a dalszemu utrwalaniu słownictwa i przekazywaniu encyklopedycznych informacji sprzyja rozwiązywanie quizów (np. *Jak długo trwa cisza wyborcza?*, *Komu w Polsce przysługuje bierne prawo wyborcze?*, *Ile wynosi próg wyborczy dla partii?*). Przy trudnościach z wyborem właściwej odpowiedzi uczący mogą korzystać nie tylko z rozdawanych tekstów, ale i polskich stron internetowych, gdyż samodzielne wyszukiwanie potrzebnych wiadomości także jest sposobem na zapamiętywanie poszczególnych terminów oraz ich kolokacji.

## 2. Z GRAMATYKĄ W TLE

Kontekst sytuacyjny, jakim są wybory (omawiane uregulowanie prawne, wypowiedzi kandydatów, zachęty do uczestnictwa w głosowaniu, uzyskane wyniki), dobrze służy powtarzaniu określonych zagadnień gramatycznych.

Temat wyborów dostarcza świetnej okazji, by ugruntować łączliwość czasownika *głosować*, którego rekcja jest przedmiotem interferencji zewnętrznych. Pod wpływem rosyjskiego *голосовать за кого* czy ukraińskiego *голосувати за когось* studenci ze Wschodu używają bowiem konstrukcji *głosować za kogoś* (a nie: *na kogoś*). Przy wyrażaniu poglądów i prezentacji programów wyborczych często pojawia się przyimek *przeciw*, którego rekcja również wymaga przypomnienia (pod wpływem rosyjskiego *против кого-чего* i ukraińskiego *проти кого-чого* studenci ze Wschodu łączą ów przyimek z dopełniaczem, a nie z celownikiem).

Zachęcanie do udziału w wyborach oraz układanie instrukcji wyborczej staje się zaś impulsem, by powtarzać formy trybu rozkazującego. Studenci, tłumacząc zasady głosowania, porządkują podawane czasowniki i dokonują ich transformacji, tworząc wypowiedź typu: *Pomyśl, na kogo zagłosować. Dowiedz się, gdzie jest Twój lokal wyborczy. Weź ze sobą dokument tożsamości i okaż go komisji. Znajdź nazwisko swojego kandydata, zaznacz przy nim krzyżyk, a potem wrzuć kartę do urny*. Sytuacja wyborów jest też dobrą okazją, by utrwalac tryb warunkowy, dając wyraz znajomości wprowadzanych terminów i snując możliwe scenariusze wydarzeń – np. *Gdybym zyskał bierne prawo wyborcze...*, *Gdyby obniżono cenzus wiekowy...*, *Gdyby zniesiono próg wyborczy...*, *Gdyby nie obowiązywała zasada równości głosów...* Porównywanie panującej sytuacji z hipotetycznymi regulacjami prawnymi prowadzi do omawiania ich zalet i wad, refleksji nad przyjętymi rozwiązaniami, akceptacji obecnego stanu rzeczy bądź postulowaniu określonych reform.



Przepisy ordynacji, rozróżnienie czynnego i biernego prawa wyborczego, działania kandydatów oraz wyborców dostarczają także materiału do ćwiczeń sprawdzających umiejętność tworzenia strony biernej (np. *Prezydent Rzeczypospolitej zarządza wybory do Sejmu i Senatu. – Wybory do Sejmu i Senatu są zarządzane przez prezydenta Rzeczypospolitej*). Sformalizowany język dokumentów prawnych warto też wykorzystać do układania zdań bezpodmiotowych i tworzenia nieosobowych form czasownika z zaimkiem *się*:

W dniu wyborów *idzie się*<sup>0</sup> (iść)<sup>0</sup> do lokali, gdzie . . . . .<sup>1</sup> (głosować)<sup>1</sup> za pomocą kart, które . . . . .<sup>2</sup> (wydawać)<sup>2</sup> osobom uprawnionym. By uniknąć fałszowania kart wyborczych, . . . . .<sup>3</sup> (stosować)<sup>3</sup> odpowiednie zabezpieczenia – . . . . .<sup>4</sup> (wykorzystywać)<sup>4</sup> niestandardowy format papieru, . . . . .<sup>5</sup> (dodawać)<sup>5</sup> pieczęć, a czasem też znaki wodne i hologram. Ze względu na zasadę tajności . . . . .<sup>6</sup> (drukować)<sup>6</sup> tylko jedną stronę. Na karcie . . . . .<sup>7</sup> (zamieszczać)<sup>7</sup> krótką instrukcję głosowania i . . . . .<sup>8</sup> (zapisywać)<sup>8</sup> imiona oraz nazwiska kandydatów. Przy głosowaniu . . . . .<sup>9</sup> (stawiać)<sup>9</sup> krzyżyk przy jednym z nich. Tak wypełnioną kartę . . . . .<sup>10</sup> (wrzucać)<sup>10</sup> do przezroczystej urny.

Przebieg ostatnich wyborów parlamentarnych to z kolei cenny materiał, by powtarzać formy bezosobowe zakończone na *-no* i *-to*, sporządzając krótki raport wyborczy (*Ile komitetów zarejestrowano?, Kiedy przeprowadzono wybory?, O której otwarto i zamknięto lokale wyborcze?, Jakie partie wybrano?*)<sup>2</sup>.

Przemówienia polityków, pełne nazw wartości (słów sztandarowych, mirandów, kondemnandów)<sup>3</sup>, mogą zaś posłużyć do tworzenia zadań, które sprawdzają znajomość derywatów rzeczownikowych, fleksji imiennej oraz związków składniowych, np.:

Potrzebujemy *zmiany*<sup>0</sup> (zmieniać)<sup>0</sup> na polskiej scenie politycznej. Dość już mamy *nieuczciwości*<sup>0</sup> (nieuczciwy). Drażnią nas cyniczni . . . . .<sup>1</sup> (kłamać)<sup>1</sup>, którzy przed wyborami mówią jedno, a po wyborach drugie. Nie mamy . . . . .<sup>2</sup> (zaufać)<sup>2</sup> do polityków i nie wierzymy ich . . . . .<sup>3</sup> (obiecać)<sup>3</sup> wyborczym.

Nie chcemy być jednak bezczynnymi . . . . .<sup>4</sup> (obserwować)<sup>4</sup> sceny politycznej. Dlatego też – kierując się . . . . .<sup>5</sup> (troszczyć)<sup>5</sup> o losy naszego kraju – postanowiliśmy założyć własną partię. Obiecujemy podjąć . . . . .<sup>6</sup> (walczyć)<sup>6</sup> z przestępczością i . . . . .<sup>7</sup> (bez+robotą)<sup>7</sup>, którego poziom nadal jest za wysoki. Wyrażamy . . . . .<sup>8</sup> (poprzeć)<sup>8</sup> dla rodzimej produkcji. Wprowadzone przez nas reformy na pewno będą służyć . . . . .<sup>9</sup> (postępować)<sup>9</sup> i gospodarce, która jest przeciw . . . . .<sup>10</sup> (dobry)<sup>10</sup> całemu społeczeństwu.

<sup>2</sup> Ałła Krawczuk, omawiając typowe błędy Ukraińców uczących się języka polskiego, zaznacza, że nadawcy „rezygnują w wielu wypadkach z polskich bezosobowych konstrukcji z *się* albo z czasowników na *-no*, *-to*” (Krawczuk 2006, s. 152). Warto więc przypominać o tych formach i skłaniać uczących się do ich wykorzystywania.

<sup>3</sup> Walery Pisarek definiuje słowa sztandarowe jako „wyrazy i wyrażenia, które z racji swojej wartości denotacyjnej i konotacyjnej, a zwłaszcza emotywnej, nadają się na sztandary i transparenty, a więc do roli *x* lub *y* w strukturach typu *Niech żyje x! Precz z y!*” (Pisarek 2002, s. 7).

Liczne teksty związane z wyborami (objaśnianie zasad ordynacji, wystąpienia polityków, wiadomości o przebiegu głosowania oraz jego wynikach) obfitują w czasowniki i rzeczowniki, pozwalając sprawdzić znajomość form wymaganych na poziomie B2. Dzięki temu można urozmaicić repertuar zadań gramatycznych, a zarazem wprowadzać odbiorców w świat polskiej polityki i utralać potrzebne terminy.

### 3. BODŹCE MONOLOGÓW

#### 3.1. PRZYGOTOWYWANIE (AUTO)PREZENTACJI

Nauczyciel, który podejmuje temat wyborów, może korzystać z niesłychanie bogatego zasobu przekazów, poczynając od wysoce sformalizowanych tekstów naukowych i urzędowych (encyklopedii, kodeksów, kompendiów) po dość swobodne wypowiedzi polityków, spoty wyborcze oraz komentarze publicystów. Teksty naukowe i urzędowe stają się przydatne przy wprowadzaniu terminów, ukazywaniu obowiązujących przepisów prawnych, podczas gdy wypowiedzi o charakterze perswazyjnym wprowadzają już pewien element ludyczności oraz inspirują do budowania dłuższych wypowiedzi.

Cennym materiałem do wykorzystania podczas lekcji języka polskiego jako obcego są ulotki kandydatów oraz spoty wyborcze. Odwołując się do Arystotelesowskich sfer perswazyjnego działania (ethos, logos, pathos), można się skupić na wizerunku nadawcy (jako patrioty, profesjonalisty, człowieka sukcesu, osoby szlachetnej, otwartej, rozumiejącej potrzeby wyborców), wyszczególniać argumenty, którymi nadawca stara się przekonać do swojej kandydatury oraz wskazywać sposoby angażowania uwagi odbiorców<sup>4</sup>. Oprócz samego wyróżniania działań perswazyjnych istotna staje się także ocena ich skuteczności – kolejnym zadaniem studentów staje się bowiem wybór jednego z kandydatów (o podobnych poglądach politycznych) wraz z krótkim uzasadnieniem podjętej decyzji.

Co ważne dla nauczania języka i kultury polskiej, spoty wyborcze mają także tę zaletę, że odwołują się do szczególnie ważnych wartości, znanych miejsc czy wydarzeń<sup>5</sup>. Kazimierz Ożóg stwierdza, że w telewizyjnych materiałach gra na emocjach pozytywnych jest widoczna przy prezentowaniu typowych polskich krajobrazów (np. przelatujące bociany, Wisła, Giewont), zabytków architektury bądź nowoczesnych budowli, szczególnie ważnych pomników, obrazów historycznych, a istotną rolę pełni też podkład muzyczny oraz teksty śpiewanych utwo-

<sup>4</sup> Zob. Arystoteles 2009, s. 48; Modrzejewska 2012; Worsowicz 2016.

<sup>5</sup> Dotykamy tu zatem ważnej problematyki kulturemów jako znaczących jednostek polskiej kultury i języka polskiego – zob. m.in. Rak 2015; Zarzycka 2019.

rów (Ożóg 2005, s. 91). Należy więc kierować uwagę uczących się nie tylko na to, co nadawcy mówią, ale szerzej – na to, co przekazują i jakie emocje starają się wywołać przez sposób mówienia, gesty, ubiór, dobór tła oraz muzyki. Wykorzystywane w spotach odwołania do ważnych elementów polskiej kultury pozwalają też sprawdzić, czy studenci potrafią rozpoznać poszczególne obiekty i objaśnić ich funkcję w kreowanych przekazach.

Przy rozwijaniu sprawności produktywnych uczący się wchodzą zaś w rolę kandydatów, przygotowując własną prezentację. Ów projekt może ograniczać się do opracowania krótkiej ulotki bądź przemówienia lub obejmować przekazy tworzone za pomocą urządzeń multimedialnych. Studenci, wchodząc w rolę kandydatów, opracowują billboardy, wymyślają hasło wyborcze i umiejscawiają swój wizerunek na takim tle, który ma się kojarzyć z Polską, wzbudzać przyjemne odczucia i współtworzyć pozytywny obraz nadawcy. Jeśli studenci wykazują się biegłością w nagrywaniu filmów, warto też ogłosić konkurs na najlepszy spot wyborczy, których nadawcy – zabiegając o przychyłność wyborców – nagrywają (pozytywne) opinie o sobie, deklarują określone wartości oraz cele, a przy tym budują swój przekaz tak, by wzbudzić uwagę i zostać zapamiętanym.

W sytuacji, gdy uczący się nie chcą wchodzić w rolę kandydujących polityków, mogą opracowywać prezentację osób trzecich. Uczący się losują fotografie osób w różnym wieku i o odmiennym statusie społecznym, by na podstawie analizowanych cech wyglądu, ubioru oraz przedstawianych rekwizytów zdefiniować świat wartości wylosowanej postaci, a następnie opracować projekt jej ulotki wyborczej. Gdy teksty są już gotowe, wszystkie zdjęcia „kandydatów” są wykładane na stole bądź umieszczane na tablicy, a studenci wymieniają się przygotowanymi ulotkami, starając się dopasować ich treść do osób widocznych na fotografiach i uzasadniając swój wybór.

### 3.2. OMAWIANIE PRZYCZYŃ NISKIEJ FREKWENCJI WYBORCZEJ

Licznych bodźców do wypowiedzi na temat wyborów oraz używania związanego z nimi słownictwa dostarczają nagłówki prasowe, których treść (wyrażana na różne sposoby) często dotyczy niskiej frekwencji – np. *Wybory bez wyborców, Pusto przy urnach, Senne wybory, Demokracja leni, Plecami do urn*<sup>6</sup>. Metaforyczne nagłówki o skondensowanej treści bywają dość dużym wyzwaniem interpretacyjnym dla osób uczących się języka polskiego – np. tytuł *Państwo pasażerów na gapę*, wymaga od odbiorcy rozpoznania frazeologizmów: *pasażer na gapę, jeździć na gapę*, znajomości ich słownikowych znaczeń, a także umiejęt-

<sup>6</sup> Przedstawiane nagłówki pochodzą z wydań „Gazety Wyborczej”.

ności odczytania nowej, przenośnej treści i wywnioskowania, kim są „obywatele na gapę” (przy eksplikacji danej metafory pomocny się staje model amalgamatu pojęciowego). Warto jednak sięgać i po trudniejsze konstrukcje językowe, stopniując poziom złożoności komunikatów, sprawdzając sposób ich rozumienia oraz wspomagając ów proces.

Przy omawianiu przyczyn niskiej frekwencji przydatne stają się metafory wizualno-werbalne, które ukazują negatywnie wartościowany świat pełen populistów, demagogów, przebiegłych i nieuczciwych polityków, np.:

Zdjęcie 1. *Przykładowe metafory wizualno-werbalne*



Źródło: mleczko.pl; rys. Andrzej Mleczko



Źródło: „Polityka” 36/2011



Źródło: „Polityka” 30/2018



Źródło: „Polityka” 39/2019

Analiza komunikatów multimodalnych obejmuje różne poziomy (zob. Eco 2003, s. 176–196), poczynając od szczegółowego opisu warstwy denotacji (co widać na obrazie), po analizę coraz głębszych warstwy konotacji i symboliki (co można wyczytać z przedstawianych ilustracji) do formułowania zwięzłych wniosków na temat przedstawianego obrazu świata (co wynika z analizowanych komunikatów).

Choć symbolika obrazów skierowanych do masowego odbiorcy odznacza się dużą prostotą, to jednak dla młodej osoby, która pochodzi z innego kręgu kulturowego i dopiero uczy się języka polskiego, nie zawsze jest łatwa do odczytania i objaśnienia. Wskazane stają się więc pytania naprowadzające oraz kolejne materiały, które wspomagają odbiór intertekstualnych przerośni. Ważna jest także znajomość poszczególnych frazemów, do których odwołują się przedstawiane komunikaty (*obiecować gruszki na wierzbie, złote usta, patrzeć na świat przez różowe okulary, kraj rad, ziemia obiecana, kraina mlekiem i miodem płynąca*).

Wnioski, które płyną z wybranych komunikatów, pozwalają podsumować język polityków starających się o głosy wyborców, a także wyjaśniać przyczyny niskiej frekwencji (niechęć do populistów, kontrast pomiędzy deklarowanymi wartościami a obserwowanym stanem rzeczy). Kolejne rysunki poświęcone wyborom ukazują i inne przyczyny niskiej frekwencji (lenistwo obywateli, apatia, brak poczucia wpływu na rządzących). Tym samym można charakteryzować zarówno cechy kandydatów, jak i wizerunek dużej części społeczeństwa.

Weryfikowaniu hipotez na temat powodów niskiej frekwencji służą badania socjologów, a prezentowane wypowiedzi są tu nie tylko źródłem informacji, ale i osnową ćwiczeń na rozumienie tekstu, np.:

Istnieją dwa czynniki mające pozytywny wpływ na frekwencję: wiek i wykształcenie. Niemal wszędzie starsi [ \_\_\_C\_\_\_ ]<sup>0</sup> niż młodzi. Także w Polsce najbardziej aktywna jest grupa ludzi w wieku średnim, [ \_\_\_\_\_ ]<sup>1</sup>. Towarzyszy im poczucie, że to, co dzieje się w polityce, ma wpływ na ich życie, pracę i standard życia rodziny.

Udział w wyborach jest bardziej powszechny [ \_\_\_\_\_ ]<sup>2</sup> — to także uniwersalna prawidłowość. Czynnikiem decydującym nie jest jednak wysoki status społeczny czy zarobki, lecz sama istota wykształcenia, a więc [ \_\_\_\_\_ ]<sup>3</sup>. Inaczej mówiąc, nie wystarczy mieć, trzeba też kimś być, by zachowywać się aktywnie.

Polak niegłoszący jest podobny do tego z demokracji zachodnich: należy do grupy [ \_\_\_\_\_ ]<sup>4</sup>, często ma kiepską pracę. Znamy więc jego profil socjologiczny, ale to nie wyjaśnia, dlaczego w Polsce jest niższa frekwencja niż w krajach zachodnich.

Jako społeczeństwo jesteśmy, co prawda, trochę gorzej wykształceni, jednak [ \_\_\_ ]<sup>5</sup>; w Polsce studiuje ponad dwa miliony młodych ludzi – tyle że akurat [ \_\_\_\_\_ ]<sup>6</sup>. Swoją drogą to jednak zadziwiające, jak bardzo młodzi Polacy [ \_\_\_\_\_ ]<sup>7</sup> w sferze życia publicznego. Zwłaszcza że na rynku są bardzo zaradni. Być może odpowiedź jest prosta: ponieważ młodzi ludzie nie głoszą, [ \_\_\_\_\_ ]<sup>8</sup>, a w konsekwencji partii nie interesują się nimi i nie pojawiają się podaż polityczna.

- A. nie dbają o swoje interesy
- B. nie kreują popytu politycznego
- C. częściej uczestniczą w wyborach**
- D. oni najrzadziej pojawiają się przy urnach
- E. wśród ludzi najwyższej wykształconych

- F. ludzi gorzej wykształconych, biedniejszych
- G. zasób wiedzy o rzeczywistości
- H. którzy pracują, wychowują dzieci
- I. szybko tę lukę nadrabiamy

Na podstawie analizowanych przekazów można przedstawiać cechy osób, które nie biorą udziału w głosowaniu oraz ukazywać cechy wyborców, tworząc pary antonimicznych przymiotników. To ćwiczenie odznacza się nie tylko walorem glottodydaktycznym, ale i wychowawczym (pozytywny wizerunek wyborców sprawia, że studenci utożsamiają się właśnie z tą grupą).

### 3.3. ZACHĘCANIE DO UDZIAŁU W WYBORACH

Gromadzenie odpowiedzi na pytanie, dlaczego tak wielu obywateli nie korzysta z przysługujących im praw, staje się punktem wyjścia do refleksji na temat sposobów podwyższania frekwencji wyborczej oraz prezentowania przekazów, które służą właśnie temu celowi.

Zasób materiałów, które mają nakłaniać do udziału w wyborach, jest bardzo bogaty, obejmując filmiki, rysunki oraz teksty o zróżnicowanej długości. Najkrótszym przekazem, który zachęca do udziału w głosowaniu, są hasła wyborcze, a ich cennym źródłem okazują się propozycje nadsyłane przez czytelników „Gazety Wyborczej” i publikowane na jej łamach, np.:

1. Daj głos – nie daj się zaszczekać!
2. Nie bądź sknerą – oddaj swój głos
3. Nie siedź cicho. Głosuj!
4. Koniec sondaży, nadszedł dzień sądu
5. Nie bądź niemy... Wybierz!
6. Idź na wybory. Zjedz swój kawałek tortu!
7. Nie zmieniaj autokaru – zmień kierowcę.
8. Bądź kowalem swego losu – idź i głosuj!
9. Jak zagłosujesz, tak się wyśpisz.
10. Myślę, więc wybieram
11. Przyjdź. Wybierz. Wygraj.
12. Bądź mądry przed szkodą.

Podobnie jak w wypadku haseł reklamowych czy nagłówków prasowych często pojawia się tu zabawa słowem, a pierwszym zadaniem uczących się jest interpretacja losowanych zdań, odnajdowanie aktualizowanej dwuznaczności (*dać głos, nie dać się zaszczekać*), odczytywanie nowych, naddawanych, metaforycznych treści (*Nie bądź sknerą, Nie siedź cicho, Nie bądź niemy, Zjedz swój kawałek tortu, Nie zmieniaj autokaru – zmień kierowcę*), rozpoznawanie intertekstualnych nawiązań (*Bądź kowalem swego losu, Jak zagłosujesz, tak się wyśpisz, Bądź mądry przed szkodą, Przyjdź. Wybierz. Wygraj, Myślę, więc wybieram*). Drugim zadaniem jest waloryzacja przedstawianych haseł, wybór najlepszego z nich wraz

z krótkim uzasadnieniem podjętej decyzji, a trzecim etapem pracy z tekstem staje się zaproponowanie własnego sloganu.

Bardziej rozbudowanym przejawem zabawy słowem i znacznie większym wyzwaniem dla osób uczących się polskiego jest interpretacja poniższego werbalno-wizualnego przekazu

Zdjęcie 2. Przekaz werbalno-wizualny



Źródło: andrzejrysuje.pl; rys. Andrzej Milewski

Odbiorca musi się tu wykazać nie tylko znajomością europejskich flag oraz wysokim stopniem kompetencji językowej, ale i umiejętnością odczytywania skojarzeń, które leżą u podstaw wykorzystania poszczególnych symboli narodowych (napotykanie trudności w interpretacji przekazu nie zniechęcają jednak do jego odbioru, a wręcz przeciwnie – wzmagają uwagę i prowokują do poszukiwań właściwego słowa czy frazeologizmu).

Zachęcaniu do udziału wyborach służą również pomysłowe spoty, których dodatkowym walorem jest to, że są one często kierowane do przedstawicieli młodego pokolenia (do których zaliczają się uczestnicy kursów przygotowawczych). To właśnie etap wchodzenia w dorosłe życie, inicjacji, zdobywania nowych doświadczeń, leży u podstaw poniższego scenariusza (będącego osnową spotu w reżyserii Wojciecha Smarzowskiego):

Narrator (głos z offu): *Sylvia i Patryk właśnie postanowili zrobić to pierwszy raz. Co państwo o tym sądzą?*

Dorosły mężczyzna (ojciec): *Kamień spadł mi z serca. Nie musiałem ich do niczego namawiać.*

Dorosła kobieta (matka): *Syn sąsiadów zgodził się to zrobić pod warunkiem, że mu rower kupią.*

Nauczycielka: *Są cudowni. Obiecali mi, że jak tylko zaliczą ten swój pierwszy raz, to opowiedzą wszystko w młodszych klasach. A w ogóle to mi się marzy, że cała klasa zrobi to razem.*

Ksiądz: *Powtarzam na każdym kazaniu. Kończysz osiemnaście lat, czas na wejście w dorosłość.*

Dorosły mężczyzna i dorosła kobieta (rodzice): *Jesteśmy z nich tacy dumni.*

Narrator (głos z offu): *21 listopada idź na wybory. To jest po prostu bardzo ważne*<sup>7</sup>.

Intrygujący i humorystyczny przekaz bazuje na dwuznaczności ukazwanej sytuacji (para nastolatków postanawia zrobić „to” pierwszy raz), wzbudzając uwagę odbiorców i kierując ją następnie na temat wyborów, w których udział jest właśnie przejawem dorosłości. Pomysłowe spoty telewizyjne służą nie tylko testowaniu rozumienia tekstu, ale też stanowią inspirację do rozwijania sprawności produktywnych – opracowywania scenariuszy kolejnych filmów skierowanych do określonych grup społecznych (młodzieży, emerytów, kobiet, mężczyzn).

Obmyślane sposoby podwyższania frekwencji wyborczej skłaniają do refleksji na temat istotnej roli rodziny, szkoły, Kościoła, mediów, a liczne doniesienia o inicjatywach mających na celu zachęcanie do udziału w wyborach pozwalają uzupełniać wnioski studentów i tworzyć kolejne zadania na rozumienie tekstu, które polegają na zaznaczaniu poprawnych odpowiedzi, łączeniu nazw podejmowanych działań ze szczegółowymi informacjami na ich temat bądź dopasowywaniu tekstów do fotografii.

Ciekawego materiału do zadań dostarczają wiadomości o zmieniającym się wystroju lokalu wyborczego w Czerwonaku (jego oryginalne wnętrze służy przyciąganiu wyborców, a lokal był stylizowany m.in. na pracownię krawiecką, warsztat samochodowy, chatę, jaskinię, wioskę indiańską, plac budowy).

Zdjęcie 3. *Fotografie lokalu wyborczego w Czerwonaku (woj. wielkopolskie)*



Źródło: wyborcza.pl, radiozet.pl, rmf24.pl [24.05.2020]

<sup>7</sup> Spot został zamieszczony w internecie – [www.youtube.com/watch?v=ED8dtocshm0](http://www.youtube.com/watch?v=ED8dtocshm0) [dostęp: 24.05.2020]



Studenci dopasowują (odsłuchiwany bądź odczytywany) opis wystroju do odpowiedniej fotografii, poznając przy tym kolejny i dość oryginalny sposób zachęcania obywateli do udziału w głosowaniu.

Przedstawianie działań, które służą zwiększaniu frekwencji wyborczej, rozwija horyzonty poznawcze, dostarcza materiału do testowania rozumienia tekstu i do budowania dłuższych wypowiedzi, a przy tym wzmacnia pożądane postawy społeczne także wśród samych nadawców. Pytanie, jak zachęcać ludność do udziału w wyborach, wnosi bowiem supozycję, że należy głosować, a przedmiotem rozważań są sposoby dotarcia do tych członków społeczeństwa, którzy rezygnują z przysługującego im prawa.

Zwieńczeniem pracy z tekstami i toczących się dyskusji jest odgrywanie krótkich scen komunikacyjnych (np. przekonywanie sąsiada do udziału w wyborach) oraz tworzenie mniej lub bardziej rozbudowanych wypowiedzi pisemnych. Studenci mogą zdecydować, czy napisać ulotkę wzywającą do udziału w wyborach, czy nawołującą do ich bojkotu (ulotki są następnie wrzucane do urny, a nauczyciel odczytuje na głos ich treść, wskazuje błędy językowe oraz przelicza głosy za wyborcami i przeciw nim). Dłuższym tekstem do napisania jest zaś rozprawka o tym, czy warto korzystać z czynnego prawa wyborczego.

#### 4. PODSUMOWANIE

Temat wyborów dobrze służy celom glottodydaktycznym – rozwijaniu słownictwa, sprawdzaniu znajomości określonych struktur gramatycznych, testowaniu rozumienia tekstu słuchanego i pisanego oraz tworzeniu przekazów, które mają zachęcać do podejmowania pożądanych społecznie działań. Pozwala też upowszechniać wiedzę o kulturze, informować o zasadach ordynacji wyborczej oraz wprowadzać w burzliwy świat polskiej polityki. Istotny jest tu również aspekt wychowawczy, czyli propagowanie obywatelskiej postawy – wraz z kształceniem sprawności językowych kształtujemy również pewne wzorce zachowań. Zajęcia na temat wyborów są więc nie tylko lekcją o demokracji, ale i lekcją demokracji, służąc budowaniu społeczeństwa obywatelskiego oraz wzbudzaniu poczucia współodpowiedzialności za państwo. Opracowywany przez autora podręcznik: *Mój głos po polsku* będzie więc łączyć ważne aspekty (glottodydaktyczne, kulturoznawcze i wychowawcze), mając na celu przygotowywanie kandydatów do studiów humanistycznych oraz propagowanie aktywności w życiu publicznym.

## BIBLIOGRAFIA

- Arystoteles, 2009, *Retoryka. Retoryka dla Aleksandra. Poetyka*, Warszawa.
- Chłopicka-Wielgos M., Pukas-Palimąka D., 1996, *Nauczanie języka specjalistycznego a nie tylko terminologii*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 7/8, B. Ostromecka-Frączak (red.), s. 69–80.
- Eco U., 2003, *Nieobecna struktura*, Warszawa.
- Gajda S., 2001, *Styl naukowy*, w: J. Bartmiński (red.), *Współczesny język polski*, Lublin, s. 183–199.
- Kajak P., 2010, *O polityce po polsku – treści politologiczne na zajęciach języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 17, G. Zarzycka, G. Rudziński (red.), s. 137–143.
- Kołodziej D., 1996, *Nauczanie historii Polski kandydatów pochodzenia polskiego ze Wschodu na studia w Polsce*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 7/8, B. Ostromecka-Frączak (red.), s. 177–183.
- Krawczuk A., 2006, *Błędy gramatyczne studentów polonistyki lwowskiej spowodowane polsko-ukraińską interferencją*, „Postscriptum”, nr 2(52), s. 137–153.
- Mazur J., 1996, *Rola kształcenia specjalistycznego w przygotowaniu merytorycznym i komunikacyjnym cudzoziemców*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 7/8, B. Ostromecka-Frączak (red.), s. 5–11.
- Modrzejewska E., 2012, *»Lógos«, »éthos«, »pathos« w praktyce medialno-politycznej. Środki przekonywania w cytowanych wypowiedziach opozycji*, „Forum Artis Rhetoricae”, nr 2 (29), s. 55–78.
- Ożóg K., 2005, *Język w wyborach do Parlamentu Europejskiego (na przykładzie wyborów w Polsce)*, „Polityka i Społeczeństwo”, nr 2, s. 85–93.
- Pisarek W., 2002, *Polskie słowa sztandarowe i ich publiczność*, Kraków.
- Rak M., 2015, *Co to jest kulturem?*, „LingVaria” X, z. 2(20), s. 305–316. <https://doi.org/10.12797/LV.10.2015.20.23>
- Wojtak M., 2010, *Głosy z teraźniejszości. O języku współczesnej polskiej prasy*, Lublin.
- Worsowicz M., 2016, *Triada retoryczna (logos, etos, patos) a perswazyjność sylwetki prasowej*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria Polonica”, t. 31, nr 1, s. 137–147. <http://dx.doi.org/10.18778/1505-9057.31.11>
- Zarzycka G., 2019, *Kulturemy polskie – punkty widzenia, techniki ich wydobywania i negocjowania. Stosowanie perspektywy etnolingwistycznej w glottodydaktyce polonistycznej*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 26, G. Zarzycka, B. Grochala, I. Dembowska-Wosik (red.), s. 425–441; <https://doi.org/10.18778/08606587.26.29>

---

*Bartłomiej Maliszewski*


**THE ELEMENTS OF CIVICS DURING THE LESSONS  
OF POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE**

**Keywords:** glottodidactics, specialised language, civics, election.

**Abstract.** During preparatory courses for foreigners who intend to study in Poland, there is a need to introduce a specialised language variety and harmoniously combine teaching language with the transfer of knowledge necessary in selected fields of study. This article concerns the teaching of candidates planning to undertake the studies in humanities. It presents the manner of introducing the elements of civics to the tasks that serve to develop and test language competences at the B2 level. It presents lexical and grammatical exercises, text comprehension tasks and stimuli to oral and written assignments, which are to familiarise students with the principles of the Polish electoral law, introduce them to the world of Polish politics and promote the desired social behaviours. The training of language skills becomes an excellent opportunity to disseminate knowledge in specific fields and, at the same time, shape civic attitudes. Thus, voting can be thought of as the manifestation of both language skills and social activity which young people should be encouraged to undertake.

Data wpłynięcia tekstu: 25.05.2020

*Paulina Oczko\**

 <https://orcid.org/0000-0003-3292-020X>

## TECHNIKI ROZWIJANIA SPRAWNOŚCI SŁUCHANIA I MÓWIENIA W PODRĘCZNIKACH DO NAUCZANIA POLSKIEGO JĘZYKA MEDYCZNEGO

**Słowa kluczowe:** język specjalistyczny, polski język medyczny, materiały dydaktyczne, sprawności językowe, techniki rozwijające sprawność słuchania i mówienia

**Streszczenie.** Artykuł stanowi głos w dyskusji nad sposobami rozwijania sprawności słuchania oraz mówienia w nauczaniu polskiego języka medycznego. Przyczynkiem do napisania tekstu były konkluzje płynące z analizy koncepcji rozwijania sprawności językowych przedstawionych we wstępach do podręczników do nauki (polskiego) języka medycznego. W pierwszej części przedstawione zostały dotychczasowe prace na temat podręczników i pomocy do nauczania polskiego języka medycznego. W drugiej części opisano techniki rozwijania sprawności słuchania i mówienia powszechnie przyjęte w metodyce nauczania polskiego języka ogólnego oraz do celów specjalistycznych. Następnie dokonano weryfikacji mieszczących się we wstępach do podręczników deklaracji oraz koncepcji autorów poprzez ich zestawienie ze stanem rzeczywistym materiałów zawartych w książkach. Autorka omówiła również techniki nabywania oraz rozwijania umiejętności słuchania i mówienia w podręcznikach do języka medycznego.

### 1. WPROWADZENIE

Nauczanie języka polskiego dla potrzeb zawodowych i specjalistycznych nie jest zjawiskiem nowym, choć nie da się ukryć, że postępująca globalizacja, którą przyniosły minione dwie dekady XXI, wymusiła większe zainteresowanie glotodydaktyków kształceniem specjalistycznym. Wzrost znaczenia polskich uczelni na rynku edukacji międzynarodowej dał początek m.in. programom medycznym w języku angielskim, a ośrodki akademickie stanęły przed wyzwaniem tworzenia kursów oraz lektoratów skoncentrowanych na nauczaniu polskiego języka medycznego wśród cudzoziemców. Ponadto lekarz obcokrajowiec, który zamierza

---

\* [oczkopana@gmail.com](mailto:oczkopana@gmail.com), Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Wydział Nauk Humanistycznych, Katedra Języka Polskiego, Al. Raclawickie 14, 20-950 Lublin.

podjąć pracę w swoim zawodzie w Polsce, jest zobligowany do potwierdzenia swojej znajomości polszczyzny<sup>1</sup>. Wobec tego zarówno przed praktykami, jak i teoretykami pojawiają się kolejne wyzwania z zakresu glottodydaktyki polonistycznej do celów specjalistycznych.

Nauczanie polskiego języka medycznego ma na celu przygotowanie studentów do efektywnego funkcjonowania zawodowego w środowisku polskojęzycznym (co jest istotne dla perspektywy badawczej przyjętej w niniejszym artykule). Nadrzędnym celem kształcenia w tym zakresie jest doskonalenie kompetencji komunikacyjnej oraz skupienie się na zagadnieniach językowych ściśle wynikających z funkcjonowania zawodowego w środowisku medycznym, w tym pogłębianiu znajomości terminologii medycznej i leksyki z zakresu nauk medycznych

### 1.1. PROBLEM I CEL BADAWCZY

Celem niniejszego artykułu jest weryfikacja zawartych we wstępach do podręczników deklaracji oraz koncepcji autorów pod kątem technik rozwijania sprawności słuchania oraz mówienia ze stanem rzeczywistym materiałów zawartych w tych materiałach.

Dokonane na potrzeby innego opracowania analizy koncepcji metodycznych twórców wydanych do tej pory podręczników do nauczania polskiego języka medycznego wykazały, że w zdecydowanej większości analizowanych koncepcji metodycznych dominuje przekonanie, iż rozwijanie sprawności słuchania i mówienia – rozwijanie kompetencji komunikacyjnej – jest najbardziej pożądane i wymagane w procesie nauki omawianego tu języka specjalistycznego<sup>2</sup>. Spośród czterech sprawności językowych najrzadziej uwzględnianą w deklaracjach autorów podręczników jest sprawność pisania (tendencja ta utrzymuje się we wstępach do wszystkich badanych publikacji). Drugą umiejętnością postrzeganą za najmniej potrzebną przyszłym medykom jest rozumienie tekstu pisanego.

Autorzy najnowszej publikacji zatytułowanej *U lekarza* zwracają uwagę na konieczność nabycia przez uczących się kompetencji rozumienia ze słuchu. W przedstawionej koncepcji podręcznika wyraźnie deklarowane jest również rozwijanie innych sprawności: mówienia oraz czytania ze zrozumieniem, por.:

Do tej pory na rynku księgarskim brakowało pozycji, która umożliwiałaby skuteczne nauczanie języka polskiego medycznego na poziomach podstawowym i średnim. U lekarza tę lukę wypełnia, oferując bogaty materiał ćwiczeniowy pozwalający na doskonalenie tekstu pisanego oraz rozwijanie sprawności mówienia, a przede wszystkim, co szczególnie

<sup>1</sup> Cudzoziemcy są zobowiązani zdać egzamin z języka polskiego, za którego organizację odpowiada Naczelna Rada Lekarska. Zob. <https://nil.org.pl/dla-lekarzy/mlodzi-lekarze/4282-egzamin-y-z-jezyka-polskiego> [04.06.2020].

<sup>2</sup> Por. Oczko, w druku.

warte podkreślenia, najwięcej uwagi poświęca się rozumieniu ze słuchu. [...] Opracowanie kładzie szczególny nacisk na kształcenie sprawności rozumienia ze słuchu, poświęca jednak także sporo uwagi słownictwu, rozumieniu tekstu pisanego i komunikacji.

(Rogała i in. 2019, s. 7)

Sprawność komunikacyjna z góry zakłada ciąg następujących po sobie i wynikających z siebie interakcji *słucham – rozumiem/nie rozumiem – reaguję: odpowiadam/pytam*. Dlatego można przyjąć, że w podręcznikach, które w zamyśle autorów są nastawione na nabywanie i rozwijanie kompetencji komunikacyjnych, będzie również w szczególny sposób akcentowana rola sprawności słuchania i mówienia. Spośród takich pozycji należy przywołać *Proszę mi powiedzieć, co się stało? Podręcznik języka polskiego dla studentów medycyny* T. Jurka (2007), *Chcę studiować medycynę. Język polski dla cudzoziemców – kandydatów na studia medyczne* J. Lechowicz i J. Podsiadły (1997), *Co Panu dolega? Podręcznik z płytą CD do nauczania cudzoziemców języka polskiego na studiach medycznych. Poziom B2/C*, M. Chłopickiej-Wielgos, D. Pukas-Palimąki i K. Turek-Fornelskiej (2015) oraz *Witaj w Polsce. Podręcznik do nauki języka polskiego dla studentów* B. Bilnickiej (2018).

Przedstawione wyżej spostrzeżenia i konkluzje stały się przyczynkiem do szerszych rozważań na temat obecnego stanu badań nad opisem sprawności receptywnych i produktywnych dla celów specjalistycznych. Rewizja deklaracji oraz koncepcji autorów ze stanem faktycznym materiałów zawartych w podręcznikach pozwoli na dokładny opis metod i technik nabywania oraz rozwijania umiejętności słuchania i mówienia (a później czytania i pisania), jak również na określenie faktycznego miejsca sprawności receptywnych i produktywnych w procesie nauczania polskiego języka medycznego<sup>3</sup>.

## 1.2. Z BADAŃ NAD MATERIAŁAMI DO NAUCZANIA POLSKIEGO JĘZYKA MEDYCZNEGO

Podręczniki do nauki języka medycznego nie były dotychczas przedmiotem zainteresowania szerokiego grona badaczy języków specjalistycznych, niemniej jednak powstały już pewne opracowania na ten temat, które warto tu przywołać.

<sup>3</sup> Ze względu na trudności w dostępie do niektórych materiałów oraz ograniczenia tekstowe artykułu, w niniejszej analizie pominięto następujące pozycje: M. Ławnicka-Borońska (2013) – zgodnie z zamiarem autorki stanowi kompendium (leksykon) polskiego słownictwa medycznego; K. Sokołowska i in. (2003) – jest przeznaczony do nauki języka ogólnego na poziomie A1/A2; E. Gałat (2018) – autorka podkreśla, iż podręcznik jest przeznaczony do pracy na zajęciach ze słownictwa specjalistycznego. Zarówno podręcznik A. Daneckiej-Chwals, M. Chłopickiej, D. Pukas-Palimąki (1986), jak i M. Janowskiej, Ś. Sikorskiej (2007b, 2015) – w czasie przygotowywania artykułu były trudne do pozyskania.

Jedne z pierwszych artykułów zarówno podejmujących zagadnienie nauczania polskiego języka medycznego, jak i sugerujących pewne założenia teoretyczne i rozwiązania metodologiczne to *Z zagadnień nauczania odmiany specjalistycznej języków obcych (na przykładzie nauczania języka medycznego studentów polonijnych)* z 1979 roku, a także *Założenia metodyczne i lingwistyczne podręcznika języka medycznego dla studentów polonijnych* z 1981 r. autorstwa Alicji Daneckiej-Chwals, Danuty Pukas-Palimąki i Marii Chłopickej. W 1988 r. Chłopicka i Pukas-Palimąka opublikowały tekst *Założenia lingwistyczne i metodyczne drugiej części podręcznika języka medycznego dla studentów polonijnych*, który omawiał zawartość podręcznika *Co panu dolega?* oraz jego założenia metodyczne oparte na metodzie komunikacyjnej. Autorki podkreśliły również rangę funkcji językowych służących do nawiązywania i podtrzymywania kontaktu językowego. W 1996 r. te same autorki w pracy zatytułowanej *Nauczanie języka specjalistycznego a nie tylko terminologii* dokonały charakterystyki stylu naukowego oraz przeglądu literatury dotyczącej tego zagadnienia. Dodatkowo zwróciły uwagę, iż nie istnieje specjalna metodyka nauczania języka specjalistycznego.

Katarzyna Taczyńska w artykule z 2011 r. zatytułowanym *Językowe dolegliwości lekarzy obcokrajowców* poddała analizie pięć podręczników<sup>4</sup> pod względem ich użyteczności jako materiałów przygotowujących do egzaminu z języka polskiego organizowanego przez Naczelną Radę Lekarską. Autorka przedstawiła formę egzaminu i podkreśliła, że w trakcie jego przebiegu testowane są cztery sprawności – mówienie, rozumienie tekstu pisanego, rozumienie ze słuchu oraz pisanie, ale swoją analizę skupiła na szczegółowej weryfikacji podręczników pod kątem terminologii medycznej, a zagadnienia dotyczące sprawności językowych ograniczyła do pojedynczych uwag. Magdalena Ławicka-Borońska, Weronika Janina Rudnik oraz Justyna Wiśniewska w pracy *Kurs języka polskiego jako obcego dla studentów medycyny* poświęciły uwagę trzem pozycjom<sup>5</sup>. Wprawdzie w ujęciu całościowym podręczniki spotkały się z przychylną oceną autorek artykułu, nie zabrakło jednak słów krytyki. Za dwie największe wady uznano odejście od metody gramatyczno-tłumaczeniowej w prezentacji materiału leksykalnego i gramatycznego oraz brak materiałów audiowizualnych. Z kolei w 2016 r. ukazał się artykuł Magdaleny Ławnickiej-Brońskiej oraz Kamili Kubickiej pt. *Język polski medyczny w wybranych materiałach dydaktycznych ostatniego ćwierćwiecza*. Autorki dokonały przeglądu 23 książek do nauki języka ogólnego na poziomie A1–A2 i 7 podręczników, skryptów i pomocy dydaktycznych z zakresu języka polskiego specjalistycznego<sup>6</sup>. Weryfikacja materiałów

<sup>4</sup> W artykule omówione zostały następujące podręczniki: A. Daneckia-Chwals, M. Chłopicka, D. Pukas-Palimąka (1986), M. Chłopicka, D. Pukas-Palimąka, K. Turek-Fornelska (2015), J. Lechowicz, J. Podsiadły (1998), Ś. Sikorska i M. Janowska (2007b) oraz T. Jurek (2007).

<sup>5</sup> Te pozycje to: T. Jurek (2007), Ś. Sikorska i M. Janowska (2007) oraz B. Bilnicka (2003).

<sup>6</sup> Analizie zostały poddane następujące książki: B. Bilnicka (2018), M. Janowska, Ś. Sikorska (2007a, 2007b, 2015), T. Jurek (2007) oraz M. Ławnickia-Borońska (2013).

dydaktycznych pokazała niewystarczającą obecność zagadnień z zakresu szeroko pojętego zdrowia i medycyny w materiałach ogólnych oraz deficyt pozycji do nauczania języka medycznego.

Wzmianka na temat materiałów dydaktycznych do nauki języka polskiego specjalistycznego z dziedziny medycyny i stomatologii (łącznie dziesięć pozycji)<sup>7</sup> pojawia się w pracy *Czy możliwe jest zanurzenie w języku specjalistycznym* z 2018 r. Urszuli Swobody-Rydz. Wprawdzie autorka nie dokonuje analizy wymienianych w swoim tekście materiałów, niemniej jednak stawia tezę, iż prawdziwie komunikacyjne zadania językowe nie są możliwe do wprowadzenia na poziomie A2 – jest to realne dopiero na wysokim szczeblu zaawansowania językowego, czyli B2/C1.

## 2. SPRAWNOŚĆ SŁUCHANIA I MÓWIENIA – ZAŁOŻENIA TEORETYCZNE W NAUCZANIU POLSKIEGO JĘZYKA OGÓLNEGO ORAZ DO CELÓW SPECJALISTYCZNYCH

W nowoczesnej dydaktyce nauczania języków obcych stawia się pytanie o zasadność izolowania sprawności, a ich rozgraniczenie często określane jest jako zabieg sztuczny, w komunikacji bowiem sprawności te nigdy nie są wykorzystywane oddzielnie (Chłopek 2016, s. 4). Takie wyodrębnianie sprawności często jednak znajduje uzasadnienie, przykładowo w pracy ze studentem o określonych dysfunkcjach albo potrzebach językowych<sup>8</sup>.

Wbrew powszechnej opinii nauka języka dla potrzeb zawodowych nie powinna koncentrować się wyłącznie na fachowej leksyce (Zawadzka 2004, s. 140). Zarówno w nauczaniu języka ogólnego, jak i do celów zawodowych główny akcent kładzie się na osiągnięciu umiejętności naturalnego i skutecznego porozumiewania się w obrębie czterech sprawności językowych.

Rozumienie ze słuchu jest nieodłącznym elementem życia codziennego. Słuchanie to nie tylko niezależna i samodzielna sprawność językowa, ale również niezastąpiona część składowa komunikacyjnej umiejętności językowej. Rozwi-

---

<sup>7</sup> Z pozycji niewymienionych do tej pory: U. Swoboda-Rydz (2016) oraz K. Sokołowska, T. Jurek, K. Labuda-Di Mario, B. Tuczyńska-Nowak (2009). Druga pozycja nie stanowi materiału do nauczania języka specjalistycznego, choć jest kierowana do dość jasno sprecyzowanej grupy odbiorców. Autorzy podkreślają: „Podręcznik został napisany z myślą o studentach Uniwersytetu Medycznego w Poznaniu, dla których językiem wykładowym jest język angielski. Podręcznik przeznaczony jest do nauki języka ogólnego na poziomie podstawowym (A1/A2) pod kierunkiem lektora i przewidziany jest na ok. 150 godzin” (Sokołowska i in. 2003, s. 5).

<sup>8</sup> Z uwagi na ograniczenia objętościowe artykułu analizy formułowano jedynie w odniesieniu do tradycyjnego postrzegania sprawności. Dalsze badania uwzględnią współczesną wizję sprawności językowych wyrażoną w ESOKJ.



janie sprawności słuchania prowadzi do nauczania elementów języka (wyrazów, zwrotów, struktur), wykonania określonego zadania, osiągnięcia zamierzonego celu oraz płynnego przejścia do innych sprawności. Gabriela Filipowicz zwraca uwagę, iż słuchanie nie należy do często badanych obszarów (Filipowicz 2016, s. 61). Choć wydaje się, że owa opinia jest nieco przesadzona, nie sposób się z nią nie zgodzić<sup>9</sup>. Podsumowując dorobek glottodydaktyki polonistycznej, Władysław Miodunka stwierdził:

Jak wyraźnie pokazały to autorki *ABC metodyki*, problematykę nową w nauczaniu JPJO stanowi nauczanie sprawności językowych. Autorów prac na ten temat nie ma wielu, co zapewne wynika z faktu, że każdy zajmujący się sprawnościami językowymi musi wykroczyć daleko poza tradycyjne granice badań prowadzonych przez językoznawstwo polonistyczne. [...] Praca *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym* Adriany Prizel-Kani jest tylko zwiastunem nowego kierunku prac, które powinny być kontynuowane.

(Miodunka 2016, s. 77, 338)

Oprócz publikacji Adriany Prizel-Kani warto wspomnieć o tekście Anny Burzyńskiej-Kamienieckiej (2015) pt. *Umiejętność rozumienia ze słuchu w świetle Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego i Standardów wymagań egzaminacyjnych* oraz artykule Małgorzaty Gaszyńskiej-Magiery (2008) zatytułowanym *Słuchanie – sprawność trudna, zanedbywana, czy źle uczona?* Niemniej jednak najbardziej znanym i najczęściej przywoływanym podręcznikiem, w którym szeroko omówione zostały techniki wspomagające rozwijanie sprawności słuchania, jest *Metodyka nauczania języków obcych* Hanny Komorowskiej. Autorka dokonała podziału na techniki poprzedzające słuchanie, towarzyszące słuchaniu, następujące po wysłuchaniu tekstu oraz techniki, za pomocą których można łączyć tę sprawność z innymi, następnie zaprezentowała liczne przykłady ćwiczeń, które można wykorzystać w każdej fazie (Komorowska 2009, s. 174–186).

Wydaje się, że sprawność mówienia jest najbardziej pożądaną umiejętnością w nauczaniu języka obcego<sup>10</sup>. „Dziś, gdy kontakty bezpośrednie stały się znacznie ułatwione wskutek rozwoju transportu i telekomunikacji, rola sprawności mówienia ogromnie wzrosła. Dlatego umiejętność swobodnego wypowiadania się jest dla wielu osób miarą sukcesu w nauce języka” (Komorowska 2009, s. 196). Od lat zagadnienie efektywnego uczenia komunikacji jest przedmiotem

<sup>9</sup> Na stronie internetowej Szkoły Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w zakładce *Biblioteka lektora* znajduje się wykaz materiałów pomocniczych przeznaczonych do rozwijania konkretnych kompetencji (pod uwagę nie są brane podręczniki kursowe). Na uwagę zasługuje liczba podręczników przypisanych do każdej ze sprawności: czytanie – 10 pozycji, pisanie – 8, mówienie oraz słuchanie – 3. Zob. <http://www.sjikip.us.edu.pl/pl/biblioteka-lektora/materialy-pomocnicze-rozne-kompetencje/> [04.06.2020].

<sup>10</sup> Rozwijaniu sprawności mówienia nieodłącznie towarzyszy uczenie poprawnej wymowy: rozpoznawanie i produkcja dźwięków, nauczanie akcentu wyrazowego i zdaniowego oraz intonacji.

badania i dyskusji zarówno w polskich, jak i anglosaskich opracowaniach (Janowska 2019, s. 130–135). Zaproponowana przez Hannę Komorowską typologia technik opartych na bodźcu wizualnym, słownym i dźwiękowym, które wspomagają rozwijanie sprawności mówienia, została wykorzystana w opracowaniach takich jak: *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego* Anny Seretny i Ewy Lipińskiej z 2005 r. oraz *Techniki nauczania języka obcego* z 2011 r. autorstwa Elżbiety Gajewskiej. Cennym głosem w sprawie rozwijania sprawności mówienia jest również opublikowana w 2019 roku książka Iwony Janowskiej *Wypowiedź ustna w dydaktyce językowej. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*.

Sposobom konstruowania ćwiczeń wspomagających rozwijanie rozumienia ze słuchu w uczeniu (się) języka specjalistycznego nie poświęcono zbyt wiele badań, dlatego też instrukcje metadydaktyczne bazują przede wszystkim na metodach nauczania języka ogólnego (Gajewska, Sowa 2014, s. 176).

Najważniejszą funkcją, jaką ma spełnić akt mówienia, jest wypełnienie luki informacyjnej, dlatego wypowiedzi ustne muszą być informacyjnie skuteczne, stosowane formalnie i społecznie (Gajewska, Sowa 2014, s. 180). Zadaniem nauczyciela języka specjalistycznego jest pomoc w opanowaniu wymienionych strategii tak, aby uczący się wypracowali nawyk monitorowania efektywności wypowiedzi, dokonywania autokorekty, a w razie konieczności sięgania po różne strategie. Przygotowanie do wypowiedzi ustnej powinno przebiegać według planu, który obejmuje następujące etapy: zapoznanie się z nowym słownictwem i strukturami składniowymi, przećwiczenie nowo poznanej leksyki w ćwiczeniach, stworzenie wypowiedzi ustnej. Gradacja ćwiczeń pozwala na płynne przejście od wypowiedzi silnie strukturyzowanych do wypowiedzi swobodnej. Poznanie leksyki w różnym kontekście przekłada się na kreatywność oraz naturalność późniejszych, swobodnych wypowiedzi. Reasumując, ćwiczenia rozwijające sprawność mówienia do celów zawodowych bazują na kanwie zadań w nauczaniu języka ogólnego<sup>11</sup>. Przemysław Gębał w swojej publikacji podsumowuje: „Zmieniające się podejście w zakresie ogólnej dydaktyki językowej każdorazowo wpływało także na sposób realizacji zajęć z zakresu języków dla potrzeb zawodowych i specjalistycznych. Stąd w obszarze nauczania języków do tego typu celów znajdujemy koncepcje dydaktyczne zorientowane behawioralnie, kognitywnie i konstruktywistycznie” (Gębał 2019, s. 280).

---

<sup>11</sup> Wśród nich można wyliczyć: dubbingowanie nagrań wideo, uzupełnianie brakujących replik w nagrany dialog, ogrywanie ról zgodnie z wytycznymi, ćwiczenia symulacyjne, tworzenie wypowiedzi według wytycznych, odpowiadanie na pytania, wnioskowanie na podstawie materiałów pomocniczych (obrazek, przedmiot, dźwięk, nagranie wideo), tworzenie konkretnych typów wypowiedzi ustnej: monolog, prezentacja, mowa argumentacyjna (Gajewska, Sowa 2014, s.182).

## 2.1. ANALIZA MATERIAŁU

Analiza badanego materiału miała przebieg dwuetapowy. Pierwszy etap polegał na zestawieniu deklaracji oraz koncepcji autorów dotyczących technik rozwijania sprawności słuchania oraz mówienia zawartych w podręcznikach. Kolejnym krokiem – w odniesieniu do książek, które nie tylko deklarują rozwijanie sprawności słuchania i mówienia, ale faktycznie zawierają materiały temu służące – była ocena wykorzystanych technik na podstawie samodzielnie przeze mnie sformułowanych kryteriów. W odniesieniu do sprawności słuchania były to:

- ocena technik wykorzystywanych we wstępnej fazie (przed słuchaniem)
- o ile zostały uwzględnione w podręczniku,
- techniki towarzyszące słuchaniu,
- techniki następujące po wysłuchaniu tekstu.

Natomiast w przypadku technik wspomagających rozwijanie sprawności mówienia ocenione zostały:

- materiały stymulujące wypowiedzi,
- techniki utrwalające nowo poznaną leksykę,
- techniki wspomagające tworzenie samodzielnej wypowiedzi.

Pod uwagę brano również stopień trudności ćwiczeń oraz jakość materiałów audio.

### 1. *Chcę studiować medycynę. Język polski dla cudzoziemców – kandydatów na studia medyczne*

Podręcznik, choć po raz pierwszy został wydany pod koniec lat 90. XX w., a później jego publikacja była wznawiana, nie posiada nośnika z nagraniami audio ani ćwiczeń rozwijających sprawność słuchania.

Charakterystyczne dla książki jest umieszczanie na wstępie każdej jednostki lekcyjnej pytania wprowadzającego w tematykę. Dzięki bodźcowi słownemu osoba ucząca się już na samym początku jest wprowadzana w treść omawianego zagadnienia. Inwentarz pytań jest bardzo zróżnicowany i pytania nie do końca są stricte specjalistyczne<sup>12</sup>. Poruszają zagadnienia związane z medycyną, ale w sposób ogólny. Najczęściej wykorzystywaną techniką wspomagającą rozwijanie sprawności mówienia jest odgrywanie ról. Postaci, w które musi wcielić się student, to: lekarz organizujący rozmowę kwalifikacyjną z kandydatami na lekarza w szpitalu; lekarz, który udziela pomocy osobie ze złamaną albo zwichniętą

---

<sup>12</sup> Wybrane pytania wprowadzające: *Jakim specjalistą chciałbyś zostać i dlaczego?; Jaka powinna być pielęgniarka? Czy wystarczy, żeby pielęgniarka była ładna?; Czym zajmuje się medycyna?; Jakie zna Pan/Pani witaminy? Gdzie występują witaminy, jakie choroby wywołuje niedobór witamin?; Co Pan wie o AIDS?; Czy w Pani/Pani kraju ludzie często piją alkohol, kawę, herbatę i palą papierosy?*

nogą, skaleczeniem, oparzeniem, krwotokiem z nosa<sup>13</sup>. W podręczniku dominują ćwiczenia skupiające się na umiejętnym tworzeniu wypowiedzi monologowych oraz na uzasadnianiu swojej opinii<sup>14</sup>.

## 2. Proszę mi powiedzieć, co się stało? Podręcznik języka polskiego dla studentów medycyny

W omawianym podręczniku brakuje ćwiczeń, które byłyby nastawione na rozwijanie sprawności słuchania. Jest to o tyle dziwne, iż autor we wstępie pisze m.in.:

Celem książki jest wprowadzenie terminologii medycznej i wykorzystania jej w rozmowach z pacjentami w czasie praktyk lekarskich. [...] Ćwiczenia mają utrwalić umiejętność prowadzenia dialogu z pacjentem. [...] Praca z podręcznikiem pozwala studentom usystematyzować i utrwalić terminologię medyczną i występować w roli lekarza.

(Jurek 2007, s.6)

Wysunięcie na pierwszy plan sprawności komunikacyjnej wymaga wręcz rozwijania umiejętności słuchania ze zrozumieniem oraz mówienia. Pozostaje zadać pytanie: jak można komunikować się bez umiejętności słuchania? W intencji autora podręcznik miał stanowić pomoc w opanowaniu terminologii medycznej i uczyć, jak sprawnie wykorzystać leksykę specjalistyczną w rozmowie z pacjentami w czasie praktyk, a ćwiczenia były nastawione przede wszystkim na nabywanie i doskonalenie umiejętności komunikacyjnych. Niestety, mimo takiego założenia, techniki rozwijania sprawności mówienia prezentują się bardzo ubogo. Wprawdzie podręcznik daje potrzebne narzędzie – prezentuje krótkie dialogi lekarz – pacjent, dodatkowo najpotrzebniejsze słownictwo jest zebrane w przejrzyste tabele zatytułowane: *Przydatne pytania i zwroty*. Zwraca jednak uwagę brak technik rozwijających kreatywność, które posłużyłyby do tworzenia własnych wypowiedzi. Analiza materiału wykazała, iż sprawność mówienia – mimo замыслу autora – nie jest w podręczniku rozwijana.

## 3. Co panu dolega? Podręcznik do nauczania języka polskiego medycznego na poziomie B2/C1

W tej publikacji sprawność słuchania jest kompetencją, na którą kładzie się duży nacisk od pierwszych jednostek lekcyjnych. Zadania towarzyszące słuchaniu to uzupełnianie brakujących słów w tekście (czasami wyrazy są podane w ta-

<sup>13</sup> W podręczniku pojawiły się jeszcze trzy podobne ćwiczenia. W pierwszym z nich osoba ucząca się ma za zadanie wcielić się w rolę egzaminatora pytającego studenta na egzaminie. W drugim natomiast student odgrywa rolę nauczyciela wychowania fizycznego, który udziela rad swoim uczniom na temat zachowania dobrej kondycji. Ostatnie zadanie polega na odtworzeniu scenki rodzajowej, w której jedna z osób jest dziennikarzem przeprowadzającym wywiad z fizyjatą (specjalistą w leczeniu gruźlicy).

<sup>14</sup> Niektóre z pytań treścią i formą przypominają pytania egzaminacyjne, np. *Proszę odpowiedzieć na pytania: czy lekarz powinien informować pacjenta o chorobie nowotworowej?; Proszę odpowiedzieć na pytanie: Na czym polega pierwsza pomoc przy krwotoku, zranieniu, złamaniu itp.?*; *Proszę rozwinąć temat: AIDS w Pana kraju.*

beli), określanie, czy zdanie jest prawdziwe czy fałszywe, wybieranie poprawnej odpowiedzi, udzielanie odpowiedzi na pytania otwarte. Ćwiczenia angażujące inne sprawności to na przykład układanie pytań do nagrania, uzupełnianie tabeli, formularzy takich jak recepta, wywiad lekarski, skierowanie.

Analiza materiału prowadzi do wniosku, iż ćwiczenia zostały opracowane według wytycznych metodyki zadaniowej. Uczący się mają wejść w rolę i wykonać konkretne zadanie, np. zrelacjonować stan zdrowia pacjenta innemu lekarzowi (na podstawie karty chorobowej), przeprowadzić wywiad lekarski z pacjentem, następnie zaproponować badania. W dialogach lekarz – pacjent pojawiały się zadania typu: pocieszenie płaczącego pacjenta, wyjaśnienie wyników badań, informowanie o przebiegu leczenia członków najbliższej rodziny, uspokojenie zdenerwowanej kobiety, u której rozpoczęła się akcja porodowa. Kolejnym zadaniem, z którym musi zmierzyć się student, jest wcielenie się w rolę lekarza-stażysty, który opisuje stan zdrowia pacjentów w trakcie odbywającego się konsylium lekarskiego. Dzięki bogatemu i różnorodnemu inwentarzowi zadań uczący ma szansę w pełni rozwijać kompetencje w zakresie komunikacji ustnej.

#### 4. *Witaj w Polsce! Podręcznik do nauki języka polskiego dla studentów medycyny*

Podręcznik ten składa się z trzech części: pierwsza jest poświęcona nauce języka ogólnego, druga nauce odmiany specjalistycznej, natomiast trzecia dostarcza podstawowych wiadomości na temat polskich struktur gramatycznych. Oprócz treści czysto teoretycznych znajdują się tam również ćwiczenia gramatyczne. Dodatkem do podręcznika jest słownik polsko-angielski oraz apendyks obejmujący wybrane epikryzy, przykładowe formularze dokumentacji medycznej oraz przykładowe dialogi, a raczej pytania i sugerowane odpowiedzi, które mogą pojawić się w trakcie badania podmiotowego.

Do podręcznika nie dołączono płyty CD, ale wszystkie nagrania dialogów oraz tekstów narracyjnych znajdują się na stronie internetowej Wydawnictwa Pomorskiego Uniwersytetu Medycznego. Praca z nagraniami polega wyłącznie na odsłuchaniu konkretnego tekstu albo listy słów. Ćwiczenia tego typu mają na celu zapoznanie uczących się z fonetyką i brzmieniem języka, co uznać należy za zaletę. Brakuje jednak ćwiczeń, które wspomagałyby proces rozwijania sprawności rozumienia ze słuch. W części drugiej, poświęconej językowi medycznemu, techniki rozwijające sprawność słuchania są identyczne jak w części pierwszej. Jedynymi technikami wspomagającymi proces nabywania rozumienia tekstu słuchanego są pytania otwarte (jedenaście) oraz ćwiczenia typu prawda/fałsz. Pewne wątpliwości budzi jednak samo formułowanie zdań, zwłaszcza tych, w ćwiczeniach typu prawda/fałsz, por.:

W dwunastnicy pokarm miesza się z sokiem truskawkowym i żółcią. (Nagranie: W dwunastnicy pokarm miesza się z sokiem trzustkowym i żółcią)

Choroby układu krążenia głównie dotyczą płuc. (Nagranie: Choroby układu krążenia głównie dotyczą serca)

Proces trawienia rozpoczyna się w żołądku (Nagranie: Proces trawienia rozpoczyna się w jamie ustnej).

Podane wyżej przykłady pokazują, że w zadaniach tych weryfikowana jest raczej wiedza przedmiotowa oraz umiejętność słyszenia niż słuchania ze zrozumieniem. Poza tym aby odpowiedzieć na niektóre z pytań, nie trzeba uważnie słuchać ani też dokładnie słyszeć tekstu zadania<sup>15</sup>. Konieczne jest więc wypracowanie takiej konstrukcji zadań, aby student naprawdę musiał się skupić na treści zadania, a nie odwoływał się do swojej wiedzy, która w przypadku zacytowanych powyżej przykładów jest niezwykle pomocna<sup>16</sup>.

W części medycznej podręcznika sprawności mówienia nie poświęca się zbyt wiele miejsca. Najczęściej jest to ćwiczenie typu *Practice similar dialogues with your partner*. Jeśli podręcznik miał być przeznaczony do sprawnej komunikacji, za dyskusyjne uważam techniki takie, jak *Transalte the dialogue into English then listen and practise it with your partner*. W tego typu ćwiczeniach sprawdzana jest zdolność poprawnego tłumaczenia na język angielski, a nie umiejętność mówienia. Zastosowane techniki odbiegają więc daleko od głównych założeń oraz koncepcji rozwijania umiejętności sprawnego komunikowania się.

Choć w metodyce nauczania języka polskiego jako obcego pojawiają się głosy przychylne wobec używania języka angielskiego jako języka pośredniego (Ławnicka-Borońska, Kubacka 2016; Ławnicka-Borońska, Rudnik, Wiśniewska 2011), temat ten wymaga szerszych badań i jest zagadnieniem do osobnego omówienia.

##### 5. *U lekarza. Słucham i rozumiem. Materiały do nauczania języka polskiego medycznego. Poziom A2–B2*

Jest to najnowsza na rynku glottodydaktycznym pozycja wydawnicza poświęcona nauczaniu języka medycznego obcokrajowców. Sam tytuł podręcznika sugeruje, że w opracowaniu największy nacisk będzie kładziony na kształcenie rozumienia ze słuchu. Analiza materiału wykazuje konsekwencję autorów w realizowaniu deklarowanej koncepcji – sprawności słuchania poświęca się w tym podręczniku najwięcej miejsca. Każda z dwunastu jednostek zawiera segment wprowadzający leksykę wraz z ćwiczeniami rozwijającymi słownictwo i doskonalącymi rozumienie tekstu pisanego. Centralny komponent stanowią ćwiczenia służące rozwijaniu sprawności słuchania. Każdy z rozdziałów zamyka część komunikacyjna. Za ogromny walor podręcznika *U lekarza* uznać należy ćwiczenia leksykalne, które stanowią wprowadzenie do omawianego tematu. Niemal wszystkie rozdziały rozpoczynają się od prostych ćwiczeń leksykalnych, w których należy połączyć słowa z obrazkami bądź (zdecydowanie rzadziej) z defini-

<sup>15</sup> Np. *Kość udowa to najdłuższa i najgrubsza kość w szkieletcie człowieka.*

<sup>16</sup> Pojawiają się również potknięcia w formułowaniu pytań otwartych, por. 1. *Dlaczego pani Maria telefonuje do lekarza?*; 2. *Jakie objawy ma jej mąż?* Ciągi pytań są błędnie skonstruowane, ponieważ kolejne zawierają odpowiedzi na poprzednie.

cją, wyjaśnieniem. Alternatywą dla takich zadań są techniki polegające na przyporządkowywaniu słownictwa do właściwej kolumny. Tego typu techniki nie tylko pełnią rolę bodźca do rozwijania wszystkich czterech sprawności, ale również stanowią *input* językowy.

W omawianej pozycji znajdują się klasyczne przykłady ćwiczeń rozwijających sprawność słuchania, które mogą być wykonane w trakcie albo po wysłuchaniu nagrania: uzupełnienie luk w tekście, dopasowywanie obrazków (wymiennie: numerów, osób, tytułów) do nagrań, techniki wielokrotnego wyboru oraz typu prawda/fałsz, układanie fragmentów (albo obrazków) we właściwej kolejności, uzupełnianie tabel (kart pacjenta), diagramów na podstawie wysłuchanej treści. Do ciekawszych (niewystępujących w żadnym innym podręczniku) ćwiczeń należą te, w których trzeba wysłuchać nagrania i podkreślić błędne słowa. Oprócz tego w podręczniku zamieszczone są ćwiczenia wykorzystywane w początkowych etapach nauki, mianowicie podkreślanie słowa, które padło w nagraniu (wersja trudniejsza – notowanie usłyszanych słów). Cechą charakterystyczną zadań w omawianym podręczniku jest ich różny, wzrastający stopień trudności. Do podręcznika dołączona jest płyta CD z 46 nagraniami (dialogi, wypowiedzi narracyjne). W 20% nagrań pojawiają się zakłócenia w postaci hałasu dobiegającego z korytarza, szumu przejeżdżających samochodów bądź krótkich dźwięków w postaci odgłosu zamykanych drzwi albo zdejmowanego ubrania. W trzech nagraniach, gdzie odbywa się rozmowa między okulistą a pacjentem, w grupie lekarzy oraz między potencjalnymi pacjentami, usłyszeć można podkład muzyczny. I o ile pojawianie się w tle zakłóceń jest wskazane, o tyle słuszość użycia nagrania muzycznego, które jest tłem rozmowy pacjenta z okulistą, jest nieco dyskusyjna. Mimo że lektorzy dbają o zbliżenie do naturalnego tempa wypowiedzi, trudno nie odnieść wrażenia, że rozmowy są w pewnym stopniu sztuczne. Ponadto głosu używają tylko osoby młode, brak ludzi starszych, których ton głosu z pewnością wprowadziłby więcej naturalności i przełamałby panującą w dialogach monotonię.

Pokaźny zbiór zadań oraz ćwiczeń komunikacyjnych dowodzi, iż w podręczniku U lekarza kładzie się szczególny nacisk na kształcenie i rozwijanie sprawności mówienia. Najczęściej jest to przeprowadzenie dialogu (z pacjentem, lekarzem, chorą koleżanką / chorym kolegą). Różnorodność zadań sprawia, że osoba ucząca się ma okazję wcielić się w różne role<sup>17</sup>. Do instrukcji dołączone są również listy potrzebnych słów (wyrażeń) albo karty pacjenta. Zdecydowaną

---

<sup>17</sup> Przykładowe zadania: 1. *Pani/Pana znajoma dzwoni z problemem. Jej córka od rana źle się czuje – ma stan podgorączkowy (37,7 stopni), trochę boli ją gardło i głowa. Co Pani/pan może poradzić znajomej? Proszę odegrać dialog z koleżanką/kolegą z grupy;* 2. *Twoja koleżanka/kolega idzie po raz pierwszy na wizytę do laryngologa. Proszę opowiedzieć jej/mu, jak wygląda rutynowe badanie laryngologiczne, o co lekarz może pytać i jakie zalecenia może dać;* 3. *Proszę wcielić się w rolę laryngologa i powiedzieć, co powinien robić pacjent, który ma zapalenie zatok. Proszę wykorzystać podane wyrażenia i ilustracje.*

mniejszość stanowią zadania, w których osoba ucząca się musi przygotować krótką wypowiedź argumentacyjną<sup>18</sup>. W analizowanym podręczniku dominują wypowiedzi dialogowe i takie też są ćwiczone. Ciekawym rozwiązaniem wydają się ćwiczenia, w których wykorzystywane są fotografie, np. ułożenie fotografii w poprawnej kolejności, następnie opowiedzenie historii<sup>19</sup>.

### 3. PODSUMOWANIE

Zestawienie deklaracji oraz koncepcji autorów odnoszących się do rozwijania sprawności słuchania i mówienia z rzeczywistą treścią materiałów zawartych w podręcznikach pozwala na sformułowanie kilku wniosków.

Po pierwsze, nie wszystkie podręczniki w pełni realizują deklarowane koncepcje oraz cele metodyczne. Po drugie, techniki rozwijania sprawności słuchania oraz mówienia bazują na osiągnięciach oraz założeniach metodyki nauczania języka ogólnego. Po trzecie, materiały audio są spreparowane oraz wyczyszczone z zakłóceń. O ile na poziomach niższych jest to wręcz wskazane, o tyle poziomy wyższe wymagają nagrań jak najbardziej zbliżonych do autentycznej komunikacji.

W niektórych podręcznikach można zauważyć brak gradacji trudności zarówno tekstów do słuchania, jak i ćwiczeń – są one zdecydowanie za łatwe albo za trudne. Ogromną zaletą nowszych podręczników są ćwiczenia, które sprawdzają nie tylko rozumienie tekstu, ale też jego poprawne słyszenie – są to techniki typu uzupełnianie luk albo podkreślanie niepasujących/pasujących do tekstu słów. Kwestią dyskusyjną jest dobór materiału w takich ćwiczeniach. Istotne jest, aby poprawna odpowiedź nie wynikała z kontekstu. Tworzenie tego typu ćwiczeń nie należy do łatwych, często bowiem brakujące słowo można odgadnąć na podstawie kontekstu.

Techniki rozwijające sprawność mówienia mają na celu nabycie umiejętności zadawania pytań: wywiad z pacjentem, zbieranie historii choroby, pytanie o objawy, rozmowa telefoniczna z pacjentem bądź innym pracownikiem medycznym. Drugą ćwiczoną umiejętnością jest relacjonowanie wydarzeń (przekazywanie informacji o stanie zdrowia bliskim pacjentowi bądź członkom personelu medycznego, zespołowi terapeutycznemu). W ostatniej grupie znalazły się następujące funkcje językowe: wyjaśnienie (formułowanie diagnozy i leczenia, informowanie

<sup>18</sup> Przykładowe pytania: *Jakie znasz choroby wieku dziecięcego?; Czy ubezpieczenie zdrowotne jest w Polsce obowiązkowe?; Przeciwno jakim chorobom szczepi się dzieci?; Jakie są objawy cukrzycy; Czy emerytura to zawód?; Gdzie można zarazić się malarią?*

<sup>19</sup> Przykładowe polecenia: *Na podstawie sekwencji obrazków proszę opisać badanie laryngologiczne z perspektywy lekarza; Na podstawie sekwencji obrazów i podanych słów proszę opisać, co się stało pacjentowi.*



pacjenta, innych lekarzy), wydawanie poleceń, udzielanie rad, definiowanie, opis procesu oraz opis struktury.

Podsumowując powyższe analizy technik doskonalących umiejętności mówienia, należy przed wszystkim zwrócić uwagę na osadzanie uczących się w autentycznej sytuacji komunikacyjnej, realnym kontekście medycznym. Jest to niewątpliwie walor tych ćwiczeń. Najczęściej autorzy sięgają po dialog pacjent–lekarz. Zdecydowanie mniej jest rozmów typu: lekarz–lekarz; lekarz–personel medyczny. W starszych pozycjach autorzy chętniej sięgają po bodziec słowny – pojedyncze słowo bądź pytanie, natomiast w nowszych pozycjach można zauważyć liczne ćwiczenia opierające się na bodźcu wizualnym (choć nie brakuje też słownych). Można odnieść wrażenie, że zrezygnowano całkowicie z bodźców dźwiękowych, choć nie oznacza to, że lektorzy w ogóle ich nie wykorzystują<sup>20</sup>.

Autorka niniejszego artykułu ma świadomość ogromnego wysiłku włożonego przez twórców w przygotowanie omawianych podręczników oraz skali trudności, z jaką musieli się zmierzyć. Wynika to z faktu, że metodyka nauczania polskiego języka jako obcego do celów specjalistycznych jest dyscypliną stosunkowo nową. Niemniej jednak wyżej podpisana żywi przekonanie, że poddawanie analizom materiałów, które już powstały, stawianie kolejnych pytań i podejmowanie prób wypracowania nowych rozwiązań jest warunkiem rozwoju glottodydaktyki polonistycznej.

## BIBLIOGRAFIA

- Burzyńska-Kamieniecka A., 2015, *Umiejętność rozumienia ze słuchu w świetle Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego i Standardów wymagań egzaminacyjnych*, w: E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Umiejętność rozumienia i tworzenia tekstów w świetle Standardów wymagań egzaminacyjnych oraz Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*, Kraków, s. 39–55.
- Chłopek Z., 2016, *Rozwijanie sprawności receptywnych w języku obcym*, „Język Obce w Szkole”, nr 1, s. 4–10.
- Chłopicka M., Pukas-Palimąka D., 1988, *Założenia lingwistyczne i metodyczne drugiej części podręcznika języka medycznego dla studentów polonijnych*, „Przegląd Polonijny” z. 2, s. 119–129.
- Chłopicka-Wielgos M., Pukas-Palimąka D., 1996, *Nauczanie języka specjalistycznego a nie tylko terminologii*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” t. 7/8, B. Ostromecka-Frączak (red.), s. 69–80.
- Danecka-Chwals A., Pukas-Palimąka D., Chłopicka M., 1979, *Z zagadnień nauczania odmiany specjalistycznej języków obcych (na przykładzie nauczania języka medycznego studentów polonijnych)*, „Przegląd Polonijny” V, z. 4, s. 73–82.

---

<sup>20</sup> Technika ta nie należy do często wykorzystywanych. W przypadku języka medycznego można wykorzystać następujące dźwięki: ambulans na sygnale, pracujący kardiomonitor, ciśnieniomierz, defibrylator.

- Danecka-Chwals A., Pukas-Palimąka D., Chłopiczka M., 1981, *Założenia metodyczne i lingwistyczne podręcznika języka medycznego dla studentów polonijnych*, „Przegląd Polonijny” VII, z. 1, s. 57–67.
- ESOKJ – *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, 2003, Warszawa.
- Filipowicz G., 2016, *Słuchać, by mówić lepiej?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 61–65.
- Gajewska E., 2011, *Techniki nauczania języka obcego*, Tarnów.
- Gajewska E., Sowa M., 2014, *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*, Lublin.
- Gaszyńska-Magiera M., 2008, *Słuchanie – sprawność trudna, zaniebdywana, czy źle uczona?* w: E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Rozwijanie i testowanie biegłości w języku polskim jako obcym*, Kraków, s. 29–39.
- Gębał P.E., 2019, *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*, Warszawa.  
[http://www.sjtkp.us.edu.pl/pl/biblioteka-lektora/materiały-pomocnicze-rozne-kompetencje/\[04.06.2020\]](http://www.sjtkp.us.edu.pl/pl/biblioteka-lektora/materiały-pomocnicze-rozne-kompetencje/[04.06.2020]).  
<https://nil.org.pl/dla-lekarzy/mlodzi-lekarze/4282-egzamin-y-z-jezyka-polskiego> [04.06.2020].
- Janowska I., 2019, *Wypowiedź ustna w dydaktyce językowej. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Komorowska H., 2009, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Ławnicka-Brońska 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. 215–234. <http://dx.doi.org/10.18778/0860-6587.23.17>
- Ławicka-Borońska M., Rudnik W.J., Wiśniewska J., 2011, *Kurs języka polskiego jako obcego dla studentów medycyny*, w: K. Pluskota, K. Taczyńska (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego II*, Toruń, s. 321–332.
- Miodunka W.T., 2016, *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Kraków.
- Oczko P., w druku, *Koncepcje rozwijania sprawności językowych w nauczaniu polskiego języka medycznego*, w: *Komunikacja specjalistyczna w edukacji, translatoryce i językoznawstwie 4*, Rzeszów.
- Seretny A., Lipińska E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Swoboda-Rydz U., 2018, *Czy możliwe jest zanurzenie w języku specjalistycznym* w: P. Potasińska, M. Stasieczek-Górna (red.), *Wyzwania glottodydaktyki polonistycznej. „Życie zaczyna się po sześćdziesiątce”*, Warszawa, s. 203–2013.
- Taczyńska K., 2011, *Językowe dolegliwości lekarzy obcokrajowców*, w: K. Pluskota, K. Taczyńska (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego II*, Toruń, s. 293–302.
- Zawadzka E., 2004, *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Kraków.

#### Wykaz analizowanych materiałów

- Bilnicka B., 2018, *Witaj w Polsce! Podręcznik do nauki języka polskiego dla studentów medycyny*, Szczecin.
- Chłopiczka-Wielgos M., Pukas-Palimąka D., Turek-Fornelska K., 2015, *Co Panu dolega? Podręcznik z płytą CD do nauczania cudzoziemców języka polskiego na studiach medycznych. Poziom B2/C*, Kraków.
- Jurek T., 2007, *Proszę mi powiedzieć, co się stało? Podręcznik języka polskiego dla studentów medycyny*, Poznań.
- Lechowicz J., Podsiadły J., 1998, *Chcę studiować medycynę. Język polski dla cudzoziemców – kandydatów na studia medyczne*, Łódź.
- Rogała D., Terka B., Burzyńska M., Gruchała W., Rodzińska W., Wawrzeń M., 2019, *U lekarza. Słucham i rozumiem! Materiały do nauczania języka polskiego medycznego. Poziom A2–B2*, Kraków.

**Inne podręczniki do nauczania języka medycznego**

- Bilnicka B., 2003, *Język polski dla cudzoziemców*, Szczecin.
- Danecka-Chwals A., Chłopicka M., Pukas-Palimąka D., 1986, *O człowieku po polsku. Podręcznik języka medycznego dla obcokrajowców*, Kraków.
- Gałat E., 2018, *Anatomia – język specjalistyczny. Skrypt dla obcokrajowców na poziomie A2+/B*, Kraków.
- Janowska M., Sikorska Ś., 2007a, *Ja też chcę mówić po polsku*, Warszawa.
- Janowska M., Sikorska Ś., 2007b, *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.
- Ławnicka-Borońska M., 2013, *Język polski w medycynie. A Guide to Polish in Medical Practice*, Warszawa.
- Swoboda-Rydz U., 2016, *Język polski dla stomatologów*, Warszawa.

Paulina Oczko


**TECHNIQUES FOR DEVELOPING LISTENING AND SPEAKING SKILLS  
IN POLISH MEDICAL LANGUAGE TEXTBOOKS**


**Keywords:** specialist language, Polish medical language, teaching materials, language skills, techniques to develop listening and speaking skills

**Abstract.** The article is a voice in the discussion on methods of developing listening and speaking skills in teaching Polish medical language. The reason for writing the text were the conclusions from the analysis of the concept of developing language skills presented in (Polish) medical language textbooks. The first part of the text presents the work done so far on textbooks and aids for teaching Polish medical language. It also describes the commonly accepted methods of teaching Polish general language and, for specialist purposes, techniques for developing listening and speaking skills. Part II verifies the declarations and concepts of the authors with the actual state of the materials contained in the textbooks' introductions. The author also discussed the techniques of acquiring and developing listening and speaking skills in medical language textbooks.

Data wpłynięcia tekstu: 4.06.2020

*Agnieszka Rabiej\**, *Małgorzata Banach\*\**

 <https://orcid.org/0000-0002-9360-6794>

 <https://orcid.org/0000-0003-1207-7673>

## TESTOWANIE BIEGŁOŚCI JĘZYKOWEJ UCZNIÓW W WIEKU SZKOLNYM NA PRZYKŁADZIE JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

**Słowa kluczowe:** egzamin certyfikacyjny, testowanie, biegłość językowa, młodzież szkolna, dwu- i wielojęzyczność

**Streszczenie.** Artykuł porusza kwestię testowania i certyfikacji znajomości języka polskiego u uczniów dwu- i wielojęzycznych. Autorki przedstawiają polskie i zagraniczne rozwiązania systemowe, charakteryzując zróżnicowane podejścia do koncepcji poświadczenia znajomości polszczyzny zarówno w Polsce, jak i w Niemczech, Irlandii oraz w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej. Szczegółowo zostały omówione: niemiecka matura z języka polskiego (Abiturprüfung Polnisch) oraz tamtejszy certyfikat TELC, irlandzki Leaving Certificate Polish oraz amerykańska Seal of Biliteracy i egzamin LOTE Polish. Autorki tekstu zwracają przy tym uwagę na nowość, jaką w Polsce stanowią egzaminy certyfikacyjne z JPJO w tzw. *grupie dostosowanej do potrzeb dzieci i młodzieży* i prezentują wyniki sondażu opinii na ten temat wśród zdających w wieku 14–17 lat, uwypuklając znaczenie i rolę tych egzaminów z perspektywy młodzieży. W podsumowaniu dyskutowana jest kwestia konkurencyjności polskich egzaminów certyfikacyjnych DiM wobec tego typu oferty zagranicznej.

### 1. WSTĘP

System certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego (JPJO) został wprowadzony w Polsce w 2004 r., umożliwiając zdawanie egzaminów z JPJO dorosłym cudzoziemcom z całego świata na trzech poziomach zaawansowania: B1, B2 i C2<sup>1</sup>. Kilkanaście lat później po raz pierwszy włączono do tego systemu także egzamin dla kandydatów w wieku szkolnym (14–17 lat), początkowo tylko na

\* a.rabiej@uj.edu.pl, Uniwersytet Jagielloński, Instytut Glottodydaktyki Polonistycznej, Zakład Języka Polskiego Jako Obcego, ul. Grodzka 64, 31-044 Kraków.

\*\* małgorzata.banach@uj.edu.pl, Uniwersytet Jagielloński, Instytut Glottodydaktyki Polonistycznej, Zakład Języka Polskiego Jako Obcego, ul. Grodzka 64, 31-044 Kraków.

<sup>1</sup>Początkowo dla osób dorosłych dostępne były wyłącznie trzy wymienione wcześniej poziomy. W 2018 r. zostały dodane także poziomy A2 i C1.

poziomie B1 (2017 r.), ale od 2018 r. również na poziomie B2. Zmiany te były rezultatem reformy systemu certyfikacji z 2015 r., wprowadzonej na mocy *Ustawy o języku polskim z 12 czerwca 2015 r. o zmianie ustawy o języku polskim* oraz dwóch rozporządzeń: *Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 11 grudnia 2015 r. w sprawie Państwowej Komisji do spraw Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego* i *Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 lutego 2016 r. w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego*. W wyniku modyfikacji całego systemu poświadczania znajomości JPJO egzaminy certyfikatowe stały się dostępne nie tylko dla dorosłych zdających (dla których w ramach reformy wprowadzono także egzaminy na nowych poziomach zaawansowania – A2 i C1), ale i dla uczniów cudzoziemskich, często dwu- i wielojęzycznych, mieszkających w Polsce na stałe lub przebywających w naszym kraju tymczasowo, np. dzięki rocznej wymianie międzyszkolnej i międzynarodowej. Niemniej największym beneficjentem tych zmian stali się uczniowie polonijni, którzy – po raz pierwszy w historii szkolnictwa polonijnego – uzyskali możliwość zdobycia pełnoprawnego dyplomu, który poświadczałaby ich znajomość polszczyzny przez państwo polskie. Drugą, znaczącą, grupą osób zainteresowanych pozyskaniem takiego certyfikatu okazali się uczniowie słowiańscy (głównie z Ukrainy), pragnący w niedalekiej przyszłości podjąć studia w Polsce. Od trzech lat, odkąd dostępne są egzaminy certyfikatowe z JPJO w tzw. *grupie dostosowanej do potrzeb dzieci i młodzieży*, tendencja ta utrzymuje się<sup>2</sup>. Celem artykułu jest zarówno przedstawienie formuły tego nowego egzaminu, jak i zaprezentowanie innych przykładów oceny biegłości językowej młodzieży wielokulturowej w świecie. Niniejszy tekst jest pokłosiem projektu *Testowanie i ocenianie biegłości językowej uczniów szkół polonijnych*, przeprowadzonego w 2017 r. przez zespół badaczy z Uniwersytetu Jagiellońskiego a współfinansowanego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej<sup>3</sup>. Projekt był realizowany we współpracy z partnerami zagranicznymi z Republiki Federalnej Niemiec, Irlandii i Stanów Zjednoczonych. Stąd też rozwiązania przyjęte w tych właśnie krajach oraz w Polsce posłużą za przykład zróżnicowania systemowego w zakresie poświadczania znajomości polszczyzny u uczniów w wieku szkolnym. Wykorzystane w artykule dane zostały zgromadzone na podstawie analizy dokumentów instytucji oświatowych, źródeł internetowych oraz informacji udzielonych przez osoby zajmujące się nauczaniem i promocją języka polskiego w świecie.

<sup>2</sup> Zob. A. Rabiej, w przygotowaniu.

<sup>3</sup> Projekt był adresowany do nauczycieli oraz kadry zarządzającej szkół polskich za granicą, pragnącej doskonalić swoje umiejętności przedmiotowe, metodyczne, psychologiczne i menedżerskie. Współtworzyli go glottodydaktycy z Polski (dr Agnieszka Rabiej, UJ – kierownik projektu; dr Małgorzata Banach, UJ; Kalina Haniak, UJ; dr hab. I. Janowska, prof. UJ; dr hab. Waldemar Martyniuk, prof. UJ; Sabina Nizio, UJ; Anna Nowakowska, UJ) oraz współpracownicy zagraniczni (dr Dorota Andraka, Centrala Polskich Szkół Doksztalujących w Ameryce, USA; Liliana Barejko-Knops, Związek Nauczycieli Języka Polskiego i Pedagogów, Niemcy; Agnieszka Grochola, Polska Macierz Szkolna w Irlandii, Irlandia).

## 2. EGZAMIN CERTYFIKATOWY Z JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO DLA MŁODZIEŻY – PRZYKŁAD POLSKIEGO SYSTEMU

Jak wspomniano powyżej w polskim systemie dostępne są egzaminy dla młodszych kandydatów (w wieku 14–17 lat) na dwóch poziomach biegłości językowej: B1 i B2. Każdy z egzaminów sprawdza umiejętności uczniów w posługiwaniu się polszczyzną w odniesieniu do uniwersalnych wskaźników biegłości przyjętych dla tych poziomów w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003) oraz w oparciu o standardy wymagań egzaminacyjnych dla JPJO (*Rozporządzenie Ministra Nauki...*, 2016)<sup>4</sup>. Niemniej egzaminy dla młodzieży różnią się od egzaminów dla dorosłych na poziomach B1 i B2 zarówno tematyką tekstów, jak i typem zadań oraz instrukcji, dostosowanych do potrzeb i możliwości rozwojowych uczniów w wieku szkolnym. W porównaniu z testami dla dorosłych inna jest także liczba zadań tworzących niektóre części egzaminu (zob. poziom B1) lub czas przeznaczony na ich napisanie. Ponadto, na poziomie B1 w przypadku egzaminu dla dorosłych biegłość w zakresie rozumienia tekstów pisanych oraz poprawności gramatycznej jest sprawdzana w obrębie dwóch oddzielnych modułów. Natomiast test dla młodszych kandydatów sprawdza te kompetencje w obrębie jednego, zintegrowanego modułu (*Rozumienie tekstów pisanych z rozpoznawaniem struktur gramatycznych*)<sup>5</sup>. Pełną strukturę egzaminów dla młodzieży na poziomie B1 i B2 prezentują poniższe tabele.

Tabela 1. Budowa egzaminu na poziomie B1 dla kandydatów w wieku 14–17 lat w polskim systemie certyfikacji

CZĘŚĆ PISEMNA (4 MODUŁY)	Czas trwania	Liczba zadań	Liczba punktów
Rozumienie ze słuchu	30 min.	5	30
Rozumienie tekstów pisanych z rozpoznawaniem struktur gramatycznych	60 min.	7	40
Pisanie	60 min.	2	30
<b>RAZEM:</b>	<b>150 min.</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

CZĘŚĆ USTNA (1 MODUŁ)	Czas trwania	Liczba zadań	Liczba punktów
Mówienie	15 min.	2	40

Źródło: opracowanie własne

<sup>4</sup> Pełny tekst tego dokumentu zawiera *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dn. 26 lutego 2016 r. w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego*.

<sup>5</sup> W egzaminach dla osób dorosłych takie rozwiązanie przyjęto na poziomie A2.

Tabela 2. Budowa egzaminu na poziomie B2 dla kandydatów w wieku 14–17 lat w polskim systemie certyfikacji

CZĘŚĆ PISEMNA (4 MODUŁY)	Czas trwania	Liczba zadań	Liczba punktów
Rozumienie ze słuchu	30 min.	5	30
Rozumienie tekstów pisanych	60 min.	5	30
Poprawność gramatyczna	60 min.	8	40
Pisanie	90 min.	2	40
RAZEM:	240 min.	20	140

CZĘŚĆ USTNA (1 MODUŁ)	Czas trwania	Liczba zadań	Liczba punktów
Mówienie	15 min.	3	40

Źródło: opracowanie własne

Z perspektywy oceny wyników testów dla juniorów bodaj najistotniejszą różnicą w stosunku do oceny testów osób dorosłych jest inny system obliczania rezultatów końcowych z poszczególnych modułów, który wynika bezpośrednio z treści *Rozporządzenia MNiSW z dnia 26 lutego 2016 r. w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego*<sup>6</sup>. Zgodnie z tym, co stanowi rozporządzenie, warunkiem zaliczenia egzaminu na poziomach B1 i B2 w grupie dostosowanej do potrzeb dzieci i młodzieży (DiM) jest uzyskanie co najmniej 50% punktów z całej części pisemnej (wszystkich pisemnych modułów łącznie) oraz 50% punktów z części ustnej egzaminu. W przypadku testów dla dorosłych konieczne jest otrzymanie pozytywnego wyniku z każdego z modułów oddzielnie, a próg zaliczenia wynosi przy tym 50% na poziomie B1 oraz 60% na poziomie B2. Odmienny system obliczania wyników końcowych przyjęty dla egzaminów DiM budzi niekiedy ożywione dyskusje szczególnie wśród egzaminatorów. Z jednej strony bowiem łączna ocena daje szansę na zdanie egzaminu przez młodzież polonijną, dla której (jak pokazuje praktyka) umiejętność pisania jest często umiejętnością deficytową. Z drugiej jednak strony zdający może nie zaliczyć modułu *Pisanie* lub otrzymać za niego bardzo mało punktów, lecz i tak zdać w sumie część pisemną testu ze względu na łączną pozytywną ocenę z wszystkich modułów. Wysokie noty pozyskane za moduły testujące recepcję podnoszą cały wynik z egzaminu. Należy bowiem pamiętać, że to właśnie recepcja jest często najmocniejszą stroną tych kandydatów<sup>7</sup>. Jest jednak dodatkowy kontekst omawianego tutaj problemu. Mianowicie przyjęta formuła egzaminu ma niewątpliwie pozytywny efekt psychologiczny. Egzamin certyfikacyjny z JPJO jest dla młodszych zdających często pierwszym kontaktem z testem

<sup>6</sup> Tamże, s. 7.

<sup>7</sup> Więcej na temat danych statystycznych dotyczących wyników uzyskanych przez zdających w wieku 14–17 lat w artykule A. Rabiej (w przygotowaniu).

zewnątrznym, państwowym, do tego powstałym w Polsce, wystandaryzowanym, na określonym poziomie biegłości językowej w przeciwieństwie do znanego im dotąd wewnętrznego systemu oceny, do jakiego są przyzwyczajeni w szkołach polonijnych/lokalnych. Pozytywne rezultaty egzaminów są dla nich źródłem satysfakcji, formą potwierdzenia kompetencji, jakie posiadają. Pozwalają utwierdzić w przekonaniu nie tylko zdających, ale także ich rodziców, iż – mimo wszelkich trudności i wyzwania, związanych z życiem na emigracji – języka polskiego warto się uczyć, a jego znajomość należy rozwijać i podtrzymywać, ponieważ przekłada się to na konkretne efekty w postaci certyfikatu jego znajomości, który – oprócz przeżycia osobistej satysfakcji – może także być wykorzystany w awansie szkolnym czy dostaniu się na studia w Polsce. To istotne źródła motywacji do nauki języka polskiego i zdobywania kolejnych dyplomów, które ten fakt poświadczają<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> Na dowód tych wniosków cytujemy wypowiedzi zdających, którzy udzielili odpowiedzi na pytanie, dlaczego zdecydowali się na egzamin certyfikacyjny z języka polskiego jako obcego. Ich wypowiedzi zostały zebrane przez A. Rabiej podczas badań ankietowych, przeprowadzonych w 2017 r. w grupie uczniów w wieku 14–17 lat, którzy zdawali egzamin z języka polskiego jako obcego na poziomie B1 w Polsce. Cytaty przedstawiamy w zapisie oryginalnym bez korekt normatywnych. Wszystkie są odpowiedzią na pytanie: Dlaczego zdajesz egzamin z JPJO? – *Chcę postąpić w polski uniwersytet ta wyuczyć język polskiego; chcę studiować w Polsce; chcę otrzymać certyfikat; chcę uczyć się w polskim uniwersytecie; chce pójść do Uniwersytetu w Polsce; jest porzebne na przyszłość, na studia lub w karierze; chcę być certyfikowany na studia że znam drugi język dobrze; zkonczyłem polską szkole i rodzice mówili że dobry pomysł brac ten test; potrzebuje mieć ocene z obcego języka; chcę kredyty i certyfikat do szkoły tu w Stanach; podobają mi się benefity tego egzaminu i ponieważ chcem wiedzieć jak płynnie znam język mojej rodziny; chciałabym mieć certyfikat, że znam polski i umię pisać i czytać a nie tylko mówić. To może mnie pomóc w przyszłości ponieważ planuje pracować na lotniku; mama kazala mi zdać i bo chcę sam zobaczyć czy znam wystarczająco żeby zdać; chciałabym mieć kredyty na studia i żeby mama była dumna; bo będę miała opeje później studiować w Polsce; podano mi taką okazję z polskiej szkoły. Mogę przez nie udowodnić że znam język; chcę się dostać na dobre studia i może być tłumaczem; ja skończyłem Polskie Szkoła i chciałabym mieć jakieś certyfikat że na prawdę wiem jak mówić Po polsku; chciała bym zdobyć ten certyfikat wygląda bardzo dobrze jak zdam egzamin na mój resume i może zawsze być mi potrzebny jak przeprowadze się do Polski; rozumię że to to jest ważne i przyda mi się w życiu; chodziłam do polskiej szkoły tyle lat i ten cały czas ta szkoła i rodzice mnie przygotowywali na ten egzamin; chcę mieć większy wybór pracy jak dorosnę; cze żeby wszystkie lata w Polskiej Szkole się opłacili, i żeby moja napisach że zdałam egzamin na resume, lub do college; już od dawna znam ten język płynnie i chcę mieć certyfikat, który pisze że to jest właśnie tak. Chcę dostać kredyty obcojęzykowe na studia żeby nie musiała brać kursu obcojęzykowego; dobrze mieć oficjalny rozum języka, fajnie znać język i można będzie wyglądać dobrze w uniwersytecie; myślę, że pomozę mi w przyszłości; mogę zobaczyć czy jestem dobrym w Polskim języku; chciałabym mieć dokument, który potwierdza że Polski język znam i mogę go używać aby się komunikować z innymi; chce mieć dowód że znam język polski, dumna będę z siebie, a także i rodzice gdy zdam egzamin; znam bardzo dobrze język Polski, szłam do Polskiej szkoły 10 lat, I chcę dostać zaliczenie języka obcego na studia; miałam okazje żeby zdać ten egzamin i rozumiałam że miecie certyfikatu Polskiego może mi bardzo pomóc w życiu; chce pokazać wiedze języka polskiego; chce (na papierze) żeby pisało że ja znam język; ja chcę pokazać że ja umię Polski i bo nauczyciele lubią ten certyfikat; jest to dla mnie ważne abym otrzymała dokument, który potwierdzi moją znajomość języka polskiego; chciałaby aby znajomość języka polskiego była „oficjalnie” doświadczeniem do*



W kolejnych częściach artykułu prezentujemy lokalne systemy certyfikacji znajomości języka polskiego młodzieży wielokulturowej w Republice Federalnej Niemiec, w Irlandii oraz Stanach Zjednoczonych. Omawiamy w niej egzaminy przewidziane w lokalnych systemach edukacji oraz dostępne dla uczniów w wieku szkolnym testy certyfikatowe organizowane przez instytucje komercyjne. Poza jednym przypadkiem nie bierzemy natomiast pod uwagę egzaminów przeprowadzanych w szkołach polonijnych.

### 3. EGZAMINY ZE ZNAJOMOŚCI JĘZYKA POLSKIEGO DLA MŁODZIEŻY W NIEMCZACH

Oficjalne testy z języka polskiego przeznaczone dla młodzieży są w Niemczech przeprowadzane zarówno w ramach egzaminów oferowanych w niemieckim systemie oświaty, jak i w postaci komercyjnych testów certyfikatowych. Możliwość przystąpienia do tych pierwszych jest uwarunkowana wieloma czynnikami, egzaminy komercyjne są zaś dostępne dla wszystkich spełniających kryterium wieku.

System edukacji w Niemczech odzwierciedla strukturę tego państwa, stanowiącego federację szesnastu krajów związkowych. W poszczególnych niemieckich landach wiele regulacji dotyczących szkolnictwa jest przyjmowanych i zmienianych w drodze rozporządzeń lokalnych ministrów oświaty, co sprawia, że także w przypadku omawianych testów da się dostrzec dużą różnorodność rozwiązań.

Egzaminy z języka polskiego w niemieckim systemie szkolnictwa organizowane są w niektórych szkołach średnich pierwszego i drugiego stopnia (*Sekundarstufe I i II*)<sup>9</sup>. Mogą to być egzaminy z języka polskiego jako języka pochodzenia (*Herkunftssprache*; funkcjonuje tu też, choć rzadziej, termin ‘język ojczysty’ – *Muttersprache*) lub jako języka obcego (*Fremdsprache*).

---

*szkoły i pracy w Ameryce; chcę osiągnąć wynik pozytywny i móc położyć te osiągnięcia na różnych aplikacjach (np. do uniwersytetu) i sprawdzić moją umiejętność w języku Polskim; czalam wiedzieć poprawnie po polsku rozmawiam; ponieważ chcę mieć dowód że chodziłam do polskiej szkoły aby się uczyć tego języka. Jestem dumna z tego że znam język Polski; zdaję egzamin certyfikatowy bo jest to wielki zaszczyt dostać dyplom za wiedze języka polskiego; chciałam go zdać sama dla siebie aby mieć satysfakcję.*

<sup>9</sup> Edukacja średnia w Niemczech charakteryzuje się różnorodnością ścieżek edukacyjnych i typów szkół. W ramach edukacji średniej pierwszego stopnia są to: Hauptschule, Realschule, pierwszy stopień gimnazjum oraz szkoły łączące kilka ścieżek edukacyjnych. Edukacja średnia drugiego stopnia obejmuje drugi stopień gimnazjum (tzw. *Gymnasiale Oberstufe*) kończący się maturą (*Abiturprüfung*) oraz kilka rodzajów szkół o profilu zawodowym, na zakończenie których również w większości wymaga się zdania odpowiednich egzaminów (zob. KMK 2019).

Możliwość zdawania egzaminu z języka polskiego jako języka pochodzenia istnieje głównie w ramach pierwszego etapu edukacji średniej. W wybranych niemieckich landach<sup>10</sup> młodzież może na przykład – choć jest to dostępne w różnym zakresie – skorzystać z takiej opcji podczas egzaminów związanych najczęściej z ukończeniem szkoły średniej pierwszego stopnia<sup>11</sup>. Rozwiązanie to zostało wypracowane przede wszystkim z myślą o uczniach, którzy niedawno przeprowadzili się do Niemiec; test z języka ojczystego zastępuje często egzamin końcowy z obowiązkowego języka obcego. W niektórych krajach związkowych<sup>12</sup> uczniowie z doświadczeniem migracji mają prawo w trakcie szkoły średniej do zdawania egzaminu sprawdzającego ich kompetencje w języku pochodzenia, który zwalnia ich z obowiązku uzyskania na świadectwie oceny z języka obcego<sup>13</sup>. W zgodzie z polityką edukacyjną Niemiec kształt takich testów nie jest w poszczególnych lokalnych systemach oświaty identyczny.

Uczniowie biorący udział w lekcjach języka polskiego jako obcego mają kilka możliwości sprawdzenia swojej kompetencji w ramach formalnych egzaminów przeprowadzanych w niemieckich szkołach. Najważniejszym z tych egzaminów jest matura, kończąca edukację średnią drugiego stopnia<sup>14</sup>.

Mieszkająca w Niemczech młodzież pragnąca zdobyć oficjalne poświadczenie znajomości języka polskiego może wybrać także test komercyjny, jakim jest certyfikat *TELC Język polski B1·B2 Szkoła*.

Ponieważ wyczerpujący opis rozwiązań przyjętych w Niemczech wykracza poza ramy tego tekstu, przyjrzymy się bliżej tylko egzaminowi maturalnemu z języka polskiego oraz popularnemu egzaminowi certyfikatowemu *TELC*.

---

<sup>10</sup> Np. w Bawarii, Bremie, Dolnej Saksonii, Hamburgu, Nadrenii Północnej-Westfalii czy Szlezwiku-Holsztynie (por. KMK 2017).

<sup>11</sup> Chodzi o egzaminy uprawniające do otrzymania kwalifikacji *Hauptschulabschluss* lub *Mittlerer Schulabschluss*. Rzadziej praktykowane jest po pierwszym etapie gimnazjum (zob. KMK 2019).

<sup>12</sup> Na przykład w Brandenburgii, Dolnej Saksonii, Nadrenii-Palatynacie (por. KMK 2017).

<sup>13</sup> Niejednokrotnie informacja o takim egzaminie opatrzona jest jednak zastrzeżeniem, iż odbywa się on pod warunkiem, że istnieją ku temu możliwości organizacyjne, a więc właściwy urząd nadzorujący szkolnictwo jest w stanie zapewnić egzaminatora z tego konkretnego języka.

<sup>14</sup> Inne to: egzamin ustny z języka polskiego na zakończenie szkoły średniej pierwszego stopnia, do którego mogą przystąpić uczniowie z wybranych szkół w Brandenburgii i Saksonii, oraz – na poziomie szkoły średniej drugiego stopnia – egzamin certyfikatowy z języka polskiego jako obcego dla celów zawodowych (*KMK Fremdsprachenzertifikat – Polnisch*), zdawany głównie przez uczniów niektórych szkół zawodowych w Brandenburgii (zob. KMK 2017, s. 12).

### 3.1. MATURA Z JĘZYKA POLSKIEGO (*ABITURPRÜFUNG POLNISCH*)

Maturę z języka polskiego zdawać mogą uczniowie kończący drugi stopień gimnazjum (*Gymnasiale Oberstufe*) – a więc młodzież w wieku 18–19 lat – w dziewięciu niemieckich krajach związkowych<sup>15</sup>. W czterech z nich<sup>16</sup> matura pisemna jest centralna, co oznacza, że zadania przygotowywane są na poziomie landu, w pozostałych ułożenie zadań maturalnych leży natomiast w gestii samych nauczycieli. W szkołach powstają także zadania na egzamin ustny.

Wybór języka polskiego jako przedmiotu maturalnego nie oznacza konieczności zdawania z niego równocześnie matury pisemnej i ustnej. Zasady wyboru przedmiotów maturalnych ustalane są odmiennie w każdym kraju związkowym; w przypadku języków obcych decydujące znaczenie ma zazwyczaj moment, w którym rozpoczęła się ich nauka, a także profil wybranego przez uczącego się kursu. Żeby móc przystąpić do matury z jakiegoś języka, kandydaci muszą uczyć się go najpierw w swojej szkole. Oznacza to, że osób wybierających język polski jako przedmiot maturalny jest w praktyce niewiele (zob. Telus 2013, s. 11).

Ogólną ramę referencyjną dla układających egzamin maturalny z języka polskiego stanowi dokument opublikowany przez niemiecką Konferencję Ministrów Kultury i Oświaty zawierający ujednoczone wymagania obowiązujące we wszystkich landach (*Einheitliche Prüfungsanordnungen in der Abiturprüfung Polnisch* – w skrócie *EPA Polnisch*, KMK 2013). W publikacji liczącej niemal 90 stron zdefiniowano kompetencje, jakich oczekuje się od zdających, omówiono możliwe formaty egzaminu maturalnego oraz sposób ich oceny, a także pokazano przykładowe zadania.

W zależności od tego, w którym momencie uczący się rozpoczął zajęcia z języka polskiego w systemie szkolnym, matura będzie miała różny poziom trudności. Mieści się on między B1+ i B2 – w przypadku osób kontynuujących naukę na kursie podstawowym bądź rozszerzonym<sup>17</sup> – lub między B1 i B1+, jeśli uczniowie rozpoczęli naukę na kursie podstawowym dopiero na drugim etapie gimnazjum (KMK 2013, s. 7).

Autorzy dokumentu wymieniają kilka możliwych formatów egzaminu maturalnego z języka polskiego (KMK 2013, s. 19–39). W odniesieniu do matury pisemnej (*schriftliche Abiturprüfung*) zaproponowano dwa warianty:

<sup>15</sup> Taka możliwość istnieje w Bawarii, Berlinie, Brandenburgii, Bremie, Dolnej Saksonii (na życzenie), Hamburgu, Hesji, Meklemburgii-Pomorzu Przednim i Saksonii, przy czym w Bawarii i Hesji może to być tylko egzamin ustny (zob. KMK 2017).

<sup>16</sup> To znaczy w Bremie, Hamburgu, Meklemburgii-Pomorzu Przednim i Saksonii.

<sup>17</sup> Kurs na poziomie rozszerzonym (*Leistungskurs*) od kursu podstawowego (*Grundkurs*) różni się przede wszystkim intensywnością i profilem: jego uczestnicy powinni wykazywać się umiejętnością pogłębionej analizy przyswajanych treści, naukowym podejściem i większą autonomią (zob. KMK 2013, s. 14–17).

- a) zadanie pisemne na podstawie analizy tekstów (*Textaufgabe*) – łączy ono rozumienie tekstu oraz produkcję pisemną. Jako materiał wyjściowy do konstrukcji zadania służą teksty pisane, ale również materiały dźwiękowe lub audiowizualne czy elementy graficzne.
- b) egzamin łączony (*kombinierte Aufgabe*) – obok zadania pisemnego opartego na analizie tekstów na egzaminie mogą pojawić się dodatkowe, praktyczne części (nie więcej niż dwie): mediacja językowa, zadania na rozumienie ze słuchu czy zadanie sprawdzające umiejętność formułowania wypowiedzi ustnej<sup>18</sup>.

Matura ustna (*mündliche Abiturprüfung*) składa się z dwóch części. Pierwsza część to prezentacja przygotowana na podstawie analizy wskazanego materiału. W drugiej części nacisk położony jest na interakcję z egzaminatorem oraz – ewentualnie – z innymi zdającymi.

Autorzy dokumentu wspominają również o możliwości wyboru języka polskiego jako piątego – dodatkowego – przedmiotu maturalnego ( *fünfte Prüfungskomponente*). Dopuszczane są tu zróżnicowane formy pracy, np.: projekt, egzamin ustny, przygotowanie pracy pisemnej na podstawie badań, stworzenie rozbudowanej prezentacji.

Dokument *EPA Polnisch* zawiera przykładowe kryteria oceny egzaminu w postaci wskaźników biegłości, nie narzuca jednak treści, dokładnego planu testu ani czasu przeznaczanego na rozwiązanie zadań maturalnych. Szczegółowe rozwiązania wypracowywane są bowiem lokalnie. Wyniki matury razem z ocenami uzyskanymi podczas dwóch ostatnich lat szkoły gimnazjalnej składają się na rezultat końcowy, który decyduje o przyznaniu uczniowi świadectwa uprawniającego do podjęcia studiów wyższych.

### 3.2. CERTYFIKAT *TELC JĘZYK POLSKI B1-B2 SZKOŁA*

W 2013 r. należąca do stowarzyszenia ALTE niemiecka organizacja *TELC GmbH (The European Language Certificates)* wprowadziła na rynek egzamin certyfikacyjny *TELC Język polski B1-B2 Szkoła*. Grupą docelową jest w przypadku tej oferty młodzież w wieku 14–18 lat, czyli uczniowie szkół średnich pierwszego i drugiego stopnia (*Sekundarstufe I i II*).

Choć powstanie egzaminu *TELC Język polski B1-B2 Szkoła* współfinansowały władze oświatowe Hesji i Dolnej Saksonii, zainteresowane wspieraniem uczniów o polskich korzeniach w rozwijaniu i oficjalnym potwierdzaniu kompetencji w języku pochodzenia, to można do niego przystąpić w różnych centrach

<sup>18</sup> Autorzy wytycznych podkreślają, iż zadanie to nie jest identyczne z maturą ustną z języka polskiego, a jego włączenie do matury (formalnie) pisemnej może być uzasadnione ze względu na znaczenie sprawności mówienia w znajomości języka obcego (KMK 2013, s. 23).

egzaminacyjnych na terenie całej Republiki Federalnej Niemiec (a także poza jej granicami). Egzaminy *TELC* skierowane do uczniów mogą być przeprowadzane także w ich szkołach.

Egzamin *TELC* z języka polskiego składa się z dwóch części. Trwająca 115 minut część pisemna obejmuje moduły: *Rozumienie ze słuchu*, *Rozumienie tekstu pisanego*, *Elementy języka* (tzw. *Sprachbausteine*) oraz *Pisanie*. Część ustną, na którą przeznaczono ok. 15 minut<sup>19</sup>, poprzedza czas na przygotowanie. Podczas egzaminu ustnego zdający na ogół odpowiadają w parach.

W testach sprawności receptywnych oraz module *Elementy języka* zdający rozwiązują od dwóch do czterech zadań zamkniętych, w części *Pisanie* redagują e-mail, wykonując jedno z dwóch zaproponowanych zadań. Egzamin ustny składa się z trzech części – są to: rozmowa z egzaminatorem i przedstawienie własnej opinii na zadany temat, prezentacja jednego z dwóch tematów danych do wyboru oraz dyskusja.

Egzamin *TELC* z języka polskiego ma sprawdzać równocześnie znajomość języka na dwóch poziomach: B1 i B2. Został on specjalnie wyskalowany, a decyzja o przyznaniu certyfikatu na określonym poziomie podejmowana jest na podstawie analizy wyników z trzech składowych: liczonych łącznie komponentów testowych, pisania oraz egzaminu ustnego (zob. *TELC GmbH* 2013, s. 37–39).

Część pisemna egzaminu sprawdzana jest w centrali *TELC GmbH* w Niemczech (moduły z zadaniami zamkniętymi oceniane są komputerowo), wypowiedź ustną oceniają przeszkoleni egzaminatorzy *TELC* przeprowadzający egzamin ustny. Osoby zainteresowane uzyskaniem certyfikatu *telc* mogą zapoznać się z przykładowym testem oraz kryteriami oceny (zob. *TELC GmbH* 2013).

O atrakcyjności tego testu certyfikатовego decydują: uznawalność egzaminu *TELC* w Niemczech (por. Janowska, Stolarczyk 2017, s. 28) i w Europie, jego dostępność, a także promocja egzaminów *TELC* w systemach oświatowych niektórych krajów związkowych<sup>20</sup>.

#### 4. EGZAMIN ZE ZNAJOMOŚCI JĘZYKA POLSKIEGO W IRLANDII

W Irlandii młodzieży pragnącej zdobyć poświadczenie znajomości języka polskiego możliwość taką oferuje system edukacji tego państwa w ramach tzw. *Leaving Certificate* – centralnego państwowego egzaminu

<sup>19</sup> Zob. <https://www.telc.net/pruefungsteilnehmende/sprachpruefungen/pruefungen/detail/telc-jezyk-polski-b1b2-szkola.html> [dostęp 02.05.2020].

<sup>20</sup> Zob. <https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/presseinformationen/mehrsprachig-erfolgreich-sein--kultusministerin-heiligenstadt-zeichnet-rund-90-schuelerinnen-und-schueler-mit-sprachzertifikat-ihrer-herkunftssprache-aus-137424.html> oraz <https://migration.bildung-rp.de/herkunftssprachen-unterricht-hsu/telc-sprachzertifikat.html> [dostęp 02.05.2020].

będącego odpowiednikiem polskiej matury, do którego przystępują uczniowie w wieku 17–18 lat. *Leaving certificate Polish* to jedyny irlandzki test z języka polskiego. Jest on skierowany do rodzimych użytkowników języka polskiego uczęszczających do szkoły w tym kraju i dostępny wyłącznie dla uczniów wybierających określoną ścieżkę edukacyjną<sup>21</sup>. Za kształt i organizację egzaminu *Leaving Certificate* odpowiada specjalna komisja: *State Examinations Commission* (w skrócie: *SEC*).

#### 4.1. MATURA Z JĘZYKA POLSKIEGO – *LEAVING CERTIFICATE POLISH*

Status przedmiotu maturalnego język polski uzyskał w Irlandii w 2005 roku i od tego momentu jest zaliczany do kategorii: ‘języki Unii Europejskiej nieobjęte programami nauczania’<sup>22</sup>. Aby zostać dopuszczonym do matury z któregoś z nich, kandydat musi być obywatelem Unii Europejskiej, posługiwać się wybranym językiem jako ojczystym, spełnić wymagania programowe stawiane osobom pragnącym przystąpić do egzaminu *Leaving Certificate* oraz na egzaminie maturalnym zdawać także język angielski.

Na maturze w Irlandii język polski pojawia się jedynie jako przedmiot pi-semny i wyłącznie na poziomie zaawansowanym. Sprawdzeniu podlegają w nim tylko dwie sprawności – rozumienie tekstu pisanego oraz kompozycja i redakcja tekstu. Od kandydatów oczekuje się bardzo dobrej znajomości języka i choć nie została ona określona wprost w odniesieniu do standardów Rady Europy, to jednak, biorąc pod uwagę grupę docelową i testowane umiejętności, można założyć, iż jest to co najmniej poziom C1.

Egzamin trwa trzy godziny i składa się z trzech zadań. Zdający muszą przeczytać dłuższy tekst nieliteracki i odpowiedzieć na kilka rozbudowanych pytań do niego. Następnie w krótkim komentarzu odnoszą się do cytatu z tego tekstu. Ostatnie zadanie wymaga kompozycji nieco dłuższego wypracowania na jeden z dwóch tematów do wyboru.

Wynik *Leaving Certificate Polish* przekłada się na punkty podczas ubiegania się o przyjęcie na studia w Irlandii. Język polski zdawany jest na poziomie

---

<sup>21</sup> Języka polskiego nie można zdawać np. w ramach egzaminu *Leaving Certificate Applied* o mniej akademickim profilu. Zob. <http://www.education.ie/en/The-Education-System/Post-Primary/> [dostęp 06.05.2020].

<sup>22</sup> W roku 2020 oferta maturalna w tej kategorii obejmuje, razem z polszczyzną, 18 języków. Jak wynika z danych *SEC*, matura z języka polskiego cieszy się w tej grupie największą popularnością – w roku 2019 do egzaminu *Leaving Certificate Polish* przystąpiło 780 kandydatów (co stanowiło niemal 46% wszystkich wybierających któryś z tych języków). Zob. <https://www.examinations.ie/statistics/> [dostęp 06.05.2020].

zaawansowanym, a zatem osoba, która zdobyła na egzaminie z tego przedmiotu najwyższą ocenę, przy rekrutacji otrzyma za niego aż 100 punktów<sup>23</sup>.

Uczniowie zainteresowani przystąpieniem do matury z języka polskiego mogą zapoznać się z testami i kryteriami oceny z lat ubiegłych, dostępnymi na stronie *SEC*<sup>24</sup>.

## 5. EGZAMINY ZE ZNAJOMOŚCI JĘZYKA POLSKIEGO W STANACH ZJEDNOCZONYCH

Mieszkająca w USA młodzież może w ramach lokalnych systemów certyfikacji potwierdzić swoją znajomość polszczyzny podczas egzaminów przeprowadzanych w szkolnictwie polonijnym – chodzi zwłaszcza o egzamin LOTE cieszący się pewną rozpoznawalnością w amerykańskim systemie edukacji<sup>25</sup> – jak również wybierając komercyjny test amerykański STAMP 4S z języka polskiego, którego powstanie wiąże się z programem *Seal of Biliteracy*.

### 5.1. COMPREHENSIVE EXAMINATION LOTE IN POLISH

Skrót w nazwie testu pochodzi od słów *Languages other than English*. Egzamin organizowany jest raz w roku (jesienią) dla uczniów placówek stowarzyszonych w Centrali Polskich Szkół Dokszałcających. Ze względu na zasięg działalności Centrali nie ma on charakteru ogólnokrajowego – przeprowadza się go na Wschodnim Wybrzeżu USA<sup>26</sup>, w wyznaczonych szkołach polonijnych<sup>27</sup>. Test ma umożliwić młodzieży polskiego pochodzenia potwierdzenie znajomości języka innego niż angielski, które zostanie odnotowane w postaci punktów kredytowych w amerykańskim systemie szkolnictwa<sup>28</sup>.

<sup>23</sup> Zob. <https://www.education.ie/en/Learners/Information/Leaving-Certificate-Grading-Scale-and-Revised-Common-Points-Scale/Leaving-Certificate-Grading-Scale-and-Revised-Common-Points-Scale.html> [dostęp 06.05.2020].

<sup>24</sup> Zob. <https://www.examinations.ie/exammaterialarchive/> [dostęp 06.05.2020].

<sup>25</sup> W szkołach polonijnych przeprowadza się także maturę z języka polskiego, jednak ma ona mniejsze znaczenie z punktu widzenia amerykańskiej szkoły, która jest podstawową instytucją edukacyjną dla młodzieży polonijnej.

<sup>26</sup> W 2019 roku odbył się w stanach: Nowy Jork, Long Island, New Jersey, Pensylwania i Connecticut (zob. <http://www.centralapolskichszkol.org/egzaminy/egzamin-lote> [dostęp 08.05.2020]).

<sup>27</sup> Do roku 1998 test LOTE z języka polskiego (i kilku innych języków mniejszości narodowych) był przeprowadzany w niektórych szkołach amerykańskich w stanie Nowy Jork w ramach egzaminu *Regents* kończącego szkołę średnią.

<sup>28</sup> To, czy wynik egzaminu przełoży się na dodatkowe punkty w amerykańskiej szkole średniej i przy rekrutacji na studia, zależy jednak także od dobrej woli konkretnych placówek i instytucji edukacyjnych.

Aby przystąpić do egzaminu, należy spełnić pewne warunki. Uczeń urodzony w USA musi ukończyć co najmniej osiem klas szkoły polonijnej, natomiast w przypadku przeprowadzki do Stanów Zjednoczonych po piątej klasie szkoły podstawowej należy zaliczyć co najmniej trzy lata w placówce polonijnej<sup>29</sup>. Egzamin skierowany jest do młodzieży w wieku 14–18 lat, uczęszczającej już do amerykańskiej szkoły średniej (tzw. *high school*).

Egzamin zorientowany jest na testowanie sprawności językowych i składa się z czterech części. Są to: mówienie, rozumienie ze słuchu, rozumienie tekstu pisanego oraz pisanie.

Podczas egzaminu ustnego, odbywającego się co najmniej dwa tygodnie przed testem pisemnym, zdający losują dwa zadania komunikacyjne, które wymagają od nich odegrania pewnych ról. Zdanie tej części stanowi warunek przystąpienia do egzaminu pisemnego, trwającego maksymalnie trzy godziny. Recepja ustna i pisemna testowane są za pomocą jednostek zamkniętych. Komponując wypowiedź pisemną, zdający mają zrealizować dwa z trzech tematów do wyboru.

Organizatorzy egzaminu nie publikują na stronie testów przykładowych, nie określają również poziomu zaawansowania wymaganego od kandydatów, choć pewną wskazówką na temat oczekiwanego stopnia znajomości języka mogą być wymagania co do liczby ukończonych klas w szkole polonijnej.

Zainteresowani mają prawo do czterokrotnego podejścia do egzaminu i do wyboru najlepszego wyniku; wskazany rezultat zostanie odnotowany w dokumentacji w szkole amerykańskiej, jeśli uczeń zdobędzie przynajmniej 85 punktów na 100 możliwych<sup>30</sup>.

## 5.2. SEAL OF BILITERACY I EGZAMIN STAMP 4S Z JĘZYKA POLSKIEGO

*Seal of Bilteracy* nie jest egzaminem językowym, lecz programem promującym dwujęzyczność, a równocześnie nazwą nagrody, którą uczniowie znający przynajmniej dwa języki (angielski i inny język) mogą zdobyć w postaci pieczęci na dyplomie ukończenia szkoły średniej. Od momentu narodzin idei w 2008 roku do programu *Seal* przystąpiła już zdecydowana większość amerykańskich stanów<sup>31</sup>. W niektórych z nich zdobycie takiej odznaki pozwala uczniowi uzyskać dodatkowe punkty w czasie rekrutacji na studia.

<sup>29</sup> Zob. <http://www.centralapolskichszkol.org/egzaminy/egzamin-lote> [dostęp 08.05.2020].

<sup>30</sup> <http://szkolajp.com/zajecia-pozaszkolne-2/> [dostęp 08.05.2020].

<sup>31</sup> Lista stanów akceptujących *Seal of Bilteracy* jest dostępna pod adresem: <https://sealofbilteracy.org/faq/> [dostęp 11.05.2020].



Jednym z wymogów stawianych uczniom, którzy pragną otrzymać oficjalną pieczęć dwujęzyczności, może być zdanie testu biegłości językowej uznanego przez dany stan za spełniający kryteria programu *Seal of Biliteracy*. Dzięki staraniom części środowisk Polonii amerykańskiej młodzież pragnąca potwierdzić swoją znajomość języka polskiego ma od 2018 roku możliwość przystąpienia do wystandaryzowanego egzaminu STAMP 4S (*Standards-based Measurement of Proficiency 4 Skills*) z języka polskiego, który został przygotowany przez firmę Avant Assessment<sup>32</sup>. Adresatami testów STAMP 4S są dzieci i młodzież w wieku 12–18 lat<sup>33</sup>, jednak zainteresowani nagrodą *Seal* zdają je w 3. lub 4. klasie szkoły średniej. Egzamin cieszy się rosnącym zainteresowaniem wśród uczniów polonijnych starających się o pieczęć za dwujęzyczność<sup>34</sup>, honorowany jest również w programie *Global Seal of Biliteracy*<sup>35</sup>, przeznaczonym dla osób nieobjętych programem stanowym (np. uczniów szkół prywatnych)<sup>36</sup>. Mogą do niego także przystąpić osoby, dla których polszczyzna jest językiem obcym.

Test przeprowadzany jest zdalnie i przystępuje się do niego w wybranym przez siebie momencie w amerykańskich placówkach edukacyjnych. Sprawdzeniu podlegają w nim sprawności: czytania i pisanie oraz rozumienia ze słuchu i mówienia<sup>37</sup>. Sprawności receptywne testowane są za pomocą zadań zamkniętych i oceniane komputerowo, natomiast oceny produkcji pisemnej i ustnej dokonują eksperci na podstawie zapisanych i zarejestrowanych w czasie testu próbek języka. STAMP 4S nie wymaga więc bezpośredniej obecności samego egzaminatora w miejscu przeprowadzania egzaminu, zdający rozwiązują jednak zadania pod nadzorem.

Jako test biegłości STAMP 4S bada kompetencję zdających niezależnie od tego, w jakich okolicznościach opanowali oni dany język. Przed rozpoczęciem procedury testowej kandydaci nie muszą dokonywać samooceny i wybierać poziomu, gdyż dla każdej z 4 części zostanie on określony na skali 1–9 na podstawie udzielanych przez nich odpowiedzi. Aby otrzymać odznakę *Seal*

---

<sup>32</sup> Tworzy ona narzędzia testowe akceptowane przez stany biorące udział w programie. Egzamin z języka polskiego przeprowadzane w szkołach polonijnych ze względu na brak standaryzacji nie kwalifikowały się do omawianego programu na skalę krajową.

<sup>33</sup> Oprócz egzaminu z języka polskiego w tej grupie wiekowej dostępnych jest 13 innych testów.

<sup>34</sup> Z dostępnych danych wynika, że w pierwszym roku (od kwietnia 2018 do maja 2019) przystąpiły do niego 893 osoby w 14 stanach. Zob. <https://sealofbiliteracypopolsku.com/> [dostęp 11.05.2020].

<sup>35</sup> Zob. <https://theglobalseal.com/> [dostęp 11.05.2020].

<sup>36</sup> Zob. <https://dobraszkolanowyjork.com/szkoly-polonijne-moga-ubiegac-sie-o-global-seal-of-biliteracy-dla-uczniow/> [dostęp 11.05.2020].

<sup>37</sup> Z przykładowymi testami można zapoznać się na stronie: <https://stamp4s.avantassessment.com/avant/do/samplelogin> [dostęp 11.05.2020].

of Biliteracy, trzeba osiągnąć najczęściej wynik 5 lub 6 (zależnie od stanu)<sup>38</sup>, co odpowiada poziomom *intermediate-mid* i *intermediate-high* organizacji ACTFL<sup>39</sup>.

## 6. PODSUMOWANIE

Zaprezentowane powyżej rozwiązania systemowe, dotyczące poświadczania znajomości języka polskiego u uczniów w wieku szkolnym, pokazują, jak ważna jest taka możliwość – przede wszystkim dla uczniów i ich rodzin, ale, w szerszej perspektywie, także dla polityki językowej i edukacyjnej kraju, który taką możliwość stwarza. Polskie egzaminy certyfikatywne, choć mają już kilkunastoletnią historię, to jednak, w przypadku młodszego, szkolnego odbiorcy, są nową propozycją, która – jak dowodzą wypowiedzi samych zdających – jest atrakcyjna, pożyteczna, po prostu ważna. Dodać należy, iż może być także konkurencyjna wobec lokalnych systemów certyfikacji. Wynika to z kilku powodów. Po pierwsze polski egzamin certyfikatywny DiM wpisuje się w system egzaminów państwowych uznawanych przez organizację ALTE i jest poświadczony prestiżowym certyfikatem, o dużej rozpoznawalności (szczególnie przez uczelnie wyższe). Po drugie egzamin mogą zdawać zarówno uczniowie, dla których polszczyzna jest częścią ich kompetencji dwu- lub wielojęzycznej, jak i ci, którzy opanowali ją później jako język obcy. Po trzecie jest to test biegłości sprawdzający znajomość języka niezależnie od sposobu, w jaki kandydat go opanował i jako taki jest dostępny dla młodych ludzi wybierających bardzo różne ścieżki edukacyjne. Ponadto, w ramach ogłaszanych sesji egzaminacyjnych można do niego przystąpić w dowolnym momencie pomiędzy 14 a 17 rokiem życia. I wreszcie, w przyszłości oferta egzaminów dla dzieci i młodzieży ma obejmować aż cztery poziomy: od A1 do B2. Wykorzystanie tego potencjału zależy jednak w świadomej polityki językowej państwa polskiego, a także od dostępności tego egzaminu w licencjonowanych ośrodkach w Polsce i za granicą oraz od jego przemyślanej promocji, zmierzającej również do tego, by zdobycie przez młodzież państwowego certyfikatu z języka polskiego przekładało się dla niej na wymierne korzyści także w zagranicznych systemach edukacji.

<sup>38</sup>Zob. <https://sealofbiliteracypopolsku.com/2019/07/17/poziomy-wymagane-do-programu-seal-of-biliteracy-w-poszczegolnych-stanach/> [dostęp 12.05.2020].

<sup>39</sup>Skrót pochodzi od nazwy: The American Council on the Teaching of Foreign Languages. Wymienione poziomy ACTFL porównywane są z biegłością na poziomach – odpowiednio – A2–B1 i B1 Rady Europy. Zob. <https://sealofbiliteracypopolsku.com/2019/07/17/tabela-porownawcza-poziomow-bieglosci-jezykowej-stamp4s-actfl-i-europejskiego-systemu-opisu-kształcenia-jezykowe-go/> [dostęp 12.05.2020].

## BIBLIOGRAFIA

- ESOKJ – *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, 2003, Warszawa.
- Janowska I., Stolarczyk B. (2017), *Certyfikacja znajomości języka polskiego w Niemczech*, „Polski w Niemczech. Pismo Federalnego Związku Nauczycieli Języka Polskiego/Polnisch in Deutschland. Zeitschrift der Bundesvereinigung der Polnischlehrkräfte”, nr 4, s. 20–32, [http://polnischunterricht.de/wp-content/uploads/2017/03/2016\\_4.pdf](http://polnischunterricht.de/wp-content/uploads/2017/03/2016_4.pdf) [dostęp 27.04.2020]
- KMK (2013), *Einheitliche Prüfungsanordnungen in der Abiturprüfung Polnisch (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.1993 i. d. F. vom 06.06.2013)*, [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1993/1993\\_10\\_15-EPA-Polnisch.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1993/1993_10_15-EPA-Polnisch.pdf) [dostęp 29.04.2020]
- KMK (2017), *Zur Situation des Polnischunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 22.08.1991 i. d. F. vom 02.05.2017)*, [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1991/1991\\_08\\_22-Situation\\_Polnischunterricht.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1991/1991_08_22-Situation_Polnischunterricht.pdf) [dostęp 28.04.2020]
- KMK (2019), *Basic structure of the educational system in the Federal Republic of Germany (Diagram)*, [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Dokumentation/en\\_2019.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Dokumentation/en_2019.pdf) [dostęp 27.04.2020]
- Rabiej A., *Testowanie biegłości językowej uczniów w wieku szkolnym w ramach egzaminów certyfikacyjnych z języka polskiego jako obcego (w przygotowaniu)*.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dn. 26 lutego 2016 r. w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego*, <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20160000405> [dostęp 07.09.2020]
- Telc GmbH (2013), *Egzamin próbny 1. Język polski szkoła. Przygotowanie do egzaminu. B1-B2*, [http://www.telc.net/fileadmin/user\\_upload/uebungstest\\_polnisch.pdf](http://www.telc.net/fileadmin/user_upload/uebungstest_polnisch.pdf) [dostęp 02.05.2020]
- Telc Sprachenzertifikate. Leitfaden für Schulen*, [https://www.telc.net/fileadmin/user\\_upload/Informationsmaterial/leitfaden\\_fuer\\_schulen.pdf](https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Informationsmaterial/leitfaden_fuer_schulen.pdf) [dostęp 02.05.2020]
- Telus M. (2013), *Die Situation der polnischen Sprache in Deutschland*, „Polski w Niemczech. Pismo Federalnego Związku Nauczycieli Języka Polskiego/Polnisch in Deutschland. Zeitschrift der Bundesvereinigung der Polnischlehrkräfte”, nr 1, s. 8–21, <http://polnischunterricht.de/wp-content/uploads/2016/08/gazeta2013.pdf> [dostęp 29.04.2020]
- Ustawa z dnia 12 czerwca 2015 r. o zmianie o języku polskim, <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20150001132> [dostęp 7.09.2020]

## Teksty online

- [http://certyfikatpolski.pl/wp-content/uploads/2017/03/1\\_Ustawa.pdf](http://certyfikatpolski.pl/wp-content/uploads/2017/03/1_Ustawa.pdf) [dostęp 07.09.2020]
- [http://certyfikatpolski.pl/wp-content/uploads/2017/03/2\\_Rozporzadzenie-o-PKdsPZJPjO.pdf](http://certyfikatpolski.pl/wp-content/uploads/2017/03/2_Rozporzadzenie-o-PKdsPZJPjO.pdf) [dostęp 7.09.2020]
- [http://certyfikatpolski.pl/wp-content/uploads/2018/05/rozp\\_26\\_2\\_16.pdf](http://certyfikatpolski.pl/wp-content/uploads/2018/05/rozp_26_2_16.pdf) [dostęp 07.09.2020]
- <http://szkolajp.com/zajecia-pozaszkolne-2/> [dostęp 08.05.2020]
- <http://www.centralpolskichszkol.org/egzamin/egzamin-lote> [dostęp 08.05.2020].
- <http://www.dobrapolskaszkola.com/seal-of-biliteracy-a-egzamin-lote-i-ap/> [dostęp 09.05.2020]
- <http://www.dobrapolskaszkola.com/seal-of-biliteracy-czyli-kredyty-za-dwujezycznosc/> [dostęp 09.05.2020]
- <http://www.dziennik.com/publicystyka/arttykul/wszystko-o-egzaminie-regents-z-jezyka-polskiego> [dostęp 08.05.2020]
- <http://www.education.ie/en/The-Education-System/Post-Primary/> [dostęp 06.05.2020]
- <https://avantassessment.com/stamp4s> [dostęp 11.05.2020]
- <https://dobraszkolanowyjork.com/przylacz-sie-do-akcji-zebrania-funduszy-na-egzamin-z-jezyka-polskiego-w-usa/> [dostęp 09.05.2020]

- <https://dobraszkolanowyjork.com/szkoly-polonijne-moga-ubiegac-sie-o-global-seal-of-biliteracy-dla-uczniow/> [dostęp 11.05.2020]
- <https://migration.bildung-rp.de/herkunftssprachen-unterricht-hsu/telc-sprachzertifikat.html> [dostęp 02.05.2020]
- <https://sealofbiliteracy.org/faq/> [dostęp 11.05.2020]
- <https://sealofbiliteracypopolsku.com/2019/07/17/poziomy-wymagane-do-programu-seal-of-biliteracy-w-poszczegolnych-stanach/> [dostęp 12.05.2020]
- <https://sealofbiliteracypopolsku.com/2019/07/17/tabela-porownawcza-poziomow-bieglosci-jezykowej-stamp4s-actfl-i-europejskiego-systemu-opisu-kształcenia-jezykowego/> [dostęp 12.05.2020]
- <https://sealofbiliteracypopolsku.com/> [dostęp 11.05.2020]
- <https://stamp4s.avantassessment.com/avant/do/samplelogin> [dostęp 11.05.2020]
- <https://theglobalseal.com/> [dostęp 11.05.2020]
- <https://www.education.ie/en/Learners/Information/Leaving-Certificate-Grading-Scale-and-Revised-Common-Points-Scale/Leaving-Certificate-Grading-Scale-and-Revised-Common-Points-Scale.html> [dostęp 06.05.2020]
- <https://www.examinations.ie/?l=en&mc=ex&sc=eu> [dostęp 06.05.2020]
- <https://www.examinations.ie/exammaterialarchive/> [dostęp 06.05.2020]
- <https://www.examinations.ie/statistics/> [dostęp 06.05.2020]
- <https://www.kmk.org/kmk/information-in-english.html> [dostęp 27.04.2020]
- <https://www.kmk.org/themen/berufliche-schulen/duale-berufsausbildung/kmk-fremdsprachenzertifikat.html> [dostęp 28.04.2020]
- <https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/presseinformationen/mehrsprachig-erfolgreich-sein--kultusministerin-heiligenstadt-zeichnet-rund-90-schuelerinnen-und-schueler-mit-sprachzertifikat-ihrer-herkunftssprache-aus-137424.html> [dostęp 02.05.2020]
- <https://www.telc.net/pruefungsteilnehmende/sprachpruefungen/pruefungen/detail/telc-jezyk-polski-b1b2-szkola.html> [dostęp 02.05.2020]

*Agnieszka Rabiej, Małgorzata Banach*

## TESTING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE OF YOUNG LEARNERS


**Keywords:** certificate exams, language testing, language proficiency, young learners, bilingualism, multilingualism

**Abstract.** The article deals with the issue of testing Polish as a foreign language of bilingual and multilingual young learners. Authors of the article present different educational solutions to testing and certifying foreign language skills in Poland, Ireland, Germany and in the United States of America. Different language tests are discussed, especially German school-leaving exams in Polish (Abiturprüfung Polnisch) as well as German telc exam in Polish or Irish Leaving Certificate exam in Polish, American Seal of Biliteracy and Languages Other Than English exams (LOTE). The article includes results of the survey conducted among the young learners who decided to take the Polish certificate exam at B1 level in Poland in 2017. The participants of the research confirmed the meaningful role of the certificate exams in Polish as a foreign language. At the end of the article the specific character of the Polish language exams abroad is also discussed in comparison with the Polish language test available for the young learners at the age of 14–17.

Data wpłynięcia tekstu: 17.05.2020



Barbara Łukaszewicz\*

 <https://orcid.org/0000-0002-2320-8934>

## O NAUCZANIU WYRAŻANIA EMOCJI NEGATYWNYCH NA LEKCJI JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

**Słowa kluczowe:** wyrażanie emocji, emocje negatywne, emocje w języku obcym, emocje w języku polskim, glottodydaktyka polonistyczna

**Streszczenie.** W artykule przedstawiono najważniejsze aspekty problematyki emocji i ich wyrażania w języku polskim jako obcym i w kulturze polskiej jako obcej. Podstawowe założenie przyjęte w tekście to istnienie potrzeby nauczania sposobów wyrażania emocji – również negatywnych – w językach i kulturach obcych. Bez wiedzy na temat możliwości komunikowania przeżyć psychicznych uczący się nie mają pewności, czy w sposób zrozumiały i adekwatny do sytuacji potrafią komunikować np. złość, zdenerwowanie czy strach. Zagadnienie osadzono w kontekście interdyscyplinarnym, uwzględniając dorobek autorów postrzegających emocje w kontekście relacji kultura – język. Omówiono możliwości rozpatrywania zagadnienia emocji w procesie dydaktycznym. Opisano autorskie badania empiryczne ilościowe dotyczące umiejętności rozpoznawania i wyrażania emocji negatywnych przez cudzoziemców. Ich wyniki stanowią podstawę sformułowanych w artykule implikacji dydaktycznych. W rekapitulacji wywodu podkreślono konieczność włączania omawianego w tekście zagadnienia w polonistycznym procesie glottodydaktycznym.

Chociaż emocje<sup>1</sup> i potrzeba ich wyrażania stanowią niezbywalną część natury ludzkiej, wagę ich werbalizowania jako pierwszy najdobitniej podkreślił dopiero Zygmunt Freud ([1917] 2010), przypisujący wartość terapeutyczną nawet – na pozór błahym – przejęzyczeniom. Komunikacja językowa pomaga dać upust emocjom, zrozumieć je i dookreślić, a w rezultacie budować i spajać więzi międzyludzkie – również te powstałe między przedstawicielami różnych kultur, władającymi innymi językami, przyzwyczajonymi do norm i niepisanych zasad

---

\* [barbara.lukaszewicz@uw.edu.pl](mailto:barbara.lukaszewicz@uw.edu.pl), Uniwersytet Warszawski, Wydział Polonistyki, Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców POLONICUM, ul. Krakowskie Przedmieście 26/28, 00-927 Warszawa.

<sup>1</sup> W niniejszym artykule przyjęto rozumienie emocji jako stanów psychicznych dotyczących – w przeciwieństwie do uczuć – wyłącznie przeżyć natury psychicznej, nie zaś fizycznej (por. hasła *emocja* i *uczucie* w: WSJP 2018, t. I i V).

panujących w ich społeczeństwach. Proces glottodydaktyczny, rozumiany jako równoczesne doskonalenie kompetencji językowych i kulturowej, pomaga zrozumieć nowe światy wyobrażeniowe, do których należą sposoby ekspresji i postrzegania emocji.

Włączając zagadnienie wyrażania emocji w tok zajęć lektoratowych, nie powinno się skupiać jedynie na pozytywnym aspekcie relacji łączących rozmówców. Istnieje duże prawdopodobieństwo, że uczący się zapragnie okazać złość, zdenerwowanie czy smutek bądź zechce dokładnie zrozumieć wypowiedź rozmówcy, którego mimika czy gestykulacja na nie wskaże. Bohaterzy dialogów zamieszczonych w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego (dalej: JPJO) sygnalizują co prawda potrzebę wyrażania emocji negatywnych<sup>2</sup> za pomocą rozmaitych zwrotów i powiedzeń, jednak są one wprowadzane dość sporadycznie i przypadkowo (zob. Łukaszewicz 2016). Tymczasem położenie większego nacisku na nauczanie sposobów wyrażania emocji negatywnych nie tylko lepiej przygotowałoby cudzoziemców do zetknięcia się z językiem potocznym i metaforycznym w komunikacji z rodzimymi użytkownikami polszczyzny, lecz także ułatwiłoby realizację założeń programowych. W *Programach nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C1* wymieniono bowiem funkcje ekspresywne zakładane do opanowania na poszczególnych poziomach zaawansowania – ponad połowa z nich, począwszy od poziomu B1, wiąże się z wyrażaniem emocji negatywnych (zob. Janowska i in. 2016, s. 85, 119, 156, 192).

## 1. TŁO TEORETYCZNE – WYRAŻANIE EMOCJI W UJĘCIU INTERDYSCYPLINARNYM

Wyraźny wzrost liczby publikacji poświęconych emocjom nastąpił dopiero w drugiej połowie XX wieku. Wcześniej w nauce dominowała dychotomia racjonalności i irracjonalności, skutkująca nieuznawaniem emocji za przedmiot badań. Za symboliczny początek zwrotu afektywnego (ang. *affective turn*) uznaje się rok 1996 i powstały wówczas esej *Autonomia afektu* autorstwa kanadyjskiego filozofa Briana Massumiego. Na wzór nauk kognitywnych (ang. *cognitive sciences*) zaczęto używać terminu *affective sciences*, który tłumaczy się jako *nauki o afektach* lub *studia nad afektami*. Na gruncie wielu dyscyplin należących do dziedzin nauk humanistycznych i społecznych powstały ustalenia i koncepcje dotyczące relacji emocje – kultura – język o potencjale glottodydaktycznym, których wyimek przedstawiono poniżej:

---

<sup>2</sup> Określenie *negatywne* nie oznacza uznawania pewnych stanów psychicznych za lepsze bądź gorsze – jest to znak emocji wiążących się z odczuwaniem nieprzyjemności. Rozróżnienie emocji na pozytywne i negatywne, zwane walencją bądź wartościowaniem emocji, stanowi ich najbardziej oczywisty podział (Łosiak 2007, s. 38).

- **psychologia** – Paul Ekman (1972) przeprowadził badania, których wyniki – jego zdaniem – stanowią potwierdzenie Darwinowskiej tezy o uniwersalności ekspresji mimicznej. Wskazał także na istnienie sześciu emocji podstawowych, które respondenci najczęściej umieli rozpoznać lub pokazać za pomocą mimiki – większość z nich wiąże się z nieprzyjemnością<sup>3</sup>. Na gruncie psychologii powstała także koncepcja mówiąca o zależności siły reakcji emocjonalnych od używanego w danym momencie języka – zjawisko zwane *efektem języka obcego* (ang. *foreign-language effect*) zostało zdefiniowane w wyniku badań wykazujących słabsze reakcje emocjonalne w przypadku przetwarzania treści w języku, którym użytkownik posługuje się mniej biegle niż rodzimym (m.in. Opitz, Degner 2012).
- **socjologia** – Steven Gordon – autor teorii o kulturze emocjonalnej – podkreślił rolę socjalizacji w nauce zachowań i słownictwa, za pomocą których członkowie danej społeczności okazują uczucia społeczne. Są to znaczenia kulturowe, w które przekształcają się reakcje na bodźce, czyli emocje biologiczne. Znajomość środków językowych i norm kulturowych odnoszących się do wyrażania emocji w danym społeczeństwie badacz nazwał kulturą emocjonalną (Turner, Stets 2009, s. 45–49).
- **antropologia** – podstawowym założeniem koncepcji emocji kulturowej Richarda A. Shwедера jest istnienie tego rodzaju nazw emocji, które nie znajdują odpowiedników w innych językach. Badacz skrytykował pojęcie *emocje podstawowe* wprowadzone przez Ekmana. Jako *podstawowe* określa nie same emocje, lecz „pewne »podstawowe« warunki angażujące ludzkie »ja« (takie jak strata i zysk, ochrona i niebezpieczeństwo) czy »podstawowe« odczucia somatyczne (napięcie mięśniowe, ból, zawroty głowy, mdłości, zmęczenie)” (Shweder 2012, s. 46–47).
- **językoznawstwo** – dla rozważań dotyczących nauczania JPJO w kontekście kulturowym istotne są założenia lingwistyki kulturowej (zob. Czachur [red.] 2017) oraz pojęcie *kulturemu* (zob. Zarzycka 2019), którym można określić m.in. jednowyrazowe nazwy emocji. Wiele miejsca ich analizie poświęciła Anna Wierzbicka – wskazała na trudności związane z tłumaczeniem ich na inne języki. Przykładem jest emocja *przykro*, której nie należy uznawać za odpowiednik angielskich pojęć *hurt* czy *sorry* (zob. Wierzbicka 2001, s. 340–341). Podobnie jak Shweder, Wierzbicka nie uznaje za trafne określenia *emocje podstawowe* stworzonego przez Ekmana, ponieważ nazwy emocji są kulturowymi artefaktami, których znaczenie wykształciło się na drodze historycznego rozwoju poszczególnych społeczności. Nie powinno się ich zatem postrzegać jako uniwersalnych kategorii ludzkiego doświadczenia (Wierzbicka 1999). Z kolei językoznawcy kognitywni zwrócili uwagę na zjawisko konceptualizacji, czyli

<sup>3</sup> Są to: złość/gniew (ang. *anger*), wstręt (ang. *disgust*), strach (ang. *fear*), szczęście (ang. *happiness*), smutek (ang. *sadness*) i zdziwienie (ang. *surprise*) (Ekman, Friesen 1971).



„(...) zdolności każdej istoty ludzkiej do tworzenia pojęć, będącej pochodną podstawowych, wspólnych procesów poznawczych” (Evans 2009, s. 189). W przypadku emocji należy wymienić wyobrażenia odnoszące się do doznań cielesnych i fizjologii, na co dowód stanowią m.in. zebrane przez Iwonę Nowakowską-Kempną (1995, s. 135–165) frazeologizmy związane z wyrażaniem emocji, pogrupowane zgodnie z odpowiadającymi im wymiarami konceptualizacji.

## 2. TŁO TEORETYCZNE – WYRAŻANIE EMOCJI W UJĘCIU GLOTTODYDAKTYCZNYM

Rolę emocji w dydaktyce języków obcych można rozpatrywać wieloaspektowo, zależnie od kontekstu rozważań. Część możliwości postrzegania i podejmowania tego tematu na płaszczyźnie glottodydaktyki przedstawiono poniżej:

- relacja nauczyciel–uczeń oraz uczeń–uczeń – emocje stanowią nieodzowną część komunikacji na linii nauczający – uczący się oraz uczący się – uczący się. Wśród rodzimych badaczy zgłębiających ten obszar jest Irena Przybylska (2006, s. 85–95) uznająca inteligencję emocjonalną za kluczową kompetencję nauczycieli w obecnych czasach. W przypadku glottodydaktyków uczących grupy heterogeniczne dodatkową trudność stanowią różnice międzykulturowe, których niedostateczna znajomość może utrudniać kontakty między lektorem a cudzoziemcami.
- aspekty psycholingwistyczne – o wadze emocji i czynników mentalnych w procesie glottodydaktycznym mówi m.in. hipoteza filtru afektywnego (ang. *affective filter hypothesis*) sformułowana przez Stephena D. Krashena (1982). Jego zdaniem zmienne afektywne (ang. *affective variables*), takie jak motywacja, cechy osobowości czy stosunek do danego języka i kraju, wpływają pozytywnie bądź negatywnie na proces przyswajania języka – im niższy filtr afektywny, tym jest on efektywniejszy.
- zagadnienie dwujęzyczności – związek bilingwizmu i wyrażania uczuć omówił m.in. François Grosjean (2010). Wśród wskazanych przez niego mitów o osobach dwujęzycznych wymienił dwa odnoszące się do sfery emocjonalności. Po pierwsze, nie jest prawdą, że bilingwiści mają więcej niż jedną osobowość. Podobnie jak ci, którzy posługują się jednym językiem, potrafią zaadaptować swoje zachowanie do sytuacji i ludzi, z którymi wchodzi w interakcje. Po drugie, Grosjean uważa za błędne przekonanie o możliwości wyrażania uczuć wyłącznie w języku pierwszym. Nie obowiązuje jedna uniwersalna reguła tłumacząca zależność między językiem komunikacji a wyrażaniem emocji i uczuć – część osób dwujęzycznych woli okazywać je tylko w jednym języku, a część wykorzystuje oba.

- komunikacja niewerbalna – mimika, gesty, zachowany dystans czy postawy stanowią znaki pozajęzykowe, za pomocą których użytkownicy uzupełniają lub zastępują komunikaty werbalne, również te dotyczące emocji. LaRay M. Barna (1994, s. 341), zajmujący się blokadami utrudniającymi komunikację międzykulturową, stwierdził, że „ludzie z różnych kultur zamieszkują różne rzeczywistości zmysłowe” (tłum. własne). Wiąże się to z selektywnością odbioru wrażeń. Pierwszeństwo mają te z nich, które pasują do odbioru rzeczywistości przedstawicieli danej społeczności. Zdaniem badacza specyfikę komunikatów niewerbalnych można przyswoić, jednak wymaga to większego wysiłku niż np. radzenie sobie z nową przestrzenią.
- komunikacja werbalna – werbalizowanie emocji za pomocą JPJO, będące tematem niniejszego artykułu, stanowi złożone zagadnienie, wiążące się nie tylko z leksyką, choć głównie z nią kojarzone. Elżbieta Łątka-Likh (2012, 2015) postuluje oparcie wiedzy o wyrażaniu emocji w nauczonym języku w większej mierze na wynikach badań niż intuicji i domysłach lektora. W celu wskazania różnic między werbalizacją emocji za pomocą polszczyzny a francuszczyzny Łątka-Likh przeprowadziła badania na 60 respondentach, głównie dwujęzycznych bądź francuskojęzycznych studentach uczących się języka polskiego na Uniwersytecie Lille 3. Wnioski odniosła do sytuacji z życia codziennego, w których używa się szablonowych zwrotów służących do wyrażania emocji. Przedstawiciele kultury zarówno polskiej, jak i francuskiej odczuwali potrzebę werbalizowania emocji negatywnych przede wszystkim w wyniku niepożądanego zachowania konkretnej osoby. Porównując odpowiedzi Polaków i Francuzów, można zauważyć częstsze stosowanie wulgaryzmów przez użytkowników polszczyzny, a także wyrzuty i oznaki zawiedzionego zaufania. Autorka podaje przykłady wypowiedzi używanych przez Francuzów w celu zakomunikowania negatywnych emocji. Wśród nich można wymienić: *tu es un fainéant* (pol. *jesteś leniem*), *tu aurais pu me le dire avant* (pol. *mogłeś mi to powiedzieć wcześniej*) oraz *je ne veux rien savoir* (pol. *nie chcę nawet tego słyszeć*).

### 3. WYNIKI BADAŃ EMPIRYCZNYCH ILOŚCIOWYCH

Obszerność omawianego zagadnienia wywołuje potrzebę przeprowadzania wielu badań i analiz, które pozwolą odpowiedzieć na pytanie o umiejętność werbalizowania emocji negatywnych za pomocą polszczyzny przez uczących się JPJO. Wiedza na temat znajomości środków językowych pomocnych w wyrażaniu np. złości czy smutku przez cudzoziemców pomaga wysnuć odpowiednie wnioski dydaktyczne i określić obszary, na które należy położyć szczególnie duży nacisk

w nauczaniu wyrażania emocji negatywnych. To przekonanie stanowi przyczynę przeprowadzenia przez autorkę dwóch rodzajów badań<sup>4</sup>, których wyniki i najważniejsze wnioski z nich płynące przedstawiono poniżej.

### 3.1. WYNIKI BADANIA ANKIETOWEGO

Trzy główne części ankiety odnoszą się do umiejętności wyrażania emocji i rozumienia wybranych reakcji służących ich werbalizowaniu (pytania zamknięte), a także refleksji cudzoziemców dotyczących badanego tematu (pytania otwarte).

Umiejętność stosowania reakcji związanych z wyrażaniem emocji zbadano za pomocą opisów sytuacji i zwrotów, spośród których należało wybrać jeden, najbardziej trafny. Poniżej zamieszczono jeden z punktów tej części ankiety:

*Koleżanki z pracy rozmawiają o nowym projekcie. Jedna z nich mówi, że nie ma czasu go zrobić. Druga jest bardzo zła i absolutnie nie chce robić projektu sama. Co może powiedzieć koleżance?*

- Udaję, że nie słyszałam
- No cóż
- No pomysł

Rozumienie wybranych reakcji nacechowanych ekspresywnie i intencji ich adresata zbadano, wykorzystując krótkie dialogi i możliwe interpretacje wypowiedzianych przez ich uczestników zwrotów. Przykładowo:

Anna: Nie żebym cię o coś prosiła, ale stół nadal jest brudny.

Krystyna: Widzę. Faktycznie nie jest czysty.

- Anna sugeruje Krystynie, że nie prosiła jej o umycie stołu, lecz mimo to Krystyna go umyła.
- Anna sugeruje Krystynie, że ktoś inny pobrudził stół i go nie umył.
- Anna sugeruje Krystynie, że powinna umyć stół. Wcześniej już ją o to prosiła.

Pytania, jakie zadano ankietowanym, dotyczyły obserwacji i opinii na temat wyrażania emocji negatywnych w ich kulturach rodzimych i w kulturze polskiej. Poniżej zamieszczono jedno z nich: *W jakich miejscach i sytuacjach w Polsce*

---

<sup>4</sup> Oba badania przeprowadzono na potrzeby rozprawy doktorskiej *Wyrażanie emocji negatywnych w polonistycznej praktyce glottodydaktycznej* napisanej przez autorkę artykułu. Respondentami byli studenci i słuchacze Centrum POLONICUM w latach 2017–2019. Badanie ankietowe przeprowadzono na cudzoziemcach legitymujących się znajomością polszczyzny na poziomach B1–C2, natomiast badaniem sondażowym objęto uczących się na poziomach B2–C2. Próba badawcza była niejednorodna narodowościowo.

*ludzie najczęściej wyrażają emocje negatywne? Czy w Pana/Pani kraju ludzie wyrażają je w podobnych miejscach i sytuacjach? Proszę napisać dowolną liczbę przykładów.*

Wyniki badania wskazują na znaczącą rolę porozumiewania się w języku polskim z członkami rodziny w rozwijaniu umiejętności wyrażania i rozumienia emocji werbalizowanych za pomocą polszczyzny. Stanowi to czynnik wpływający na umiejętność rozpoznawania reakcji związanych z wyrażaniem omawianych emocji. Być może ankietowani zaznajomili się z wykorzystanymi zwrotami podczas rozmów z członkami rodziny, w trakcie których poznali różne reakcje charakterystyczne dla polszczyzny potocznej. Cudzoziemcy mogli skojarzyć znaczenia poszczególnych reakcji z wydarzeniami znanymi im z kontaktów z polskojęzyczną częścią rodziny. Stwierdzono również, że ankietowani mieli większe problemy z wykorzystaniem odpowiedniego zwrotu adekwatnie do opisanej sytuacji (odpowiedzi prawidłowe stanowiły 44% wszystkich odpowiedzi) niż z rozpoznaniem zwrotów zamieszczonych w dialogach (odpowiedzi prawidłowe stanowiły 68% wszystkich odpowiedzi). Ponadto znaczna część respondentów zwróciła uwagę na wyrażanie np. złości nie tylko w ramach kontaktów nieoficjalnych, lecz także oficjalnych, takich jak robienie zakupów, wizyta na poczcie czy w przychodni.

### 3.2. WYNIKI BADANIA SONDAŻOWEGO

W badaniu sondażowym wykorzystano 10 spośród zebranych przez Iwonę Nowakowską-Kempną (1995, s. 135–165) frazeologizmów odnoszących się do poszczególnych wymiarów konceptualizacji, które nie zawierają nazwy danej emocji, np. *czuć niesmak* (wymiar smaku), *oczy wychodzą komuś z orbit* (wymiar wzroku) czy *nie wierzyć (własnym) uszom* (wymiar słuchu). Badani musieli wyjaśnić ich znaczenie lub podać przykładowe zdanie z ich użyciem.

Mniejszość respondentów odczytała znaczenia wykorzystanych frazeologizmów, wiążąc je z wyrażaniem emocji negatywnych (38% wszystkich odpowiedzi). Najwięcej respondentów poprawnie zinterpretowało znaczenie frazeologizmów *zamknąć się w sobie* (70% respondentów) oraz *ręce się komuś trzęsą* (60% respondentów). Oprócz udzielania poprawnej odpowiedzi związanej z wyrażaniem emocji wskazano na następujące rodzaje odpowiedzi:

- inne odpowiedzi prawidłowe (interpretacja niezwiązana z wyrażaniem emocji negatywnych) – np. *czuć niesmak* jako wyraz niezadowolenia ze smaku jedzonej potrawy;
- odpowiedzi nieprawidłowe oparte na przenośnej interpretacji danego frazeologizmu – np. *nie wierzyć (własnym) uszom* jako wyraz ostrożności i braku pełnego zaufania do własnych opinii i spostrzeżeń;

- odpowiedzi nieprawidłowe oparte na dosłownej interpretacji danego frazeologizmu – np. *oczy wychodzą komuś z orbit* jako skutek tortur bądź powikłań po operacji okulistycznej.

Zauważono, że wielu respondentów tłumaczyło frazeologizmy poprzez opisy sytuacji z nimi związanych, dlatego warto wykorzystywać ten sposób wyjaśniania różnych pojęć podczas lekcji JPJO.

#### 4. IMPLIKACJE DYDAKTYCZNE

Sposoby wykorzystywania przedstawionych ustaleń teoretycznych i wyników badań dotyczących wyrażania emocji w procesie glottodydaktycznym zależą od celów i programu kursu językowego, poziomu i charakterystyki nauczanej grupy oraz stanu wiedzy językowo-kulturowej uczących się. Włączenie omawianego zagadnienia w tok zajęć lektoratowych jest możliwe dzięki m.in. doborowi odpowiednich rozwiązań metodycznych, wykorzystywaniu wiedzy na temat środków językowych służących do werbalizowania emocji negatywnych oraz połączeniu nauki sposobów wyrażania emocji z doskonaleniem poszczególnych sprawności językowych i podsystemów języka.

##### 4.1 ROZWIĄZANIA METODYCZNE

O tym, jak ważne jest zachowanie ostrożności w korzystaniu z mimicznych wyrazów emocji jako formy tłumaczenia dydaktycznego, świadczą przede wszystkim ustalenia Wierzbickiej i Shwедера oraz przeprowadzona przez nich krytyka tez Ekmana. Samo oparcie się na materiale ikonycznym nie stanowi wyczerpującej formy wyjaśnienia nazwy danej emocji. Przedstawicielom różnych kultur wyrazy mimiczne emocji mogą się bowiem kojarzyć z odmiennymi przeżyciami, na które nie ma określenia w języku obcym. Fotografie i ilustracje lepiej zatem traktować jako wskazówkę dla uczącego się i ułatwienie skojarzenia danego przeżycia z przyjemnością lub jej brakiem.

Wyniki badania ankietowego wskazały na większe trudności wyrażania emocji negatywnych w języku polskim niż ich rozumienia. Położenie nacisku na interakcję – przede wszystkim ustną – wiąże się z wykorzystaniem rozmaitych technik rozwijania tej umiejętności w języku obcym. Należą do nich m.in. rozmowa telefoniczna, dyskusja czy odgrywanie ról na podstawie instrukcji. Udawanie kogoś innego stanowi szansę na wyrażanie emocji w języku polskim bez zdradzania własnych przeżyć i odczuć, co ułatwia poszanowanie prywatności uczestni-

ków zajęć. Refleksje ankietowanych stanowią dowód na możliwość zetknięcia się z werbalizowaniem emocji negatywnych w kontaktach oficjalnych, dlatego warto prezentować sposoby wyrażania tychże na przykładach związanych z różnymi rodzajami kontaktów, takich jak robienie zakupów.

Wielość interpretacji frazeologizmów wykorzystanych w badaniu sondażowym świadczy o konieczności przybliżania uczącym się jednostek skonwencjonalizowanych o znaczeniu przenośnym. Ich zrozumienie i prawidłowe użycie stanowią wyzwanie dla cudzoziemców, którzy niejednokrotnie nie potrafią odczytywać dosłownie ich znaczeń. Warto zamieszczać tego rodzaju jednostki w tekstach, a następnie utralać ich znajomość, wykorzystując różnego rodzaju ćwiczenia leksykalne (np. skojarzeniowe).

## 4.2 ŚRODKI JĘZYKOWE

Do materiału leksykalnego związanego z wyrażaniem emocji negatywnych – poza frazeologizmami – należy zaliczyć również tego rodzaju połączenia leksykalne, których używa się zawsze w tej samej lub nieznacznie zmienionej formie. W literaturze glottodydaktycznej określa się je mianem szablonowych zwrotów, czyli „gotowych »prefabrykatów«, które są używane zawsze w tej samej formie” (Seretny 2016, s. 66, por. ESOKJ 2003, s. 101), np. *Co takiego?!*, *Bez przesady!*, *(No) coś podobnego!*, *Nie taka była umowa!*. W części z nich dokonuje się zmiany podmiotu i formy fleksyjnej czasownika – w zależności od tego, do kogo kieruje się wypowiedź, np. *Co ty opowiadasz*, *Co pan/pani opowiada*, *Co wy opowiadacie*, *Co państwo/panowie/panie opowiadają*. Należy wskazać także na odmienne części mowy (np. rzeczowniki *bachor* i *lajza*, przymiotniki *ohydny* i *podły*) oraz nieodmienne części mowy (np. interiekcje *Boże!* i *precz!*, partykuły *byle* i *że/żesz* oraz przysłówki *ciagle* i *wprost*). Mogą one prymarnie pełnić funkcję ekspresywną lub zostać wykorzystane do wyrażenia stosunku emocjonalnego nadawcy pod warunkiem użycia ich w odpowiednim kontekście.

Werbalizowaniu emocji negatywnych służą również środki językowe z zakresu gramatyki – fleksji (np. celownik etyczny i tryb rozkazujący), słowotwórstwa (prefiksy i sufiksy nacechowane negatywnie) oraz konstrukcje składniowe (np. pytania retoryczne). Bardzo silny ładunek ekspresji niesie za sobą zmiana rodzaju, na co wskazuje Wierzbicka (2006, s. 437). Badaczka uważa stosowanie wyrazów rodzaju nijakiego zamiast żeńskiego lub męskiego za wykładnik emocjonalnego stosunku mówiącego do rozmówcy. Jako przykłady wymienia formacje takie, jak: *kobiecisko*, *dziewczynisko*, *chłopisko* i *chłopczysko* – wyrazy utworzone za pomocą sufiksu -isko (-ysko), który jest nacechowany negatywnie. Badaczka interpretuje taką strukturę jako komunikat „Nie chcę myśleć o tej oso-

bie jako o kobiecie/ dziewczynie/ mężczyźnie/ chłopcu”. Alicja Nagórko (2012, s. 161) opisuje z kolei zabieg podkreślania negatywnego stosunku mówiącego za pomocą składni żeńskorzeczowej stosowanej w przypadku rzeczowników męskosobowych zakończonych na -a, np. *Jaka idiota to zrobiła* oraz *Te idioty znowu wszystko przekreśliły*. Przedstawione przez Wierzbicką i Nagórko możliwości dają wgląd w wiedzę pozajęzykową dotyczącą jednego ze sposobów obrażania adresata wypowiedzi w kulturze polskiej – jest to pozbawienie go cech przypisywanych danej płci, a zatem męskości lub kobiecości.

### 4.3. PROPOZYCJE ĆWICZEŃ

Wyrażaniu emocji negatywnych można poświęcać osobne zajęcia lub powracać do tego zagadnienia, wprowadzając związany z nim materiał gramatyczny i leksykalny. Drugie z wymienionych podejść cechuje większa skuteczność, ponieważ nie da się przedstawić wszystkich – a nawet tylko znacznej części – sposobów werbalizowania emocji podczas jednej czy kilku lekcji. Stopniowa i konsekwentna nauka wyrażania emocji w JPJO powinna iść w parze z rozwijaniem różnych kompetencji i sprawności, np. za pomocą odpowiednio skonstruowanych ćwiczeń, których propozycje zamieszczono poniżej.

#### Ćwiczenie 1

<b>Poziom zaawansowania językowego</b>	B1
<b>Rodzaj ćwiczenia</b>	ćwiczenie z lukami wypełnianymi na podstawie selekcji z banku
<b>Podsystem języka</b>	leksyka
<b>Technika pracy</b>	uzupełnianie luk
<b>Przebieg ćwiczenia</b>	W ramce podano wyrazy, które należy wstawić w odpowiednie miejsca w tekście. Jeden wyraz nie pasuje do żadnego zdania. Wszystkie wyrazy są nieodmienne.

**Proszę uzupełnić fragmenty tekstu wyrazami z ramki zgodnie z przykładem. Uwaga: jeden wyraz jest niepotrzebny.**

natychmiast, ciągle, no, niestety, jeszcze, nareszcie, nie
--

W niedzielę Kasia zaplanowała wyjście do kina ze swoim siostrzeńcem Danielem. <sup>1</sup>*Niestety*, on kocha fast foody i zawsze namawia swoją ciocię na kebab. Zwykle Daniel ma dobry humor, dlatego Kasia uwielbia spędzać z nim czas. Dzisiaj nic mu się nie podoba. Kiedy jechali tramwajem do centrum, Daniel <sup>2</sup>..... pytał Kasię, jak długo będą jechać. W końcu nie wytrzymała i spytała go: „Ile razy <sup>3</sup>..... będziesz

mnie o to pytać?”. Daniel odpowiedział: „Sto!”. Zaczął się zachowywać trochę lepiej, gdy byli już prawie na miejscu: „<sup>4</sup>.....! Myślałem, że nigdy nie dojedziemy!”. W kinie Daniel znowu był niegrzeczny. Gdy Kasia kupowała popcorn, on biegał po korytarzu i krzyczał. Zawołała do niego: „<sup>5</sup>..... tu wracaj! Nie będę na ciebie czekać, wejdę do sali sama!”. Niezadowolony Daniel odpowiedział: „<sup>6</sup>..... dobrze, niech ci będzie! Beze mnie i tak byś nie weszła!”.<sup>5</sup>

## Ćwiczenie 2

Poziom zaawansowania językowego	C1
Rodzaj ćwiczenia	ćwiczenie typu „usuwanie wyrazów zbędnych”
Podsystem języka	leksyka
Technika pracy	znajdywanie i wypisywanie wyrazów zbędnych
Przebieg ćwiczenia	Zadaniem uczestników zajęć jest znalezienie zbędnego wyrazu w każdym z podanych zdań i zapisanie go. Wyrazy zostały wstawione we frazeologizmy związane z wyrażaniem m.in. strachu i złości, które zawierają formy wyrazu <i>oko</i> .

**Proszę przeczytać zdania i usunąć z nich wyrazy zbędne (zapisując je pod zdania-  
mi zgodnie z podanym przykładem). W każdym zdaniu zbędny jest jeden wyraz.**

*przykład:* Szymon zrobił wielkie straszne oczy, ale po chwili odpowiedział: Dobrze, przemalujmy.

.....*straszne*.....

1. Wiedział, że ma nad nim przewagę, w nogach i w sercu, trzeba więc go męczyć i rozdrażniać, wtedy krew oczy mu źle zalewa.  
.....
2. Ale przyprowadził taką modelkę, że chłopakom oczy z orbit Ziemi wyskakiwały – wspomina Joanna Krawczyk, koleżanka Wojtka z klasy.  
.....
3. A ona prawie nie zmrużyła bystrego oka. Nie wyobrażała sobie rozstania z tym chłopcem, była w nim śmiertelnie zakochana.  
.....
4. Widzieć cię nie chcę na własne oczy, ty głupi jeleniu! Nie szarpać się, szczeniaki! Na kogo się porywasz, na kogo, ty okularniku!  
.....
5. Dawid wytrzeszcza wnikliwie oczy i szuka na ścianie koło drzwi domowego potwora: wielkiej, oszronionej plamy wilgoci, która z dnia na dzień zmienia kształt.  
.....<sup>6</sup>

źródło zdań: Narodowy Korpus Języka Polskiego

<sup>5</sup> Odpowiedzi: 2. ciągle, 3. jeszcze, 4. Nareszcie, 5. Natychmiast, 6. No.

<sup>6</sup> Odpowiedzi: 1. źle, 2. Ziemi, 3. bystrego, 4. własne, 5. wnikliwie.



## 5. REKAPITULACJA

Nadrzędnym argumentem przemawiającym za zasadnością podejmowania omawianego zagadnienia na lektoratach języków obcych, w tym JPJO, jest znacząca rola emocji w życiu biologicznym i społecznym człowieka, postrzeżonego zarazem jako *homo sapiens* i *homo socius*. Potrzeba wyrażania oraz rozumienia emocji ma swoje podłoże w procesach psychicznych, a formę jej realizowania kształtują czynniki kulturowe, które wyraża się w języku i poprzez język – „najbardziej zasadniczy fakt kulturowy” (Lévi-Strauss 1970, s. 133). Gatunek ludzki jako jedyny komunikuje emocje za pomocą słów – jest to umiejętność niezbywalna, łącząca ludzi bez względu na reprezentowaną kulturę i mowę ojczystą.

Sygnaly przekazywane za pomocą znaków niewerbalnych dopełniają znaczenie językowych konstrukcji wykorzystywanych do mówienia o rozmaitych stanach psychicznych, a niekiedy także i doprecyzowują niesioną przez nie informację. Pozwalają na wyrażanie wielu odczuć, którym nie odpowiada żaden wyraz mimiczny, gest czy postawa. Umożliwiają ponadto komunikację pisemną – obciążoną szeregiem wad, lecz w wielu sytuacjach konieczną i stanowiącą jedyny sposób podtrzymywania relacji międzyludzkich. Ich istotnym budulcem i składnikiem są właśnie emocje – również te mniej przyjemne, nierzadko prowadzące do konfliktów. Nauka środków językowych służących do wyrażania emocji negatywnych daje uczącym się JPJO szansę zżycia się z naturalnymi użytkownikami polszczyzny i nawiązania z nimi szczerych relacji. Zmienia również stosunek do samego języka, stającego się zdecydowanie mniej obcym wówczas, gdy okazuje się przydatny nie tylko w prozaicznych sytuacjach codziennych.

\*\*\*

Refleksje dotyczące wyrażania emocji w kontekście glottodydaktycznym pośrednio dotyczą także innych zjawisk nacechowanych abstrakcyjnością, a przez to pozbawionych konkretności. Uwarunkowane kulturowo postrzeganie czasu, ruchu, przestrzeni czy wartości takich jak dobro i zło – istotnych kategorii antropologicznych – znajduje swoje odbicie zarówno w strukturach gramatycznych, jak i w leksyce, o znaczeniu niejednokrotnie przenośnym. Pozbawienie uczących się możliwości poznania sposobów werbalizowania tego rodzaju zjawisk pociąga za sobą brak dostępu do znaczącej części językowego obrazu świata – wyobrażeń, norm i przekonań obowiązujących w danej społeczności, zgłębianych przez poznających je cudzoziemców.

## BIBLIOGRAFIA

- Barna L.M., 1994, *Stumbling Blocks in Intercultural Communication*, w: L.A. Samovar, R.E. Porter (red.), *Intercultural Communication: A Reader*, Belmont, California, s. 337–346.
- Czachur W. (red.), 2017, *Lingwistyka kulturowa i międzykulturowa*, Warszawa.
- Ekman P., 1972, *Universal and Cultural Differences in Facial Expression and Emotion*, w: J.R. Cole (red.), *Nebraska Symposium on Motivation, 1971: Cultural Psychology*, Lincoln, s. 207–283.
- Ekman P., Friesen W.V., 1971, *Constants Across Cultures in the Face and Emotion*, „Journal of Personality and Social Psychology”, t. 17, nr 2, s. 124–129.
- ESOKJ – *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, 2003, Warszawa.
- Evans V., 2009, *Leksykon językoznawstwa kognitywnego*, Kraków.
- Freud Z., (1917) 2010, *Wstęp do psychoanalizy*, Warszawa.
- Grosjean F., 2010, *Life and Reality*, Cambridge.
- Janowska I., Lipińska E., Rabiej A., Seretny A., Turek P., 2016, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków.
- Krashen S.D., 1982, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, New York.
- Łątka E., 2012, *Czy mówienie o emocjach w języku obcym jest możliwe? O potrzebie rekonstruowania skryptów kulturowych wyrażania emocji dla glottodydaktyków polszczyzny*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 19, G. Zarzycka (red.), s. 35–43.
- Łątka-Likh E., 2015, *Polskie skrypty kulturowe w kontaktach ze wspólnotą innojęzyczną. Zagadnienia metodologiczne*, „Poradnik Językowy”, z. 8, s. 101–111.
- Lévi-Strauss C., 1970, *Antropologia strukturalna*, Warszawa.
- Łosiak W., 2007, *Psychologia emocji*, Warszawa.
- Łukaszewicz B., 2016, *Kilka ostrych słów, czyli co o emocjach negatywnych mówią podręczniki do nauki języka polskiego jako obcego*, w: D. Saniewska (red.), *Emocje – język – literatura*, Kraków, s. 365–382.
- Nagórko A., 2012, *Podręczna gramatyka języka polskiego*, Warszawa.
- Nowakowska-Kempna I., 1995, *Konceptualizacja uczuć w języku polskim: prolegomena*, Warszawa.
- Opitz B., Degner J., 2012, *Emotionality in a Second Language: It's a Matter of Time*, „Neuropsychologia”, t. 50, nr 8, s. 1961–1967.
- Przybylska I., 2006, *Inteligencja emocjonalna jako kluczowa kompetencja współczesnego nauczyciela*, „Chowanna”, t. 1, s. 85–95.
- Seretny A., 2016, *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Shweder R.A., 2012, „*Nie jesteś chory, tylko się zakochałeś*” – emocja jako system interpretacji, w: P. Ekman, R.J. Davidson (red.), *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia*, Sopot, s. 36–47.
- Turner J.H., Stets J., 2009, *Socjologia emocji*, Warszawa.
- Wierzbicka A., 1999, *Mówienie o emocjach. Semantyka, kultura i poznanie*, w: A. Wierzbicka, *Język – umysł – kultura*, Warszawa, s. 138–162.
- Wierzbicka A., 2001, *A Culturally Salient Polish Emotion: Przykro [‘Pshickro]*, w: J. Harkins, A. Wierzbicka (red.), *Emotions in Crosslinguistic Perspective*, Berlin–New York, s. 337–357.
- Wierzbicka A., 2006, *Semantyka. Jednostki elementarne i uniwersalne*, Lublin.
- WSJP – *Wielki słownik języka polskiego PWN*, 2018, praca zbiorowa, Warszawa.
- Zarzycka G., 2019, *Kulturomy polskie – punkty widzenia, techniki ich wydobywania i negocjowania. Stosowanie perspektywy etnolingwistycznej w glottodydaktyce polonistycznej*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 26, G. Zarzycka, B. Grochala, I. Dembowska-Wosik (red.), s. 425–441. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.26.29>

*Barbara Łukaszewicz*


### ON TEACHING EXPRESSING THE NEGATIVE EMOTIONS IN POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE LESSON

**Keywords:** expressing emotions, negative emotions, emotions in a foreign language, emotions in Polish language, Polish-language glottodidactics

**Abstract.** The article presents the most important aspects of the issue of emotions and their expressing in Polish as a foreign language and in Polish culture as a foreign culture. The basic assumption adopted in the text is the need of teaching the ways of expressing emotions – including negative ones – in foreign languages and cultures. Learners are not sure whether they can communicate e.g. anger, nervousness or fear in a comprehensible and adequate way without knowledge about the possibilities of communicating psychological experiences. The issue has been set in an interdisciplinary context, taking into account the achievements of authors who perceive emotions in the context of the culture-language relationship. The possibilities of perceiving the issue of emotions in the glottodidactic process have been discussed. Author's quantitative empirical research on the ability to recognize and express negative emotions by foreigners has also been described. Its results form the basis of the didactic implications formulated in the article. It has been emphasized in the recapitulation of the argument that there is a need to include the issue discussed in the text in the Polish-language glottodidactic process.

Data wpłynięcia tekstu: 18.05.2020

Anna Brzozowska\*

 <https://orcid.org/0000-0003-3189-2809>

## SKRZYDLATE SŁOWA W PODRĘCZNIKACH DO NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

**Słowa kluczowe:** skrzydlate słowa, podręcznik, glottodydaktyka

**Streszczenie.** Skrzydlate słowa należą do zjawisk stosunkowo rzadko pojawiających się w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego. W artykule przeanalizowanych zostało 13 podręczników. Celem badania była odpowiedź na dwa pytania. Po pierwsze, w jakiej funkcji i w jakiej pozycji pojawiają się jednostki skrzydlate. Po drugie, czy recepcja tekstu wymaga rozumienia skrzydlatego słowa przez ucznia. Użyte przez autorów opracowań jednostki skrzydlate można przyporządkować do kilku kategorii. Występują w tytułach podręczników, tytułach rozdziałów, tekstach (tytułach/podtytułach oraz tekście właściwym), a także ćwiczeniach: leksykalno-frazeologicznych i gramatycznych (w oderwaniu od semantyki frazemu bądź łączących semantykę z zagadnieniami gramatycznymi). Dodatkowy podział obejmuje przypadki uzależniające właściwą recepcję tekstu/ćwiczenia od rozumienia skrzydlatego słowa oraz takie, w których jego znajomość nie jest konieczna.

### 1. UWAGI WSTĘPNE

Skrzydlate słowa, choć jako termin obecne w polskim językoznawstwie od lat 50.<sup>1</sup>, nadal wymykają się jednoznacznej definicji. Kluczowe zdają się tu dwie kwestie. Pierwsza to relacja między skrzydlatym słowem a cytatem: w słownikach Sławińskiego (*Słownik terminów...*, 1976, s. 407) i Sierotwińskiego (Sierotwiński 1986, s. 232) wszystkie skrzydlate słowa odnosi się do cytatów. Drugi problematyczny aspekt to źródło pochodzenia skrzydlatych słów: większość definicji (choćby we wspomnianych słownikach) wskazuje na jedynie literacką

---

\* brzozowskaanna5@gmail.com, Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Polskiej i Logopedii, Zakład Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej, ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź.

<sup>1</sup> W roku 1958 w świątecznym wydaniu magazynu „Przekrój” ukazała się przygotowana przez Henryka Markiewicza mała antologia „najczęściej używanych najcharakterystyczniejszych i wyrażeń i zwrotów, których autorstwo lub przynajmniej bliższe okoliczności powstania można ustalić”. Wybór nosił tytuł *Kto tak powiedział? czyli skrzydlate słowa literatury polskiej*. Literacka zabawa szybko przerodziła się w popularny cykl.

(ewentualnie piśmienniczą) proveniencję skrzydlatych słów, co w dobie rozkwitu internetowych memów wydaje mi się dalece nieaktualne.

Spośród wszystkich definicji omawianego zjawiska, jakie pojawiły się na gruncie polskim i rosyjskim (gdzie *крылатология* [*krylatologia*] jako kierunek badań cieszy się sporą popularnością<sup>2</sup>), za najpełniejszą i najbardziej trafną uznaję tę autorstwa Wojciecha Chlebdy, którego badania w największej mierze przyczyniły się do zaistnienia zjawiska skrzydlatych słów w krajowej lingwistyce. W monografii *Szkice o skrzydlatych słowach* badacz podkreśla następujące cechy interesującego mnie zjawiska:

- sygnatura autorska (cytatopochodność);
- rola nośników pojęć i sądów;
- dostosowanie do możliwości nośnych pamięci społecznej;
- reprodukowalność;
- funkcja nazewnico-wartościująca;
- struktura jedno- lub wieloleksemowa

(Chlebda 2005, s. 163).

Choć więc skrzydlate słowa stanowią przedmiot zainteresowania językoznawców (Markiewicz, Romanowski 1990; Bralczyk 2007), to zastosowanie jednostek skrzydlatych w nauczaniu języka polskiego jako obcego jest wciąż terytorium mało zbadanym. Właściwie jedyne publikacje podejmujące tę ciekawą przecież kwestię to dwa artykuły Grażyny Zarzyckiej: *Skrzydlate słowa w procesie nauczania języka polskiego. Propozycje programowe* (Zarzycka 2010) oraz *Kultura popularna w polskich skrzydlatych słowach* (Zarzycka 2012). Badaczka przedstawia w nich m.in. interesującą z punktu widzenia glottodydaktyki propozycję klasyfikacji jednostek skrzydlatych pod względem pełnionych przez nie funkcji komunikacyjnych oraz zakresu tematycznego omawianych zwrotów. Szereg przydatnych uwag, które można odnieść również do skrzydlatych słów w glottodydaktyce, zawiera monografia *Aforyzm w nauczaniu języka polskiego jako obcego* Anny Trębskiej-Kerntopf (Trębska-Kerntopf 2015), w której autorka wiele miejsca poświęca między innymi zjawisku gry językowej oraz nazwom własnym w kontekście aforyzmów.

## 2. O BADANIU

Ustaliwszy, jak należy definiować skrzydlate słowa, mogę przejść do właściwej części artykułu. Moim celem jest odpowiedź na dwa pytania. To, co interesuje mnie najbardziej, to konteksty, w jakich skrzydlate słowa pojawiają się

<sup>2</sup> Dość wspomnieć o badaniach Ożegova (1974), Šuležkovej (2002), Kostomarova (1998) czy Švarckopfa (1990).

w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego. Czemu służą? Jaki jest cel ich wprowadzenia? Jaka jest ich rola? Druga kwestia dotyczy recepcji „podręcznikowych” skrzydlatych słów przez uczących się języka polskiego cudzoziemców: na ile (i czy w ogóle) wymagana jest znajomość znaczenia danego wyrażenia oraz źródła jego pochodzenia?

Na potrzeby artykułu analizą objętych zostało 13 podręczników dla poziomu progowego i średniozaawansowanego oraz dla poziomu C1 i C2. Odnaleziono co najmniej<sup>3</sup> 32 przykłady zastosowania skrzydlatych słów, znajdujące się w 7 podręcznikach.

### 3. ANALIZA PODRĘCZNIKÓW

Nim przejdziemy do dokładnej analizy, warto wprowadzić jeszcze jedno istotne dla moich rozważań pojęcie: chodzi o stworzony przez Chlebdę termin *uskrzydlanie* (*się*). W ślad za badaczem pod tym wyrażeniem rozumieć będę „przejście od frazy prototypowej [tj. formy, w jakiej przyszłe skrzydlate słowo pojawiło się w tekście źródłowym – przyp. A.B.] do frazemu o cechach jednostki skrzydlatej” (Chlebda 2005, s. 169). Innymi słowy, jest to moment, w którym fragment tekstu zyskuje pewien stopień samodzielności – krystalizuje się jego forma oraz znaczenie. Analizując zaczerpnięte z podręczników przykłady, warto zadać sobie pytanie, czy mamy do czynienia z jednostką już „uskrzydloną” czy też jeszcze frazą prototypową. I tak, w podręczniku Magdaleny Szelc-Mays *Coś wam powiem. Ćwiczenia komunikacyjne dla grup średnich* w części dotyczącej przeproszenia czytamy:

Historia literatury zawiera wiele opisów wielkich przeprosin i wielkich przebaczeń. Czy przypominasz sobie jakie? Takie, jak „powrót syna marnotrawnego” czy przypadek króla niemieckiego Henryka IV, który musiał iść aż do Canossy, aby uzyskać przebaczenie papieża.

(Szelc-Mays 2006, s. 55)

Mamy tu do czynienia z dwiema potencjalnymi jednostkami skrzydlatymi: *synem marnotrawnym* oraz sformułowaniem *iść do Canossy*. O ile na „skrzydłałość” pierwszego z wyrażen wskazuje jego autonomiczność (brak wspomnienia

---

<sup>3</sup> Liczba ta może się wahać w zależności od interpretacji. Dyskusyjne jest, na przykład, czy w zdaniu: „Prawie wszyscy pamiętają Kaczkę Dziwaczkę, Lokomotywę, Lenia czy Zosię Samosię” „Zosia Samosia” funkcjonuje jako skrzydlate słowo, którym z pewnością mogłaby być w określonym kontekście. Dlatego skłaniamy się ku rozgraniczeniu użycia antroponimu po prostu jako nazwy postaci oraz użycia go w kontekście zmetaforyzowanym (np. *Moja wnuczka to prawdziwa Zosia Samosia – ma pięć lat, a wszystko chciałaby robić sama*), kiedy to możemy mówić o wystąpieniu skrzydlatego słowa.

o źródle, cudzysłów), o tyle trudno oprzeć się wrażeniu, że w drugim przypadku nie możemy mówić o prezentacji skrzydlatego słowa, ale raczej o historycznej ciekawostce. Oczywiście, nic nie stoi na przeszkodzie, by nauczyciel w oparciu o nią zapoznał uczniów z nowym frazemem, wprowadzając przykłady bazujące na jego niedosłownym użyciu. Z pewnością przytoczenie przez autorkę podręcznika okoliczności powstania danego skrzydlatego słowa ułatwi jego zapamiętanie oraz osadzenie w kontekście.

Rodzi się pytanie: czy uczeń zawsze musi znać źródło skrzydlatego słowa, by właściwie je rozumieć i, w konsekwencji, posługiwać się nim sprawnie? Czy myślowe nawiązanie do tekstu pierwotnego jest warunkiem koniecznym? Niezwykle interesujące są w tym kontekście badania dotyczące recepcji skrzydlatych słów przeprowadzone przez Jadwigę Tarsę (Tarsa 1996). Opolska badaczka udowadnia w nich, że o ile skrzydlate jednostki języka są rozpoznawane jako „słowa cudze”, to wcale nie wynika to ze znajomości tekstu źródłowego, która jest dość ograniczona. Tym samym skrzydlate słowo może funkcjonować w dyskursie autonomicznie, na zasadzie podobnej do innych frazeologizmów. Oznacza to, że wprowadzanie źródła przy przedstawianiu danej skrzydlatej jednostki osobom uczącym się języka polskiego nie jest obligatoryjne. Nie trzeba streszczać baśni Andersena, by uczniowie zrozumieli, co oznacza stwierdzenie *król jest nagi*.

### 3.1. SKRZYDLATE SŁOWA W TYTULE PODRĘCZNIKA

W rzadkich przypadkach samo (wynikające ze znajomości tekstu pierwotnego) rozumienie skrzydlatego słowa może być sprzeczne z zamiarem przywołującego je autora podręcznika. Dlaczego Waldemar Martyniuk jeden z opracowanych przez siebie podręczników zatytułował *Mów do mnie jeszcze?* (Martyniuk 1986). Nonsensem byłoby stwierdzenie, że zależało mu na aurze erotyzmu, jaką zawiera w sobie cytat z Przerwy-Tetmajera. Zdecydowanie chodzi o akt mowy, jakim jest zachęta (w danym przypadku – do mówienia). Rozumiane w ten – oderwany od tekstu pierwotnego – sposób słowa *mów do mnie jeszcze* wydają się idealnym tytułem dla podręcznika do nauki języka.

### 3.2. SKRZYDLATE SŁOWA W TYTUŁACH ROZDZIAŁÓW PODRĘCZNIKA

O wiele częściej niż w nazwie podręcznika skrzydlate słowa znajdziemy w tytułach rozdziałów. Idealnym przykładem jest tu *Polski mniej obcy* Agnieszki Madei i Barbary Morcinek, gdzie odnaleźć można rozdziały takie jak *Ludzie li-*

*sty piszą...* (Madeja, Morcinek 2007, s. 26) (o różnych formach korespondencji), *Poloneza czas zacząć...* (Madeja, Morcinek 2007, s. 56) (o *Panu Tadeuszu*) oraz *Szlachetne zdrowie* (Madeja, Morcinek 2007, s. 129) (o zdrowiu i częściach ciała). Autorki na dłużej zatrzymują się jedynie przy ostatnim z tytułów – rozdziałowi towarzyszy zadanie polegające na rozwinięciu myśli zawartej we fraszce Kochanowskiego i udzieleniu rad na zdrowe życie (Madeja, Morcinek 2007, s. 134).

### 3.3. SKRZYDLATE SŁOWA W TEKSTACH

#### 3.3.1. Skrzydlate słowa w tytułach/podtytułach tekstów

W znacznej części analizowanych przypadków skrzydlate słowa funkcjonują w podręcznikach jako tytuły bądź śródtytuły tekstów stosowanych do rozwijania sprawności czytania. Możemy dokonać pewnego podziału, rozgraniczając te przypadki jednostek skrzydlatych, w których są one eksplikowane, i te, w których pozostawione są bez wyjaśnienia. Eksplikację w przypisie znajdujemy w pierwszej części podręcznika Elżbiety Grażyny Dąbskiej i Ewy Lipińskiej *Kiedys wrócisz tu...* pod pochodzącym z czasopisma „Wprost” artykułem *Pyrrusowe zwycięstwo* (Dąbska, Lipińska 2003a, s. 223). Tekst dotyczy zagrożeń związanych ze sportem wyczynowym.

Grupa druga – skrzydlate słowa bez eksplikacji – właściwie nie wymaga omówienia. Posłużę się przykładami. W podręczniku Dąbskiej i Lipińskiej tekst poświęcony bajkom zatytułowano z pomocą charakterystycznej „bajkowej” formuły inicjalnej „Za siedmioma lasami, za siedmioma górami...” (Dąbska, Lipińska 2003a, s. 47). w drugiej części tego samego podręcznika artykuł o potencjalnym ataku hakerów nosi tytuł *Czas Apokalipsy* (Dąbska, Lipińska 2003a, s. 17), zaś tekst składający się z wypowiedzi korespondentów zagranicznych na temat stolicy Polski zatytułowano *Czy Warszawa da się lubić?* (Dąbska, Lipińska 2003a, s. 50). Pojawia się również artykuł pod znamionym tytułem *Wojna domowa* poświęcony relacjom synowych z teściowymi (Dąbska, Lipińska 2003a, s. 175).

Niekiedy stosowane w tytułach tekstów skrzydlate słowa stają się częścią gry językowej. W wymienianym już podręczniku Dąbskiej i Lipińskiej odnaleźć można artykuł z „Newsweeka” zatytułowany *Kocha, tuczy, szanuje*, a mówiący o tym, jak kierując się miłością, żony i matki przekarmiają bliskich (Dąbska, Lipińska 2003a, s. 103). Przedmiotem gry stała się tu, rzecz jasna, znana wyliczanka. W tym samym podręczniku znajduje się artykuł z „Twojego Stylu” pod tytułem *Eurydyki grające* (Dąbska, Lipińska 2003a, s. 127) – to, oczywiście, aluzja do piosenki Anny German (z tekstem Ewy Rzemienieckiej) *Tańczące Eurydyki*. Natomiast artykuł o kupowaniu zwierząt egzotycznych zatytułowano *Kup*



*Pan słońca* (Dąbska, Lipińska 2003a, s. 238), nawiązując tym samym do znanego sloganu o kupowaniu cegły. W żadnym z rozpatrywanych przypadków gra językowa nie jest komentowana przez autorów podręcznika.

### 3.3.2. Skrzydlate słowa w tekście właściwym

Zdecydowanie rzadziej skrzydlate słowa funkcjonują poza sferą tytułów. We wspomnianym już podręczniku Szalc-Mays odnajdujemy ćwiczenie komunikacyjne, którego celem jest uzupełnienie przy pomocy form adresatywnych wiersza Wisławy Szymborskiej *Szkielet jaszczura* (Szalc-Mays 2006, s. 37). W samym tekście pojawia się niezwykle ciekawa kontaminacja skrzydlatych słów, łącząca myśli Pascala i Kanta: „niebo gwiazdziste nad myślącą trzcina,/ prawo moralne w niej”. Fragment funkcjonuje jak gdyby na uboczu, ani to ćwiczenie ani kolejne zadanie, nauczyciele nie przywiązują do niego znaczenia i nie wykorzystują tkwiącego w nim potencjału. Jest to w pełni zrozumiałe – tematem rozdziału jest zwracanie się do odbiorcy, a w interesującym nas cytacie brak jest zwrotów adresatywnych. Wiersz został zaadaptowany do sprecyzowanego celu: utrwalania adresatywów. Gdyby jednak prowadzący zajęcia zechciał zatrzymać się na dłużej na utworze Szymborskiej, warto, by zwrócił uwagę na zastosowane odniesienia intertekstualne<sup>4</sup>, tak aby zapewnić uczniom pełniejsze obcowanie z tekstem noblistki. Szymborska bowiem, jak by ujął to Umberto Eco, „nie zaprasza wszystkich czytelników na tę samą ucztę” (Eco 2003, s. 221). Ci, którzy zdolni są uchwycić aluzję, będą czerpać z utworu znacznie więcej. Warto dać uczniom tę szansę.

## 3.4. SKRZYDLATE SŁOWA W ĆWICZENIACH

### 3.4.1. Skrzydlate słowa w ćwiczeniach leksykalno-frazeologicznych

Jednak skrzydlate słowa nie muszą funkcjonować „mimochodem”, zdane na łaskę czy niełaskę nauczyciela. Niejednokrotnie stają się one pełnoprawną częścią ćwiczenia. Wyróżnić tu można dwie grupy zadań – analogicznie do podziału skrzydlatych słów występujących w tytułach będą to ćwiczenia wymagające znajomości i rozumienia danej jednostki skrzydlatej oraz te, w których jest ona jedynie materiałem, pretekstem do przećwiczenia innej umiejętności.

<sup>4</sup> Ich omówienie ułatwia fakt, że są to jednostki skrzydlate funkcjonujące internacjonalnie. Tym samym, dla wielu uczniów ich objaśnienie może ograniczyć się do tłumaczenia.

Najprostszym zadaniem, które można przypisać do grupy pierwszej, jest połączenie skrzydlatego słowa z jego definicją. W podręczniku Madei i Morcinek znajdziemy ćwiczenie polegające na dopasowaniu odpowiedniego znaczenia (spośród trzech podanych) do frazeologizmów z komponentem JAJKO (Madeja, Morcinek 2007, s. 176). Wśród nich znajduje się skrzydlate słowo *jajko Kolumba* (właściwa jest odpowiedź A: „proste rozwiązanie trudnego zadania”).

Do grupy pierwszej należy również pewne interesujące zadanie komunikacyjne z podręcznika Szalc-Mays (2006, s. 190). Podstawę stanowi tabela, w której uczeń prócz oceny roli Kolumba w dziejach czy słuszności wegetarianizmu, musi ustosunkować się do frazy Karola Marksa „Religia to opium dla ludu”<sup>5</sup>. Ze względu na metaforyczny charakter tych słów, osoba rozwiązująca zadanie może podążyć dwiema drogami. Jeśli zna cytat, wystarczy by wyraziła (i uzasadniła) opinię na jego temat. Jeśli jednak dane skrzydlate słowo nie jest jej znane, musi najpierw samodzielnie odczytać metaforę. Nie zawsze będzie to odczytanie takie, jakim widziałby je Marks, o czym dobitnie świadczą pokrętne dzieje frazy o religii i opium<sup>6</sup>.

Sprawdzeniem zrozumienia danego skrzydlatego słowa może być bezpośrednia prośba o jego zdefiniowanie, sparafrazowanie lub odniesienie do odpowiedniego pola leksykalno-semantycznego. Dobrym przykładem jest tu kolejne ćwiczenie z podręcznika Szalc-Mays, w którym uczeń staje przed zadaniem sformułowanym następująco: „Wyjaśnij zwroty i zakwalifikuj ich znaczenie emocjonalne” (Szalc-Mays 2006, s. 248). Jako wzór służy frazeologizm *traktować przez nogę*, czyli *nie zważać na kogoś* z przypisanym znaczeniem emocjonalnym lekceważenia. Mnie interesuje jednak biblizm *kamień obrazy* wywodzący się z Księgi Izajasza. Skonfrontowany z omawianą jednostką skrzydlatą uczeń musi więc nie tylko podać jej definicję, ale i przypisać do pola leksykalno-semantycznego odpowiedniego uczucia, w danym przypadku najwłaściwszą odpowiedzią wydaje się OBURZENIE. Podwójny charakter opisywanego zadania może wpłynąć na jeszcze lepsze utrwalenie się danego zwrotu w pamięci uczącego się.

Można też wybrać drogę odwrotną i poprosić o dopisanie skrzydlatego słowa do podanej z góry definicji. W podręczniku Madei i Morcinek znajduje się ćwiczenie frazeologiczne w formie krzyżówki (Madeja, Morcinek 2007, s. 166). Listę haseł tworzą frazeologizmy animalistyczne. Zadaniem ucznia jest uzupełnienie jednostki frazeologicznej o nazwę zwierzęcia, stanowiącą jego komponent – wszystko to w oparciu o przedstawioną definicję. Dwa z haseł stanowią jednostki skrzydlate. W przypadku pierwszym – *tu leży ...* [pies – przyp. A.B.] *pogrzebany* – autorki podają definicję funkcjonalną (wskazującą na kontekst użycia): „Je-

<sup>5</sup> Warto zaznaczyć, że oryginalny cytat z Marksa brzmi „religia to opium ludu”, choć (głównie za sprawą Lenina) uskrzydlił się w postaci przytaczanej w podręczniku.

<sup>6</sup> Potoczne, choć odbiegające od marksowskiego oryginału, rozumienie stawia akcent na instrumentalnym, manipulacyjnym charakterze religii, pomijając jej kojącą funkcję, o którą to głównie chodziło autorowi pierwowzoru (patrz: np. Kochan 2014, s. 48).

żeli znajdziemy właściwy sens czegoś, to możemy powiedzieć”. Hasłu drugiemu – ... [kocioł – przyp. A.B.] *ofiarny* – towarzyszy następująca definicja: „Człowiek, na którego zrzuca się całą odpowiedzialność za coś”. W kontekście omawianego ćwiczenia interesujące są trzy kwestie. Po pierwsze, dane jednostki skrzydlate nie zostały wcześniej (tj. przed ćwiczeniem) wprowadzone. Tym samym wiele zależy od pomocy nauczyciela (brak kluczowego komponentu frazeologizmu wyklucza właściwie pracę ze słownikiem) – może to być wskazówka, że dane jednostki ze względu na swój internacjonalny charakter najpewniej posiadają odpowiedniki w języku ucznia. Należy tu jednak zachować ostrożność – na przykład w angielskim brak jest ekwiwalentu stanowiącego dosłowne tłumaczenie niemieckiego *da liegt der Hund begraben*. Druga kwestia to brak nawiązania do źródła, co jest dość zrozumiałe – wszak niewielu użytkowników języka wie, że frazeologizm o pogrzebanym psie wywodzi się od inkskrypcji na siedemnastowiecznym nagrobku. Wreszcie trzeci ciekawy aspekt to umieszczenie skrzydlatych słów w grupie tematycznej, co z pewnością ułatwi ich zapamiętanie.

Przejdę do przykładu chyba najciekawszego. Mowa o podręczniku Madei i Morcinek, a konkretnie o rozdziale zatytułowanym znacząco „Wiele hałasu o śliwkę”. Tu należy się słowo wyjaśnienia. Oddaję głos autorkom:

Śliwka, podobnie jak inne owoce i warzywa, to nazwa grupy studentów, którzy biorą udział w letnim kursie organizowanym corocznie przez Szkołę Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego. [...] Autorki tego podręcznika miały od kilku lat przyjemność uczyć grupy średnio zaawansowane, a grupą, od której wszystko się zaczęło i która zainspirowała je do napisania tej książki, była właśnie grupa Śliwek.

(Madeja, Morcinek 2007, s. 196)

Rozdziałowi towarzyszy ciekawe ćwiczenie: spośród utworzonych przez transformację związków frazeologicznych i przysłów należy wypisać ich warianty pierwotne, a następnie ułożyć zdania z dziesięcioma wynotowanymi jednostkami. Wśród nich odnaleźć można trzy twórcze przekształcenia skrzydlatych słów: „Śliwki zostały rzucone”, „Pestka za pestkę, ogonek za ogonek” oraz „Tu leży śliwka pogrzebana”. W razie problemów autorki radzą posłużyć się słownikiem. Zadanie przyzwyczajają uczniów do gry słów – zjawiska, które często towarzyszy użyciu skrzydlatych słów. Tu również brak jest wskazania na źródło jednostki skrzydlatej, choć, jak już zaznaczałam, wcale nie musi być to wadą.

Na tle omawianych opracowań zdecydowanie wyróżnia się podręcznik Anny Pięcińskiej zatytułowany *Co raz wejdzie do głowy – już z niej nie wyleci* i skupiający się na rozwijaniu kompetencji frazeologicznej ucznia. W podręczniku znajdziemy cały rozdział poświęcony frazeologizmom o proveniencji biblijnej i mitologicznej, a więc należące do zasobu skrzydlatych słów (Pięcińska 2014, s. 203–220). Tematem pierwszego z podrozdziałów są biblizmy, drugiego – mitologizmy. Każdy z podrozdziałów rozpoczyna się od spisu jednostek skrzydlatych, jakie użyte zostaną w ćwiczeniach, wraz z definicjami. Lista frazeologizmów

o pochodzeniu biblijnym obejmuje aż 63 pozycje, zaś wykaz mitologizmów – 41. W ćwiczeniach ważne jest osadzenie skrzydlatych słów w źródle. Pierwsze z zadań polega na odnalezieniu frazeologizmów w odsłuchanych fragmentach Starego i Nowego Testamentu (Pięcińska 2014, s. 206). Ćwiczenie B opiera się na rozumieniu konotacji frazemu, ale i homonimii frazeologicznej – zadaniem uczącego się jest znaleźć na liście frazeologizmów „eufemizm odnoszący się do naturystów”, „bardzo potoczne wyrażenie oznaczające ‘umrzeć’”, „żartobliwe określenie mężczyzny” czy wreszcie trzy wyrażenia o podwójnych znaczeniach (Pięcińska 2014, s. 206). Kreatywności oraz rozumienia kontekstu użycia frazeologizmu wymaga od uczącego się kolejne ćwiczenie polegające na rozwinięciu zdań takich jak „Wydałście salomonowy wyrok, kiedy...”, „Całą dzielnicę ogarnęły egipskie ciemności, bo...” albo „Mój syn jest dla mnie prawdziwą opoką, odkąd...” (Pięcińska 2014, s. 207). Istotą zadania D jest, tak ważne w posługiwaniu się skrzydlatymi słowami, właściwe pojmowanie illokucji. Uczeń ma m.in. ocenić, co naprawdę chce wyrazić ktoś, kto mówi „Doprawdy, twoja salomonowa mądrość po prostu zwała mnie z nóg” (Pięcińska 2014, s. 207). Przygodę z mitologizmami uczący się również rozpoczyna od pracy ze źródłem – tym razem frazeologizmy powiązać należy ze znanymi z mitów miejscami (Pięcińska 2014, s. 212–213). Ćwiczenia B i C z części dotyczącej mitologii mają charakter podobny do swoich odpowiedników z podręcznika o Biblii. W zadaniu D najistotniejszy jest aspekt pragmatyczny użytych frazemów: uczeń ma odpowiedzieć na pytanie, w jakich sytuacjach mogą być użyte dane jednostki, jakie są oczekiwania nadawcy względem odbiorcy oraz które z wyrażen spotykane są rzadko (Pięcińska 2014, s. 214). I tu ważne jest wyczucie ironii, jak w przypadku wypowiedzi „Wypłacili mi stypendium! Jestem bogaty jak Krezus! Stać mnie nawet na pół kostki masła do suchego chleba!”.

### 3.4.2. Skrzydlate słowa w ćwiczeniach gramatycznych

Istnieją również ćwiczenia, które wykorzystują skrzydlate słowa dla ćwiczenia kompetencji gramatycznej. W takich przypadkach przeważnie funkcjonują one w oderwaniu od swojej warstwy semantycznej. Na przykład, w drugiej części *Kiedyś wrócisz tu...* pojawia się zadanie poświęcone liczbie mnogiej rzeczowników męskoosobowych (Dąbmska, Lipińska 2003b, s. 51). Pierwsze zdanie nawiązuje do tytułu brytyjskiej komedii z połowy lat 60. Brzmi ono: „Czy pamiętasz film »..... (ten wspaniały mężczyzna) w swych latających maszynach«?”.

Jednak oderwanie jednostki skrzydlatej od tkwiącej w niej potencji znaczeniowej nie jest warunkiem koniecznym. W podręczniku *Wśród ludzi i ich spraw* autorstwa Ewy Bajor i Elizy Madej znaleźć można ćwiczenie łączące znajomość

skrzydlatego słowa z zagadnieniem gramatycznym, którego stanowi ono egzemplum. W omawianym zadaniu uczeń użyć ma właściwej formy wołacza i trybu rozkazującego, a następnie połączyć kolumny, z których jedną stanowi adresatyw, drugą zaś zdanie w trybie rozkazującym (Bajor, Madej 1999, s. 189). Przedmiotem transformacji jest fragment piosenki Wojciecha Młynarskiego *Dziewczyny, bądźcie dla nas dobre na wiosnę* w postaci „(Być) dla nas dobre na wiosnę – słowa piosenki”. Połączyć je należy z formą adresatywną „Dziewczyny” (wstępnie w mianowniku). Zadanie nie ogranicza się więc jedynie do wyboru odpowiedniej formy gramatycznej, ale zakłada też znajomość całości tytułu. Co więcej, jest to jeden z bardzo niewielu przykładów użycia skrzydlatych słów, gdzie podane jest źródło („słowa piosenki”).

Semantykę i warstwę syntaktyczną skrzydlatego słowa wykorzystuje także jedno z ćwiczeń w części drugiej podręcznika *Kiedyś wrócisz tu...* (Dąbwska, Lipińska 2003b, s. 204). Zadaniem ucznia jest połączenie fragmentów zdań z dwóch kolumn, tak aby powstały przysłowia. Jednym z użytych wypowiedzi jest jednostka skrzydłata „Nie czas żałować róż, gdy płoną lasy” wywodząca się z *Lilii Wenedy* Słowackiego. Ćwiczenie łączy wymóg znajomości przysłów (lub identyfikację całości jednostki drogą eliminacji) z utrwalaniem konstrukcji zdań złożonych podrzędnie okolicznikowych miejsca i czasu.

#### 4. PODSUMOWANIE

W artykule podałam jedynie najciekawsze z odnalezionych przypadków zastosowania skrzydlatych słów w wybranych podręcznikach do nauki języka polskiego jako obcego. Staralam się odpowiedzieć na pytanie o kontekst, w jakim pojawiły się wyrażenia skrzydlate – o ich rolę oraz cel ich wprowadzenia. Druga kwestia dotyczyła recepcji skrzydlatych słów występujących w podręcznikach, a dokładniej zależności między ich rozumieniem a dotychczasową wiedzą uczącego się. Przeprowadzona analiza pozwoliła na stworzenie dwóch klasyfikacji.

Użyte przez autorów opracowań jednostki skrzydlate można przyporządkować do następujących kategorii (typologia pod względem funkcji/miejsca występowania):

1. Skrzydlate słowa w tytułach podręczników
2. Skrzydlate słowa w tytułach rozdziałów podręcznika
3. Skrzydlate słowa w tekstach
  - a. znajdujące się w tytułach/podtytułach
  - b. obecne w tekście właściwym
4. Skrzydlate słowa w ćwiczeniach:
  - a. leksykalno-frazeologicznych oraz

- b. gramatycznych
  - w oderwaniu od semantyki jednostki skrzydlatej,
  - łączące semantykę z zagadnieniami gramatycznymi.

Na przedstawioną klasyfikację nakłada się druga (receptyjna), złożona z następujących sytuacji:

1. Receptcja tekstu/ćwiczenia nie wymaga rozumienia przez ucznia skrzydlatego słowa;
2. Rozumienie skrzydlatego słowa jest konieczne:
  - a. skrzydlate słowa podlegają eksplikacji,
  - b. skrzydlate słowa nie podlegają eksplikacji.

Względnie wysoka częstotliwość pojawiania się skrzydlatych słów w tytułach tekstów wykorzystywanych przez autorów podręczników jest dość wymowna. Mamy tu do czynienia przede wszystkim z artykułami prasowymi – popularność skrzydlatych słów świadczyłaby o tym, jak istotna jest ich znajomość dla ucznia, chcącego samodzielnie poruszać się w świecie polskich mediów, czy szerzej – polskiej kultury. Skrzydlate słowa niosą bowiem ze sobą ogromny potencjał wiedzy kulturowej. Nie rozpoznając aluzji, odbiorca, przeważnie nieświadomie, wycofuje się z uczestnictwa ze współtworzących społeczne komunikowanie się ludzi gier językowych. Słuszność ma Wojciech Chlebda, pisząc za Jeleną Ziemskałą, że korzystanie z cytatów i klisz stanowi jedną z najbardziej charakterystycznych cech współczesnego dyskursu (Chlebda 2005, s. 207).

## BIBLIOGRAFIA

- Bralczyk J., 2007, *444 zdania polskie*, Warszawa.
- Chlebda W., 2005, *Szkice o skrzydlatych słowach. Interpretacje lingwistyczne*, Opole.
- Eco U., 2003, *O literaturze*, Warszawa.
- Kochan J., 2014, *Fryderyk Engels, Karol Marks: religia jako opium ludu*, „Nowa Krytyka” t. 32, s. 41–60.
- Kostomarov V. G., 1998, *Čitaja i počitaja Griboedova: krylatye slova i vyraženija*, Moskwa.
- Markiewicz H., Romanowski A., 1990, *Skrzydlate słowa*, Warszawa.
- Markiewicz H., Romanowski A., 2005, *Skrzydlate słowa. Wielki słownik cytatów polskich i obcych*, Warszawa.
- Ożegov S.I., 1974, *Leksikologija. Leksikografija. Kul'tura reči*, Moskwa.
- Sławiński J. (red.), 1976, *Słownik terminów literackich*, Wrocław.
- Sierotwiński S., 1986, *Słownik terminów literackich*, Wrocław.
- Šuležkova S.G., 2002, *Krylatye vyraženija russkogo jazyka, ih istočniki i razvitie*, Moskwa.
- Švarckopf B.S., 1990 *Osnovnye parametry opisanija krylatyh vyraženij sovremennogo russkogo literaturnogo jazyka*, w: V.N. Telija (red.), *Frazeografija w Mašinnom fonde russkogo jazyka*, Moskwa.
- Tarsa J., 1996, *Tekst artystyczny jako generator skrzydlatych słów. Problemy recepcji*, „Studia Rossica III”, s. 307–312.
- Trębska-Kerntopf A., 2015, *Aforyzm w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Lublin.

- Zarzycka G., 2010, *Skrzydlate słowa w procesie nauczania języka polskiego jako obcego. Propozycje programowe*, w: P. Garncarek, P. Kajak, A. Zieniewicz (red.), *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, 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, s. 205–220.

#### Wykaz analizowanych podręczników

- Achtelik A., Hajduk-Gawron W., Madeja A., Świątek M., 2012, *Bądź na B1. Zbiór zadań z języka polskiego oraz przykładowe testy certyfikatowe dla poziomu B1*, Kraków.
- Bajor E., Madej E., 1999, *Wśród ludzi i ich spraw: kurs języka polskiego jako obcego dla humanistów*, Warszawa.
- Burkat A., Jasińska A., Małolepsza M., Szymkiewicz A., 2010, *Hurra!!! Po polsku 3. Podręcznik studenta*, Kraków.
- Dąmbska E.G., Lipińska E., 2003a, *Kiedyś wrócisz tu... Cz. 1*, Kraków.
- Dąmbska E.G., Lipińska E., 2003b, *Kiedyś wrócisz tu... Cz. 2*, Kraków.
- Kubiak B., 2012a, *Na łamach prasy. Część 1. Podręcznik do nauki języka polskiego. Ćwiczenia rozwijające sprawność czytania (C2)*, Kraków.
- Kubiak B., 2012b, *Na łamach prasy. Część 2. Podręcznik do nauki języka polskiego. Ćwiczenia rozwijające sprawność czytania (C2)*, Kraków.
- Lipińska E., 2014, *Z polskim na Ty. Podręcznik do nauki języka polskiego (B1)*, Kraków.
- Madeja A., Morcinek B., 2007, *Polski mniej obcy: Podręcznik do nauki języka polskiego dla średnio zaawansowanych*, Katowice.
- Martyniuk W., 1986, *„Mów do mnie jeszcze!”: podręcznik języka polskiego dla średniozaawansowanych*, Kraków.
- Pięcińska A., 2014, *Co raz wejdzie do głowy – już z niej nie wyleci, czyli frazeologia prosta i przyjemna. Podręcznik dla uczniów, pomoc dla nauczycieli (B1–C1)*, Kraków.
- Seretny A., 2014, *Per aspera ad astra. Podręcznik do nauki języka polskiego. Ćwiczenia rozwijające sprawność czytania (C1)*, Kraków.
- Seretny A., 2017, *Kto czyta – nie błądzi. Podręcznik do nauki języka polskiego. Ćwiczenia rozwijające sprawność czytania (B2, C1)*, Kraków.
- Szelc-Mays M., 2006, *Coś wam powiem...: ćwiczenia komunikacyjne*, Kraków.

Anna Brzozowska


### WINGED WORDS IN TEXTBOOKS FOR TEACHING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

**Keywords:** winged words, textbooks, Polish as a foreign language

**Abstract.** The article aims to describe the phenomenon of the so-called „winged words” as they are presented in textbooks used for teaching Polish as a foreign language. In the text we have analyzed 13 textbooks. The purpose of the research was to answer two main questions. Firstly, what functions do the winged words perform in a given resource and what position do they occupy? Secondly, does the reception of an exercise by a student require understanding of a winged word used in the exercise? The winged words used by the textbooks’ authors fall into a few categories. They appear in the books’ titles, chapters’ titles and authentic texts, as well as in exercises: lexical, phraseological and grammatical ones (where they can be used based on their semantics or without focusing on it). Another classification includes cases where the proper understanding of an exercise depends on the prior knowledge of a winged word and those where it is not obligatory.

Data wpłynięcia tekstu: 19.05.2020

*Mateusz Gaze\**

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

## PRZYGOTOWANIE LEGENDY DO PRACY Z DZIECKIEM POLONIJNYM

**Słowa kluczowe:** legenda, dziecko polonijne, Polonia, język polski jako odziedziczony, adaptacja tekstu

**Streszczenie.** Artykuł podejmuje problem obecności legend w procesie nauczania dzieci polonijnych w tzw. szkołach sobotnich. Edukacja polonistyczna dzieci mieszkających poza Polską nie jest łatwa. Zwykle uczęszczają one na lekcje w szkołach sobotnich, które przez kilka godzin w tygodniu mają za zadanie podtrzymać „polskość” dziecka poprzez rozwój biegłości językowej i zapoznanie z polską kulturą. Nauczyciele szkół sobotnich często nie mają odpowiedniego przygotowania i wsparcia, a spoczywa na nich bardzo duża odpowiedzialność. Autor zwrócił uwagę na korzyści płynące z wykorzystania polskich legend, które stanowią (jako jedne z nielicznych tekstów literackich) wspólną przestrzeń kulturową dziecka polonijnego, rodzica, rodziny i kolegów w Polsce. Zaprezentowano zasady adaptacji tekstów legend polskich do poziomu biegłości językowej dziecka oraz przedstawiono najczęstsze błędy popełniane przy przygotowaniu tekstów adaptowanych.

### 1. UWAGI WSTĘPNE

Wydaje się, że ciągle na marginesie (przynajmniej w Polsce) pozostaje glottodydaktyka polonistyczna zorientowana na język, jakim posługuje się polonijna społeczność. Owszem, popularne i niezwykle ważne są opracowania bilingwizmu dzieci polonijnych: czy to w Australii (Lipińska 2003; Dębski 2009), czy w USA (Jędryka 2012; Seretny, Lipińska 2012), czy w krajach niemieckojęzycznych (Cieszyńska 2006), jednak za mało uwagi poświęca się nauczaniu dzieci polonijnych. W. Hajduk-Gawron zauważa, że „dotychczasowe prace glottodydaktyków polonistycznych dotyczyły zwykle edukacji języka polskiego jako obcego wśród dorosłych lub wśród dzieci i młodzieży z kręgów polonijnych albo Polaków na Wschodzie” (Hajduk-Gawron 2019, s. 294). Mimo badań A. Seretny i E. Lipiń-

---

\* [mateusz.gaze@uni.lodz.pl](mailto: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.



skiej (2013) czy G. Czetwertyńskiej (2015) nauczanie języka polskiego dzieci polonijnych w Europie Zachodniej to dalej *terra incognita*.

Przede wszystkim związane jest to z bardzo dynamiczną sytuacją języka polskiego poza granicami kraju, zwłaszcza w Europie Zachodniej. Od początków XXI wieku zauważalna jest duża fala emigracji Polaków do: Wielkiej Brytanii, Irlandii, Szwecji, Holandii, Niemiec, Norwegii itp. Poziom językowy dzieci Polaków w tych krajach jest niestabilny (każdy rok przynosi raczej jego pogorszenie), a i trudno jest często ustalić status polszczyzny dzieci. Czy język polski dla dzieci polonijnych jest językiem ojczystym („zagranicznym” językiem ojczystym<sup>1</sup>), językiem funkcjonalnie pierwszym, językiem (funkcjonalnie) drugim, językiem odziedziczonym czy może językiem obcym<sup>2</sup>? Bardzo ważny jest również fakt, czy język polski dla tych dzieci jest językiem domowym, czy też językiem edukacyjnym (w tzw. szkołach sobotnich).

Celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie legendy polskiej jako tekstu, który powinien być wykorzystany na lekcjach w tzw. szkołach sobotnich kształcących dzieci polonijne (dzieci polskiego pochodzenia). Najpierw omówiono specyfikę nauczania w szkołach sobotnich, co pozwoliło nakreślić problemy tychże jednostek. Następnie przedstawiono korzyści, jakie płyną z wykorzystania legend na lekcji z dzieckiem polonijnym oraz trudności, jakie może napotkać nauczyciel, chcąc wykorzystać ten typ tekstu. Na koniec przedstawiono zasady adaptacji tekstów adresowanych do dzieci w Polsce, które pozwolą dostosować tekst legendy do specyfiki lekcji w szkole sobotniej i umiejętności językowych dziecka polonijnego.

## 2. SZKOŁY SOBOTNIE

Szkoły sobotnie to instytucje funkcjonujące za granicą na zasadach prawa danego kraju. Często są to instytucje, które działają raz w tygodniu (w sobotę lub w niedzielę), a których celem jest kształcenie dzieci Polaków, na co dzień korzystających z systemu edukacji kraju zamieszkania, a dodatkowo raz w tygodniu posyłanych na lekcje języka polskiego, polskiej historii i geografii Polski.

Zajęcia w szkołach sobotnich stanowią często zbyt duże obciążenie dla polskich dzieci. Odbывают się w czasie wolnym dzieci – kosztem zajęć własnych czy rozwijania zainteresowań<sup>3</sup>. Skutkuje to tym, że zwykle w wyższych klasach szkół sobotnich jest coraz mniej dzieci. Nauczyciele często sygnalizują, że dzieci posyłane są do szkół sobotnich do końca III klasy, ponieważ to wtedy dziecko przystępuje do sakramentu Pierwszej Komunii Świętej, do którego przygotowaniem

<sup>1</sup> Tego roboczego terminu używają E. Lipińska i A. Seretny (2019).

<sup>2</sup> Więcej na ten temat problemów z nazewnictwem w pracy E. Lipińskiej i A. Seretny (2019).

<sup>3</sup> Nauczyciele szkół polonijnych i rodzice często sygnalizują, że dzieci mają pretensje, że muszą w weekend dodatkowo się uczyć, zamiast np. pójść na trening piłki nożnej czy na zajęcia z fotografii.

zajmuje się również szkoła. W następnych latach i rodzice (muszą przecież opłacić czesne oraz poświęcić czas na zawiezenie i odebranie dziecka), i dzieci tracą motywację do kontynuowania nauki. Autorzy *Poradnika dla animatorów szkolnictwa polonijnego, nauczycieli i rodziców* (Czetwertyńska i in.), jednego z nielicznych opracowań quasi-metodycznych (nie naukowych!) dla nauczycieli dzieci polonijnych, sygnalizują dwa ważne problemy związane z funkcjonowaniem szkół sobotnich. Na nauczyciela spoczywa duża odpowiedzialność: musi zachęcić dziecko do tak dużego dla niego wysiłku, by chciało poznać język i kulturę kraju rodzica/rodziców i utrzymało jak najdłużej tę motywację, ponadto musi utrzymać dobre stosunki z rodzicem ucznia, by ten chciał jak najdłużej posyłać dziecko do szkoły i przede wszystkim współpracował z nauczycielem w edukacji polonistycznej<sup>4</sup>. Należy mieć świadomość, że „nauczyciel języka polskiego za granicą staje zwykle przed koniecznością stałego zatrudnienia w innym miejscu pracy niż szkoła. Wynika to z małej liczby godzin nauczania języka polskiego w szkołach sobotnich lub języka ojczystego w szkołach miejscowego systemu oświaty” (Czetwertyńska i in., s. 28). Dlatego też w szkołach sobotnich nie uczą tylko poloniści czy osoby z przygotowaniem pedagogicznym<sup>5</sup>, często są to rodzice, wolontariusze czy po prostu osoby, dla których podtrzymanie polskości i rozwój językowy dzieci polonijnych jest ważny. Do podjęcia pracy nauczyciela polonijnego nie zachęca również fakt, że „korzysta się najczęściej z własnych, samodzielnie opracowanych (...) programów nauczania, dostosowanych do możliwości organizacyjnych szkoły i poziomu znajomości języka polskiego uczniów” (Czetwertyńska i in., s. 12). Co prawda powstaje coraz więcej podręczników adresowanych do dzieci polonijnych<sup>6</sup>, ale nie wyczerpują one potrzeb tak zróżnicowanego środowiska polonijnego.

### 3. LEGENDA JAKO TEKST GLOTTODYDAKTYCZNY

Legenda to opowieść związana z jakimiś historycznymi (lub uważanymi za historyczne) postaciami, wydarzeniami albo miejscami (Głowiński i in. 2008, s. 391). Utrwalona jest w tradycji i zazwyczaj przekazywana w formie ustnej na

<sup>4</sup> Dziecko nie może mieć kontaktu z językiem polskim tylko raz w tygodniu przez 4–5 godzin. Rodzic w tygodniu powinien rozmawiać z dzieckiem po polsku i próbować zachęcać je zarówno do rozwoju językowego, jak i zgłębiania szeroko pojętej kultury polskiej.

<sup>5</sup> Trudno też oczekiwać, by we wszystkich miastach, w których działają szkoły sobotnie (baza szkół <http://polska-szkola.pl/db/web/database/baza-danych-szkol> [10.06.2020] odnotowuje ok. 1000 szkół na całym świecie) znaleźli chętni poloniści z przygotowaniem pedagogicznym (utopijne byłoby marzenie o przygotowaniu glottodydaktycznym).

<sup>6</sup> Także w Polsce powstawały książki adresowane do dzieci i młodzieży (m.in. autorstwa M. Szelc-Mays (2014), A. Rabiej (2009, 2010), A. Achtelek i B. Niesporek-Szamburskiej (2016)).

długo przed zapisaniem. Legendy składają się często z nieprawdopodobnych albo nierealnych motywów. Od mitów odróżnia jest fakt, że oparte są na wydarzeniach historycznych (lub uważanych za historyczne) oraz że skupiają się na ludziach (nie na bogach) (Baldick 2001, s. 138). Dlaczego zatem legendę warto wykorzystać w pracy z dziećmi polonijnymi w szkołach sobotnich (i nie tylko w nich)? By odpowiedzieć na to pytanie, warto jeszcze raz powtórzyć, że celem edukacji polonistycznej w polskiej szkole sobotniej nie jest tylko opanowanie języka, lecz także poznanie kultury kraju rodzica i rodziny rodzica. Dzieci polonijne (zwłaszcza te związane z najnowszą falą emigracyjną do państw Europy Zachodniej) często odwiedzają Polskę, czy to przy okazji świąt, czy wakacji. Legendy (nazwijmy je kanonicznymi<sup>7</sup>) stanowią przestrzeń kulturową wspólną dla dziecka polonijnego, jego rodziców, rodziny w Polsce, polskich kolegów. Tak naprawdę to legendy (jako jedne z nielicznych tekstów literackich<sup>8</sup>) są znane zarówno dziecku polonijnemu, jak i pozostałym Polakom. Dziecko wychowane w środowisku polonijnym często nie zna dłuższych tekstów polskich powieści czy opowiadań, które omawiane są w polskim systemie edukacji.

Legendy polskie są jednym z elementów budujących lingwakulturę polską, czyli „językowy obraz wartości, symboli, sensów charakterystycznych dla danego obszaru kulturowego” (Zarzycka 2004, s. 438), który dla rodzimych użytkowników języka jest czymś naturalnym<sup>9</sup>, zaś dzieciom polonijnym może być nieznanym, a w kontakcie z Polakami (niekoniecznie tylko tymi żyjącymi w Polsce) może utrudniać komunikację i zrozumienie. Badaczka, postulując odkrywanie zasobów lingwakulturowych w procesie dydaktycznym, jako pierwszy sposób podaje właśnie: „wskazywanie połączeń między specyficznymi polskimi nazwami a ich znaczeniem w kulturze polskiej i języku polskim, a także nacisk na przyswojenie przez uczących się kanonu znaczących nazw własnych: nazwisk twórców, imion bohaterów literackich i filmowych, tytułów dzieł i egzotyzmów polskich” (Zarzycka 2008, s. 151). W legendach zawarte są przecież ważne kulturemy, czyli znaczące elementy kultury, bogate w znaczenia, pełniące funkcję jej interpretanta (Zarzycka 2019, s. 426), które w tym przypadku egzemplifikowane są przez nazwy własne postaci czy miejsc, jak np. Smok Wawelski, Popiel, Mysia Wieża, Wars i Sawa, Piast). Co więcej, dziecko polonijne wykorzysta poznaną treść legendy i pojawiające się w nich kulturemy – podróżując po Polsce, spotka się z postaciami i miejscami z legend. Dzięki temu łatwiej mu będzie zrozumieć otaczające go elementy rzeczywistości

---

<sup>7</sup> Mam na myśli tutaj takie legendy jak: o Piaście, o Popielu, o Wandzie, co nie chciała Niemca, o Smoku Wawelskim, o Warsie i Sawie etc.

<sup>8</sup> Do grupy tej można zaliczyć inne krótkie teksty, które polskie dziecko poznaje w szkole, jak np. *Katechizm polskiego dziecka* W. Bełzy czy *Mazurek Dąbrowskiego*.

<sup>9</sup> G. Zarzycka (2004, s. 438), opisując lingwakulturę, posługuje się metaforą atmosfery, niewidocznej, ale koniecznej do życia (językowego).

(np. pomnik Smoka Wawelskiego w Krakowie czy Mysią Wieżę w Kruszwicy). Dziecko będzie je odbierać jako znane, swoje, poczuje się częścią tej rzeczywistości, częścią kraju.

Legenda jest tekstem lubianym przez dzieci polonijne, ponieważ jest zazwyczaj krótka (a na pewno krótsza od opowiadań czy powieści). Jest to tekst atrakcyjny dla dziecka, ponieważ zawiera elementy fantastyczne, często pojawiają się w nim momenty grozy i/lub cudowności czy baśniowości. Legendę, podobnie jak baśń, cechują „konsekwentnie ułożone losy bohaterów, wyraziste, często schematyczne ich portrety i klarowna fabuła nawiązująca do przyczynowo-skutkowego układu zdarzeń” (Michułka 2008, s. 199), co ułatwia jej odbiór. Ponadto wykorzystanie tekstu literackiego stanowi cenne źródło wiedzy o języku i kulturze oraz ma szansę urozmaicić zajęcia i wpłynąć motywująco na uczącego się (Tsai 2010, s. 403). T. Czerkies definiuje nawet w perspektywie glottodydaktycznej kompetencję literacką i określa jej miejsce w relacji z innymi (tradycyjnie wyróżnianymi) kompetencjami: „[jest ona] zakotwiczona w wielu kompetencjach jednocześnie: przez uruchamianie języka – w kompetencji językowej; przez reakcję interakcyjną na tekst literacki – w kompetencjach komunikacyjnych: dyskursywnej i funkcjonalnej; zaś przez zdolność porozumiewania się i oswojania nowej kultury – w kompetencji interkulturowej” (Czerkies 2012, s. 104). Wyniki sondy przeprowadzonej wśród nauczycieli w szkołach polonijnych (zapytano 30 nauczycieli) pokazały, że wszyscy respondenci uważają, że legenda jest tekstem, który powinien być omawiany na lekcji z dzieckiem polonijnym. 22 osoby odpowiedziały, że chętnie wykorzystują ten rodzaj tekstu. 8 osób, które wskazało, że niechętnie sięga po legendę, w uzasadnieniu podało, że trudno pracuje im się z takim tekstem, ponieważ: jest zbyt długi (5 osób), zawiera zbyt trudne słowa (5 osób), zawiera zbyt trudne konstrukcje składniowe (4 osoby), zawiera zbyt długie wypowiedzenia (3 osoby). 19 osób odpowiedziało ponadto, że legendy polskie są obecne nie tylko na zajęciach z języka polskiego, lecz także na lekcjach historii i wiedzy o Polsce.

#### 4. ADAPTACJA TEKSTÓW LEGEND

Wykorzystanie tekstów legend z wydawnictw przeznaczonych dla dzieci w Polsce często jest niemożliwe w szkole sobotniej, ponieważ są to zwykle teksty zbyt długie i zbyt trudne (zarówno pod względem struktur gramatycznych, jak i zasobu leksykalnego)<sup>10</sup>. Nauczyciel szkoły polonijnej powinien zatem stworzyć

<sup>10</sup> Dla przykładu w *Legendach polskich* W. Chotomskiej (2001) legendy: o Popielu, o Piaście, o Smoku Wawelski liczą po 5 stron.

tekst adaptowany<sup>11</sup> legendy na poziomie A2<sup>12</sup>. Pozwoli to pozostawić z zagadnień gramatycznych:

- wszystkie formy przypadków;
- czasy: przeszły, teraźniejszy, przyszły w aspekcie dokonanym i niedokonanym;
- tryby: oznajmujący, przypuszczający, rozkazujący;
- stopniowanie przymiotników i przysłówków: proste (regularne i supletywne) i opisowe;
- zdania złożone współrzędnie ze spójnikami: *i, a, a także, lub, albo, czy, więc, ale*;
- zdania złożone podrzędnie ze spójnikami: *że, bo, dlatego że, kiedy, gdy, żeby*<sup>13</sup>.

Należy usunąć z tekstu:

- konstrukcje strony biernej;
- imiesłowy i imiesłowowe równoważniki zdania;
- formy nieosobowe;
- wypowiedzenia wielokrotnie złożone;
- zbyt trudne frazeologizmy;
- zdania złożone podrzędnie ze spójnikami: *jeżeli ..., to ..., gdyby ..., to ..., im ..., tym ...*;
- trudne w odmianie czasowniki (np. *pleść, siąść, piec, wieźć*).

W latach 2015–2020 na zajęcia z kultury w nauczaniu języka polskiego prowadzonych zarówno w ramach specjalizacji polonistycznej czy neofilologicznej na Uniwersytecie Łódzkim, jak i na studiach podyplomowych na Polskim Uni-

<sup>11</sup> W glottodydaktyce polonistycznej od wielu lat wyróżnia się trzy typy tekstów: prymarne, adaptowane i sekundarne. Tekstami prymarnymi nazywa się teksty oryginalne, których forma i treść nie były poddawane przystosowaniom do poziomu uczących się czy do innych celów dydaktycznych. Teksty adaptowane (adaptaty – Gaze, Góralczyk-Mowczan 2015) powstają na bazie tekstów oryginalnych, ale upraszczane są do względu gramatyczno-leksykalnym. Teksty sekundarne, nazywane inaczej preparowanymi, zostały sztucznie stworzone przez lektora na potrzebę wprowadzenia lub utrwalenia danego zagadnienia językowego (Kozłowski 1991). A. Dunin-Dudkowska i A. Trębska-Kerztopf dodają, że teksty adaptowane są domeną poziomu średniozaawansowanego, ale obecnie można już je wykorzystywać wcześniej (Dunin-Dudkowska, Trębska-Kerztopf 1998, s. 37). Adaptacja tekstu zakłada bowiem jego opracowanie i przystosowanie do innego użytku niż był pierwotnie przeznaczony. Wydaje się, że „autorzy najnowszych podręczników, nawet tych przeznaczonych na poziom A1 i A2, coraz częściej starają się zastępować teksty sztucznie wygenerowane tekstami w mniejszym lub większym stopniu poddanych adaptacji” (Gaze, Góralczyk-Mowczan 2015, s. 239).

<sup>12</sup> Umiejętności, jakie przypisuje się uczącym języka polskiego jako obcego, którzy opanowali polszczyznę na poziomie A2, odpowiadają poziomowi językowemu dziecka polonijnego w III–IV klasie szkoły podstawowej.

<sup>13</sup> Na podstawie *Standardów wymagań odnoszących się do poszczególnych poziomów biegłości językowej w zakresie znajomości języka polskiego jako obcego*, zał. 1 do rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 lutego 2016 r. (poz. 405).

wersytecie na Obczyźnie w Londynie studenci mieli za zadanie zaadaptować tekst polskiej legendy<sup>14</sup>. Zgromadzono łącznie 98 prac studenckich, w których powtarzały się następujące błędy:

- brak selekcji informacji i skupienie się na elementach zbędnych (np. zbyt obszernych opisach wyglądu postaci lub zbyt długich opisach okoliczności towarzyszących)<sup>15</sup>;
- niedostosowanie języka i słownictwa do założonego poziomu (np. *obmyślić plan* zam. *zaplanować*, *ujrzeć* zam. *zobaczyć*, *zapragnąć* zam. *chcieć*, *urodziwy* zam. *ładny*);
- używanie potoczizmów i frazeologizmów (np. *przejrzal na oczy*, *Popiel był pijakiem*);
- stosowanie zbyt trudnych konstrukcji składniowych (zwłaszcza imiesłowowych równoważników zdania, strony biernej i form nieosobowych);
- stosowanie zbyt długich wypowiedzi (dla naturalnego użytkownika języka wypowiedzenie czterokrotnie złożone nie jest trudne do zrozumienia, jednak dla dziecka, które posługuje się językiem polskim kilka godzin w sobotę i w kontakcie z jednym z rodziców, już wypowiedzenia z 3 orzeczeniami stanowią problem).

Dużym problemem w wykorzystaniu legend na lekcji języka polskiego jako obcego/drugiego/odziedziczonego jest obecność słownictwa, które związane jest z realiami świata przedstawionego w tekście, ale jest ono spoza poziomu językowego dziecka. Można tutaj wskazać następujące pola leksykalne:

- rośliny i zwierzęta: *owca, dąb, świerk, orzeł, zboże*;
- nazwy związane z ukształtowaniem terenu: *wzgórze, bagno, łąka, polana, puszcza, potok*;
- budowle i nazwy miejsc: *zamek, pałac, komnata, karczma, chata, kopalnia*;
- nazwy określające miejscowości: *osada, wieś, wioska, gród*;
- nazwy zawodów i pełnionych funkcji: *książe, władca, królowna, szewczyk, bartnik, flisak, soltys*;
- nazwy czynności: *handlowanie, łowienie ryb, splawianie drewna, zarzucanie sieci*;
- nazwy militarne: *tarcza, zbroja, miecz, strzała, bitwa, walka*;
- nazwy związane z realiami życia: *wóz, postrzyżyny, studnia, sieć*;
- nazwy istot fantastycznych/nadprzyrodzonych: *czarownica, bazyli szek, smok, bies*;
- nazwy magicznych zjawisk: *klątwa, zaklęcie, czary, cyrograf*.

<sup>14</sup> Wykorzystywano do tego celu trzy znane legendy: o Lechu, Czechu i Rusie, o Smoku Wawelskim i o Piaście.

<sup>15</sup> By nie popełniać tego błędu, dobrze jest po przeczytaniu tekstu oryginalnego stworzyć plan wydarzeń i wynotować informacje, które są fabularnie istotne.

Oczywiście niemożliwe jest uproszczenie czy pominięcie wszystkich leksemów spoza poziomu. Nauczyciel musi dokonać selekcji i pominąć wyrazy, które w danej legendzie nie są istotne, część zastąpić synonimami (np. *sekretny* zam. *tajemniczy*, *używać* zam. *korzystać*, *ubranie* zam. *strój*) lub część sparafrazować (np. *stary las* zam. *puszcza*, *powiedzieć*, *żeby ktoś coś zrobił* zam. *kazać*). W przygotowanym adaptacie można zostawić kilka/kilkanaście trudnych słów, a dobrą praktyką wydaje się stworzenie do nich słowniczka pod tekstem legendy.

A. Strzelecka zauważa, że praca z tekstem autentycznym lub po adaptacji powinna uwzględniać trzy fazy procesu glottodydaktycznego: prezentację, objaśnienie i utrwalenie (Strzelecka 2008, s. 234). Nie można ograniczać pracy z legendą tylko do prezentacji tekstu poprzez przeczytanie go przez nauczyciela lub przez ucznia. Po prezentacji tekstu nauczyciel powinien przejść do ustnej i/lub pisemnej pracy z tekstem, mającej na celu objaśnianie i utrwalanie poznanego materiału. Dobrze jest zatem stworzyć szereg ćwiczeń do tekstu legendy (dzięki temu poza celem kulturowym: poznaniem treści legendy, elementu kultury polskiej, zrealizujemy cele językowe)<sup>16</sup>.

## 5. PODSUMOWANIE

Reasumując, legenda jest ważnym tekstem w pracy z dzieckiem polonijnym. Stanowi wspólną przestrzeń kulturową dla dziecka, jego rodzica/rodziców oraz rodziny i kolegów w Polsce. Sonda przeprowadzona wśród nauczycieli szkół polonijnych pokazuje, że wszyscy respondenci uważają, że legenda to tekst, który musi być obecny w edukacji dziecka polonijnego. Część z nich jednak niechętnie wykorzystuje teksty legend adresowane do dzieci w Polsce. Legenda ma jednak tę przewagę nad innymi tekstami literackimi, że można ją adaptować do poziomu językowego dzieci mieszkających poza Polską. Co prawda można wskazać wiele obostrzeń dotyczących adaptacji legendy na potrzeby dziecka polonijnego, zarówno w sferze leksykalnej, gramatycznej, jak i stylistycznej, jednak na ogół nie istnieje jeden tekst kanoniczny legendy. Jest wiele wersji legend, dzięki temu nauczyciel może zmieniać pierwotny tekst tak, by odpowiadał on poziomowi dzieci polonijnych i potrzebom lekcji języka polskiego (i nie tylko). Adaptacja często jest konieczna, ponieważ wykorzystanie legend ze zbiorów przeznaczonych dla dzieci w Polsce może zniechęcić dzieci polonijne. Teksty te są często kilkustronico-

---

<sup>16</sup> Przykłady ćwiczeń (zarówno tych tradycyjnych, np. ćwiczenia typu prawda/fałsz, wybór trzech odpowiedzi, jak i niekonwencjonalnych, np. napisanie esemesa do braci Lecha) można znaleźć w zbiorze *Legendy polskie na A2* przygotowanym przez studentów V edycji studiów podyplomowych „Nauczanie języka i kultury polskiej poza Polską” Polskiego Uniwersytetu na Obczyźnie w Londynie pod redakcją M. Gaze (2019).

we, zawierają zbyt trudne konstrukcje gramatyczne i słownictwo spoza poziomu. Warto adaptować teksty legend, pamiętając o wskazanych w części „Adaptacja tekstów legend” zasadach i mając na uwadze fakt, że legendy w szkole sobotniej pojawiają się, by dziecko poznało ważny element (lingwa)kultury, a dzięki adaptowaniu możliwe jest dostosowanie tekstu do potrzeb lekcji.

## BIBLIOGRAFIA

- Achtelik A., Niesporek-Szamburska B., 2016, *Bawimy się w polski 1. Podręcznik do nauki języka polskiego dla dzieci*, Katowice.
- Baldick Ch., 2001, *Legend*, w: *The Concise Oxford Dictionary of Literary Terms*, Londyn–Nowy Jork.
- Chotomska W., 2001, *Legends polskie*, Warszawa.
- Cieszyńska J., 2006, *Dwujęzyczność, dwukulturowość – przekleństwo czy bogactwo?: o poszukiwaniu tożsamości Polaków w Austrii*, Kraków.
- Czerkies T., 2012, *Tekst literacki w nauczaniu języka obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)*, Kraków.
- Czteryńska G., 2015, *Problemy współczesnych nauczycieli polonijnych w Wielkiej Brytanii w kontekście propozycji programowych MEN*, „Polski Uniwersytet na Obczyźnie w Londynie. Zeszyty Naukowe”, t. 3, s. 83–94.
- Czteryńska G., Krasuska M., Mochól S., Petri K., *Poradnik dla animatorów szkolnictwa polonijnego, nauczycieli i rodziców*, [http://www.polska-szkola.pl/images/moodledata/1/poradniki/poradnik\\_animatorzy\\_web.pdf](http://www.polska-szkola.pl/images/moodledata/1/poradniki/poradnik_animatorzy_web.pdf) [10.06.2020].
- Dębski R., 2009, *Dwujęzyczność angielsko-polska w Australii. Języki mniejszościowe w dobie globalizacji i informatyzacji*, Kraków.
- Dunin-Dudkowska A., Trębska-Kerntopf A., 1998, *Teksty prymarne, adaptowane i sekundarne w nauczaniu języka polskiego jako obcego na poziomie średnim – problemy i postulaty*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 10, B. Ostromecka-Frączak (red.), s. 35–41.
- Gaze M., Góralczyk-Mowczan P., 2015, *Błędy w adaptacjach tekstów literackich (na podstawie prac studentów specjalizacji Nauczanie Języka Polskiego Jako Obcego)*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 22, G. Zarzycka (red.), s. 238–249.
- Gaze M., Archman M., Hrycak-Krzyżanowska D., Synowiec M. (red.), 2019, *Legends polskie na A2. Podręcznik dla dzieci polonijnych i nie tylko*, Londyn.
- Głowiński M., Kostkiewiczowa T., Okopień-Sławiński A., Sławiński J., 2008, *Słownik terminów literackich*, Wrocław.
- Hajduk-Gawron W., 2019, *O budowaniu zaplecza teoretycznego glottodydaktyki polonistycznej. Uwagi na marginesie „Podstaw dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne” Przemysława Gębala*, „Postscriptum Polonistyczne”, t. 1 (23), s. 291–298, <http://www.postscriptum.us.edu.pl/wp-content/uploads/2019/09/Postscriptum-2019-23-TEXT.pdf>
- <http://polska-szkola.pl/db/web/database/baza-danych-szkol>, [10.06.2020].
- Jędryka B., 2012, *Język polski w polonijnej szkole. Na przykładzie badań przeprowadzonych w Clark-New Jersey, USA*, Warszawa.
- Kozłowski A., 1991, *Literatura piękna w nauczaniu języków obcych*, Warszawa.
- Lipińska E., 2003, *Język ojczysty, język obcy, język drugi: wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków.



- Lipińska E., Seretny A., 2019, *E|l|Ree|migracyjny język polski*, „Języki Obce w Szkole”, t. 4, s. 5–10.
- Michułka D., 2008, *Baśń jako tekst w nauczaniu obcokrajowców – „Walogóra i Wyrwidąb” Kazimierza Władysława Wójcickiego*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 16, M. Witkowska-Gutkowska, B. Grochala (red.), s. 199–205.
- Rabiej A., 2009, *Lubię polski! 1* (seria: podręcznik, zeszyt ćwiczeń, poradnik dla nauczyciela), Kraków.
- Rabiej A., 2010, *Lubię polski! 2* (seria: podręcznik, zeszyt ćwiczeń, poradnik dla nauczyciela), Kraków.
- Seretny A., Lipińska E., 2012, *Miedzy językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego w chicagowskiej diasporze polonijnej*, Kraków.
- Seretny A., Lipińska E., 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*, [http://www.euroemigranci.pl/dokumenty/pokonferencyjna/Seretny\\_Lipinska.pdf](http://www.euroemigranci.pl/dokumenty/pokonferencyjna/Seretny_Lipinska.pdf) [10.06.2020].
- Standardy wymagań odnoszących się do poszczególnych poziomów biegłości językowej w zakresie znajomości języka polskiego jako obcego*, zał. 1 do rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 lutego 2016 r. (poz. 405).
- Strzelecka A., 2008, *Legends o Łodzi jako teksty pomocnicze w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 16, M. Witkowska-Gutkowska, B. Grochala (red.), s. 233–239.
- Szelc-Mays M., 2014, *Moje litery. Piszę na A. Podręcznik dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Kraków.
- Tsai N., 2010, *Tekst literacki a metody nauczania języków obcych*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 17, G. Zarzycka, G. Rudziński (red.), s. 395–404.
- Zarzycka G., 2004, *Linguakultura – czym jest, jak ją badać i „otwierać”?*, w: A. Dąbrowska (red.), *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*, Wrocław, s. 435–444.
- 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., 2019, *Kulturomy polskie – punkty widzenia, techniki ich wydobywania i negocjowania. Stosowanie perspektywy etnolingwistycznej w glottodydaktyce polonistycznej*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 26, G. Zarzycka, B. Grochala, I. Dembowska-Wosik (red.), s. 425–441. <http://dx.doi.org/10.18778/0860-6587.26.29>

Mateusz Gaze

## PREPARING A LEGEND FOR WORKING WITH CHILDREN FROM THE POLISH DIASPORA

**Keywords:** legend, children from Polish diaspora, heritage language, text adaptation

**Abstract.** The article presents the problem of using legends in the process of teaching children from the Polish diaspora in Polish Saturday School. Polish education for children living outside Poland is not easy. Children usually go to Saturday Schools, which build a Polish identity for several hours a week by teaching Polish and Polish culture. Saturday school teachers often do not have the proper preparation and support, and they have a very high responsibility. The article presents the benefits of using Polish legends, which constitute (as one of the few literary texts) a common cultural space for the Polish diaspora child, parents, family and friends in Poland. Author presented how to adapt the texts of Polish legends to the language level of a child and the most common mistakes made during adaptation.

Data wpłynięcia tekstu: 16.06.2020

## INNOWACJE GLOTTODYDAKTYCZNE

*Iwona Janowska\**



<https://orcid.org/0000-0001-5133-2660>

### ZADANIOWA KONCEPCJA KSZTAŁCENIA JĘZYKOWEGO W MATERIAŁACH DO NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

**Słowa kluczowe:** materiały dydaktyczne, zadanie, podejście zadaniowe, nauczanie języków obcych, nauczanie języka polskiego jako obcego

**Streszczenie.** Pod koniec minionego stulecia w ramach metodologii komunikacyjnej zrodziła się potrzeba dostosowania systemu nauczania języków obcych do wymogów zmieniającej się rzeczywistości. *Europejski system opisu kształcenia językowego* Rady Europy (2003) zaprezentował nową wizję komunikacji i nowe ujęcie kompetencji użytkowników języka: komunikacja jest działaniem. Stąd zrodziło się pojęcie podejścia ukierunkowanego na działanie. W podejściu tym zaproponowano specyficzny sposób rozwijania sprawności komunikacyjnych, który polega na wykonywaniu zadań osadzonych w kontekstach środowiskowych i sytuacyjnych. Zasady nauczania i uczenia się zadaniowego od kilku lat przenikają do dydaktyki języka polskiego jako obcego. Niestety, mimo dość dobrze rozbudowanej bazy teoretycznej podejścia ukierunkowanego na działanie i zadaniowego brak jest nadal kompleksowych materiałów praktycznych i podręczników, które rozpropagowałyby założenia europejskiej polityki językowej w glottodydaktyce polonistycznej.

Artykuł pokazuje, jak zastosować podejście zadaniowe w praktyce pedagogicznej. Zaprezentowana zostanie koncepcja podręczników zadaniowych, powstających w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego, która wpisuje się w najnowsze tendencje współczesnej glottodydaktyki. Odpowiada ona potrzebie uczenia języka żywego, autentycznego, który jest przede wszystkim narzędziem do wykonywania rozmaitych zadań o charakterze społecznym.

---

\* iwona.janowska@uj.edu.pl, Uniwersytet Jagielloński, Wydział Polonistyki, Katedra Języka Polskiego jako Obcego, ul. Grodzka 64, 31-044 Kraków.

## 1. WPROWADZENIE

O zadaniach i ich wykorzystaniu w procesie nauczania i uczenia się języka napisano już dużo, co świadczy o niesłabnącej aktualności i randze problemu. Dydaktycy prześcigają się w tworzeniu definicji i interpretacji pojęcia ‘zadanie’, mówią o typach, elementach składowych, sposobach prawidłowego konstruowania zadań oraz o ich zastosowaniu w praktyce pedagogicznej (zob. np. Ellis 2003; Nunan 2004; Willis, Willis 2007; Samuda, Bygate 2008). Za bogactwem refleksji teoretycznych nie nadąża jednak praktyka i mimo powszechnej znajomości zasad podejścia opartego na wykonywaniu zadań, tworzenia zadań, ich obecność w materiałach nauczania i salach lekcyjnych pozostawia wiele do życzenia. Nauczanie języka polskiego jako obcego nie stanowi tu wyjątku, chociaż potrzeby na tym polu zarysowują się znacznie wyraźniej niż w przypadku innych języków obcych.

Niniejszy artykuł jest próbą interpretacji zadaniowej koncepcji nauczania przez pryzmat praktyki. Poprzez przykłady wykorzystania różnego typu zadań w działaniach podejmowanych przez nauczyciela i uczniów w sali lekcyjnej staramy się pokazać, na czym w istocie polega metodyka zadaniowa, jak prawidłowo przebiega proces nauczania i uczenia się oparty na wykonywaniu zadań oraz jak można stosować zadania w materiałach nauczania. We wstępnej części artykułu dokonano ogólnej charakterystyki podejścia zadaniowego, ze szczególnym uwzględnieniem typów zadań, roli celów, rezultatu zadania oraz etapów realizacji zadań na zajęciach z języka obcego. Prezentacja tych zagadnień teoretycznych umożliwiła nakreślenie tła i wprowadzenie do dalszych rozważań na temat ich zastosowania w materiałach dydaktycznych – podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego – *RAZEM po polsku*<sup>1</sup>. Przedmiot szczegółowych analiz stanowią treści jednej jednostki metodycznej z pierwszej części serii, przeznaczonej dla poziomu A2.

## 2. ZADANIE JAKO DZIAŁANIE UCZENIA SIĘ

Początki zadaniowej koncepcji nauczania związane są z kształceniem zawodowym: realizacja zadania, a więc wykonanie jakiegoś dzieła (np. przedmiotu, urządzenia), była dowodem na to, że uczeń nabył już podstawowe umiejętności i kompetencje niezbędne do wykonywania danego zawodu. Zainteresowanie zadaniem w nauczaniu języków obcych wywodzi się z badań anglosaskich.

---

<sup>1</sup> Seria podręczników zadaniowych *RAZEM po polsku* powstała w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ i obejmuje w chwili obecnej dwa tomy przeznaczone dla poziomów A2 i B1; autorem koncepcji dydaktycznej podręcznika i układu jednostek metodycznych jest I. Janowska.

*Task-Based Language Teaching* (TBLT) to odmiana podejścia komunikacyjnego skoncentrowanego nie na produkcie (np. wypowiedzi ustnej, rozumieniu tekstu, itp.), lecz na procesie. Koncepcja ta zakłada, że przyswajanie języka zachodzi wówczas, gdy w klasie mają miejsce odpowiednie procesy interakcji pomiędzy uczącymi się. Aby mogły one zaistnieć, należy zastosować specjalnie zaprojektowane zadania instruktażowe, które kładą nacisk na znaczenie i autentyczną komunikację. Niewątpliwie należy stwierdzić, że zadania wykorzystywane są także w innych metodach lub podejściach, ale podejście zadaniowe traktuje je jako podstawową jednostkę nauczania i uzasadnia ich użycie. W nauczaniu należy stworzyć taki kontekst, sytuacje, okoliczności, które będą stymulowały naturalną zdolność uczenia się uczniów.

## 2.1. DEFINICJE ZADANIA

Czym jest zadanie? Na to pytanie udzielono już szereg odpowiedzi (zob. np. Janowska 2011, 2019), jednakże niezbędne wydaje się tutaj przypomnienie kilku zasadniczych właściwości zadania, do których należy się odwołać w perspektywie dalszych analiz materiału podręcznikowego.

W literaturze przedmiotu spotykamy się z wieloma definicjami zadań, a te mają różne podstawy teoretyczne. Jedną z pierwszych definicji została stworzona przez N.S. Prabhu (1987), który bazując na wynikach badań przeprowadzonych w ramach projektu *Bangalore Project* (1979–1984), zauważa, że rozwój kompetencji komunikacyjnej w języku obcym nie jest zależny od systematyzacji materiału językowego i intensyfikacji sterowanego użycia nowych struktur, lecz od specyficznych warunków nauczania polegających na rozwiązywaniu problemu (*problem solving*), które angażują uczących się w działania i wymagają pewnego wysiłku. W tej perspektywie zadanie jawi się jako narzędzie, które umożliwia działanie wymagające od uczniów osiągnięcia pewnego rezultatu na podstawie podanych informacji w toku procesów myślowych (Prabhu 1987, s. 24). Michael Long (1985, s. 89) w swojej definicji zadania kładzie nacisk na jego związek z czynnościami życia codziennego i podkreśla powszechność występowania zadań. Jest to praca podjęta dla siebie lub dla innych, wynagradzana lub nie. David Nunan podaje definicję zadania komunikacyjnego, które wymaga użycia języka: to praca w klasie, która angażuje uczniów w zrozumienie, produkcję lub interakcję w języku docelowym, podczas gdy ich uwaga skupia się głównie na znaczeniu, a nie formie (Nunan 2004, s. 4). Z kolei Jane Willis (1996, s. 23) podkreśla, że zadaniem jest działanie zorientowane na cel, podczas którego uczący się używa języka docelowego dla osiągnięcia zakładanego rezultatu. W definicji Petera Skehana (1998, s. 95) zadanie to czynność ukierunkowana na znaczenie, rozwiązywanie problemów komunikacyjnych, które

nawiązują do czynności wykonywanych w sytuacjach realnych, życiowych; wykonanie zadania stanowi priorytet, a osiągnięcia ucznia oceniane są pod względem stopnia jego wykonania. W tej definicji priorytetem jest wykonanie zadania mierzone poprzez rezultat. Michael Breen rozumie zadanie jako szereg planów pracy, których ogólnym celem jest ułatwienie nauki języka – od prostych i krótkich ćwiczeń po bardziej złożone i długotrwałe działania, takie jak grupowe rozwiązywanie problemów lub symulacje i podejmowanie decyzji (Breen 1987, s. 23).

M. Bygate, P. Skehan i M. Swain, przedstawiając definicje zadania wywodzące się od wielu badaczy<sup>2</sup>, wyjaśniają, że muszą one być różne w zależności od celów, do których są wykorzystywane. Autorzy proponują jednocześnie podstawową, wszechstronną definicję, według której zadanie jest działaniem wymagającym od uczniów użycia języka, z naciskiem na znaczenie, ukierunkowanym na osiągnięcie celu (Bygate i in. 2001, s. 11).

Definicje zadania stworzone przez badaczy *Task-Based Language Teaching* stały się inspiracją dla twórców *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*, gdzie poświęcono temu zagadnieniu wiele miejsca (rozdział 7.). Definiuje się je jako „każde celowe działanie, uważane za konieczne, by rozwiązać jakiś problem, wypełnić zobowiązanie lub zrealizować dążenie” (ESOKJ 2003, s. 21). Jest ono działaniem o charakterze społecznym, „uwarunkowanym kontekstem środowiskowym i sytuacyjnym” (ESOKJ 2003, s. 20) i zmierza do „jasno określonego celu i konkretnego wyniku” (ESOKJ 2003, s. 136).

Jak wynika z przytoczonych tu definicji zadania, badacze interpretują to pojęcie na wiele sposobów, podają mniej lub bardziej szczegółowe opisy, w których powtarzają się te same parametry: zadanie jest działaniem podejmowanym w ściśle określonym celu, realizowanym przy użyciu języka docelowego i zakończonym zakładanym, identyfikowalnym rezultatem; język jest postrzegany nie jako cel sam w sobie, ale jako narzędzie umożliwiające osiągnięcie celu – stąd koncentracja przede wszystkim na znaczeniu, a dopiero w drugiej kolejności na poprawności użytych form. Wykonanie zadania wymaga uruchomienia określonych procesów poznawczych.

## 2.2. TYPY ZADAŃ

Kolejny problem, który pojawia się w refleksji nad zadaniami, to ich klasyfikacja. Autorzy *ESOKJ* dzielą zadania na dwie zasadnicze kategorie: zadania o charakterze pedagogicznym (*pedagogical task*) oraz zadania „z życia wzięte” (*real-world tasks*). Zadania pedagogiczne tworzone są dla potrzeb kształcenia ję-

<sup>2</sup> m.in. M. Longa (1985), G. Crookesa (1986), N.S. Prabhu (1987), D. Nunana (1989), J. Carrola (1993), J. Willis (1996), L. Bachmana i A. Palmera (1996).

zykowego, w trakcie którego uczniowie „chętnie angażują się w nieco sztuczną sytuację i godzą się na posługiwanie się językiem docelowym” (ESOKJ 2003, s. 136). Wymagają zastosowania strategii interakcyjnych i nastawione są na użycie konkretnych elementów języka lub ćwiczonej aktualnie umiejętności. Takie zadanie nie może zostać uznane za autentyczne, ponieważ w naturalnej komunikacji nie skupiamy się tylko na wybranym aspekcie języka. Jednakże procesy interakcji, w które angażują się uczący się, aby wykonać zadanie, stanowią podstawy do autentycznego użycia języka w przyszłości. Z kolei zadania „z życia wzięte” – autentyczne to takie, z którymi spotykamy się w codziennej rzeczywistości – dobierane na podstawie pozaszkolnych potrzeb uczących się lub kontekstu nauczania. Odzwierciedlają one rzeczywiste użycie języka i mogą być rozumiane jako próba autentycznej komunikacji, pomagająca uczącym się w przygotowaniu do działania poza klasą językową (por. Richards 2006, s. 31).

Odmienną kategorię, choć ściśle związaną z pojęciem zadania, stanowią ćwiczenia językowe. Uaktywniają one wiedzę i umiejętności uczniów oraz poszerzają je o nowe elementy, niezbędne do prawidłowego przebiegu procesu uczenia się, do rozwijania kompetencji językowych, stosownie do sytuacji komunikacyjnej. Tworzą one swoistą bazę treściową, złożoną z repertuaru słów i form gramatycznych, w ramach której uczący się podejmuje działania językowe i wykonuje zadania. Zadania i ćwiczenia nie wykluczają się, lecz współwystępują w procesie realizacji zadań. Prawidłowa realizacja zadań wymaga odwoływania się do ćwiczeń. Zadania (pedagogiczne i autentyczne) służą do rozwijania kompetencji – ogólnych i językowych oraz umiejętności szczegółowych. Natomiast ćwiczenia są odpowiedzialne za mechaniczne uczenie się i utrwalanie form językowych, które z kolei zostaną uruchomione w kontekście językowym i społecznym.

Zadania można również klasyfikować według stopnia ich złożoności. „Zadanie może być proste lub bardzo złożone [...]. Dane zadanie może składać się z większej lub mniejszej liczby etapów albo zadań cząstkowych, co może się wiązać z trudnością określenia granic poszczególnych zadań” (ESOKJ 2003, s. 136). Zadanie złożone, lub inaczej makrozadanie, zawiera zadania cząstkowe, które badacze nazywają mikrozadaniami, podzadaniami, a także etapami (ESOKJ 2003; Demaizière, Narcy-Combes 2005; Nissen 2011). Każde podzadanie (lub inaczej etap, mikrozadanie, zadanie cząstkowe) jest bezpośrednio zorientowane na realizację zadania końcowego – makrozadania, nazywanego również głównym.

### 2.3. CEL I REZULTAT ZADANIA

Zaprezentowane powyżej definicje potwierdzają, że zadania powinny mieć wyraźnie określony cel, a także rezultat. W podejściu zadaniowym cele te mogą być celami uczenia się, takimi jak rozwijanie umiejętności uczniów, lub mogą

stanowić osobiste konkretne dążenia uczących się. W praktyce pedagogicznej często cel utożsamiany jest z rezultatem zadania. Jednak w dydaktyce zadaniowej należy rozróżnić cel zadania od jego wyniku. Cel powinien uwzględniać pedagogiczne zamierzenia kształcenia językowego, np. rozwój umiejętności mówienia, a wynik/rezultat powinien dotyczyć konkretnego „produktu” danego zadania, np. opisywanie drogi do centrum miasta. Język, mający postać określonego działania językowego (recepcji, produkcji, interakcji czy mediacji), służy jako środek osiągnięcia rezultatu, który jest inny niż samo użycie języka.

Zatem działanie uczenia się bez uprzedniego wyznaczenia celu jest bezowocne, uczeń/student nie wie, dokąd zmierza, a więc nie potrafi dokonać wyboru środków zapewniających jego pomyślną realizację, zwłaszcza jeżeli musi samodzielnie stawić czoła wyzwaniu i podejmować decyzje związane z realizacją zadań. Chociaż cel był zawsze pojęciem pierwszoplanowym, można śmiało stwierdzić, że chyba nigdy dotąd w dydaktyce językowej nie przypisywano mu tak wielkiej wagi (jego wyznaczaniu, definiowaniu i realizacji), jak to ma miejsce w podejściu zadaniowym. Uczenie się przez wykonywanie zadań to działanie w dużej mierze samodzielne – a więc cel to drogowskaz dla uczącego się, by nie pogubił się na drodze rozwijania swych kompetencji komunikacyjnych. Dlatego w nauczaniu opartym na wykonywaniu zadań precyzowanie, definiowanie, uświadamianie sobie celów zaliczane jest do uwarunkowań decydujących o sukcesie uczniów w przyswajaniu języka. Właściwie postawiony cel to kierunek działań, a jego osiągnięcie/rezultat to *feed back* – retrospekcja przebytej drogi (działań zarówno efektywnych, jak i nieprawidłowych) i formułowanie wniosków na przyszłość. Cele są osią działań każdego uczenia się, szczególnie w podejściach pozostawiających zainteresowanym duży margines swobody działań pedagogicznych.

#### 2.4. KONCENTRACJA NA ZNACZENIU I KONCENTRACJA NA FORMIE

Jak pokazują przywołane definicje, zadanie zakłada działanie skoncentrowane na znaczeniu (*focus on meaning*). Jedną z głównych funkcji zadania jest rozwijanie biegłości językowej w trakcie komunikacji i poprzez angażowanie uczących się w autentyczne użycie języka. Z tego powodu zadanie powinno zwierać „lukę”, czyli potrzebę komunikowania konkretnych informacji. Wypełnienie tej luki stanowi motywację do użycia języka, lecz aby wykonać zadanie, trzeba posługiwać się zasobami językowymi i pozajęzykowymi. Ramy zadania nie określają szczegółowo, jakich form należy użyć i pozwalają na wybór takich struktur, które pomogą zrealizować cel zadania. Nie oznacza to jednak zupełnej dowolności, gdyż tematyka zadania zawęży wybory do określonych pól semantycznych oraz tworzy

potrzebę uruchomienia określonych procesów myślowych, co łączy się z określonymi możliwościami językowymi (Ellis 2009, s. 223). Zadanie ukierunkowuje uczących się w stronę użycia pewnych form językowych, jednak ostateczny ich wybór należy do wykonujących zadanie. Tu rodzi się pytanie: skąd uczący się będzie czerpał odpowiednie konstrukcje językowe, aby móc działać? Jakiego typu czynności pomogą mu w opanowaniu podsystemów języka?

Za rozwój środków językowych odpowiedzialne są innego typu zadania – skoncentrowane na formie (*focus on form*)<sup>3</sup>, stosowane w szerokim zakresie w podejściu zadaniowym w różnych fazach lekcji. Koncentracja na formie zakłada eksplicytnie odwoływanie się do danej struktury pojawiającej się w analizowanym tekście lub wykonywanym zadaniu. Można angażować uczących się w poszukiwania w ich repertuarze językowym struktur, które najlepiej oddają przekazywane znaczenia w danej sytuacji komunikacyjnej.

Teoretycy podejścia zadaniowego różnie nazywają i opisują działania o charakterze językowym, sytuują je w różnych fazach procesu dydaktycznego. David Nunan wyszczególnia dwa rodzaje zadań: zadanie ogniskujące (*focused task*), do wykonania którego wymagana jest konkretna struktura oraz zadanie nieogniskujące (*unfocused task*), czyli takie, w którym uczący się mogą używać dowolnych dostępnych im środków językowych w celu jego ukończenia. W opinii badacza warianty te są komplementarne i mogą występować naprzemiennie w procesie dydaktycznym (Nunan 2004, s. 94). Rod Ellis wprowadza dodatkową kategorię, którą określa jako zadania zwiększające świadomość językową (*consciousness-raising tasks*). Są to zadania zaprojektowane tak, by zapewnić eksplicytnie uczenie się, a ich rolą jest uświadomienie sposobów funkcjonowania określonych zjawisk językowych. Badacz rozszerza pojęcie zadania także na działania wymagające bezpośredniej koncentracji uwagi na zagadnieniach językowych. Podkreśla również konieczność dostarczenia uczącemu się materiału ilustrującego funkcjonowanie danej formy/struktury w kontekście oraz tworzenie zadań w taki sposób, aby uczący się musieli dokonać szeregu operacji na danych wejściowych w celu zrozumienia określonego zjawiska oraz (niekiedy) także samodzielnego opracowania reguły (Ellis 2003, s. 163–164). Dave i Jane Willis również dostrzegają potrzebę nauczania struktur językowych w metodyce zadaniowej. Służą temu

---

<sup>3</sup> Autorem koncepcji, która na nowo zdefiniowała określenie *focus on form*, jest Michael Long (1991). Zaproponował on odmienne od wcześniej istniejących definiowanie tego pojęcia, oddzielając tzw. *focus on formS* – rozumiane jako tradycyjne podejście do roli i sposobu nauczania gramatyki, oparte na programach syntaktycznych i skoncentrowane w pierwszej kolejności na strukturach językowych od *focus on form* – koncepcji nauczania opartej na programach analitycznych, skupionych wokół celów komunikacyjnych, do realizacji których konieczne są jednak określone środki językowe, mimo że uwaga uczących się kierowana jest najpierw na znaczenie. W tym sensie koncepcja *focus on form* przypomina podejście *focus on meaning*, ale nie jest z nim tożsama, bowiem w procesie odkrywania znaczenia umożliwia także refleksję nad formą (zob. Janowska, Rabiej 2014).



zadania zwiększające świadomość językową (*consciousness-raising tasks*) czy też zadania metakomunikacyjne (*metacommunicative tasks*), których celem jest przede wszystkim opanowanie danej formy językowej. Badacze ci wyróżniają trzy fazy realizacji sekwencji zadaniowej: (1) koncentracja na znaczeniu (*focus on meaning*), kiedy to uczestnicy są skupieni na komunikacji; (2) koncentracja na języku (*focus on language*), gdy w trakcie działań skoncentrowanych na znaczeniu użytkownicy języka zastanawiają się, jak najlepiej wyrazić to, co chcą powiedzieć lub kiedy nauczyciel wchodzi w interakcję ze studentami i ułatwia proces uczenia się poprzez parafrazowanie i precyzowanie języka uczniów; (3) koncentracja na formie (*focus on form*), kiedy dana forma leksykalna czy gramatyczna zostaje wyizolowana i poddawana analizie (Willis, Willis 2007, s. 5). Natomiast D. Nunan proponuje, aby sekwencja zadaniowa składała się z sześciu faz, przy czym część ściśle poświęcona strukturom językowym to faza czwarta. Ostatnim ogniwem całego procesu jest (bardziej lub mniej kompleksowe) zadanie główne. Przed jego realizacją uczący się zostają wprowadzeni w tematykę i kontekst, dokonują rozmaitych operacji na dostarczonym materiale, poznają niezbędne słownictwo i struktury (Nunan 2004, s. 31–33).

W podejściu zadaniowym język postrzegany jest jako narzędzie przekazywania znaczenia, bowiem podczas autentycznej komunikacji użytkownicy języka skupiają się najczęściej na przekazaniu informacji, w nadziei, iż rozmówca będzie w stanie zrozumieć znaczenie przekazywanego komunikatu. Ich wypowiedzi mają charakter eliptyczny, gdyż w codziennej komunikacji przekazywane znaczenie jest potrzebą nadrzędną w stosunku do posługiwania się pełnymi, poprawnie skonstruowanymi zdaniami. Nie znaczy to jednak, że zadania powinny ignorować konieczność utrwalania przez uczących się poprawnych form językowych.

## 2.5. FAZY REALIZACJI ZADAŃ

Każde zadanie jest małym ogniwem w szeroko pojętym procesie uczenia się, a etapy jego realizacji odpowiadają fazom akwizycji języka obcego. Schematy realizacji zadań różnią się zarówno liczbą faz, jak i stopniem szczegółowości opisu. Jednakże większość modeli zawiera trzy podstawowe etapy: działania *przed*, *w trakcie* i *po* wykonaniu zadań (zob. np. Willis 1996; Skehan 1998; Ellis 2006, 2009).

Faza pierwsza – *pre-task*, jak wskazuje sama nazwa, ma miejsce przed przystąpieniem zespołu do realizacji zadania. Jest to wprowadzenie do tematyki i do zadania. Nauczyciel przygotowuje uczących się do wykonania zadania głównego przy pomocy działań wstępnych, zadań cząstkowych, ćwiczeń i instrukcji. Istnieje wiele rozmaitych sposobów, metod i technik wyczerlenia uczących się na tematykę i treści zadania głównego – mogą oni np. wysłuchać nagrania, prze-

czytać tekst o treści podobnej do tej, nad którą będą pracować lub wykonać ćwiczenia mające na celu aktywizowanie potrzebnych środków językowych (Willis 1996; Willis, Willis 2007). N. S. Prabhu z kolei proponuje, aby w tej fazie uczący się wykonali wraz z nauczycielem zadanie podobne do zadania głównego. Autor podkreśla rolę nauczyciela-przewodnika, który krok po kroku prowadzi swych podopiecznych do pożądanego rezultatu i upewnia się, czy każdy rozumie, jakie umiejętności są niezbędne do prawidłowego wykonania zadania (Prabhu 1987). Inną czynnością w tej części sekwencji zadaniowej jest planowanie wypowiedzi (Skehan 1998), które może wpływać zarówno na jakość produkcji językowej (płynności i poprawność tworzonych tekstów), jak i na ogólne powodzenie w wykonywaniu zadań. Uwaga obu uczestników procesu dydaktycznego – nauczyciela i uczniów – skoncentrowana jest na uaktywnieniu wiedzy i umiejętności uczących się, na zmotywowaniu tych ostatnich do pracy nad zadaniem.

Faza realizacji zadania – *task*<sup>4</sup> – to praktyczne użycie języka i przekazywanie znaczeń w trakcie wykonywania zadania głównego. Poza refleksją nad tematem i poszukiwaniem środków językowych może również obejmować zaangażowanie uczących się w przygotowanie się do wykonania zadania: ustalenie planu działania, redagowanie różnego rodzaju kwestionariuszy, propozycje pytań do dyskusji, powtórzenie elementów przyswojonych w trakcie poprzednich zajęć, opracowanie planu sprawozdania etc. Według D. i J. Willis (2007) faza ta może składać się z trzech etapów: zadanie (*task*), planowanie prezentacji (*planning a report*) oraz przekazanie informacji zwrotnej (*reporting back*)<sup>5</sup>. W trakcie lub po wykonaniu zadania, pracując w parach lub kilkusobowych zespołach, uczniowie przygotowują sprawozdanie ustne lub pisemne z realizacji zadania, odnotowują własne obserwacje, decyzje i uwagi. Następnie przystępują do prezentacji wykonanego zadania. Rezultat zadania może mieć postać wypowiedzi, *exposé*, debaty, broszury, nagrania, plakatu etc. Wymiana informacji i porównywanie wyników następuje w podgrupach lub na forum całego zespołu.

Kolejna sekwencja – *post-task* – to czynności końcowe poświęcone analizie procesu realizacji zadania. Jej celem jest często doskonalenie umiejętności językowych uczących się tak, aby mogli bardziej precyzyjnie formułować wypowiedzi w języku obcym. Dla J. i D. Willis (2007) jest to etap pracy nad językiem, podczas którego ma miejsce analiza cech języka docelowego i objaśniania (*analysis*) oraz praktyczne ćwiczenia językowe (*practice*). Faza ta obejmuje czynności zwiększające świadomość językową, w trakcie której nauczyciel zwraca uwagę uczniów na formy ważne z perspektywy wykonania zadania lub nawiązuje do wcześniejszych wypowiedzi uczniów. Następnie uczniowie wykonują ćwiczenia automatyzujące słownictwo, struktury gramatyczne czy funkcje istotne dla uczniów. Ostatnim

<sup>4</sup> Nazywane również: *while-task* (Ellis 2003, 2006, 2009), *task-cycle* (Willis 1996).

<sup>5</sup> Porównaj wcześniejszy model J. Willis (1996): 1. *Pre-task: introduction to topic and task*; 2. *Task cycle: task, planning, report*; 3. *Language focus: analysis, practice*.

etapem pracy nad zadaniem jest powtórzenie i/lub ocena zadania (*task repetition and/or evaluation*). Uczący się mogą ponownie wykonać zadanie, poprawiając tym samym swoją skuteczność komunikacyjną. Faza pozadaniowa bywa niekiedy w całości poświęcona analizie wypowiedzi uczniów i pracy nad pojawiającymi się problemami.

Przedstawiony schemat możemy uznać za rodzaj klarownego, uproszczonego planu prezentującego krok po kroku typ oraz kolejność działań nauczyciela i studentów. Jakkolwiek dydaktyka jest sama w sobie kreatywna i nie toleruje sztucznych barier, przestrzeganie takiej sekwencji działań jest warunkiem sprawnej organizacji procesu uczenia się przez wykonywanie zadań i ma bezwzględnie wpływ na osiągnięte wyniki.

### 3. KONCEPCJA SERII PODRĘCZNIKÓW ZADANIOWYCH *RAZEM PO POLSKU*

W opinii twórców *ESOKJ* podejście zadaniowe jest jednym z „najlepiej rozwiniętych i w ostatnich latach najchętniej podejmowanych zagadnień z dziedziny kształcenia językowego” (*ESOKJ* 2003, s. 9), co długo nie znajdowało odzwierciedlenia w metodyce nauczania języka polskiego jako obcego.

Seria podręczników *RAZEM po polsku* w swojej koncepcji wpisuje się w najnowsze europejskie trendy w nauczaniu / uczeniu się języków obcych – są to materiały dydaktyczne opracowane w duchu podejścia opartego na wykonywaniu zadań. Ich zasadniczym celem jest przygotowanie językowe, komunikacyjne i społeczne do wykonania różnego rodzaju zadań „z życia wziętych”.

Podręczniki oraz towarzyszące im zeszyty ćwiczeń są adresowane do młodzieży i dorosłych uczących się języka polskiego jako obcego na poziomach A2 i B1<sup>6</sup>. Każdy z nich składa się z 10 jednostek metodycznych (rozdziałów) o podobnej strukturze, a zawarte w nich treści przygotowują sukcesywnie, po pierwsze, do osiągnięcia wyznaczonego celu końcowego jednostki, tj. realizacji zadania głównego (makrozadania) o charakterze społecznym, po drugie, perspektywicznie, do wykonywania zadań przy użyciu języka docelowego w rzeczywistości pozaszkolnej.

Na wstępnej – pierwszej stronie każdej jednostki metodycznej podręczników zamieszczono informację, jakie zadanie główne jest celem działań dydaktycznych oraz wyjaśniono kolejne kroki prowadzące do jego realizacji. W kolejnej części

---

<sup>6</sup> D. Bednarska, J. Machowska, U. Majcher-Legawiec, A. Rabiej, 2020, *RAZEM po polsku. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego. Poziom A2*, Kraków [w druku]; D. Bucko, A. Prizel-Kania, D. Rogala, 2020, *RAZEM po polsku. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego. Poziom B1*, Kraków [w druku].

zatytułowanej „Teksty, konteksty, działania” uczący się stykają się z konkretnymi formami językowymi w kontekście, zachęceni są do działań zbliżonych do tych, które mają miejsce w rzeczywistości pozaszkolnej. Kolejna część – „Formy i reguły” umożliwi usystematyzowanie wprowadzonych struktur leksykalno-gramatycznych, często niezbędnych do realizacji zadania głównego. Zawiera ona zestawienia i ćwiczenia leksykalne, także reguły gramatyczne i przykłady ich stosowania. Następnie proponuje się nowy kontekst komunikacyjny, w którym uczący się powtórnie używa elementów przyswojonych w poprzedzających etapach. Realizacja zadania głównego stanowi podsumowanie procesu uczenia się i potwierdzenie nabycia konkretnych umiejętności. Sekcja jednostki zatytułowana „Między kulturami” to zbiór różnego typu tekstów, materiałów ikonograficznych i zadań związanych z tematyką jednostki, które służą kształceniu międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej, pogłębieniu znajomości polskiej kultury. Jednostka metodyczna kończy się tabelą samooceny, dzięki której uczący się mogą zweryfikować stopień realizacji zakładanych celów, sygnalizowanych na pierwszej stronie jednostki. Po niej zamieszczono ciekawostki o charakterze językowo-kulturowym

#### **4. ZADANIOWE PARAMETRY JEDNOSTKI PODRĘCZNIKOWEJ RAZEM PO POLSKU. POZIOM A2**

Obserwacji struktury zadań oraz proponowanej ich realizacji dokonano na konkretnym materiale językowym stanowiącym treść rozdziału ósmego podręcznika *RAZEM po polsku. Poziom A2*. Temat ogólny tej jednostki metodycznej to **PODRÓŻE I PODRÓŻOWANIE**.

##### **4.1. CELE I REZULTAT ZAJĘĆ**

Jak wspomniano powyżej (zob. 2.3.), jednym z zasadniczych elementów pracy dydaktycznej w ogóle, a w podejściu zadaniowym w szczególności, jest wyznaczenie celów i uświadamianie ich uczącym się. „Uczniowie bardziej interesują się lekcją i mają większą ochotę w niej uczestniczyć, jeżeli znają cele, są merytorycznie przygotowani do podjęcia pracy nad danym materiałem i rozumieją instrukcje nauczyciela” (Kruszewski 2005, s.126).

W omawianym podręczniku cele nauczania i uczenia się umieszczono w sposób eksplicytny na pierwszej stronie otwierającej każdy z rozdziałów i podzielono je na społeczno-kulturowe, komunikacyjne i językowe:

**Tytuł rozdziału: PODRÓŻUJEMY BLISKO I DALEKO**

Aby osiągnąć ten cel, musimy:

Dowiedzieć się:

- co to jest „długi weekend” w Polsce i jak można go zaplanować,
- jakie są w Polsce miejsca ciekawe do zwiedzania i wypoczynku.

Nauczyć się:

- czytać i rozumieć proste teksty informacyjne,
- wyrażać opinię, przyjmować i odrzucać propozycje dotyczące spędzania wolnego czasu,
- wybierać miejsce wypoczynku i rezerwować noclegi,
- planować pobyt,
- redagować proste teksty nieformalne (wpis na portalu społecznościowym).

Umieć używać:

- słownictwa związanego z podróżami, środkami transportu, opisem osób, miejsc, czynności,
- form trybu przypuszczającego.

Wyżej wymienione umiejętności są – konsekwentnie – przedmiotem samooceny przewidzianej na końcu jednostki (w postaci tabeli), zawierającej sformułowania: „wiem”, „potrafię”, „używam”.

Kolejnym, bardzo ważnym z punktu widzenia dydaktyki zadaniowej elementem przygotowania uczących się do pracy jest określenie rezultatu, jaki uczniowie powinni osiągnąć – czyli zadania głównego. Rezultat zadania jest nadrzędny w stosunku do celów. W rozdziale 8. podręcznika jest to ORGANIZACJA WYCIECZKI DLA KILKU OSÓB. Informacja na temat zadania głównego wskazuje uczącym się, co będą umieli wykonać, jakich praktycznych umiejętności nabędą, realizując – wyszczególnione i opisane w kategoriach czynnościowych – cele.

Pierwsza strona jednostki ma nieco osobliwy charakter: określa cele kształcenia językowego i rezultat zadania. Nie zawiera tekstów (poza krótkimi pojedynczymi napisami), ćwiczeń czy poleceń. Wypełnia ją natomiast seria tematycznie powiązanych ilustracji, zdjęć, rysunków etc. Tworzą one istotny etap poprzedzający wykonywanie zadań (pedagogicznych i „z życia wziętych”), ponieważ aktywizują nabytą już wiedzę i umiejętności uczących się. Elementy wizualne stanowią bodziec do refleksji, wywołują rozmaite skojarzenia w zależności od doświadczenia życiowego i językowego uczestników kursu. Poza tym wzmacniają uwagę uczących się i wyzwalają chęć aktywnego uczestnictwa w lekcji, jednym słowem – podnoszą motywację.

Reasumując: zaproponowane rozwiązania i czynności dydaktyczne zawarte na stronie otwierającej rozdział umożliwiają uświadomienie celów nauczania i rezultatu podejmowanych przez uczących się wysiłków, antycypację treści nauczania, wyczulenie na tematykę zajęć i zaktywizowanie grupy.

#### 4.2. ZADANIA PEDAGOGICZNE I „Z ŻYCIA WZIĘTE”

W literaturze przedmiotu poświęconej zadaniom znajdujemy szereg ich klasyfikacji (zob. Willis 1996; Richards i Rodgers 2001; Nunan 2004; Richards 2006). Z perspektywy nauczania zadaniowego ważne jest przyjęcie jakiegось, choćby najprostszego typologii. Autorki *RAZEM po polsku. Poziom A2* mają pełną świadomość ustaleń terminologicznych i prezentują szeroką gamę różnorodnych zadań – mniej lub bardziej kompleksowych, mniej lub bardziej autentycznych – oraz ćwiczeń (zob. 2.2.). Zadania znajdujemy przede wszystkim w części pt. „Teksty, konteksty, działania” oraz sekcji „Między kulturami”, gdzie ich rolą jest zasadniczo tworzenie wiedzy, kształcenie umiejętności oraz rozwijanie międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej. Ćwiczenia są domeną części jednostki metodycznej zatytułowanej „Formy i reguły”.

W przeprowadzanych analizach zadań zwracano szczególną uwagę na polecenie, które ukierunkowuje działania uczących się – w nim jest zawarty cel, jaki przyświeca podejmowanym czynnościom. Podczas gdy w nauczaniu tradycyjnym spotykamy najczęściej polecenie typu: „Przeczytaj tekst(y) i odpowiedz na pytania”, w analizowanej jednostce kładzie się nacisk na celowość czytania. Na przykład: uczestnik czatu – *makoschako* ma pewien problem i nie wie, jak go rozwiązać:

*MAKOSCHAKO*: Cześć! Szukam inspiracji... Chciałbym pojechać ze znajomymi na wycieczkę, ale nie za bardzo wiem dokąd. Moglibyście coś polecić?

Po tym wpisie zamieszczono odpowiedzi, a raczej podpowiedzi kilku osób:

*PATRYK NAPISAŁ*: Z kumplami byliśmy już w Bieszczadach, na Mazurach, a ostatnio na Kaszubach. Kaszuby są rewelacyjne! I jeziora, i lasy, i góry! Może nawet pojedziemy tam zimą, bo jest kilka wyciągów narciarskich.

*MARTA NAPISAŁA*: Też lubimy Kaszuby! Byliśmy tam niedawno. To takie „dwa w jednym”: chcieliśmy mieć spokój nad jeziorem – mieliśmy. Chcieliśmy położyć na plaży, pospacerować nad morzem, posłuchać szumu fal – pół godziny i byliśmy nad Bałtykiem. Gorąco polecam ten wariant.

*JANINA NAPISAŁA*: Dla mnie polskie morze nie jest atrakcyjne. Za dużo ludzi, zwłaszcza młodych i głośnych. W moim wieku ważniejsza jest cisza i kontakt z naturą. Zdecydowanie wolę góry. Ale nie Zakopane! Raczej Bieszczady, może Karkonosze. Zwłaszcza jesienią – to najlepszy czas na wypoczynek!

Itd.

Uczeń ma za zadanie przeczytać wypowiedzi uczestników czatu i powiedzieć, jakie propozycje mają dla *makoschako*. W analizowanym zadaniu (nr 2 w części „Teksty, konteksty, działania”) uczniowie zapoznają się z krótkimi tekstami i w nich znajdują inspiracje odnośnie do sposobów wyjścia z sytuacji. Czytanie

nie jest celem samym w sobie, lecz narzędziem do rozwijania innych działań językowych, w tym wypadku mediacyjnych, polegających na przetwarzaniu tekstu, co z kolei umożliwia zaproponowanie pomocy i porady w zadaniu 3.:

Powiedz, dokąd ty chciałbyś/chciałabyś pojechać na weekend? Dlaczego? Dokąd na wycieczki najczęściej wyjeżdżają ludzie w twoim wieku?

W zadaniu 6. ponownie zachęca się uczniów do przeczytania krótkich tekstów, ale polecenie do nich również odbiega od klasycznego. Tym razem uczniowie odgrywają role turystów planujących pobyt w jakimś atrakcyjnym miejscu. Aby dokonać wyboru odpowiedniego miejsca, odwołują się do materiałów zamieszczonych w podręczniku (adaptowane informacje na temat różnych miejsc zakwaterowania, mapy, zdjęcia). Propozycji jest wiele, ale nie wszystkie są zadowalające: w ofertach brak niekiedy bardzo istotnych szczegółów np. na temat cen noclegów czy wyżywienia. Lektura tekstu ma na celu nie tylko rozwijanie rozumienia selektywnego, ale również stwierdzenie, jakich ważnych informacji brakuje w opisie danych ośrodków turystycznych i odnotowanie ich w tabeli:

Utwórzcie trzy grupy. W grupach wybierzcie po dwie oferty różnych miejsc, które czekają na turystów i znajdźcie je na mapie Polski. Następnie:

- przeczytajcie te oferty i uzupełnijcie informacje w tabeli,
- zastanówcie się, jakich informacji brakuje w tych ofertach, które są ważne dla turysty przed decyzją o wyjeździe,
- zapiszcie te uwagi.

Przedyskutowanie ofert na forum i wybór najatrakcyjniejszej dla studentów to treść kolejnego zadania (zadanie 7.), którego polecenie brzmi:

Przedstawcie na forum wszystkie zalety ofert turystycznych, które analizowaliście. Wspólnie zdecydуйте, która z tych ofert jest najbardziej atrakcyjna (\*\*\*\*\*), a która najmniej ciekawa (\*) dla studentów. Uzasadnijcie swój wybór.

Zaproponowane w dalszej części jednostki zadania nie polegają już na rozumieniu tekstów, lecz zobowiązują do konkretnych działań i podejmowania decyzji w sprawie wyjazdu w góry. Trzeba wspólnie uzgodnić wiele spornych kwestii – nie na zasadzie biernej akceptacji czyjejs propozycji, ale poprzez wysuwanie argumentów i kontrargumentów, dążenie do uzyskania konsensusu poprzez negocjowanie. Rezerwacja noclegów i pakowanie bagażu (co warto zabrać i dlaczego) wymaga również dyskusji z kolegami w celu znalezienia najlepszego wyjścia; przygotowuje także – nie tylko językowo – do realizacji makrozadania (zob. 4.3.).

Niektóre z zaprezentowanych w jednostce zadań (np. zadanie 6. i 7.) to zadania zespołowe (*occupational tasks*), które mają na celu wymianę informacji/ znaczeń, ale również wymagają koordynowania działań, współpracy, negocjacji i wzajemnej motywacji członków grupy, a także umiejętności współdziałania z osobami o odmiennych stylach życia i poglądach. Rozwijają zatem kompetencje komunikacyjne (językowe, pragmatyczne, socjolingwistyczne) oraz kompetencje

ogólne użytkowników języka (wiedzę, umiejętności, uwarunkowania osobowościowe, umiejętność uczenia się) i stanowią narzędzie szeroko rozumianej interakcji.

Na podstawie przywołanych przykładów można dostrzec cechy zadania, a co za tym idzie, łatwiej zrozumieć istotę metodyki zadaniowej. Realizacja zadań to działanie zorientowane na osiągnięcie określonego celu w sytuacjach zbliżonych do rzeczywistych, zakończone (często) konkretnym rezultatem. W wyżej opisanych przykładach mamy w większości do czynienia z zadaniami pedagogicznymi ukierunkowanymi na rozwijanie konkretnych działań (sprawności) językowych: receptywnych, produktywnych, interakcyjnych oraz mediacyjnych (zadanie 2.). W każdym jednak przypadku nakreślono w poleceniu autentyczny szeroki kontekst użycia języka.

#### 4.3. ZADANIE GŁÓWNE (MAKROZADANIE) I JEGO REALIZACJA

Każda jednostka metodyczna w podręczniku *RAZEM po polsku. Poziom A2*<sup>7</sup> zakłada realizację jakiegoś kompleksowego zadania – makrozadania. Uczący się musi np.: opracować wpis na blog, wynająć mieszkanie, znaleźć dorywczą pracę, zorganizować grupowy wyjazd, przygotować informator o Polsce itp. W ramach danej jednostki zadanie główne wyznacza dobór treści językowych, tworzy kontekst, sytuację, okoliczności, które będą stymulowały naturalną zdolność uczenia się. Jak już wielokrotnie podkreślano, podstawową cechą zadania jest jego ukierunkowanie na rozwiązywanie problemów; trudności, które uczący się muszą pokonać, pobudzają do inwencji i generują nowy sposób myślenia. To działanie opiera się na interakcjach między uczącymi się, którzy mają sobie coś do zakomunikowania. Jednakże mimo konkretnych, szczegółowych poleceń, każde zadanie ma charakter otwarty, tzn. pozostawia uczącym się dużą swobodę w jego rozwiązywaniu, w podejmowaniu działań zgodnie z własnymi możliwościami i dążeniami.

Poprzez wykonywanie zaproponowanych w podręczniku (w sekcjach „Teksty, konteksty, działania” oraz „Formy i reguły”) serii zadań pedagogicznych oraz ćwiczeń uczący się sukcesywnie nabywa wiedzę i rozwija językowe kompetencje komunikacyjne. W ten sposób przygotowuje się do realizacji celu nadrzędnego jednostki, tj. wykonania zadania głównego. Tak więc poszczególne zadania (czy podzadania) są bezpośrednio zorientowane na realizację zadania końcowego, a ich „małe” cząstkowe cele stanowią etapy osiągnięcia celu głównego. W rozdziale ósmym podręcznika dla poziomu A2 makrozadanie (zadanie końcowe) sformułowano w następujący sposób:

<sup>7</sup> Podobnie jak w podręczniku przeznaczonym dla poziomu B1.



ZADANIE: ORGANIZUJEMY WYCIECZKĘ DLA KILKU OSÓB

PRZYGOTOWANIE: W małych grupach wybierzcie miejsce, w którym mogliście spędzić długi weekend (morze, jeziora, góry, miasta, wieś itd.). Poszukajcie informacji o tych miejscach w Internecie. Zdecydujcie, jak długo tam będziecie, czym dojedziecie do tego miejsca, gdzie będziecie spać, jeść i jak będziecie tam spędzać czas.

REALIZACJA: Opracujcie szczegółowy plan pobytu w wybranym przez was miejscu oraz listę rzeczy, które zabierzecie ze sobą.

PREZENTACJA: Zaprezentujcie swoje pomysły kolegom/koleżankom z grupy i wysłuchajcie ich opinii.

Prezentowane zadanie to sekwencja działań, które polegają na rozwiązaniu problemu i angażują uczniów w ciąg kognitywnych oraz komunikacyjnych procedur. W trakcie wykonywania zadania uczący się posługują się uprzednio i nowo nabytą wiedzą, aby wspólnie (RAZEM!) odkrywać znaczenie, realizować zaplanowane bądź wyłaniające się w toku pracy cele. Zadanie polega na przetwarzaniu danych, dokonywaniu wyboru, negocjowaniu oraz ustnym przekazywaniu informacji. Określono w nim:

- cel (*goal*) w kontekście jego przydatności w danej sytuacji dydaktycznej;
- materiał wejściowy (*input*), którym może być tekst pisany, mówiony bądź ilustracja;
- warunki wykonania zadania (*conditions*), czyli doprecyzowanie zasadniczych punktów w celu ukierunkowania pracy zespołu, np.: jaki zestaw informacji otrzymają uczący się, czy warunkiem pomyślnego wykonania zadania będzie wynegocjowanie wspólnego stanowiska, czy zadanie będzie wymagało interakcji, przekazania informacji etc.;
- procedury metodyczne (*procedures*), obejmujące zaplanowanie form pracy (w parach, w grupach, indywidualnie) oraz czasu przeznaczzonego na przygotowanie i wykonanie zadania;
- przewidywany rezultat zadania (*predicted outcomes*), tzn. wypracowanego produktu (w formie pisemnej bądź ustnej, jego charakter – otwarty lub zamknięty) i procesów poznawczych wywołanych przez zadanie (zob. Ellis 2003, s. 21).

Czynności wykonywane w poszczególnych fazach zajęć mogą przedstawiać się następująco:

- faza przedzadaniowa (*pre-task*): ustne wprowadzenie do tematu, przedstawienie materiałów (mapy, foldery dotyczące miejscowości turystycznych w Polsce), odwołanie się do osobistych doświadczeń uczących się, przypomnienie słownictwa i struktur językowych, z którymi studenci już się zetknęli (choćby w omawianej jednostce), podział na grupy; do realizacji tej fazy można śmiało wykorzystać niektóre z materiałów/zadań zaproponowanych w sekcji „Teksty, konteksty działania”;

- faza zadaniowa (*task-cycle*): czytanie informacji w Internecie i oglądanie zdjęć – zapoznanie się z treścią ofert, selekcja i zapis potrzebnych informacji, przygotowanie planu pobytu i listy rzeczy do zabrania, prezentacja wyników pracy zespołów;
- faza pozadaniowa (*post-task*): dyskusja na forum i wybór najciekawszej oferty spędzenia długiego weekendu wraz z uzasadnieniem; analiza i wyjaśnienie trudności językowych (słownictwo, gramatyka) pojawiających się trakcie produkcji, koncentracja na formie poprzez dodatkowe ćwiczenia językowe; opinie studentów na temat zadania i pracy nad nim (np. trudności, na które napotkali podczas pracy).

Wykorzystując umiejętności nabyte w trakcie uprzednio rozwiązywanych zadań cząstkowych, podzespoły opracowują szczegółowy plan, przedstawiają go swoim kolegom z grupy, argumentując dokonane wybory. Poszczególne elementy tego złożonego zadania wyraźnie dają się zauważyć w zadaniach poprzedzających ten ostatni etap. Zadanie końcowe to rekapitulacja wiedzy i umiejętności nabytych w trakcie wykonywania zadań cząstkowych. Ponowne użycie poznanych struktur w innej sytuacji, w innym kontekście implikuje ich trwałe zapamiętanie. Nie może więc ono pozostawać w oderwaniu od tego, co było treścią jednostki, lecz jest jedynie transformacją, nowym kształtem nabytych umiejętności. Identyfikowalnym rezultatem tego zadania jest opracowane *dossier*, skonsultowane i przedyskutowane uprzednio z kolegami – uczestnikami wycieczki, a następnie przedstawione na forum całego zespołu.

Opisane powyżej przykłady zadań przygotowują – w swym założeniu – pod względem językowym i społecznym do radzenia sobie w kontekście pozaszkolnym, w sytuacjach życia codziennego, w których język nie jest bezpośrednim celem, ale środkiem, narzędziem niezbędnym do osiągnięcia zamierzonego rezultatu. Wykonywanie zadań to działanie w jakimś konkretnym celu – wymagające osobistego zaangażowania i aktywności, to nauka komunikacji w zaaranżowanych sytuacjach, ale skłaniająca uczącego się do komunikacji autentycznej, angażującej językowe kompetencje komunikacyjne oraz kompetencje ogólne użytkownika języka. Takie właśnie są założenia podejścia ukierunkowanego na działanie<sup>8</sup>, zaproponowanego w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (2003).

---

<sup>8</sup> Podejście ukierunkowane na działanie/działaniowe (*an action-oriented approach*) to „nowe wcielenie” podejścia komunikacyjnego, zaproponowane w oparciu o nowy cel nauczania i uczenia się języków, cel społeczny związany z integracją europejską. Ta koncepcja, jakkolwiek nowatorska, łączy cechy i dorobek wcześniejszych podejść i rozwiązań metodycznych. Podstawowymi metodami pracy lekcyjnej w obrębie podejścia ukierunkowanego na działanie są: podejście zadaniowe (oparte na wykonywaniu zadań – *TBLT*), podejście kompetencyjne, podejście projektowe, studium przypadku oraz symulacja globalna.

#### 4.4. REFLEKSJA NAD JĘZYKIEM I ODKRYWANIE REGUŁ

Celem zadań *sensu largo* jest nie tylko rozwiązywanie problemów o charakterze komunikacyjnym czy społecznym przy użyciu języka, ale także budzenie refleksji nad tym narzędziem komunikacji, rozwijanie świadomości językowej uczących się, automatyzacja struktur.

W zadaniowym modelu kształcenia językowego możemy mówić o dwóch podejściach do nauczania struktur językowych. Pierwsze, skrajne, odrzuca całkowicie ich nauczanie, uznając, że sama komunikacja stanowi warunek konieczny i wystarczający dla pomyślnej akwizycji języka. A drugie, bardziej umiarkowane, przyjmuje, że podsystemy języka, choć pełnią funkcję służebną wobec komunikacji, są istotnym elementem, który należy uwzględnić w procesie nauczania / uczenia się (Ellis 2003, 2009; Nunan 2004; Willis, Willis 2007).

To drugie stanowisko przyjęto w podręczniku *RAZEM po polsku. Poziom A2*. Zaproponowano szereg działań wymagających koncentracji na znaczeniu, jednak sporo miejsca przeznaczono także na ćwiczenia językowe – skoncentrowane na formie. Każda jednostka zawiera mocno rozbudowany komponent poświęcony rozwijaniu kompetencji leksykalnej, semantycznej i gramatycznej. Na szczególną uwagę zasługuje tu zastosowanie indukcyjnego podejścia do nauczania gramatyki, rzadko spotykanego w nauczaniu polszczyzny.

W analizowanej jednostce podręcznika *RAZEM po polsku. Poziom A2* brak jest konkretnych sugestii odnośnie do sposobów odkrywania słownictwa. Inicjatywę pozostawiono nauczycielowi i uczniowi, licząc na to, że skorzystają oni z bogactwa struktur leksykalnych zawartych w tekstach i zadaniach zamieszczonych w sekcji „Teksty, konteksty i działania”. Tym samym podkreśla się niezastąpioną rolę kontekstu w procesie poznawania nowego słownictwa. Kontekst należy rozumieć nie tylko jako usytuowanie słowa w tekście, ale również w towarzyszących mu wszelkiego rodzaju elementach ikonograficznych (ilustracjach, planach, mapach, afiszach, itp.). Przedłużeniem tego wstępnego kontaktu ze słownictwem w tekstach i materiałach graficznych są ćwiczenia (w podręczniku i zeszytach ćwiczeń) odpowiednio ukierunkowane na systematyzację i ponowne użycie struktur, z którymi uczeń zetknął się w trakcie wykonywania proponowanych zadań pedagogicznych. W analizowanej jednostce metodycznej są to terminy związane z podróżami, środkami transportu, opisem osób, miejsc i czynności.

Z kolei procedury nauczania gramatyki zostały mocno doprecyzowane – wybrano podejście indukcyjne. Proces refleksji nad językiem stymulowany jest tekstami autentycznymi lub preparowanymi, w których dane struktury pojawiają się w czytelnym kontekście. Nauczyciel planuje działania pedagogiczne w taki sposób, by ułatwić uczącym się stopniowe odkrywanie zasad funkcjonowania systemu językowego. Kolejne etapy przyswajania struktur gramatycznych to:

(1) wyczerpanie na problem, (2) rozpoznawanie zjawiska gramatycznego, (3) weryfikacja dokonanych odkryć, (4) automatyzacja struktur i wreszcie (5) swobodne użycie języka (por. Janowska 2004). Cały proces uwzględnia autonomię ucznia i ma charakter zindywidualizowany: uczący się wyrażają swoje refleksje i spostrzeżenia w dowolny sposób.

W ósmym rozdziale podręcznika *RAZEM po polsku. Poziom A2* nowo wprowadzonym zagadnieniem jest tryb warunkowy. Zagadnienie to figuruje również w spisie celów jednostki na pierwszej stronie. Konceptualizacja form odbywa się w trakcie lektury dialogów, w których wyłuszczone czasowniki w trybie warunkowym. Uczący się rozpoznają je w odpowiednio dobranych kontekstach, a następnie wpisują do specjalnie przygotowanej tabeli, której zadaniem jest uporządkowanie i klasyfikacja form. Kolejnym krokiem jest interpretacja, porównanie wyselekcjonowanych struktur w celu odkrycia zasad tworzenia trybu. Na podstawie obserwacji i wypowiedzi zamieszczonych w ćwiczeniach uczący się mogą przystąpić do ustalenia listy końcówek, werbalizacji reguł tworzenia i użycia trybu warunkowego, np.:

— Zdecyduj, czy poniższe zdania są prawdziwe (P), czy fałszywe (F).

1. Tryb warunkowy budujemy na formach czasu przeszłego. ( )

2. Tryb warunkowy budujemy na formach czasu przyszłego. ( )

3. Ważne są formy: ja/ty/my/wy. ( )

4. Ważne są tylko formy: on/ona/ono i oni/one. ( )

— Kiedy używamy trybu warunkowego? Przeczytaj zdania i odpowiedz na pytania.

a) *Chciałbym z tobą porozmawiać.* Czy to jest propozycja/życzenie/prośba?

b) *Czy powiedziała mi pani, gdzie jest sala 110?* Czy to jest życzenie/propozycja/prośba?

c) *Mam bilety do teatru, może poszłabyś ze mną?* Czy to jest prośba/życzenie/propozycja?

Identyfikacji form dokonują sami uczniowie, pracując samodzielnie lub w małych zespołach. A więc muszą być wyczerpani na problem i posiadać minimalną orientację odnośnie do występowania tego zjawiska gramatycznego. Służą temu nie tylko wspomniany powyżej (specjalnie spreparowany) dialog, ale również (a może przede wszystkim) pojedyncze formy tego trybu umiejętnie wkomponowane w teksty i wypowiedzi zamieszczone w części „Teksty, konteksty i działania”. W ten sposób studenci oswiają się stopniowo, nawet podświadomie, z koniecznością użycia nowych struktur służących do wyrażenia życzenia czy warunku. Na tym wstępnym etapie używać mogą tylko gotowych sformułowań zaczerpniętych z materiałów, z którymi pracują. Ponadto zaproponowano jeszcze inny rodzaj „podpowiedzi” przy stosowaniu nowych struktur. W ćwiczeniu nr 2 (na wstępie rozdziału) polecenie brzmi: „Chciałbym pojechać ze znajomymi na wycieczkę, ale nie za bardzo wiem dokąd. Moglibyście coś polecić?”

Internauci udzielają porad na podstawie przeczytanych tekstów, ale w kolejnym ćwiczeniu (nr 3) reakcje językowe studentów muszą być bardziej samodzielne, ponieważ pytanie brzmi: „Dokąd ty chciałabyś/chciałbyś pojechać na weekend”? W tworzeniu odpowiedzi uczący się mogą skorzystać z wyrażen zamieszczonych w ramce: „chciałbym/chciałabym pojechać..., wolałbym/wolałabym pojechać..., najchętniej pojechałbym/pojechałabym..., wybrałabym się / wybrałbym się...”. Tak więc wprowadzanie form trybu przypuszczającego następuje stopniowo, w kontekstach, od samego początku rozdziału, a nie tylko w części poświęconej zagadnieniom gramatycznym. Faza automatyzacji struktur i swobodnego użycia to zespół odpowiednio dobranych ćwiczeń w podręczniku (nr 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 – w sekcji „Formy i reguły”) oraz w zeszytach ćwiczeń. Cechuje je różnorodność zastosowanych technik: prawda/fałsz, transformacje zdań, odpowiedzi na pytania, zmiana kontekstu wymuszająca zmianę form (z trybu oznajmującego na tryb warunkowy), dokończenie rozpoczętych zdań, uzupełnianie luk, udzielanie rad typu: „co byś zrobił, gdybyś był na miejscu twego kolegi” etc.

Propozycje zamieszczone w tym rozdziale to lekcja indukcyjnego podejścia do nauczania gramatyki języka polskiego jako obcego. Podręcznik bazuje na aktywności uczących się, prowadząc ich przez poszczególne etapy przyswajania materiału gramatycznego. Rola nauczyciela ogranicza się do czuwania nad całym procesem. Podporządkowana celom komunikacyjnym gramatyka jest elementem umożliwiającym wykonanie poszczególnych zadań. Nie neguje się i nie pomniejsza jej znaczenia, ale mocno podkreśla jej rolę w rozwoju wiedzy proceduralnej. Gramatyka jest konieczna: pomaga, ułatwia, „skraca drogę” prowadzącą do osiągnięcia celu i w żadnym wypadku nie jest celem sama w sobie. Jest potrzebą podyktowaną sytuacją komunikacyjną, typem zadania, któremu uczący się musi stawić czoła.

## 5. PODSUMOWANIE

Idea stosowania zadań w uczeniu się, nauczaniu i ocenianiu to centralny problem podejścia zdefiniowanego w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (2003). Atrybuty takiego podejścia umożliwiają pokonanie bariery między użyciem języka a jego uczeniem się, ułatwiają przejście z sali lekcyjnej do rzeczywistości pozaszkolnej i pozajęzykowej. Według twórców *ESOKJ* zadanie ma na celu zmobilizowanie uczących się do podejmowania działań, których efektem jest przyswajanie języka. Rozwijanie kompetencji komunikacyjnej następuje w działaniu, w trakcie wykonywania zadań. Realizacja zadań na zajęciach z języka podlega różnym uwarunkowaniom i ograniczeniom, wymaga podziału jednostek na etapy, stosowania odpowiednich strategii nauczania / uczenia się oraz form orga-

nizacyjnych zajęć. Mając to na uwadze, twórcy serii podręczników *RAZEM po polsku* podjęli wyzwanie opracowania zadaniowych materiałów nauczania, opartych na działaniowej koncepcji użycia języka. Od pierwszej jednostki lekcyjnej uczeń jest stopniowo wdrażany do posługiwania się żywym językiem polskim w prywatnej, publicznej i zawodowej sferze życia. Prezentowany materiał językowy jest wykorzystywany nie tylko jako model, ale przede wszystkim jako „rusztowanie” pomagające budować własne wypowiedzi. Proponowane zadania mają głównie na celu rozwijanie działań językowych i strategii użytkowników języka, ale nie zaniedbują pracy skoncentrowanej na formie.

## BIBLIOGRAFIA

- Bachman L., Palmer A., 1996, *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*, Oxford.
- Bednarska D., Machowska J., Majcher-Legawiec U., Rabiej A., 2020, *RAZEM po polsku. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego. Poziom A2*, Kraków [w druku].
- Breen M., 1987, *Learner contribution to task desing*, w: C. Candlin, D. Murphy (red.), *Language Learning Task*, London, s. 23–46.
- Bucko D., Prizel-Kania A., Rogala D., 2020, *RAZEM po polsku. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego. Poziom B1*, Kraków [w druku].
- Bygate M., Skehan P., Swain M., 2001, *Introduction*, w: M. Bygate, P. Skehan, M., Swain (red.), *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching, and Testing*, London & New York, s. 1–20.
- Carroll J.B., 1993, *Human Cognitive Abilities*, New York.
- Crookes G., 1986, *Task Classification: A Cross-Disciplinary Review*, Honolulu.
- Demaizière F., Narcy-Combes J.-P., 2005, *Méthodologie de la recherche didactique: nativisation, tâches et TIC*, „Alsic”, t. 8, nr 1, s. 45–64.
- Ellis R., 2003, *Task-Based Language Learning and Teaching*, Oxford.
- Ellis R., 2006, *The Methodology of Task-Based Teaching*, „Asian EFL Journal”, nr 8(3), s. 19–45.
- Ellis R., 2009, *Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings*, „International Journal of Applied Linguistics”, t. 19, nr 3, s. 221–246.
- ESOKJ – Europejski system opisu kształcenia językowego: *uczenie się, nauczanie, ocenianie*, 2003, Warszawa.
- Janowska I., 2004, *Refleksyjne nauczanie gramatyki*, „Języki Obce w Szkole”, nr 6, s. 40–48.
- Janowska I., 2011, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Janowska I., 2019, *Wypowiedź ustna w dydaktyce językowej. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Janowska I., Rabiej A., 2014, *Zadanie jako forma wspierania refleksyjnego nauczania gramatyki*, „Neofilolog”, nr 43/2, s. 235–247.
- Kruszewski K., 2005, *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa.
- Long M., 1985, *Input and Second Language Acquisition Theory*, w: S. Gass, C. Madden (red.), *Input in Second Language Acquisition*, Rowley, s. 377–393.
- Long M., 1991, *Focus on form: A design feature in language teaching methodology*, w: K. De Bot, R. Ginsberg, C. Kramsch (red.), *Foreign language research in cross-cultural perspective*, Amsterdam, s. 39–52.

- Nissen E., 2011, *Variations autour de la tâche dans l'enseignement/apprentissage des langues aujourd'hui*, „Alsic”, nr 14, <http://alsic.revues.org/2344> [dostęp: 20.05.2020].
- Nunan D., 1989, *Designing Tasks For The Communicative Classroom*, Cambridge.
- Nunan D., 2004, *Task-Based Language Teaching*, Cambridge.
- Prabhu N.S., 1987, *Second Language Pedagogy*, Oxford.
- Prizel-Kania A. 2013, *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym*, Kraków.
- Richards J.C., 2006, *Communicative Language Teaching Today*, Cambridge.
- Richards J.C., Rodgers T., 2001, *Approaches and Methods in Language Teaching*, New York.
- Samuda V., Bygate M., 2008, *Tasks in second language learning*, New York.
- Skehan P., 1998, *A Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford.
- Willis D., Willis J., 2007, *Doing Task-based Teaching*, Oxford.
- Willis J., 1996, *A Framework for Task-Based Learning*, London.

Iwona Janowska


#### TASK-BASED LANGUAGE TEACHING CONCEPT IN MATERIALS FOR TEACHING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

**Keywords:** teaching materials, task, task-based language teaching, foreign language teaching, teaching Polish as a foreign language

**Abstract.** At the end of the last century, as part of the communicative methodology, there arose the need to adapt foreign language teaching system to the requirements of the changing reality. The Council of Europe's *Common European Framework of Reference for Languages* (2001) presented a new vision of communication and a new approach to the competence of language users: communication is an activity. Thence, the concept of an action-oriented approach originated. This approach proposes a specific way of developing communication skills which involves performing tasks embedded in environmental and situational contexts. The principles of task-based teaching and learning have been penetrating the didactics of Polish as a foreign language for several years. Unfortunately, despite the rather well-developed theoretical base of the activity-oriented and task-based approach, there is still a lack of comprehensive practical materials and textbooks that propagate the assumptions of European language policy in Polish language glottodidactics. This article shows how to apply a task-based approach in teaching practice. The concept of task-based textbooks created at the Jagiellonian University's Centre for Polish Language and Culture in the World, which is part of the latest trends in contemporary glottodidactics, is presented. The idea behind the textbooks corresponds to the need to teach a living, authentic language, which is primarily a tool for performing various social tasks.

Data wpłynięcia tekstu: 4.06.2020

Anna Burzyńska-Kamieniecka\*

 <https://orcid.org/0000-0002-5034-806X>

## WYKORZYSTANIE KONCEPCJI *PLAIN LANGUAGE* W UPRASZCZANIU TEKSTÓW DO TESTOWANIA ZNAJOMOŚCI JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

**Słowa kluczowe:** prosty język, upraszczanie tekstu, testowanie rozumienia tekstu pisanego, wskaźniki czytelności tekstu, egzaminy certyfikatowe z JPJO

**Streszczenie.** W artykule pokazano, że zasady tworzenia tekstów zgodnie ze standardem *plain language* i narzędzia pomiaru ich czytelności mogą znaleźć zastosowanie w procesie adaptowania tekstów służących do testowania znajomości JPJO. Dostosowywanie wykorzystywanych w zadaniach testowych tekstów oryginalnych (autentycznych) do wymogów standardów egzaminacyjnych wymaga ich modyfikacji. Już ze wstępnej analizy przykładowych zadań służących do testowania sprawności czytania na egzaminie certyfikatowym z JPJO wynika, że będące ich podstawą teksty oryginalne poddano transformacjom zgodnym z zasadami *plain language*. W przygotowaniu tekstów do testowania znajomości języka polskiego jako obcego można więc posługiwać się schematem upraszczania tekstów opisanym przez badaczy prostej polszczyzny, a w ustalaniu stopnia ich trudności pomocniczo wykorzystywać automatyczne narzędzia pomiaru.

### 1. W POSZUKIWANIU REGUŁ EFEKTYWNEJ KOMUNIKACJI – *PLAIN LANGUAGE*

Zdobywająca coraz większą popularność nie tylko wśród językoznawców koncepcja *prostego języka* (*plain language*) wiąże się ze stosowaniem szeregu zasad tworzenia tekstów i narzędzi ich analizy, które można w pewnym zakresie wykorzystać w procesie nauczania i testowania języków obcych. Ruch społeczny prostego języka (*plain language movement*) zakłada upraszczanie komunikacji w sferze publicznej przez dostosowywanie funkcjonujących w niej tekstów

---

\* [anna.burzynska-kamieniecka@uwr.edu.pl](mailto:anna.burzynska-kamieniecka@uwr.edu.pl), Uniwersytet Wrocławski, Instytut Filologii Polskiej, Zakład Językoznawstwa Stosowanego, pl. Nankiera 15b, 50-140 Wrocław.



(zwłaszcza pisanych) do możliwości percepcyjnych „przeciętnego odbiorcy”<sup>1</sup>. Dążenie do jasności, prostoty i zwięzłości wypowiedzi jako właściwości dobrego stylu, zalecane współcześnie w różnego rodzaju poradnikach i wydawnictwach poprawnościowych<sup>2</sup>, było obecne już w retoryce antycznej (w teorii trzech stylów – styl niski), nie jest więc niczym nowym. Poszukiwanie reguł efektywnej komunikacji przyczyniło się jednak do określenia skutecznych zasad upraszczania tekstów oraz wypracowania narzędzi pozwalających na automatyczną ocenę stopnia ich *przystępności*, traktowanej jako cecha stylowa prostego języka (Piekot, Maziarz 2014, s. 314).

## 2. ZASADY UPRASZCZANIA TEKSTÓW ZGODNIE ZE STANDARDEM *PLAIN LANGUAGE*

Dostosowanie tekstu do wymogów standardu *plain language* powinno doprowadzić do takiego sposobu jego organizacji, „(...) który zapewnia przeciętnemu obywatelowi szybki dostęp do zawartych w nim informacji, lepsze ich zrozumienie oraz – jeśli trzeba – skuteczne działanie na ich podstawie” (Piekot i in. 2019, s. 199). Aby tego dokonać, można według wrocławskich badaczy prostej polszczyzny<sup>3</sup>, zastosować odpowiednie reguły tworzenia wypowiedzi, biorąc pod uwagę w hierarchicznej budowie tekstu: aspekt leksykalny (dobór słownictwa), aspekt składniowy (budowę zdań), aspekt kompozycyjny i kognitywny (organizację treści) oraz aspekt wizualny (typografię i layout tekstu) (Piekot i in. 2019, s. 199). W celu uproszczenia tekstu należy zatem, uwzględniając jego poziomy, kierować się właściwymi zasadami (sformułowanymi w formie zaleceń lub zakazów) i na ich podstawie dokonywać konkretnych działań na tekście (odpowiednio transformacji leksykalnych, składniowych, kompozycyjnych czy interpersonalnych). Opisane wyżej zależności ilustruje poniższa tabela, w której przedstawiono podstawowe zasady przygotowania tekstów zgodne z wytycznymi *plain language*.

<sup>1</sup> Przejawy aktywności tego ruchu są widoczne w szeregu inicjatyw wspieranych przez administrację publiczną i instytucje pozarządowe m.in. w USA, Wielkiej Brytanii oraz w krajach UE (w Polsce jest to na przykład zainicjowana w 2012 r. kampania społeczna *Język urzędowy przyjazny obywatelom*).

<sup>2</sup> W odniesieniu do języka polskiego A. Markowski w *Nowym słowniku poprawnej polszczyzny* (2003, s. 1754) wiąże cechę jasności tekstu z jego zrozumiałością, podczas gdy prostota łączy się z wyborem środków językowych najbardziej naturalnych i typowych dla danej sytuacji komunikacyjnej, zwięzłość zaś polega na unikaniu w tekście wszelkich elementów redundantnych.

<sup>3</sup> Chodzi o grupę badaczy z Uniwersytetu Wrocławskiego, a zwłaszcza Tomasza Piekota i Grzegorza Zarzecznego.

Tabela 1. *Dostosowywanie tekstów do wymogów prostego języka – podstawowe zasady i techniki transformacji*

<i>Poziom tekstu</i>	<i>Podstawowe zasady opracowania tekstu</i>	<i>Techniki transformacyjne</i>
struktura globalna (tematyczna) tekstu	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Przygotuj plan tekstu (wyodrębnij akapity).</li> <li>▪ Do każdego z akapitów dodaj streszczający go nagłówek.</li> </ul>	kompozycyjne
poziom akapitu/zdania/wyrazu	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Stosuj krótkie zdania (maksymalnie trzykrotnie złożone).</li> <li>▪ Unikaj skomplikowanych konstrukcji gramatycznych (form bezosobowych, strony biernej, nominalizacji).</li> <li>▪ Używaj wyrazów ogólnych i często używanych.</li> <li>▪ Unikaj słów wielosylabowych.</li> <li>▪ Trudne słowa wyjaśniaj przez ich parafrazę.</li> </ul>	składniowe  leksykalne
poziom relacji nadawczo-odbiorczych	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Zwracaj się do odbiorcy.</li> <li>▪ Mów w swoim imieniu.</li> <li>▪ Ujawniaj siebie.</li> </ul>	interpersonalne

Źródło: opracowanie własne na podstawie Piekot i in. 2015; 2019

### 3. WYKORZYSTANIE ZASAD *PLAIN LANGUAGE* W ADAPTACJI TEKSTÓW DO TESTOWANIA JPJO

Bez wątpienia jednym z podstawowych materiałów dydaktycznych, stosowanym zarówno w nauczaniu, jak i w testowaniu języków obcych są teksty. Według *Angielsko-polsko-słoweńskiego glosariusza terminów z zakresu testowania biegłości językowej* tekst w procesie testowania stanowi „fragment dyskursu, w formie pisanej bądź mówionej, wykorzystany jako podstawa dla zestawu jednostek testu” (*Angielsko-polsko-słoweński glosariusz...*, 2004, s. 99). W przypadku JPJO do testowania biegłości w zakresie znajomości tego języka na egzaminach certyfikatowych używa się różnych typów tekstów, których wykazy zawierają *Standardy wymagań egzaminacyjnych*<sup>4</sup>. Teksty w formie pisemnej są podstawą zadań

<sup>4</sup> *Standardy wymagań egzaminacyjnych* znajdują się w załączniku do Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 lutego 2016 r. w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego (Dz. U. 2016, poz. 405).

egzaminacyjnych stosowanych do kontrolowania określonych sprawności, używa się ich zwłaszcza do badania rozumienia tekstów pisanych (sprawności czytania)<sup>5</sup>, ale także pojawiają się w testowaniu mówienia i (czasami) pisanie oraz poprawności gramatycznej.

### 3.1. PRZYGOTOWANIE TEKSTU JAKO PODSTAWY ZADANIA TESTOWEGO (ROZUMIENIE TEKSTU PISANEGO)

Podstawę zadań testowych służących sprawdzaniu rozumienia tekstów pisanych na egzaminach certyfikатовych z JPJO stanowią, w zależności od poziomu zaawansowania, teksty preparowane i/lub oryginalne poddane odpowiedniej modyfikacji (adaptacji)<sup>6</sup>. Aby dostosować stopień trudności tekstów wyjściowych (oryginalnych) do wymogów danego poziomu (A1–C2), przeprowadza się na nich szereg różnego rodzaju działań (transformacji). W zasadzie pierwszym z poziomów, na którym testuje się rozumienie za pomocą adaptowanych tekstów oryginalnych, jest poziom B1 (na poziomach A1–A2 podstawą zadań testowych są głównie teksty preparowane, chociaż dopuszcza się bardzo uproszczone teksty oryginalne, takie jak np. pojedyncze napisy, reklamy czy afisze). Sposoby modyfikowania oryginalnych tekstów wyjściowych przez ich upraszczanie do poziomu B1, tak by stały się podstawą zadań testowych do sprawdzania rozumienia tekstów pisanych, ilustrują poniższe przykłady<sup>7</sup>. W tekstach wyjściowych zaznaczono miejsca, w których dokonano zmian w celu dostosowania ich stopnia trudności do wymagań poziomu B1 (jasne wyróżnienia – usunięte fragmenty tekstu, ciemne wyróżnienia – inne modyfikacje).

#### Przykład 1

##### A. Tekst wyjściowy (oryginalny)

Źródło: <https://www.national-geographic.pl/traveler/opozniony-samolot-oto-wszystko-co-powinienes-wiedziec-o-swoich-prawach> [10.05.2020].

**Opóźniony** samolot? Oto wszystko, co powinieneś wiedzieć o swoich prawach  
Podpowiadamy, w jaki sposób **ubiegać się o rekompensatę**, która jednorazowo  
może wynosić nawet 600 euro.

<sup>5</sup> Zgodnie z opisem zagadnień kontrolnych do analizy testów biegłości przez tekst stosowany w testowaniu sprawności czytania rozumie się „próbkę języka pisanego, która stanowi materiał wyjściowy zadania” (*Listy...*, 2004, s. 53).

<sup>6</sup> Jako teksty oryginalne traktuje się tutaj pochodzące z różnych źródeł materiały tekstowe, które powstały dla rodzimych użytkowników języka w celach innych niż glottodydaktyczne, podczas gdy teksty preparowane są specjalnie tworzone na potrzeby testowania znajomości JPJO.

<sup>7</sup> Wszystkie podane tutaj zadania testowe pochodzą z przykładowego testu egzaminacyjnego dla poziomu B1, zamieszczonego na stronie [www.certyfikatpolski.pl/testy-przykladowe](http://www.certyfikatpolski.pl/testy-przykladowe) [10.05.2020].

Jedna z czarterowych linii lotniczych ujawniła informację, że w **pierwszym półroczu** 2016 roku aż 256 **ich** lotów z lub do Polski było opóźnionych **dłużcej niż** 3 godziny. Sporo, prawda?

Przy założeniu, że w każdym z samolotów leciało 150 osób, poszkodowanych zostało blisko 40 tys. osób. Gdyby wszystkie opóźnienia powstały z przyczyny leżącej po stronie linii lotniczej, to wartość należnych rekompensat wyniosłaby ponad... 13 mln euro, czyli ok. 58 mln złotych!

### **Po pierwsze: przyczyna**

Lot może zostać opóźniony, a nawet odwołany, z wielu powodów. Mgła czy kłeska żywiołowa, zamknięcie przestrzeni powietrznej spowodowane np. konfliktem na danym terenie czy strajk personelu lotniskowego to czynniki, na które linie lotnicze nie mają wpływu.

Zdarzają się jednak sytuacje, kiedy rejs nie zostaje zrealizowany o czasie z przyczyny leżącej po stronie przewoźnika. W takiej sytuacji – zgodnie z prawem **unijnym** – pasażerom przysługuje **rekompensata**. Kwestia ta dotyczyć może co najmniej kilkudziesięciu tysięcy polskich pasażerów rocznie.

– *Dokładne statystyki opóźnień samolotów są trudno dostępne. Z oczywistych powodów takich informacji nie podają linie lotnicze. W ich interesie nie leży to, aby pasażerowie dobrze znali swoje prawa. Dlaczego? Bo dla przewoźników może to być bardzo kosztowne* – mówi **Mecenas** Marcin Maciejewski z opóźnionysamolot.pl

### **Rekompensata – w jakich sytuacjach?**

Jak zatem wygląda kwestia rekompensat za opóźnione i odwołane loty? Problem ten został szczegółowo uregulowany w Rozporządzeniu (WE) nr 261/2004 Parlamentu Europejskiego i Rady z 11.02.2004. Według przepisów, **podróżujący** ma prawo do **rekompensaty** jeżeli rejs:

- został odwołany na **mniej** niż 14 dni przed wylotem,
- jest opóźniony o ponad 3 godziny z winy leżącej po stronie przewoźnika,
- podróżujący w wyniku opóźnienia utracił kolejne połączenie lub odmówiono mu wejścia na pokład.

**Wysokość rekompensaty** zależy od długości **przelotu** i **wynosi kolejno**:

- 250 euro (ok. 1 110 złotych) w przypadku rejsów do 1500 km,
- 400 euro (ok. 1 780 złotych) w przypadku podróży pomiędzy 1500 km a 3500 km,
- 600 euro (ok. 2 670 złotych) dla pozostałych rejsów (ponad 3500 km).

Oznacza to, że kwota wypłaconej rekompensaty może częściowo, a nawet całkowicie pokryć koszt kolejnych wakacji. Czteruosobowa rodzina, domagając się należnego im zwrotu z tytułu opóźnionego lub odwołanego lotu, może otrzymać nawet ponad 10 tys. złotych.

### **A co gdyby, zrobiła to za ciebie firma?**

– *Chociaż kwoty rekompensat są stosunkowo wysokie, pasażerowie często rezygnują z ubiegania się o nie. Swoją decyzję uzasadniają kosztami postępowania, długotrwałością procedury, brakiem znajomości przepisów czy mnogością formalności związanych ze zgłoszeniem takiego roszczenia* – zauważa Maciejewski.

Dlatego też **tak pręźnie** rozwijają się firmy, które **wyręczają pasażerów w ubieganiu się o rekompensatę**. – Klient przekazuje nam skany dokumentów, podpisuje umowę i czeka na przelew. **Całość sprawy jest prowadzona przez wyspecjalizowaną firmę, która nie pobiera z góry żadnych opłat.**

Jak wynika z danych kancelarii Passenger Rights, zajmującej się pozyskiwaniem rekompensat za opóźnione lub odwołane loty, w ostatnim roku liczba podróżnych, którzy zgłosili się z prośbą o wsparcie wzrosła trzykrotnie, a firma w ciągu dwóch lat działalności wywalczyła rekompensaty w wysokości ponad 4 milionów złotych.

### **Wahasz się?**

Warto pamiętać, że unijne prawo dotyczące rekompensat dotyczy wszystkich linii lotniczych: zarówno tradycyjnych (np. LOT), budżetowych (np. Wizzair), jak i czarterowych (np. Enter Air).

Na każdym przewoźniku spoczywa także obowiązek poinformowania pasażerów o ich prawach, oraz – niezależnie od przyczyny opóźnienia – zapewnienia napojów, posiłków czy hotelu w stopniu adekwatnym do długości oczekiwania. Swoich praw związanych z rekompensatą za opóźnienie lub odwołanie lotu z przyczyn leżących po stronie przewoźnika można dochodzić nawet przez 10 lat.

### **B. Zadanie testowe (rozumienie tekstu pisanego)**

Źródło: [www.certyfikatpolski.pl/](http://www.certyfikatpolski.pl/) testy przykładowe, poziom B1 [10.05.2020].

## **II. Proszę przeczytać tekst, a następnie – jak w przykładzie – zaznaczyć: TAK – gdy zdanie jest zgodne z tekstem; NIE – gdy nie jest zgodne z tekstem.**

\_\_\_\_\_ / 7 p. (7 x 1 p.)

### **Spóźniony samolot**

W jaki sposób starać się o zwrot pieniędzy za bilet, kiedy nasz samolot się spóźnił lub w ogóle nie poleciał? Jedna z linii lotniczych podała informację, że w pierwszej połowie 2016 roku aż 256 jej lotów było opóźnionych o więcej niż 3 godziny. W takiej sytuacji, zgodnie z prawem Unii Europejskiej, pasażerowie mogą dostać zwrot pieniędzy za lot.

– Trudno znaleźć dokładne statystyki spóźnionych samolotów, bo takich informacji nie podają linie lotnicze. To nie jest dla nich wygodne, aby pasażerowie mogli korzystać ze swoich praw – mówi adwokat Marcin Maciejewski.

Według przepisów pasażer ma prawo do zwrotu pieniędzy, jeżeli rejs został odwołany na krócej niż 14 dni przed wylotem lub jest opóźniony o ponad 3 godziny. To, ile linie lotnicze nam zwrócą, zależy od długości lotu i może to być nawet 600 euro.

– Pasażerowie często rezygnują i nie starają się o zwrot pieniędzy w przypadku spóźnionego lub anulowanego samolotu. Mówią, że to skomplikowane, nie znają prawa i muszą wypełnić dużo dokumentów – zauważa Maciejewski.

Dlatego też szybko rozwijają się firmy, które pomagają pasażerom w otrzymaniu zwrotu pieniędzy. – Klient przekazuje nam skany dokumentów, podpisuje

je umowę i czeka na przelew, a sprawą zajmuje się wyspecjalizowana firma – mówi jeden z pracowników.

Na podstawie: <http://www.national-geographic.pl/traveler/opozniony-samolot-oto-wszystko-co-powinienes-wiedziec-o-swoich-prawach>

		TAK	NIE
<b>PRZYKŁAD</b>			
<b>Tekst mówi o opóźnionych lub odwołanych lotach.</b>		X	
1.	W ciągu pół roku 256 lotów jednej z linii lotniczych było opóźnionych o ponad 3 godziny.		
2.	Według przepisów pasażerowie mogą otrzymać pieniądze za opóźniony lub odwołany lot.		
3.	Linie lotnicze regularnie publikują dane dotyczące faktycznych godzin lądowania ich samolotów.		
4.	Pieniądze za bilet mogą być zwrócone, jeśli lot odwołano na przykład tydzień przed wylotem.		
5.	Za anulowanie każdego biletu z winy linii lotniczych pasażerowie dostają 600 euro.		
6.	Formularze o zwrot kosztów pasażerowie wypełniają zazwyczaj starannie i szybko.		
7.	Pasażerowie mogą liczyć na pomoc specjalnych firm, jeśli chcą dostać pieniądze od linii lotniczych.		

## Przykład 2

### A. Tekst wyjściowy (oryginalny)

Źródło: [https://brief.pl/najlepsze\\_polskie\\_kampanie\\_spoeczne/](https://brief.pl/najlepsze_polskie_kampanie_spoeczne/); [10.05.2020]

#### **Najlepsze polskie kampanie społeczne**

**„Ta reklama jest zrobiona dla pieniędzy”, „Majewskich posadzili”, „Przyjaciół się nie wyrzuca”... Prezentujemy najlepsze polskie kampanie społeczne, które zostały nagrodzone lub wyróżnione w ostatnich dwóch edycjach Konkursu Kampania Społeczna Roku.**

(...)

#### 2) Majewscy w pudle

Akcja „Majewskich posadzili” jest częścią kampanii „Książki w Pudle”, która prowadzona jest przez Fundację ZMIANA. W polskich zakładach karnych nie ma nowych, wydanych w ostatnim czasie książek. Koszt zaopatrzenia placówek w nowe książki jest zbyt wysoki. Dlatego grupa miłośników czytelnictwa postanowiła walczyć o równy dostęp do tych dóbr kultury. Celem kampanii było za-

chęcenie mieszkańców Warszawy do oddawania swoich książek **na rzecz** zakładów karnych. Organizatorzy tak tłumaczyli nazwę **akcji**: Majewski to popularne nazwisko. Każdy z nas zna jakiegoś Majewskiego. Każdy z nas **zna lub słyszał** też o **jakimś znajomym, który trafił do więzienia**. Chcemy zwrócić uwagę na fakt, że w **więzieniach siedzą ludzie, którzy po odbyciu kary mogą mieć szansę na nowe życie**. Dzięki mądrym książkom dajemy szansę młodzieży, **kobietom, matkom i mężczyznom**, którzy chcą **coś** zmienić. Do akcji **włączyły się znane osoby noszące to nazwisko**: Alicja Majewska (piosenkarka) i Szymon Majewski (showman), którzy wzięli udział w promocyjnej sesji fotograficznej.

Nazwa kampanii: **Majewskich posadzili**

Nadawca: Fundacja Zmiana

Wykonawca: LokaLOVE

Kategoria: Kampania Społeczna Roku 2013 w kategorii Kampanie lokalne (...)

### B. Zadanie testowe (rozumienie tekstu pisanego)

Źródło: [www.certyfikatpolski.pl/](http://www.certyfikatpolski.pl/) testy przykładowe, poziom B1 [10.05.2020]

V. Proszę – zgodnie z przykładem – uzupełnić tekst wyrazami z ramki.

\_\_\_ / 5 p. (10 x 0,5 p.)

pojawiło się	<b>częścią</b>	wysokie	nowych	zorganizować
mieszkańców	książkę	młodzieży	wolność	przyłączyło się
			popularne	

Akcja „Majewskich posadzili” jest **częścią** PRZYKŁAD kampanii, którą prowadzi fundacja „Zmiana”. W polskich więzieniach nie ma .....<sup>1</sup>, wydanych w ostatnim czasie książek. Powód jest prosty – ich ceny są za .....<sup>2</sup>. Dlatego grupa fanów literatury postanowiła .....<sup>3</sup> zbiórkę. Celem akcji było zachęcenie wszystkich .....<sup>4</sup> Warszawy do oddawania swoich książek do zakładów karnych. Organizatorzy tak tłumaczyli nazwę kampanii: Majewski to .....<sup>5</sup> nazwisko, każdy z nas zna jakiegoś Majewskiego. Każdy z nas słyszał też o kimś, kto znalazł się w więzieniu. Chcemy zwrócić uwagę na fakt, że w tego typu miejscach są osoby, które po wyjściu na .....<sup>6</sup> mają możliwość rozpoczęcia nowego życia. Dzięki mądrym książkom dajemy szansę nie tylko .....<sup>7</sup>, ale też starszym, którzy chcą się zmienić. Mogą oni zwrócić .....<sup>8</sup> lub zatrzymać ją na zawsze. Do akcji .....<sup>9</sup> kilka znanych osób, między innymi piosenkarka Alicja Majewska i showman Szymon Majewski – noszą oni nazwisko, które .....<sup>10</sup> w kampanii.

Na podstawie: [https://brief.pl/najlepsze\\_polskie\\_kampanie\\_spoleczne/](https://brief.pl/najlepsze_polskie_kampanie_spoleczne/)

Jak wynika z powyższych przykładów, dostosowywanie tekstu oryginalnego (wyjściowego) do wymogów poziomu B1 polegało na wprowadzeniu szeregu zmian na różnych poziomach jego organizacji. Dotyczyły one kompozycji i organizacji treści, co wiązało się ze znacznym skróceniem tekstu (w tekście 1. po-

minięto fragmenty kilku akapitów, a ostatni usunięto w całości, zrezygnowano ze śródtytułów i wypunktowania informacji; w tekście 2., będącym fragmentem większej całości, usunięto tytuł, śródtytuł oraz informacje dodatkowe znajdujące się po tekście głównym). Transformacje kompozycyjne wpłynęły także na aspekt wizualny materiału tekstowego (w tekście 1. usunięto zbędne wyróżnienia i podziały, zastosowano jednolity rozmiar czcionki; w tekście 2. dostosowano jego układ graficzny do typu zadania – uzupełnianie luk). Istotne modyfikacje wprowadzono także w warstwie leksykalnej i składniowej. Transformacje leksykalne obejmowały takie działania, jak pomijanie zbędnych wyrazów, zamiana słów trudnych (spoza poziomu B1) na ich łatwiejsze odpowiedniki, eliminacja słownictwa specjalistycznego, stosowanie parafrazy i dopowiedzenia w celu doprecyzowania treści i zapewnienia spójności. W zakresie przekształceń składniowych uproszczono zwłaszcza zbyt trudne konstrukcje (zamieniono nieosobowe formy czasownika na osobowe, wprowadzono depasywizację, skrócono zdania wielokrotnie złożone). Aby zwiększyć czytelność tekstu w pewnym stopniu sparafrazowano także jeden z jego fragmentów, co spowodowało zmianę jego formy przy zachowaniu wartości merytorycznej (tekst 1.). Działania modyfikujące (transformacje), przeprowadzone w obrębie analizowanych tekstów, ilustruje poniższa tabela.

Tabela 2. *Dostosowywanie tekstów oryginalnych do wymogów standardów wymagań egzaminacyjnych na poziomie B1 – podstawowe techniki transformacji*

Poziom tekstu	Przykłady				Techniki transformacyjne
	Tekst 1. wyjściowy (oryginalny)	Tekst docelowy (adaptowany)	Tekst 2. wyjściowy (oryginalny)	Tekst docelowy (adaptowany)	
struktura globalna	<ul style="list-style-type: none"> <li>– rozbudowane akapity, np.: <i>Chociaż kwoty rekompensat są stosunkowo wysokie, pasażerowie często rezygnują z ubiegania się o nie. Swoją decyzję uzasadniają kosztami postępowania, długotrwałością procedury, brakiem znajomości przepisów czy mnogością formalności związanych ze zgłoszeniem takiego roszczenia – zauważa Maciejewski.</i></li> <li>– śródtytuły;</li> <li>– długość tekstu: 578 wyrazów;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– skrócone akapity (usunięte lub sparafrazowane fragmenty), np.: <i>Pasażerowie często rezygnują i nie starają się o zwrot pieniędzy w przypadku spóźnionego lub anulowanego samolotu. Mówią, że to skomplikowane, nie znają prawa i muszą wypełnić dużo dokumentów – zauważa Maciejewski.</i></li> <li>– usunięcie śródtytułów;</li> <li>– długość tekstu: 197 wyrazów;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– struktura wieloelementowa (kilka numerowanych kolejno tekstów-akapitów z własnymi tytułami);</li> <li>– obecne elementy: tytuł główny całego tekstu: <i>Najlepsze polskie kampanie społeczne</i>; wprowadzenie: <i>„Ta reklama jest zrobiona dla pieniędzy”</i>, <i>„Majewskich posadzili”</i>, <i>„Przyjaciół się nie wyrzucą”</i>... <i>Prezentujemy najlepsze polskie kampanie społeczne, które zostały nagrodzone lub wyróżnione w ostatnich dwóch edycjach Konkursu Kampania Społeczna Roku</i>; tytuł tekstu-akapitu: 2) <i>Majewscy w pudle</i>;</li> <li>– zróżnicowana typografia (wyróżnienia itp.);</li> <li>– długość tekstu: 205 wyrazów;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– struktura jednoelementowa (wybrany jeden ciągle tekst-akapit);</li> <li>– usunięte elementy: tytuł główny, wprowadzenie, tytuł wybranego tekstu-akapitu oraz informacje dodatkowe znajdujące się po tym tekście;</li> <li>– układ graficzny ujednolicony i dostosowany do typu zadania (uzupełnianie luk);</li> <li>– długość tekstu: 154 wyrazy;</li> </ul>	kompozycyjne



Tabela 2. (cd.)

Poziom tekstu	Tekst 1. wyjściowy (oryginalny)	Tekst docelowy (adaptowany)	Tekst 2. wyjściowy (oryginalny)	Tekst docelowy (adaptowany)	Techniki transformacyjne
poziom akapitu/zdania/wyrazu	<ul style="list-style-type: none"> <li>– pasażerom przy-sługuje;</li> <li>– całość sprawy jest prowadzona przez wyspecjalizowaną firmę;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– pasażerowie mogą dostać;</li> <li>– sprawą zajmuje się wyspecjalizowana firma;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– która prowadzona jest przez fundację;</li> <li>– o jakimś znajomym, który trafił do więzienia;</li> <li>– mogą mieć szansę na nowe życie;</li> <li>– w więzieniach siedzą ludzie, którzy;</li> <li>– dajemy szansę młodzieży, kobietom, matkom i mężczyznom, którzy chcą coś zmienić;</li> <li>– włączyły się znane osoby noszące to nazwisko;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– którą prowadzi fundacja;</li> <li>– o kimś, kto znalazł się w więzieniu;</li> <li>– mają możliwość rozpoczęcia nowego życia;</li> <li>– w tego typu miejscach są osoby, które;</li> <li>– dajemy szansę nie tylko młodzieży, ale starszym, którzy chcą się zmienić;</li> <li>– przyłączyło się kilka znanych osób, (...) noszą oni nazwisko;</li> </ul>	składniowe
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– opóźniony;</li> <li>– ujawniła;</li> <li>– mecenas;</li> <li>– podróżujący;</li> <li>– przelotu;</li> <li>– wyręczają;</li> <li>– dłużej niż;</li> <li>– w pierwszym półroczu;</li> <li>– z prawem unijnym;</li> <li>– na mniej;</li> <li>– rekompensata;</li> <li>– wysokość rekompensaty;</li> <li>– ubiegać się o rekompensatę;</li> <li>– w ich interesie nie leży;</li> <li>– znali swoje prawa;</li> <li>– w ubieganiu się o rekompensatę;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– spóźniony;</li> <li>– podał;</li> <li>– adwokat;</li> <li>– pasażer;</li> <li>– lotu;</li> <li>– pomagają;</li> <li>– o ponad;</li> <li>– w pierwszej połowie;</li> <li>– z prawem Unii Europejskiej;</li> <li>– na krócej;</li> <li>– zwrot pieniędzy za lot;</li> <li>– to, ile linie lotnicze nam zwrócą;</li> <li>– starać się o zwrot pieniędzy;</li> <li>– nie jest dla nich wygodne;</li> <li>– mogli korzystać ze swoich praw;</li> <li>– w otrzymaniu zwrotu pieniędzy;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– w zakładach karnych;</li> <li>– grupa miłośników czytelnictwa;</li> <li>– po odbyciu kary;</li> <li>– na rzecz;</li> <li>– kampanii;</li> <li>– kobietom, matkom i mężczyznom;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– w więzieniach;</li> <li>– grupa fanów literatury;</li> <li>– po wyjściu na wolność;</li> <li>– do;</li> <li>– akcji;</li> <li>– starszym;</li> </ul>	leksykalne

Źródło: opracowanie własne

Na podstawie powyższego zestawienia widać, że zastosowane przez autorów zadań testowych techniki transformacyjne, służące dostosowaniu tekstów oryginalnych do wymogów odpowiedniego poziomu zaawansowania językowego (B1), są tożsame z transformacjami zalecanymi w upraszczaniu tekstów przez badaczy prostej polszczyzny. Wydaje się, że pewną pomocą w przygotowaniu tekstów oryginalnych do wykorzystania ich w zadaniach testowych może stać się schemat postępowania wypracowany przy dostosowywaniu tekstów użytkowych do standardu *plain language*. Proponuje się w nim (w zależności od stopnia problematyczności tekstu wyjściowego) wybór jednej z trzech strategii działania: przeprowadzenie korekty gramatycznej „na powierzchni” tekstu (opartej na transformacjach gramatycznych), wewnątrztekstowy przekład tekstu na prosty język (za pomocą transformacji gramatycznych i leksykalnych oraz zabiegów pragmatyngwistycznych, przy zachowaniu pierwotnej kompozycji tekstu i kolejności zdań) i tzw. przeprojektowanie tekstu (czyli nadanie mu zupełnie nowego kształtu przez nawet całkowitą zmianę jego struktury, jednak z zachowaniem podstawowej funkcji i warstwy treściowej) (Piekot i in. 2015, s. 102–103).

#### 4. AUTOMATYCZNA OCENA PRZYSTĘPNOŚCI TEKSTU JAKO CECHY STYLOWEJ *PLAIN LANGUAGE*

W ramach dążenia do skutecznego porozumiewania się nie tylko opisano zasady postępowania z tekstami trudnymi (w celu ich uproszczenia), ale także opracowano metody służące obiektywnej ocenie ich przystępności<sup>8</sup>.

Badania nad zrozumiałością tekstów, zapoczątkowane w drugiej połowie XIX wieku w USA, doprowadziły do powstania wielu wzorów i procedur analitycznych służących pomiarowi ich właściwości, na przykład w postaci obliczenia tzw. *wskaźnika czytelności tekstu*. Do najbardziej znanych formuł analitycznych na czytelność tekstu należy m. in. opracowany w 1948 r. przez Rudolfa Flescha wzór (*Flesch Reading Ease Readability Formula*) uzależniający dostępność tekstu od długości zdań (liczby wyrazów) i złożoności słów (liczby sylab):  $T = 206,835 - 1,015 \times T_w - 84,6 \times T_s$ , gdzie  $T$  – trudność tekstu,  $T_w$  – średnia liczba wyrazów w zdaniu,  $T_s$  – średnia liczba sylab w słowie (Gruszczyński i in., 2015, s. 12)<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> Określenia charakteryzujące zrozumiały tekst jako *przystępny*, *czytelny*, *dostępny* są tym artykuł używane synonimicznie. Narzędzia i procedury analityczne wykorzystywane do oceny przystępności tekstów w perspektywie dydaktyki JPJO szczegółowo przedstawiła Olga Matyjaszczyk (Matyjaszczyk 2018).

<sup>9</sup> W zmodyfikowanej przez J.P. Kincaida wersji wzór ma postać:  $T = 0,39 \times T_w - 11,8 \times T_s - 15,59$  i pozwala na odniesienie uzyskanej wartości do liczby lat przeznaczonych na edukację (Gruszczyński i in., 2015, s. 12).

Innym, często wykorzystywanym do automatycznej analizy tekstów, jest wzór autorstwa Roberta Gunninga, pozwalający także wyliczyć wskaźnik czytelności tekstu (tzw. *indeks FOG* lub mglistości tekstu):  $T = 0,4 \times (T_w + T_s)$ , gdzie  $T_w$  – średnia liczba wyrazów w zdaniu,  $T_s$  – procent wyrazów trój sylabowych lub dłuższych (Gruszczynski i in., 2015, s. 12). Zastosowanie podanego wzoru, przy uwzględnieniu takich parametrów powierzchniowych tekstu jak trudność słownictwa i średnia długość zdań<sup>10</sup>, pozwala na określenie przystępności tekstu w odniesieniu do poziomu wykształcenia jego odbiorcy (np. indeks FOG o wartości 8 dla analizowanego tekstu oznacza, że powinna go zrozumieć osoba, która zaliczyła osiem lat edukacji). Zależność między dostępnością tekstów a długością edukacji (liczbą lat) ich czytelników można ocenić także za pomocą tzw. grafu czytelności tekstu Edwarda Fry'a (*Fry Graph Readability Formula*), zestawiając odpowiednio w badanej próbie (na tekście o objętości ok. 100 słów) średnie wartości długości zdań i długości wyrazów.

Na gruncie polskim badania nad przystępnością tekstów prowadził Walery Pisarek, który na podstawie analizy tekstów prasowych opracował wzór pozwalający na oszacowanie stopnia trudności wypowiedzi, znany jako tzw. *wzór Pisarka*  $T = \frac{\sqrt{T_s^2 + T_w^2}}{2}$ , gdzie  $T$  – stopień trudności tekstu,  $T_s$  – wskaźnik trudności składni (przeciętna długość zdania mierzona w wyrazach),  $T_w$  – wskaźnik trudności słownictwa (procent wyrazów mających 4 i więcej sylab) (Pisarek 1969, s. 44).

Ustalenia W. Pisarka i sformułowane przez niego „w wyniku konfrontacji cech stylu wiadomości prasowych z cechami języka potocznego” (Pisarek 1966, s. 52–53) zalecenia odnośnie do tworzenia zrozumiałych tekstów prasowych, stały się inspiracją do poszukiwań istoty prostego języka dla polskich badaczy wykorzystujących instrumentarium lingwistyki kwantytatywnej i korpusowej.

Obecnie badaniami nad standardem prostej polszczyzny zajmuje się na Uniwersytecie Wrocławskim Pracownia Prostej Polszczyzny ([www.ppp.uni.wroc.pl](http://www.ppp.uni.wroc.pl))<sup>11</sup>. W 2010 r. wrocławscy lingwiści we współpracy ze specjalistami od przetwarzania języka naturalnego z Politechniki Wrocławskiej, badając przystępność tekstów o Funduszach Europejskich, opracowali dostosowaną do właściwości języka polskiego aplikację *Logios*<sup>12</sup>, która umożliwi obliczanie indeksu FOG w dowolnym tekście (Piekot i in. 2019, s. 205).

<sup>10</sup> W podobny sposób opracowali formuły czytelności tekstu np. Harry McLaughlin (*SMOG Readability Formula*) oraz Edgar Dale i Jeanne Chall (*Dale-Chall Readability Formula*). Większość wzorów tego typu opiera się na powierzchniowych cechach tekstu, zwłaszcza takich jak: długość zdań i wyrazów (sylab lub liter), liczba wyrazów n-sylabowych, udział słownictwa częstego lub rzadkiego (Piekot, Maziarz 2014, s. 314).

<sup>11</sup> O badaniach prowadzonych przez PPP nad prostą polszczyzną w sferze publicznej piszą T. Piekot, G. Zarzeczny i E. Moron (Piekot i in. 2019).

<sup>12</sup> [www.logios.pl](http://www.logios.pl)

Z kolei na Uniwersytecie SWPS w Warszawie zespół pod kierunkiem Włodzimierza Gruszczyńskiego, realizując projekt badawczy „Mierzenie stopnia zrozumiałości polskich tekstów użytkowych (pozaliterackich)”, utworzył *Jasnopis*<sup>13</sup>, aplikację do ustalania stopnia zrozumiałości tekstów (Gruszczyński i in. 2015).

O wykorzystaniu metod automatycznego mierzenia zrozumiałości tekstów można mówić także w odniesieniu do tekstów przeznaczonych dla specyficznej grupy odbiorców, jakimi są uczestnicy procesu dydaktycznego. Mimo pewnych ograniczeń, opisane wyżej narzędzia i wskaźniki znalazły zastosowanie w badaniu przystępności tekstów w podręcznikach szkolnych przeznaczonych dla rodzimych użytkowników (Kerr 1949), (Berry, Lee 1982), w Polsce zajmowali się tym zagadnieniem m.in. Jan Iluk (2012) i Anna Łobos (2013). W odniesieniu do języka polskiego jako obcego badał podręczniki Grzegorz Zarzeczny, który wykorzystał wskaźnik Gunninga do przedstawienia ich stopnia trudności (Zarzeczny 2016).

#### 4.1. POMIARY PRZYSTĘPNOŚCI TEKSTÓW W DYDAKTYCE JPJO

Automatyczne pomiary stopnia przystępności tekstów okazują się potrzebne w dydaktyce języków obcych, zwłaszcza jeśli chodzi o dobór i przystosowanie tekstów (przede wszystkim oryginalnych) do nauczania danego języka, ale także wykorzystywanych do testowania jego znajomości. W przypadku języka polskiego jako obcego również istnieje możliwość zastosowania wskaźników czytelności tekstu do określenia jego przydatności zarówno w nauczaniu, jak i w testowaniu na odpowiednim poziomie zaawansowania językowego. Jak wykazała Anna Seretny (2006; 2015), można w tym celu użyć chociażby obu omówionych wcześniej wskaźników – przystosowanego do właściwości polszczyzny indeksu R. Gunninga<sup>14</sup> i formuły R. Flescha, traktując oba narzędzia

<sup>13</sup> [www.jasnopis.pl/aplikacja](http://www.jasnopis.pl/aplikacja)

Biorąc pod uwagę szereg danych, zespół warszawski opracował wzór na zrozumiałość polskiego tekstu, uwzględniający 20 różnych zmiennych, który następnie wykorzystano w tworzonej aplikacji. Dzięki *Jasnopisowi* można m.in. ocenić trudność tekstu wg odpowiednich klas w skali 1–7, gdzie każdemu jej stopniowi odpowiada właściwy poziom wykształcenia (etap edukacji). Narzędzie to może być pomocne także przy opracowaniu tekstu trudnego (pokazuje zbyt długie zdania, wskazuje łatwiejsze odpowiedniki trudnych słów itp.).

<sup>14</sup> Według A. Seretny „(...) zastosowana przez Gunninga prosta formuła matematyczna umożliwia stosunkowo szybkie określenie stopnia trudności tekstu, czyli stopnia jego „czytelności – dostępności” (nie: zrozumiałości) dla odbiorcy. Formule tej towarzyszy szczegółowa skala, dzięki której można stwierdzić, jaki poziom umiejętności językowych, określane w latach edukacji szkolnej, musi prezentować odbiorca, by informacje zawarte w tekście były dla niego dostępne” (Seretny 2006, s. 90).

jako pomoc we wstępnej ocenie czytelności<sup>15</sup> tekstów, co wydaje się szczególnie istotne w przypadku materiałów oryginalnych i adaptowanych<sup>16</sup>. Następnie, aby sprawdzić, w jaki sposób proponowany tekst zostanie odebrany przez uczących się, można zastosować test W. L. Taylora (*cloze test*), usuwając z analizowanego materiału tekstowego co siódmy wyraz (dla tekstów długości około 200 wyrazów). Uzupełnienie odpowiedniej liczby luk przez uczących się wskazuje na stopień trudności tekstu (uznaje się go za właściwie dobrany przy 15 i więcej prawidłowych uzupełnieniach) (Seretny 2015, s. 189).

#### 4.2. BADANIA PRZYSTĘPNOŚCI TEKSTÓW NA UŻYTEK TESTOWANIA JPJO

A. Seretny pokazała także zastosowanie opisanych wyżej metod pomiaru automatycznego w określaniu stopnia trudności tekstów na przykładzie polskich testów biegłości z 2004 roku.<sup>17</sup> Badaczka, korzystając z indeksu Gunninga, dokonała pomiaru czytelności wybranych tekstów z angielskich i polskich egzaminów certyfikatowych (dla poziomu B2 i C2). Zestawienie wyników otrzymanych dla tekstów w obu językach wykazało niewielkie różnice wskaźnika czytelności, co wskazywałoby na ich zbliżony stopień dostępności, zgodnie z zaleceniami ESOKJ (Seretny 2006, s. 97).

### 5. ETAPY PRACY NAD TEKSTAMI ORYGINALNYMI W PROCESIE TESTOWANIA JPJO (PODSUMOWANIE)

Modyfikowanie tekstu oryginalnego (wprowadzane oczywiście w różnym zakresie w zależności od stopnia skomplikowania tekstu wyjściowego i docelowego poziomu jego zaawansowania) jest działaniem niezbędnym do jego zastosowania

---

<sup>15</sup> Dla tekstów stosowanych w dydaktyce języka polskiego jako obcego wskaźnik czytelności przyjmuje odpowiednio wartości około 6 (poziom B1) i 8 (poziom B2).

<sup>16</sup> O wykorzystaniu indeksu Gunninga w badaniach nad czytelnością tekstów dydaktycznych i ograniczeniach w ustalaniu stopnia ich trudności pisze również Małgorzata Banach (Banach 2011). Należy jednak pamiętać, że wskaźnik Gunninga jako zależny od kryteriów semantycznego i składniowego „(...) pomija także wiele czynników, takich np. jak stopień trudności tematu tekstu, potencjał intelektualny odbiorcy, jego nastawienie itp., które mogą się przyczynić do podniesienia bądź obniżenia poziomu czytelności tekstu” (Seretny 2006, s. 90).

<sup>17</sup> W badaniu dla języka polskiego wykorzystano materiały tekstowe będące podstawą zadań przeznaczonych do testowania rozumienia tekstu pisanego na poziomie B2 i C2 na egzaminach certyfikatowych (testy przykładowe z 2004 roku).

w certyfikatowych testach biegłości. Subiektywna ocena skomplikowania formalnego i treściowego tekstu wyjściowego, dokonywana w celu jego wykorzystania jako podstawy zadania testowego, może zostać uzupełniona przez obiektywne badanie jego czytelności z użyciem odpowiednich wskaźników, skal i aplikacji, takich jak np. indeks mglistości Gunninga, wskaźnik czytelności Flescha czy polski *Jasnopis*. Kolejnym etapem pracy nad tekstem będzie dostosowanie go do wymogów standardów egzaminacyjnych dla konkretnego poziomu znajomości języka przez poddanie go różnego typu transformacjom. W tym celu można na przykład posłużyć się, opisanym przez badaczy prostej polszczyzny, schematem upraszczania tekstów użytkowych, wybierając jedną ze strategii – gramatyczną korektę tekstu, jego przekład na prosty język lub dokonanie parafrazy (tzw. przeprojektowania tekstu wyjściowego). Następnie, aby potwierdzić, że zmodyfikowany tekst został właściwie dobrany pod względem trudności, można posłużyć się testem Taylora, prosząc wybraną grupę kontrolną o uzupełnienie luk. Tak przygotowany i sprawdzony pod względem stopnia trudności tekst stanowi podstawę do opracowania zadania testowego.

## BIBLIOGRAFIA

- Angielsko-polsko-słoweński glosariusz terminów z zakresu testowania biegłości językowej*, 2004, Kraków.
- Banach M., 2011, *Tekst trudny, czyli jaki? O czynnikach wpływających na trudność tekstu*, „*Polo-nica*”, t. 31, s. 27–35.
- Berry K., Lee D., 1982, *Readability and the Choice of Textbooks*, „*Journal of College Science Teaching*”, nr 11(3), s. 152–156. <http://www.jstor.org/stable/42966403>, [10.05.2020].
- Gruszczyński W., Broda B., Nitoń B., Ogrodniczuk M., 2015, *W poszukiwaniu metody automatycznego mierzenia zrozumiałości tekstów informacyjnych*, „*Poradnik Językowy*”, z. 2, s. 9–22.
- Iluk J., 2012, *Wpływ czytelności tekstów edukacyjnych na efektywność nauczania w warunkach szkolnych*, „*Kształcenie Językowe*”, nr 10(20), s. 73–89.
- Kerr M., 1949, *Use of Readability Formulas in Selecting Textbooks*, „*The Elementary School Journal*” 1, 49(7), s. 411–414. <http://www.jstor.org/stable/998903>, [10.05.2020].
- Listy zagadnień kontrolnych do analizy tekstów biegłości językowej*, 2004, Kraków.
- Łobos A., 2013, *Czytelność tekstu w wybranych podręcznikach do nauczania muzyki w szkole podstawowej*, w: H. Synowiec, M. Kubarek (red.), *Odmiany polszczyzny w szkole: teoria i praktyka*, Katowice, s. 202–219.
- Markowski A. (red.), 2003, *Nowy słownik poprawnej polszczyzny*, Warszawa.
- Matyjaszczyk O., 2018, *Prosty język jako narzędzie do adaptacji tekstów na potrzeby nauczania języka polskiego jako obcego – przegląd badań*, „*Oblicza Komunikacji 11*” (w druku).
- Piekot T., Maziarz M., 2014, *Styl „plain language” i przystępność języka publicznego jako nowy kierunek w polskiej polityce językowej*, „*Język a Kultura*”, t. 24, s. 307–324.
- Piekot T., Zarzeczny G., Moroń E., 2015, *Upraszczenie tekstu użytkowego jako (współ)działanie. Perspektywa prostej polszczyzny*, w: S. Niebrzegowska-Bartmińska, M. Nowosad-Bakalarczyk, T. Piekot (red.), *Działania na tekście. Przekład – redagowanie – ilustrowanie*, Lublin, s. 99–116.

- Piekot T., Zarzeczny G., Moroń E., 2019, *Standard plain language w polskiej sferze publicznej*, w: M. Zaśko-Zielińska, K. Kredens (red.), *Lingwistyka kryminalistyczna. Teoria i praktyka*, Wrocław, s. 197–214.
- Pisarek W., 1966, *Recepty na zrozumiałość wypowiedzi*, „Zeszyty Prasoznawcze”, nr 2–3, s. 38–53.
- Pisarek W., 1969, *Jak mierzyć zrozumiałość tekstu?*, „Zeszyty Prasoznawcze”, nr 4, s. 35–48.
- Seretny A., 2006, *Wskaźnik czytelności tekstu jako pomoc w określaniu stopnia jego trudności*, „Ling-Varia”, nr 2(2), s. 87–98.
- Seretny A., 2015, *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Zarzeczny G., 2016, *Dyskurs glottodydaktyczny w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego wydanych w USA i Wielkiej Brytanii po 1945 r.* (niepublikowana rozprawa doktorska), Wrocław.

Anna Burzyńska-Kamieniecka


#### THE USE OF THE PLAIN LANGUAGE CONCEPT TO SIMPLIFY TEXTS FOR TESTING KNOWLEDGE OF POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

**Keywords:** plain language, text simplification, reading comprehension testing, text readability indicators, Polish as a foreign language certificate exams

**Abstract.** The article shows that the rules for creating texts in accordance with the plain language standard as well as the tools used for measuring their readability can also be used in the process of adapting texts for testing knowledge of Polish as a foreign language. It is required to modify original (authentic) texts used in exam tasks in order to adapt those texts in a way that they correspond with exam standards requirements. Yet, the initial analysis of sample tasks aimed at testing reading comprehension in Polish as a foreign language exams shows that the underlying original texts were transformed according to the plain language rules. Therefore, when preparing texts for testing knowledge of Polish as a foreign language it is possible to apply the text simplification patterns described by researchers of plain Polish. The level of difficulty of those texts can be determined using automatic measurement tools as an auxiliary method.

Data wpłynięcia tekstu: 15.06.2020

*Natalia Kuźma\**

 <https://orcid.org/0000-0002-9534-8944>

## ELEMENTY EDUKACJI IB NA LEKCJACH JĘZYKA POLSKIEGO W KLASACH WIELOKULTUROWYCH

**Słowa kluczowe:** edukacja IB, International Baccalaureate, edukacja polonistyczna, uczeń z doświadczeniem migracyjnym, nauczanie przez działanie, nauczanie przez dociekanie

**Streszczenie.** Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie problematyki nauczania języka polskiego w klasie szkolnej, w której co najmniej jeden z uczniów posługuje się językiem polskim jako drugim. Badacze zajmujący się omawianą kwestią sugerują konieczność opracowania materiałów do nauczania języka polskiego dla wszystkich etapów edukacyjnych. Niniejszy artykuł podejmuje to zagadnienie, a także stanowi wstęp do szerszych badań mających na celu opracowanie warsztatu pracy nauczyciela polonisty nauczającego w klasie, w której znajdują się uczniowie z doświadczeniem migracyjnym. Podstawowe pytanie, jakie przyświeca podjętym tu rozważaniom, odnosi się do efektywności nauczania: jak uczyć i jakie działania edukacyjne podejmować, by zaangażować w proces nauczania zarówno uczniów, dla których język polski jest językiem pierwszym, jak i uczniów, dla których jest to język drugi? W tekście przedstawiono metody nauczania stosowane w edukacji międzynarodowej oraz propozycje ich adaptacji na lekcjach języka polskiego w klasach wielokulturowych.

### 1. WPROWADZENIE

Liczba uczniów z doświadczeniem migracyjnym w polskich szkołach stale rośnie. Dane na ten temat podawane są przez dyrektorów wszystkich placówek edukacyjnych: przedszkoli i szkół, łącznie z policealnymi oraz rejestrowane w Systemie Informacji Oświatowej. Według informacji udostępnionych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w latach szkolnych 2010/2011–2013/2014 liczba uczniów cudzoziemskich w szkołach i placówkach oświatowych wyniosła średnio 7,5 tys. dzieci (Fihel 2014). Według danych MEN w roku szkolnym 2018/2019 liczba dzieci z doświadczeniem migracyjnym w wieku 7–18 lat, które korzystają

---

\* [nataliakuzma@kul.lublin.pl](mailto:nataliakuzma@kul.lublin.pl), Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Wydział Nauk Humanistycznych, Instytut Językoznawstwa, Katedra Języka Polskiego, Al. Raclawickie 14, 20-950 Lublin.



z nauki w szkołach publicznych, wzrosła do 44 tys. cudzoziemców. W okresie ośmiu lat liczba dzieci cudzoziemskich i uczniów-reemigrantów wzrosła prawie sześciokrotnie, co oznacza, że każdego roku wiele dzieci obcego pochodzenia rozpoczyna naukę w Polsce i musi radzić sobie z nowym systemem, odmiennymi wymaganiami, często również z nauką w języku obcym. Uczniowie, dla których język polski jest drugim lub kolejnym, muszą odnaleźć się w całkowicie nowej rzeczywistości społecznej, kulturowej, językowej oraz szkolnej. Bardzo często komunikacja z dziećmi obcego pochodzenia jest utrudniona – nie potrafią one porozumiewać się w obcym języku, jednak podejmują naukę wielu przedmiotów w ten sam sposób, w który uczą się dzieci mieszkające w Polsce od urodzenia.

Niniejszy artykuł zawiera rozważania będące wprowadzeniem do szerszych badań koncentrujących się na perspektywie nauczyciela w klasie wielokulturowej, tj. takiej, w której co najmniej jeden z uczniów doświadczył migracji<sup>1</sup>. Doświadczenie pracy w publicznej placówce edukacyjnej oraz w międzynarodowej autoryzowanej szkole International Baccalaureate (IB) pozwala mi na porównanie systemów edukacyjnych polskiego i międzynarodowego oraz stworzenia na tej podstawie propozycji działań dydaktycznych oraz materiałów edukacyjnych, które mogą wspomóc nauczycieli polonistów w pracy z dziećmi w klasach mieszanych. Celem tego opracowania jest prezentacja zarysu koncepcji opracowania planowanych narzędzi i metod oraz przykładowych rozwiązań dotyczących wybranych zagadnień kształcenia polonistycznego w grupach różnokulturowych.

## 2. NAUCZANIE JĘZYKA POLSKIEGO A MIGRACJE – KWESTIE TERMINOLOGICZNE I ROZWIĄZANIA LEGISLACYJNE

W polskich szkołach, poza uczniami obcego pochodzenia, odnaleźć się muszą również uczniowie z doświadczeniem migracyjnym w innym rozumieniu – są to uczniowie-reemigranci powracający do ojczyzny rodziców. Zarówno ich obecność w polskiej klasie, jak i obecność dzieci uchodźców w systemie edukacyjnym, wymusiły rewizję dotychczasowych podejść do nauczania języka polskiego jako obcego, zwłaszcza w odniesieniu do kształcenia dzieci i młodzieży.

W. Miodunka (2010, 2013) za francuskim słownikiem *Dictionnaire de linguistique* definiuje język ojczysty jako sposób komunikacji używany w kraju, w którym lokutor w sposób naturalny poznawał otoczenie i świat, z którym się identyfikuje. Dla dziecka wychowywanego w Polsce, uczącego się w polskim przedszkolu i szkole, takim językiem będzie język polski. Jeśli chodzi o polszczyzną dzieci polonijnych, to wspomniany badacz nazywa ją *językiem drugim*, nie jest

<sup>1</sup> Badania te zostaną opublikowane w przygotowywanej pod kierunkiem dr hab. Magdaleny Smoleń-Wawrzusiszyn rozprawie doktorskiej, której celem jest stworzenie warsztatu pracy nauczyciela polonisty pracującego w klasie międzykulturowej.

ona bowiem językiem obcym ani ojczystym. W 2012 roku E. Lipińska i A. Seretny zrewidowały ujęcie Miodunki i w odniesieniu do języka typowego dla diaspory polonijnej zastosowały termin *język odziedziczony*<sup>2</sup> (Lipińska, Seretny 2012, s. 26). Natomiast jako *język drugi* autorki rozumieją „nie-rodzimy język uczącego się, posiadający status prawny (urzędowy) w miejscu uczenia się” (Lipińska, Seretny 2012, s. 26). Nowe spostrzeżenia dotyczące powyższych ustaleń zaprezentowała A. Szybura, która zdefiniowała na gruncie glottodydaktyki polonistycznej termin *język edukacji szkolnej*: „[jest to] język uczniów imigranckich i reemigranckich w Polsce, którego opanowanie bezpośrednio wiąże się z procesem edukacji” (Szybura 2016, s. 100). Badaczka zwraca uwagę na trzy role tego języka. Po pierwsze, jest on przedmiotem nauczania, a celem, ku któremu zmierza proces dydaktyczny, jest rozwój kompetencji komunikacyjnej (umożliwiającej m.in. funkcjonowanie w szkole i zwykle codzienne porozumiewanie się). Pełni również funkcję medium pozwalającego na zdobywanie wiedzy przedmiotowej, między innymi za pomocą słownictwa specjalistycznego. Ostatecznie jest również narzędziem samorealizacji: rozwój indywidualny i społeczny odbywa się dzięki językowi, co oznacza, że brak znajomości języka opóźnia możliwość pełnego rozwoju albo wręcz go uniemożliwia (tamże).

Jeśli chodzi o rozstrzygnięcia legislacyjne związane z interesującą mnie problematyką, to opierają się one na ustawach i rozporządzeniach Ministerstwa Edukacji Narodowej dotyczących uczniów cudzoziemskich i reemigrantów.

O najnowszych działaniach legislacyjnych dotyczących omawianej kwestii przeczytać można w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dn. 9 września 2016 roku w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw* (por. Majcher-Legawiec 2017). Nowym rozwiązaniem opracowanym przez MEN jest tworzenie oddziałów przygotowawczych, które Majcher-Legawiec określa jako *separacyjny model edukacji* w szkole polskiej (Majcher-Legawiec 2017, s. 247). Jak podaje MEN: „Aby umożliwić szybkie i efektywne włączenie uczniów przybywających z zagranicy do polskiego systemu oświaty, od 1 września 2017 r. umożliwiono tworzenie w szkołach oddziałów przygotowawczych. Do takiego oddziału może zostać zakwalifikowany uczeń, jeśli nie zna języka polskiego lub posługuje się nim w stopniu podstawowym, ma trudności adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego spowodowane na przykład wcześniejszym kształceniem za granicą lub trudności spowodowane przez sytuacje kryzysowe lub traumatyczne, wynikające z konfliktów zbrojnych, klęsk żywiołowych lub innych kryzysów humanitarnych” (MEN 2019).

---

<sup>2</sup> Tematykę języka odziedziczonych autorki rozwinęły w publikacji *Język oddziedziczony – polszczyzna pokoleń polonijnych* (Lipińska, Seretny 2016) oraz w artykule *Język odziedziczony a dwujęzyczność – o konieczności badań komparatywnych* (Lipińska, Seretny 2019).

Dodatkowo uczniowie cudzoziemscy mają prawo do skorzystania z pomocy udzielanej przez osobę władającą językiem kraju pochodzenia – asystenta migranta. Osobę taką dyrektor szkoły może zatrudnić na okres nie dłuższy niż 12 miesięcy. Cudzoziemcom oraz obywatelom polskim przybywającym z zagranicy umożliwiono również korzystanie z dodatkowych zajęć wyrównawczych z danego przedmiotu na okres 12 miesięcy. Ich wymiar nie może w sumie przekroczyć pięciu godzin tygodniowo. Placówki dyplomatyczne i konsulaty oraz inne placówki kulturalne i oświatowe mogą również zorganizować naukę języka i kultury kraju pochodzenia uczniów cudzoziemskich uczących się w Polsce. Dla uczniów cudzoziemskich przygotowano również procedury dostosowania czasu pracy podczas egzaminów kończących naukę na danym etapie edukacyjnym (Majcher-Legawiec 2017, s. 250).

Przedstawiony stan prawny świadczy o tym, że w pierwszym roku pobytu w polskiej szkole uczniowie przybywający z zagranicy mają zapewnioną pomoc dydaktyczną dostosowaną do ich możliwości językowych. Mimo tego wielu badaczy zwraca uwagę na brak rozwiązań metodycznych i systemowych, które pozwoliłyby na efektywne nauczanie języka polskiego dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym. P. Gębał (2018) wskazuje między innymi na konieczność opracowania materiałów do nauczania języka polskiego jako drugiego dla wszystkich etapów edukacji szkolnej. Gębał (2018), Szybura (2016) oraz Majcher-Legawiec (2017) zauważają potrzebę zatrudniania w polskich szkołach nauczycieli języka polskiego jako obcego i drugiego. Co więcej, sugerują, że zawód ten powinien zostać wpisany na listę zawodów regulowanych. Obecnie funkcję nauczyciela języka polskiego jako drugiego w ramach wspomnianych powyżej zajęć dodatkowych pełnią nauczyciele poloniści, którzy nie zawsze posiadają przygotowanie z zakresu glottodydaktyki polonistycznej.

Rozwiązania legislacyjne MEN mogą być wykorzystywane w pracy z dziećmi i młodzieżą przez pierwszy rok pobytu w polskiej szkole. Należy jednak zastanowić się, co dzieje się po upływie dwunastu miesięcy. Jak interesujący nas uczniowie funkcjonują w kolejnych latach nauki w polskim systemie edukacyjnym? Kto i w jaki sposób monitoruje ich sytuację? I, co najważniejsze, czy rok intensywnej pracy dodatkowej, często pozalekcyjnej, wystarczy, by zaadaptować się do nowego systemu, nowych wymagań wychowawczych, dydaktycznych i kulturowych?

Przeprowadzone przeze mnie obserwacje z perspektywy nauczyciela, trwające przez dziesięć miesięcy roku szkolnego 2018/2019 w publicznej placówce edukacyjnej, pokazały, że rok pracy z dziećmi z doświadczeniem migracyjnym nie wystarczy, by zapewnić im poczucie przynależności do obcej jeszcze grupy rówieśniczej. Większość pracy nad aklimatyzacją kulturową i dydaktyczną w kolejnych latach edukacji dzieci z zagranicy spoczywa na barkach nauczycieli, którzy nie są przygotowani do realizacji takiego zadania<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Kwestię tę porusza szerzej W. Hajduk-Gawron (2019).

### 3. WYBRANE MATERIAŁY WSPIERAJĄCE NAUCZYCIELI W PRACY W KLASACH MIESZANYCH

Jedną ze znaczących publikacji dotyczących perspektywy ucznia z doświadczeniem migracyjnym lub ucznia cudzoziemskiego w polskiej szkole jest pakiet edukacyjny *Ku wielokulturowej szkole w Polsce* opracowany w 2010 r. przez zespół autorów (Bernacka-Langier i in. 2010). W pracy tej został przedstawiony program nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu edukacji. Publikacja została podzielona na cztery części. Pierwsza część koncentruje się wokół ogólnych założeń programu nauczania języka polskiego jako drugiego, część drugą poświęcono szczegółowym programom nauczania dla poszczególnych etapów edukacyjnych. Kolejna część omawia procedury przyjęcia ucznia cudzoziemskiego do szkoły, a ostatnia część czwarta zawiera diagnozę umiejętności uczniów oraz praktyczne wskazówki dla nauczycieli języka polskiego jako drugiego, podzielone na poszczególne sprawności językowe. Co ciekawe, w rozdziale trzecim autorzy zwracają uwagę na konieczność uczenia języka drugiego w sposób zadaniowy. Ten postulat jest również zawarty w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (ESOKJ 2003).

Od 2015 roku na stronie internetowej Ośrodka Rozwoju Edukacji umieszczane są sukcesywnie materiały do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. Podzielono je na poszczególne kategorie dotyczące edukacyjnych wyzwań migracyjnych, diagnozy, edukacji międzykulturowej, edukacji antydyskryminacyjnej, literatury związanej z obszarem wielokulturowości i wielojęzyczności, uczniów romskich i współpracy z Gruzją. Materiały te zostały opracowane przez Fundację im. Mikołaja Reja w ramach projektu „*W polskiej szkole*”. *Wspieranie uczniów cudzoziemskich oraz szkół prowadzących oddziały przygotowawcze (materiały i szkolenia)*. Autorki poradnika „*W polskiej szkole*”. *Materiały do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. Przewodnik*, M. Pamuła-Behrens oraz M. Szymańska, przedstawiły metodę JES-PL, polegającą na wspieraniu „budowania i rozwijania umiejętności językowych, a także komunikacyjnych u uczniów z doświadczeniem migracji (UDM) w rodzinie, przede wszystkim w zakresie języka edukacji szkolnej (JES)” (Pamuła-Behrens, Szymańska 2017, s. 7). Badaczki wskazują na różnice między językiem codziennym i językiem edukacji szkolnej, którym posługują się nauczyciele w trakcie lekcji. Nie ulega wątpliwości, że język drugi jako JES jest dużo trudniejszą i wymagającą większej sprawności językowej odmianą dyskursu. Pamuła-Behrens i Szymańska zwracają uwagę na rolę nauczyciela w procesie edukacyjnym w grupie międzykulturowej. Powinien on być biegły w znajomości procesów akwizycji i uczenia się języka obcego i drugiego, znać glottodydaktyczne metody nauczania. W publikacji ukazały się również przykłady ćwiczeń rozwijających sprawności językowe i wskazówki dotyczące pracy

nauczyciela w klasie międzykulturowej. Omówiony przewodnik stanowi bardzo przydatną bazę dla nauczycieli uczących obcokrajowców w ramach lekcji indywidualnych i dodatkowych, jednak nie obejmuje zagadnienia włączania uczniów z doświadczeniem migracyjnym w strategię edukacyjną w klasie mieszanej.

Wśród polskich pomocy dydaktycznych dotyczących nauczania dzieci z doświadczeniem migracyjnym brakuje nadal materiałów angażujących do pracy całą klasę, w której pojawiają się uczniowie z doświadczeniem migracyjnym i stanowią oni zdecydowaną mniejszość. W dalszej części artykułu proponuję strategię nauczania, polegającą na włączaniu podstawowych założeń nauczania międzynarodowego według wytycznych organizacji IB. Zaprezentowane spostrzeżenia ukazane zostały z perspektywy nauczyciela jako lidera zespołu klasowego. W tym rozumieniu pedagog kieruje procesem edukacji, wyznacza jego ramy, stawia przed uczniami problem, którego rozwiązanie powinien wypracować uczeń lub grupa uczniów przy pomocy nauczyciela i dzięki jego wskazówkom.

#### **4. MIĘDZYNARODOWY SYSTEM NAUCZANIA I JEGO APLIKACJA W EDUKACJI POLONISTYCZNEJ DZIECI W KLASACH ZRÓŻNICOWANYCH KULTUROWO I JĘZYKOWO**

##### **4.1. EDUKACJA IB – KONCEPCJA I GŁÓWNE ZAŁOŻENIA**

Fundację edukacyjną International Baccalaureate założono w 1968 roku w Genewie. Od tego czasu powstały trzy programy edukacyjne, które kształcą dzieci i młodzież w wieku od 3 do 19 lat: Primary Years Programme, Middle Years Programme oraz Diploma Programme. Szkoły IB mają na celu wykształcenie ludzi ciekawych świata, wrażliwych na problemy lokalne i globalne, rozumiejących inne kultury, religie i społeczeństwa, dociekliwych i podejmujących wyzwania. Międzynarodowy system nauczania opiera się na postulatach, metodach i podejściu edukacyjnym reformatorów – Johna Deweya, Alexandra Sutherlanda Neilla, Jeana Piageta i Jerome’a Brunera – którzy stali się kluczowymi i wpływowymi pedagogami edukacji IB. Nauczanie w programach IB odbywa się przede wszystkim poprzez badanie i dociekanie (*inquiry-based learning*), a dzieci i młodzież uczą się odpowiedzialności za sam proces uczenia się. Fundacja IB w ten sposób mówi o swojej misji: „International Baccalaureate® (IB) to coś więcej niż programy edukacyjne i certyfikaty. W naszym sercu motywuje nas misja tworzenia lepszego świata poprzez edukację”<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> [tłumaczenie własne] „The International Baccalaureate® (IB) is more than its educational programmes and certificates. At our heart we are motivated by a mission to create a better world through education.” (<https://www.ibo.org> [29.05.2020]).

U podstaw koncepcji Johna Deweya leży pragmatyczne podejście do nauczania. Pedagog rekomendował odejście od autorytarnego nauczania, a korzystanie z modelu szkoły stawiającej dziecko w centrum działań edukacyjnych i wychowawczych. Swoją filozofię nowej, zreformowanej szkoły oparł na zasadzie „uczenie się przez działanie”. Wiedza teoretyczna była przekazywana dodatkowo, często „przy okazji” praktycznych eksperymentów i doświadczeń (Dewey 1972).

Według A.S. Neilla najważniejszą kwestią edukacji jest wychowywanie dzieci w szczęściu. Uważał, że jego osiągnięcie jest możliwe w szkole, w której uczniom nie ogranicza się ani wolności w zakresie podejmowania decyzji, ani samodzielności w zdobywaniu wiedzy i uczeniu się – twierdził, że szansą na zrównoważony rozwój jest nauka na własnych błędach, poprzez obserwacje konsekwencji działań i czynów. Według niego uczniowie, którzy podejmują edukację w atmosferze moralizatorstwa i strachu, nie osiągają wyników adekwatnych do możliwości intelektualnych, które posiadają (Neill 1991).

Na temat znaczącej roli aktywności uczącego się pisali również J. Piaget (1966), L. Wygotski (1971) i J.S. Bruner (1960, 1987), którzy reprezentują nurt konstruktywizmu w teorii uczenia się. Według nich uczeń wchodzi w interakcje z otoczeniem, przyswaja wiedzę, kulturę i światopogląd poprzez relacje z innymi oraz z samym sobą. Proces poznawania zachodzi głównie dzięki wymianie interpersonalnej, którą rozumie się jako wymianę doświadczeń w interakcji ucznia i opiekuna (Piaget 1966). Takie podejście znacznie wpływa na aktywność ucznia, który bierze odpowiedzialność za proces nauczania, dąży do zrozumienia problemu, bada i analizuje przedmioty oraz ludzi. Dla konstruktywistów rola nauczyciela sprowadza się do bycia pośrednikiem pomiędzy stopniami zaawansowania. Wygotski nazywał ten proces „budowaniem rusztowania”, które najsprawniej konstruowane jest w tak zwanej „strefie najbliższego rozwoju”. Pedagog powinien przedstawiać problem, który dziecko może rozwiązać samodzielnie na podstawie poznanych już wcześniej zagadnień (Wygotski 1971). Spostrzeżenia Brunera również dotyczą wpływu środowiska na proces nauczania. Uważał, że proces edukacyjny powinien pomóc uczniom wykształcić narzędzia kulturowe, za pomocą których będą oni w stanie rozumieć zjawiska zachodzące w świecie. Był zwolennikiem uczenia się przez działanie, odkrywanie i doświadczanie (Bruner 1987).

Powyżej przedstawione koncepcje edukacyjne były podstawą stworzenia międzynarodowego programu nauczania International Baccalaureate, programu, który zapamiętywanie i uczenie się na pamięć zastąpił krytyczną analizą, nauczanie na pamięć reguł i definicji zmienił na nauczanie tego, co ciekawi uczniów i rozwija ich zainteresowania. Zamknięte, hermetyczne przedmioty zastąpione zostały projektami międzyprzedmiotowymi i transdyscyplinarnością. Testy inteligencji zmieniono na ranking umiejętności, a sprawdziany i kartkówki zastąpiono

ocenianiem spełnienia kolejnych kryteriów. Jednak przede wszystkim zmieniono punkt centralny edukacji. W systemie tradycyjnym edukacja stawiająca w centrum nauczyciela stała się w progresywnym, międzynarodowym systemie nauczania edukacją stawiającą w swoim centrum ucznia wraz z jego potrzebami naukowymi, społecznymi, kulturowymi, wychowawczymi.

Profil ucznia IB opiera się na dziesięciu cechach, które w trakcie edukacji uczniowie powinni rozwijać. Dzieci i młodzież starają się być:

1. Dociekliwymi odkrywcami – potrafią z entuzjazmem uczyć się samodzielnie i we współpracy z innymi.
2. Wnikliwi, dobrze poinformowani – rozwijają i wykorzystują rozumienie pojęć, zgłębiając wiedzę w wielu dziedzinach. Angażują się w działania o znaczeniu lokalnym i globalnym.
3. Myślicielami – uczą się krytycznego i twórczego myślenia w celu analizy sytuacji i podjęcia odpowiedzialnych działań w obliczu złożonych problemów.
4. Komunikatywni – wyrażają siebie pewnie i twórczo w więcej niż jednym języku i na wiele sposobów.
5. Prawymi ludźmi z zasadami – biorą odpowiedzialność za własne działania i ich konsekwencje.
6. Otwartymi ludźmi wolnymi od uprzedzeń – posiadają silne poczucie sprawiedliwości oraz poszanowanie godności i praw ludzi na całym świecie.
7. Wrażliwi, dbający o środowisko – okazują empatię i szacunek, mają potrzebę niesienia pomocy, aby pozytywnie wpłynąć na życie innych i na cały świat.
8. Chętnie podejmującymi wyzwania – pracują zarówno samodzielnie, jak i wspólnie, aby odkrywać nowe pomysły i innowacyjne strategie. Są zaradni i odporni w obliczu wyzwań i zmian.
9. Zrównoważeni – wiedzą, że dla osiągnięcia dobrego samopoczucia i szczęścia niezbędne jest zachowanie równowagi pomiędzy rozwojem intelektualnym, fizycznym i emocjonalnym.
10. Refleksyjni, świadomi swoich możliwości – starają się zrozumieć swoje mocne i słabe strony, aby wspierać proces uczenia się i własny rozwój<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Zachowana oryginalna kolejność cech. Więcej na ten temat można przeczytać na stronie internetowej organizacji IB, dostępnej po adresem: <https://www.ibo.org> [29.05.2020].

#### 4.2. INSPIRACJE EDUKACJI IB DO PRACY Z KLASĄ WIELOKULTUROWĄ

Konieczność zmiany w strategiach metodycznych nauczania języka polskiego jako drugiego, odziedziczonego lub języka edukacji szkolnej zauważona została również na gruncie glottopedagogiki<sup>6</sup> polonistycznej. Na wartość wybranych cech uczniów IB, które zostały przytoczone powyżej zwracają uwagę również glottodydaktycy polonistyczni oraz pedagodzy, którzy widzą potrzebę wykształcenia w uczniach klas mieszanych postawy otwartości, ciekawości świata, chęci poznania innych kultur, języków i zwyczajów. P. Gębał w publikacji *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne* widzi potrzebę adaptacji w glottopedagogice również pojęć i treści z zakresu nauczania międzykulturowego, dydaktyki wielojęzyczności, edukacji włączającej, inkluzji pedagogicznej oraz edukacji pozytywnej (Gębał 2018). Większość rozważań badacza zgodna jest z misją nauczania IB. Gębał zwraca także uwagę na walory nauki języka metodą nastawioną na działanie ucznia (Gębał 2010). Opinię tę podziela I. Janowska, która sugeruje, że każde zadanie „powinno być działaniem spójnym, zorganizowanym, ukierunkowanym na odkrywanie i przekazywanie znaczeń, posiadać związek z rzeczywistością pozaszkolną i uruchamiać proces uczenia się” (Janowska 2011, s. 175).

Podejście zadaniowe rekomendują również redaktorzy wspomnianej już publikacji *Ku wielokulturowej szkole w Polsce*, powołując się na J. Willis (1996), która wyróżniła trzy rodzaje zadań odpowiadające trzem etapom lekcji: *Pre-task* (zadanie wstępne), *Task cycle* (zadanie właściwe) oraz *Language focus* (praca nad językiem). Jak czytamy w poradniku, „*Pre-task* to faza przygotowawcza do tematu zasadniczego. Nauczyciel wskazuje na przydatne słownictwo i struktury gramatyczne oraz pomaga uczniom zrozumieć polecenie. W tej fazie lekcji uczniowie mogą też zapoznać się z przykładami wykonania danego zadania. Na etapie *Task cycle* uczniowie wykonują zadanie w parach lub grupach, a nauczyciel monitoruje pracę, nie włączając się aktywnie. Uczniowie planują rozwiązania problemu, jakie mogą przedstawić klasie, zastanawiają się nad formą prezentacji, a na koniec przedstawiają w formie ustnej lub pisemnej raport z wykonania zadania. *Language focus* jest ostatnią fazą lekcji, w której wyjaśniane są wątpliwości uczniów dotyczące materiałów wykorzystanych w poprzednich częściach lekcji. Nauczyciel może zaproponować ćwiczenia językowe adekwatne do wykonanego zadania” (Bernacka-Langier i in. 2010, s. 28).

---

<sup>6</sup> Termin ‘glottopedagogika interkulturowa’ wprowadził do rozważań nad językiem W. Pfeiffer w 2004 roku, zauważając, że glottodydaktyka jest często poszerzana o istotny element pedagogiczny dotyczący kształcenia pozytywnej postawy wobec inności kulturowej, językowej i mentalnej (Pfeiffer 2004).



Zaproponowane przez polskich autorów rozwiązania są kierowane do uczniów, którzy uczą się języka polskiego jako drugiego. Współcześnie ważnym zadaniem jest także opracowanie bazy materiałów, które mógłby wykorzystać nauczyciel polonista uczący grupę różnokulturową.

Działania, które zostały opisane poniżej, zostały przetestowane w pracy z uczniami w klasach mieszanych w latach: 2018/2019 oraz 2019/2020 w dwóch placówkach edukacyjnych mieszczących się na terenie Lublina. Jedną z placówek należy do autoryzowanych szkół IB, druga jest placówką publiczną. W obu z nich, obok uczniów polskich, naukę pobierają uczniowie z doświadczeniem migracyjnym. Praca w dwóch różnych placówkach, wykorzystujących odmienne systemy nauczania, ukazała wady i zalety każdego z nich oraz pozwoliła na obserwację i analizę metod, które przynoszą zadowalające efekty nauczania w klasach mieszanych. Warto podkreślić, że metody te można stosować od początku pobytu w szkole ucznia z doświadczeniem migracyjnym, jednak muszą być one wsparte zajęciami dodatkowymi z języka polskiego jako drugiego.

Edukatorzy IB rekomendują sięganie do metod, które skupiają się na działaniu uczniów, a nie nauczyciela. To właśnie uczniowie powinni dociekać, odkrywać, zastanawiać się, jak coś działa, szukać podobieństw i na ich podstawie formułować definicje. Uczenie się przez działanie, uczenie przez dociekanie i stawianie pytań, formułowanie wniosków z obserwacji – to metody, które aktywizują nie tylko ucznia perfekcyjnie władającego językiem polskim, ale również tego, który, mimo problemów z językiem edukacji szkolnej, jest w stanie zrozumieć zagadnienie przy pomocy analizy zjawiska lub materiału.

Niestety, w praktyce bardzo często proces poznania i przekazywania wiedzy rozpoczyna się od podania przez nauczyciela tematu oraz definicji – napisanej językiem specjalistycznym, jednakowej dla wszystkich, często trudnej do zrozumienia. Uczniowie po jej zapisaniu przechodzą do wykonywania ćwiczeń automatyzujących pojęcie, często nadal niezrozumiałe dla większości. W edukacji IB należy odwrócić tę metodę. Lekcję rozpoczyna się od ćwiczenia, obserwacji zjawiska, eksperymentu. Kolejnym elementem jest wyciągnięcie wniosków i na ich podstawie tworzenie definicji, która nie powinna być jednakowa dla każdego ucznia, a indywidualnie ułożona przez uczniów oraz według ich potrzeb i możliwości językowych. Definiowanie i zapisywanie wniosków staje się podsumowaniem działań edukacyjnych, wieńczy proces uczenia się. Za pomocą tej metody każdy uczeń wychodzi od zrozumienia do zdefiniowania, dzięki czemu zapamiętuje materiał na dłużej.

Opisywana przeze mnie metoda stanowi wyzwanie również dla nauczyciela. Według międzynarodowego systemu nauczania pedagog staje na pozycji mentora, lidera, a nawet prowokatora, który doprowadzi ucznia do zrozumienia tematu, zapewniając mu materiały i narzędzia. Taki lider kieruje procesem uczenia się i stopniowego dochodzenia do wiedzy. Prowokuje uczniów do zadawania pytań

i dociekania odpowiedzi. Dzięki temu uczeń sam odkrywa tajniki wiedzy, sam dochodzi do tego, na czym polega dane zagadnienie, oraz ostatecznie sam uczy się, a nie jest nauczany. Nauka oparta na zadawaniu pytań i dociekaniu (*inquiry-based learning*) stawia ucznia w centrum działań edukacyjnych. Nauczyciel powinien rozbudzić wyobraźnię uczniów, przedstawić rzeczywisty problem lub realne zagadnienie w sposób interesujący, czasami tajemniczy. Dzięki temu modelowi uczniowie są aktywni, zaangażowani i włączeni w proces uczenia się, a w konsekwencji, bardziej zmotywowani do nauki. Proces edukacyjny musi być wspomagany pozytywną motywacją oraz odbywać się w atmosferze radości. Zadaniem nauczyciela jest stworzenie środowiska, w którym uczeń nie boi się pytać, bo wie, że jego pomysły będą potraktowane z szacunkiem.

W klasie mieszanej w szczególności sposób należy położyć nacisk na atmosferę w niej panującą. Uczeń z doświadczeniem migracyjnym, przybywający do polskiej szkoły, który nie jest na zaawansowanym poziomie języka edukacji szkolnej, przejawia większe problemy aklimatyzacyjne niż uczeń rodzimy zmieniający placówkę szkolną. Jak pisze W. Hajduk-Gawron: „osoby poznające język polski potrzebują go do podstawowych celów komunikacyjnych, ale też niejednokrotnie do doświadczenia wspólnoty z rodzimymi użytkownikami polszczyzny” (Hajduk-Gawron 2019, s. 251). Dlatego też tak ważne jest, by zadbać zarówno o rozwój językowy, jak i społeczny uczniów z doświadczeniem migracyjnym. Zadanie to realizować powinien nie tylko nauczyciel-wychowawca, ale każdy pedagog w polskiej szkole.

Elementy edukacji IB z powodzeniem mogą być wykorzystywane na lekcjach w klasie mieszanej. Podstawowe zagadnienia tego systemu: nauczanie przez dociekanie (*inquiry-based learning*) i nauczanie przez działanie (*learning by doing*), a także nauka w atmosferze radości, przyniosą korzyści edukacyjne zarówno dla uczniów rodzimych, jak i uczniów z doświadczeniem migracyjnym.

#### 4.3. PROPOZYCJE DYDAKTYCZNE WPROWADZAJĄCE ELEMENTY EDUKACJI IB NA LEKCJACH JĘZYKA POLSKIEGO W KLASACH WIELOKULTUROWYCH

Jako przykład obrazujący powyżej omówione koncepcje przedstawiam lekcję wprowadzającą przydawkę. Metoda, którą opisuję, była testowana w wielu klasach zarówno mieszanych, jak i składających się jedynie z uczniów rodzimych. Zajęcia powinno się oprzeć na trzech filarach, z których pierwszy dotyczy sytuacji realnej. Nauczyciel polonista prosi uczniów o opisanie różnych elementów w klasie szkolnej. Uczniowie mają za zadanie zwrócenie uwagi na kolor, rozmiar, materiał, z którego został dany element wykonany, liczbę elementów oraz, jeśli to możliwe, określić właściciela przedmiotu. Wszyscy uczniowie proponują słowa opisujące dany

przedmiot, dzięki czemu każdy może skorzystać z zasobu znanych mu słów, a leksemy wymieniane przez uczniów mają różny stopień trudności. Wybrane z propozycji uczniów słowa nauczyciel zapisuje na tablicy. Kolejną czynnością jest stworzenie pytań do widniejących na tablicy leksemów. Uczniowie zastanawiają się, w jakie grupy można połączyć dane słowa. Wspólne, grupowe rozważania szybko doprowadzą do konkluzji: jedna grupa dotyczy wyglądu, druga właścicieli przedmiotu, trzecia liczby, czwarta kolejności, piąta materiału, sposobu wykonania. Po utworzeniu grup nauczyciel prosi o zastanowienie się nad pytaniami, które można byłoby zadać, tak by odpowiedzią były leksemy wymienione przez uczniów. Dociekliwi uczniowie zaczynają rozumieć, że pierwsze zadanie nie polegało jedynie na opisie danego przedmiotu, a również na zagadnieniu gramatycznym, szukają więc pytań liczebnika, przymiotnika (części mowy, jakimi wyrażona jest przydawka, powinny być wprowadzone na kolejnej jednostce lekcyjnej). Pojawiają się odpowiedzi: „Jaka? Czyja? Czego? Która? Ile? Z czego?” Tym sposobem uczniowie dochodzą do tego, na jakie pytania odpowiada przydawka, mimo że nie poznali jeszcze terminu ani definicji. Kolejna część lekcji poświęcona jest rozpoznaniu, nazwaniu funkcji przydawki. Nauczyciel zapisuje kilka wybranych rzeczowników na tablicy i prosi, by uczniowie dopisali ich określenia, odpowiadając na pytania, które wymienili. Po sprawdzeniu poprawności wykonania ćwiczenia polonista pyta o cel wykonanego ćwiczenia. Bardzo często pojawia się w tym miejscu odpowiedź „Opisywaliśmy przedmiot”. Należy wtedy skierować myślenie klasy na kontekst gramatyczny, pytając, jaka część mowy nazywa przedmioty. Dzięki temu uczniowie zauważają funkcję przydawki – określanie rzeczownika. W tym momencie uczniowie powinni zapoznać się ze standardowymi ćwiczeniami polegającymi na wyszukiwaniu przydawki w tekście, dopisywaniu przydawek w luki. Jednostkę lekcyjną można zamknąć, podając temat: „Określamy rzeczowniki”. Druga lekcja koncentrująca się wokół przydawki polega na odszukaniu części mowy, którymi jest ona wyrażona. Uczniowie mogą szukać znanych im części mowy w ćwiczeniach wykonanych na poprzedniej lekcji. Wyszukują rzeczowniki, przymiotniki, liczebniki, wyrażenia przyimkowe, zaimki. Następnie rozpoczyna się utrwalanie pojęcia w zadaniach, np. *proszę opisać rzeczownik „plecak” za pomocą różnych części mowy*. Po części automatyzującej zagadnienie należy wprowadzić termin *przydawka* i poprosić o jego zdefiniowanie na podstawie zagadnień poruszanych na dwóch lekcjach. Nauczyciel może naprowadzać uczniów, pytając, do czego służy przydawka, czy jest to część mowy czy część zdania, za pomocą czego jest wyrażona. Definicja zostaje zapisana indywidualnie przez każdego ucznia, nauczyciel sprawdza jedynie poprawność zapisu. Ostatnie zadanie to podsumowanie pracy, refleksja uczniów, odpowiedź na pytania: „czego się dziś nauczyłem?”, „co muszę poćwiczyć?”, „co mnie zaciękało?”, „czego się dowiedziałem?”. Powyższy przykład lekcji wprowadzającej przydawkę pokazuje, że nie trzeba perfekcyjnie i płynnie mówić w języku polskim, by zrozumieć zagadnienia poruszane na lekcji

języka polskiego. Zaproponowany schemat nauczania angażuje uczniów do pracy, absorbuje ich uwagę i wymaga ich aktywności. Podczas tak skonstruowanej lekcji uczniowie nie są bierni i przejmują odpowiedzialność za wykonanie zadań.

Za pomocą tej metody można wprowadzać nie tylko treści gramatyczne czy językowe. Z powodzeniem można wykorzystać ją chociażby w nauce pisania. Omalając lekturę dodatkową *Harry Potter i Kamień Filozoficzny*, można nawiązać do sztuki pisania listu. Każdy uczeń Szkoły Magii i Czarodziejstwa Hogward dostawał oficjalny list od dyrektora informujący o przyjęciu do placówki. Na lekcji poprzedzającej rozważania na temat tej lektury uczniowie również mogą otrzymać podobnie wyglądający list. Adresowany jest on indywidualnie do każdego ucznia, jednak jego treść pozostaje niezmienną. Za pomocą takiej formy rozpoczęcia zajęć nauczyciel spełnia cel edukacji IB – zaciekawienie materiałem. Na jednej z kolejnych lekcji dotyczących lektury następuje omówienie listów. Nauczyciel wyświetla lub rozdaje kolejny list oficjalny z prośbą o zgodę na zorganizowanie wycieczki szkolnej do Hogsmeade, czarodziejskiej wioski, o której mowa w serii o Harrym Potterze. Uczniowie porównują oba listy pod względem formy i treści. Na plakacie w grupach czteroosobowych dzieci rysują schemat listu, jednak nie uzupełniają go słowami (ważne jest tutaj rozrysowanie kolejnych elementów w odpowiednich miejscach). Następnym punktem lekcji jest nazwanie rozrysowanych elementów: miejsce i data, dane nadawcy, dane adresata, zwrot grzecznościowy, treść, zwrot kończący list oraz podpis. Kończąc tę część lekcji, nauczyciel prosi o stworzenie wspólnie mapy myśli, w której centrum jest słowo *list*. Zazwyczaj padają odpowiedzi: prywatny (znany uczniom od klasy czwartej), elektroniczny, priorytetowy, zwykły. Uczniowie wspólnie próbują nazwać list, który otrzymali od nauczyciela. Polonista, pytając o charakter i prosząc o porównanie z listem do kolegi, wprowadza na słowo *oficjalny*. Następnie klasa zastanawia się wspólnie, po co pisać listy oficjalne. W tym celu porównujemy listy, które uczniowie uprzednio otrzymali. Kolejnym zadaniem jest uzupełnienie przygotowanych wcześniej przez uczniów szablonów tekstem. Grupy zbierają słownictwo dotyczące poszczególnych elementów wypisanych na plakacie, pamiętając, że zwroty muszą mieć charakter oficjalny. Tę część pracy wieńczy wspólne uzupełnienie szablonu listu. Uczniowie dostają kilka tematów związanych z lekturą, które mogą poruszyć w liście, np.:

1. Proszę napisać list oficjalny do Dyrektora Szkoły Magii i Czarodziejstwa z prośbą o udzielenie zgody na otwarcie *Działu Ksiąg Zakazanych* w szkolnej bibliotece.
2. Proszę napisać list oficjalny do nauczycieli Hogwartu z prośbą o utworzenie zajęć polegających na konstruowaniu magicznych zabawek.
3. Proszę napisać list oficjalny do Ministra Magii z prośbą o możliwość stosowania zaklęć w świecie mugoli (zwykłych ludzi).

Warto zauważyć, że w proponowanych powyżej rozwiązaniach rola nauczyciela ogranicza się do prowokowania uczniów, zadawania pytań i kontrolowania

postępów. Nie budzi wątpliwości, że jest to metoda oparta na nauczaniu przez działanie i dociekanie. Edukatorzy IB podkreślają, że metody te są efektywniejsze niż tradycyjne metody podawcze. W kontekście niniejszego artykułu należy jednak zastanowić się, dlaczego mogą one funkcjonować na lekcjach w klasie mieszanej – co zyskuje nauczyciel, który wykorzystuje je do pracy w klasie z dziećmi rodzimymi i uczniami z doświadczeniem migracyjnym?

W. Hajduk-Gawron wskazuje na istotną rolę procesu akomodacyjnego i adaptacyjnego dzieci cudzoziemskich w polskiej szkole. Jak pisze badaczka, „pełna adaptacja międzykulturowa zakłada zdolność człowieka do zredukowania niepewności i niepokoju oraz łączy się bezpośrednio z umiejętnością efektywnej komunikacji między przedstawicielami różnych kultur” (Hajduk-Gawron 2019, s. 10). Autorka zauważa, że dzieci cudzoziemskie, szczególnie na początku pobytu w nowej szkole i nowym kraju, mogą czuć się „obce” i „inne”. Dlatego też istotną rolę odgrywa nauczyciel, który powinien doprowadzić do inkluzji, rozumianej jako włączenie do nowej, obcej społeczności. W powyżej przedstawionych przykładach działań edukacyjnych dominuje współdziałanie wszystkich członków grupy społecznej, jaką jest klasa szkolna. Uczniowie pracują zazwyczaj w grupach czteroosobowych, wymieniają się pomysłami, dyskutują, dochodzą do wspólnego rozwiązania przedstawionego przed nimi problemu. Wspólna praca wzmacnia umiejętności społeczne – dziecko uczy się zachowywania w określonej kulturowo grupie społecznej, ma też przestrzeń do spotkania towarzyskiego na lekcji (służą temu stoliki ustawione w tzw. „wyspy”). Uczniowie siedzą obok i naprzeciwko siebie, mają więc zapewniony kontakt wzrokowy, a praca jednej osoby motywuje pozostałych do działania. Dodatkowo dzięki temu podejściu kształtowane są umiejętności komunikacyjne, a także umiejętność myślenia i wyrażanie siebie poprzez prezentowanie własnych idei i pomysłów. Będąc w grupie rówieśniczej, dziecko z doświadczeniem migracyjnym czuje się bezpieczniej, integracja z innymi uczniami nie jest tak wymagająca, jak nawiązanie kontaktu z nauczycielem, osobą starszą, przed którą uczniowie czują respekt, która często posługuje się bardziej skomplikowanym językiem. Obserwacje klas mieszanych, z którymi pracowałam, pokazały, że dzieci z doświadczeniem migracyjnym chętniej pracują, są bardziej aktywne i częściej zabierają głos na forum klasy, gdy swoje wypowiedzi mogą poprzedzić konsultacją z grupą rówieśniczą.

## 5. PODSUMOWANIE

Polska jest krajem, w którym z roku na rok środowisko edukacyjne staje się coraz bardziej zróżnicowane kulturowo, co stawia przed systemem edukacji wiele wyzwań na gruncie nauczania języka pierwszego w grupie mieszanej i języka

drugiego. Jak zauważają badacze przywołani w moich rozważaniach, konieczne jest tworzenie warsztatu pracy nauczyciela glottodydaktyka. Jedynie specjalista, dobrze przygotowany pedagog, posiadający sprawdzoną i profesjonalną bazę materiałów może w wymierny sposób pomóc uczniom z doświadczeniem migracyjnym. Nadal brakuje również rozwiązań systemowych związanych ze statusem zawodowym nauczycieli glottodydaktyków.

W niniejszym artykule przedmiotem refleksji były inspiracje płynące z edukacji IB dla kształcenia polonistycznego. Jednak by doprowadzić do pełnej inkluzji dzieci cudzoziemskich oraz tych z doświadczeniem migracji w realiach szkolnych, również nauczyciele pozostałych przedmiotów szkolnych powinni czerpać z metody nauczania przez działanie i nauczania przez dociekanie. Nie można zapominać o tym, że potrzeby kulturowe, społeczne i językowe uczniów z doświadczeniem migracyjnym nie kończą się po dwunastu miesiącach pobytu w polskiej szkole. Korzystanie z opisanych przeze mnie propozycji edukacyjnych umożliwi uczniom rodzimym i cudzoziemskim aktywny udział w lekcji oraz przyczyni się do poprawienia poczucia bezpieczeństwa i akceptacji w społeczności szkolnej w kolejnych latach nauki.

## BIBLIOGRAFIA

- Bernacka-Langier A. i in., 2010, *Ku wielokulturowej szkole w Polsce*, Warszawa.
- Bruner, J.S., 1960, *The Process of Education*, Cambridge.
- Bruner J.S., Haste H., 1987, *Making sense. The child's construction of the world*, New York.
- Dewey J., 1972, *Demokracja i wychowanie*, Wrocław.
- ESOKJ – *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, 2003, Warszawa.
- Fihel, A., 2014, *Koszt edukacji cudzoziemskich dzieci* „Biuletyn Migracyjny”, nr 49, <http://biuletynmigracyjny.uw.edu.pl/49-pazdziernik-2014/koszt-edukacji-cudzoziemskich-dzieci-a> [29.05.2020].
- Gębał P.E., 2010, *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców*, Kraków.
- Gębał P.E., 2018, *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne*, Kraków.
- Hajduk-Gawron W., 2019, *Strategie akulturacyjne a glottodydaktyka*, w: K. Frukacz (red.), *Literatura polska w świecie. Recepcja i adaptacja – mecenaty i migracje. Prace ofiarowane profesorowi R. Cudakowi*, Katowice.
- <https://www.gov.pl/web/edukacja/nauka-dzieci-przybywajacych-z-zagranicy-w-polskim-systemie-edukacji> [29.05.2020].
- <https://www.ibo.org/about-the-ib/mission/> [29.05.2020].
- Janowska I., 2011, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych*, Kraków.
- Krasuska-Betiuk M., 2015, *Interakcje w klasie szkolnej z perspektywy społecznych reprezentacji i oczekiwań interpersonalnych*, „Studia z Teorii Wychowania”, t. VI, nr 3, s. 49–77.
- Lipińska E., Seretny A., 2012, „Język odziedziczony” w *szkolach polonijnych*, „Głos Nauczyciela”, R. XXVII, nr 1, s. 65–68.
- Lipińska E., Seretny A., 2016, *Język odziedziczony – polszczyzna pokoleń polonijnych*, „Poradnik Językowy”, nr 10, s. 45–61.

- Lipińska E., Seretny A., 2019, *Język odziedziczony a dwujęzyczność – o konieczności badań komparatywnych*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” nr 26, G. Zarzycka, B. Grochala, I. Dembowska-Wosik (red.), s. 287–300. <http://dx.doi.org/10.18778/0860-6587.26.20>
- Majcher-Legawiec U., 2017, *Na przerwie i na lekcji – język specjalistyczny w edukacji dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 24, G. Zarzycka, M. Karasek (red.), s. 243–259, <https://doi.org/10.18778/0860-6587.24.18>
- Miodunka, W., 2010, *Polszczyzna jako język drugi. Definicja języka drugiego*, w: J.S. Gruchala, H. Kurek (red.), *Silva rerum philologicarum: Studia ofiarowane Profesor Marii Strycharskiej -Brzezynie z okazji Jej jubileuszu*, Kraków, s. 233–245.
- Miodunka W., 2013, *O definiowaniu języków ojczystego i obcego oraz o „terminologicznym chaosie” w glottodydaktyce – polemicznie*, „LingVaria” VIII, nr 2, s. 275–287. <https://doi.org/10.12797/LV.08.2013.16.17>
- Neill A.S., 1991, *Summerill*, Katowice.
- Pamuła-Behrens M., Szymańska M., 2017, *W polskiej szkole. Materiały do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. Przewodnik*, <http://fundacjareja.eu/wp-content/uploads/2015/11/PRZEWODNIK-W-POLSKIEJ-SZKOLE.pdf> [02.06.2020]
- Pfeiffer, W., 2004, *Interkulturowa glottopedagogika nowa dyscyplina naukowa? Uwagi do dyskusji*, w: C. Badstübner-Kizik, R. Rozalowska-Żądło, A. Uniszewska (red.), *Nauczanie i uczenie się języków obcych. Prace ofiarowane Profesor Halinie Stasiak w 70. rocznicę urodzin*, Gdańsk, s. 71–84.
- Piaget J., 1968, *On the Development of Memory and Identity*, Barre.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 9 września 2016 roku w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw*, Dz.U. 2016 poz. 1453, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20160001453>, [29.05.2020].
- Szybura A., 2016, *Nauczanie języka polskiego dzieci imigrantów, migrantów i reemigrantów*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, <http://jows.pl/artykuly/nauczanie-jezyka-polskiego-dzieci-imigrantow-migrantow-i-reemigrantow>, [dostęp 28.05.2020].
- Willis J., 1996, *A Framework for Task-based Learning*, Michigan.
- Wygotski, L.S., 1971, *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa.

Natalia Kuźma


## ELEMENTS OF IB EDUCATION IN POLISH LANGUAGE LESSONS IN MULTICULTURAL CLASSES

**Keywords:** IB education, Polish language education, student with migration experience, learning by doing, inquiry-based learning

**Abstract.** The purpose of this article is to present the issue of teaching Polish in a school class in which at least one student uses Polish as a second language. Researchers dealing with this issue suggest the need to develop materials for teaching Polish as a second language for all educational stages. This article addresses this issue and also provides an introduction to wider research aimed at developing a workshop for a Polish teacher who teaches in a classroom with students with migration experience. The basic question that guides the considerations here relates to the effectiveness of teaching: how to teach and what educational activities to use to engage in the teaching process for both of the groups of students: for whom Polish is the first language and for whom it is a second language? The text presents teaching methods used in international education and suggestions for their adaptation in Polish language lessons in multicultural classes.

Data wpłynięcia tekstu: 2.06.2020

*Paulina Kaźmierczak\**

 <https://orcid.org/0000-0002-6980-5988>

## CZY APLIKACJA GENIAL.LY RZECZYWIŚCIE JEST GENIALNA? O POTENCJALE NARZĘDZI ONLINE PODCZAS ZDALNEGO NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

**Słowa kluczowe:** język polski jako obcy, aplikacja, zdalne nauczanie, Genial.ly, lekcje online

**Streszczenie.** Celem artykułu jest przedstawienie możliwości wykorzystania narzędzia Genial.ly podczas zdalnych zajęć z cudzoziemcami. Aplikacja umożliwia nie tylko tworzenie gier, quizów lub pokoi zagadek, ale także infografik, interaktywnych ilustracji, przewodników, zadań typu prawda–fałsz, ćwiczeń polegających na łączeniu par oraz uzupełnianiu osi czasu lub mapy. Nauczyciel ma również możliwość zaprojektowania prezentacji w trzech wariantach: tradycyjnym – z użyciem tekstu oraz grafiki, wideo – w formie krótkiego filmu, który może stanowić alternatywę dla webinarów, a także w wersji rozdziału z podręcznika łączącego treści wprowadzane podczas zajęć z krótkim quizem sprawdzającym przyswojoną wiedzę. Artykuł nie tylko prezentuje potencjał popularnej aplikacji, ale podaje również przykłady konkretnych sposobów wykorzystania narzędzia podczas lekcji języka polskiego jako obcego. Przedstawione zadania stworzone w aplikacji Genial.ly zostały zweryfikowane w grupach cudzoziemskich podczas zajęć prowadzonych zdalnie, zarówno jako element lekcji w czasie rzeczywistym, jak i praca domowa.

### 1. ŚWIAT UCZY SIĘ ZDALNIE

Rok 2020 okazał się wyjątkowy pod względem zmian, które pojawiły się nie tylko w życiu Polaków czy Europejczyków, ale także w mniejszym lub większym stopniu wśród mieszkańców wszystkich krajów na świecie. Epidemia koronawirusa zobligowała władze wielu państw do podjęcia istotnych działań, które

---

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



mogłyby zmniejszyć ryzyko zakażenia. Jedna z tego typu decyzji<sup>1</sup> dotyczyła zamknięcia szkół i uczelni wyższych.

W poszczególnych krajach wdrożono nowe sposoby edukowania dzieci i młodzieży. Najczęściej przekaz miał formę radiową, telewizyjną lub internetową. W tym ostatnim przypadku były to zarówno platformy umożliwiające oglądanie filmów edukacyjnych, np. TED-Ed (online 2) lub YouTube (online 3), a także strony ministerialne z pomocami dydaktycznymi lub aplikacje umożliwiające korzystanie z e-booków (online 4).

Proponowane rozwiązania dotyczą przede wszystkim edukacji szkolnej lub uniwersyteckiej. Warto jednak zauważyć, że zajęcia z języka polskiego jako obcego charakteryzują się odmienną specyfiką. Ponadto często odbywają się w prywatnych szkołach językowych lub w czasie obowiązkowych lektoratów na studiach, co uniemożliwia stosowanie rozwiązań systemowych i wymaga większej indywidualizacji działań niż proponowana przez rząd. Zazwyczaj lekcje prowadzone są w grupach zróżnicowanych kulturowo, a uczniowie mają odmienne doświadczenia w kwestii nauki innych języków. Oprócz typowych trudności związanych z indywidualnymi predyspozycjami lingwistycznymi lub cechami charakteru, które warunkują pracę własną studentów, pojawiła się nowa bariera poznawcza – edukacja zdalna.

Niewątpliwie konieczność zmiany dotychczasowego stylu prowadzenia zajęć to ważne wydarzenie zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli. Z jednej strony przeniesienie lekcji do wirtualnej rzeczywistości może stanowić istotny problem pod względem technologicznym oraz kompetencyjnym. Z drugiej jest szansą na rozwój w dziedzinie, która dotąd była pomijana. Oczywiście, możliwość korzystania z komputera i rzutnika podczas tradycyjnych zajęć, wymagała wprowadzania nowych technologii do procesu kształcenia. Pojawiały się prezentacje multimedialne, filmy, a nawet gry oraz aplikacje. Jednak najczęściej stanowiły one jedynie element lekcji. Sytuacja uległa zmianie w chwili rozpoczęcia kształcenia zdalnego.

## **2. GENIALNA APLIKACJA – POTENCJAŁ APLIKACJI GENIAL.LY**

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie kilku sposobów przezwyciężania trudności związanych ze zdalnym prowadzeniem zajęć z języka polskiego jako obcego oraz zaprezentowanie możliwości doskonalenia kompetencji cyfrowych studentów i lektorów na przykładzie aplikacji Genial.ly.

---

<sup>1</sup> Zasięg zjawiska można obserwować na mapie przygotowanej według statystyk prowadzonych przez UNESCO (online 1).

Powstała ona w Hiszpanii w 2015 roku. Jej wszechstronne zastosowanie potwierdza liczne, bo ponad trzymilionowe grono użytkowników w ponad stu krajach. Narzędzie umożliwia stworzenie około 25 rodzajów projektów biznesowych, medialnych lub dydaktycznych (online 5). To właśnie sukces w ostatniej z wymienionych dziedzin sprawił, że podczas londyńskich targów technologiczno-edukacyjnych BETT Show otrzymało ono nagrodę Global Edtech Startup Awards (GESA) (online 6). Genial.ly powstało jako *start-up*, czyli ‘przedsięwzięcie, które stworzono w celu wykreowania nowego produktu bądź usługi w warunkach ryzykownych, braku pewności’ (online 7). Założeniem twórców było udoskonalenie komunikacji internetowej tak, aby oprócz treści uwzględniała również przekaz graficzny. Aplikacja umożliwia tworzenie różnorodnych form wirtualnego informowania. Interfejs dostępny jest w trzech językach: hiszpańskim, francuskim i angielskim. Jednak nie stanowi to problemu, ponieważ nawet osoba z podstawową znajomością języka będzie w stanie wykreować własną grafikę dzięki intuicyjności narzędzia.

Pierwszym etapem pracy z Genial.ly jest założenie konta. Warto podkreślić, że logowanie wymaga jedynie podania adresu e-mail oraz wymyślenia hasła. Możliwa jest również rejestracja przez Google, Facebook, LinkedIn, Twitter lub Office365 (online 8). Następnie należy określić rodzaj pakietu, w ramach którego będzie się korzystać z aplikacji. Podstawowy podział dotyczy wersji edukacyjnej, przeznaczonej dla uczniów, nauczycieli i szkół, z podtypami: darmowy, studencki, edukacyjny profesjonalny, **mistrzowski** oraz wersji bardziej zaawansowanej, powszechnej w sferze medialnej lub biznesowej, w wariantach: darmowy, **profesjonalny**, **mistrzowski**, grupowy. Każdy pakiet można opłacić w formie rocznego, a warianty zaznaczone wyżej pogrubionym pismem również miesięcznego abonamentu. Najważniejsza różnica między wersją darmową a pozostałymi to brak możliwości korzystania z utworzonych grafik w trybie offline oraz ograniczony dostęp do szablonów (online 9). Warto jednak podkreślić, że liczba bezpłatnych wzorów jest wystarczająca dla początkującego użytkownika. Praca z aplikacją nie wymaga umiejętności programowania lub zaawansowanej obsługi komputera, ale należy wziąć pod uwagę, że jest czasochłonna, zwłaszcza podczas pierwszych prób. Poniżej zestawiono wszystkie możliwości wykorzystania narzędzia.

Tabela 1. Genial.ly – możliwości wykorzystania

NAZWA	OPIS I FUNKCJE
Presentation	Umżliwia wykorzystanie nietypowych szablonów – w zależności od wybranego pakietu może to być motyw, np.: strony z gazety, tekstu pisanego piórem na pergaminie, gry wideo lub czarno-białego filmu. To sposób, aby uatrakcyjnić ćwiczenie sprawności językowych, np. podczas pracy ze spreparowanym lub autentycznym tekstem. Dodatkowym atutem są animacje, a także interaktywne elementy odsyłające do treści dostępnych online – filmów, stron www.

Tabela 1. (cd.)

NAZWA	OPIS I FUNKCJE
Dossier&Report	<p>Szablony mogą mieć formę czasopisma lub interaktywnej prezentacji z motywem miejskim bądź przyrodniczym. Istotnym elementem są diagramy, wykresy i osie czasu przydatne m.in. podczas analizy tekstów specjalistycznych zawierających dane statystyczne. Ponadto szablony dokumentów, planów budżetowych lub ofert sprzedaży mogą być przydatne w czasie lekcji polskiego języka biznesowego.</p>
Learning Experience	<p>Szablony umożliwiają przeprowadzenie quizu lub zadania polegającego na łączeniu w pary, dopasowywaniu bądź uzupełnianiu. Wśród dostępnych motywów można znaleźć: baśń, mapę świata, kosmos, a nawet odniesienie do eksperymentu Schrödingera, którego rezultat jest weryfikowany przez poprawną odpowiedź gracza.</p> <p>Ponadto można wykorzystać imitację fragmentów podręcznika. Forma graficzna nawiązuje m.in. do matematyki, robotyki, historii lub ma postać kartek wrywanych kolejno z notatnika. Istotnymi elementami są: spis treści porządkujący wprowadzane zagadnienia oraz quiz lub gra sprawdzająca stopień przyswojenia wiedzy.</p> <p>Narzędzie jest przydatne do stworzenia gotowej lekcji z elementem sprawdzającym jej opanowanie.</p>
Gamification	<p>Szablony występują w trzech wariantach. Pierwszy z nich ma formę zdjęcia, które można obrócić lub zmienić jednym kliknięciem, co umożliwia m.in. stworzenie fiszek do nauki nowych słówek. Drugi pozwala na opracowanie:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• quizów, np. z motywem superbohaterów, zawodów pływackich lub rozbijania bomby;</li> <li>• gry wideo – PacMan lub Invaders;</li> <li>• gry planszowej, np. w postaci adaptacji Monopoly albo Jumanji;</li> <li>• gry towarzyskiej – koło fortuny, kręgle, mafia bądź memory;</li> <li>• labiryntu sekwencji, który polega na wybraniu właściwej trasy i otworzeniu kłódki za pomocą hasła stworzonego z liter zdobywanych podczas rozgrywki.</li> </ul> <p>Wszystkie wymienione gry można dostosować do bieżącej tematyki zajęć językowych, podobnie jak trzeci wariant, który umożliwia stworzenie wirtualnego pokoju zagadek. Jest to seria zadań (zagadek), których rozwiązanie skutkuje zdobyciem klucza, odkryciem tajemnicy lub odnalezieniem drogi w zależności od przyjętej fabuły, np.: kosmos, fabryka, gra wideo lub wehikuł czasu.</p>
Interactive Image	<p>Lektor może wykorzystać obrazek lub zdjęcie, na którym umieści punkty odsyłające do filmów, stron www, informacji, zadań, gier związanych tematycznie z prezentowanym zagadnieniem.</p>

Horizontal Infographic	<p>Pozioma infografika umożliwia prezentację treści na pojedynczym slajdzie w formie:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• przeglądu – np.: mapa myśli, matryca kompetencyjna, analiza SWOT, tabela zadań, drzewo problemowe, strona z książki lub kadr z filmu, plakat;</li> <li>• osi czasu – motyw ewolucji, kadru filmowego, historii, podróży, rozgrywki footballu amerykańskiego;</li> <li>• diagramu;</li> <li>• listy – np.: paleta z farbami, zdjęcie klasowe, linijka, drużyna piłkarska, pająk, szafa grająca, pięciolinia;</li> <li>• mapy – uwzględniono świat, kontynenty, oceany oraz Hiszpanię*. Pod względem formy są dostępne wersje: rysunkowa, radarowa, pergaminowa, a także puzzle 2D i 3D.</li> </ul>
Vertical Infographic	<p>Pionowa infografika, ze względu na dostępne motywy, może być wykorzystywana podczas realizacji tematów związanych z podróżami, przyrodą, gotowaniem. Dodatkową zaletą jest możliwość umieszczenia na niej osi czasu lub listy.</p>
Guide	<p>Umożliwia przedstawienie treści, w postaci zestawienia tekstu oraz ilustracji, w odpowiedniej kolejności. Grafika jest dobrana w taki sposób, by wymuszała zaplanowanie układu prezentowanych informacji.</p>
Video Presentation	<p>Łączy treść tekstową z graficzną i pozwala przedstawić je w formie nietuzinkowych animacji. Popularne motywy to: przyroda, kosmos, notatka lub graffiti.</p>
Personal Branding	<p>Umożliwia projektowanie interaktywnego CV lub portfolio, co jest przydatne podczas realizacji tematu dotyczącego pracy.</p>
Social	<p>Narzędzie służące do tworzenia grafiki wykorzystywanej w mediach społecznościowych. Przykłady to:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zdjęcie zmieniane jednym kliknięciem – popularne motywy to m.in.: ekran kinowy, projektor, szkolna tablica, teleskop lub mikroskop;</li> <li>• posty poziome – nawiązują one do certyfikatów, dyplomów lub kartek z życzeniami;</li> <li>• posty kwadratowe – motyw karnawałowy bądź urodzinowy;</li> <li>• posty pionowe – odniesienia do listu gończego lub okładki magazynu, książki, albumu;</li> <li>• nagłówki – motyw związany z naturą bądź technologią.</li> </ul> <p>Szablony można wykorzystać podczas wprowadzania krótkich form pisemnych, np. życzeń, zaproszeń.</p>
Blank Creation	<p>Pozwala tworzyć od podstaw, czyli zgodnie z indywidualnymi potrzebami i bez szablonów, zarówno infografiki, jak i nagłówki oraz posty.</p>

\* To kraj twórców aplikacji.

Genial.ly cieszy się ogromnym zainteresowaniem Polaków, szczególnie nauczycieli przedmiotowych. Dowodem są artykuły w kwartalnikach „Biblioteka” (Halicka 2019) oraz „TIK w edukacji” (Osowska 2017) i wpisy na blogach (online 10). Nie brakuje także szkoleń doskonalących umiejętność korzystania z aplikacji (online 11), a także konkretnych instrukcji, ułatwiających przygotowanie poszczególnych elementów graficznych, np. interaktywnych ilustracji (online 12 online 13) lub dokumentacji i raportów zaadaptowanych na potrzeby lekcji (online 14). Rozwiązania trudności dotyczących obsługi aplikacji lub kłopotów związanych z brakiem pomysłów na wykorzystanie potencjału narzędzia można znaleźć na portalu społecznościowym Facebook w grupie *Discovering genially – Polska*, którą prowadzą krajowe ambasadorki firmy (online 15).

Nowoczesne technologie zyskują uznanie również wśród nauczycieli języka polskiego jako obcego (Gruza, Pabiańczyk 2016), szczególnie w sytuacji zmiany sposobu kształcenia (online 16). Jednak podobnie jak w przypadku każdego innego przedmiotu, korzystanie z aplikacji wymaga zaadaptowania dostępnych szablonów na potrzeby zajęć.

### 3. LEKCJE Z GENIAL.LY

Pomoce dydaktyczne<sup>2</sup> zaprezentowane w artykule stosowano w trzech grupach, z których każda w momencie przeprowadzania zajęć nie liczyła więcej niż 10 osób. Pierwsza rozpoczęła kurs trzy miesiące wcześniej, kolejna była w trakcie drugiego semestru nauki, a ostatnia kończyła czwarty semestr lekcji języka polskiego. Wszyscy uczestnicy to studenci jednej z łódzkich uczelni. Kurs, w którym brali udział, odbywał się w wymiarze półtorej godziny tygodniowo i ze względu na sytuację epidemiologiczną został przeprowadzony zdalnie.

Lekcje odbywały się przy użyciu platformy ClickMeeting, dzięki której uczniowie mieli namiastkę rzeczywistego spotkania, ponieważ możliwe było zarówno połączenie audio, jak i wideo. Podstawowym problemem podczas zajęć okazały się kwestie techniczne. Część studentów korzystała z komputera, inni z telefonów lub tabletów. Odnoszenie się do materiałów w wersji papierowej – podręcznika lub zadań przesłanych wcześniej do wydrukowania – byłoby czasochłonne w perspektywie krótkiej lekcji raz w tygodniu, a dla osób bez dostępu do drukarki wręcz niemożliwe. Z kolei wspólne rozwiązywanie zadań w pliku online często skutkowało rozproszeniem uwagi osoby, która nie jest w danym momencie proszona o odpowiedź. Niezbędne było opracowanie materiałów, które ułatwiłyby skupienie, a także umożliwiły jednocześnie powtórzenie materiału,

---

<sup>2</sup> Wszystkie materiały mają status publiczny, więc można z nich korzystać z poszanowaniem praw autorskich.

pracę indywidualną i grupową. Istotną pomocą okazała się aplikacja Genial.ly, która dzięki elementom graficznym skutecznie rozbudzała skojarzenia u wzrokców. Natomiast możliwość rzeczywistego działania oraz słuchania wypowiedzi lub piosenek w języku polskim ułatwiała pracę kinestetykom i słuchowcom.

### 3.1. RODZINA – WPROWADZANIE LEKSYKI

Pierwsza lekcja przeprowadzona z narzędziem online<sup>3</sup> dotyczyła wprowadzania leksyki określającej rodzinę i odbyła się w grupie początkującej. Wykorzystano poziomą infografikę w formie listy, której motywem przewodnim był mecz piłki nożnej (genial.ly 1)<sup>4</sup>. Studenci korzystali z aplikacji za pośrednictwem ekranu udostępnionego przez lektora. Grafika składała się z dwóch slajdów – w zależności od drużyny. Na każdym z nich było 11 zawodników, a oprócz informacji, kim jest dana osoba, można było zobaczyć ilustrujący ją obrazek. Rozgrywka odbywała się między zespołem kobiet i mężczyzn. Pierwszy skład to m.in. babcia stojąca na bramce, mama i ciocia w roli obrońców, córka – pomocnik oraz wnuczka jako napastnik. Przeciwnicy mieli dokładnie taki sam układ graczy, ale określenia występowały w męskich odpowiednikach. Po wprowadzeniu leksyki i skontrolowaniu poprawności wymowy można było przejść do pytań utrwalających przedstawioną na poprzednich zajęciach różnicę między mianownikiem i narzędnikiem. Oprócz słownictwa nazywającego członków rodziny, studenci mieli okazję poznać również nazwy pozycji piłkarskich.

Kolejna lekcja, zawierająca opisaną wcześniej leksykę, odbyła się gdy uczniowie nie tylko potrafili odpowiedzieć na pytania o imię, wiek lub miejsce zamieszkania, lecz także umieli opisać wygląd i charakter postaci. Tym razem wykorzystano prezentację, której motywem przewodnim był album fotograficzny zatytułowany *Kowalscy i Nowakowie* (genial.ly 2). Znajdowały się w nim opisy poszczególnych członków rodziny, obok których brakowało właściwych ilustracji. Zdjęcia znajdowały się w drugiej części albumu. Na podstawie opisów uczniowie musieli dopasować numer zdjęcia do określonej postaci i stworzyć drzewo genealogiczne obu rodzin. Album zakończono rozwiązaniem zadania, co umożliwiło weryfikację roboczej wersji koligacji rodzinnych opisywanej wspólnie w pliku tekstowym. Ponadto na ostatniej karcie studenci ujrzeli mapę świata. Najpierw ich zadaniem była odpowiedź na pytanie, kto z Kowalskich lub Nowaków mieszka w zaznaczonych krajach, a następnie – gdzie mieszkają wybrani

<sup>3</sup> Podczas lektury niniejszego artykułu wskazane jest otwieranie linków, odsyłających do poszczególnych zadań, które umieszczono w bibliografii.

<sup>4</sup> Wszystkie szablony, które zostały opisane w artykule, wybrano na podstawie subiektywnej oceny możliwości dostosowania ich do tematyki zajęć.

członkowie rodów. Zaprezentowana forma pracy była okazją do praktycznej weryfikacji sprawności czytania, a także do sprawdzenia umiejętności globalnego rozumienia tekstów oraz utrwalenia wprowadzonych wcześniej treści.

### 3.2. CZASY – UTRWALENIE ZAGADNIEŃ GRAMATYCZNYCH

Zadania uwzględniające zagadnienia gramatyczne przeprowadzono w formie powtórzeń. Pierwsze z nich wykonano w grupie studentów będących po półrocznym kursie. Dotyczyło zestawienia wszystkich typów koniugacji czasu teraźniejszego – po ich uprzednim wprowadzeniu i przećwiczeniu. Kolejne stanowiło podsumowanie informacji na temat poznanych dotąd<sup>5</sup> czasów w języku polskim. Uczestniczyli w nim cudzoziemcy w trakcie drugiego roku nauki.

Przygotowanie zadania umożliwiającego powtórzenie koniugacji wymagało zastosowania pionowej infografiki (genial.ly 3). Górna część uwzględniała leksykę obligującą do użycia czasu teraźniejszego. Następna zawierała nazwy koniugacji, które po kliknięciu ukazywały informacje na temat zasad tworzenia poszczególnych typów odmiany. Kolejny element grafiki to interaktywne zadanie złożone z trzech części poprzedzonych przykładem. Polegało ono na wysłuchaniu reklamy i zaznaczeniu czasowników w czasie teraźniejszym. W wersji testowej, ilustrującej sposób wykonania zadania, wykorzystano film promocyjny popularnej gumy do żucia emitowany w latach dziewięćdziesiątych. Pod nagraniem umieszczono transkrypcję tekstu i zaznaczono w niej wyrazy nazywające czynności. Studenci analogicznie mieli wykonać całe ćwiczenie. Podczas zajęć w grupie było sześć osób, więc uczniowie pracowali w parach – w zależności od platformy lub komunikatora mogą działać pojedynczo, aby potem na forum porównać rezultaty bądź od początku konsultować się przy wyborze czasowników. Warto podkreślić, że w wykorzystanych reklamach oprócz czasu teraźniejszego pojawił się również czas przyszły prosty oraz tryb rozkazujący. Ćwiczenie stanowi zatem okazję, by uświadomić studentom, że nie każdy leksem, który określa czynność lub ma końcówkę typową dla danej koniugacji musi być tożsamy z poszukiwaną formą. Ostatnia część zawierała trzy zadania: quiz (genial.ly 4), piosenkę oraz grę (genial.ly 5). Pierwszy z wymienionych elementów wymagał wybrania poprawnego czasownika lub koniugacji. Drugi polegał na uzupełnieniu tekstu popularnego utworu i dopisaniu bezokoliczników do usłyszanych wyrazów. Niestety, infografika nie umożliwia nanoszenia zmian bezpośrednio w zadaniu, więc studenci musieli robić notatki w osobnym pliku tekstowym lub na kartce. Trzecie ćwiczenie to adaptacja gry memory. Podczas zajęć uczniowie najpierw mówili po polsku, z jakimi czynnościami kojarzą się im poszczególne obrazki, a następnie

<sup>5</sup> Ćwiczenie nie uwzględnia czasu przyszłego prostego.

starali się zapamiętać ich kolejność i wskazać ten, o który byli pytani w danej rundzie.

Zadanie utrwalające zasady tworzenia form czasowników przeszłych, teraźniejszych i przyszłych wykorzystano w bardziej zaawansowanej grupie jako pracę domową. Do interaktywnej ilustracji (genial.ly 6), przedstawiającej biegnące kobiety, dodano trzy cyfry. Po kliknięciu na każdą z nich pojawiała się skrócona informacja na temat sposobu tworzenia danego czasu. Kolejność numeracji odzwierciedlała tę, według której wprowadzano zagadnienie na zajęciach. Oprócz cyfr na ilustracji znajdowały się również odnośniki do zadań w ramach pracy domowej<sup>6</sup>. Po kliknięciu na dane oznaczenie uczeń mógł posłuchać piosenki i uzupełnić brakujące formy czasowników. Ćwiczenie wykorzystano w ramach pracy indywidualnej, więc oprócz umieszczenia na ilustracji krótkiej legendy wyjaśniającej poszczególne symbole literowe lub cyfrowe, niezbędne było również uwzględnienie polecenia.

### 3.3. SŁAWNI POLACY – WPROWADZENIE ELEMENTÓW KULTUROWYCH

Ostatnie zadanie przygotowane przy pomocy aplikacji Genial.ly przeprowadzono w dwóch grupach – najbardziej i najmniej zaawansowanej. Ćwiczenie miało formę pokoju zagadek, którego motywem przewodnim byli znani Polacy (genial.ly 7). Rozgrywka składała się z sześciu zadań lub zagadek: *Wprowadzenie*, *Quiz*, *Gdzie to jest?*, *Kto to jest?*, *Kogo tutaj nie ma?* oraz *Prezent*. Studenci musieli rozwiązać poszczególne ćwiczenia, aby zdobyć cyfry tworzące kod. Odkrycie poprawnej kombinacji umożliwiała studentom znalezienie odpowiedzi na pytanie stanowiące kanwę gry – Jaki prezent dostają sławni Polacy?

Pierwszy element odesłał uczniów do prezentacji wideo (genial.ly 8), która przedstawiała laureatów Nagrody Nobla, sportowców, muzyków i piosenkarzy związanych z Polską. Najpierw studenci obejrzeli krótki film dotyczący noblistek i noblistów, który zamieszczono na platformie YouTube, na kanale Eduelo (genial.ly 9). Następnie ich zadaniem było wskazanie, jakie nazwisko odpowiadało wizerunkowi laureatki bądź laureata. Kolejna część prezentacji dotyczyła znanych sportowców. Studenci mieli kilka minut, aby poszukać informacji na ich temat w internecie. Potem wspólnie dopasowywali osobę do zdjęcia oraz rozwiązywali quiz (genial.ly 10) dotyczący dyscyplin, jakie uprawiają wymienieni Polacy. Druga połowa prezentacji obejmowała muzyków oraz piosenkarzy i wymagała połączenia ilustracji z nazwiskiem. Do zdjęć dołączono elementy interaktywne, które odsyłały do utworów omawianych twórców, więc można było wspólnie odsłuchać fragmenty lub potraktować tę część jako pracę własną uczniów.

<sup>6</sup> Zadania oznaczono literą P.



Po powrocie do strony głównej pokoju zagadek studenci musieli wybrać, od którego zadania chcieliby zacząć. Obie grupy zdecydowały się na zachowanie kolejności ze względu na fakt, że zdobyte w rozgrywkach cyfry miały tworzyć kod niezbędny do rozwiązania zagadki. Na początku cudzoziemcy zmierzli się z quizem dotyczącym noblistów. Następnie wykonali ćwiczenie wymagające znalezienia na czarnym tle, za pomocą latarki, imion i nazwisk znanych Polaków. Studenci musieli odkryć, która z osób nie pasuje do grupy. Warto podkreślić, że uczniowie odpowiadali wspólnie, a lektor zaznaczał wybrane przez nich odpowiedzi, więc ostateczna decyzja musiała zostać właściwie umotywowana przez graczy. Dzięki temu uczniowie mogli utrwalić leksykę dotyczącą zawodów oraz formy mianownika i narzędnika. Następny etap, czyli *Kto to jest?*, polegał na rozpoznaniu zdjęć sławnych Polaków. Po otrzymaniu trzeciej części kodu można było przejść do ostatniego zadania – *Kogo tutaj nie ma?*. Składało się ono z dwóch poziomych rzędów. W górnym brakowało jednego elementu, a dokładnie nazwiska, które należało wybrać z dolnej części wyjaśniając powód podjętej decyzji. Po rozwiązaniu wszystkich zagadek studenci przeszli do części zatytułowanej *Prezent* i odkryli odpowiedź na pytanie zadane na początku rozgrywki.

#### 4. CZY GENIAL.LY JEST GENIALNE?

Odpowiedź na pytanie zawarte w tytule artykułu nie jest jednoznaczna, zależy bowiem od kreatywności użytkownika aplikacji. Genial.ly to doskonałe narzędzie dla osób, które w trakcie zajęć chcą korzystać z multimediów, interaktywnych odniesień oraz nietuzinkowych rozwiązań graficznych. Dla lektora języka polskiego jako obcego to nie tylko szansa na rozwój kompetencji cyfrowych, ale również urozmaicenie lekcji. Aplikacja może być wykorzystywana na wszystkich zajęciach, niezależnie od poruszanego tematu. Właściwa adaptacja sprawi, że umożliwi ona wprowadzenie leksyki, utrwalenie gramatyki, a także rozwinięcie kompetencji kulturowej uczniów.

Oczywiście, jak każde narzędzie związane z nową technologią, ma również wady. W przypadku korzystania z darmowej wersji dotyczą one głównie niemożności pracy z utworzonymi materiałami bez dostępu do internetu oraz konieczności upublicznienia wszystkich projektów. Ponadto pierwsze próby wykorzystania aplikacji mogą wymagać wytrwałości i praktyki, a niejednokrotnie także weryfikacji podczas zajęć. Wiele błędów można zauważyć dopiero w czasie testowania gry lub grafiki z cudzoziemcami.

Mimo nielicznych trudności, jakie mogą pojawić się na początku użytkowania Genial.ly, warto skupić się na pozytywnych aspektach narzędzia. Jest ono niezwykle intuicyjne, a każdy projekt wyposażono w opcję pokazywania interak-

tywnych elementów. Stanowi to duże ułatwienie dla uczniów i nauczycieli, którzy nie są cyfrowymi tubylcami.

Liczne propozycje szablonów, z których można korzystać, przygotowując zajęcia, powodują, że nawet żmudne ćwiczenia gramatyczne prezentowane są w zupełnie nowej odsłonie. Dzięki interaktywności ilustracji student ma szansę zapoznać się z rzeczywistym użyciem języka w tekstach, filmach czy muzyce. Połączenie kompetencji językowej i komunikacyjnej zwiększa jego szansę na opanowanie polszczyzny oraz równomierny rozwój poszczególnych sprawności (Lipińska, Seretny 2005). Nie sposób pominąć fakt, że praca z wykorzystaniem aplikacji sprzyja rozwojowi mózgu. Dostarcza bodźców wzrokowych i słuchowych oraz umożliwia grupową lub indywidualną aktywność studentów. Ponadto intryguje, co z pewnością wynika z innowacyjności narzędzia Genial.ly, a tym samym sprzyja funkcjonowaniu mózgu (Żylińska 2013, s. 83–92). Niejednokrotnie korzystanie z tego narzędzia zaspokaja również potrzeby estetyczne uczniów i nauczycieli.

Genial.ly umożliwia prowadzenie zajęć z wykorzystaniem elementów gamifikacji, która od dłuższego czasu zyskuje coraz większą popularność, a obecna sytuacja poszerzyła grono jej zwolenników (online 17). Aplikacja daje także namiastkę edukacji przez doświadczenie, dzięki czemu może się sprawdzić nie tylko w środowisku dzieci lub młodzieży, ale również osób dorosłych (Szczepan-Jakubowska 2017, s. 54–55).

## BIBLIOGRAFIA

- genial.ly 1: <https://view.genial.ly/5ecd7ec18035300d8e160bf9/horizontal-infographic-lists-rodzina-kobiety-vs-mezczyzni> [06.06.2020].
- genial.ly 2: <https://view.genial.ly/5ed50e835267300d859bab8f/presentation-album-rodzinny> [06.06.2020].
- genial.ly 3: <https://view.genial.ly/5ed7b9f5fa75bb0d9d179ae5/vertical-infographic-czas-terazniejszy> [06.06.2020].
- genial.ly 4: <https://view.genial.ly/5ed7cf23fa75bb0d9d179dbc/game-rzutki-czas-terazniejszy> [06.06.2020].
- genial.ly 5: <https://view.genial.ly/5ed7d30723f1c90d96099e2a/game-memory-czasowniki> [06.06.2020].
- genial.ly 6: <https://view.genial.ly/5ece86f94cb8330da0633ef9/interactive-image-czasy> [06.06.2020].
- genial.ly 7: <https://view.genial.ly/5ed8e945c1e3480d9b9c9abd/game-breakout-znani-polacy-pokoj-zagadek> [06.06.2020].
- genial.ly 8: <https://view.genial.ly/5ede4c0ad02b340d647a9b2b/video-presentation-znani-polacy> [06.06.2020].
- genial.ly 9: <https://www.eduelo.pl> [06.06.2020].
- genial.ly 10: <https://view.genial.ly/5edf4b00fa7ff690d0c882f04/learning-experience-challenges-sportowcy> [06.06.2020].

- Gruza D., Pabiańczyk A., 2016, *Język polski 2.0 – zastosowanie nowoczesnych technologii w nauczaniu języka polskiego*, Warszawa.
- Halicka A., 2019, *Genial.ly – genialna platforma dla nowoczesnych nauczycieli*, „Biblioteka – Centrum Informacji”, nr 2, s. 8–13.
- Lipińska E., Seretny A., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- online 1: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> [06.06.2020].
- online 2: <https://ed.ted.com> [06.06.2020].
- online 3: <https://www.youtube.com> [06.06.2020].
- online 4: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/nationalresponses> [06.06.2020].
- online 5: <https://mamstartup.pl/genial-ly-zebralo-runde-w-wysokosci-5-milionow-dolarow> [6.05.2020].
- online 6: <https://blog.genial.ly/en/bett-2020-reward-experience/> [06.06.2020].
- online 7: <https://startupacademy.pl/co-to-jest-startup/> [06.06.2020].
- online 8: <https://www.genial.ly/login> [06.06.2020].
- online 9: [https://app.genial.ly/plans?from=burgerbar\\_my\\_plan](https://app.genial.ly/plans?from=burgerbar_my_plan) [06.06.2020].
- online 10: <http://www.superbelfrzy.edu.pl/glowna/genially-genialne-narzedzie-na-czas-edukacji-z-dalnej-i-nie-tylko/> [06.06.2020].
- online 11: <https://etwinning.pl/tydzien-z-genial-ly/> [06.06.2020].
- online 12: <https://www.specjalni.pl/2020/03/plakat-w-genially-wiosenne-zadania.html> [06.06.2020].
- online 13: <https://polonistkaprzytablicy.blogspot.com/2020/02/instrukcja-genially.html?m=0> [06.06.2020].
- online 14: <https://www.polskizklasa.pl/genialne-genially-czyli-instrukcja-dla-pocztakujacych/> [06.06.2020].
- online 15: <https://www.facebook.com/groups/868064883659074/> [06.06.2020].
- online 16: <http://www.polskamacierz.com/gdzieszukacinspiracji.html> [06.06.2020].
- online 17: <http://eduplus.com.pl> [06.06.2020].
- Oowska I., 2017, *Genial.ly – genialna pomoc dydaktyczna*, „TIK w edukacji”, nr 6, s. 54–55.
- Szczepan-Jakubowska D., 2017, *Nauka przez doświadczenie i działanie – przyszłość organizacji i przyszłość szkoleń*, w: M. Gromadzka (red.), *Uczenie dorosłych okiem praktyka*, Warszawa.
- Żylińska M., 2013, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń, s. 83–92.

Paulina Kaźmierczak

## IS THE GENIAL.LY APP REALLY PHENOMENAL? ABOUT POTENTIAL OF ONLINE TOOL DURING LESSONS OF POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

**Keywords:** Polish as a foreign language, application, long-distance learning, Genial.ly, online lessons

**Abstract.** The aim of the article is to present the possibility of using the Genial.ly app during long-distance classes with foreigners. The application allows not only to create games, quizzes or escape rooms, but also infographics, interactive illustrations, guides, tasks true-false, exercises consisting in pairing and completing a timeline or map. This online tool give a possibility to design a presentation in three variants: traditional – using text and graphics, video – in the form of a short film, which can be an alternative to webinars, as well as textbook’s chapter with introduction at the beginning and with a short quiz at the end. The article not only presents the potential of a popular application, but also gives examples how to use the tool during lessons of Polish as a foreign language. All tasks have been verified in groups of foreigners during classes as part of real-time lessons and as homework.

Data wpłynięcia tekstu: 10.06.2020



REDAKTOR INICJUJĄCY

*Katarzyna Smyczek*

KOREKTA TECHNICZNA

*Elżbieta Rzymkowska*

Wydrukowano z gotowych materiałów dostarczonych do Wydawnictwa UŁ

© Copyright by Authors, Łódź 2020

© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2020

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

Wydanie I. W.09567.19.0.Z

Ark. druk. 35,75

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

90-131 Łódź, ul. Lindleya 8

[www.wydawnictwo.uni.lodz.pl](http://www.wydawnictwo.uni.lodz.pl)

e-mail: [ksiegarnia@uni.lodz.pl](mailto:ksiegarnia@uni.lodz.pl)

tel. (42) 665 58 63