

# A c t a Universitatis Lodzianis

**KSZTAŁCENIE POLONISTYCZNE  
CUDZOZIEMCÓW**

**28  
2021**

*Komunikacja – język – kultura  
Nowe ścieżki w glottodydaktyce  
polonistycznej*

pod redakcją  
**Edyty Pałuszyńskiej  
i Mateusza Gazego**

 **WYDAWNICTWO  
UNIwersYTETU  
ŁÓDZKIEGO**

  
Member since 2019  
JM14480

A c t a  
Universitatis  
Lodzianensis

**KSZTAŁCENIE POLONISTYCZNE  
CUDZOZIEMCÓW**

**28  
2021**



WYDAWNICTWO  
UNIwersytetu  
ŁÓDZKIEGO

# A c t a Universitatis Lodzianensis

**KSZTAŁCENIE POLONISTYCZNE  
CUDZOZIEMCÓW**

**28  
2021**

*Komunikacja – język – kultura  
Nowe ścieżki w glottodydaktyce  
polonistycznej*

pod redakcją  
**Edyty Pałuszyńskiej  
i Mateusza Gazego**

 **WYDAWNICTWO  
UNIwersYTETU  
ŁÓDZKIEGO**

ŁÓDŹ 2021

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

## REDAKCJA NAUKOWO-DYDAKTYCZNA „KSZTAŁCENIA POLONISTYCZNEGO CUDZOZIEMCÓW”

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

## RADA PROGRAMOWA „KSZTAŁCENIA POLONISTYCZNEGO CUDZOZIEMCÓW”

*doc. dr Andriy Babanow* (Uniwersytet Państwowy w Sankt Petersburgu), *dr Hanna Burkhardt* (Uniwersytet Humboldtów w Berlinie), *prof. dr Estera Czoj* (Hankuk University of Foreign Studies, Seul)  
*prof. dr hab. Anna Dąbrowska* (Uniwersytet Wrocławski), *dr hab., prof. UMCS Anna Dunin-Dudkowska* (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie), *dr hab. Piotr Garncarek* (Uniwersytet Warszawski)  
*prof. dr hab. Przemysław 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 Opolski), *dr Iryna Bundza* (Narodowy Uniwersytet Lwowski im. Iwana Franki), *dr Hanna Burkhardt* (Uniwersytet Humboldtów w Berlinie), *dr Sophia Butko* (Uniwersytet Charkowski im. Wasyla Karazina), *dr hab., prof. UMCS Anna Dunin-Dudkowska* (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie), *dr hab. Piotr Garncarek* (Uniwersytet Warszawski)  
*dr hab., prof. UMK Małgorzata Gębka-Wolak* (Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu)  
*dr Dorota Gonigorszek* (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach), *dr Beata Jędryka* (Uniwersytet Warszawski), *dr Piotr Kajak* (Uniwersytet Warszawski), *dr Agnieszka Karolczuk* (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie), *dr hab. Anna Majewska-Tworek* (Uniwersytet Wrocławski)  
*dr hab. Bartłomiej Maliszewski* (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie)  
*dr hab., prof. UMCS Agata Małyska* (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie)  
*dr Adriana Prizel-Kania* (Uniwersytet Jagielloński), *dr Grażyna Przechodzka* (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie), *dr hab., prof. KUL Magdalena Smoleń-Wawrzusiszyn* (Katolicki Uniwersytet Lubelski), *dr hab., prof. UJ Wiesław T. Stefańczyk* (Uniwersytet Jagielloński), *dr Kamil Szafraniec* (Uniwersytet Jana Gutenberga w Moguncji), *dr Anna Trębska-Kerntopf* (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie), *dr hab., prof. UW Magdalena Trysińska* (Uniwersytet Warszawski)  
*dr Natalia Tsai* (Hsing Wu University, Linkou, Tajwan), *dr Monika Válková Maciejewska* (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), *dr Justyna Zych* (Uniwersytet Warszawski)

## KONSULTACJA JĘZYKOWA W ZAKRESIE TEKSTÓW ANGLOJĘZYCZNYCH

*Iwona Dembowska-Wosik*

## TLUMACZENIE 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) <http://repozytorium.uni.lodz.pl>

# SPIS TREŚCI

## WSTĘP

- Edyta Paluszyńska, Mateusz Gaze**, Praktyka (glotto)dydaktyczna z perspektywy naukowej: poszukiwanie nowych inspiracji, rozwiązań i metod w procesie kształcenia . . . . . 9

## NOWE ROZWIĄZANIA W DIAGNOZOWANIU POZIOMÓW BIEGŁOŚCI JĘZYKOWEJ

- Anna Seretny, Ewa Lipińska**, Poziom B2 jako węzłowy etap w osiągnięciu biegłości językowej. . . . . 21
- Beata Terka**, Sposób testowania znajomości aspektu w państwowych egzaminach certyfikatowych z języka polskiego jako obcego na poziomie B1 w świetle nowych badań nad dokonanością/niedokonanością czasownika . . . . . 47

## NOWE SPOJRZENIE NA KOMUNIKACJĘ MIĘDZYKULTUROWĄ

- Grażyna Zarzycka**, The intercultural encounter as a communicative event subject to mediation. . . . . 59
- Justyna Zych**, Rozwijanie kompetencji międzykulturowej za pomocą książek o Polsce napisanych przez cudzoziemców. . . . . 75

## NOWE ROZWIĄZANIA DLA GRUP O OKREŚLONYCH POTRZEBACH (JĘZYKOWYCH, SPECJALNYCH)

- Karolina Ziolo-Pużuk**, Photovoice jako metoda badania potrzeb językowych i szkoleniowych. Studium przypadku . . . . . 93
- Wiesław T. Stefańczyk**, Rodzaj gramatyczny w polszczyźnie i w językach wschodniosłowiańskich. Rozważania na marginesie biernika . . . . . 105
- Dominika Izdebska-Długosz**, Nauczanie polskiej deklinacji i składni w grupach wschodniosłowiańskich . . . . . 117
- Grażyna Przechodzka, Wiktorija Hudy**, Interferencje leksykalne w wypowiedziach pisemnych Słowian ze Wschodu (na podstawie pisemnych prac certyfikacyjnych z roku 2019, poziom B1) . . . . . 133
- Adriana Prizel-Kania**, Sposoby zdobywania i przetwarzania informacji w ujęciu neurobiologicznym i kulturowym. Przykład studentów chińskich uczących się języka polskiego . . . . . 145
- Natalia Tsai**, Games in foreign language classrooms: Taiwanese students' perspective 159
- Mateusz Gaze**, Polszczyzna uczniów arabskiego pochodzenia – studium porównawcze 175
- Katarzyna Jachimowska**, Organizacja jednostki lekcyjnej oraz realizacja celów i zadań dydaktycznych na lekcjach języka polskiego w szkole dla dzieci niesłyszących i słabosłyszących – o potrzebie podejścia glottodydaktycznego . . . . . 189
- Paulina Oczko**, Język medycyny (medyczny) – dyskusja nad definicją . . . . . 207

## NOWE ŚCIEŻKI W NAUCZANIU PODSYSTEMÓW I SPRAWNOŚCI

- Anna Seretny**, O semantyczny wymiar słowotwórstwa w glottodydaktyce . . . . . 221
- Bartłomiej Maliszewski**, Gramatyka z kulturą – o współczesnych ścieżkach nauczania gramatyki . . . . . 239
- Julia Stefanyszyn**, Funkcjonalne typy substytutów w strukturze okazjonalnych innowacji frazeologicznych: interpretacja z uwzględnieniem aspektu glottodydaktycznego . . . . . 255
- Monika Válková Maciejewska**, Bramy przyszłości u Verne'a. Rozwijanie umiejętności opisu przedmiotu . . . . . 269

## NOWE SPOJRZENIE NA GATUNKI, TEKSTY I TREŚCI NAUCZANIA

- Anna Dunin-Dudkowska**, Akademickie gatunki wypowiedzi w glottodydaktyce (na przykładzie artykułu naukowego) . . . . . 285
- Beata Grochala**, Sport texts in teaching polish as a foreign language . . . . . 297
- Edyta Paluszyńska**, Tekst publicystyczny w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej na poziomie C2. Cechy medialnego dyskursu publicznego i politycznego . . . . 309
- Tomasz Moździerz**, Proporcja liczby wyrazów faktycznych i przeciętnych tekstu w kontekście siedmiostopniowej skali trudności jasnopis.pl. . . . . 323
- Magdalena Jurewicz-Nowak**, Z glottodydaktycznego warsztatu. Aplikacja wiedzy o prawach człowieka na zajęciach z języka polskiego jako obcego na poziomie A1 341
- Iwona Pałucka-Czerniak**, Potrzeby, możliwości i konteksty wprowadzenia do nauczania języka polskiego jako obcego treści związanych z prawami człowieka . 353

## NOWE TECHNIKI W NAUCZANIU ZDALNYM


- Paulina Kaźmierczak**, Eduroom na lekcji języka polskiego jako obcego – wirtualny pokój zagadek . . . . . 365
- Irena Chawrińska**, Narzędzia krytycznego myślenia na lekcji języka polskiego jako obcego w dobie edukacji zdalnej. . . . . 379
- Rafał Maćkowiak, Paula Góralczyk-Mowczan**, Nauczanie języka polskiego w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego a nowa (pandemiczna) rzeczywistość . . . . . 393






## WSTĘP

*Edyta Paluszyńska\**, *Mateusz Gaze\**

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

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

### PRAKTYKA (GLOTTO)DYDAKTYCZNA Z PERSPEKTYWY NAUKOWEJ: POSZUKIWANIE NOWYCH INSPIRACJI, ROZWIĄZAŃ I METOD W PROCESIE KSZTAŁCENIA

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

**Streszczenie.** W artykule zostały przedstawione założenia, tezy, koncepcje i postulaty prac zamieszczonych w 28. tomie czasopisma „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” zatytułowanym *Komunikacja – język – kultura. Nowe ścieżki w glottodydaktyce polonistycznej*. Autorzy omawianych tekstów koncentrują się na takich kwestiach, jak: diagnozowanie poziomów biegłości językowej, komunikacja międzykulturowa, nauczanie grup pochodzących z określonych krajów i kręgów kulturowych, nauczanie grup o specjalnych potrzebach edukacyjnych, nowe rozwiązania w metodyce nauczania podsystemów i sprawności, gatunki, teksty i treści nauczania, nowe techniki w nauczaniu zdalnym.

---

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

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

Glottodydaktykę polonistyczną można rozpatrywać przede wszystkim z dwóch perspektyw. Można patrzeć na nią jako na praktykę dydaktyczną, wtedy jej początków należy szukać kilka wieków wcześniej, już nawet w XVI wieku, kiedy to kolonizatorzy niemieccy wykazywali chęć (i konieczność?) przyswojenia języka polskiego<sup>1</sup>. Współczesnych początków nauczania języka polskiego jako obcego należy doszukiwać się po II wojnie światowej, kiedy to przy polskich uniwersytetach były powoływane do życia instytucje zajmujące się kształceniem polonistycznym cudzoziemców. Od 1952 roku Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ uczy obcokrajowców języka polskiego, przygotowując ich do studiów w Polsce (Wielkiewicz-Jałmużna 2008), a od 1956 roku organizowane są kursy wakacyjne dla polonistów i slawistów zagranicznych przez Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców „Polonicum” UW<sup>2</sup>. W Lublinie w ramach Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej od 1975 roku działało Polonijne Centrum Kulturalno-Oświatowe, a od 1981 roku Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców. Z połączenia tych dwu jednostek powstało 1991 roku Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców<sup>3</sup>. Glottodydaktykę polonistyczną można również postrzegać jako dyscyplinę naukową. W. Miodunka podkreśla, że teoria nauczania języka polskiego jako obcego wyłoniła się z praktyki dydaktycznej (Miodunka 2016) i przyznaje glottodydaktyce polonistycznej status rozwiniętej i samodzielnej dziedziny nauk humanistycznych<sup>4</sup>. Na pewno ważnym forum glottodydaktyki polonistycznej jako dziedziny naukowej są czasopisma, na łamach których publikują zarówno nauczyciele/lektorzy, jak i badacze glottodydaktycznego językoznawstwa polonistycznego. Są to: najstarsze – „Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” wydawane przez Uniwersytet Łódzki, którego numer zero ukazał się w 1987 r., półrocznik „Postscriptum Polonistyczne” wydawane od 1991 r. przez Uniwersytet Śląski oraz popularnonaukowy „Kwartalnik Polonicum” wydawany przez Uniwersytet Warszawski od 2006 r. (Zarzycka 2013, s. 11–12).

---

<sup>1</sup> Szerzej o historii nauczania języka polskiego jako obcego w wiekach dawnych pisze A. Dąbrowska (2012) w artykule *Kto, gdzie, kiedy i dlaczego uczył (się) dawniej języka polskiego jako obcego?*, w którym zebrano podstawowe informacje na temat miejsc i szkół, w których uczono języka się jako języka obcego oraz najczęściej używanych podręczników.

<sup>2</sup> Na podstawie informacji znajdujących się na stronie centrum: <http://polonicum.uw.edu.pl/> [1.10.2021].

<sup>3</sup> Na podstawie informacji znajdujących się na stronie centrum: <https://www.umcs.pl/pl/onas,8071.htm> [1.10.2021].

<sup>4</sup> W. Miodunka wyodrębnia dziewięć rozwijających się subdyscyplinach glottodydaktyki polonistycznej: pedeutologię, akwizycję JPJO, polonistyczne językoznawstwo glottodydaktyczne, preparację i ewaluację materiałów dydaktycznych, nauczanie JPJO wspomaganie komputerowo, sytuację polonistyki i nauczania JPJO w poszczególnych krajach i regionach świata, politykę językową w zakresie promocji i nauczania JPJO w świecie, historię nauczania JPJO od początków XVI wieku i glottodydaktykę porównawczą (Miodunka 2016, s. 131–248).

Rozpatrywana dziedzina ma znaczny dorobek w zakresie subdyscyplin, takich jak: akwizycja języka polskiego jako obcego/drugiego/odziedziczony, metodyka nauczania, kultura w nauczaniu. Dynamiczne procesy przemian cywilizacyjnych i kulturowych stymulują środowisko badaczy do zgłębiania kolejnych zagadnień, takich jak: zastosowanie nowoczesnych technologii w nauczaniu, porównania międzykulturowe, logopedyczne i socjolingwistyczne aspekty glottodydaktyki. Tendencje rozwojowe glottodydaktyki polonistycznej stają się tematem monografii naukowych (Zarzycka, Grochala 2020) (Seretny, Lipińska 2021). Prezentowaniu dorobku służą również naukowe spotkania i konferencje.

W dniach 16–17 kwietnia 2021 roku odbyła się w Łodzi konferencja „Komunikacja – język – kultura. Nowe ścieżki w glottodydaktyce polonistycznej”, zorganizowana przez Zakład Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Łódzkiego. Kolejny, 28. już tom „Kształcenia Polonistycznego Cudzoziemców” jest efektem nie tylko konferencyjnych wystąpień, ale również dyskusji, która odbyła się w gronie glottodydaktyków, językoznawców, lektorów, doktorantów oraz studentów na temat nowych perspektyw rozwoju glottodydaktyki, które otwierają się zarówno w sferze teorii, jak i praktyki. Są one związane z nauczaniem/przyswajaniem języka polskiego jako drugiego, odziedziczony, obcego dzieci i dorosłych w kraju i za granicą, z pojawieniem się nowych czynników językowych, kulturowych, historyczno-politycznych, środowiskowych, indywidualnych, co w efekcie inspiruje do stałego odświeżania technik dydaktycznych i skutkuje oryginalnymi uogólnieniami.

W kolejnych rozdziałach niniejszego tomu Autorki i Autorzy podejmują problematykę diagnozowania poziomów biegłości, komunikacji międzykulturowej, nauczania grup o określonych potrzebach (np. językowych czy specjalnych), nowych rozwiązań w metodyce nauczania podsystemów i sprawności językowych, inspirującego spojrzenia na gatunki, teksty i treści nauczania oraz nowych technik nauczania zdalnego.

Certyfikowanie poziomów biegłości w języku polskim ma już kilkunastoletnią tradycję<sup>5</sup>, więc zebrane doświadczenie w tym względzie upoważnia glottodydaktyków do oceny samego systemu, jego efektywności, miarodajności i funkcjonalności z perspektywy pomiaru przyrostu wszelkich kompetencji językowych. W artykule pt. *Poziom B2 jako węzłowy etap w osiągnięciu biegłości językowej* Anna Seretny i Ewa Lipińska po gruntownej analizie wymagań zawartych w dokumentach europejskich (zarówno wcześniejszych, jak i obecnie obowiązujących) wskazują na nieproporcjonalność progów pomiędzy poziomami biegłości. Szczególnie duże różnice jakościowe i ilościowe dzielą poziom B1 od B2.

---

<sup>5</sup> Podstawy prawne systemu certyfikacji języka polskiego jako obcego zostały stworzone dzięki nowelizacji *Ustawy o języku polskim* z dnia 11 kwietnia 2003 r. (zob. DzU z 30 kwietnia 2003 r.). Pierwsze egzaminy certyfikacyjne zorganizowano w czerwcu 2004 roku. Por. <https://certyfikatpolski.pl/system-certyfikacji/> (dostęp: 01.10.2021).

Radykalny przeskok jest związany z wymogiem znacznego poszerzenia bazy pojęciowej (funkcja kognitywna języka), co odzwierciedla się we wzroście liczby słów z 3500–4000 na B1 do 7500–8000 na B2, uzyskania płynności i poprawności komunikacyjnej oraz fortunnego realizowania działań językowych. Przemyslenia Auterek okazują się zbieżne ze spostrzeżeniami H. Komorowskiej, która twierdzi, że osiągnięcie poziomu B2 wymaga lat nauki (Komorowska 2005, s. 49). Przeprowadzona przez A. Seretny i E. Lipińską analiza wybranych egzaminów certyfikacyjnych na badanym poziomie pokazała, że ich jakość nie jest zadowalająca, zwłaszcza z perspektywy przygotowania uczących się do podjęcia specjalistycznych studiów w nauczanym języku. Wobec tego Autorki postulują dodanie do istniejącej skali subpoziomów, które lepiej uświadomią konieczne progi przyrostu kompetencji, zwiększenie wymagań i urealnienie ocen poprzez niezaniżanie wymagań na ze wszech miar przełomowy próg B2. Spojrzenie na certyfikację od strony testowania konkretnych kategorii gramatycznych wprowadza Beata Terka w artykule *Sposób testowania znajomości aspektu w państwowych egzaminach certyfikacyjnych z języka polskiego jako obcego na poziomie B1 w świetle nowych badań nad dokonanością/niedokonanością czasownika*. Autorka podejmuje jeden z trudniejszych tematów w glottodydaktyce, gdyż kategoria aspektu w niewielu językach podlega gramatyzacji, a nawet jeśli podlega, jak w języku polskim, to nieregularność jej wykładników sytuuje ją właściwie na granicy gramatyki i słowotwórstwa (Grzegorzczukowa 1984, s. 78). Z tego względu dużą pomocą w nauczaniu aspektu jest uwzględnienie semantyki kognitywnej (Grzegorzczukowa 1997), (Karolczuk 2010), która dostarcza typowych, powtarzalnych kontekstów diagnostycznych dla czasowników dokonanych lub niedokonanych. Autorka po analizie podręczników i zadań egzaminacyjnych zauważa powiązanie aspektu z kategorią trybu, co wprawdzie ułatwia zdającym rozwiązanie zadań, ale nie daje pełnego obrazu perfektywności i imperfektywności form czasownika w języku polskim.

Znajomość systemu językowego jest zaledwie podstawą do przekazywania informacji, która zgodnie z ustaleniami pragmatyki, zyskując sens, każdorazowo absorbuje wiele czynników sytuacyjnych, kontekstowych. Już w obrębie tego samego kręgu kulturowego jest to dość złożony proces, cóż dopiero, gdy uczestniczą w nim przedstawiciele różnych kultur. Zagadnieniom tym poświęcone są dwa artykuły: Grażyny Zarzyckiej *Intercultural encounter as a communicative event subject to mediation (Spotkanie interkulturowe jako zdarzenie komunikacyjne podlegające mediacji)* oraz Justyny Zych *Rozwijanie kompetencji międzykulturowej za pomocą książek o Polsce napisanych przez cudzoziemców*. Autorka pierwszego z artykułów analizuje rolę spotkania interkulturowego w edukacji i glottodydaktyce, odwołując się do mało jeszcze opracowanych i poznanych, a przecież wprowadzonych przez *Europejski system opisu kształcenia językowego*, działań interakcyjnych i mediacyjnych (ESOKJ 2003, s. 24 i 83–84). Wobec

faktu, że nie da się przewidzieć wszystkich kryzysów i nieporozumień komunikacyjnych na styku kultur, wyposażenie uczestników komunikacji w efektywne narzędzia służące do zarządzania procesem konstruowania znaczeń jest niezwykle ważne. Grażyna Zarzycka dobitnie udowadnia to, analizując przykład spotkania interkulturowego, które potencjalnie mogło doprowadzić do kryzysu, ale dzięki odpowiednim kompetencjom mediacyjnym jego uczestników sprowokowało ich do refleksji i uwrażliwiło na odmienny kontekst kulturowy. Równie ciekawe przykłady, a mianowicie wypowiedzi Niemca i Japończyka o Polsce<sup>6</sup>, zanalizowała Justyna Zych. Niezwykle cenne są w tej publikacji autorskie propozycje ćwiczeń, których celem jest stymulacja uważnej obserwacji różnic kulturowych, refleksja nad rodzimą kulturą i mechanizmami funkcjonowania stereotypów. Artykuły z tego rozdziału uczą powściągliwości w wartościowaniu odmiennych kultur i przestrzegają przed bezrefleksyjnym, etnocentrycznym stosowaniem pojęć normy i normalności.

Trzeci rozdział jest poświęcony grupom o specjalnych potrzebach, np. ze względu na konieczność wzmocnienia motywacji, by nie popaść w tzw. pułapkę komunikatywności, ze względu na pochodzenie (trzy artykuły poświęcone są potrzebom grup wschodniosłowiańskich, dwa – chińskich i jeden – arabskich). Z pewnością specjalne potrzeby towarzyszą również grupom uczniów niesłyszących, czy grupom przygotowującym się do zawodów medycznych. Karolina Ziolo-Pużuk w artykule *PhotoVoice jako metoda badania potrzeb językowych i szkoleniowych. Studium przypadku* proponuje narzędzie służące do poprawy środowiska uczenia się poprzez lepsze zrozumienie potrzeb osób uczestniczących w kursach języka polskiego. Mało kłopotliwa technicznie i naturalna dla obecnego pokolenia metoda robienia zdjęć w sytuacjach odczuwanych jako trudne językowo okazała się doskonałym punktem wyjścia do refleksji nad własną kompetencją, sytuacjami komunikacyjnymi, przyczynami niepowodzeń. Z badań Autorki wynika, że stymulowana, ale jednak samodzielna analiza potrzeb, przyczynia się do podnoszenia motywacji uczących się, a tym samym budowania partycypacyjnego modelu nauczania języka obcego. Dzięki niezwykle bogatemu kontekstowi porównawczemu z różnych języków w artykule Wiesława Stefańczyka *Rodzaj gramatyczny w polszczyźnie i w językach wschodniosłowiańskich. Rozważania na marginesie biernika* czytelnik może na nowo przemyśleć koncepcje rodzaju w językach słowiańskich, w tym w polszczyźnie, kierując się ich przydatnością w glottodydaktyce. Autor analizuje różnice między językiem polskim i językami wschodniosłowiańskimi w semantycznym, fleksyjnym i syntaktycznym funkcjonowaniu kategorii rodzaju, dzięki czemu wyjaśnia genezę błędów interferencyjnych. Wiedza ta z pewnością pozwoli przewidzieć miejsca trudne i specjalnymi ćwiczeniami skorygować przejawy transferu negatywnego. Dominika Izdebska-Długosz w artykule *Nauczanie polskiej deklinacji i składni w grupach wschodniosłowiańskich* również podejmuje

<sup>6</sup> Teksty źródłowe pochodzą z dwóch książek (Möller 2013), (Sasaki 2017).

temat kontrastu językowego i popiera postulat konfrontatywności w nauczaniu JPJO osób ze Wschodu. Autorka w przystępny sposób wyjaśnia istotę dydaktyki kontrastywnej i proponuje zestaw ćwiczeń tego typu wraz z komentarzem metodycznym. Niezwykle ważnych wskazówek odnośnie do rozpoznania elementów języka, które mogą sprawiać trudności z powodu interferencji, dostarcza analiza różnego rodzaju błędów. Leksykalnym błędom, ich klasyfikacji oraz genezie poświęcony jest artykuł Grażyny Przechodzkiej i Wiktorii Hudy *Interferencje leksykalne w wypowiedziach pisemnych Słowian ze Wschodu (na podstawie pisemnych prac certyfikатовych z roku 2019, poziom B1)*. Bogaty materiał został podzielony na homonimy międzyjęzykowe (tzw. fałszywi przyjaciele), kalki, zapożyczenia i związki frazeologiczne. Na ich podstawie nauczyciel będzie w stanie przygotować samodzielnie ćwiczenia leksyki w ujęciu konfrontatywnym, aby systematycznie korygować interferencyjne błędy słownikowe w grupach legitymujących się wschodniosłowiańskim pochodzeniem.

Z kolei perspektywę nauczania chińskich grup wprowadza Adriana Prizel-Kania w artykule *Sposoby zdobywania i przetwarzania informacji w ujęciu neurobiologicznym i kulturowym. Przykład studentów chińskich uczących się języka polskiego*. Okazuje się, że jeśli parametr różnicy pomiędzy językiem wyjściowym i językiem docelowym jest duży, to może on nawet ingerować w biologiczne uwarunkowania procesu uczenia się. Autorka ze specyfiki języka chińskiego wywodzi hipotezę o preferencji prawopółkulowych sposobów przetwarzania informacji przez studentów pochodzących z Chin. Preferencje te są wzmacniane przez czynniki kulturowe i przyzwyczajenia edukacyjne. Wyniki badań sondażowych wśród chińskich studentów wyraźnie potwierdzają wstępną hipotezę, a więc zdecydowanie powinny być brane pod uwagę przez nauczycieli w doborze technik nauczania grup z tej części świata. W artykule *Games in foreign language classrooms: Taiwanese students' perspective* Natalia Tsai zamieściła wnioski z wywiadów ze studentami z Tajwanu na temat wykorzystania gier w nauce języka. Studenci pozytywnie odnieśli się do tego typu urozmaicenia zajęć, wskazując na korzyści takie, jak: przełamanie rutyny, wzmocnienie motywacji, podniesienie poziomu nauczania. Opinie te powinny zachęcić nauczycieli do stosowania ludycznych technik nauczania. Zagadnieniem funkcjonowania w polskich szkołach uczniów z doświadczeniem migracyjnym zajął się Mateusz Gaze. W artykule *Polszczyzna uczniów arabskiego pochodzenia – studium porównawcze* przybliżył problemy, na które napotyka jako polonista i glottodydaktyk w związku z przygotowaniem maturzystów, dla których polski jest językiem drugim. W analizie przypadków zwraca uwagę na wiele czynników środowiskowych i indywidualnych, które mają wpływ na wyjściowy poziom i przyrost sprawności językowych ocenianych z perspektywy wymogów maturalnych. Zupełnie nowy kontekst badań i zastosowań dla glottodydaktyki otwiera artykuł Katarzyny Jachimowskiej *Organizacja jednostki lekcyjnej oraz realizacja celów i zadań dydaktycznych na lekcjach języ-*

ka polskiego w szkole dla dzieci niesłyszących i słabosłyszących – o potrzebie podejścia glottodydaktycznego. Autorka na podstawie systematycznych obserwacji lekcji z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych stwierdza niską efektywność edukacji w obecnym kształcie. Kierując się słuszną przesłanką, że dla dzieci z dysfunkcją słuchu językiem pierwszym jest język migowy, a język polski jest jednak językiem obcym, postuluje wprowadzenie metod glottodydaktycznych w jego nauczaniu. Dołącza się tym samym do opinii K. Ruty-Korytowskiej (2018) i B. Ziarkowskiej-Kubiak (2011) na temat skuteczności podejścia glottodydaktycznego w nauczaniu niesłyszących. Specjalistyczne potrzeby językowe środowiska lekarzy uwzględniła z kolei Paulina Oczko. W artykule *Język medycyny (medyczny) – dyskusja nad definicją* pragnie zapoczątkować glottodydaktyczne rozważania w tym zakresie. Tekst zawiera m.in. legislacyjną definicję języka w medycynie i omówienie formy egzaminu z języka polskiego organizowanego przez Naczelną Izbę Lekarską.

W numerze nie mogło zabraknąć rozdziału poświęconego nowym ścieżkom w nauczaniu podsystemów i sprawności językowych. Anna Seretny postuluje, by ściślej integrować nauczanie derywatów z zagadnieniami tematycznymi, ponieważ formalne podejście do nauczania słowotwórstwa stoi w sprzeczności z organizacją słownika mentalnego uczących się języka polskiego jako obcego. Jak zauważa Badaczka, podsystem słowotwórczy języka polskiego jest nieregularny i z punktu widzenia glottodydaktyki polonistycznej lokuje się między gramatyką a słownikiem, dlatego nieuzasadnione jest nauczanie derywatów w oparciu o typy i kategorie słowotwórcze. Powinno się ono raczej opierać na tematycznym kotwieniu nowo poznawanych wyrazów pochodnych. Ciekawą propozycję nauczania gramatyki przedstawił Bartłomiej Maliszewski, który połączył zagadnienia gramatyczne z przekazem wiedzy o polskiej kulturze. Polisemiczne wyrażenie „gramatyka z kulturą” rozumiane jest jako: nauczanie kulturalne (atrakcyjne, a zarazem przejrzyste), nauczanie zasad etykiety i grzeczności językowej oraz nauczanie gramatyki z elementami wiedzy o Polsce. Badacz wspomina również o czterech filarach, które mają zapewnić sukces w procesie nauczania podsystemu gramatycznego. Jako pierwszy filar wymienia wiedzę nauczyciela: zarówno w zakresie gramatyki opisowej, opartej na znajomości najnowszych tendencji rozwojowych języka polskiego, jak i wiedzy glottodydaktycznej, która umożliwi przystępne jej przekazanie uczącym się z uwzględnieniem typowych interferencji w pracy z grupami słowiańskimi. Drugi filar to pragmatyka językowa umożliwiająca odpowiednie wyselekcjonowanie i przedstawienie zagadnień gramatycznych, które są konieczne, by cudzoziemcy efektywnie posługiwali się polszczyzną. Pomóc ma w tym trzeci filar – atrakcyjność i różnorodność ćwiczeń gramatycznych, angażujące uczących się i skupiające ich uwagę. Czwartym filarem ma być przekazanie wiedzy o Polsce, gdyż nauczając gramatyki, można w łatwy sposób przybliżyć sylwetki wielkich Polaków, ważne wydarzenia czy popularne zwyczaje.



Julia Stefanyszyn dokonała opisu frazeologicznych innowacji wymieniających wyekscerpowanych z 36 tekstów prozatorskich autorstwa dziesięciu współczesnych polskich pisarzy. Badany materiał pozwolił autorce na wyodrębnienie 7 typów substytutów ze względu na pełnione przez nie funkcje w strukturze innowacji. Badaczka zauważa również, że wykorzystanie tychże innowacji na zajęciach ze studentami polonistyki lwowskiej pozwala uatrakcyjnić i uaktualnić proces glottodydaktyczny, ponieważ uczący się poznają frazeologię spoza normy językowej, co jest istotnym elementem kształcenia, zwłaszcza na wyższych poziomach zaawansowania językowego. Monika Válková Maciejewska wskazała na ważną rolę opisu w rozwijaniu kompetencji tekstotwórczej cudzoziemców. Autorka, podkreślając konieczność rozwijania sprawności pisania, zauważa jednocześnie, jak wiele trudności nastęrcza uczącym się tworzenie tekstów pisanych. W artykule przedstawiono autorski pomysł zajęć rozwijających umiejętność tworzenia opisu przedmiotu z wykorzystaniem fragmentów powieści J. Verne'a *Parryż XX wieku*, który opiera się trzech komponentach: planowaniu, formułowaniu i przeredagowaniu (fragmentów) tekstu.

Dużo uwagi w niniejszym numerze poświęcono nowym tekstom i treściom, które mogą pojawiać się na lekcjach języka polskiego jako nierodzimego. Rozdział ten otwiera tekst Anny Dunin-Dudkowskiej, która przekonuje o konieczności wprowadzenia na akademickich kursach języka polskiego tekstów reprezentujących polskie gatunki akademickie. Autorka na przykładzie artykułu naukowego uwarżliwia lektorów, by zwracać szczególną uwagę na wszystkie aspekty wzorca gatunkowego: strukturalny, pragmatyczny, poznawczy i językowy, a także pokazywać na zajęciach różne jego warianty (kanoniczny, alternacyjny czy adaptacyjny). Beata Grochala zaprezentowała potencjał medialnych tekstów sportowych. Autorka na przykładzie trzech rodzajów przekazów: radiowego serwisu sportowego, telewizyjnego skrótu meczowego i internetowej relacji na żywo pokazuje, jak wykorzystać tego rodzaju teksty w nauczaniu sprawności językowych (głównie słuchania ze zrozumieniem i czytania ze zrozumieniem) oraz podsystemów języka. Edyta Pałuszyńska skupiła się na tekstach medialnych, które powinno się wykorzystywać z procesie (glotto)dydaktycznym. Autorka zauważa, że to właśnie ten rodzaj tekstów spełnia wymogi programowe na poziomie C2, tj. autentyczności, aktualności, interakcyjności, mediacyjności oraz dyskursywności. Badaczka jest świadoma ograniczeń i trudności, jakie może nastęrczać wykorzystanie tekstów medialnych, jednak, by zachęcić do sięgania po nie w trakcie zajęć, przedstawia propozycję wykorzystania medialnego mówionego dialogowego tekstu publicystycznego, zawierającą szereg ćwiczeń leksykalnych oraz pragmatycznych, które mają ujawnić mechanizmy i strategie dyskursu publicznego, a tym samym podnieść kompetencje interpretacyjne uczących się. Tomasz Moźdierz, badając stopień trudności tekstu, określił proporcję liczby wyrazów faktycznych (WF) i przeciętnych tekstu (PPW) w kontekście skali trudności domeny *jasnopis.pl*.

Autorowi udało się wyodrębnić dzięki temu trzy zakresy trudności tekstu: teksty łatwe (obejmujące pierwsze dwa poziomy skali jasnopis.pl), teksty średnie/przećiętne (poziomy 3 i 4) oraz teksty trudne (poziomy 5–7). Wykorzystanie wskaźnika stosunku PPW/WF i WF/PPW umożliwia więc szybkie umiejscowienie tekstu na takiej skali trudności, co może być przydatne w trakcie przygotowywanie tekstów na zajęcia z języka polskiego. Kolejne dwa artykuły dotyczą wykorzystania treści związanych z prawami człowieka na lekcji języka polskiego jako obcego. Magdalena Jurwicz-Nowak przedstawia sposoby przekazania wiedzy o prawach człowieka na zajęciach na poziomie początkującym z wykorzystaniem podejścia dydaktycznego CLIL. Badaczka zauważa, że polszczyznę (choć już na poziomie A1) należy traktować jako narzędzie, dzięki któremu cudzoziemcy z różnych krajów świata poznają podstawową wiedzę o prawach człowieka. Z humanistycznego punktu widzenia podejście takie wydaje się niezwykle istotne, ponieważ pozwala wspierać podmiotowość indywidualną cudzoziemców oraz zapobiegać ich alienacji i marginalizacji w życiu społecznym i zawodowym. Iwona Pałucka-Czerniak pokazuje, jak treści o prawach człowieka przekazywane są w trakcie autonomicznych warsztatów, przygotowanych przez specjalistów z zakresu prawa humanitarnego i glottodydaktyków, którzy pomagają znaleźć odpowiednią formę (językową), by tę specjalistyczną wiedzę przekazać osobom o różnym wykształceniu i rozmaitych kompetencjach komunikatywnych. Autorka zauważa, że tematyka związana z prawami człowieka, spełniając kryterium aktualności poruszanych treści, aktywizuje dużą grupę uczestników do wyrażania własnych poglądów i przedstawiania własnych doświadczeń. Buduje tym samym płaszczyznę porozumienia oraz kształtuje postawę aktywności i otwartości, zostawiając jednocześnie duże pole do dialogu międzykulturowego i negocjacji hierarchii wartości.

W ostatnim rozdziale zamieszczono trzy artykuły aktualne z perspektywy nowej sytuacji epidemicznej, która spowodowała istotne zmiany w procesie nauczania w związku z koniecznością adaptacji dotychczas stosowanych metod i technik do nauczania zdalnego. Paulina Kaźmierczak prezentuje możliwości wykorzystania pokoju zagadek na lekcjach języka polskiego jako obcego w kontekście aktywizowania uczących się w trakcie zajęć online. Co ważne, autorka przedstawiła również wyniki ankiety, które pokazują, że jest to technika lubiana przez obcokrajowców. Badaczka podkreśla, że z *escape roomu* należy korzystać okazjonalnie, a lektor powinien objaśnić zasady pracy, by dać uczącym się poczucie kontroli i bezpieczeństwa. Irena Chwarliska przedstawia coraz bardziej popularne w dydaktyce narzędzia krytycznego myślenia wykorzystywane na lekcjach języka polskiego jako obcego w trakcie dwóch typów zajęć: kursów online (*online teaching*) oraz nauczania zdalnego (*remote teaching*). Autorka, wykorzystując konrowersyjny temat – spalenie kilkunastu książek, masek i amuletów podczas rekolekcji wielkopostnych w jednej z parafii w Gdańsku, pokazała, jak podnosić poziom kompetencji międzykulturowej cudzoziemców.

Paula Góralczyk-Mowczan i Rafał Maćkowiak zaprezentowali wyniki badań dotyczących nauczania zdalnego w roku akademickim 2020/2021 w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego. Dzięki ankiecie przeprowadzonej w grupie 155 obcokrajowców z blisko 20 krajów udało się ustalić, jak powinna wyglądać idealna zdalna lekcja języka polskiego jako obcego. Wśród wielu wymienianych cech wydają się dominować te związane z osobą nauczyciela – lepiej oceniane są zajęcia, które prowadzi tylko jeden nauczyciel, co pozwala na stworzenie bliższej więzi między słuchaczami a lektorem. To również nauczyciel – jego zaangażowanie i otwartość, stają się istotnymi czynnikami wpływającymi na atrakcyjność lekcji. Co ważne, badacze kolejny już raz potwierdzili, że zajęcia online są oceniane pozytywnie przez obcokrajowców uczących się języka polskiego jako obcego.

Wydanie niniejszego tomu było możliwe dzięki wsparciu finansowemu Władz Dziekańskich Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Łódzkiego, Władz Instytutu Filologii Polskiej i Logopedii oraz Kierownictwu Zakładu Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej, którym składamy serdeczne podziękowania.

## BIBLIOGRAFIA

- Dąbrowska A., 2012, *Kto, gdzie, kiedy i dlaczego uczył (się) dawniej języka polskiego jako obcego?*, w: A. Markowski, R. Pawelec (red.), *Oblicza polszczyzny*, Warszawa, s. 191–210.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, 2003, Warszawa.
- Grzegorzczkowska R., 1984, *Zarys słowotwórstwa polskiego*, Warszawa.
- Grzegorzczkowska R., 1997, *Nowe spojrzenie na kategorię aspektu w perspektywie semantyki kognitywnej*, w: R. Grzegorzczkowska, Z. Zaron (red.), *Semantyczna struktura słownictwa i wypowiedzi*, Warszawa, s. 25–38.
- Karolczuk A., 2010, *Teksty, „podteksty” i konteksty a przyswajanie aspektu*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 17, s. 251–256.
- Komorowska H., 2005, *Testowanie językowych osiągnięć uczniów – trudności i zagrożenia*, „Języki Obce w Szkole”, nr 6, s. 41–51.
- Miodunka W., 2016, *Glottodydaktyka polonistyczna: pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Kraków.
- Möller S., 2013, *Berlin–Warszawa–Express. Pociąg do Polski*, Poznań.
- Ruta-Korytowska K., 2018, *Poziom sprawności czytania i pisanie u studentów z dysfunkcją słuchu*, Poznań.
- Sasaki K., 2017, *Jestem Kazu. Japończyk w Polsce*, Bydgoszcz.
- Seretny A., Lipińska E. (red.), 2021, *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego: konteksty – dylematy – trendy*, Kraków.
- Wielkiewicz-Jaźmużna D., 2008, *Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego w latach 1952–2002*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 15.
- Zarzycka G., 2013, *Dyskurs glottodydaktyczny na łamach „Kształcenia Polonistycznego Cudzoziemców” w latach 1987–2013*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 20, s. 11–21.

Zarzycka G., Grochala B. (red.), 2020, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 27. <https://doi.org/10.18778%2F0860-6587>

Ziarkowska-Kubiak B., 2011, *O potrzebie zmian w programach i metodach nauczania Głuchych Polaków języka i kultury polskiej*, w: E. Twardowska, M. Kowalska (red.), *Edukacja niesłyszących*, Łódź, s. 77–91.

<http://polonicum.uw.edu.pl/> (dostęp: 01.10.2021).

System certyfikacji, <https://certyfikatpolski.pl/system-certyfikacji/> (dostęp: 01.10.2021).

<https://www.umcs.pl/pl/o-nas,8071.htm> (dostęp: 1.10.2021).

*Edyta Paluszyńska, Mateusz Gaze*

### TEACHING POLISH AS A NON-NATIVE LANGUAGE FROM A SCIENTIFIC PERSPECTIVE: SEARCHING FOR NEW INSPIRATIONS, SOLUTIONS AND METHODS IN THE EDUCATIONAL PROCESS


**Keywords:** teaching Polish as a non-native language, language teaching methodology, levels of language proficiency, teaching specialist language variants, text in language teaching, remote teaching.


**Abstract:** The article presents the assumptions, theses, concepts and postulates of the papers published in the 28th volume of the “Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” journal under the title “Komunikacja – język – kultura. Nowe ścieżki w glottodydaktyce polonistycznej”. The authors of the discussed texts focus on such issues as: diagnosing the levels of language proficiency, intercultural communication, teaching groups from specific countries and cultures, teaching groups with special educational needs, new solutions in the methodology of teaching subsystems and skills, genres, texts and content teaching, new techniques in remote teaching.



# NOWE ROZWIĄZANIA W DIAGNOZOWANIU POZIOMÓW BIEGŁOŚCI JĘZYKOWEJ

*Anna Seretny\**, *Ewa Lipińska\*\**

 <https://orcid.org/0000-0002-5377-4881>

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

## POZIOM B2 JAKO WĘZŁOWY ETAP W OSIĄGANIU BIEGŁOŚCI JĘZYKOWEJ

**Słowa kluczowe:** poziom średnio zaawansowany, specyfika, wymagania językowe, analiza wypowiedzi uczących się na B2

**Streszczenie.** Tekst ukazuje specyfikę B2 jako poziomu ilościowo i jakościowo różniącego się znacznie od niższego średniego, tj. B1. Analizę zapisów wymagań zawartych w dokumentach europejskich i polskich poprzedza przypomnienie nomenklatury i opisów wcześniej stosowanych w odniesieniu do tego stopnia biegłości. Autorki zwracają uwagę na obniżanie/się wymagań na B2, co w konsekwencji niebezpiecznie zbliża go w nieuprawniony sposób do B1, choć, jak z opisów wynika, powinien wyraźnie ciążyć ku C1. W końcowej części, w ramach rekonansu badawczego, analizie ilościowo-jakościowej poddano kilkanaście prac egzaminacyjnych z B2, która wykazała, iż jedynie po części spełniają one kryteria poziomu.

---

\* [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.

\*\* [ewa.lipinska@uj.edu.pl](mailto:ewa.lipinska@uj.edu.pl), Uniwersytet Jagielloński, Wydział Polonistyki, Instytut Glottodydaktyki Polonistycznej, ul. Grodzka 64, 31-044 Kraków.

## 1. WPROWADZENIE

B2 jest specyficznym etapem procesu kształcenia językowego, gdyż nie stanowi typowej kontynuacji nauki, pogłębiania wiedzy czy doskonalenia umiejętności z poziomu B1. O ile z A1 na A2 czy z C1 na C2 przechodzi się w miarę łagodnie, o tyle z B1 na B2 przeskakuje się w dość radykalny sposób, gdyż poziom średni ogólny stawia uczącym się specyficzne wymagania pod względem kwantytatywnym oraz kwalitatywnym. Ci, którzy chcą im sprostać, muszą w zdecydowanie szerszym zakresie poznawać język w jego funkcji kognitywnej, dzięki czemu zyskują możliwość magazynowania rezultatów konceptualizacji różnego rodzaju doświadczeń oraz przemyśleń (Kiklewicz 2008, s. 21). Na B2 ponadto istotnego znaczenia nabiera jakość (tj. płynność i poprawność) oraz fortunność realizowanych działań językowych, a nie jedynie ich skuteczność (tj. adekwatność kontekstowa).

W naszym artykule podejmiemy próbę ukazania swoistości B2. Unaocznimy także fakt, iż oczekiwania w stosunku do poznających polszczyznę na tym poziomie ostatnimi laty grawitują ku B1 zamiast ku C1. Po przeglądzie dokumentów kluczowych dla organizacji, ukierunkowania i ewaluacji procesu kształcenia, dokonaliśmy analizy wybranych arkuszy egzaminacyjnych w celu udokumentowania zauważonego przez nas trendu.

## 2. OD *STUDY CERTIFICATE* (WG WSKAZAŃ RADY EUROPY) PRZEZ *VANTAGE LEVEL* (WG WSKAZAŃ ESOKJ) DO POZIOMU ŚREDNIEGO OGÓLNEGO (WG WYTYCZNYCH SWE)

Poziom B – przed upowszechnieniem się nazewnictwa z *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (dalej: ESOKJ 2003) – najczęściej określany był mianem średniego. W literaturze anglosaskiej wydzielano w jego ramach kilka subpoziomów: średni wstępny (*pre-intermediate*), niższy (*lower intermediate*), średni (*intermediate*) i średni wyższy (*upper intermediate*). Nie były one opisane w kategoriach umiejętności językowych, więc przy opracowywaniu testów plasujących, służących przydzielaniu uczących się do grup, kierowano się intuicją nabytą podczas dłuioletnich doświadczeń dydaktycznych. Poziom średni, stanowiący pomost między podstawowym a zaawansowanym, był wówczas bardzo pojemny (co uwiidoczniało się m.in. w powyżej przytoczonym rozwiniętym nazewnictwie), czego konsekwencją stało się duże zróżnicowanie stopnia znajomości języka przez „średnio zaawansowanych”. W kontekście rodzimym zwracała na to uwagę Dąbrowska, pisząc, że *średnio zaawansowany*, to „średnio znający

dany język’, np. język polski. Ale co to znaczy *średnio*? (...) w odniesieniu do znajomości języka obcego – [jest to] znajomość plasująca się między brakiem jego znajomości a znajomością tegoż” (Dąbrowska 1998, s. 143). A to przecież przestrzeń dość rozległa.

Jeszcze w latach osiemdziesiątych działania na rzecz uporządkowania i ujednoczenia nazw poziomów zaawansowania zainicjowała Rada Europy. W opracowanej wówczas koncepcji, popularyzowanej na gruncie polskim przez Martyniuka (1992), wydzielono osiem stopni biegłości, przypisując im ogólną charakterystykę uzupełnioną o określenia ich wzajemnych relacji (zob. tabela 1). Mowa tam była o dwu poziomach średnich: na pierwszym, wymagano od uczących się znajomości 3500–4000 słów oraz opanowania umiejętności adekwatnego zachowania się językowego w podstawowych sytuacjach komunikacyjnych, udziału w dyskusji, a także rozumienia dłuższych tekstów informacyjnych (Martyniuk 1992, s. 163); na drugim zaś – znajomości około 6000 słów (w tym 500–1000 słów specjalistycznych) oraz umiejętności rozumienia i tworzenia tekstów specjalistycznych (ibid.). Koncepcja ta, mimo przejrzystości i wyraźnie nakreślonych granic między poziomem średnim I oraz II, nie spotkała się z aprobatą polskiego środowiska glottodydaktycznego i w praktyce nie była używana lub stosowano ją krótko jedynie w niektórych placówkach (zob. Gaszyńska-Magiera i in. 1999).

Tabela 1. Poziomy zaawansowania w ujęciu Rady Europy

STOPIEŃ	NAZWA ANGIELSKA	NAZWA POLSKA
I	Communicative situations – „Survival”	Sytuacje komunikacyjne
II	Introductory Level I – „Introduction to Polish”	Wprowadzenie do języka
III	Introductory Level II – „Waystage”	Poziom wstępny
IV	Elementary Level – „The Threshold”	Poziom podstawowy/progowy
V	Intermediate Level I – „First Certificate”	Poziom średni I
VI	Intermediate Level II – „Study Certificate”	Poziom średni II
VII	Advanced Level – „Proficiency”	Poziom zaawansowany
VIII	Fluency Level – „Native Speaker”	Poziom biegłości

Źródło: Martyniuk 1992, s. 158

W ujęciu Komisji Ekspertów Ministerstwa Edukacji Narodowej (zob. Martyniuk 1992, s. 172) poziomy od I – IV stanowią stopień I, V – VI tworzą stopień II, a VII – stopień III (*‘native speaker’* w zestawieniu nie został uwzględniony). Podziału dokonano na podstawie planowanych treści nauczania dla danych etapów i spodziewanych na nich osiągnięć, a także z myślą o budowie i zawartości egzaminów. Poziom *Threshold*, zauważmy, został wówczas włączony do etapu podstawowego, a jego ukończenie nie było możliwe bez intensywnej,



wielogodzinnej nauki (zob. Lipińska 2000). Przekroczenie ‘progów’ w sposób naturalny łączyło się więc z zakończeniem pierwszej fazy procesu kształcenia, będąc swego rodzaju przepustką do poziomu średniego.

W dokładnym opisie spodziewanych umiejętności od uczących się na stopniu VI (*Intermediate Level II – Study Certificate*), odpowiedniku dzisiejszego B2, wymagano opanowania:

- zasad wymowy i ortografii;
- umiejętności zapisywania tekstów i ich głośnego odczytywania;
- umiejętności adekwatnego zachowania językowego w podstawowych sytuacjach komunikacyjnych;
- podstawowej wiedzy o strukturze języka i/lub umiejętności jej intuicyjnego zastosowania;
- umiejętności notowania wykładu i sporządzania notatek;
- umiejętności kompozycji wypowiedzi pisemnych na tematy specjalistyczne;
- umiejętności rozumienia dłuższych tekstów specjalistycznych;
- umiejętności udziału w dyskusji na tematy specjalistyczne;
- umiejętności formułowania dłuższej wypowiedzi ustnej na tematy specjalistyczne;
- słownictwa ogólnego w zakresie ok. 6000 słów oraz słownictwa specjalistycznego w zakresie ok. 500–1000 słów.

(Martyniuk 1992, s. 164)

W opisie poziomu V (‘First Certificate’), pojawiają się tylko cztery pierwsze punkty. Nie oczekiwano więc wtedy od uczących się opanowania umiejętności tworzenia wypowiedzi na tematy ‘zawodowe’, gdyż wymaga to znajomości języka specjalistycznego, kształtowanej dopiero na poziomie VI.

Nieco później – na potrzeby testowania biegłości językowej – uporządkowania w obrębie stopni zaawansowania dokonało Stowarzyszenie ALTE, wyróżniając pięć poziomów (zob. tabela 2<sup>1</sup>). W nowej koncepcji zachowano pojęcia poziomu *średniego niższego* i *wyższego*, oznaczając je cyframi, odpowiednio 2 i 3. Nazwę pierwszą dodatkowo opatrzono przydawką *progowy* (*Threshold*), do drugiej zaś dodano wyrażenie *niezależny użytkownik*. W propozycji ALTE scalono więc w jedno dwa zupełnie różne poziomy z koncepcji Rady Europy, tj. IV i V, czyli *progowy* i *średni niższy*, pozostając przy nazwie przypisanej do poziomu IV. Czy pozostawienie określenia ‘niższy’ dla poziomów połączonych mogło przynieść obniżenie wymagań? Nie jest to wykluczone.

<sup>1</sup> Szerzej, także w odniesieniu do innych języków, zob. *Przewodnik po egzaminach...* (2005, s. 15).

Tabela 2. Poziomy ALTE

ALTE poziom	NAZWA ANGIELSKA	NAZWA POLSKA
0	Beginner (Breakthrough)	Poziom początkujący (Strategiczny)
1	Elementary (Waystage)	Poziom wstępny (Wyjściowy)
2	Lower Intermediate (Threshold)	Poziom średni niższy (Progowy)
3	Upper Intermediate (Independent User)	Poziom średni wyższy (Niezależnego użytkownika)
4	Advanced (Competent User)	Poziom zaawansowany (Kompetentnego użytkownika)
5	Very Advanced (Good User)	Poziom bardzo zaawansowany (Biegłego użytkownika)

Źródło: opracowanie własne, <https://www.cambridgeenglish.org/images/28906-alte-can-do-document.pdf> (dostęp: 07.07.2021)

Autorami kolejnej koncepcji stopniowania biegłości językowej oraz opisów oczekiwanych na nich umiejętności są twórcy ESOKJ (2003). W angielskiej wersji tego dokumentu pozostano przy dwóch poziomach średnich, a uczących się na nich nazwano *niezależnymi użytkownikami*, pozostawiając określenia *threshold* = *progowy* przy B1, a przy B2 *vantage* = *wyższy, uprzywilejowany* (zob. tabela 3) – obydwie nieobecne w polskiej wersji językowej. W rodzimej nomenklaturze przyjęły się za to (zob. ESOKJ 2003; *Programy nauczania* ... 2011, 2016; *Standardy wymagań egzaminacyjnych*<sup>2</sup> 2003, 2016) nazwy: poziom **podstawowy**, czyli B1 i **średni ogólny**, czyli B2.

Tabela 3. Poziomy ESOKJ wraz z opisami

ESOKJ Poziom	NAZWA ANGIELSKA	NAZWA POLSKA	
A1	Basic User (Breakthrough)	Użytkownik podstawowy	Poziom elementarny
A2	Basic User (Waystage)		Poziom wstępny
B1	Independent User (Threshold)	Użytkownik niezależny	Poziom podstawowy
B2	Independent User (Vantage)		Poziom średni ogólny
C1	Proficient User (Effective Operational Proficiency)	Użytkownik biegły	Poziom efektywnej biegłości językowej
C2	Proficient User (Mastery)		Poziom zaawansowany

Źródło – nazwy angielskie: ESOKJ 2003;  
nazwy polskie: *Standardy wymagań egzaminacyjnych* 2003

<sup>2</sup> SWE – dokument Państwowej Komisji ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego odpowiedzialnej za przygotowanie i przeprowadzanie egzaminów biegłości z języka polskiego jako nierodzimego.

Stopnie biegłości wyznaczone pierwotnie przez Radę Europy czy ALTE są obecnie rzadko przywoływane. Większość instytucji oraz systemów edukacyjnych w Europie – w tym polskie – posługuje się nomenklaturą z ESOKJ (2003). Zdaniem Komorowskiej, liczba wyróżnionych tam poziomów jest niewystarczająca. Badaczka pisze: „Usytuowanie całości natężenia kompetencji od zera do pełnej biegłości wykształconego rodzimego użytkownika danego języka na sześciu poziomach oznacza ogromne odstępny między poszczególnymi poziomami” (Komorowska 2005, s. 49). Autorka zwraca też uwagę na to, że różnica dzieląca B1 i B2 „jest ogromna i wymaga lat nauki”, tymczasem ‘odległość’ od A1 do A2 jest „naprawdę niewielka” – podobnie jak to ma miejsce w przypadku poziomów C1 i C2 (kiedy często znajdujemy przy C2 adnotację: „jak na C1”) (op. cit., s. 50).

Przemiany, jakie się dokonały, najlepiej ilustruje tabela 4<sup>3</sup>. Widać w niej wyraźnie (obszary podświetlone na szaro), że między obecnym B2, a niższym B1 w wyniku zmian i przekształceń powstała luka, która w istocie rzeczy stanowi o specyfice poziomu średniego ogólnego.

---

<sup>3</sup> Zob. też Poszytek (2005).

Tabela 4. Poziomy biegłości językowej (zestawienie)

NAZEWNICTWO										
INSTYTUCJA/ PUBLIKACJA	Communicative situations – „Survival”	Introductory level I – „Introduction to Polish”	Introductory level II – „Waystage”	Elementary level – „The Threshold”	Intermediate level I – „First certificate”	Intermediate level II – „Study certificate”	Advanced level – „Proficiency”	Fluency level – „Native speaker”		
RADA EUROPY*	Sytuacje komunikacyjne	Wprowadzenie do języka	Poziom wstępny	Poziom podstawowy/ progowy	Poziom średni I	Poziom średni II	Poziom zaawansowany	Poziom biegłości		
ALTE	–	Beginner (Breakthrough)	Poziom 1: <i>Elementary (Waystage User)</i>	Poziom 2: <i>Lower Intermediate (Threshold User)</i>	–	Poziom 3: <i>Upper Intermediate (Independent User)</i>	Poziom 4: <i>Advanced (Competent User)</i>	Poziom 5: <i>Very Advanced (Good User)</i>		
ESOKJ	<b>Basic user</b>			<b>Independent User</b>				<b>Proficient User</b>		
	–	A1 – (Breakthrough)	A2 – Waystage	B1 – Threshold	–	B2 – Vantage	C1 – Effective Operational Proficiency	C2 – Mastery		
PROGRAMY/ STANDARDY**	<b>Poziom podstawowy</b>			<b>Poziom samodzielności</b>					<b>Poziom biegłości</b>	
	–	A1 – podstawowy/ progowy	A2 – wstępny	B1 – podstawowy	–	B2 – średni ogólny	C1 – efektywnej biegłości użytkowej	C2 – zaawansowany		

\* Polskie nazewnictwo za: Martyniuk (1992).  
\*\* Na podst. ESOKJ (2003).

Źródło: opracowanie własne

### 3. WYMAGANIA POZIOMU B2 W ZESTAWIENIU Z B1 I C1

Według ESOKJ (2003, s. 33)<sup>4</sup>, osoby władające językiem na poziomie B1 powinny rozumieć znaczenia jedynie głównych wątków przekazu zawartego w prostych, standardowych tekstach, które dotyczą znanych im spraw i zdarzeń typowych dla bliskich użytkownikowi sfer związanych z rodziną, czasem wolnym, szkołą, pracą itp. Powinny także umieć (ustnie i pisemnie) w prosty sposób opisać zdarzenia, opowiedzieć o swoich doświadczeniach, nadziejach lub zamierzeniach i, jeśli trzeba, krótko wyjaśnić lub uzasadnić swoją opinię. Poziomowi B2 (oraz następnym – C1 i C2) przyporządkowane zaś zostały wskaźniki biegłości o „całkowicie nowej jakości w porównaniu z opisami wcześniejszymi” (op. cit. s. 41–44). Od uczących się wymaga się już bowiem umiejętności szczegółowego rozumienia przekazu zawartego w złożonych tekstach poruszających zagadnienia konkretne, abstrakcyjne, a nawet techniczne z zakresu ich specjalności oraz formułowania w mowie i piśmie przejrzystych i rozwiniętych wypowiedzi na rozmaite tematy. W swoich wypowiedziach użytkownicy powinni także potrafić wyjaśnić swoje stanowisko, odpowiednio je argumentując lub rozważając wady i zalety określonych rozwiązań. Oczekuje się przy tym, że będą umieli nie tylko planować swoje wypowiedzi, ale i kontrolować ich poprawność. By uczący się mogli sprostać takim wymaganiom, muszą w zdecydowanie pełniejszym zakresie zacząć poznawać język w jego funkcji reprezentatywno-poznawczej, a nie – jak na poziomach niższych – głównie w komunikacyjnej. To zaś wiąże się z opanowaniem bardzo dużej liczby nowych słów, na B2 trzeba ich bowiem przyswoić dogłębniej dwa razy więcej niż w ciągu całej dotychczasowej nauki (zob. Seretny 2015b).

Odmienność poziomów B1 i B2 widać bardzo wyraźnie, jeśli zestawimy znajdujące się w ESOKJ opisy konkretnych działań językowych / sprawności, na przykład pisania (zob. tabela 5)<sup>5</sup> i/lub czytania ze zrozumieniem (zob. tabela 6)<sup>6</sup>. Sformułowaniom, które odnoszą się do B2, jest o wiele bliżej do tych charakteryzujących C1 niż do deskryptorów B1 (co zaznaczono podkreśleniami).

---

<sup>4</sup> Sformułowania w niniejszym akapicie zostały zaczerpnięte z tabeli *Poziomy biegłości językowej: skala ogólna*, ESOKJ (2003, s. 33, s. 42).

<sup>5</sup> Zob. też Lipińska (2015).

<sup>6</sup> Zob. więcej Seretny (2015a).

Tabela 5. Wymagania w zakresie pisania dla poziomu B2 w porównaniu z B1 i C1

B1	B2	C1
<b>OGÓLNY OPIS UMIEJĘTNOŚCI</b>		
Uczący się potrafi pisać jasne, zwarte teksty na rozmaite tematy leżące w polu jego zainteresowania, w formie liniowego ciągu prostych, pojedynczych stwierdzeń.	Uczący się potrafi pisać klarowne, szczegółowe teksty na rozmaite tematy związane z jego zainteresowaniami, przytaczając i oceniając informacje i argumenty pochodzące z wielu źródeł.	Uczący się potrafi pisać klarowne i dobrze skonstruowane teksty na złożone tematy, podkreślając istotne kwestie, rozwijając wyrażane poglądy i uzasadniając je dodatkowymi argumentami oraz właściwymi przykładami, formułując przy tym stosowne wnioski.
<b>SAMOOCENA</b>		
Potrafię pisać proste teksty na znane mi lub związane z moimi zainteresowaniami tematy. Potrafię pisać prywatne listy, opisując swoje przeżycia i wrażenia.	Potrafię pisać zrozumiałe, szczegółowe teksty na dowolne tematy związane z moimi zainteresowaniami. Potrafię napisać rozprawkę lub opracowanie, przekazując informacje lub rozważając argumenty za i przeciw. Potrafię pisać listy, podkreślając znaczenie, jakie mają dla mnie dane wydarzenia i przeżycia.	Potrafię się wypowiadać w zrozumiałych i dobrze zbudowanych tekstach, dosyć szeroko przedstawiając swój punkt widzenia. Potrafię pisać o złożonych zagadnieniach w prywatnym liście, w rozprawce czy opracowaniu, podkreślają kwestie, które uważam za najistotniejsze. Potrafię dostosować styl tekstu do potencjalnego czytelnika.

Źródło: ESOKJ 2003, s. 35, 65

W ogólnym opisie umiejętności w zakresie stopnia skomplikowania (podkreśl. linią ciągłą) produkowanego tekstu oraz jego tematyki (podkreśl. linią przerywaną) różnice nie są duże, jednak w obszarze skuteczności przekazu (podkreśl. podwójną linią) widać je bardzo wyraźnie. Samoocena pokazuje związki między poziomami nieco bardziej szczegółowo. Wprawdzie stopień skomplikowania (podkreśl. linią ciągłą) oraz tematyka (podkreśl. linią przerywaną) znów zanadto nie różnicują poziomów, ale jeszcze dobitniej podkreśla się znaczenie skuteczności tworzonego przekazu (podkreśl. podwójną linią). Zostały tu także zasygnalizowane formy pisemne (podkreśl. linią falistą), które z poziomu na poziom stają się coraz bardziej wymagające oraz wzmiankę o kompozycji tylko na C1 (podkreśl. pogrubioną linią ciągłą), a na koniec (podkreśl. drobną linią przerywaną) – też tylko na tym poziomie – o stylu.

Ogólnie rzecz biorąc, na B1 uczący się ma konstruować jedynie teksty będące ciągiem pojedynczych zdań, których tematyka pozostaje w kręgu spraw codziennych. Na B2 wymaga się od niego opanowania umiejętności sformułowania wypowiedzi na dowolny temat, ale pozostający w obszarze jego zainteresowań, bardziej skomplikowanych (w tym – tekstu argumentacyjnego), która na C1 jest następnie rozwijana. Widoczna jest gradacja trudności oraz bliskość poziomów B2 i C1.

Tabela 6. Wymagania w zakresie czytania dla poziomu B2 w porównaniu z B1 i C1

B1	B2	C1
<b>OGÓLNY OPIS UMIEJĘTNOŚCI</b>		
Potrafi czytać proste, konkretne teksty na tematy związane z własną specjalnością i zainteresowaniami, uzyskując zadowalający stopień ich zrozumienia.	Potrafi czytać z dużą dozą samodzielności, dostosowując styl i tempo czytania do różnych tekstów i celów, a także wykorzystując wybiórczo odpowiednie źródła. Dysponuje dużym zasobem słownictwa, lecz może mieć trudności ze zrozumieniem rzadko używanych wyrażen idiomatycznych.	Rozumie szczegółowo długie i skomplikowane teksty niezależnie od tego, czy dotyczą one jego specjalności, czy nie pod warunkiem możliwości ponownego przeczytania trudnych fragmentów.
<b>SAMOOCENA</b>		
Rozumiem teksty składające się głównie ze słów najczęściej występujących, dotyczące życia codziennego lub zawodowego. Rozumiem opisy wydarzeń, uczuć, pragnień zawarte w prywatnej korespondencji.	Czytam ze zrozumieniem artykuły i reportaże dotyczące problemów współczesnego świata w których piszący prezentują określone stanowiska i poglądy. Rozumiem współczesną prozę literacką.	Rozumiem długie i złożone teksty informacyjne i literackie, dostrzegając i doceniając ich zróżnicowanie pod względem stylu. Rozumiem artykuły specjalistyczne i dłuższe instrukcje techniczne nawet te niezwiązane z moją dziedziną.

Źródło: ESOKJ 2003, s. 34, 70

Teksty, które w sposób zadowalający (a więc jeszcze nie w pełni szczegółowy) ma rozumieć uczący się na B1, składają się z wyrazów często używanych; ich tematyka dotyczy życia codziennego i zawodowego, a forma jest krótka i dość prosta (opis, list, e-mail). Użytkownik języka na B2 natomiast, dzięki opanowaniu dużego zasobu słownictwa, może już czytać samodzielnie (tj. sporadycznie posiłkując się słownikiem) długie i skomplikowane teksty informacyjne poruszające problemy współczesnego świata, specjalistyczne oraz literackie. Może jeszcze nie rozróżniać ich stylistycznych walorów (to ma miejsce dopiero na C1), lecz nie powinien mieć kłopotów z ich rozumieniem.

Bliższe powiązania B1 z A2 oraz B2 z C1 ujawniają się też w zapisach *Programów nauczania...* (2011, 2016). Analiza treści nauczania – na przykład w zakresie gramatyki – pokazuje, że o ile do B1 poszerzamy i pogłębiaamy znajomość fleksji, o tyle od B2 w całej rozciągłości nauczamy słowotwórstwa, tj. zagadnień

mniej systemowych i znacznie rozleglejszych, wymagających od uczących się nie tylko opanowania zasad i stosowania ich w odniesieniu do słów im znanych, lecz również przyswojenia setek nowych wyrazów. Podobnie niewprawnemu czytelnikowi tej pozycji może niekiedy umknąć kwestia nieprzystawalności poziomów B (mimo ich wspólnej nazwy) z powodu małej różnicy między liczbą kręgów tematycznych na B1 (18) a B2 (19), a większej między B1 (18) a A2 (13). Widzieć ją wszakże należy w odniesieniu do oczekiwanego docelowego zasobu leksykalnego uczących się. Na A2 to około 2000–2500 słów, na B1 do 3500–4000, a na B2 około 7500–8000. Oznacza to, że choć liczba tematów na B1 i B2 jest porównywalna, to ich realizacja językowa musi być jakościowo diametralnie różna. Z kolei rozbieżność między B1 a B2 w pełni uwidoczni się w liczbowym zestawieniu form pisemnych: na B1 przewidziano ich 14, na B2 – 22, a na C1 – 20 (zob. *Programy nauczania...* 2011; 2016). Przeskok w obrębie poziomu średniego jest więc bardzo wyraźny, spotęgowany dodatkowo wykazem zasad pisowni do opanowania: na B1 przewidziano około 7 zagadnień, na B2 – ok. 15, na C1 – ok. 13 (niektóre rozbudowane w stosunku do poprzedniego poziomu).

Niekompatybilność B1 i B2 jest także dostrzegalna w wymaganiach egzaminacyjnych polskich testów certyfikатовych (zob. tabela 7) w odniesieniu do prognozy procentowej, w części C – czasu trwania egzaminu, długości tekstu do przeczytania, rodzaju zadań sprawdzających jego zrozumienie, a w części D – wymaganej długości wypowiedzi, zróżnicowania form, a także oczekiwanej jakości samej produkcji językowej.

Tabela 7. Egzamin certyfikатовy – wytyczne części C – czytanie ze zrozumieniem oraz D – pisanie

	B1		B2		C1	
	CZYTANIE	PISANIE	CZYTANIE	PISANIE	CZYTANIE	PISANIE
<b>Czas</b> przeznaczony na wykonanie zadania	45 min.	75 min.	60 min.	90 min.	60 min.	90 min.
<b>Długość tekstu*</b>	200–250	200	250–350	300	350–500	400
<b>Próg zaliczenia</b>	50% p.		60% p.		60% p.	

\* Liczba wyrazów do przeczytania/napisania

Źródło: certyfikatpolski.pl

Właściwemu postrzeganiu B2 nie sprzyjają również niższe niż kiedyś wymagania na B1 na egzaminach biegłości, w konsekwencji więc na B2 mogą trafić osoby, które jeszcze nie powinny się na nim znaleźć. Prawdopodobieństwo to zwiększa fakt, iż obecnie wystarcza uzyskać z testu tylko 50% punktów, by go



zaliczyć (od 2004 do 2015 roku wielkość ta wynosiła 60%)<sup>7</sup>. Nie zapewnia to dobrego startu na B2<sup>8</sup>. Ponadto, w związku z tym, że coraz więcej osób chce oficjalnie poświadczać swoją znajomość polszczyzny, niemało prowadzących stosuje zasadę nauczania „pod” egzamin certyfikacyjny<sup>9</sup>, co jest oczywistym błędem metodycznym. Na B1 ma to szczególnie dotkliwie skutki, ze względu właśnie na ów niższy wymagany próg zdawalności przy dużej różnicy dzielącej obydwie poziomy B.

Warto zwrócić uwagę na to, że w dostępnych dla dzieci i młodzieży egzaminach na poziomach B1 i B2 warunkiem otrzymania oceny pozytywnej jest uzyskanie minimum 50% punktów z całej części pisemnej, czyli wszystkich pisemnych modułów łącznie oraz 50% punktów z części ustnej egzaminu.

Z jednej strony 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.

(Rabiej, Banach 2020, s. 454)

Przyjęte rozwiązanie jest bardzo niepokojące szczególnie w odniesieniu do B2, ponieważ egzamin ten mogą zadawać uczniowie w przedziale wiekowym 14–17 lat, co oznacza, że część z nich to potencjalni studenci. Jeśli otrzymują certyfikat, nie zaliczając części D (pisanie), to mimo pozytywnego efektu psychologicznego, o którym wspominają autorki, pozwalającego „utwierdzić w przekonaniu nie tylko zdających, ale także ich rodziców, iż – mimo wszelkich trudności i wyzwań, związanych z życiem na emigracji – języka polskiego warto się uczyć, a jego znajomość należy rozwijać i podtrzymywać” (ibid.), konsekwencje mogą być bardzo poważne. Osoby takie raczej nie poradzą sobie na polskich uczelniach<sup>10</sup> lub studia okupią ogromnym wysiłkiem, kompleksami i frustracją.

---

<sup>7</sup> W propozycji Martyniuka (1992, s. 168) było to jeszcze więcej, bo 70% – tak samo na kolejnym poziomie. Zaznaczmy, że w pierwotnej propozycji w ‘Threshold’ w ogóle nie przewidywano rozumienia ze słuchu, które pojawia się dopiero w ‘First Certificate’ (op. cit. 168–169).

<sup>8</sup> Podobnie jak 30% wynik z matury nie jest w istocie rzeczy wystarczający, by studiować w szkołach wyższych.

<sup>9</sup> Na egzaminach ustnych, na przykład, zdający – patrząc na fotografie, które mają opisać – sprawnie recytują wyuczone formuły ‘po prawej stronie’, ‘w lewym górnym rogu’, ‘w tle’ itp., brzmiące dość sztucznie (zwłaszcza w ustach cudzoziemców). Jednak kiedy mają dokonać takiej operacji w innym kontekście, bardziej naturalnym, gubią się i wykonują ją o wiele gorzej.

<sup>10</sup> Część z nich, wskutek reemigracji, może nagle znaleźć się w szkołach w Polsce, gdzie również napotkają wiele trudności.

#### 4. SPECYFIKA POZIOMU B2

Osiągnięcie przez uczących się pełnej biegłości na poziomie B2 (zgodnie ze wskazaniami zawartymi w ESOKJ, 2003 i *Programach nauczania...* 2011, 2016) jest równoznaczne z uzyskaniem przez nich samodzielności językowej. Wymaga to jednak od nich zdecydowanej intensyfikacji działań oraz zmiany przyzwyczajeń, a także dotychczasowych sposobów uczenia się na o wiele bardziej autonomiczne (aspekt psychologiczny). W tej reorganizacji powinien im pomóc nauczyciel poprzez stawianie odpowiednio wysokich wymagań i ich konsekwentne egzekwowanie (aspekt metodyczny).

Na często występujący brak zadowalającego przyrostu umiejętności na B2 wpływa z pewnością wiele czynników. Tym, o charakterze indywidualnym (jak np.: niedostatek zdolności/zapału do nauki, zniechęcenie, zmniejszenie motywacji, brak umiejętności podejmowania działań autonomicznych czy zadowolenie z osiągniętego poziomu) trudno przeciwdziałać, natomiast te, o charakterze systemowym i organizacyjnym, spróbujemy przedstawić i poddać krótkiej analizie.

Wydaje się, że jedną z przyczyn możliwego ‘zastoju’ na B2 może być korzystanie na poziomach wcześniejszych z podręczników, które nie kształtują u uczących się nawyku intensywnej, samodzielnej pracy ani do niej nie wdrażają. Pomoc wyposażone w zeszyty ćwiczeń dają uczestnikom poczucie, że wystarczy je wypełniać, by robić postępy, co może mieć miejsce na A1 czy A2, na poziomie średnim natomiast nie wystarcza. Ponadto uczniowie przyzwyczajeni do tego, że dotychczas w dużej części uczyli się przede wszystkim w klasie<sup>11</sup>, a w domu mieli głównie utrzymywać i powtarzać materiał, taką strategię stosują też i na poziomie wyższym. Dodajmy, że wybór podręcznika nie zawsze jest powodowany rzeczywistymi potrzebami uczących się czy preferencjami uczących. Obecnie jest ich sporo na rynku, więc nie ma powodu sięgania po „sprawdzony”, ten sam, tańszy czy łatwy w użyciu, tzn. niewymagający od nauczyciela przygotowania się do lekcji, a od jego podopiecznych – dużego nakładu pracy.

Zbyt niska bywa też na tym poziomie intensywność kształtowania kompetencji leksykalnej – uczący muszą, jak już wspomniano, **podwoić** zasobność swojego słownika mentalnego (zob. Schmitt, Schmitt 2014). Leksyki, głównego budulca każdej wypowiedzi, trzeba więc nauczać eksplicytnie – nikt bowiem nie opanuje kilku tysięcy słów ‘przy okazji’ słuchania czy czytania (zob. Seretny 2015b), a następnie aktywizować na zajęciach rozwijających sprawności językowe oraz kompetencję gramatyczną (zob. Lipińska, Seretny 2013: 77–93). Nauczyciele powinni konsekwentnie egzekwować opanowanie nowego słownictwa za pomocą

---

<sup>11</sup> Na poziomach niższych uczącym się bardzo trudno jest samodzielnie nadrobić nieobecności na zajęciach, problem ten maleje wraz z wzrostem poziomu zaawansowania, gdyż w klasie ‘dzieje się mniej’, a raz omówiony temat najczęściej już nie powraca.

opartych na tekstach ćwiczeń (polegających, na przykład, na przeformułowywaniu), a także oceniać jego użycie w wypowiedziach uczących się, które na B2 powinny być rozbudowane, precyzyjne, nasycone treścią. Tego zaś nie sposób osiągnąć bez stosowania bardziej złożonych struktur leksykalnych, formacji słotwórczych, poprawnych kolokacji itp.

Na B2 uczący się powinni też mieć jak najrozleglejszy kontakt z różnymi tekstami mówionymi i pisanymi zarówno w czasie zajęć, jak i poza nimi. Czytanie/słuchanie intensywne jest okazją do poszerzania ich zasobu słownikowego, ekstensywne zaś – umożliwia jego utrwalanie. Sprawia też, że dostęp do danych słownika mentalnego staje się bardziej elastyczny, co z kolei pozwala szybciej przywoływać potrzebne jednostki leksykalne w aktach komunikacji tak ustnej, jak i pisemnej. Tej drugiej należy przyznać wysoką pozycję, gdyż na B2 trzeba opanować umiejętność pisania wielu nowych, złożonych form wypowiedzi, co w znacznym stopniu rozwija język docelowy oraz spaja podsystemy i sprawności. Proces ten nie dokonuje się samoistnie, lecz wymaga intensywnych i odpowiednio ukierunkowanych działań dydaktycznych (zob. Lipińska, Dąbska 2016). Na B2 komunikacja manualno-wzrokowa musi zatem zyskać pierwszeństwo w porównaniu z słuchowo-ustną dominującą na poziomach niższych. Spełnienie powyższych warunków pozwala uczącym się w pełni ‘poczuć’ wymagania i specyfikę tego poziomu.

W ogólnej opinii przez poziom B2 można „przejsć” w ciągu jednego semestru<sup>12</sup>, tak samo jak przez poziom B1. Nie ma badań, które by to potwierdzały, więc wszystkie uwagi na ten temat są czynione intuicyjnie, na podstawie niepotwierdzonych dowodów. W sugestiach Martyniuka (1992, s. 171) – na ponad dekadę przed wprowadzeniem egzaminów biegłości z języka polskiego jako obcego, a więc przed systematyzacją i ujednoczeniem poziomów – mowa jest o 300 godz. nauki na ‘Threshold’, o 450 godz. na ‘First Certificate’ i 600 godz. na ‘Study Certificate’. Fakt połączenia poziomów (‘First Certificate’ + ‘Study Certificate’ = B2) nie oznacza wcale zmniejszenia nakładów pracy koniecznych do osiągnięcia stopnia zaawansowanego, unaocznia jedynie ich ogrom.

Podkreśliły też, że na B2 stosowanie podejścia komunikacyjnego wymaga rozważań, konieczna jest bowiem intensywna praca nad strukturami morfo-syntaktycznymi i leksykalnymi, której nie stosuje się *au passant*. Dużo właściwsze wydaje się więc połączenie go z metodą kognitywną, w której na plan pierwszy wysuwa się samodzielność w tworzeniu wypowiedzi oraz aktywne eksperymentowanie z językiem prowadzące do osiągnięcia pełnej swobody w posługiwaniu się świadomie opanowanymi regułami. Pod koniec lat 90., a więc w początkowym okresie przebojowego wchodzenia w życie podejścia komunikacyjnego, pewien sceptycyzm wobec niego (także w odniesieniu do poziomów niższych) zgłaszał Mio-

<sup>12</sup> Chodzi o naukę na intensywnym kursie (ok. 300 godz. dydaktycznych) w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej UJ.

dunka (1998, s. 186). Autor podkreślał, że skomplikowana struktura gramatyczna języka polskiego, a w szczególności przypadki, uniemożliwiają jego stosowanie w nauczaniu początkujących. Miało to swoje odbicie w opisach programów nauczania na kursach rocznych w Szkole Letniej UJ, gdzie informowano słuchaczy:

Od wielu lat jesteśmy zwolennikami podejścia komunikacyjnego, co jednak nie wyklucza nauczania gramatyki (z perspektywy funkcjonalnej lub kognitywnej). Efektywna komunikacja w języku polskim jest bowiem niemożliwa bez solidnej znajomości normy gramatycznej. Podkreślamy potrzebę równoczesnego rozwijania wszystkich sprawności językowych, w tym pisania.

*Szkoła Letnia Kultury i Języka Polskiego ...*, 1999, s. 10

Bezkrytyczne stosowanie podejścia komunikacyjnego w nauczaniu języka polskiego jako obcego, przejawiające się marginalizowaniem znaczenia gramatyki, koncentracją na interakcji w przewidywalnych sytuacjach, promowaniem wypowiedzi ‘rozumialnych’, niekoniecznie poprawnych czy adekwatnych do poziomu – może przynosić więcej szkód niż pożytku. Skutkuje bowiem rosnącą akceptacją bylejałości działań językowych, której na B2 nie sposób równoważyć skutecznością czy komunikacyjną nośnością.

## 5. POZIOM B2 – RÓŻNORODNOŚĆ UCZĄCYCH SIĘ

O specyfice B2 stanowi również różnorodność uczących się, a raczej ich swoistość. Często spotyka się tu bowiem Słowian i osoby polskiego pochodzenia. Nie wdając się w szczegóły nadmienimy tylko, że Słowianie wpadają w „pułapkę komunikatywności”, co skutkuje znacznym spowolnieniem internalizowania przez nich treści językowych „ze względu na zbyt entuzjastyczną ocenę własnych kompetencji” (Ostromęcka-Frączak 2004, s. 31). W istocie rzeczy są więc na B2, choć ich faktyczna znajomość języka wcale nie odpowiada wymaganiam tego stopnia biegłości. Spore luki (gramatyczne, leksykalne) z poziomów niższych, samoza-dowolenie wynikające z przekonania, że wszystko brzmi i wygląda tak samo czy brak nawyku regularnej pracy nad językiem często stają się przyczyną niepowodzeń edukacyjnych słowiańskojęzycznych uczących się na rygorystycznym B2.

Na poziomie średnio zaawansowanym uczą się też zazwyczaj osoby polskiego pochodzenia, które są tam przydzielane z powodu biegłości w komunikacji słuchowo-ustnej przy słabo rozwiniętych sprawnościach czytania i pisania oraz/ albo kompetencji gramatycznej i leksykalnej mieszczącej się często między poziomem A2 a B1. Zderzenie ich wiedzy (językowej i metajęzykowej) i umiejętności z tymi, które posiadają cudzoziemcy, jest szczególnie kłopotliwe na B2, gdyż dzielące obie grupy różnice są wówczas najbardziej widoczne i najtrudniejsze do

wyrównania (zob. Lipińska, Seretny 2019). Zniwelować można je jedynie stosowaniem specjalnych technik nauczania, wykorzystując materiały, których przygotowanie wymaga sporego nakładu pracy (zob. Lipińska 2019).

Wśród uczących się na B2 jest wielu potencjalnych kandydatów na studia w Polsce, którzy muszą rozpocząć naukę języka specjalistycznego. Od osoby przypisanej do poziomu średniego ogólnego oczekuje się, iż będzie rozumiała znaczenie głównych wątków przekazu zawartego w złożonych tekstach na tematy konkretne i abstrakcyjne, łącznie z rozumieniem dyskusji na tematy z zakresu jej specjalności, wymagające znajomości terminologii (zob. ESOKJ 2003, s. 33)<sup>13</sup>. Nie jest to możliwe, gdy kompetencje z niższych poziomów są niepełne lub nie w pełni rozwinięte.

B2 to także etap nauki, w którym w pomocach dydaktycznych odchodzi się od obecności J1 – szczególnie w postaci osobnych wersji językowych<sup>14</sup>. Ich obecność, co podkreślał jeszcze w latach 90. Miodunka (1998, s. 186), zrozumiała jest jedynie „w wypadku podręczników przygotowywanych i wydanych za granicą, jednak w wypadku pracy przygotowanej i wydanej w Polsce może budzić wątpliwości, wynikające z faktu, że studenci początkujący winni na tyle poznać polszczyznę, żeby móc korzystać z podręcznika w całości wydanego po polsku”.

## 6. REKONESANS BADAWCZY

W wyniku oddziaływania omówionych wcześniej czynników uczącym się, jak już powiedziano, trudno osiągnąć pełną biegłość na B2. By im nieco ‘ulżyć’, niepotrzebnie obniża się wymagania egzaminacyjne, co zazwyczaj rzutuje na dobór materiałów dydaktycznych, technik pracy i przebieg samego nauczania. Tymczasem waga i znaczenie poziomu średniego ogólnego nie powinny maleć, lecz rosnać, gdyż aby móc studiować w naszym kraju, obcokrajowcy muszą posiadać certyfikat znajomości polszczyzny na B2. *Studiowanie* nie oznacza jednak *nauki* języka, lecz używanie go jako narzędzia w zdobywaniu wiedzy i umiejętności, krytycznym myśleniu, analizie przedmiotowej, tworzeniu tekstów akademickich itd. Wymagania stawiane na egzaminach biegłości nie mogą więc być zaniżane, by potencjalni studenci, dla których polszczyzna nie jest językiem pierwszym, byli w stanie spełnić wszelkie warunki obowiązujące na naszych uczelniach,

<sup>13</sup> Na wcześniejszych poziomach podobnych wzmianek brak.

<sup>14</sup> Wykazały to np. badania ankietowe, w których pytano respondentów o celowość obecności tłumaczeń w podręcznikach. O ile na poziomie A1–A2 było sporo zwolenników takiego rozwiązania, o tyle na poziomach średnich zdecydowana większość była przeciw, a ci, którzy optowali za, głównie mieli na myśli słownik na końcu podręcznika, ewentualnie słownik pod lekcją (zob. Szelc-Mays 2016).

obejmujące samodzielne przygotowanie pracy licencjackiej czy magisterskiej. Należy więc rozważyć raczej, jeśli nie utrudnienie egzaminu biegłości na B2, to zwiększenie wymaganego progu procentowego potrzebnego do jego zaliczenia, a także wprowadzenie jako podstawy zadań tekstów problemowych, analitycznych oraz konsekwentne stosowanie bardziej restrykcyjnych zasad oceny wypowiedzi ustnych i pisemnych za pomocą jasnych i zróżnicowanych kryteriów. Certyfikat znajomości języka na tym poziomie ma potwierdzać pełną biegłość użytkownika we wszystkich podejmowanych przez niego działaniach, więc oczywistą konsekwencją takich działań powinno być podniesienie wymagań w stosunku do uczących się na poziomie średnim ogólnym.

Ta refleksja wypływa bezpośrednio z rekonesansu przeprowadzonego przez nas w celu zbadania stopnia opanowania polszczyzny przez nastolatków z Chicago, dla których jest ona językiem odziedziczonym, funkcjonalnie drugim, a angielski – funkcjonalnie pierwszym. Jest to więc grupa jednorodna narodowościowo, językowo i (prawie) wiekowo. Ekspertyzie poddano kilkanaście prac osób, które zdały egzamin certyfikacyjny na poziomie B2 i uzyskały ocenę bardzo dobrą lub celującą, co jednoznacznie świadczy o „rozpoczęciu” przez nich poziomu C1.

Testy biegłości służą obiektywnemu pomiarowi umiejętności językowych, są zatem oparte na konkretnych wymaganiach<sup>15</sup>, takich samych dla wszystkich zdających. Ich standaryzacja obejmuje również jednolite kryteria oceny. Mają zasięg światowy, więc na ich przykładzie najlepiej widać rysujące się tendencje. Do analizy wybrano arkusze pochodzące z lat: 2006, 2014, 2019, czyli z początkowych lat funkcjonowania systemu poświadczania znajomości polszczyzny, z okresu środkowego oraz z lat ostatnich. Miało to służyć lepszemu zobrazowaniu analizowanych zjawisk. Z każdego roku wybrano po 5 testów, a ściślej – ich fragmenty, tj. części C (czytanie ze zrozumieniem) i D (pisanie). W przypadku komponentu C analizowano długość tekstów i stopień ich trudności mierzony za pomocą aplikacji jasnopis.pl. W części D weryfikacja objęła kryterium „wykonanie zadania”, a w szczególności element „forma” na podstawie wybranych przez zdających takich samych lub podobnych zestawów zadań. Badaniom ilościowo-jakościowym poddano również zasób wykorzystanego przez nich słownictwa.

## 6.1. KOMPONENT C – CZYTANIE

W analizie tekstów stanowiących podstawę zadań sprawdzających umiejętności czytania ze zrozumieniem wykorzystano aplikację jasnopis.pl, która operuje siedmiostopniową skalą trudności (zob. tabela 8).

<sup>15</sup> W Polsce wymagania takie są zawarte w *Standardach wymagań egzaminacyjnych* (SWE), zob. *certyfikat.pl*

Tabela 8. Skala trudności tekstu programu jasnopis.pl

POZIOM TRUDNOŚCI	OPIS	ORIENTACYJNE WYKSZTAŁCENIE ODBIORCY
1	tekst dziecinnie łatwy	klasy 1–3 szkoły podstawowej
2	tekst bardzo łatwy	klasy 3–6 szkoły podstawowej
3	tekst łatwy, zrozumiały dla przeciętnego Polaka	klasy 7–8 szkoły podstawowej
4	tekst nieco trudniejszy, zrozumiały dla osób z wykształceniem średnim lub mających duże doświadczenie życiowe	liceum
5	tekst trudniejszy, zrozumiały dla ludzi wykształconych	studia licencjackie/inżynierskie
6	tekst trudny w odbiorze dla przeciętnego Polaka	studia magisterskie
7	tekst bardzo skomplikowany, fachowy, którego zrozumienie może wymagać wiedzy specjalistycznej	doktorat lub specjalizacja w dziedzinie, której dotyczy tekst

Źródło: opracowanie własne na podst. jasnopis.pl

Teksty, które zastosowano w egzaminach certyfikатовych, często mają poziom trudności 3, nie stawiają więc uczącym się zbyt wysokich wymagań językowych czy poznawczych (zob. zestawienie 1 i 2). Nie różnią się obecnie zbyt od tych stosowanych na B1 (zob. zestawienie 3), które, co warto podkreślić, były kiedyś znacznie trudniejsze (zob. zestawienie 4).

Zestawienie 1. Tekst z testu certyfikатовego na poziom B2 z roku 2006

**STATYSTYKI**

Klasa trudności tekstu:

**3** / 7

Tekst łatwy, zrozumiały dla przeciętnego Polaka

[rozwiń ↕](#)

**LEGENDA**

- Aa Fragment wyraźnie trudniejszy od reszty tekstu
- Aa Fragment trudniejszy od reszty tekstu
- Aa Bardzo długie zdanie
- Aa Trudne słowo wymagające zmiany

**DANE**

Tekst po analizie FOG-Base: 11,0

Wymarzony dom ciotki ldy stał wśród drzew na niewielkiej górze. Co prawda ze względu na swój wiek i stopień zniszczenia ledwo nadawał się do zamieszkania i w pełni zasługiwał na na-zywanie go Ruinką, lecz miał też zaletę: był położony w idealnym punkcie widokowym. W dole, pomiędzy innymi leśnymi wzgórzami, świeciło błękitne jezioro, wokół którego rosły zielone tra-wy.


Cisza. Spokój. żadnego wiatru. Mimo to spadał z nieba śliwka. Za chwilę oderwał się od gałązki żółty liść i wolno sfrunął za nią. Wylądował na głowie nieco tęgiej nastolatki, która uło-kowała się wśród rosnących dziko ziół i traw, chcąc utrwalić swą opaleniznę.

To była Nora, młodsza z dwu córek Patrycji i Floriana Górskich. Dziewczyna o urodzie aniołka i dużym uroku osobistym miała ostatnio pecha i męczyło ją życie rodzinne. Wszyscy ją denerwowali. Z tego powodu była obecnie w mało przyjaznym nastroju, a jej myśli krążyły wo-kół spraw raczej niemilych. Zamiast, jak większość jej rówieśników, cieszyć się stołecem i życiem, Nora rozmyślała ze smutkiem o tym, że lato wolności znów się skończyło. Tym razem było to szczególnie bolesne, bo przeszła do pierwszej klasy liceum ogólnokształcącego. Czowała, że stoi przed nowym wyzwaniem, i to w dodatku całkiem sama, bo najlepsze koleżanki przeniosły się do liceów w Poznaniu, podczas gdy ją rodzice woleli zatrzymać w szkole niedaleko domu.


Tak zamysłona, Nora nie zwróciła najmniejszej uwagi na liść, który cicho wylądował na jej czole. Zadzwijał nowiutki smartfon Nory, leżący na jej prawym kolanie. Dziewczyna na-tychmiast złapała telefon i odczytała wiadomość.

Widzę Cię!

## Zestawienie 2. Tekst z testu certyfikатовego na poziom B2 z roku 2019

STATYSTYKI	DANE
<p>Klasa trudności tekstu:</p> <p><b>3</b> / 7 </p> <p>Tekst łatwy, zrozumiały dla przeciętnego Polaka</p> <p><a href="#">rozwiń »</a></p>	<p>Tekst po analizie</p> <p>Sam Kopalifski jest legendą. W czasach coraz wyższych specjalizacji trudno uwierzyć, że słowniki zawierające miliony haseł opracował jeden człowiek.</p> <p>Kopalifski lubi otaczać się woalem tajemnicy. <b>Wiele osób łąpie się na tym, że zna go od lat, a mimo to niewiele o nim wie.</b> W stosunkach towarzyskich utrzymuje bezpieczny dystans. Czas dla przyjaciół miewa wieczorami, ale nie lubi trwonić go na rozmowy o niczym. Unika roz-głosu, nie udziela wywiadów, nie <b>pokazuje się</b> w telewizji. Na promocje swoich książek zaprasza głównie znajomych. Jego wieczory autorskie prowadził kilka razy Andrzej Szczypiorski. Pisarz podkreślał, że na słownikach Kopalifskiego wychowało się kilka pokoleń, Polaków.</p> <p>Kopalifski mieszka z żoną Adą nieopodal ulicy Koszykowej. <b>Mówią o nim: geniusz, wy-jatkowy człowiek, przyjaźń z nim to zaszczyt (...)</b> Nie lubi wielkich obchodów, <b>jubileuszy</b>. W tłumie trzyma się z boku, a rozbłyska w małym, <b>zaprzyjzniętym</b> gronie.</p> <p>Musi cenić kobiety, skoro poświęcił im Encyklopedię drugiej ptci. Jest czuły na punkcie własnej osoby. Przyjaciele mówią, że <b>towarzysko</b> jest miły, ale bywa bardzo złośliwy. Ostatnio podczas spotkania promującego Leksykon wątków miłosnych w literaturze pewna pani wypowia-da się długo i zawile. Na koniec <b>kokieteryjnie</b> usprawiedliwiła się, że mówi bez tadu i składu, bo jest już w <b>zaawansowanym</b> wieku. Kopalifski skwapliwie przytaknął.</p> <p>Leksykograf przyznaje, że jego największym marzeniem była praca w radiu. Przez 19 lat miał swoją audycję w polskim radiu. Próbował też swoich sił jako literat. Napisał sztukę Baśka, wystawioną w 1954 roku w Teatrze Dramatycznym. Krytycy z Janem Kotem na czele, nie zоста-wili na autorze suchej nitki. Nigdy więcej nie opublikował swojego utworu literackiego.</p>
<p>LEGENDA</p> <p><b>Aa</b> Fragment wyraźnie trudniejszy od reszty tekstu</p> <p><b>Aa</b> Fragment trudniejszy od reszty tekstu</p> <p><b>Aa</b> Bardzo długie zdanie</p> <p><b>Aa</b> Trudne słowo wymagające zmiany</p>	

## Zestawienie 3. Tekst z testu certyfikатовego na poziom B1 z roku 2017

STATYSTYKI	DANE
<p>Klasa trudności tekstu:</p> <p><b>3</b> / 7 </p> <p>Tekst łatwy, zrozumiały dla przeciętnego Polaka</p> <p><a href="#">rozwiń »</a></p>	<p>Tekst po analizie</p> <p>„Świat według Kiepskich” to serial <b>komediowy</b>, który od ponad 20 lat jest pokazywany w polskiej telewizji. Pierwszy odcinek miał premierę w 1999 roku i obejrzało go 6,5 mln widzów. <b>Był to duży sukces</b>, dlatego powstały kolejne odcinki „Kiepskich”, bo tak serial nazywany jest przez wielu Polaków. Do dzisiaj można zobaczyć ponad 560 odcinków – jest to jeden z najdłużej emitowanych seriali <b>komediowych</b> w Polsce.</p> <p><b>Serial pokazuje codzienne życie zwykłych ludzi, wykorzystuje prosty humor i zabawny język – prawdopodobnie dlatego cieszy się tak dużą popularnością wśród Polaków.</b> Głównym bohaterem jest Ferdynand Kiepski, który nie może znaleźć pracy, bo nie ma wykształcenia. Halina, czyli żona Ferdynanda, jest pielęgniarką w szpitalu, natomiast sąsiad sprzedaje bieliznę na pobliskim targu.</p> <p><b>Początkowo „Świat według Kiepskich” był nagrywany w jednej z kamienic, jednak ciągle chodzenie aktorów, reżyserów i operatorów po schodach przeszkadzało mieszkańcom i postanowiono przenieść nagrania do studia. Miejsce jest nowe, ale pewne rekwizyty są obecne w serialu od początku, na przykład różowy szlafrok Haliny można zobaczyć zarówno w pierwszych odcinkach, jak i w ostatnich.</b></p> <p>Serial ciągle się zmienia. Niektórzy bohaterowie odchodzą, a w ich miejsce pojawiają się inne postacie. Najnowsze odcinki można oglądać już nie tylko w telewizji, ale także w internecie.</p>
<p>LEGENDA</p> <p><b>Aa</b> Fragment wyraźnie trudniejszy od reszty tekstu</p> <p><b>Aa</b> Fragment trudniejszy od reszty tekstu</p> <p><b>Aa</b> Bardzo długie zdanie</p> <p><b>Aa</b> Trudne słowo wymagające zmiany</p>	



Zestawienie 4. *Tekst z próbnego testu certyfikатовego na poziom B1 z roku 2000*

STATYSTYKI	DANE
<p>Klasa trudności tekstu:</p> <p><b>4</b> / 7</p> <p>Tekst nieco trudniejszy, zrozumiały dla osób z wykształceniem średnim lub mających duże doświadczenie życiowe</p> <p><a href="#">rozwiń »</a></p>	<p>Tekst po analizie</p> <p>Dotychczas niewiele interesowałam się losem innych ludzi. Dopiero niedawno zrozumiałam, jak wiele mogę jeszcze zrobić. Oczy otworzyła mi wizyta w domu starców. Z okazji Dnia Babci <b>profesorka</b> zebrała w szkole prezenty, postanowiła zabawzić krótkim programem artystycznym mieszkańców domu starców. Gram na skrzypcach, więc zgłosiłam się, ale kierowałam się czystym egoizmem. Chciałam po prostu nie być w szkole. Weszłam do szarej <b>kamienicy</b>. Maleficzne siewe babcie, zagłębione w dużych fotelach robiły skarpetki na drutach. Potem było nasze 20 minut. Były śpiewy, tańce, <b>recytowanie</b> wierszy. I stanęłam ja. Na środku, tuż przed staruszkami. Grałam pogodny taniec Mozarta. Zerknęłam na nie. Ujrzałam fzy. Grałam coraz lepiej. <b>Żadne oklaski w dłuższych czy małych salach koncertowych nie sprawiły mi nigdy takiej przyjemności, jak szczerą owacja tych cudownych ludzi</b>. Później prezenty, uściski i znowo to ich wspaniałe wzruszenie. Niektórzy nie mogli wstać ze swoich łóżek. Stawałam przy każdym z nich i grałam. Dla każdego inaczej. Na zakończenie i my zostaliśmy <b>obdarowani</b> malutkimi wełnianymi laleczkami, zrobionymi specjalnie dla nas. Wszystko to trwało godzinę. Przez tę krótką chwilę rozumiałam, jak nieszczęśliwy jest człowiek samotny.</p>
<p>LEGENDA</p> <p><b>Aa</b> Fragment wyraźnie trudniejszy od reszty tekstu  <b>Aa</b> Fragment trudniejszy od reszty tekstu  <b>Aa</b> Bardzo długie zdanie  <b>Aa</b> Trudne słowo wymagające zmiany</p>	

Jeśli ‘posiadacze certyfikatu’ na B2 zaczną studiować, będą dość bezradni, gdyż wówczas przyjdzie się im mierzyć ze znacznie trudniejszymi tekstami, mocno znominalizowanymi, nasyconymi wyrazami autosemantycznymi (zob. zestawienie 5). Widać więc wyraźnie, iż w testach certyfikатовych poziomowi B2 blisko jest do B1, choć nie powinno tak być.

Zestawienie 5. *Fragment „ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego”*

STATYSTYKI	DANE
<p>Klasa trudności tekstu:</p> <p><b>7</b> / 7</p> <p>Tekst bardzo skomplikowany, fachowy, którego zrozumienie może wymagać wiedzy specjalistycznej</p> <p><a href="#">rozwiń »</a></p>	<p>Tekst po analizie</p> <p><b>Znajomość jak najszerzej warstwy leksyki staje się szczególnie ważna, gdy głównym celem nauki języka obcego jest nie tyle budowanie i rozumienie gramatycznie poprawnych wypowiedzi, ile sprawne posługiwanie się systemem językowym, czyli umiejętność tworzenia adekwatnych do sytuacji u, płynnych, spójnych wypowiedzi, zgodnych z normami gramatycznymi i konwencjami społeczno-kulturowymi.</b></p> <p><b>Nauczanie języków obcych przez długie lata koncentrowało się na strukturach gramatycznych i konstrukcjach składniowych, nie zaś na ich wypełnieniu leksykalnym, dlatego też nauczanie słownictwa pozostawało na marginesie zainteresowań dydaktyków, a jego opanowanie było raczej efektem ubocznym przyswajania gramatyki czy rozwoju poszczególnych sprawności językowych niż zamierzonym celem procesu dydaktycznego. Sytuacja zmieniła się zasadniczo w latach siedemdziesiątych, kiedy nauczanie języków obcych zaczęło skupiać się na rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej uczących się, rozumianej jako umiejętność skutecznego zdobywania i przekazywania informacji „w mowie i w piśmie w sposób poprawny i odpowiedni do danej sytuacji” (H. Komorowska, 2001: 9). Wówczas okazało się, że to właśnie niedostatkami w opanowaniu warstwy leksykalnej stanowią najczęstszą błądą przyczynę zaburzeń aktu komunikacji, znacznie uszkadzają lub niekiedy wręcz blokując przekaz (zob. H. Komorowska, 1988: 75).</b></p>
<p>LEGENDA</p> <p><b>Aa</b> Fragment wyraźnie trudniejszy od reszty tekstu  <b>Aa</b> Fragment trudniejszy od reszty tekstu  <b>Aa</b> Bardzo długie zdanie  <b>Aa</b> Trudne słowo wymagające zmiany</p>	

Zwracamy uwagę na kwestię stopnia trudności tekstów w certyfikacji, gdyż testy biegłości jako egzaminy wysokiej stawki rzutują na rzeczywistość dydaktyczną (zjawisko efektu zwrotnego) (zob. Zawadowska-Kittel 2012). Obniżając

na egzaminach certyfikatowych wymagania w stosunku do zdających, mimowolnie sprawiamy, że w konsekwencji zmniejszają się one także w odniesieniu do wszystkich uczących się na danym poziomie.

## 6.2. KOMPONENT D – PISANIE

W 14 zestawach wybranych zadań najczęściej powtarzały się: rozprawka (4), opowiadanie (4), zaproszenie (2), życzenia (2), list motywacyjny (2), reklama (2), list (e-mail) (2)<sup>16</sup>. Po dokonaniu analizy form pod kątem ich zgodności z wzorcem gatunkowym, okazało się, że żadna z 10 wyselekcjonowanych prac nie do końca spełniała jego wymogi – w dużej mierze z powodu braku wyznaczników metatekstowych oraz niejasnej lub niepoprawnej kompozycji, a te kryteria każdej formie nadają kształt i świadczą o jej specyfice. W wyselekcjonowanym materiale tylko jedna wypowiedź nosi znamiona opowiadania; reszta, pozbawiona metatekstyżmów, ma cechy eseju i/lub sprawozdania, co w pewnym stopniu sugeruje też ich kompozycja. Rozprawka u wszystkich autorów przypomina bardziej esej lub opinię. Dość dobra kompozycja dwu prac zdradza zamiar napisania rozprawki, w dwu innych pojawiły się śladowe ilości wskaźników metatekstowych charakterystycznych dla niej<sup>17</sup>. Lektura badanych wypowiedzi bez znajomości polecenia, pozbawiona informacji odnośnie do ich formy, raczej nie pozwoliłaby czytelnikowi ich odgadnąć. Życzenia ani zaproszenia również nie okazały się w pełni zgodne z wzorcami gatunkowymi (brakuje w nich najczęściej daty, nagłówka i/lub podpisu<sup>18</sup>). Ponieważ nie było adnotacji egzaminatorów dotyczących ‘treści’ ani ‘długości’ tekstu, należy sądzić, że wymogi ich dotyczące zostały spełnione, co, jak wykazały analizy ilościowe (zob. poniżej, p. 6.3.) – jednak nie miało miejsca.

Reasumując – pod względem realizacji formy wybranej przez zdającego, a także jej kompozycji większość wypowiedzi zasługuje na ocenę niższą niż przyznaną w rzeczywistości (zob. tabela 9). Zdających potraktowano więc nieco ulgowo, tak, jakby byli na B1, a nie na wymagającym B2 i w rezultacie uzyskali wysokie oceny końcowe z całego egzaminu. Problematyczna jest także punktacja

<sup>16</sup> Inne (po 1 x), to: podanie, opis zwyczajów, opis krajobrazu, opis krajobrazu (zdjęcia), opinia, recenzja, sprawozdanie, e-mail – pozdrowienia, ogłoszenie, życzenia, wypracowanie (*sic!*).

<sup>17</sup> Rozprawka szkolna jest miniaturą rozprawy naukowej, powinna więc być wdrażana ze szczególną troską na B2. Jest to z jednej strony znakomite ćwiczenie językowe, z drugiej – zadanie przygotowujące do pisania prac akademickich.

<sup>18</sup> Tylko w jednym przypadku zostało to odnotowane przez poprawiającego. Zaakceptowane zostały również zwroty „Droga Pani Aniu, Droga Pani!” w życzeniach od ucznia dla nauczycielki, czy „Drogi profesorze” – jedynie z adnotacją, że brak słowa „Panie”. Pobłażliwość taka nie jest potrzebna, to droga donikąd.

w zakresie ortografii, choć określenie, za ile błędów (i o ile) obniża się stopień z pewnością nie jest proste<sup>19</sup>. Warto może wziąć pod uwagę ewentualność ważenia wyników tego komponentu w niektórych sytuacjach, na pewno jednak trzeba postawić na konsekwencję w poprawie i ocenie, aby nie zaburzać obrazu faktycznych umiejętności zadających.

Tabela 9. Punktacja w obrębie kryterium „wykonanie zadania” oraz w zakresie poprawności zapisu

	MŻ	PW	PW	AS	MG	TR	ES	ŁK	HW	AT
wyk. zad.	87,5%	96,9%	87,5%	100%	87,5%	93,8%	93,8%	100%	90%	85%
ocena za pisanie	86,9%	95%	86,3%	91,3%	85%	87,5%	85,6%	97,5%	90%	85%
ort./int.	13/11 75%	8/4 75%	5/4 87,5%	16/12 68,8%	1/5 93,8%	4/16 81,3%	1/13 65,6%	2/9 93,8%	5/11	7/10
										poprawność językowa

Źródło: opracowanie własne

### 6.3. JAKOŚCIOWO-IŁOŚCIOWA ANALIZA WYPOWIEDZI ZDAJĄCYCH

Wyselekcjonowane prace pisemne zdających zostały poddane analizie ilościowo-jakościowej (zob. Seretny 2015c). Zbadano ich wskaźniki: zróżnicowania leksykalnego, gęstości leksykalnej, nominalności (zob. tabela 10); opracowano także ich profil leksykalny (zob. tabela 11).

Uzyskane wyniki nie są budujące. Niepokoją niskie wartości wszystkich wskaźników: WZL (zróżnicowania leksykalnego, WGL (gęstości leksykalnej) oraz WN (nominalizacji) (zob. tabela 10). Pierwszy świadczy o dużej powtarzalności używanego słownictwa, drugi – o ich niewielkim nasyceniu wyrazami niosącymi treść (autosemantycznymi), trzeci zaś – o bliskości struktur w nich użytych językowi mówionemu, w którym nad rzeczownikami zdecydowanie dominują czasowniki. Stopień pokrycia tekstów wyrazami z kolejnych przedziałów frekwencji (zob. tabela 10) także może budzić zastrzeżenia. W większości

<sup>19</sup> W egzaminach biegłości z ostatnich lat obowiązkiem poprawiającego jest nie tylko policzyć błędy ortograficzne oraz interpunkcyjne, lecz także wpisać ich liczbę do odpowiedniej rubryczki w arkuszu egzaminacyjnym. Jest to pomocny wskaźnik porównawczy, choć chyba nie całkiem wykorzystywany. Dla porównania – w egzaminie z języka polskiego dla lekarzy cudzoziemców umieszczono dyktando (z płyty CD), gdzie dokładnie obliczono punktację w zależności od liczby popełnionych błędów: więcej niż 10 bł. = 0 p.; 10 bł. = 1 p.; 7–9 bł. = 2 p.; 4–6 bł. = 3 p.; 1–3 bł. = 4 p.; bezbłędnie = 5 p.

prac wyraźnie dominuje leksyka z pierwszego przedziału frekwencji, w dwu przypadkach stanowiąc niemal 80% tekstu o charakterze tematycznym. Analiza udziału procentowego wyrazów z kolejnych przedziałów częstości, który nie jest w sumie bardzo zły, w zestawieniu jednakże ze wskaźnikiem zróżnicowania leksykalnego i gęstości leksykalnej, wskazuje, że zdający, nawet jeśli znają słowa, nie umieją się nimi wprawnie posługiwać.

Tabela 10. Wskaźniki ilościowe

OSOBA	TEKST	SŁOWNIK	W. AUTOSEM.	RZECZ.	CZAS.	WZL	WGL	WN
ES	297	167	154	72	55	0,56	<b>0,51</b>	1,30
HW	200	106	119	49	33	0,53	0,59	1,48
MG	272	169	152	65	57	0,61	0,55	1,14
AT	264	145	190	84	50	0,54	<b>0,71</b>	1,68
PWK	264	144	151	63	52	0,54	0,57	1,21
TR	344	197	212	90	62	0,57	0,61	1,45
PWI	190	132	109	53	30	0,69	0,57	1,76
ŁK	272	143	146	55	54	<b>0,52</b>	0,53	<b>1,01</b>
MŻ	293	153	153	48	69	<b>0,52</b>	0,52	<b>0,69</b>
AS	235	161	149	65	52	0,68	0,63	1,25

TEKST – liczba wyrazów użytych

SŁOWNIK – liczba wyrazów niepowtarzających się

W. AUTOSEM. – wyrazy autosemantyczne

RZECZ. – rzeczownik

CZAS. – czasownik

WZL – wskaźnik zróżnicowania leksykalnego

WGL – wskaźnik gęstości leksykalnej

WN – wskaźnik nominalizacji

Źródło: opracowanie własne

Tabela 11. Profil leksykalny prac

OSOBA	SŁOWNIK	PRZEDZIAŁ I	PRZEDZIAŁ II	PRZEDZIAŁ III	INNE
ES	167	(100) 61%	(20) 12,2%	(12) 7,3%	(21) 19%
HW	106	(82) 77,35%	(12) 11,32%	(4) 3,77%	(8) 7,54%
MG	169	(107) 64,8%	(29) 17,5%	(10) 6,06%	(19) 11,5%

Tabela 11 (cd.)

OSOBA	SŁOWNIK	PRZEDZIAŁ I	PRZEDZIAŁ II	PRZEDZIAŁ III	INNE
AT	145	(87) 60%	(31) 21,4%	(7) 4,8%	(20) 13,7%
PWK	144	(101) 70%	(25) 17,6%	(10) 6,9%	(8) 5,5%
TR	197	(120) 61%	(31) 15,9%	(15) 7,7%	(29) 14,87%
PWI	132	<b>(69) 52%</b>	(22) 16,8%	(11) 8,4%	(29) 22,1%
ŁK	143	(113) 79%	(14) 9,7%	(9) 6,3%	(7) 4,8%
MŻ	153	(97) 66%	(31) 21%	(5) 3,4%	(14) 9,5%
AS	161	(107) 69,5%	(19) 12,3%	(6) 3,89%	(22) 14,2%

SŁOWNIK – liczba wyrazów niepowtarzających się

PRZEDZIAŁ II – wyrazy zajmujące na liście frekwencyjnej miejsca od 1001 do 2000

PRZEDZIAŁ III – wyrazy zajmujące na liście frekwencyjnej miejsca od 2001 do 3000

PRZEDZIAŁ III – wyrazy zajmujące na liście frekwencyjnej miejsca od 2001 do 3000

Źródło: opracowanie własne

## 7. PROGNOZY – PROPOZYCJE – SUGESTIE

W obecnej sytuacji byłoby z pewnością trudno o zmianę nazewnictwa poziomów nauczania, oznaczenia literowe na dobre wpisały się już bowiem w codzienność dydaktyczną. Warto raczej zastanowić się nad ewentualnym poszerzeniem terminologii dla B1 oraz B2, czy też uzupełnianiem jej o dodatkowe przydawki lub stworzeniem określeń dla subpoziomów, tzn. dla B1.1, B1.2 i analogicznie dla B2.1. i B2.2., których koniecznie należy używać różnicując stopień zaawansowania językowego. Zgodnie z sugestią zawartą w *Europejskim systemie opisu...* istnieje także możliwość dalszego „rozgałęziania” poziomów. W dokumencie czytamy: „Odpowiednia numeracja umożliwia dalsze podziały bez utraty odniesienia do głównego celu” (ESOKJ 2003, s. 40). W omawianym przypadku oznaczenia mogłyby więc wyglądać następująco: B1.1.1, B1.1.2; B1.2.1, B1.2.2 / B2.1.1, B2.1.2; B2.2.1, B2.2.2 lub być wspomagane literowo: B1.1.A, B1.1.B / B2.2.A, B2.2.B. Rozwiązanie takie, choć zapewne nieco kłopotliwe w użyciu, wyraźniej uzmysłowiloby i uczącym, i uczącym się rozziew między obydwoma średnimi stopniami biegłości językowej. Ci pierwsi powinni bowiem dokładać wszelkich starań, by skrupulatnie realizować wymagania, myśląc o nich bardziej w kategoriach obowiązujących na C1 niż tych, którym należało sprostać na B1; ci

drudzy z kolei muszą uczyć się nie tylko więcej i intensywniej, ale także bardziej samodzielnie.

Koniecznością jest natomiast zwiększenie wymagań wobec uczących się na końcowym etapie poziomu podstawowego. Przyczyniłoby się to do innego postrzegania tego, co przed nimi. To jednak obecnie nie jest chyba możliwe, chociażby ze względu na niskie wymagania na egzaminach certyfikatowych (często także i na testach osiągnięć) – wszak wystarczy uzyskać 50% punktów, by pomyślnie zdać egzamin. Tyle zaś, to z pewnością **za mało**, by wystartować z dobrej pozycji na kolejnym, trudniejszym i językowo, i poznawczo poziomie.

## BIBLIOGRAFIA

- Dąbrowska A., 1998, *Co to znaczy 'student średnio zaawansowany'?*, w: *Polonistyczna edukacja językowa i kulturowa cudzoziemców. Poziom średni: stan obecny – problemy – postulaty*, B. Ostromięcka-Fraczak (red.), „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 10, s. 143–152.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, 2003, Warszawa.
- Gaszyńska-Magiera M. i in., 1999, *Testy biegłości '98. Koncepcja teoretyczna i organizacja*, w: W. Miodunka, J. Rokicki, *Oswajanie chrząszcza w trzcinie, czyli o kształceniu cudzoziemców w Instytucie Polonijnym Uniwersytetu Jagiellońskiego*, Kraków, s. 103–116.
- Kiklewicz A., 2008, *Dwanaście funkcji języka*, „LingVaria”, nr 6, s. 9–27.
- Komorowska H., 2005, *Testowanie językowych osiągnięć uczniów – trudności i zagrożenia*, „Języki Obce w Szkole”, nr 6, s. 41–51.
- Lipińska E., 2000, *Program nauczania blokowego dla stopnia podstawowego (IV – Threshold) intensywnego trzytygodniowego kursu w Szkole Letniej*, „Przegląd Polonijny”, z. 2, s. 103–113.
- Lipińska E., 2015, *Umiejętność tworzenia tekstów pisanych w „Europejskim systemie opisu kształcenia Językowego” i „Standardach wymagań egzaminacyjnych”*, w: E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Umiejętność rozumienia i tworzenia tekstów w świetle „Standardów wymagań egzaminacyjnych” oraz „Europejskiego systemu kształcenia językowego”*. Monografia zbiorowa, Kraków, s. 81–107.
- Lipińska E., 2019, *Dwa w jednym – grupy wielopoziomowe: uczący się zróżnicowani pod względem umiejętności językowych*, w: E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego w grupach heterogenicznych*. Monografia zbiorowa, Kraków, s. 47–70.
- Lipińska E., Dąbska G., 2016, *Pisać jak z nut. Podręcznik rozwijający sprawność pisania*, Kraków.
- Lipińska E., Seretny A., 2013, *Integrowanie kompetencji lingwistycznych w glottodydaktyce na przykładzie nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego*, Kraków.
- Lipińska E., Seretny A., 2019, *Z domu lub ze szkoły – grupy mieszane: uczący się zróżnicowani ze względu na sposób i kontekst opanowania języka*, w: E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego w grupach heterogenicznych*. Monografia zbiorowa, Kraków, s. 25–46.
- Martyniuk W., 1992, *Nauczanie języka polskiego jako obcego/drugiego. Propozycja systemu certyfikatowego*, w: W. Miodunka (red.), *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny. Zbiór materiałów opracowanych przez Ekspertów Ministerstwa Edukacji Narodowej*, Kraków, s. 157–174.

- Miodunka W., 1998, *Polskie i zagraniczne podręczniki do nauczania języka polskiego jako obcego na poziomie średnim*, w: B. Ostromecka-Frączak (red.), *Polonistyczna edukacja językowa i kulturowa cudzoziemców. Poziom średni: stan obecny – problemy – postulaty*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 10, s. 183–193.
- Ostromecka-Frączak B., 2004, *Jak Słowianie mówią po polsku?*, w: A. Dąbrowska (red.), *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*, Wrocław, s. 29–36.
- Poszytek P., 2005, *Europejski system opisu kształcenia językowego – ocenianie i testowanie sprawności językowych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 6, s. 94–99.
- Przewodnik po egzaminach certyfikacyjnych, 2005, red. i oprac. A. Seretny, E. Lipińska, Kraków.
- Rabiej A., Banach M., 2020, *Testowanie biegłości językowej uczniów wieku szkolnym na przykładzie języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 26, s. 451–467.
- Schmitt N., Schmitt D., 2014, *A reassessment of frequency and vocabulary size in L2 vocabulary Teaching*, „Language Teaching”, nr 47 (4), s. 484–503.
- Seretny A., 2015a, *Umiejętność rozumienia tekstów pisanych – „Europejski system opisu kształcenia językowego” a „Standardy wymagań egzaminacyjnych”*, w: E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Umiejętność rozumienia i tworzenia tekstów w świetle „Standardów wymagań egzaminacyjnych” oraz „Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego. Monografia zbiorowa*, Kraków, s. 57–88.
- Seretny A., 2015b, *W ciemnościach tunelu, czyli o zjawisku leksykalnego plateau*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2, s. 89–106.
- Seretny A. 2015c, *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Seretny A., Lipińska E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków. *Standardy wymagań egzaminacyjnych*, PKPZJPjO, 2003, 2016, Warszawa.
- Szelc-Mays M., 2016, *Thumaczyć czy nie tłumaczyć? Wersje językowe podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego*, w: E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym. Monografia zbiorowa*, Kraków, s. 209–221.
- Szkola Letnia Kultury i Języka Polskiego Uniwersytetu Jagiellońskiego*, 1999, Kraków.
- Vademecum egzaminatora* (materiały do użytku wewnętrznego), red. i oprac. E. Lipińska, A. Seretny, Państwowa Komisja Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, 2004, Warszawa.
- Zawadowska-Kittel E., 2012, *Efekt zwrotny (washback) – próba opisu zjawiska*, „The Linguistic Academy Journal of Interdisciplinary Language Studies”, nr 65, s. 65–101.
- <https://www.cambridgeenglish.org/images/28906-alte-can-do-document.pdf> (dostęp: 07.07.2021)


Anna Seretny, Ewa Lipińska

## B2 LEVEL AS THE PIVOTAL STAGE OF ACHIEVING LANGUAGE PROFICIENCY

**Keywords:** intermediate level, specificity of the intermediate level, language requirements of the Vantage and Threshold levels, B2 learners' language competences

**Abstract.** The main purpose of the article is to highlight the specificity of the B2 level which, though 'bearing the same letter' as B1, differs from it immensely, both qualitatively and quantitatively. First, the authors recall the former intermediate level names and their descriptors, then they provide a detailed analysis of the Vantage level requirements defined in the major European and Polish documents. In the authors' opinion, in recent years the requirements for B2 learners of Polish have been gradually lowered. To prove their thesis, they have analysed selected content of the B2 State Proficiency Test and learners' written production.

Beata Terka\*

 <https://orcid.org/0000-0002-0911-2047>

## SPOSÓB TESTOWANIA ZNAJOMOŚCI ASPEKTU W PAŃSTWOWYCH EGZAMINACH CERTYFIKATOWYCH Z JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO NA POZIOMIE B1 W ŚWIETLE NOWYCH BADAŃ NAD DOKONANOŚCIĄ/NIEDOKONANOŚCIĄ CZASOWNIKA

**Słowa kluczowe:** aspekt czasownika, egzamin certyfikacyjny, poprawność gramatyczna, podejście kognitywne, wykładnik kontekstowy, wymiennosc partnerów aspektowych

**Streszczenie.** Artykuł dotyczy sposobu sprawdzania stopnia opanowania zagadnienia aspektu polskiego czasownika przez zdających państwowe egzaminy certyfikacyjne z języka polskiego jako obcego na poziomie B1 (w grupie dostosowanej do potrzeb osób dorosłych). Analizie poddano wszystkie zadania poświęcone omawianej kategorii gramatycznej wykorzystane na egzaminach certyfikacyjnych w latach 2009–2020. Zebrane obserwacje zestawiono z wnioskami płynącymi z opartych na tłumaczeniu polsko-niemieckim i niemiecko-polskim badań nad aspektem. Dzięki uwzględnieniu perspektywy semantyki kognitywnej badania te pozwoliły na opisanie repertuaru wykładników znaczeń aspektowych w języku bezaspektowym, a w konsekwencji doprowadziły także do nowych, szczególnie istotnych z punktu widzenia glottodydaktyki polonistycznej, ustaleń w zakresie tzw. kontekstów użycia czasowników dokonanych i niedokonanych w języku polskim.

Aspekt jest kategorią gramatyczną stanowiącą wyzwanie dla glottodydaktyki polonistycznej. Ogrom literatury poświęconej dokonaności/niedokonaności czasownika, liczne spory językoznawców, wielość teorii i ujęć – wszystko to utrudnia autorom podręczników oraz nauczycielom języka polskiego jako obcego przedstawianie pewnych, wolnych od błędów i niekonsekwencji reguł dotyczących odnośnej

---

\* [beata\\_terka@wp.pl](mailto:beata_terka@wp.pl), Uniwersytet Jagielloński, Wydział Polonistyki, Instytut Glottodydaktyki Polonistycznej, ul. Grodzka 64, 31-044 Kraków.



kategori<sup>1</sup>. Obcokrajowcy (zwłaszcza z krajów niesłowiańskich), mając poczucie odmienności w zakresie wyrażania znaczeń aspektowych między swoim językiem a językiem polskim, także uznają omawiane zagadnienie za wyjątkowo trudne<sup>2</sup>. Niełatwe jest również przygotowywanie zadań sprawdzających stopień opanowania tej kategorii gramatycznej przez uczących się. Przekonanie to stanowi punkt wyjścia opisaną w niniejszym artykule analizy sposobu testowania znajomości kategorii aspektu przez zdających państwowy egzamin certyfikacyjny z języka polskiego jako obcego na poziomie B1 w grupie dostosowanej do potrzeb osób dorosłych. Szczególnie interesujące wydaje się spojrzenie na zadania certyfikacyjne poświęcone dokonaności/niedokonaności polskiego czasownika w świetle wniosków płynących z nowych, przeprowadzonych przez autorkę artykułu kontrastywnych badań nad aspektem, uwzględniających kognitywne ujęcie opisywanej kategorii.

## 1. BADANIA KONTRASTYWNE NAD SŁOWIAŃSKIM ASPEKTEM CZASOWNIKA

### 1.1. ZAŁOŻENIA I CEL BADAŃ

Przeprowadzone badania miały charakter materiałowy, a ich bazę stanowiły testy oryginałów i tłumaczeń dwóch współczesnych powieści – polskiej i niemieckiej. Analizie poddano wszystkie występujące w wybranych tekstach formy werbalne w celu ustalenia zasad ekwiwalencji między językiem bezaspektowym (niemieckim) a językiem posiadającym gramatyczną kategorię aspektu (polskim) w zakresie wyrażania znaczeń aspektowych (Terka 2018, 2020). U podstaw opisywanych badań leżało kilka ważnych założeń. Za W. Cockiewiczem (1992, s. 80–86) przyjęto podział czasowników na cztery grupy znaczeniowe: statywne (np. *mieć*, *lubić*), procesywne (np. *siwieć* : *osiwieć*), kauzatywne (np. *brudzić* : *pobrudzić*, *pisać* : *napisać/popisać*) oraz aktywnościowe (np. *stać* : *postać*;

<sup>1</sup> Z perspektywy glottodydaktycznej szczególnie ważne są poruszające zagadnienie aspektu czasownika prace A. Dąbrowskiej, M. Pasiaki (2004), A. Karolczuk (2010), P. Lewińskiego (2014), M. Łazińskiego (1996, 1997, 2020).

<sup>2</sup> Warto przypomnieć choćby znaną opinię Steffena Möllera na temat aspektu polskiego czasownika: *Absurdem języka polskiego jest czasownik dokonany i niedokonany. Po pierwsze, zamiast 10 tysięcy czasowników trzeba się nauczyć 20 tysięcy. Forma niedokonana: wczoraj robiłem zupę. Ale w końcu ją zrobiłem. Rozumiem. Dokonałem tę zupę. A teraz przyszłość: jutro będę robił zupę. Też rozumiem, że tu musi być czasownik niedokonany. Zupa się nie gotuje w ciągu minuty. Ale istnieje też druga możliwość w przyszłości: jutro zrobię zupę. Rany! Polak nie tylko ma tak bujną wyobraźnię, że widzi, jak jutro będzie stał w kuchni i gotował zupę, ale jest jeszcze pełen optymizmu, że ją zrobi! Skąd wie, że jutro będzie prąd? Forma dokonana to dla mnie totalny paradoks. Jak może istnieć coś dokonanego w przyszłości? (cyt. za: Seretny 2007, s. 43).*

*krzyczeć* : *krzyknąć/pokrzyczeć*). Leksemy należące do wyróżnionych grup łączy pewna regularność w tworzeniu partnerów aspektowych – czasowniki statywne to *imperfectiva tantum*, a pozostałe klasy tworzą pary aspektowe dwojakiego rodzaju: prymarne (z perfektywnym partnerem o dokonaności pełnej), dominujące w przypadku czasowników procesywnych i kauzatywnych, oraz sekundarne (z perfektywnymi odpowiednikami o dokonaności niepełnej), przeważające w klasie czasowników aktywnościowych. Te perfektywne odpowiedniki o dokonaności niepełnej to oczywiście determinatywa, które – też za Cockiewiczem (2007) – uznano za dokonane człony w sekundarnych opozycjach aspektowych. Przez różnych językoznawców są one różnie nazywane – S. M. Dickey (2000, s. 46) na przykład traktuje je jako wirtualnych partnerów perfektywnych predykatów aktywnościowych, a H. R. Mehling (1996, za: Dickey 2000, s. 46) określa je mianem quasi-ekwiwalentów normalnych perfektywów telicznych. Czasowniki aktywnościowe są tu bowiem po prostu perfektywizowane za pomocą przedrostka *po-*, nadającego oznaczanej czynności determinację temporalną.

Założono także istnienie w językach bezaspektowych nie tylko kontekstowych wykładników aspektu, ale także wykładnika kognitywnego, czyli indykatora o charakterze niematerialnym występującego w sytuacji, w której dany czasownik zostaje użyty w swojej prymarnej kognitywnej funkcji. Wykładnik kognitywny to wskaźnik bezpośrednio odnoszący się do zaproponowanego przez R. Grzegorzycową (1997), a także – niezależnie od prac polskiej językoznawczyni – przez niemieckiego slawistę V. Lehmana (2010), podziału czasowników na prototypowo perfektywne i prototypowo imperfektywne. W perspektywie przeprowadzonych badań szczególnie istotne były dwie grupy czasowników: prymarnie niedokonane czasowniki aktywnościowe, perfektywizowane wtórnie za pomocą przedrostka *po-*, oraz prymarnie dokonane czasowniki nazywające zmiany celowe, których niedokonani partnerzy profilują jedynie proces, zdarzenie w rozwoju, a nie zajście zmiany albo używani są wtedy, gdy istotne jest podkreślenie powtarzalności zdarzenia.

Analiza konkretnego materiału miała pozwolić na ustalenie pełnego repertuaru wykładników znaczeń aspektowych i ich wzajemnych proporcji w języku pozbawionym omawianej kategorii gramatycznej, a także potwierdzić istnienie w języku polskim kontekstów umożliwiających wymiennosc partnerów aspektowych oraz doprowadzić do próby ich opisanie i uporządkowania.

## 1.2. WNIOSKI

Przeprowadzone badania materiałowe pokazują, że wykładnik kognitywny jest dominującym indykatorem znaczeń aspektowych w pozbawionym tej gramatycznej kategorii języku niemieckim. Wnioski płynące z badań empirycznych

nie potwierdzają zatem powszechnego dotychczas przekonania o decydującej roli wykładników kontekstowych we wskazywaniu na dokonaność lub niedokonaność czasownika użytego w tekście napisanym w języku bezaspektowym<sup>3</sup>. Rola kontekstu okazuje się bowiem relatywnie niewielka. Stanowi on samodzielny indyktor aspektu wyłącznie w sytuacjach, w których w tekście użyty zostaje niedokonany partner czasownika prymarnie perfektywnego (np. *otwierać* zamiast *otworzyć*, *kupować* zamiast *kupić* etc.). Jeśli zaś czasownik występuje w swojej kognitywnie prymarnej funkcji, żaden materialny wykładnik aspektu nie jest w tekście w języku bezaspektowym konieczny, by tłumacz na język polski poprawnie zidentyfikował perfektywność bądź imperfektywność danej formy werbalnej. Oznacza to, że i w języku polskim wskaźniki kontekstowe nie determinują wyboru właściwego partnera aspektowego w takim stopniu, w jakim zwykło się uważać, co może mieć duże znaczenie dla glottodydaktyki polonistycznej<sup>4</sup>.

Badania oparte na tłumaczeniach potwierdzają także istnienie sytuacji, w których wyrażenie danej opozycji aspektowej, choć obligatoryjne w języku słowiańskim, wcale nie jest konieczne. Zjawisko irrelewanencji aspektu, pozwalające na zastąpienie jednego partnera aspektowego drugim bez wprowadzania istotnej zmiany znaczenia, wcale nie należy do rzadkości.

Mając na uwadze przytoczone powyżej wnioski płynące z badań empirycznych, warto przyjrzeć się zadaniom służącym testowaniu znajomości kategorii aspektu w państwowych egzaminach certyfikатовych z języka polskiego jako obcego.

## **2. KATEGORIA ASPEKTU W PAŃSTWOWYCH EGZAMINACH CERTYFIKATOWYCH Z JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO**

### **2.1. DANE LICZBOWE**

Analizie poddano zadania poświęcone kategorii aspektu we wszystkich państwowych egzaminach certyfikатовych z języka polskiego jako obcego dla osób dorosłych na poziomie B1 z dwunastu lat – od roku 2009 do 2020. W wybranym przedziale czasowym wykorzystano łącznie 21 różniących się treścią zadań testu-

---

<sup>3</sup> O dominującej roli kontekstowych wykładników znaczeń aspektowych w języku niemieckim piszą między innymi: T. Czarniecki (1998), J. A. Czocharalski (1975) i A. Nadachewicz (2007).

<sup>4</sup> Rolę wskaźników kontekstowych w wyborze właściwej formy aspektowej zgodnie podkreślają podręczniki do nauczania języka polskiego jako obcego, o zasadniczym znaczeniu kontekstu pisze także między innymi A. Karolczuk (2010).

jących znajomość odnośnej kategorii gramatycznej. Wszystkie były zadaniami wyboru, wymagającymi wskazania poprawnej formy. W 2017 roku zmianie uległa formuła testowania znajomości aspektu – zrezygnowano z osobnego zadania poświęconego wyłącznie tej kategorii i połączono ją z kategorią trybu.

W przeanalizowanym materiale z owych dwunastu lat pojawiło się 116 różnych czasowników / par czasowników, co oznacza, że na jedno zadanie poświęcone aspektowi przypadło średnio 5,5 czasownika na 11 luk w tego typu jednostce testowej (badanie uwzględniło bowiem także przykład obecny w każdym zadaniu). W poddanych analizie tekstach wystąpiło 57 par aspektowych, w których wykładnikiem perfektywności jest sufiks fleksyjny (przy czym to określenie umownie obejmuje zarówno przyrostek tematyczny, jak i alternacje w temacie czasownika), 24 pary prefiksalne, 11 par z supletywnym wykładnikiem aspektu, 10 sekundarnych par aspektowych (z partnerem dokonany tworzonym za pomocą przedrostka *po-* od czasownika aktywnościowego), 8 czasowników statywnych oraz 6 par błędnie utworzonych. 82 razy wymagano od zdających wyboru czasownika niedokonanego, 123 razy czasownika dokonanego, 20 razy – od czasu połączenia kategorii aspektu z kategorią trybu – rozpoznawanie poprawnej struktury dotyczyło czasowników statywnych, a w 8 przypadkach pytano o partnera aspektowego z błędnie utworzonej opozycji aspektowej.

## 2.2. ROLA KONTEKSTU

W poddanych analizie zadaniach w zdecydowanej większości przypadków na konieczność wyboru perfektywnej bądź imperfektywnej formy wskazuje kontekst. Autorzy zadań bardzo chętnie wykorzystują kontekst nawet wtedy, gdy w tekście dany czasownik występuje w swojej kognitywnie prymarnej funkcji. Kontekstowe podpowiedzi pojawiają się zatem zarówno w sytuacjach wymagających użycia formy dokonanej czasownika nazywającego zmianę celową lub niecelową (przykłady (1) i (2)), jak i w sytuacjach wymagających użycia prymarnie przecież niedokonanego czasownika aktywnościowego (przykład (3)).

(1) *Wczoraj na urodziny Paweł (dostawał/dostał) od koleżanek oryginalny prezent.*

(2) *Paweł szybko (otwierał/otworzył) pudełko.*

(3) *Dziś rano Antoni długo (szukał/poszukiwał) kluczyków do samochodu.*

Wykorzystane w zadaniach grupy kontekstów sugerujące dokonaność lub niedokonaność użytych w tekście czasowników układają się względnie symetrycznie po stronie perfektywności i imperfektywności, tworząc wyraźne opozycje.

Tabela 1. Konteksty sugerujące aspekt czasownika w zadaniach certyfikacyjnych

Aspekt niedokonany	Aspekt dokonany
rozszerzalność w czasie, procesualność <i>od dłuższego czasu, długo, ciągle, przez (godzinę/tydzień/rok)</i>	punktowość, momentalność <i>w tym/tamtym momencie, już o szóstej, już na samym początku, szybko, nagle, od razu</i>
powtarzalność <i>w każdej wolnej chwili, w każdej wakacje, co wieczór, zawsze, zwykle, systematycznie, codziennie, często</i>	jednorazowość <i>wczoraj, miesiąc temu, pewnego roku, po raz pierwszy w życiu, w tym tygodniu</i>
równoczesność <i>(szerszy kontekst zdania lub szeregu zdań)</i>	chronologiczność <i>najpierw..., a potem; wreszcie, w końcu, kiedy już, kiedy (po tym jak...), po chwili</i>

Źródło: opracowanie własne

Wśród kontekstów wskazujących na aspekt czasownika, a niepozwalających się zestawić w parę opozycji, w poddanym analizie materiale pojawiają się także: w przypadku niedokonaności – habitualność (*dawniej* + szerszy kontekst wypowiedzi), zaś w przypadku dokonaności – zakończenie czynności, obecność rezultatu (*cały, wszystkie, udało się...*).

Testowanie znajomości aspektu na poziomie B1 uzasadniają standardy wymagań egzaminacyjnych, stanowiące załącznik do rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 lutego 2016 r.<sup>5</sup> W zadaniach poświęconych kategorii aspektu wskaźniki kontekstowe występują naprawdę często. Proponowane teksty (i konteksty) są spójne z tymi, które uczący się na poziomach zaawansowania językowego A1–B1 znajdują w dostępnych na rynku podręcznikach oraz innych materiałach dydaktycznych do języka polskiego jako obcego. Przytaczane w nich konteksty użycia czasowników dokonanych i niedokonanych układają się w większości zbieżne z podanymi powyżej pary opozycji.

Tabela 2. Najważniejsze konteksty użycia partnerów aspektowych w podręcznikach do języka polskiego jako obcego (poziomy A1–B1)

Aspekt niedokonany	Aspekt dokonany
rozszerzalność w czasie, procesualność	punktowość, momentalność
powtarzalność, regularność	jednorazowość
brak zakończenia, brak rezultatu, koncentracja na procesie	zakończenie, rezultat
akcje równoczesne	akcje chronologiczne

Źródło: opracowanie własne

<sup>5</sup> <https://www.infor.pl/akt-prawny/DZU.2016.061.0000405,rozporzadzenie-ministra-nauki-i-szkolnictwa-wyzszego-w-sprawie-egzaminow-z-jezyka-polskiego-jako-obcego.html> (dostęp: 20.07.2021).

W świetle zaprezentowanych wcześniej wyników badań empirycznych można jednak powiedzieć, że w zadaniach sprawdzających znajomość aspektu wskaźników kontekstowych jest za dużo; że często są one niepotrzebne. Co więcej, utrwalają pewne fałszywe przekonania na temat zasad rządzących wyborem partnerów aspektowych, zwłaszcza czasowników dokonanych. Niesłusznie bowiem przypisuje się nazywanej przez te czasowniki czynności jednorazowość, punktowość (rozumianą jako konkretny moment w czasie) czy umiejscowienie w sekwencji następujących po sobie wydarzeń jako cechy wymuszające perfektywność użytej do opisu rzeczywistości pozajęzykowej formy werbalnej.

### 2.3. FAŁSZYWE PARY ASPEKTOWE

W stanowiącym podstawę przeprowadzonych badań materiale aż osiem razy pytano o partnera aspektowego błędnie utworzonej pary aspektowej. W analizowanych zadaniach egzaminacyjnych pojawiło się sześć takich fałszywych opozycji:

- (1) *cieszyć się* : *ucieszyć się*
- (2) *denerwować się* : *zdenewrować się*
- (3) *mieszkać* : *zamieszkać*
- (4) *nudzić się* : *znudzić się*
- (5) *rozumieć* : *zrozumieć*
- (6) *pamiętać* : *zapamiętać*

Większość przytoczonych przykładów reprezentuje występujące w glotto-dydaktyce polonistycznej zjawisko błędnego uznawania za perfektywnych partnerów czasowników statywnych lub aktywnościowych takich leksemów werbalnych, które pozbawione są odpowiedników niedokonanych, a zatem należą do klasy *perfectiva tantum*. Zdarza się też, jak w przypadku czasownika z przykładu (6), że partner dokonany z błędnie utworzonej pary aspektowej ma swój prawdziwy imperfektywny odpowiednik (*zapamiętywać* : *zapamiętać*).

### 2.4. KATEGORIA ASPEKTU A KATEGORIA TRYBU

Od czasu połączenia testowania znajomości aspektu ze sprawdzaniem stopnia opanowania kategorii trybu w ramach egzaminu certyfikatowego na poziomie B1 umiejętności wyboru właściwego partnera aspektowego wymaga się od zdających niezwykle rzadko. W dziewięciu zadaniach przygotowanych już według nowych zasad piszący staje przed koniecznością wyboru jednej z trzech podanych w nawiasie form. Sytuacji, w których wśród tych form dwie różnią się jedynie

aspektem, jest siedemnaście, z czego osiem dotyczy podanych przez autorów zadań przykładów. Oznacza to, że umiejętności rozpoznawania aspektu oczekuje się od piszących dziewięć razy – średnio raz na test, podczas gdy każde z zadań opisywanego typu pozwala na zdobycie pięciu punktów (10 x 0,5p.). Zdający mogą zatem za opanowanie niezwykle ważnej przeciw kategorii aspektu uzyskać maksymalnie pół punktu na danym egzaminie. O pozostałych decyduje znajomość kategorii trybu, czasu i/lub osoby. W przytoczonym poniżej zadaniu opisywanego typu znajomości aspektu nie sprawdza się na przykład w ogóle – różnica czysto aspektowa pojawia się wyłącznie w jednym z przykładów (jeśli pominiemy błędnie utworzoną parę aspektową *pamiętać* : *zapamiętać*) i dotyczy czasownika aktywnościowego:

*Tomek i Mateusz są braćmi. Tomek często wspomina ich wspólną decyzję sprzed lat: „I ty, i ja (**pamiętajmy, zapamiętajmy, niech pamiętają**)<sup>PRZYKŁAD</sup>, że (**gdybym, gdybyś, gdybyśmy**)<sup>PRZYKŁAD</sup> 10 lat temu (**śluchali, posłuchał, posłuchali**)<sup>PRZYKŁAD</sup> rady dziadka, dziś (**byliśmy, byliśmy, byli**)<sup>1</sup> pilotami”. Mateusz odpowiedział: „Gdybym tylko wtedy (wiedział, wiedziałem, wiedzieli)<sup>2</sup>, co planuje dziadek...”. Chłopcy dopiero zaczynali liceum i bardzo interesowali się lotnictwem. Gdyby (mogli, mogli, mogliby)<sup>3</sup>, spędziliby całe dnie na lotnisku, (poznawałyby, poznaj, poznawaliby)<sup>4</sup> samoloty i pilotów. Pewnego dnia dziadek powiedział do nich obu: „(Kończyliby, Skończcie, Skończ)<sup>5</sup> jak najlepiej liceum i (pojedź, jedźcie, pojechaliby)<sup>6</sup> na studia do Kanady. Ja wam dam pieniądze”. Chłopcy roześmiali się i powiedzieli: „Dziadku, nie (żartuj, zażartowałbyś, zażartujcie)<sup>7</sup>! Skąd (weź, bralby, wzięłbyś)<sup>8</sup> tyle pieniędzy?” Gdyby wtedy (traktowaliśmy, potraktowaliśmy, potraktowaliby)<sup>9</sup> słowa dziadka poważnie, to dziś ich kariery zawodowe (wyglądajmy, wyglądałaby, wyglądałyby)<sup>10</sup> inaczej. Dużo później okazało się, że dziadek całe życie oszczędzał, żeby zrealizować ich marzenia<sup>6</sup>.*

Warto przyrzeć się uważnie tym dziewięciu zdaniom stanowiącym podstawę czysto aspektowego zadania. W siedmiu z nich mamy do czynienia z aspektem czasownika w trybie rozkazującym (w tym jeden raz wybór dotyczy partnera z fałszywej opozycji *pamiętać* : *zapamiętać*), w dwóch pozostałych – z aspektem czasownika w trybie przypuszczającym.

- (1) *Nie (popatrz, patrzysz, **patrz**) na to tak pesymistycznie!*
- (2) *Mikołaju, nic mi nie (powiedz, powiedziałbyś, **mów**) o Internecie!*
- (3) *Mój drogi, nie (**zastanawiaj się, zastanów się, zastanowiłbyś się**) dłużej!*
- (4) *Nie macie w szafie koszulki z nadrukiem? (Kupujcie, Kupuj, **Kupcie**) ją koniecznie!*
- (5) *Proszę was, (**pamiętajcie, pamiętalibyśmy, zapamiętajcie**) o naszym dziadku. Trzeba mu pomóc wyremontować dom.*
- (6) *Najpierw (mów, **powiedz**, mówiłbyś) mi, jaki zawód cię interesuje?*
- (7) *Tato, (ugotujcie, gotuj, **ugotuj**) znowu ten pyszny rosół na obiad!*
- (8) *Już na samym początku pojawiły się problemy: mój mąż nie (**wziąłby, bralby, weź**) naszych paszportów, gdyby nie moja matka.*
- (9) *Tata nie (rozkazałby, **rozkazywałby**, niech rozkazuje) mi codziennie.*

<sup>6</sup> Tekst zadania pochodzi z testu przykładowego z roku 2019 zamieszczonego na stronie [certyfikatpolski.pl](https://certyfikatpolski.pl): [https://certyfikatpolski.pl/wp-content/uploads/2019/09/B1\\_test.pdf](https://certyfikatpolski.pl/wp-content/uploads/2019/09/B1_test.pdf) (dostęp: 25.07.2021).

W formach zaprzeczonych trybu rozkazującego najczęściej używamy czasowników niedokonanych (przykłady (1), (2) i (3)). Uczących się języka polskiego jako obcego informują o tym podręczniki oraz inne materiały dydaktyczne. Dla zdających jest to zatem gramatyczny kontekst, który w zasadzie nie wymaga namysłu nad wyborem poprawnej formy. Użycia aspektu dokonanego wymagałyby zdania typu: *Nie zjedz całego ciasta!*, *Nie zrób jakiegoś błędu!*. Tego typu wypowiedzi trudno jednak oczekiwać od zdających egzamin na poziomie B1. W formach niezaprzeczonych trybu rozkazującego natomiast wybór w przypadku prototypowych par aspektowych pada najczęściej na partnera perfektywnego (przykłady (4), (6) i (7)). Wraz ze zmianą formy dokonanej na niedokonaną zmienia się bowiem ton wypowiedzi – staje się on bardziej zdecydowany, wyraża także zniecierpliwienie<sup>7</sup>. W przypadku sekundarnych par aspektowych z niedokonanym partnerem aktywnościowym (np. *czekać* : *poczeekać*, *szłuchać* : *posłuchać*, *rozmawiać* : *porozmawiać*) w trybie rozkazującym często mamy z kolei do czynienia z wymiennością partnerów aspektowych, czyli sytuacją, w której możemy użyć zarówno formy perfektywnej, jak i imperfektywnej bez wprowadzania istotnej zmiany znaczenia danej wypowiedzi. Różnice w wyrazie emocjonalnym między użyciem form dokonanych i niedokonanych w trybie rozkazującym zaznaczają się mniej wyraźnie w przypadku czasowników nietworzących właściwych opozycji aspektowych.

Zarówno wrażliwość na zabarwienie emocjonalne wypowiedzi, jak i świadomość istnienia kontekstów wpływających na irrelewantę aspektu wymagają jednak naprawdę dobrej znajomości języka polskiego oraz osłuchania z nim w stopniu wykraczającym poza wymagania stawiane przystępującym do egzaminu na poziomie B1. Dlatego też autorzy zadań egzaminacyjnych nie sięgają po tego typu przykłady. W związku z tym także w przypadku niezaprzeczonych form trybu rozkazującego wybór poprawnej, czyli dokonanej, formy aspektowej jest dla zdających dość oczywisty.

W trybie przypuszczającym natomiast wybór między dokonanością a niedokonanością czasownika nie jest zadaniem łatwym. Częste są bowiem sytuacje, w których w ramach omawianej struktury gramatycznej możemy zastąpić jednego partnera z danej pary aspektowej drugim. W wypowiedzeniach w trybie warunkowym semantyczne przeciwstawienie niedokonaności i dokonaności nie odgrywa roli pierwszoplanowej. Są one pozbawione odwołania do konkretnej aktywności czy umiejscowionego w czasie zdarzenia, którego przedstawienie jako zakończonego lub trwającego, powtarzającego się bądź jednorazowego byłoby z punktu widzenia znaczenia przekazu naprawdę konieczne<sup>8</sup>. Tryb przypuszczający

<sup>7</sup> W. Śmiech (1970, s. 130) to wrażenie wyrażanego przez czasownik imperfektywny większego nacisku wywodzi z bardziej aktualnego znaczenia form niedokonanych.

<sup>8</sup> Por. rozważania E. Koschmiedera na temat „faktów bez wartości miejscowej” (1934, s. 32–96) oraz C. Piernikarskiego na temat substancywów dewerbalnych (1969, s. 92).



otwiera pole do wymiennosci partnerów aspektowych zdecydowanie częściej niż tryb orzekający, którego referencja do „prawdziwej” akcji znacznie ogranicza pole do konkurencji aspektu<sup>9</sup>. Nie dziwi więc fakt, iż jedynie w dwóch przykładach wymagających wyboru poprawnej formy trybu warunkowego autorzy zadań decydują się na wykorzystanie jako potencjalnych odpowiedzi dwóch form czasownikowych różniących się wyłącznie aspektem (przykłady (8) i (9)). W wielu innych przykładach, z których warto przytoczyć choć kilka, to właśnie konkurencja aspektu uniemożliwia takie rozwiązanie (przykłady (10) – (13) poniżej).

- (10) *Gdybym była tobą, też pewnie (oglądałabym, oglądałby, obejrzałbyś) wiele ogłoszeń.*
- (11) *Nie (kupiałabym, kupiłam, kupowałam) mebli, gdybym wcześniej nie mogła ich obejrzeć.*
- (12) *Gdyby mogli, spędziliby całe dnie na lotnisku, (poznawałyby, poznaj, poznawa-liby) samoloty i pilotów.*
- (13) *Nie bójcie się, że poczujecie się, jakbyście (pokazywali, pokazywaliście, pokazy-walibyście) całemu światu wasze opinie i poglądy.*

Różnice aspektowe zaznaczają się najwyraźniej w zdaniach oznajmujących. Tych natomiast jest w poddanych analizie zadaniach nowego typu niewiele, co prawdopodobnie wynika z istnienia osobnej jednostki testowej poświęconej gramatycznej kategorii czasu – zadania opartego na tekście napisanym właśnie w trybie oznajmującym. Tam jednak znajomości aspektu już się nie sprawdza.

## 2.5. PODSUMOWANIE

W świetle wniosków płynących z przeprowadzonej analizy zadań egzaminacyjnych, rozpatrywanych na tle najnowszych ustaleń dotyczących kategorii aspektu w perspektywie semantyki kognitywnej, można stwierdzić, że zadania te powielają schematy obecne w podręcznikach i innych materiałach dydaktycznych dla cudzoziemców uczących się języka polskiego. Kładą szczególnie nacisk na znaczenie kontekstu dla wyboru odpowiedniego partnera aspektowego. Nie odwołują się do kognitywnego uprzywilejowania perfektywnego lub imperfektywnego członu danej opozycji aspektowej. W zadaniach starego typu, gdzie znajomość odnośnej kategorii gramatycznej testowana jest jako osobne zagadnienie, umiejętnie unikają kontekstów wpływających na irrelewantność aspektu, jednak w nowej formule, w której perfektywność/imperfektywność czasownika zestawiona jest z kategorią trybu, autorzy zadań wpadają w pułapkę owej irrelewantności, co widać w oczekiwaniu od zdających wyboru odpowiedniej formy najczęściej w oparciu o poprawne zidentyfikowanie osoby, czasu lub właśnie trybu, a nie aspektu użytego czasownika.

<sup>9</sup> Tę właściwość indykatywu podkreśla C. Piernikarski (1969, s. 92).

### 3. WYZWANIA I PERSPEKTYWY

Potrzeba refleksji nad sposobem testowania znajomości kategorii aspektu (a potencjalnie także innych kategorii gramatycznych) została wzmocniona przez wyzwanie, przed jakim staje nauczanie i testowanie w ogóle, w tym także certyfikacja języka polskiego jako obcego. Próba przeniesienia nauczania i egzaminowania do przestrzeni cyfrowej podyktowana została koniecznością związaną z pandemią koronawirusa. Niezależnie jednak od niej testowanie w formule zdalnej i on-line jest raczej nieuniknioną, a przez wielu też wyczekiwaną przyszłością. Chociaż niesie ze sobą określone trudności i wyzwania, związane zwłaszcza z rozwiązaniami technicznymi, otwiera także wiele możliwości, pozwalając na poświadczanie poziomu biegłości w języku polskim w prawdziwie masowej skali i uniezależniając organizatorów oraz kandydatów od konkretnego, wspólnego dla wszystkich, czasu i miejsca egzaminu. Okres dostosowywania zadań certyfikatowych do potencjalnego nowego medium jest również dobrym momentem na ponowne otwarcie dyskusji nad konstrukcją poszczególnych modułów egzaminu<sup>10</sup>. Z pewnością warto na nowo przemyśleć zestawy kategorii gramatycznych testowanych wspólnie w ramach jednego zadania, a w odniesieniu do poruszanego w niniejszym artykule zagadnienia – rozważyć odejście od sprawdzania znajomości aspektu w połączeniu z samymi trybami.

### BIBLIOGRAFIA

- Cockiewicz W., 1992, *Aspekt na tle systemu słowotwórczego polskiego czasownika i jego funkcyjne odpowiedniki w języku niemieckim*, Kraków.
- Cockiewicz W., 2007, *Na peryferiach aspektu*, „LingVaria”, 2 (4), s. 9–25.
- Czarnecki T., 1998, *Aspektualität im Polnischen und Deutschen. Bedeutungen und Formen in einer konfrontativen Übersicht*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Czochralski J.A., 1975, *Verbalaspekt und Tempussystem im Deutschen und Polnischen. Eine konfrontative Darstellung*, Warszawa.
- Dąbrowska A., Pasieka M., 2004, *Wybrane zagadnienia morfologii czasownika jako problem glotto-dydaktyczny*, w: M. Wojtak, M. Rzeszutko, *W kręgu wiernej mowy*, Lublin, s. 513–528.
- Dickey S.M., 2000, *Parameters of Slavic Aspect: A Cognitive Approach*, Stanford.
- Grzegorzczkowska R., 1997, *Nowe spojrzenie na kategorię aspektu w perspektywie semantyki kognitywnej*, w: R. Grzegorzczkowska, Z. Zaron (red.), *Semantyczna struktura słownictwa i wypowiedzi*, Warszawa, s. 25–38.
- Karolczuk A., 2010, *Teksty, „podteksty” i konteksty a przyswajanie aspektu*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 17, s. 251–256.

<sup>10</sup> Trwają prace nad projektem egzaminów certyfikatowych w wersji komputerowej i on-line. Jest on jednak dopiero w fazie początkowej – obmyślenia koncepcji, technicznych oraz prawnych rozwiązań. Wprowadzenie tych wstępnych pomysłów w życie z pewnością nie stanowi scenariusza możliwego do zrealizowania w najbliższej przyszłości, jednak bez wątpienia jest to kierunek zmian, który należy brać pod uwagę w namyśle nad dalszym rozwojem certyfikacji języka polskiego jako obcego.

- Koschmieder E., 1934, *Nauka o aspektach czasownika polskiego w zarysie. Próba syntezy*, Wilno.
- Lehmann V., 2010, *Der slavische Aspekt im Licht der kognitiven Linguistik*, w: T. Anstatt, B. Norman (red.), *Die slavischen Sprachen im Licht der kognitiven Linguistik*, s. 77–99.
- Lewiński P., 2014, *Istota aspektu a nauczanie języka polskiego jako obcego*, w: A. Dąbrowska, U. Dobesz (red.), *40 lat wrocławskiej glottodydaktyki polonistycznej. Teoria i praktyka*, Wrocław, s. 313–329.
- Łaziński M., 1996, *Bezokolicznik czasownika dokonanego jako człon wymagany w zdaniu*, „Poradnik Językowy”, nr. 1, s. 21–29.
- Łaziński M., 1997, *Opozycja czasowników mówić-powiedzieć w języku polskim. Analiza leksykalna i aspektowa*, w: R. Grzegorzczkova, Z. Zaron (red.), *Semantyczna struktura słownictwa i wypowiedzi*, Warszawa, s. 121–147.
- Łaziński M., 2020, *Wykłady o aspekcie polskiego czasownika*, Warszawa.
- Nadachewicz A., 2007, *Kategoria aspektu w języku polskim i niemieckim. Analiza translatywna*, „Investigationes Linguisticae”, vol. XV, Poznań, s. 129–152.
- Piernikarski C., 1969, *Typy opozycji aspektowych czasownika polskiego na tle słowiańskim*. Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Seretny A., 2007, *Kto czyta – nie błądzi*, Kraków.
- Śmiech W., 1986, *Derywacja prefiksalna czasowników polskich*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk.
- Terka B., 2018, *Aspekt polskiego czasownika jako problem przekładu oraz wyzwanie dla uczących się i nauczających języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 25, s. 87–95.
- Terka B., 2020, *Badania kontrastywne nad aspektem polskiego czasownika a glottodydaktyka polonistyczna*, w: M. Biernacka, I. Janowska (red.), *Kierunki badań w glottodydaktyce polonistycznej*, Kraków, s. 173–187.
- <https://certyfikatpolski.pl/o-egzaminie/przykladowe-testy-zbiory-zadan/>, (dostęp: 25.07.2021).
- [https://certyfikatpolski.pl/wp-content/uploads/2019/09/B1\\_test.pdf](https://certyfikatpolski.pl/wp-content/uploads/2019/09/B1_test.pdf), (dostęp: 25.07.2021).
- <https://www.infor.pl/akt-prawny/DZU.2016.061.0000405,rozporzadzenie-ministra-nauki-i-szkolnictwa-wyzszego-w-sprawie-egzaminow-z-jezyka-polskiego-jako-obcego.html>, (dostęp: 20.07.2021).

Beata Terka


#### THE WAY OF TESTING THE LEVEL OF MASTERY OF THE POLISH VERB ASPECT IN THE STATE CERTIFICATE EXAMINATIONS IN POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE AT THE B1 LEVEL IN THE LIGHT OF NEW RESEARCH ON PERFECTIVENESS/IMPERFECTIVENESS OF VERBS

**Keywords:** verb aspect, certificate examinations, grammatical correctness, contextual indicator, interchangeability of aspectual partners

**Summary.** The article concerns the testing of the level of mastery of the Polish verb aspect in state certificate examinations in Polish as a foreign language at the B1 level (adjusted to the needs of adults). All the tasks (from the years 2009 – 2020) devoted to the discussed grammatical category were analysed. The collected observations were compared with the conclusions drawn from the research on aspect based on Polish-German and German-Polish translation. By taking into account the perspective of cognitive semantics, this research allowed the description of the repertoire of exponents of aspectual meanings in non-aspect language, and consequently led to new findings in the field of the so-called contexts of the use of perfective and imperfective verbs in Polish – findings particularly important from the point of view of teaching Polish as a foreign language.

# NOWE SPOJRZENIE NA KOMUNIKACJĘ MIĘDZYKULTUROWĄ

Grażyna Zarzycka\*

 <https://orcid.org/0000-0003-2458-1228>

## THE INTERCULTURAL ENCOUNTER AS A COMMUNICATIVE EVENT SUBJECT TO MEDIATION

(THIS ARTICLE WAS TRANSLATED FROM POLISH BY JAKUB WOSIK)

**Keywords:** intercultural encounter, communicative event, mediation, intercultural communication, intercultural education, foreign language teaching

**Abstract.** The aim of this article is to discuss the place and role of the intercultural encounter (IE) in communication and education, including in foreign language teaching. Firstly, I present the IE as a communicative event and define it using terms developed by ethnographers of speech (communication). Secondly, I discuss the concepts contained in the *Common European Framework of Reference for Languages. Companion Volume with New Descriptors* (CEFR 2018) relating to the mediation of text, concepts, and communication, and present the original definition of mediation in intercultural contacts. That section emphasises that mediation does not only act as an intermediary facilitating the course of a communication event but also as an “understanding interview with oneself.” Next, I discuss theoretical concepts related to the IE, I describe it as a tool used in teaching and intercultural education, and I present a description of the IE by a student of the Teaching Polish as a Foreign/Second Language course at the University of Lodz. Finally, I analyse an example description of an IE and present preliminary conclusions on how to use IE descriptions in various educational contexts.

---

\* [grazyna.zarzycka@uni.lodz.pl](mailto:grazyna.zarzycka@uni.lodz.pl), University of Lodz, Faculty of Philology, Department of Applied and Cultural Linguistics, Institute of Polish Philology and Speech-Language Pathology, ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź.



© by the author, licensee Łódź University – Łódź University Press, Łódź, Poland. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution license CC-BY-NC-ND 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)  
Received: 5.06.2021; verified: 2.07.2021. Accepted: 22.07.2021.

## 1. THE INTERCULTURAL ENCOUNTER AS A COMMUNICATIVE EVENT

According to ethnographers of communication (speech), e.g., Dell Hymes (1974) and Muriel Saville-Troike (1994), a communicative event (CE) is the central element of the notional triad of: *communicative situation* – *communicative event* – *speech act*. The representatives of this stream of interactional sociolinguistics used this to develop a theory used for the study of the methods of communication specific to individual speech communities. Among the research tools applied in ethnography of communication, one is particularly interesting, i.e. Hymes's SPEAKING acronym, in which each letter refers to a different element of communication (S – *setting*, P – *participants*, E – *ends*, A – *act sequence*, K – *key*, I – *instrumentalities*, N – *norms*, G – *genre*).

A communicative event may consist of several speech acts (which one identifies by extracting the basic communicative function of the behaviour of the participant of the act), while interrelated diverse communicative events may form communicative situations (with culturally and socially established forms, e.g., a lesson, various ceremonies, or social gatherings). Ethnographers of communication define a communicative situation as “the context within which the communication occurs” (Saville-Troike 1994, p. 26). A CE is considered the starting element of communication subject to analysis and interpretation. It can be extracted based on its uniform fixed set of at least a few significant communicative elements. It ends when one of those elements changes or subsides, e.g., in the case of a change to the participant set, the setting, the tone, the topic, etc. (Saville-Troike 1994, p. 27; Zarzycka 2000, pp. 63–64).

I shall define the intercultural encounter (IE) as a communication event with participants representing different cultures or which occurs in a cultural context foreign to one or more participants, a fact which may have certain (often unpredictable) impacts on the course of the communication or interpretation of the event. An intercultural encounter consists of at least one communicative event. Communication can occur through various “modes of information transmission” (codes or channels), i.e., verbally, non-verbally or in a mixed manner.

An encounter between “my world and the world of the Others”, i.e., an intercultural encounter, is the key aspect in intercultural education, the main educational goal of which is to prepare young people to operate in a linguistically and culturally diverse society (in a multi-lingual and multi-cultural world; cf. the concepts discussed in CEFR 2001/ESOKJ 2003). An IE considered as a communicative event is authentic and unfolds following a specific course; it can become an element that causes a major change of perspective in how one perceives oneself and others.

Based on the many years of my experience in teaching Polish as a foreign language and as a researcher studying intercultural events, I can conclude that participants in such events are not aware of the gravity of the event before they consolidate it and subject it to mediation.

## 2. UNDERSTANDING MEDIATION

### 2.1. MEDIATION WITHIN CEFR 2018

A major innovation included in the first edition of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR 2001 / Polish translation: ESOKJ 2003) was the addition of interactive and mediation activities to the already established receptive and productive ones. This document, similarly to other sources, understood mediation as an act of mediating between interlocutors, though the description of mediation activities was limited to a laconic presentation of examples of text processing (see CEFR 2001, pp. 14 and 87–88); it covered a mere 1.5 pages in total.

The superficial treatment of the major notion of mediation in the process of teaching and learning foreign languages triggered several corrective operations. A few years later, an important work was published, promoted by the Council of Europe just as CEFR/ESOKJ had been, entitled: *Cultural mediation in language learning and teaching* (Zarate et al. 2004). It discussed several research projects aimed at defining the notions of mediator and (inter)cultural mediator<sup>1</sup> and offered a description of cultural mediation and its role in language teaching; its authors clearly stated that the reason they decided to act was the omission of the notion of cultural mediation from CEFR 2001. I discussed this work as well as the outcomes of all the projects discussed in it in Zarzycka (2018).

In CEFR 2018<sup>2</sup>, the topics related to mediation were expanded upon considerably; now they cover nearly thirty pages (see CEFR 2018, pp. 105–132).

---

<sup>1</sup> Consider the following two definitions selected from those included in the work: of a cultural mediator, formulated as an outcome of project no. 1 discussed in the work: a mediator: “A facilitator intervening in the transmission of cultural information, an interpreter of culture, an agent mediating intercultural communication”; “The cultural mediator is a social agent who designs and puts in place devices that make possible to restore meaning where meaning has broken off [...]” (Zarate et al. 2004, p. 219).

<sup>2</sup> As I was finalising this article, there was still no Polish version of CEFR 2018. The major notions related to mediation included in the publication were discussed in Polish by Waldemar Martyniuk (2018), who utilised the translations included in the M.A. thesis by Marta Ptak, which she defended at the Jagiellonian University.

It includes the following definition, which remains in line with the task-oriented approach to education currently promoted by the Council of Europe:

In mediation, the user/learner acts as a social agent who creates bridges and helps to construct or convey meaning, sometimes within the same language, sometimes from one language to another (cross-linguistic mediation). The focus is on the role of language in processes like creating the space and conditions for communicating and/or learning, collaborating to construct new meaning, encouraging others to construct or understand new meaning, and passing on new information in an appropriate form. The context can be social, pedagogic, cultural, linguistic, or professional.

(CEFR 2018, p. 103)

Further the work identifies three main types of mediation: mediation of texts (textual), mediation of concepts (notional), and mediation of communication (communicative), discussing it in the context of the following key activities and strategies:

- **Mediating a text** ▶ Relaying specific information – in speech and in writing
  - ▶ Explaining data (e.g., in graphs, diagrams, charts, etc.) – in speech and in writing
  - ▶ Processing text – in speech and in writing
  - ▶ Translating a written text – in speech and in writing
  - ▶ Note-taking (lectures, seminars, meetings, etc.)
  - ▶ Expressing a personal response to creative texts (including literature)
  - ▶ Analysis and criticism of creative texts (including literature)
- **Mediating concepts** ▶ Collaborating in a group ▶ Facilitating collaborative interaction with peers ▶ Collaborating to construct meaning ▶ Leading group work
  - ▶ Managing interaction ▶ Encouraging conceptual talk
- **Mediating communication** ▶ Facilitating pluricultural space ▶ Acting as intermediary in informal situations (with friends and colleagues)

(CEFR 2018, p. 106)

After that the document offers a general description of the skills related to mediation, as well as indicators for each kind of mediation organised within a scale from pre-A1 to C2; it also identifies and discusses the activities and strategies specific for each kind of mediation.

Table 1.

OVERALL MEDIATION	
C2	Can mediate effectively and naturally, taking on different roles according to the needs of the people and situation involved, identifying nuances and undercurrents and guiding a sensitive or delicate discussion. Can explain in clear, fluent, well-structured language the way facts and arguments are presented, conveying evaluative aspects and most nuances precisely, and pointing out sociocultural implications (e.g., use of register, understatement, irony and sarcasm).
C1	Can act effectively as a mediator, helping to maintain positive interaction by interpreting different perspectives, managing ambiguity, anticipating misunderstandings and intervening diplomatically in order to redirect talk. Can build on different contributions to a discussion, stimulating reasoning with a series of questions. Can convey clearly and fluently in well-structured language the significant ideas in long, complex texts, whether or not they relate to his/her own fields of interest, including evaluative aspects and most nuances.

Table 1 (cont.)

OVERALL MEDIATION	
B2	Can establish a supportive environment for sharing ideas and facilitate discussion of delicate issues, showing appreciation of different perspectives, encouraging people to explore issues and adjusting sensitively the way he/she expresses things. Can build upon other's ideas, making suggestions for ways forward. Can convey the main content of well-structured but long and propositionally complex texts on subjects within his/her fields of professional, academic and personal interest, clarifying the opinions and purposes of speakers. Can work collaboratively with people from different backgrounds, creating a positive atmosphere by giving support, asking questions to identify common goals, comparing options for how to achieve them and explaining suggestions for what to do next. Can further develop other people's ideas, pose questions that invite reactions from different perspectives and propose a solution or next steps. Can convey detailed information and arguments reliably, e.g., the significant point(s) contained in complex but well-structured texts within his/her fields of professional, academic and personal interest.
B1	Can collaborate with people from other backgrounds, showing interest and empathy by asking and answering simple questions, formulating and responding to suggestions, asking whether people agree, and proposing alternative approaches. Can convey the main points made in long texts expressed in uncomplicated language on topics of personal interest, provided that he/she can check the meaning of certain expressions. Can introduce people from different backgrounds, showing awareness that some questions may be perceived differently, and invite other people to contribute their expertise and experience, their views. Can convey information given in clear, well-structured informational texts on subjects that are familiar or of personal or current interest, although his/her lexical limitations cause difficulty with formulation at times.
A2	Can play a supportive role in interaction, provided that other participants speak slowly and that one or more of them helps him/her to contribute and to express his/her suggestions. Can convey relevant information contained in clearly structured, short, simple, informational texts, provided that the texts concern concrete, familiar subjects and are formulated in simple everyday language. Can use simple words to ask someone to explain something. Can recognise when difficulties occur and indicate in simple language the apparent nature of a problem. Can convey the main point(s) involved in short, simple conversations or texts on everyday subjects of immediate interest provided these are expressed clearly in simple language.
A1	Can use simple words and non-verbal signals to show interest in an idea. Can convey simple, predictable information of immediate interest given in short, simple signs and notices, posters and programmes.
Pre-A1	No descriptors available

Source: CEFR 2018, p. 105

It appears that in line with the understanding proposed in CEFR 2018 mediation consists of: mediating in the transmission of information, managing the process of constructing meanings or cooperating in it, and facilitating communication between interlocutors in problematic situations, which can be accomplished with the use of various linguistic strategies. Learner competences in terms of mediating should develop along with the development of other competences. Please note that, surprisingly, the general description of mediation skills CEFR 2018 lacks any reference to cultural mediation or any of the following notions: culture mediator, intercultural interlocutor, or intercultural competences (see, e.g., Byram 2000; Beacco, Byram 2003; Kramsch 1998; Risager 2000; Zarate et al. 2004; Bandura



2007; Zarzycka 2008). However, when reading between the lines one could argue that all of the skills and activities listed in the table translate directly into the (inter)cultural competences of language users.

## 2.2. ORIGINAL DEFINITION OF MEDIATION

As I understand it, mediation during an intercultural encounter is not only the fact of acting as an intermediary facilitating a communication event, but also “the understanding interview with oneself”<sup>3</sup> – any kind of reflection (including internal dialogue) enabling a person to rationalise the various aspects of the encounter, muse about its course, about their part in it, and the engagement of other parties, as well as about the communicative and cultural outcomes of such an encounter.

Therefore, mediation is mainly understood as:

- a) negotiating, establishing points of view and perspectives, activities which may assume the form of a conversation (in the form of various activities, e.g.: posing questions, providing answers, explaining, or facilitating understanding), self-reflection, or introspection;
- b) activities which consist of active intermediation in a communication event in which interferences occur; the aim of mediation in such a case is to facilitate its course (mediation as a corrective activity).

Clearly, then, I feel an affinity to the approach to the analysis of intercultural encounters proposed by Michael Byram and other experts of the European Centre for Modern Languages of the Council of Europe in: *Autobiography of Intercultural Encounters* (Byram et al. 2011); I shall refer to this work further in the article.

## 3. THE INTERCULTURAL ENCOUNTER IN TEACHING AND INTERCULTURAL EDUCATION

### 3.1. THEORETICAL CONCEPTS

An intercultural encounter viewed as an educational event should hold a teaching value. What do I mean by that?

---

<sup>3</sup> The understanding interview as a qualitative method was described by the sociologist Jean-Claude Kaufmann (2010).

In the educational material published by the Centre for Education Development (ORE) for teacher councils *Kompetencje międzykulturowe* (Rafalska (ed.) 2016) *intercultural teaching* is perceived as a subdiscipline of teaching while *intercultural education* as an area of social practice. For both areas the book proposes a common *educational goal*: “overcoming all social and educational forms or instances of exclusion based on cultural diversity,” (Misiejuk, 2017, p. 21). The *object* of the study of intercultural education was defined in it as a “diagnosis and method for preventing intolerance [and the analysis] of the causes of social divisions or social rejection” (ibid.) The *area* of study and the focus of intercultural educational practices are fringes – territorial, interactional, and of awareness (ibid.)<sup>4</sup>, while the *goals* of intercultural education were defined as: “preparing for dialogic interaction” and “education of cultural identity, and cultural development” (ibid.).

It is apparent that both foreign language teachers, who work following the intercultural approach, and intercultural educators operating in other professional areas observe the same principle, namely that the fact of opening intercultural pathways expands one’s knowledge on the topic of the essence of intercultural interactions and helps teachers/educators and learners gain the confidence and competences necessary to engage in such relations. Both the teacher/educator and the student who develops while applying such practices become *intercultural speakers* (Kramersch 1998), while teaching focussed on shaping that kind of an interlocutor was defined in a work on foreign language teaching (Zarzycka 2008, p. 68) as “dialogue and internal development education.” Finally, *intercultural communicative competence* was in the same work defined as the “ability to manage the process of the exchange of meanings in a situation when barriers exist between the sender and the recipient of a message caused by their cultural differences (...)” (ibid.).

The most important goal of all educational activities and practices undertaken by intercultural educators is to facilitate a positive dialogue with diversity in which participants do not lose their identity but rather enrich it by entering – by changing their point of view, i.e., shifting their focus – the space *in between*. Kramersch (1993) referred to that place as the *third culture* while Nikitorowicz (1995) called it the *borderland culture*, see Zarzycka 2008, p. 69.)

Currently, an intercultural speakers is increasingly referred to as a *cultural mediator* (see G. Zarate et al. 2004; also E. Bandura 2007); this name covers and increases the appreciation of the *competences* gained by such a person (Byram 2000; Beacco, Byram 2003) in terms of their ability to mediate between different cultural systems and the history of personal intercultural experience. Byram’s

---

<sup>4</sup> Cf. also research by Jerzy Nikitorowicz (2005, 2009), and the social practices of Krzysztof Czyżewski (2017), a collaborator of the Borderland of Arts, Cultures, Nations Centre located in Sejny.

propositions included in his 2000 article were incorporated into the work *Autobiography of Intercultural Encounters* (see Byram et al. 2009). Its authors developed a model for describing intercultural encounters so that every personal narrative would include five components: (a) interest in other people's lifestyles, (b) the ability to change one's own perspective, (c) the ability to cope in a different cultural space, (d) knowledge about a different country and culture, and (e) knowledge about intercultural communication.

### 3.2. INTERCULTURAL ENCOUNTERS IN EDUCATION PRACTICE: FORMS AND OBJECTIVES

It is no accident that an intercultural encounter can be considered the most important element of modern education. What are its characteristics?

- It can be planned (arranged by the teacher or students, aimed to achieve certain results) or it can be spontaneous ("it just happens", and it is up to the participants to utilise it for educational purposes).
- Its nature can be direct, when there occurs a genuine "face-to-face" encounter between the representatives of different cultural systems, or indirect, when the encounter occurs via a text (a written or oral story) or an image, i.e., using media: film, the internet, etc. According to researchers and intercultural educators, the more valuable of the two is a direct encounter.
- One can participate in it in an active or passive manner (as an observer).
- It may have an intimate nature (when the number of participants of a communicative event is limited) or a spectacular one (when its participants include groups representative for the speech community).
- Its course may be dramatic (when it assumes the form of instances of critical cultural clashes, events in which the face of the communicating parties is threatened), or mild, humorous, etc.

IEs enable various objectives of intercultural education. They help people, e.g.:

- experience the emotions usually triggered by an interaction with someone different and their world of values; they offer a chance to escape the daily routine
- satisfy the need to step outside the limited area of their own cultural group (offering an opportunity to expand one's horizons and awareness)
- trigger in themselves interest in other worlds and their own one (without it, no intercultural interlocutors can emerge)

- compare patterns from a different culture with those of their own and subject various aspects of the encounter to self-analysis and self-reflection (and as a result develop the skill of critical thinking)
- increase their empathy expressed by their willingness to understand others and apply their point of view); a change of perspective (rejection of earlier biases and stereotypes) can be a deeper result of empathetic behaviour
- expand their various communicative and mediation strategies
- restore once ruptured relations<sup>5</sup>
- learn who they are and where they are heading.

Intercultural encounters can be subjected to psychological, sociological, and ethnographic study (e.g., by applying the array of notions developed by ethnographers of communication). They are also (particularly those the course of which is dramatic) the focus of case studies often discussed during intercultural training sessions (see Zarzycka 2010, 2019). IEs should be documented (be the object of reflection, processed in a conversation, a written reflection or an educational project).

### 3.3. SAMPLE DESCRIPTION OF AN INTERCULTURAL ENCOUNTER

*Autobiografia spotkań międzykulturowych*, the Polish translation of *Autobiography of Intercultural Encounters* (Byram et al. 2011), which has been available for the past decade on the Centre for Education Development's website, has the form of a template to be filled out. It was prepared in two versions: for children and young adults. It is supposed to help analyse one specific intercultural encounter. It also offers the set of notions helpful in discussing intercultural events. Based on my teaching experience, I can conclude that *Autobiography* can be successfully used in teaching Polish as a foreign language on specialist university courses. By answering the various questions posed in *Autobiography*, a perspective teacher of Polish as a foreign language (PFL) engages in a multi-dimensional introspection which expands considerably their understanding of the problems of intercultural communication.

I gathered from foreign students and the participants of teaching Polish as a foreign language specialist courses at the University of Lodz several dozen descriptions of intercultural encounters based on the extended version proposed in the Polish translation of *Autobiography* (Byram et al. 2011). A year later I noted that the less developed, less controlled form of personal narrative works better

---

<sup>5</sup> Cf. projects undertaken by the employees of the Borderland of Arts, Cultures, Nations Centre in Sejny, see Czyżewski (2017).

with adults. Therefore, I developed, based on *Autobiography*'s idea, a new template for describing an IE and for some time now I have asked my students to complete the following task:

<b>MY INTERCULTURAL ENCOUNTER</b>	
I.	Present yourself. How would you like others to perceive you?
.....	
II.	Describe ONE encounter with a foreign person or someone whom you consider a representative of a different (sub)culture
A.	Assign the encounter a meaningful name
.....	
B.	DESCRIPTION OF ENCOUNTER (any form: short story, dialogue, poem, essay, reportage)
Support questions	
1.	When, where and in what circumstances did it occur?
2.	What happened?
3.	Why did you choose this particular situation? Was it strange, intriguing, unpleasant, etc.?
4.	How did the participants behave? Did the ways they behaved result from cultural differences, biases, or stereotypes?
5.	What did you feel? What might have triggered your reactions and emotions?
6.	How would you evaluate your reaction?
7.	What is your opinion about what happened? What do you think about it now? What did you learn from that encounter?
8.	In your opinion, did the foreign person/representative of a different (sub)culture who participated in the encounter think the same as you did? What is the person going to remember from the encounter?
9.	Could/Should the person have acted differently?
10.	Could/Should you have acted differently?
.....	

I have gathered over 80 personal narratives from foreign and Polish students in abridged versions, as presented below. The authors described their intercultural encounters which occurred in Poland in various settings, i.e., at home, in public spaces, in educational or professional settings, e.g., an encounter with a representative of a different culture at a train station, at a shop (the narrator was the shop assistant), at a reception, during an art event, and during a religious ceremony (the author was a volunteer there), as well as abroad (during a short trip, a school or university exchange, or during a visit to the country of origin of one of the author's parents), in a situation of direct contact, and a communicational exchange via online messaging apps. Two students decided to describe their encounter in a poetic form. One foreign student studying at the Faculty of Philology, University of Lodz (a lecturer who had been living in Poland for the past 25 years who was my examiner partner during a Polish language examination, which was part of his

Ph.D. course) surprised me by handing in a several dozen pages long story developed as a graphic novel. Such intercultural surprise encounters are an invaluable benefit to teachers and researchers who trigger them.

Example:

### MY INTERCULTURAL ENCOUNTER<sup>6</sup>

#### I. Present yourself. How would you like others to perceive you?

I try to be open, friendly, and tolerant. I don't have a problem with accepting different cultures. I would like others to perceive me mainly as a sociable person who can easily establish new relations and is eager to maintain them. This can be difficult because I'm shy. It's hard for me to overcome my shyness and come up to another person I have never met before.

#### II. Describe ONE encounter with a foreign person or someone whom you consider a representative of a different (sub)culture

##### A. Assign the encounter a meaningful name

REWARD FOR MY STUDIES

##### B. DESCRIPTION OF ENCOUNTER

When I was working as a teacher of Polish as a foreign language, I had the pleasure to teach an Italian student. Vincenzo was a man over forty. We both enjoyed our classes and we have continued to write to each other outside the classroom. One day he asked me how my bachelor's studies were going; I had just defended my B.A. thesis then. I told him about my achievement. He reacted with great enthusiasm and offered that to celebrate he would prepare a surprise for me. During the following lesson at the language school Vincenzo gave me an envelope. I wasn't sure what was in it. I was expecting a postcard from somewhere (he travels a lot). But it turned out it contained money, quite a considerable amount. I immediately thanked him for his gesture but I refused to accept such a gift. He was very surprised, maybe even slightly hurt, but he refused to accept my refusal. I suggested that instead of giving me money he could buy me a small gift if he really wanted to celebrate my achievement. He eagerly accepted my suggestion, accepted the money back and we went on with our lesson. After the lesson ended, I asked him why he decided to give me such an unusual gift. He then explained that in Italy it is customary for the family or close friends to give a student who completes a stage of her/his education money which is supposed to help them start their adult life and help sustain them during the period of looking for employment. After that explanation I thanked him once again, I told him that it is an interesting and wonderful tradition but in Poland we don't give one another such gifts; and that especially applies to teachers.

I chose this situation because it illustrates cultural differences between Italy and Poland well. In Italy a money gift is customary—it is justified, thoughtful and quite practical. Yet in the Polish context it rather brings to mind corruption than a method

---

<sup>6</sup> This description was written by Aleksandra Leszczyńska, a Polish philology student (master's course), who participated in the "Intercultural communication" class that I taught within the Teaching Polish as a Foreign/Second Language course. The author consented for the description of the IE to be included in this article.

of celebrating a person's success. Hence my surprise and shock when I saw the cash and Vincenzo's inability to comprehend my refusal. That is why neither of us could have behaved in any other way; in both cases our reactions were natural. That encounter made me understand at how many levels representatives of different cultures may differ. Thanks to that experience I have learnt not to evaluate the behaviour of my students exclusively through the perspective of Polish customs. Now I will be surely more aware of how other cultures (Italian in particular) can be and I'll try to be more opened to the ideas of my students, who will probably never cease to surprise me.

Vincenzo himself – who had been living in Poland for quite some time – had often told me about how different Poles and our culture were, and that he continued to learn our ways and for him our culture was the most attractive he knew (and he had visited many countries). That situation was awkward for him but he understood my hesitation and he was absolutely not angry with me. From the point of view of his culture his behaviour was normal and completely natural. When I now look at this situation, I appreciate Vincenzo's gesture even more because it meant he considered me as someone worth treating the way he would treat his compatriots.

#### 4. CONCLUSIONS

The pilot studies which I conducted in 2016–2021 among several dozen domestic students of the Faculty of Philology, University of Lodz (including the students of the Polish as a Foreign Language course) using the above-mentioned description of an IE have shown that intercultural experiences of Polish twenty-something people are rare to non-existent – half of them had great trouble recalling any intercultural encounters. Therefore, it seems even more advisable to arrange direct intercultural encounters between prospective teachers of PFL and foreigners or representatives of ethnic minorities. Such encounters allow prospective teachers of PFL to become less self-conscious in contacts with the Others.

If such encounters cannot be arranged, it is necessary to utilise descriptions of intercultural encounters written by students of a specific course group, as well as cases described by people outside it. An analysis of IEs could cover:

- a) the forms of self-presentation by the authors,
- b) the topics raised,
- c) the styles of the titles assigned by course participants,
- d) the mood of the intercultural encounters (whether they were pleasant, unpleasant, dramatic, humorous, etc.; whether they helped change one's perspective), including their descriptions,
- e) detailed descriptions of the parties to the encounters,
- f) the contexts of the IEs,
- g) the forms of interaction and mediation,

- h) the conclusions drawn by the authors regarding the course of individual IEs, and
- i) evaluations by third persons of encounters and original descriptions.

When considering Aleksandra's description of her IE (3.3), several aspects of the encounter seem noteworthy. She described herself as a sociable person but she also mentioned having trouble with opening herself to others during the first encounter. A similar description of personal qualities appeared in more than half of the descriptions I have collected, which could indicate that young Poles are eager to meet the Others yet shyness and a lack of confidence regarding their communicational skills often diminishes their ability to establish such relations.

And yet the description of the IE entitled *Reward for my studies* presents its author as an intercultural interlocutor who could serve as a role model: despite feeling embarrassed when an Italian (an adult man who was her PFL student) handed her an envelope (which in Polish immediately evokes the context of bribery), she managed the problematic situation well. She opened the envelope to check what was inside and refused to accept the cash stating the reason for her refusal. In doing so she provoked him to explain his actions. Apparently, his gesture was rooted in his native (Italian) cultural framework, as was the narrator's response to it. Aleksandra took control of the interaction and explained to him that in her native culture such cultural behaviour (accepting money from an unrelated person, regardless of their intentions) was unacceptable. The fact of having insight into the emergent situation increased in both parties to the encounter the level of their cultural competence and mutual trust: that IE transformed into a cognitively significant event—the narrator has become more aware of behaviour which might cause cultural misunderstandings even if it is common (“natural and normal”) for a person raised in a different culture. It became clear that something which was normal and natural for an Italian person was anything but for a Polish person, nor was it appropriate in the professional context of the situation.

The mediation undertaken by the parties to the encounter was of a mixed nature—it was a communicational mediation, notional communication, but most of all (inter)cultural mediation as they assumed the roles of cultural intermediaries: the manner of giving and accepting gifts in Poland and in Italy became the object of culture-oriented mediation. Aleksandra explained to the Italian man how inappropriate his behaviour was within the Polish context (communicational mediation), while by explaining his intentions he turned the embarrassing event into a perspective-changing one. Notional mediation could be found in the strategy of comprehensive interpretation of the cultural behaviour of both sides, as well as in Aleksandra's way of handling the interaction: she took the initiative and transformed the critical event into an event with a reflective aspect.



\*\*\*

In summary, I consider encounters to be the most important or even an inseparable element of intercultural education and I hope that I have appropriately accentuated its significance.

The publication *Kompetencje międzykulturowe. Materiały edukacyjne dla rad pedagogicznych*, which provides not only a discussion of theories and notions but also scenarios of intercultural workshops founded in intercultural education (many of which are focussed on the description and analysis of cultural encounters as communicative events), is a useful tool in intercultural education. Together with *Autobiography of Intercultural Encounters* they constitute sterling teaching aids, which are useful in schools, at the university level, and at centres for teaching Polish as a foreign language.

I believe that the principles of intercultural education should not be disregarded even when someone removes the ideals of multiculturalism, diversity, or empathy towards the Others from their educational creed. It seems difficult to imagine that a modern person could be completely insulated from contacts with otherness. It is we, the instructors of specialist courses for prospective foreign language teachers, who can make intercultural education an attractive and truly landmark teaching method.

## REFERENCES

- Bandura E., 2007, *Nauczyciel jako mediator kulturowy*, in: J. Dybiec, M. Piotrowska (eds), "Język a Komunikacja 13" series, Kraków.
- Beacco J.C., Byram M., 2003, *Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education. Main version*. Strasbourg: Council of Europe: Language Policy Division.
- Byram M., 2000, *Assessing Intercultural Competence in Language Teaching*, "Sprogforum", Vol. 6, no. 18, <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr18/byram.html> (accessed on: 04.06.2021).
- Byram M., Barrett M.D., Ipgrave J., Jackson R., Mendez-Garcia M.C., 2009, *Autobiography of Intercultural Encounters: Context, Concepts and Theories*. Language Policy Division, Council of Europe Publishing, Strasbourg, France, <https://rm.coe.int/context-concepts-and-theories-autobiography-of-intercultural-encounter/168089eb76> (accessed on: 04.06.2021).
- Byram M., Barrett M.D., Ipgrave J., Jackson R., Mendez-Garcia M.C., 2011, *Autobiografia spotkań międzykulturowych*, 2011, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa, <https://rm.coe.int/autobiografia-a-spotkanmiędzykulturowych/16806bf02f> (accessed on: 04.06.2021).
- [CEFR 2001] Council of Europe, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, <https://rm.coe.int/16802fc1bf> (accessed on: 04.06.2021); see ESOKJ (Polish translation).
- [CEFR 2018] Council of Europe, 2018, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*, <https://>

- rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989 (accessed on: 04.06.2021).
- Czyżewski K., 2017, *Male centrum wszechświata. Zapiski praktyka idei, Sejny/Kransogruda*. [ESOKJ] Council of Europe, 2003, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa, <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/doccontent?id=272&dirids=1> (accessed on: 04.06.2021).
- Hymes D., 1974, *Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Kaufmann J.-C., 2010, *Wywiad rozumiejący*, Warszawa.
- Kramsch C., 1993, *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford-New York-Toronto: Oxford University Press.
- Kramsch C., 1998, *The privilege of the intercultural speaker*, in: M. Byram, M. Fleming (eds), *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography*, Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press, pp. 16–32.
- Martyniuk W., 2018, *Działania i strategie mediacyjne w nauczaniu i uczeniu się języka polskiego jako obcego*, in: *Spotkania Polonistyk Trzech Krajów – Chiny, Korea, Japonia – Rocznik 2018 i 2019*, Seul, pp. 91–102, [https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/73836/martynium\\_dzialania\\_i\\_strategie\\_mediacyjne\\_w\\_nauczaniu\\_jezyka\\_polskiego\\_jako\\_obcego\\_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/73836/martynium_dzialania_i_strategie_mediacyjne_w_nauczaniu_jezyka_polskiego_jako_obcego_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (accessed on: 04.06.2021).
- Misiejuk D., 2016, *Mały poradnik interkulturowości*, in: M. Rafalska (ed.), *Kompetencje międzykulturowe. Materiały edukacyjne dla rad pedagogicznych*, Warszawa, pp. 17–26. <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/doccontent?id=861> (accessed on: 04.06.2021).
- Nikitorowicz J., 2005, *Kreowanie tożsamości dziecka, Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk.
- Nikitorowicz J., 2009, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa.
- Rafalska M. (ed.), 2016, *Kompetencje międzykulturowe. Materiały edukacyjne dla rad pedagogicznych*, Warszawa, <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/doccontent?id=861> (accessed on: 04.06.2021).
- Risager K., 2000, *The teacher's intercultural competence*, "Sprogforum", Vol. 6, no. 18, <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr18/risager.html> (accessed on: 04.06.2021).
- Saville-Troike M., 1994, *The Ethnography of Communication. An Introduction*, Blackwell, Oxford UK – Cambridge USA.
- Zarate G., Gohard-Radenkovic A., Lussier D., Penz H., 2004, *Cultural mediation in language learning and teaching*, European Centre for Modern Languages: Council of Europe Publishing, [http://archive.ecml.at/documents/pub122E2004\\_Zarate.pdf](http://archive.ecml.at/documents/pub122E2004_Zarate.pdf) (accessed on: 04.06.2021).
- Zarzycka G., 2000, *Dialog międzykulturowy. Teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski*, "Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", vol. 11 (monograph), <http://hdl.handle.net/11089/12339> (accessed on: 04.06.2021).
- Zarzycka G., 2008, *Opis pedagogiki zorientowanej na rozwój kompetencji i wrażliwości interkulturowej*, in: W.T. Miodunka, A. Seretny (eds), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Kraków, pp. 63–78.
- Zarzycka G., 2010, *Incydenty krytyczne, czyli najtrudniejsze doświadczenia słuchaczy Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ*, "Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", vol. 17, pp. 63–78, <http://hdl.handle.net/11089/9519> (accessed on: 04.06.2021).
- Zarzycka G., 2018, *Mediacja kulturowa jako niedoceniony wymiar glottodydaktyki*, in: P. Potasińska, M. Stasieczek-Górna (eds), *Wyzwania glottodydaktyki polonistycznej*, Warszawa, pp. 117–132.
- Zarzycka G., 2019, *Mechanizmy interkulturowych zdarzeń komunikacyjnych, w których dochodzi do zagrożenia twarzy*, "Postscriptum Polonistyczne", no. 2 (24), pp. 171–187, [http://dx.doi.org/10.31261/PS\\_P.2019.24.10](http://dx.doi.org/10.31261/PS_P.2019.24.10) (accessed on: 04.06.2021).


Grażyna Zarzycka

## SPOTKANIE INTERKULTUROWE JAKO ZDARZENIE KOMUNIKACYJNE PODLEGAJĄCE MEDIACJI

**Słowa kluczowe:** spotkanie interkulturowe, zdarzenie komunikacyjne, mediacja, komunikacja interkulturowa, edukacja interkulturowa, glottodydaktyka

**Streszczenie.** Celem niniejszego artykułu jest ukazanie miejsca i roli spotkania interkulturowego (SI) w komunikacji oraz edukacji, także w praktyce glottodydaktycznej. W części 1. pracy przedstawiono SI jako zdarzenie komunikacyjne i zdefiniowano je z użyciem pojęć stosowanych przez etnografów mowy (komunikacji). W części 2. omówiono koncepcje zawarte w *Common European Framework of Reference for Languages. Companion Volume with New Descriptors* (CEFR 2018) związane z mediacją tekstu, pojęć i komunikacji oraz zaprezentowano autorską definicję mediacji, odnoszącą się do kontaktów międzykulturowych. Zaakcentowano w niej, że mediacja polega także na prowadzeniu „wywiadu rozumiejącego z samym sobą”, nie tylko na występowaniu w roli pośrednika ułatwiającego przebieg danego epizodu komunikacyjnego. W części 3. omówiono pojęcia teoretyczne odnoszące się do SI, scharakteryzowano je jako narzędzie stosowane w pedagogice i edukacji interkulturowej, a następnie zaprezentowano wybrany opis SI autorstwa studentki specjalizacji Nauczanie Języka Polskiego jako Obcego/Drugiego Uniwersytetu Łódzkiego. W części czwartej przeanalizowano przykładowy opis SI oraz przedstawiono wstępne wnioski na temat sposobów wykorzystania opisów SI w różnorodnych kontekstach edukacyjnych.

Justyna Zych\*

 <https://orcid.org/0000-0002-4346-5313>

## ROZWIJANIE KOMPETENCJI MIĘDZYKULTUROWEJ ZA POMOCĄ KSIĄŻEK O POLSCE NAPISANYCH PRZEZ CUDZOZIEMCÓW

**Słowa kluczowe:** kompetencja międzykulturowa, komunikacja międzykulturowa, dialog międzykulturowy, język polski jako obcy, książki cudzoziemców o Polsce

**Streszczenie.** W artykule szczegółowo zanalizowane zostały – z perspektywy podejścia międzykulturowego do nauczania języków obcych – dwie książki autorstwa cudzoziemców poświęcone kulturze polskiej: *Berlin-Warszawa-Express. Pociąg do Polski* (2013) Steffena Möllera i *Jestem Kazu. Japończyk w Polsce* (2017) Kazutaki Sasaki. Autorka uzasadnia, dlaczego tego rodzaju teksty stanowią znakomity materiał do rozwijania kompetencji międzykulturowej na zajęciach języka polskiego jako obcego, której definicję i metody kształtowania przypomina w artykule. Podkreśla, że książki obcokrajowców stwarzają na lekcji możliwość poznawania nie tylko kultury polskiej, ale także kultur reprezentowanych przez autorów tych publikacji, a ponadto pozwalają uczącym się na naturalne wypowiedzi na temat swoich rodzimych kultur w kontekście porównań z kulturą polską. Artykułowi towarzyszą autorskie propozycje ćwiczeń ukierunkowanych na dialog międzykulturowy w procesie nauczania polszczyzny, które oparte zostały na wybranych fragmentach omawianych książek.

### 1. KOMPETENCJA MIĘDZYKULTUROWA

Lekcje języków obcych zdają się szczególnie predestynowane do tego, żeby uwrażliwiać na różnice kulturowe oraz uczyć efektywnej i bezkonfliktowej komunikacji z przedstawicielami odrębnych kultur. Wszak poznawanie języka i kultury,

---

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

której jest on nośnikiem, stanowi nierozłączny proces. W dydaktyce języków obcych odpowiedzią na wyzwania współczesności jest podejście międzykulturowe. Jego główny cel stanowi „uwarunkowane kulturowo pogłębianie zdolności komunikowania się” (Gębał 2019, s. 199). Magdalena Białek dokonała przeglądu licznych definicji dwóch kluczowych pojęć odnoszących się do kształcenia międzykulturowego w edukacji językowej, a mianowicie kompetencji międzykulturowej i komunikacji międzykulturowej. Doszła do wniosku, że te terminy są ze sobą ściśle skorelowane i wzajemnie się warunkują. Kompetencja międzykulturowa jest bowiem niezbędna do aktywnego uczestniczenia w komunikacji międzykulturowej (Białek 2009, s. 38).

Wielu badaczy przedstawiło własną propozycję definicji kompetencji międzykulturowej. Nie sposób przywołać ich wszystkich, trzeba jednak przypomnieć koncepcję Michaela Byrama, wykorzystywaną najczęściej na gruncie glottodydaktyki. Beata Karpińska-Musiał zauważa, że to właśnie na tę definicję powołuje się większość autorów prowadzących badania nad dialogiem międzykulturowym w kontekście nauczania języków obcych, zarówno w Polsce, jak i za granicą (Karpińska-Musiał 2015, s. 104). Byram ukuł pojęcie międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej. W ujęciu tego badacza kompetencja międzykulturowa, na którą składają się postawy, wiedza, umiejętności oraz krytyczna świadomość kulturowa, współwystępuje z kompetencją językową, socjolingwistyczną i dyskursywną – tworzą one łącznie międzykulturową kompetencję komunikacyjną (Byram 1997). Kompetencja międzykulturowa stanowi więc integralną część kompetencji komunikacyjnej. Poszczególne komponenty tej złożonej kompetencji zostały szczegółowo opisane przez autora, a następnie zreferowane i uzupełnione przez kontynuatorów jego myśli. Wiedzy o kulturze rodzimej i o poznawanej kulturze innego społeczeństwa towarzyszyć powinna postawa otwartości i ciekawości wobec innych kultur, jak również gotowość do powstrzymywania się od ich wartościowania. Natomiast przez umiejętności Byram rozumie zdolność do interpretacji, czyli wyjaśniania przejawów kultury obcej i porównywania jej z własną, a także umiejętność zdobywania wiedzy o kulturze i zastosowania jej w konkretnej sytuacji komunikacyjnej. Wreszcie krytyczna świadomość kulturowa jest tożsama ze zdawaniem sobie sprawy z własnych przekonań i z wpływu różnic kulturowych na porozumienie (Bandura 2007, s. 57–62). Podsumowując ustalenia Byrama, Ewa Bandura definiuje kompetencję międzykulturową jako „znajomość podobieństw i różnic między stylami życia i poglądami charakterystycznymi dla różnych kultur oraz umiejętność zastosowania tej znajomości w praktycznej komunikacji” (Bandura 2007, s. 57).

W podejściu międzykulturowym odchodzi się od monokulturowego modelu realizacji zajęć językowych na rzecz kulturowego dwugłosu, a nawet wielogłosu. W świetle postulatu rozwijania kompetencji międzykulturowej stało się bowiem jasne, że treści kulturowe na lektoracie nie mogą się ograniczać do prezentacji

kultury języka docelowego. Na zajęciach należy stworzyć przestrzeń do tego, żeby słuchacze mogli mówić w języku obcym również o swojej rodzimej kulturze i porównywać ją z tą, o której się uczą, a także odkrywać zwyczaje oraz tradycje koleżanek i kolegów z innych krajów, o ile nauka odbywa się w grupie wielonarodowościowej. Przemysław Gębał podkreśla, że „pojawienie się podejścia międzykulturowego w zasadniczy sposób zmieniło stosunek dydaktyki kultury do uczącego się” (Gębał 2019, s. 199), ponieważ kultura, z którą utożsamia się podmiot nauczania, została zaktywizowana dydaktycznie i stała się ważnym punktem odniesienia na lekcji. Natomiast faktograficzne i prezentacyjne ujęcie treści kulturowych ustąpiło miejsca ćwiczeniom ukierunkowanym na obserwację, refleksję, porównywanie, interpretowanie i stawianie hipotez na temat różnic czy nieporozumień kulturowych.

## 2. JAK ROZWIJAĆ KOMPETENCJĘ MIĘDZYKULTUROWĄ?

Istnieje wiele technik mających na celu rozwijanie kompetencji międzykulturowej na lekcjach języka obcego. Większość z nich ilustruje podejście kognitywne. Do najczęściej stosowanych materiałów służących do kształtowania tej kompetencji zalicza się teksty, filmy, wykłady i dyskusje na temat wybranych aspektów danej kultury lub różnic kulturowych, wskazywanie związków między kulturą a językiem, np. za pomocą idiomów i przysłów, czy różne formy dygresji kulturowych (Bandura 2007, s. 47–50; Wilczyńska i in. 2019, s. 623–639). Większość uczących się bardziej angażują zadania realizujące założenia podejścia działaniowego, np. minidramy polegające na odgrywaniu scenek typowych dla danej kultury albo projekty grupowe. Popularne są również gry, tj. Albatros czy Bafa Bafa, które wymagają od uczestników obserwacji, interpretacji i negocjacji (Spychała-Wawrzyniak 2016, s. 84–85). Wykorzystuje się także ćwiczenia znane z treningów międzykulturowych, tj. asymilatory kulturowe i incydenty krytyczne. Integralną częścią obu tych typów zadań jest opis nieporozumienia komunikacyjnego na tle różnic kulturowych. W przypadku asymilatora kulturowego zadaniem uczących się jest wybór właściwej interpretacji zdarzenia spośród podanych opcji, zaś po zapoznaniu się z incydentem krytycznym uczestnicy treningu muszą się zastanowić, jak można byłoby uniknąć tego konfliktu. Mamy do dyspozycji wiele podręczników z propozycjami podobnych ćwiczeń. Sięgnięcie po takie rozwiązania metodyczne, wykorzystywane m.in. w zarządzaniu, może pomóc nauczycielom w przygotowaniu efektywnych zajęć rozwijających kompetencję międzykulturową (Kossakowska-Pisarek 2016, s. 61). Wydaje się jednak, że takie techniki są nadal rzadko stosowane przez lektorów języków obcych. Warto przypomnieć, że ceną pomocą dla nauczycieli poszukujących inspiracji, jak

integrować edukację międzykulturową z innymi celami zajęć językowych, jest publikacja *Autobiografia spotkań międzykulturowych*, opracowana przez Byrama i jego współpracowników.

Przydatne w kontekście poszukiwań optymalnej metody włączania do lekcji treści międzykulturowych są ustalenia Marty Torenc, która zaproponowała czytelną klasyfikację aktywności służących kształceniu kompetentnych uczestników komunikacji międzykulturowej. Wyróżniła cztery typy zadań: stwarzające warunki do obserwacji, wymagające interpretacji, będące bodźcem do działania oraz stawiające uczących się przed koniecznością eksplikacji i oceny (Torenc 2007, s. 132–137). Wskazała także zasady, którymi należy się kierować przy konstruowaniu takich ćwiczeń. Wśród wielu wymienionych szczególnie ważny wydaje się imperatyw aktywności, czyli angażowania uczniów w proces dydaktyczny. Jako równie istotna jawi się zasada autopoznania, tj. odwoływania się do doświadczeń uczących się i umożliwiania im pogłębionej refleksji o samym sobie dzięki kontaktowi z innością kulturową. Warto mieć też zawsze na uwadze zasadę różnorodności, która przypomina, że każdy uczeń inaczej postrzega dany materiał na zajęciach, a jego odbiór jest uzależniony m.in. od wiedzy, przekonań i kontaktów międzykulturowych. Wreszcie, kluczowa jest zasada autentyczności, która powinna umożliwić „konfrontację własnego działania językowego oraz teorii subiektywnych leżących u jego podstaw z językowym i pozajęzykowym działaniem innych (Torenc 2007, s. 143).

### 3. TEKSTY CUDZOZIEMCÓW O POLSCE JAKO MATERIAŁ NA ZAJĘCIA

W świetle przytoczonych reguł można twierdzić, że znakomitą propozycję na zajęcia języka polskiego jako obcego, ukierunkowane na rozwijanie kompetencji międzykulturowej, stanowią wypowiedzi cudzoziemców o Polsce i Polakach. Są to bowiem teksty autentyczne oparte na konkretnych przeżyciach realnych osób, które zetknęły się z innością kulturową. Autorzy dzielą się swoimi doświadczeniami z dłuższego pobytu w obcym kraju i z kontaktów z przedstawicielami odmiennej kultury. Oczywiście w kontekście nauczania polszczyzny najistotniejszy jest fakt, że w przypadku takich publikacji to Polacy uosabiają inność, a dialog międzykulturowy przedstawiony jest nie z perspektywy polskiej, jak to się zwykle odbywa na lektoracie, ale z punktu widzenia obcokrajowców, którzy odkrywają Polskę, jej mieszkańców i ich zwyczaje. Wybór takiego tekstu wydaje się posunięciem w pełni zgodnym z założeniami podejścia międzykulturowego. Można nawet zaryzykować twierdzenie, że jest modelową realizacją postulatu rozwijania kompetencji międzykulturowej. Z jednej strony jak najbardziej umożliwia pre-

zentację różnych aspektów kultury polskiej, z drugiej zaś wymusza zdystansowanie się od niej i spojrzenie na nią w sposób nowy i odkrywczy, bo oczami przedstawicieli innych kultur. Dzięki temu uczący się będą mogli poznawać kulturę polską nie tak, jak chciałby im ją zaprezentować nauczyciel-Polak, który się z nią identyfikuje, ale tak, jak ją widzą obcokrajowcy. Cudzoziemcy nie tylko mają do niej większy dystans i dostrzegają znaczące szczegóły, które niekiedy umykają Polakom, ale też opisują ją przez pryzmat rodzimej kultury, co automatycznie wprowadza na zajęcia treści kulturowe dotyczące innych krajów. W tekstach przybyszy z zagranicy piszących o Polsce nieuniknione są bowiem porównania, odniesienia i odwołania do własnej kultury, tak jak w przypadku każdego spotkania międzykulturowego.

Taki materiał może być pozytywnym zaskoczeniem dla uczestników zajęć. Po pierwsze, jest to niestandardowy i nieoczekiwany sposób inicjacji rozmowy o kulturze polskiej. Typowy scenariusz takiej lekcji obejmuje opis wybranego wątku polskiej kultury, po którego omówieniu następuje próba skierowania dyskusji na tory podobieństw i różnic w innych kulturach. W przypadku tekstu o Polsce autorstwa cudzoziemca perspektywa międzykulturowa jest od początku naturalnie obecna. Po drugie, taka propozycja metodyczna pozwala skutecznie uniknąć niebezpieczeństwa polonocentryzmu, co więcej – dopuszcza ewentualną krytykę kultury polskiej w wypowiedziach obcokrajowców. Warto odwołać się w tym kontekście do socjologii i filozofii. Przypomnijmy słowa Georga Simmela o obiektywizmie i wolności właściwych opiniom przybyszy o obcych im społecznościach. Niemiecki socjolog stwierdził, że cudzoziemiec „obserwuje sytuację bardziej bezstronnie, ocenia ją, stosując bardziej ogólne i obiektywne kryteria, w swym działaniu pozostaje nieskrępowany przyzwyczajeniem, nabożnym szacunkiem ani tradycją” (Simmel 1975, s. 507). Zygmunt Bauman także podkreślał niezależność i odkrywczą rolę Obcego, który „nieświadom jest miejscowych zwyczajów – i z tego powodu staje się tym człowiekiem, który kwestionuje wszystko nieomal, co z punktu widzenia grupy, do której wkracza, nie ulega kwestii” (Bauman 2000, s. 21). Po trzecie, zabieg ten wyraźnie sygnalizuje chęć uwzględnienia na zajęciach spostrzeżeń i opinii cudzoziemców, jest zaproszeniem do dzielenia się swoimi doświadczeniami w odkrywaniu kultury polskiej. Jej charakterystyki w wykonaniu obcokrajowców mają duży potencjał, jeżeli chodzi o aktywizację uczących się. Wszak każdy cudzoziemiec, który miał kontakt z Polakami i/lub był w Polsce, ma o tym coś do powiedzenia, a autentyczne teksty na ten temat napisane przez osoby, z którymi może się utożsamiać, mają szansę go ośmielić i zachęcić do własnych wypowiedzi. Dają też uczącym się możliwość skonfrontowania swoich obserwacji i przemyśleń o Polsce i jej mieszkańcach z tym, co zauważyli inni obcokrajowcy. Oczywiście takie materiały skłaniają także do świadomej refleksji o rodzimej kulturze i do zastanowienia się nad pewnymi ogólnymi mechanizmami rządzącymi kontaktami



międzykulturowymi. Dialog międzykulturowy nieuchronnie zmusza do przemyśleń o „tożsamości własnej i tej nowej, nabywanej w komunikacji międzykulturowej” (Żydek-Bednarczuk 2015, s. 21).

Publikowanych jest coraz więcej wypowiedzi cudzoziemców na temat Polaków i kultury polskiej. W niniejszym artykule analizie z perspektywy podejścia międzykulturowego poddane zostaną dwie wydane przed kilku laty książki autorstwa cudzoziemców, będących przedstawicielami różnych krajów i pokoleń. Obie publikacje poświęcone są kulturze polskiej widzianej oczyma przybysza z zagranicy oraz dialogowi międzykulturowemu, a są to: *Berlin-Warszawa-Express. Pociąg do Polski* (2013) Steffena Möllera i *Jestem Kazu. Japończyk w Polsce* (2017) Kazutaki Sasakięgo. Na podstawie fragmentów tych książek zostaną także zaproponowane ćwiczenia na zajęcia języka polskiego jako obcego, mające na celu rozwijanie kompetencji międzykulturowej. Niektóre spośród nich nawiązują bezpośrednio do opisanych technik wykorzystywanych w treningach międzykulturowych.

#### 4. NIEMIECKI PRZEWODNIK PO POLAKACH

Po posiadaczu tak bogatego portfolio spotkań międzykulturowych jak Steffen Möller – poliglota i człowiek, który ma w swojej biografii liczne pobyty za granicą – można się spodziewać szczególnej wrażliwości i refleksyjności odnośnie do różnic kulturowych. Świadectwem niemal profesjonalnej znajomości zasad komunikacji międzykulturowej jest jego publikacja *Berlin-Warszawa-Express. Pociąg do Polski* (2013). Pomysł na formułę książki autor zaczerpnął ze swojego doświadczenia podróżnego korzystającego często z linii kolejowej łączącej niemiecką i polską stolicę. Podczas kilkugodzinnej podróży pociągiem z Berlina do Warszawy Möller opowiada o Polsce i Polakach, a pretekstem do tych opowieści jest wszystko to, co widzi i słyszy w czasie jazdy: mijane po drodze stacje i krajobrazy, wygląd, rozmowy i zachowanie współpasażerów czy *menu* w wagonie restauracyjnym. Jest to więc coś na kształt fabularyzowanego przewodnika. Opis wydarzeń rozgrywających się w ciągu kilku godzin na trasie Berlin–Warszawa wzbogacony jest licznymi dygresjami o kulturze polskiej i niemieckiej oraz komentarzami i anegdotami na temat różnic i nieporozumień kulturowych między Polakami a Niemcami. Opis oferty wagonu restauracyjnego Wars stanowi pretekst do przytoczenia legendy o legendarnych założycielach Warszawy, a widok posągu Chrystusa Króla na stacji w Świebodzinie skłania autora do podjęcia wątku religijności Polaków. Koncepcja książki okazuje się nośna, bo pozwala poruszyć w naturalnym kontekście wiele aspektów kultury polskiej, m. in. geografię, historię, gospodarkę, politykę, święta i zwyczaje, popkulturę czy mentalność Polaków.

Kolejne odcinki podróży wyznaczają tytuły rozdziałów książki oraz dyktują ich tematykę. Rozdziały podzielone zostały zaś na wiele sekcji tematycznych. Warto przytoczyć kilka tytułów, ponieważ odzwierciedlają one różnorodność zagadnień podjętych przez Möllera oraz jego ambicję stworzenia możliwie wyczerpującego kompendium wiedzy o różnicach kulturowych między Niemcami a Polakami: *Apfelschorle kontra bawarka; Fakty o Polakach w Niemczech; Mieszkaniowy szal; Ostrzegaj, a nie pouczaj; Kultura kioskowa; Emocje w Niemczech; Włóż kapcie!; Boże Narodzenie po polsku; System opieki zdrowotnej*. Jak widać, rozpiętość tematyczna jest rzeczywiście duża, jednak wyraźnie dominują te sfery kultury, które Waldemar Pfeiffer określił w swojej znanej klasyfikacji mianem krajoznawstwa i socjoznawstwa (Pfeiffer 2001, s. 157–159).

Möller często nawiązuje do mocno zakorzenionych w obu kulturach stereotypów narodowościowych, które wypaczają obraz Polaków i Niemców w oczach sąsiadów, a przede wszystkim utrudniają im wzajemne poznanie się i rzeczywisty dialog. Demaskuje nieprawdziwość lub nieaktualność wielu takich obiegowych wyobrażeń. Autor wykazuje m.in. nieadekwatność przekonania, że już na pierwszy rzut oka można rozpoznać, kto jest Polakiem, a kto Niemcem. Przyznaje się, że lubi zgadywać podczas podróży, który z pasażerów czekających na dworcu jest jego rodakiem, a który – obywatelem Polski. Przypomina, że jeszcze pod koniec XX wieku było to proste, bo obie nacje zdradzały typowe stroje, fryzury czy akcesoria, tj. sumiasty wąs i torby w kratkę w przypadku Polaków oraz szare ubrania i plecaki jako rekwizyty Niemców. Kwituje jednak te dywagacje stwierdzeniem, że w XXI wieku taka błyskawiczna i nieomylna identyfikacja nie jest już możliwa, bo ludzie po obu stronach granicy noszą się teraz w zasadzie identycznie.

Möller zauważa, że przynależność do danej kultury narodowej czy raczej wychowanie w tej kulturze zdradzają głównie mowa ciała, mimika i najprostsze gesty, których nawet sobie na co dzień nie uświadamiamy. Żeby udowodnić prawdziwość tej tezy, inscenizuje w swojej książce zabawną scenę w wagonie restauracyjnym Wars. Jej uczestnikami są niemiecki biznesmen, doktor Harald Schwechtersheimer, oraz młode polsko-niemieckie małżeństwo, Dorota i Tomek. Dorota jest wprawdzie z pochodzenia Polką, ale dorastała w Niemczech. Dlatego też posługuje się sztucami inaczej niż jej mąż, który wychował się w Polsce. Ponoć odmienny sposób trzymania noża i widelca stanowi jedyny sporny temat w tym zgodnym związku. Pan Schwechtersheimer uświadamia sobie tę różnicę dotyczącą *savoir-vivre* dopiero wtedy, gdy sam sięga po widelec – „ze zdziwieniem zauważa, że w istocie trzyma go tak jak Dorota” (Möller 2013, s. 71).

Möller przywołuje wiele konkretnych sytuacji, które odpowiadają definicji nieporozumienia na tle kulturowym albo nawet incydentu krytycznego. Opowiada m.in. o dyrektorze wrocławskiego muzeum, który przez kilka godzin z zaangażowaniem oprowadzał po swojej placówce grupę z Niemiec i nie potrafił ukryć irytacji, gdy pod koniec wycieczki jeden z jej uczestników zwrócił mu uwagę, że „w sali

barokowej oderwała się połączana listwa na ścianie” (Möller 2013, s. 64). Autor tłumaczy, że w zachowaniu zwiedzającego nie należy się doszukiwać złośliwej pedanterii, lecz przeciwnie, trzeba je uznać za przejaw wdzięczności za czas poświęcony mu przez przewodnika. Podaje także przykład niefortunnej komunikacji, jaka stała się udziałem pewnej polsko-niemieckiej pary. Podczas kolacji w restauracji Polka oświadczyła, że jest jej zimno, na co Niemiec odpowiedział, że nie odczuwa chłodu. Jego towarzyszka nie tylko się zdenerwowała, ale też zarzuciła mu brak dobrego wychowania. Möller wyjaśnia, że o ile Polacy nie mają wątpliwości, że wypowiedź kobiety wyraźnie sygnalizowała oczekiwanie jakiegoś działania ze strony partnera, np. zaoferowania własnej marynarki jako okrycia, o tyle dla Niemców taki implicytny przekaz nie ma wcale wydźwięku performatywnego (Möller 2013, s. 85). Ten incydent krytyczny ilustruje jedną z kluczowych charakterystyk kultury niemieckiej, jaką jest bezpośrednia i dosłowna komunikacja. Przypomnijmy, że specjaliści w zakresie komunikacji międzykulturowej sytuują Niemcy wśród tzw. kultur niskiego kontekstu, w których ludzie wyrażają swoje myśli wprost i oczekują równie jasnych komunikatów od innych (Meyer 2014, s. 39).

Autor z dumą podkreśla, że świadomie pełni rolę podwójnego ambasadora – kultury polskiej i niemieckiej. W przewodniku wyraźnie obecne są także wątki interkulturowe, a niektóre jego fragmenty Möller wprost nazywa elementami treningu międzykulturowego. O samym sobie pisze żartobliwie, że zaczynał jako *gastarbeiter* w Polsce, a obecnie występuje w roli konsultanta emigracyjnego w Niemczech – tytuł *Gastarbeiter – Emigration Consultant* nosi pierwszy rozdział jego książki. Natomiast pod koniec przewodnika znajdziemy sekcję tematyczną zatytułowaną po prostu *Interkulturowy dialog*. Pojęcie to zostało jednak przewrotnie użyte w dwóch znaczeniach – nie tylko na poziomie meta jako określenie komunikacji i mediacji między różnymi kulturami, ale także całkiem dosłownie jako prozaiczna rozmowa między przedstawicielami dwóch nacji. Möller zauważa, jak istotna jest umiejętność naturalnej konwersacji z reprezentantami innej kultury. Podkreśla, że wymaga to orientacji w tematach uważanych w danym kraju za bezpieczne, bo niekontrowersyjne, a przy tym zajmujące dla wielu osób. Zdradza, że w Niemczech częstym tematem niezobowiązujących rozmów towarzyskich jest piłka nożna. Za typowy polski *small talk* uważa natomiast pogawędki o zbieraniu grzybów. Żeby usprawnić polsko-niemieckie konwersacje, swoim czytelnikom z obu krajów proponuje coś w rodzaju żartobliwego pomocnika konwersacyjnego, w którym w dwóch kolumnach zestawia najważniejsze informacje i pojęcia związane z futbolem i z grzybobraniem (Möller 2013, s. 213–216).

Wreszcie pod koniec książki Möller udowadnia, że opanował sztukę trudną ponoć dla Niemców, a właściwą Polakom – zdolność implicytnego formułowania przekazu. Okazuje się, że epizodyczna postać milczącego współpasażera, o którym autor wspominał niekiedy w przewodniku, jest bardzo istotna dla interkulturowej misji jego publikacji. Wśród podróży w wagonie Wars był młody

Azjata, którego wziął za Japończyka. Dopiero pod koniec podróży Möller dowiaduje się, że przybysz z Dalekiego Wschodu jest Chińczykiem. W rozmowie z nim Niemiec pozwala sobie na niefrasobliwe wygłoszenie opinii, że „Japończyków generalnie łatwo pomylić z Chińczykami” (Möller 2013, s. 225), co wywołuje gwałtowny sprzeciw jego rozmówcy. „Ależ skąd! Niemcy i Polacy – tak, są bardzo podobni! Ale Chińczycy i Japończycy są zupełnie różni” (Möller 2013, s. 225), oponuje Mingliang. Skoro Europejczyk jest w stanie pomylić przedstawicieli dwóch zupełnie odmiennych kultur azjatyckich, nie dziwi też fakt, że z perspektywy mieszkańca Azji Wschodniej różnice między Polakami a Niemcami nie są tak oczywiste, jak wydaje się ludziom na Starym Kontynencie. Tak właśnie autor uzmysławia czytelnikom względność rzekomo znaczących różnic między narodami z obu stron Odry i podkreśla to, co je łączy i powinno zbliżać jako dwie sąsiednie nacje europejskie.

## 5. JAPOŃSKA INSTRUKCJA OBSŁUGI POLSKI

Dziennik Kazutaki Sasakiego zatytułowany *Jestem Kazu. Japończyk w Polsce* ukazał się w 2017 r. Autor po raz pierwszy znalazł się nad Wisłą jako dziewiętnastolatek w 2011 r. podczas swojej kilkumiesięcznej podróży po świecie. Trafił do Polski, a konkretnie do Poznania, przez przypadek. Będąc istną *tabula rasa* w dziedzinie wiedzy o Polsce, Sasaki nie miał żadnych wyobrażeń czy uprzedzeń co do tego kraju. Dzięki temu odkrywał jego kulturę spontanicznie – chłonał polską rzeczywistość podczas spacerów po mieście i przypadkowych rozmów. Swoje wspomnienia z pobytu w Poznaniu opisał w pierwszej części książki pod wymownym tytułem *Na głęboką wodę*. Już w Poznaniu Kazu nauczył się pierwszych słów po polsku dzięki pogawędkom z ludźmi spotykanymi w hostelach i barach. Po powrocie do Japonii utrzymywał znajomości z Polakami przez Internet. Po czterech latach ponownie wybrał się do kraju Chopina. Tym razem spędził w nim kilka miesięcy. Zatrzymywał się zwykle w domach swoich polskich znajomych, co pozwoliło mu dobrze poznać życie codzienne i relacje międzyludzkie w Polsce. Ten dłuższy akt swojej polskiej przygody opisał w kolejnych częściach książki pt. *Ten drugi raz* i *Sushi master*. Trzeba zaznaczyć, że w przeciwieństwie do Möllera cechowała go nikła świadomość różnic kulturowych, a jego umiejętności w zakresie komunikacji międzykulturowej opierały się wyłącznie na intuicji, nie zawsze zresztą trafnej. Dlatego w publikacji *Jestem Kazu. Japończyk w Polsce* nie znajdziemy metarefleksji o dialogu międzykulturowym, natomiast przeczytamy wiele autentycznych przykładów nieporozumień kulturowych.

Takie nieskazitane obiegowymi opiniami obserwacje polskich realiów mogą być zaskakujące dla Polaków. Charakteryzując przestrzeń miejską w Poznaniu,

Japończyk napisał m.in. „Przy okazji, wiecie, co najczęściej widziałem na ulicy w Polsce? Ulotki? Puste butelki? Biedronki? Nie. „KEBAB” (Sasaki 2017, s. 58). Niektóre opisy polskich zwyczajów i tradycji, jakie znajdziemy w książce, mogą się wydać polskim czytelnikom zbyt uproszczone i powierzchowne. Z obserwacji ludzi w kościele cudzoziemiec wyniósł przekonanie, że podczas ceremonii religijnej w Polsce należy „klęczeć i żegnać się” (Sasaki 2017, s. 62). Autor zapisywał po prostu to, co widział, ale często nie rozumiał szczegółów i niuansów sytuacji, których był świadkiem. Jego dziennik można traktować jako autentyczny dokument kontaktu z inną kulturą, swoistą autobiografię międzykulturowego spotkania z Polską.

Egzotyczna okazała się dla Kazu polska rzeczywistość w swoim najbardziej fizycznym i namacalnym wydaniu. Zobaczył tu po raz pierwszy wiele rzeczy, sprzętów i urządzeń, których przeznaczenia nie znał i których nie potrafił nazwać nawet w rodzimym języku. Dekoracyjny kieliszek do jajka przez długi czas uznawał za ozdobę religijną i to właśnie ten intrygujący przedmiot był jedną z pamiątek, które ku zdziwieniu Polaków zdecydował się przywieźć do Japonii. Drugim nietypowym suwenirem z Polski był plastikowy czerwony kwadracik służący do zaznaczania aktualnej daty na kalendarzu ściennym. Kazu niejednokrotnie przekonał się też, że nawet wykonanie prostych codziennych czynności może stanowić wyzwanie dla cudzoziemca. Był bezradny np. wobec polskiej pralki. Nie rozumiał, co oznaczają liczby wokół pokręta maszyny, i nie wiedział, którą z wielu dostępnych opcji powinien wybrać, a to dlatego, że w jego kraju zawsze pierze się w zimnej wodzie, więc na japońskich pralkach nie ma żadnych oznaczeń dotyczących temperatury (Sasaki 2017, s. 85). Natomiast kaloryfer przez dłuższy czas stanowił dla niego tajemniczy przedmiot, którego przeznaczenia nie mógł się domyślić i który nazywał „białą metalową skrzynką” (Sasaki 2017, s. 79). Japończyk nie umiał też włączyć kuchenki, bo nigdy nie miał do czynienia z palnikami gazowymi, a konieczność ugotowania ryżu w garnku była niespodzianką dla przybysza z kraju, w którym każdy ma w domu specjalne urządzenie do tego celu. Tak więc w książce na pierwszy plan wysuwają się wyraźnie kulturowe odkrycia cudzoziemca z dziedziny polskiego realioznawstwa.

Jako smakosz Kazu był szczególnie zainteresowany polską kuchnią i otwarty na nowe odkrycia smakowe. Stał się amatorem jajecznicy, zapiekanek i pierogów ruskich. Ale już pierogi z truskawkami jako ciepłe danie główne na słodko okazały się wyzwaniem dla jego kulinarnej wyobraźni. Równie zaskakujące były dla Kazu wersje potraw z jego rodzimej kuchni serwowane w japońskich restauracjach w Polsce. Miał np. okazję przekonać się o istnieniu rodzajów sushi, o których nigdy wcześniej nie słyszał. Doceniał inwencję nadwiślańskich kucharzy, ale wyraźnie podkreślał, że w jego ojczyźnie takie ekstrawagancje nie spotkałyby się z aplauzem. „[...] Dla świata japońskiego sushi ser, szczypiorek i awokado byłiby [byłyby] najeżdźcami” (Sasaki 2017, s. 211). Dodawanie majonezu do sushi albo smażenie go w tempurze również zakrawało na herezję. Niektóre używane w Pol-

sce produkty spożywcze były dla Japończyka na tyle egzotyczne, że nie wiedział, jak się je jada. Kasza przez długi czas wydawała mu się niejadalna, bo zamiast ją ugotować, próbował ją zjeść na surowo. Niespodzianką dla Japończyka okazał się też asortyment sklepu rybnego, w którym można kupić tylko śledzie i łososie. Swoje rozczarowanie szybko zrównoważył jednak refleksją natury interkulturowej – wyobraził sobie Polaków poszukujących w japońskim sklepie spożywczym konkretnego gatunku jabłek czy sera i musiał przyznać, że nie mieliby w czym wybierać (Sasaki 2017, s. 129).

Kazu niejednokrotnie doznał szoku kulturowego, czyli emocjonalnej reakcji na pobyt w innym otoczeniu kulturowym (Chutnik 2007, s. 49–50). Niekiedy stanowił on doświadczenie fizyczne, bo wiązał się z przekraczaniem przez Polaków granic, które w Japonii są nienaruszalne, a dotyczą przestrzeni osobistej i dotyku. Można sobie wyobrazić, że nieoczekiwane cmoknięcie w policzek przez nieznanego mężczyznę w barze mogło stanowić dla chłopaka duży dyskomfort i stres. Jak większość Azjatów Japończycy zaliczani są bowiem do przedstawicieli kultur powściągliwych, a więc takich, w których ludzie zachowują znaczny dystans przestrzenny i w ogóle się nie dotykają w przestrzeni publicznej (Glondys, Bednarczyk 2020, s. 97–99). Kazu skomentował jednak całe zajście z humorem: „To był mój pierwszy pocałunek w Polsce, w barze... ale romantycznie! Szczęście w nieszczęściu nie pocałował mnie w usta” (Sasaki 2017, s. 51). Szokiem kulturowym okazała się też tak prozaiczna czynność jak wzięcie prysznicza w polskim domu. Przede wszystkim Japończyk zastanawiał się, gdzie została ukryta kabina prysznicowa, bo nie przyszło mu do głowy, że tę funkcję może pełnić niczym nieosłonięta wanna, nad którą w dodatku suszyły się ubrania. Nie spodziewał się, że wielu Polaków jest zmuszonych do istnej ekwilibrystyki podczas codziennego mycia, tak by nie zalać wodą łazienki. Autor spuentował swoje doświadczenie polskim przysłowiem: „Kiedy wejdiesz między wrony, musisz krakać jak i one” (Sasaki 2017, s. 88), dając wyraz swojej gotowości do przystosowania się do polskich realiów i zwyczajów.

Podobnie jak Möller, Sasaki często przemieszczał się po Polsce pociągami. Dla niego również podróżowanie na pokładzie PKP było okazją do licznych zaskakujących odkryć w dziedzinie polskiej kultury. Okazało się, że nawet symbole obrazkowe sygnalizujące nakazy i zakazy – które z założenia mają przecież być uniwersalne – mogą wprowadzić cudzoziemca w konsternację. Kazu bardzo zdziwił ujęty w czerwone kółko rysunek przedstawiający puszkę i butelkę na tle okna pociągu. Gdyby chłopak odczytał ten symbol tak, jak należałoby go zinterpretować w Japonii, musiałyby go zrozumieć nie jako zakaz, ale jako oficjalną zachętę do wyrzucania śmieci przez okno pociągu, bo „w Japonii czerwony okrąg = można” (Sasaki 2017, s. 90). Japończyk nie potrafił również ukryć zdumienia, gdy współpasażerka, z którą nie zamienił ani słowa, pożegnała się z nim gromkim „do widzenia!”, opuszczając przedział.

Kazu miał też okazję się przekonać, że w Polsce funkcjonuje wiele stereotypów i skojarzeń związanych z Japonią. Wprawdzie na początku większość Polaków uznawała go za Chińczyka, ale gdy dowiadawali się, że oto stoi przed nimi przybysz z Kraju Kwitnącej Wiśni, w ich umysłach natychmiast uruchamiały się ciągi skojarzeń związanych z Japonią. Dominowały wśród nich wątki kulinarne oraz wybiórcza wiedza o dawnej i współczesnej kulturze japońskiej, zaczerpnięta zapewne z filmów Kurosawy i z reklam samochodów. Kiedy, poszukując pracy w zawodzie kucharza, Kazu przychodził na rozmowy kwalifikacyjne do japońskich restauracji w Polsce, od progu był brany przez obsługę za *sushi мастера*. Nazwisko Sasaki tak wielu Polakom kojarzyło się z nazwą popularnej japońskiej marki samochodowej, że Japończyk – zmęczony ciągłymi przeinaczeniami swojego patronimu – sam zaczął się w końcu przedstawiać jako Suzuki. Poznani w barach czy na imprezach Polacy chętnie nawiązywali z nim rozmowę. Kazu podał przykład takiego dialogu:

- Oh, you Japanese! TOYOTA! I love TOYOTA! I have TOYOTA! [...]
- So you samurai? Ha, ha. [...]
- Och, Japończyku! Lubię karate!! – Tu pokazał, co umie. – Aczoooooooooh!!!

(Sasaki, 2017, s. 51)

Zaskoczeniem dla autora było również odkrycie peryfrastycznej i poetyckiej nazwy, którą Polacy zwykli określać jego ojczyznę: „Nie wiedziałem, że Polacy nazywają Japonię Krajem Kwitnącej Wiśni – przecież te drzewa kwitną tylko przez jeden tydzień w roku!” (Sasaki 2017, s. 132) Młody podróżnik uświadomił więc sobie, że dłuższy pobyt za granicą pozwala spojrzeć na własny kraj nie tylko z dystansu, ale też z perspektywy cudzoziemców, co bywa bardzo odkrywcze.

## 6. ĆWICZENIA NA PODSTAWIE ANALIZOWANYCH TEKSTÓW

Wybrane fragmenty przedstawionych tu książek mogą stanowić źródło licznych ćwiczeń mających na celu rozwijanie kompetencji międzykulturowej. Wiele doświadczeń i sytuacji opisanych przez Möllera i Sasakiego można zaprezentować na lekcji jako studia przypadku wymagające przeanalizowania pod kątem różnic czy nieporozumień kulturowych. Analiza ta może przybrać formę dyskusji na forum grupy czy pracy w mniejszych zespołach bądź tandemach, a także wypowiedzi pisemnej w ramach pracy indywidualnej. Aktywności studentów sprzyjać będą szczegółowe pytania, które z jednej strony zogniskują ich uwagę na ważnych aspektach danego epizodu w kontaktach interkulturowych, z drugiej zaś zachęcą ich do poszukiwania podobnych zdarzeń we własnej au-

tobiografii spotkań międzykulturowych i do poddania ich pogłębionej refleksji. Takie ćwiczenia niewątpliwie skutkują zwiększeniem świadomości występowania różnic kulturowych między przedstawicielami różnych krajów i unaczyniają, że odmiennosc na tle kulturowym nie ogranicza się do innych świąt, tradycji i kulinariów, ale przejawia się też w sferach znacznie mniej namacalnych, a więc trudniej uchwytnych, a przy tym fundamentalnych dla każdej kultury – choćby takich jak wartości, normy zachowania czy relacje międzyludzkie. Zaproponowane pytania pomyślane są w taki sposób, by demaskować wszechobecny etnocentryzm oraz uzmysławiać studentom, że ich oczekiwania wobec innej kultury, a także jej oceny są podyktowane nieświadomym często, a jakże iluzorycznym przekonaniem, że to ich rodzima kultura wyznacza standardy tego, co „normalne”. Skłaniają bowiem do spojrzenia na własną kulturę z dystansu, do próby jej scharakteryzowania i do zastanowienia się nad tym, jak mogą ją postrzegać cudzoziemcy. Zaproponowane zadania udowadniają, że to, co wydaje się oczywiste i naturalne w Polsce, może dziwić, a nawet szokować ludzi z innych krajów. Ćwiczenia te uwrażliwiają również na wielość kulturowych perspektyw oraz zachęcają do zastąpienia odruchu wartościowania innych kultur uważną obserwacją i analitycznym namysłem nad tym, co nieznanne i zaskakujące. Zwracają też uwagę na szkodliwe i zwykle nieprawdziwe uogólnienia w postaci stereotypów, które negatywnie rzutują na naszą percepcję danej kultury. Na konkretnych przykładach ukazują, że próba zrozumienia innej kultury jest kluczowa w komunikacji z jej reprezentantami. Kształtują więc postawę tolerancji, otwartości, ciekawości innych kultur oraz szacunku wobec nich. Przygotowują także do – jakże ważnej i niezbędnej we współczesnym świecie – roli mediatora interkulturowego, a więc osoby mogącej umożliwić bądź usprawnić komunikację ludzi, którzy nie mają kompetencji międzykulturowej koniecznej do udanego dialogu z rozmówcą z innego kraju. Reasumując, można stwierdzić, że zaproponowane aktywności ilustrują tezę mówiącą, że „podstawą kompetentnej (poprawnej i skutecznej) konwersacji międzykulturowej jest poczucie równości konwersujących stron oraz obustronne poszanowanie odmiennosci” (Zarzycka 2000, s. 71).

Wreszcie trzeba zauważyć, że wszystkie te ćwiczenia rozwijają jednocześnie sprawności językowe, a mianowicie czytanie ze zrozumieniem, mówienie i pisanie, a także poszerzają zasób słownictwa, zwłaszcza w takich zakresach semantycznych, jak: podróże, kulinaria, przedmioty codziennego użytku bądź przymiotniki służące do opisu wyglądu i emocji ludzi. Natomiast interpretowanie opisanych sytuacji, przyjmowanie różnych perspektyw w ocenie danego zdarzenia, wyjaśnianie reakcji i motywacji uczestników dialogu międzykulturowego, których to działań wymagają wszystkie przedstawione aktywności, to typowe przykłady mediacji. Działania mediacyjne, których roli w nauczaniu języka obcego poświęca się obecnie wiele uwagi (Kucharczyk 2020, s. 5–14), są w tych ćwiczeniach konieczne i występują w naturalnym, niewymuszonym kontekście.



Oto kilka propozycji ćwiczeń odnoszących się bezpośrednio do omówionych fragmentów książek:

**I. Przeczytaj poniższy fragment i odpowiedz na pytania.**

Kazu, Japonia:

Kiedy słońce zaszło, wybrałem się do baru z moimi biznesmenami [...] Jak zwykle musiałem tłumaczyć się z tego, dlaczego jestem w Polsce. Dali mi wódkę, chociaż nic na ten temat nie mówiłem ani tym bardziej nie prosiłem. Uczyli mnie czegoś, krzyżowaliśmy ręce, a oni raz po raz zapewniali mnie radośnie:

– Yeah, we are friiceends!

– Yeah!

(Sasaki 2017, s. 69)

1. Jaki rytuał rozpowszechniony w polskiej kulturze opisuje Kazu? Jak się nazywa, na czym polega i co oznacza?
2. Jak sądzisz, jak Japończyk czuł się w tej sytuacji? Dlaczego tak uważasz?
3. Jak ty czułabyś się / czułbyś się w takiej sytuacji? Dlaczego?
4. Czy w twojej kulturze jest podobny zwyczaj? Jak zwykle zachowują się ludzie w takiej sytuacji?

**II. Pytania inspirowane fragmentami tekstów Möllera i Sasakiego – do dyskusji w parach, w większych zespołach lub na forum grupy.**

1. Steffen pisze, że w Niemczech częstym tematem niezobowiązujących rozmów towarzyskich typu *small talk* jest piłka nożna, natomiast w Polsce – zbieranie grzybów. O czym zwykle rozmawiają ludzie w Twoim kraju, jeżeli chcą wybrać bezpieczny temat, na który większość osób będzie miała coś do powiedzenia? Czy sądzisz, że jest to temat, który sprawdzą się w każdej kulturze?
2. Steffen często przygląda się pasażerom na dworcu i stara się rozpoznać wśród podróźnych swoich rodaków. Czy sądzisz, że, przyglądając się dużej grupie, domyśliłabyś/domyśliłbyś się od razu, kto pochodzi z twojego kraju? Co uważasz za cechy charakterystyczne dla swoich krajanów (np. ubiór, akcesoria, mowa ciała, wyraz twarzy)? Czy zdarzyło ci się pomylić podczas takiej zabawy w zgadywanie narodowości? Jeśli tak, jak myślisz, dlaczego?
3. Steffen zauważa, że Polacy i Niemcy inaczej posługują się sztucami. Czy podczas pobytu za granicą dostrzegłaś/dostrzegłeś tego typu różnice dotyczące prozaicznych codziennych czynności? Na czym polegały? Jak się czułaś/czułeś, kiedy je odkryłaś/odkryłeś?
4. Kazu miał problem z obsługą pralki w Polsce, bo w Japonii te urządzenia wyglądają inaczej; nie wiedział też, co to jest kaloryfer, bo w jego kraju w domach są klimatyzatory. Czy zdarzyło ci się, że podczas pobytu za granicą nie wiedziałaś/wiedziałeś, do czego służy lub jak działa ja-

kaś maszyna? Opowiedz o swoim doświadczeniu. Czy sądzisz, że jakieś sprzęty w twoim kraju mogą nastroczać trudności cudzoziemcom? Jakie i dlaczego?

5. Kazu opowiada, że w rozmowie z nim wielu Polaków wypowiadało słowa, które stereotypowo kojarzyły im się z Japonią, np. toyota, samuraj, sushi, karate, ninja. Czy masz podobne doświadczenia w kontaktach z cudzoziemcami? Jak się wtedy czułaś/czułeś? Czy wiesz, jaki jest za granicą stereotyp twojego kraju i jego mieszkańców? Czy uważasz, że odpowiada prawdzie?
6. Kazu nie wiedział, jak się je kaszę gryczaną, dziwiły go takie dania jak pierogi z truskawkami. Jak myślisz, jakie produkty i potrawy z twojego kraju mogą zaskoczyć cudzoziemców? Jakie dania innych kuchni okazały się dla ciebie szczególnie egzotyczne i dlaczego? Czy zdarzyło ci się, że danie typowe dla kuchni twojego kraju wyglądało i smakowało zupełnie inaczej za granicą?
7. Kazu przeżył szok kulturowy, kiedy nieznajoma osoba pocałowała go w policzek na powitanie. Czy zdarzyła ci się sytuacja w kontaktach z cudzoziemcami, kiedy poczułaś/poczułeś zakłopotanie, skrępowanie czy zażenowanie? Opowiedz o tym zdarzeniu. Czego dowiedziałaś/dowiedziałeś się dzięki niemu o innej i o swojej kulturze?
8. Kazu przywołuje znane polskie przysłowie „Kiedy wejdiesz między wrony, musisz krakać jak i one”. Jak rozumiesz to powiedzenie? Zgadzasz się z tym twierdzeniem? Czy kiedy podróżujesz do innego kraju, starasz się zachowywać tak jak jego mieszkańcy? Czy oczekujesz takiej postawy od cudzoziemców odwiedzających twój kraj?

**III.** Steffen i Kazu dokonują wielu ważnych obserwacji kulturowych podczas podróży pociągiem. Spróbuj krótko scharakteryzować własną kulturę przez pryzmat tego konkretnego kontekstu, jakim jest jazda koleją, z myślą o cudzoziemcach. Weź pod uwagę takie aspekty, jak: punktualność, symbole i oznaczenia, wystrój pociągu i organizacja przestrzeni na pokładzie, postawa konduktora i zachowanie pasażerów (np.: Czy inicjują rozmowę z innymi podróżnymi? Czy jedzą w przedziale? Czy w czasie podróży często opuszczają przypisane miejsce?) Zapisz te informacje w formie wskazówek albo instrukcji dla podróżnego z zagranicy.

## 7. PODSUMOWANIE

Publikacje Möllera i Sasaki mogą stanowić kanwę licznych ćwiczeń rozwijających kompetencję międzykulturową na lekcji języka polskiego jako obcego. Na kartach ich książek toczy się bowiem nieustanny dialog międzykulturowy.

Znajdziemy tam wiele przykładów nieporozumień i konfliktów na tle kulturowym, na których podstawie można skonstruować typy zadań popularne w treningach interkulturowych, tj. asymilatory kulturowe. Liczne fragmenty tych tekstów można też przekształcić na aktywności stymulujące obserwację różnic kulturowych oraz refleksję nad rodzimą kulturą i nad mechanizmami funkcjonowania stereotypów. Autentyczne wypowiedzi Niemca i Japończyka o doświadczeniach w Polsce i o ich percepcji polskiej kultury mają duży potencjał, by zachęcić uczących się do aktywnego udziału w zajęciach i skłonić ich do dzielenia się własnymi przeżyciami związanymi z poznawaniem Polski i zwyczajów jej mieszkańców. Niezręczna sytuacja towarzyska, trudności z załatwieniem jakiejś sprawy czy niewłaściwa interpretacja zachowania rozmówcy – takie i tym podobne epizody są przecież udziałem każdego Obcego, który wkracza do odmiennej kultury nieuchronnie sformatowany przez tę, w której się wychował, czy też przez nią zaprogramowany, jak określiliby to Geert Hofstede (Hofstede i in. 2011). Niewątpliwie takie sytuacje przydarzyły się również niejednemu cudzoziemcowi w Polsce, ale przecież przedstawiciela każdej kultury co innego dziwi, śmieszy czy szokuje w tradycjach i postawach Polaków. Nawet jeśli punktem wyjścia omawianych książek jest porównanie kultury polskiej z kulturą niemiecką lub japońską, w toku lekcji, zwłaszcza w grupie międzynarodowej, naturalnie dojdzie do poszerzenia perspektywy tej kulturowej konfrontacji – kultura polska zostanie zestawiona z kulturami reprezentowanymi przez uczestników zajęć. Stwarza to na lekcji nieocenioną możliwość odkrywania wielu różnych kultur, a taka ekspozycja na wielość wartości, norm zachowania i punktów widzenia nie tylko poszerza wiedzę o świecie i nie pozwala zasklepić się w ciasnych ramach własnej kultury, ale też sprzyja kształtowaniu krytycznej świadomości kulturowej i postawy tolerancji, a więc kluczowych komponentów kompetencji międzykulturowej (Byram 1997; Aleksandrowicz-Pędich 2005; Białek 2009; Boski 2010; Gębał 2019; Myczko 2005; Wilczyńska 2005). Książki Möllera i Sasakiego są zatem niezwykle inspirowanym i pomocnym materiałem dla nauczycieli języka polskiego jako obcego poszukujących oryginalnych pomysłów na rozwijanie kompetencji międzykulturowej na zajęciach.

## BIBLIOGRAFIA

- Aleksandrowicz-Pędich L., 2005, *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*, Białystok.  
Bandura E., 2007, *Nauczyciel jako mediator międzykulturowy*, Kraków.  
Bauman Z., 2000, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa.  
Białek M., 2009, *Kształcenie międzykulturowe w edukacji językowej*, Wrocław.  
Boski P., 2010, *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Warszawa.  
Byram M., 1997, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon.

- Byram M., 1997, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon.
- Byram M., Barrett M., Ipgrave J. i in., 2011, *Autobiografia spotkań międzykulturowych*, tłum. M. Kositorny, Warszawa, <https://rm.coe.int/autobiografi-a-spotkan-miedzykulturowych/16806bf02f> (dostęp: 01.08.2021).
- Chutnik M., 2007, *Szok kulturowy. Przyczyny, konsekwencje, przeciwdziałanie*, Kraków.
- Gębał P.E., 2019, *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*, Warszawa.
- Głondys D. Bednarczyk M., 2020, *Komunikacja międzykulturowa albo lepiej nie wychodź z domu*, Kraków.
- Hofstede G. i in., 2011, *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, tłum. M. Durska, Warszawa.
- Karpińska-Musiał B., 2015, *Międzykulturowość w glottodydaktyce*, Gdańsk.
- Kossakowska-Pisarek S., 2016, *Wyzwania dla nauczyciela jako mediatora kulturowego w procesie kształcenia kompetencji interkulturowej*, w: A. Jaroszevska i in. (red.), *Wielojęzyczność i międzykulturowość na lekcji języka obcego – między teorią a praktyką nauczania*, Warszawa, s. 53–63.
- Kucharczyk R., 2020, *Językowe działania mediacyjne na lekcjach języka obcego. Od teorii do praktyki dydaktycznej*, „Języki Obce w Szkole” nr 2/2020, s. 5–14, <http://jows.pl/artykuly/jezykowe-dzialania-mediacyjne-na-lekcjach-jezyka-obcego> (dostęp: 01.08.2021).
- Meyer E., 2014, *The Culture Map. Breaking Through The Invisible Boundaries of Global Business*, New York.
- Möller S., 2013, *Berlin-Warszawa-Express. Pociąg do Polski*, Poznań.
- Myczko K., 2005, *Kompetencja interkulturowa jako cel kształcenia językowego*, w: M. Mackiewicz (red.), *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*, Poznań, s. 27–35.
- Pfeiffer W., 2001, *Nauka języków obcych od praktyki do praktyki*, Poznań.
- Sasaki K., 2017, *Jestem Kazu. Japończyk w Polsce*, Bydgoszcz.
- Simmel G., 1975, *Obcy*, w: id., *Socjologia*, tłum. M. Łukasiewicz, Warszawa, s. 504–512.
- Spychała-Wawrzyniak M., 2016, *Trening interkulturowy podczas lekcji języka obcego na przykładzie języka hiszpańskiego*, w: A. Jaroszevska i in. (red.), *Wielojęzyczność i międzykulturowość na lekcji języka obcego – między teorią a praktyką nauczania*, Warszawa, s. 77–93.
- Torenc M., 2007, *Nauczanie międzykulturowe – implikacje glottodydaktyczne*, Wrocław.
- Wilczyńska W., 2005, *Czego potrzeba do udanej komunikacji interkulturowej?*, w: M. Mackiewicz (red.), *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*, Poznań, s. 15–26.
- Wilczyńska W., Mackiewicz M., Krajka J., 2019, *Komunikacja interkulturowa. Wprowadzenie*, Poznań.
- Zarzycka G., 2000, *Dialog międzykulturowy. Teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski*, Łódź.
- Żydek-Bednarczyk U., 2015, *Spotkanie kultur. Komunikacja i edukacja międzykulturowa w glottodydaktyce*, Katowice.

*Justyna Zych*


### **DEVELOPING INTERCULTURAL COMPETENCE THROUGH BOOKS ON POLAND WRITTEN BY FOREIGNERS**

**Keywords:** intercultural competence, intercultural communication, intercultural dialogue, Polish as a foreign language, books on Poland by foreigners

**Abstract.** In the present article, two books on Polish culture written by foreigners are analysed in detail from the point of view of the intercultural approach to teaching foreign languages, namely *Berlin-Warszawa-Express. Pociąg do Polski* (2013) by Steffen Möller and *Jestem Kazu. Japończyk w Polsce* (2017) by Kazutaki Sasaki. The author explains why this kind of text constitutes relevant material to develop intercultural competence during classes of Polish as a foreign language. The definition and methods of shaping intercultural competence are recalled in the article. The author emphasizes that books by foreigners create an opportunity to discover not only Polish culture, but also the cultures represented by the authors of the texts discussed. Moreover, they enable students to talk naturally about their own respective cultures in the context of comparisons with Polish culture. The article contains proposals of exercises aimed at promoting intercultural dialogue in the process of teaching Polish as a foreign language, which are based on chosen fragments of the analysed books.

# NOWE ROZWIĄZANIA DLA GRUP O OKREŚLONYCH POTRZEBACH (JĘZYKOWYCH, SPECJALNYCH)

*Karolina Ziolo-Puzuk\**

 <https://orcid.org/0000-0002-6906-6310>

## PHOTOVOICE JAKO METODA BADANIA POTRZEB JĘZYKOWYCH I SZKOLENIOWYCH STUDIUM PRZYPADKU

**Słowa kluczowe:** photovoice, badanie potrzeb językowych, język polski jako obcy, język polski akademicki dla cudzoziemców, motywacja

**Streszczenie.** PhotoVoice to jakościowa, eksploracyjna, partycypacyjna metoda badania potrzeb stosowana w naukach społecznych. Służy ona do wyznaczania obszarów aktywności danej społeczności wymagających działań zmierzających do wprowadzenia pozytywnych zmian. PhotoVoice może być również wykorzystywany w badaniach edukacyjnych jako narzędzie badania potrzeb szkoleniowych lub opisywania, przez uczestników projektu, ich sytuacji edukacyjnej lub życiowej mającej związek i wpływ na uczenie się. Niniejszy artykuł przedstawia projekt pilotażowy, jaki został przeprowadzony podczas lektoratów języka polskiego akademickiego dla cudzoziemców na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, dla którego inspiracją była metoda PhotoVoice.

---

\* [k.ziolo-puzuk@uksw.edu.pl](mailto:k.ziolo-puzuk@uksw.edu.pl) Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, ul. Dewajtis 5, 01-815 Warszawa.

Zajęcia z języka polskiego akademickiego dla cudzoziemców prowadzone na UKSW w Warszawie są obowiązkowe i obejmują 60 godzin dydaktycznych realizowanych przez dwa semestry. Uczestnicy zajęć znają język polski co najmniej na poziomie B1, choć zwykle poziom ich jest znacznie wyższy (B2/C1). Niekiedy są to również cudzoziemcy, którzy zdali polską maturę w Polsce lub za granicą. Na podstawie kilkuletniego doświadczenia prowadzenia zajęć można stwierdzić, iż istotną barierą w doskonaleniu znajomości języka polskiego jest nie tylko tak zwana pułapka komunikatywności. Problemy w osiągnięciu postępów wynikają z niskiej motywacji i nieumiejętności wyznaczania celów edukacyjnych, wskazywania mocnych i słabych stron znajomości języka polskiego. Wszystkie te zjawiska są niewątpliwie ze sobą powiązane. Dlatego postanowiono zaproponować uczestnikom zajęć (12 osobom w wieku 17–19 lat, studentom I roku różnych kierunków studiów – dokładny opis uczestników projektu w dalszej części tekstu) w roku akademickim 2019/2020 jednomiesięczny projekt oparty o zasady metody PhotoVoice (PV). PV jest wykorzystywany w naukach społecznych do badania potrzeb społeczności lokalnych, definiowania mocnych i słabych stron różnych obszarów aktywności życiowej danych grup oraz poszukiwania rozwiązań dla sytuacji problemowych. PV jest metodą należącą do jakościowych badań partycypacyjnych, w centrum których stoją uczestnicy projektu i ich potrzeby. Hipoteza badawcza na początku projektu zakładała, że po odpowiedniej modyfikacji PV może stać się użytecznym narzędziem badania potrzeb językowych i szkoleniowych na lekcjach języka polskiego jako obcego, o ile uczestnicy mają dostęp i potrafią obsługiwać aparat fotograficzny lub telefon komórkowy z aparatem i rozumieją podstawowe założenia związane z interpretacją zdjęć. Użyteczność metody badana była pod względem realizacji celów projektów, co zostanie opisane poniżej. Przedstawiony projekt pilotażowy pozwolił pozytywnie zweryfikować niniejszą hipotezę. W założeniu autorki badania pilotaż przeprowadzony na UKSW pozwoli na zaproponowanie odpowiednich modyfikacji metody PV w sposób pozwalający na jej efektywne wykorzystanie w zakresie badania potrzeb szkoleniowych i językowych na lekcjach języka obcego.

## 1. PHOTOVOICE GENEZA I ZAŁOŻENIA METODY

Metoda PhotoVoice, zwana wcześniej photonovellą, nie jest metodą nową, choć dokładne jej opracowanie i opisanie jako narzędzia wykorzystywanego w badaniach dotyczących projektów społecznych, zostało dokonane przez Caroline C. Wang i Mary Ann Burris w połowie lat dziewięćdziesiątych (Wang, Burris 1997). Autorki opisywały projekt dotyczący badania potrzeb oraz planowania zmian społecznych przeprowadzony pośród kobiet zamieszkujących prowincję

Yunnan w Chinach. Za Ewą Jarosz i Marcinem Gierczykiem w niniejszej pracy używany będzie termin PhotoVoice w oryginalnym brzmieniu, gdyż ewentualne tłumaczenie lub szukanie polskiego odpowiednika pośród innych, podobnych metod badawczych, jak choćby fotografii uczestniczącej, powoduje utratę odrębności tej metody oraz jej podstawowego sensu, związanego właśnie z oddaniem głosu (voice) jednostce, a przez to grupie, do której ona należy, poprzez fotografię (photo) (Jarosz, Gierczyk 2016, s. 167). PV czerpie z pedagogiki krytycznej, teorii feministycznych zwracających uwagę na grupy defaworyzowane i brak ich udziału w podejmowaniu decyzji, opisywaniu zjawisk społecznych oraz kulturowych, a także bliski jest fotografii dokumentalnej z jej podstawowym przekonaniem, iż obrazy „[...] potrafią wyrażać intencje, poglądy odczucia i sposób odbioru rzeczywistości, ale też problemy i sytuacje doświadczane przez jednostki i grupy” (Jarosz, Gierczyk 2016, s. 170).

PhotoVoice to „[...] proces, dzięki któremu ludzie mogą zidentyfikować, przedstawić i wzmocnić społeczność, w której żyją, poprzez wykorzystanie techniki fotograficznej” (Wang, Burris 1997, s. 369). Wang i Burris, które same we wcześniejszych tekstach używały wspomnianego terminu photonovella lub photonovell, zwracają uwagę, iż oba te terminy opisują technikę związaną z opowiadaniem historii przy pomocy fotografii i wykorzystywane są przede wszystkim do nauki pisania oraz czytania i języków obcych (Wang, Burris 1997, s. 369). Photonovella jest bliska technice digital storytelling (cyfrowy storytelling – tworzenie i opowiadanie historii przy pomocy cyfrowej fotografii lub filmów). Tym, co odróżnia PV od tych technik jest fakt, iż celem PV jest przede wszystkim wprowadzenie zmian w sytuacji życiowej lub edukacyjnej jednostek i społeczności biorących udział w projekcie. Jest więc to narzędzie, które wykorzystywane w badaniach edukacyjnych nie służy bezpośrednio do usprawniania uczenia się i nauczania, ale do poprawy środowiska uczenia się poprzez lepsze zrozumienie potrzeb uczestników badania. Zmiana wypracowana w ramach projektu powinna być pozytywna i zaprojektowana przez członków danej społeczności: „Najprościej opisując sens metody można powiedzieć, że w ręce uczestników projektu (badawczego czy społecznego) oddawane są aparaty fotograficzne, aby mogli oni utrwalić na fotografiach (dokumentować) najważniejsze aspekty swojego życia oraz społeczności, w której żyją oraz sposobu odbioru rzeczywistości, a także nadanie przez siebie znaczenia różnym sytuacjom życiowym dotyczącym ich indywidualnie lub grup czy społeczności do których należą” (Jarosz, Gierczyk 2016, str. 170). Jest więc PV metodą badań jakościowych, wywodzących się z technik wizualnych stosowanych w badaniach społecznych i partycypacyjnych, zaliczyć ją można także do badań w działaniu (action reseach). Badania w działaniu są często wykorzystywane przez nauczycieli i lektorów, gdyż pozwalają na łączenie teorii z praktyką i wprowadzanie zmian usprawniających nauczanie, odczuwalnych przez uczniów oraz nauczycieli. Ten typ badań opiera się na dialogu między nauczycielem-badaczem a uczniem i zakłada otwartość oraz



gotowość do zmiany z obu stron. Dlatego też PV, wpisując się w tę tendencję, może stać się interesującym uzupełnieniem katalogu metod badawczych stosowanych przez lektorów języka polskiego jako obcego w celu badania potrzeb uczniów oraz podnoszenia ich motywacji dzięki wprowadzaniu większej liczby tematów związanych z zainteresowaniami uczestników zajęć. Metoda ta stawia w centrum ucznia. Uczeń dzięki fotografii i refleksji nad zdjęciami otrzymuje narzędzie pozwalające wyznaczać obszary kluczowe do podniesienia kompetencji językowej oraz opisywać cele nauczania, planować własny proces edukacyjny. PV jest więc metodą zwiększającą indywidualizację nauczania i kształtującą autonomię ucznia, ale nie może być jedyną metodą badania potrzeb językowych ze względu na wieloznaczność interpretacji otrzymanych obrazów, o czym wspomniane będzie niżej.

Caroline C. Wang wymienia trzy podstawowe cele zastosowania metody PV w badaniach naukowych (Wang 2003, s. 179). Poniższa tabela zestawia te cele z celami, jakie przyświecały planowaniu opisywanego projektu prowadzonego na UKSW i jakie mogą stać się podstawą planowania analogicznych działań dotyczących badania potrzeb w zakresie nauczania języków obcych.

Tabela 1. *Cele i metody Photo Voice*

Cele PV wymienione przez Caroline C. Wang (Wang 2003, s. 179)	Cele projektu prowadzonego na UKSW
stworzenie możliwości przedstawienia i opisanie przez członków danej społeczności jej mocnych stron i wyzwań przed nią stojących	zauważenie, stworzenie możliwości przedstawienia w formie fotografii barier językowych doświadczanych przez uczniów oraz mocnych stron w zakresie komunikacji w języku obcym
zachęta do krytycznego dialogu i przekazywania wiedzy o ważnych problemach danej społeczności poprzez dyskusję o fotografiach w małych i dużych grupach	zachęta do refleksji nad barierami w komunikacji w języku polskim; konceptualizacja potrzeb językowych oraz szkoleniowych poprzez dyskusję o fotografiach (indywidualnie lub w grupie)
dotarcie do decydentów i innych osób, które mogą doprowadzić do koniecznej i oczekiwanej przez społeczność zmiany	uwzględnienie przez lektora wyników analizy potrzeb; podniesienie motywacji poprzez wpływ na tematykę zajęć (zagadnienia i informacje otrzymane podczas prezentacji zdjęć wykorzystywane są przez nauczyciela do planowania zajęć)

Źródło: opracowanie własne

Zalety PV jako metody są analogiczne do zalet fotografii uczestniczącej wymienianych przez Katarzynę Niziołek (Niziołek 2011, s. 31–33). Autorka wskazuje przede wszystkim na możliwość spojrzenia na daną sytuację (w przypadku prezentowanego projektu: sytuację komunikacyjną oraz potrzeby językowe i szkoleniowe) oczami jej uczestnika, pozwala tę sytuację zrozumieć w katego-

riach osoby, która jej doświadcza. Dodatkowo uczestnik projektu w pełni staje się podmiotem, ponieważ „To badany decyduje co i w jaki sposób chce nam przekazać na temat swojego świata życia i swojego sposobu bycia w tym świecie” (Niziołek 2011, s. 31). Takie podejście pozwala na zbliżenie się badacza do realnych potrzeb edukacyjnych uczestników. Korzyść ta widoczna jest nie tylko w badaniach społecznych, ale również i edukacyjnych, co opisują Lucian Ciolan i Loredana Manasia, którzy analizowali możliwości wykorzystania PV w badaniach dotyczących uczenia się i nauczania (Ciolan, Manasia 2017). Autorzy podkreślają, iż PV pozwala na dostęp do danych, do których badacz sam, bez pomocy badanego, nie mógłby mieć dostępu oraz możliwość zaangażowania dużej grupy osób do udziału w projekcie, co zwiększa liczbę danych do przeanalizowania i powoduje, iż wyniki stają bardziej wiarygodne (Ciolan, Manasia 2017, s. 3).

Jak podkreśla Katarzyna Niziołek fotografia uczestnicząca, w tym PV, jest metodą łatwą do opanowania przez uczestników projektu i „Daje badanym możliwość swobodnej autoekspresji, wzmacnia poczucie sprawstwa i kompetencji, zapewnia namacalność efektu” (Niziołek 2011, s. 33). Szczególnie ta ostatnia korzyść, jak już wspomniano wyżej, związana jest bezpośrednio z motywacją uczących się, więc wpisuje się ona w jeden z wymienionych wcześniej celów projektu, jakim było podniesienie motywacji do nauki studentów uczęszczających na lektorat. Caroline C. Wang i Mary Ann Burris stwierdzają, iż atrakcyjność metody, wynikająca z zastosowania technologii, pozwala na utrzymanie zaangażowania uczestników badania przez dłuższy czas (Wang, Burris 1997, s. 372), przy czym należy również dodać, iż zadanie polegające na wykonywaniu zdjęć telefonem komórkowym wykorzystuje już istniejący u młodych osób nawyk częstego robienia zdjęć, jest więc nie tylko atrakcyjne, ale także wygodne, a udział w projekcie nie wymaga znaczącego dostosowania codziennej rutyny do jego wymagań. Na koniec wymieniania zalet tej metody należy podkreślić jedną z najważniejszych, czyli fakt, iż to uczestnicy projektu wskazują na ważne dla nich zagadnienia, co pozwala, według Wang, na redefiniowanie zagadnienia badawczego w sposób, jaki w pełni oddaje potrzeby uczestników (Wang, Burris 1997, s. 373), a tym samym zapobiega nadmiernemu wpływowi początkowych założeń badacza na przebieg i wyniki projektu.

Zarówno Wang, Penkowska, jak i Niziołek jako negatywny aspekt PV wymieniają subiektywność otrzymywanych wyników. Choć ostatnim elementem projektu jest wystawa lub prezentacja dające możliwość wysłuchania słownego opisu zdjęcia, jego interpretacji przez autora, to jednak nie obiektywizuje to otrzymanych wyników. Dlatego w przypadku PV, podobnie jak innych metod badania potrzeb, możliwość generalizacji wyników jest ograniczona lub nawet niemożliwa. Nie można też jedynie na podstawie wyników PV opisać kompleksowych potrzeb szkoleniowych i językowych danej grupy. W prezentowanym projekcie metoda PhotoVoice była zastosowana jako element podnoszący samoświadomość

uczących się, motywację, budujący autonomię, zaś analiza potrzeb w parciu o wyniki była składową poszerzonego badania potrzeb zaplanowanego na kolejny rok akademicki. Dlatego też według Grażyny Penkowskiej badania wizualne, do których PV się zalicza, „[...] dzięki wieloznaczności kontekstu społecznego mogą służyć raczej do celów eksploracyjnych niż weryfikacyjnych” (Penkowska 2017, s. 13) i też w takim celu zostały one wykorzystane w opisywanym projekcie – jako wstęp do dalszego badania we wskazanych przez uczestników obszarach komunikacji i kompetencji językowych.

Caroline C. Wang i Mary Ann Burris podkreślają, iż osoba wykonująca zdjęcia podlega autocenzurze, ograniczeniom, a samo wykonywanie zdjęć, w przypadku projektów społecznych, jest aktem politycznym, gdzie polityka jest rozumiana jako konkurencja o władzę między różnymi grupami (Wang, Burris 1997, s. 374). W tym znaczeniu, w przypadku projektów edukacyjnych, również mamy do czynienia z „walką” o władzę, czyli o to, co i jak będzie nauczanie. Takie postrzeżenie i analizowanie treści nauczania, w tym nauczania języka obcego, jest obecne w pracach z nurtu pedagogiki krytycznej, inspiracje którą widać również w założeniach PV, o czym wspomniano na początku tekstu. Nauczyciel przystępujący do realizacji projektu metodą PV powinien więc zdawać sobie sprawę ze swojej uprzywilejowanej pozycji i być gotowym na podzielenie się „władzą” nad treściami nauczania i metodami pracy.

## **2. PHOTOVOICE W DZIAŁANIACH EDUKACYJNYCH I EDUKACJI JĘZYKOWEJ**

Andrew P. Smith przeprowadził metaanalizę publikacji dotyczących wykorzystania PV w edukacji, aby znaleźć odpowiedź na pytanie, czy cele tej metody wymieniane przez Caroline C. Wang mogą być również osiągnięte w przypadku projektów edukacyjnych (Smith 2018). Analiza Smitha wykonana była na podstawie 14 tekstów z lat 2012–2017 opisujących zastosowanie metody PhotoVoice w grupach uczniów od 13 do 19 lat (osoby w opisywanym projekcie przeprowadzonym na UKSW miały 17–19 lat), pochodzących z różnych krajów, takich jak USA, Kanada, Szwecja, RPA, Rumunia, Indie, w grupach od 3 do 20 osób, w działaniach trwających od 3 dni do 2 lat. Metoda PV była stosowana na lekcjach matematyki, ekologii, nauki czytania oraz pisania, podczas zajęć profilaktycznych oraz poruszających problematykę społeczną. Metaanaliza udowodniła, iż PV to metoda, którą łatwo zaadaptować do różnych warunków, w tym językowych i kulturowych, dotyczących zarówno liczby uczestników, ich wieku, czasu trwania projektu oraz, co najważniejsze, przedmiotu. Przede wszystkim jednak Smith wskazał, iż we wszystkich projektach cele zostały osiągnięte: uczestnicy

potrafił w sposób krytyczny rozmawiać o zagadnieniach dotyczących projektu, uzyskali oni poczucie sprawczości i podmiotowości, mogli dyskutować na temat możliwych rozwiązań i proponować sposoby dochodzenia do celów, jakie zostały przez grupę wyznaczone na początku projektu (Smith 2018, s. 34). Kolejny wniosek płynący z analizy Smitha to obserwacja, iż nauczyciele pod wpływem wyników projektu zmieniali metody pracy i zagadnienia poruszane na zajęciach zgodnie z preferencjami uczniów, w tym tych dotyczących częstszego korzystania z technologii na lekcji i podczas nauki. Uwagę na podobne zagadnienia zwraca również Kevin J. Graziano w artykule opisującym projekt PV realizowany na zajęciach języka angielskiego jako obcego (Graziano 2011). Graziano konkluduje, iż projekt pokazał, że dostępne, używane codziennie technologie, takie jak fotografia cyfrowa, wspierają naukę, motywują, a sama procedura PV jest skoncentrowana na uczniu, poprzez możliwość dostosowania technologii do jego preferencji, co podnosi motywację i poczucie własnej wartości. Atrakcyjność metody PV polega więc nie tylko na jej partycypacyjnym charakterze, oddaniu głosu uczestnikom, możliwości opowiedzenia o sprawach ważnych bez słów, z pominięciem ewentualnych barier komunikacyjnych, ale także na wykorzystaniu dostępnej i powszechnej technologii fotografii cyfrowej wykonywanej przy pomocy telefonów komórkowych. Należy oczywiście pamiętać, iż nie w każdej grupie, która może brać udział w projekcie PV, technologia ta będzie jednakowo dostępna, dlatego też przed planowaniem projektu należy upewnić się, że wszyscy uczestnicy mają równy dostęp do sprzętu i w razie potrzeby zapewnić go, aby uniknąć wykluczenia.

Sposoby wykorzystania technik wizualnych w badaniach edukacyjnych opisuje również Grażyna Penkowska w artykule „Interpretacja materiałów wizualnych w badaniach naukowych” (Penkowska 2017). Autorka podkreśla, iż potrzeba wykorzystania materiałów wizualnych w badaniach edukacyjnych (materiałów wytworzonych zarówno przez badacza, jak i badanych) wynika z faktu, iż aktualnie duże znaczenie ma komunikacja wizualna, która „[...] osłabia centralną pozycję języka jako głównego medium komunikacyjnego, umożliwiając wybór między równorzędnymi systemami semiotycznymi w codziennym tworzeniu znaczeń” (Penkowska 2017, s. 11). W takim znaczeniu, wykorzystanie metod takich jako PV pozwalających bez słów opowiedzieć o potrzebach w zakresie uczenia się języka obcego oraz potrzeb szkoleniowych (na przykład metod pracy, wsparcia w zakresie planowania nauki i wyznaczania celów oraz sposobów ich realizacji) wydaje się uzasadnione. Język przestaje być barierą w przekazie ważnych informacji, a obraz staje się medium, dzięki któremu dane mogą stać się dostępne dla innych, przede wszystkim dla nauczyciela, który może odpowiednio zareagować na uczniowskie potrzeby.

### 3. OPIS PROJEKTU

Projekt na UKSW w Warszawie prowadzony był w roku akademickim 2019/2020 przez jeden miesiąc w semestrze zimowym. W projekcie wzięło udział 12 studentów pierwszego roku studiów dziennych, różnych kierunków, w wieku od 17 do 19 lat, którzy uczęszczali na zajęcia z języka polskiego akademickiego dla cudzoziemców. Uczestnicy byli na poziomie B2–C1 znajomości języka polskiego. W projekcie wzięło udział 10 kobiet i 2 mężczyzn. Każdy z uczestników przed przyjazdem do Polski i rozpoczęciem nauki na UKSW uczył się języka polskiego na kursach formalnych, w tym 5 osób w polskich szkołach. Język polski był więc dla tych osób językiem drugim, według ich deklaracji. Jak już wspomniano wyżej, podstawowym wyzwaniem w opisywanej grupie była malejąca motywacja i pułapka komunikatywności. Hipoteza zakładała, iż PV może stać się skutecznym narzędziem badania potrzeb językowych i szkoleniowych. Wyznaczenie tych potrzeb przez studentów oraz refleksja nad nimi miała w zamierzeniu badacza-lektora wspierać motywację do nauki i pomagać w wyznaczaniu indywidualnych celów edukacyjnych. Etapy realizacji projektu oparto na działaniach prezentowanych w artykule Kevina J. Graziano (Graziano 2011).

Pierwszym etapem (2 jednostki lekcyjne) było przedstawienie przez wykładowcę projektu oraz metod pracy PV i zebranie zgód na udział w projekcie. Na tym etapie omówiono również zagadania techniczne oraz ewentualne problemy z dostępem do sprzętu. Wszyscy studenci biorący udział w projekcie korzystali z telefonów z aparatem fotograficznym i często robili zdjęcia zamieszczane na portalach społecznościowych, więc byli przyzwyczajeni do wykonywania zdjęć w codziennych sytuacjach. Wykładowca powiedział ogólnie, iż zadanie polega na robieniu zdjęć, które pokazują dosłownie lub symbolicznie sytuacje, które były dla studentów trudne ze względu na odczuwane bariery językowe lub takie, w których poradzili sobie bardzo dobrze i byli z siebie dumni. Następnie wykładowca pokazał zdjęcie przedstawiające sytuację szkolną i w grupie dyskutowano nad znaczeniem tego zdjęcia – dosłownym i symbolicznym. Wykładowca zapytał również, czy i w jakim zakresie fotografia dokumentalna może pomóc w uczeniu się języka. Te elementy miały pokazać, jak można interpretować zdjęcia oraz wprowadzić studentów w tematykę fotografii dokumentalnej. Ostatnim elementem tego etapu było sformułowanie pytania badawczego. Zgodnie z założeniami PV pytanie wypracowane przez grupę w trakcie dyskusji powinno być: osobiste (odnoszące się do jednostki), otwarte, jasne i precyzyjne, bezpośrednio odnoszące się do życia uczestników projektu, pozwalające na udzielenie odpowiedzi w formie zdjęć. Pytanie w opisywanym projekcie brzmiało: Kiedy i gdzie mój język polski mi nie wystarcza? Uczestnicy projektu zdecydowali więc, iż skupią się na brakach, a nie zasobach w zakresie komunikacji w języku polskim. Decyzja ta

nie była zgodna z początkowymi założeniami prowadzącego projekt, ale zgodnie z ideą PV, pytanie badawcze musi być sformułowane przez uczestników.

Etap drugi to monitorowanie postępów. Podczas kolejnych zajęć przez 4 tygodnie trwała praca w terenie, czyli robienie zdjęć. Co tydzień, podczas zajęć, wykładowca przypominał o projekcie, odpowiadał na pytania, motywował do dalszej pracy. Dostępne były również konsultacje z wykładowcą online, ale żaden ze studentów nie zdecydował się na taką formę. W ostatnim tygodniu studenci zostali poproszeni o selekcję wykonanych zdjęć i wybranie 15 do prezentacji podczas zajęć, a spośród nich dwóch, które zostaną opisane w sposób bardziej szczegółowy.

Trzecim etapem była prezentacja zdjęć studentów (indywidualnie przed grupą) oraz szczegółowe omówienie dwóch zdjęć według podanego schematu (zapisanego na tablicy) opisanego przez akronim FOTKA, czyli

- Fakty – co przedstawia zdjęcie? (2) **O**powiedz, dlaczego to zdjęcie zostało zrobione.
- (3) **T**y i Twoje zdjęcie, czyli co zdjęcie mówi o Tobie i Twoich potrzebach językowych?
- (4) **K**tóre elementy zdjęcia są najważniejsze? (5) **A** co i jak można zmienić?

Inspiracją do powstania powyższego skrótownica była propozycja Kevina J. Graziano, który zachęcał uczniów do omawiania zdjęć według schematu PHOTO<sup>1</sup> i Caroline C. Wang i Mary Ann Burris proponujących inny akronim, tj. VOICE, co znaczy: voicing our individual and collective experience, czyli 'wygłoszenie indywidualnego i zbiorowego doświadczenia' (Wang, Burris 1997, s. 381). Schemat wypowiedzi FOTKA zawiera wszystkie elementy opisu zdjęcia uwzględnione w propozycjach zarówno Graziano, jak i Wang oraz Burris. Uczniowie byli zachęceni do uszczegółowiania opisów poprzez zadawana przez nauczyciela dodatkowe pytania, ale też starano się nie ingerować w głębię opowieści, dawać przestrzeń, często zapadała cisza potrzebna do namysłu. Duża część zachęt do wypowiedzi była przez nauczyciela wyrażana w formie niewerbalnej (tzw. słuchanie aktywne lub empatyczne). Celem projektu PV nie jest rozwijanie sprawności komunikacyjnej (jak wspomniano w pierwszej części tekstu PV pod tym względem znacząco różni się od photonovelli i digital storytelling), ale badanie potrzeb językowych, więc nauczyciel musiał ostrożnie zachęcać studentów do wypowiedzi, zwracać uwagę na ewentualne błędy, aby nie zaburzyć badania. Istotne było ciągłe skupianie się na celach projektu, przy jednoczesnym pamiętaniu o tym, iż odbywa się on podczas lekcji języka obcego, gdzie poprawność wypowiedzi i płynność wypowiedzi odgrywają ważną rolę.

Caroline C. Wang wskazuje trzy etapy zaangażowania uczestników w ostatniej, niezwykle ważnej, fazie projektu złożonej z prezentacji, opisu zdjęć oraz dyskusji. Czas przeznaczony na to działanie musi być wystarczający, aby nie

---

<sup>1</sup> Describe your Picture. What is **H**appening in your picture? Why did you take a picture **O**f this? What does this picture **T**ell us about you or your life as an English Language Learner? How can this picture provide **O**pportunities for us to improve life with regard to English Language Learners? (Graziano 2011, s. 5)

tylko każdy mógł się wypowiedzieć, ale również, aby wszystkie tematy poruszone przez uczestników mogły odpowiednio wybrzmieć. Można wręcz powiedzieć, iż dyskusję powinno się zakończyć dopiero wtedy, kiedy uczestnicy projektu wyrażą taką potrzebę. Etapy zaangażowania uczestników to, według Wang: wybór takich fotografii do prezentacji, które najlepiej oddają potrzeby danej społeczności (w przypadku projektów edukacyjnych można przedstawiać potrzeby indywidualne, które stworzą dopiero katalog potrzeb grupowych), konceptualizacja, czyli nadanie zdjęciom sensu poprzez opowieść o nich i kodowanie, to znaczy wskazanie powtarzających się tematów, problemów i idei (Wang, Burris 1997, s. 380). W prowadzonym projekcie na prezentacje przeznaczono 90 minut, a na ostatni etap, czyli dyskusję, przeznaczono również 90 minut i było to zbyt mało, aby w grupie dwunastu osób dokonać podsumowania oraz wyznaczyć obszary do pracy nad językiem. Prezentacje zdjęć zostały nagrane za zgodą studentów.

#### 4. WYNIKI

Podczas prezentacji studenci podkreślali, iż po raz pierwszy tak intensywnie zastanawiali się nad tym, w jaki sposób używają języka polskiego w sytuacjach prywatnych, w pracy poza uczelnią oraz na uczelni. Zaczęli zwracać uwagę na słowa, których im brakuje, nazwy przedmiotów, jakie ich otaczają oraz, co niezwykle cenne, na sytuacje oficjalne i nieoficjalne, w których nie tyle brakowało im słów, ale wiedzy oraz doświadczenia z zakresu etykiety językowej. Studenci wskazywali te obszary, w których kończyła się ich strefa komfortu i zwykle dotyczyły one komunikacji w sytuacjach mniej typowych, jak rozmowa w pralni w akademiku, na przystanku z nieznanym lub w pracy na tematy niezwiązane z obowiązkami zawodowymi, na przykład plotkami na tematy osobiste (zdjęcia przedstawiające te sytuacje były symbolicznymi ich reprezentacjami). Można więc powiedzieć, iż analiza przeprowadzona przez studentów odbyła się na dwóch poziomach: najprostszym, na który składał się katalog słówek oraz bardziej złożonym, odnoszącym się do zachowań językowych. Poziom refleksji był zależny od stopnia zaangażowania studenta. Niestety, na etapie pilotażowego projektu nie można stworzyć katalogu tematycznego sytuacji komunikacyjnych przedstawianych na zdjęciach ze względu na ich dużą różnorodność i jednocześnie niewielką próbę. Pilotaż pozwolił na zauważenie pewnej powtarzalności (na przykład tematyka tzw. small talk), jednak dopiero przeprowadzenie badania w większej grupie pozwoliłoby na stworzenie inwentarza zagadnień tematycznych. Pilotaż pokazał jednoznacznie, iż stworzenie takiego katalogu, który mógłby stać się na przykład podstawą stworzenia materiałów dydaktycznych dla uczniów zaawansowanych jest możliwe i potrzebne.

Studenci w trakcie dyskusji byli zachęceni przez wykładowcę do wskazywania, w jaki sposób, jakimi metodami, ich zdaniem mogą pogłębić znajomość języka polskiego. Dyskusja ta pokazała, iż wbrew początkowym deklaracjom studentów, istnieją obszary komunikacji oficjalnej i nieoficjalnej, które wymagają pracy. Co bardzo cenne, studenci dzielili się nie tylko wrażeniami z pracy nad projektem, ale przede wszystkim doświadczeniami z uważnego przyglądania się własnej znajomości języka polskiego. Studenci dzielili się również skutecznymi strategiami kompensacyjnymi pomagającymi przetrwać w przypadku trudności, metodami na zapamiętywanie słówek. Jak zauważyła jedna z osób, podczas każdej z prezentacji zadawała sobie ona pytanie: czy ja wiem, jak się w tej sytuacji zachować? Brak pozytywnej odpowiedzi wskazywał jeszcze jeden obszar do doskonalenia. Poruszona przez studentów problematyka obszarów do pracy nad językiem i komunikacją była systematycznie wprowadzana przez wykładowcę podczas zajęć.

Również pracę polegającą na wykonywaniu zdjęć studenci ocenili pozytywnie, przede wszystkim z powodu faktu, iż technologia wykorzystywana w zadaniu była im dobrze znana i dostępna dosłownie na wyciągnięcie ręki, pozwalająca na szybkie reagowanie, nawet dyskretne, jeśli było to konieczne.

## 5. WNIOSKI

Przeprowadzony projekt miał charakter pilotażowy. Jego celem było wstępne sprawdzenie czy i w jakim zakresie metoda PhotoVoice może być przydatna na lekcji języka obcego do analizy potrzeb i podnoszenia motywacji uczących się. Projekt pokazał, iż PV jest metodą łatwą do zastosowania i adaptacji jeśli zostaną spełnione minimalne warunki, czyli: oddanie głosu poprzez zdjęcia wszystkim uczestnikom projektu (istotne jest zadbanie o dostępność sprzętu i umiejętność jego obsługi), zagadnienie do eksploracji zostanie sformułowane przez uczestników projektu i oni też dokonają wyboru i prezentacji zdjęć w połączeniu z ich interpretacją, a następnie wskazaniem wspólnych i najważniejszych elementów wszystkich wypowiedzi. Kluczowym elementem projektu PV musi być zmiana: w tematyce zajęć oraz metodach pracy. Obszary do zmiany i sposób jej wprowadzania muszą być wskazane przez uczestników projektu i wysłuchane przez lektora, który następnie dzieli się „władzą” nad tematyką zajęć i sposobami pracy na lekcji. Mimo opisanych ograniczeń metody, PV jest narzędziem wartym dalszego badania w zakresie nie tylko jego skuteczności w analizie potrzeb, ale także wspierania motywacji uczniów i budowania partycypacyjnego modelu nauczania języka obcego. Tematyka ta będzie pogłębiana w kolejnych projektach z zastosowaniem metody PhotoVoice.



**BIBLIOGRAFIA**

- Ciolan L., Manasia L., 2017, *Reframing Photovoice to Boost its Potential for Learning Research*, „International Journal of Qualitative Methods”, nr 16, s. 1–15.
- Graziano K.J., 2011, *Working with English Language Learners: Preservice Teachers and Photovoice*, „International Journal of Multicultural Education”, nr 1, s. 1–19.
- Jarosz E., Gierczyk M., 2016, *Photovoice w badaniach i działaniach społecznych*, „Pedagogika społeczna”, nr 2, s. 167–181.
- Niziołek K., 2011, *Fotografia uczestnicząca: od jakościowych badań światów społecznych do interwencji socjologicznej*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, nr 1, s. 22–41.
- Penkowska G., 2017, *Interpretacja materiałów wizualnych w badaniach naukowych*, „E-mentor”, nr 1, s. 11–16, <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/68/id/1287> (dostęp: 25.04.2021).
- Smith A.P., 2018, *A Systematic Review of Photovoice as a Pedagogical Tool for Young People*, „The Journal of Arts Science and Technology”, nr 2, s. 14–37.
- Wang C.C., 2003, *Using Photovoice as a Participatory Assessment and Issue Selection Tool. A Case Study with the Homeless in Ann Arbor*, w: M. Minkler, N. Wallerstein (red.), *Community based participatory research for health*, Jossey-Bass/Wiley, s. 179–196.
- Wang C.C., Burris M.A., 1997, *Photovoice: Concept, Methodology, and Use for Participatory Needs Assessment*, „Health Education and Behaviour”, nr 3, s. 369–387.

*Karolina Ziolo-Pużuk*

**PHOTOVOICE AS A LEARNING AND LANGUAGE NEEDS ASSESSMENT TOOL.  
A CASE STUDY**

**Keywords:** photovoice, language and learning needs research, Polish as a foreign language, academic Polish for foreigners, motivation

**Abstract.** PhotoVoice is a qualitative, participatory, community-based needs assessment method used in the social sciences. PhotoVoice can also be used in educational research as a tool for learning and language needs assessment and analysis. Such analysis would lead to setting up learning goals or describing issues that can be the subject of further activities, such as improving learning conditions, teaching methods or the curriculum. PhotoVoice is an exploratory research method. This article describes a pilot project inspired by the PhotoVoice method that was conducted at the Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw among first year students attending classes of academic Polish for foreigners.

Wiesław T. Stefańczyk\*



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

## RODZAJ GRAMATYCZNY W POLSZCZYŹNIE I W JĘZYKACH WSCHODNIOŚLAWIAŃSKICH ROZWAŻANIA NA MARGINESIE BIERNIKA

**Słowa kluczowe:** rodzaj gramatyczny, język polski, języki wschodniosłowiańskie, biernik

**Streszczenie.** We współczesnym językoznawstwie polonistycznym współlistnieje kilka ujęć kategorii rodzaju gramatycznego: tradycyjne, wywodzące się ze szkoły starożytnej oraz nowsze. W ujęciu tradycyjnym występuje trójczłonowy podział na rodzaje gramatyczne, tj. męski, żeński i nijaki, a jego podstawę stanowi mianownik liczby pojedynczej. Podobnie jest we wszystkich językach wschodniosłowiańskich. W polszczyźnie – w przeciwieństwie do innych języków słowiańskich – istnieje dodatkowo rodzaj męskoosobowy i niemęskoosobowy. W ujęciach nowszych podstawę podziału na rodzaje gramatyczne stanowi biernik i dopełniacz. W ujęciu biernikowym występuje pięć rodzajów gramatycznych: męskoosobowy, męskożywotny, męskonieżywotny, żeński i nijaki, natomiast w koncepcji dopełniaczowej wyodrębnia się cztery klasy rodzajowe w liczbie pojedynczej i pięć klas w liczbie mnogiej. Tego typu propozycje opisu rodzaju gramatycznego są obce innym językom słowiańskim, w tym wschodniosłowiańskim, choć istnieje w nich rozbudowana kategoria żywotności, czego przykładem jest biernik. W językach wschodniosłowiańskich rzeczowniki żywotne wszystkich rodzajów gramatycznych otrzymują w bierniku liczby mnogiej końcówki fleksyjne synkretyczne z dopełniaczem. We współczesnej polszczyźnie natomiast wyodrębnianie klasy rzeczowników żywotnych w liczbie mnogiej jest nieistotne z fleksyjnego punktu widzenia. Różnice te są przyczyną interferencji i błędów językowych zarówno Polaków uczących się języków wschodniosłowiańskich, jak i wschodnich Słowian, przyswajających język polski.

Inspiracją do napisania niniejszego szkicu był artykuł Ałły Krawczuk *Rodzaj gramatyczny w nauczaniu polszczyzny Ukraińców: perspektywa z „wewnątrz” oraz z „zewnątrz” systemu języka polskiego*, zawierający wnikliwą analizę porównawczą kategorii rodzaju w języku ukraińskim i polskim oraz związane z tym

\* reinhold5@interia.pl, Uniwersytet Jagielloński, Wydział Polonistyki, Instytut Glottodydaktyki Polonistycznej, ul. Grodzka 64, 30-004 Kraków.

błędy, popełniane przez osoby ukraińskojęzyczne, uczące się języka polskiego (Krawczuk 2020). Przedmiotem niniejszych rozważań jest kategoria rodzaju gramatycznego, a ściślej współczesne jej ujęcia oraz struktura biernika w polszczyźnie i w językach wschodniosłowiańskich, głównie w rosyjskim. Niniejszy artykuł wpisuje się w nurt badań dotyczących błędów językowych, ich typologii oraz nauczania polszczyzny osób ze Wschodu, a także trudności napotykanych w przyswajaniu języków wschodniosłowiańskich przez Polaków.

We współczesnym językoznaństwie polonistycznym współlistnieje kilka ujęć kategorii rodzaju gramatycznego – tradycyjne oraz nowsze. Poniżej znajduje się krótki przegląd, zawierający najważniejsze cechy każdej z tych koncepcji.

## 1. TRADYCYJNA KONCEPCJA KATEGORII RODZAJU GRAMATYCZNEGO

Ujęcie tradycyjne wywodzi się ze szkoły antycznej, gdzie podstawę podziału na rodzaje gramatyczne stanowi *casus rectus*, tj. mianownik liczby pojedynczej. W ujęciu tym wyodrębnia się trzy rodzaje gramatyczne, na co wskazują formy fleksyjne wyrazów określających rzeczownik: rodzaj męski – *ten dobry nauczyciel przyszedł*; rodzaj żeński – *ta dobra nauczycielka przyszła*; rodzaj nijaki – *to dobre dziecko przyszło*. W wielu językach indoeuropejskich, jak np. litewski, łotewski, francuski, hiszpański czy włoski istnieje system dwuczłonowy, tj. męsculinum i femininum, natomiast rodzaj nijaki zanikł. Warto dodać, że w polszczyźnie rodzaj nijaki jest reprezentowany jedynie przez ok. 10% ogółu leksemów rzeczownikowych, a pozostałe 90% rzeczowników, tj. dominujący zrąb leksyki, ma rodzaj męski i żeński (Stefańczyk 2007). Ujęcie tradycyjne ma nadal wielu zwolenników (por. np. Kreja 1973, Klemensiewicz 1984, Kuryłowicz 1987, Swan 1988, Jarceva (red.) 1990, Riley 1999, Zgółkowa (red.) 1994–2005, Tokarski 2001, Stefańczyk 2007, Włodarczyk 2009) i jest niemal wyłącznie stosowane w opracowaniach onomastycznych (por. np. Cieślíkowa 2002) czy dialektologicznych (por. np. Urbańczyk 1984, Dejna 1993), gdzie wprowadzanie dodatkowych klas czy kategorii proponowanych przez nowsze ujęcia jest zbyt ciężkie, np. toponimy typu *Kraków*, *Zgierz* czy *Aleksandrów* nigdy nie są rodzaju męskoosobowego i męskożywotnego (męskozwierzęcego), podobnie antroponimy typu *Robert*, *Krawczuk*, *Kowalski* nigdy nie są męskonieżywotne i męskozwierzęce, lecz zawsze osobowe. Podobnie stosowanie tego ujęcia i związanej z nim terminologii skomplikowałoby i zaciemniło obraz opisu maskulinizacji dawnych neutrów typu *Płocko*, *Grodzisko*, *Przedborze*, mających obecnie postać *Płock*, *Grodzisk*, *Przedbórz*. Tradycyjne ujęcie kategorii rodzaju gramatycznego dominuje również w opracowaniach glottodydaktycznych, w tym w materiałach i pomocach dydak-

tycznych. Do rzadkości należą autorzy, sięgający po nowsze rozwiązania (por. np. Kaleta 1995, Pyzik 2011).

Ujęcie tradycyjne ma jeszcze jedną niekwestionowaną zaletę. Istnieje mianowicie bardzo wysoki stopień korelacji pomiędzy postacią fonetyczną i morfologiczną rzeczownika w mianowniku liczby pojedynczej a rodzajem gramatycznym (Kreja 1973, Zaron 2004, Stefańczyk 2007). Badania dowodzą, że rozpoznawalność rodzaju gramatycznego na podstawie wspomnianych kryteriów obejmuje ponad 99% ogółu leksemów rzeczownikowych. Główną grupę osobliwości stanowią rzeczowniki rodzaju żeńskiego z końcówką mianownika liczby pojedynczej  $-\emptyset$  typu *pomoc*, *wieś*, *podróż*, *kwiat*, podlegające zresztą ustawicznie procesom wyrównawczym (Stefańczyk 2019).

Pozostaje odpowiedź na pytanie, jak i w jakim zakresie ujęcie tradycyjne ma zastosowanie do opisu kategorii rodzaju gramatycznego rzeczownika w liczbie mnogiej. W wielu językach istnieje całkowita korelacja pomiędzy rodzajem rzeczownika w liczbie pojedynczej i mnogiej. Tak jest m. in. w języku francuskim, hiszpańskim czy włoskim, czego dowodzą poniższe przykłady:

*un jardin* ‘ogród’ – *des jardins* ‘ogrody’ (masculinum)  
*une voiture* ‘samochód’ – *des voitures* ‘samochody’ (femininum)  
*un chico* ‘chłopiec’ – *unos chicos* ‘chłopcy’ (masculinum)  
*una chica* ‘dziewczyna’ – *unas chicas* ‘dziewczyny’ (femininum)  
*un amico* ‘przyjaciół’ – *degli amici* ‘przyjaciele’ (masculinum)  
*un’ a amica* ‘przyjaciółka’ – *delle amiche* ‘przyjaciółki’ (femininum).

Potwierdzają to również zaimki osobowe 3. osoby, mające w obu liczbach konsekwentnie postać rodzaju męskiego, np.: *il* – *ils*; *él* – *ellos*; *egli* – *essi* oraz żeńskiego, np.: *elle* – *elles*; *ella* – *ellas*; *ella* – *esse*.

W innych językach, jak np. w większości języków słowiańskich czy w języku niemieckim, doszło do neutralizacji opozycji rodzajowych, stąd wyodrębnianie rodzajów w liczbie mnogiej jest zbędne, por. ros. *эти красивые – мужчины, женщины, деревья* lub nm. *die schöne – Männer, Frauen, Bäume*. W języku polskim, o czym mowa niżej, występują wyraźnie dwie klasy, stąd przytoczone przykłady należy rozpatrywać dwudzielnie, tzn. *ci piękni – mężczyźni* oraz *te piękne – kobiety, drzewa*. O obecności jednej tylko kategorii we wspomnianych językach świadczy również jedna forma zaimka osobowego 3. osoby liczby mnogiej, por. ros. *они*, nm. *sie* ‘oni, one’.

Dość specyficzne miejsce w opisie kategorii rodzaju gramatycznego w liczbie mnogiej zajmuje polszczyzna. W wyniku wykształcenia się w XVIII stuleciu kategorii osobowości ogół leksemów dzieli się na męskie osobowe (męskoosobowe) oraz niemęskoosobowe, tj. męskie nieosobowe, żeńskie i nijakie. Należy podkreślić, że występowanie rodzaju męskoosobowego ogranicza się w istocie do mianownika i biernika (Jarceva 1990), natomiast pozostałe przypadki są zdemorfologizowane i charakteryzują się występowaniem jednego tylko wykładnika, który nie wskazuje na istnienie odrębnych klas rodzajowych, por.:

dopełniacz: *tych dobrych* – *mężczyzn, kobiet, dzieci*  
 celownik: *tym dobrym* – *mężczyznom, kobietom, dzieciom*  
 narzędnik: *tymi dobrymi* – *mężczyznami, kobietami, dziećmi*  
 miejscownik: *tych dobrych* – *mężczyznach, kobietach, dzieciach*.

Szczególne miejsce w wymienionej grupie przypadków zależnych, niemających formalnych wykładników, wskazujących na istnienie odrębnych klas rodzajowych, zajmuje dopełniacz. Jest to bowiem przypadek wielokońcówkowy (mający końcówki równoległe), pozostałe przypadki są natomiast zdemorfologizowane o całkowicie (celownik) lub niemal zupełnie zredukowanej (narzędnik, miejscownik) ilości końcówek. Jest to jednak zagadnienie drugorzędne z punktu widzenia kategorii rodzaju gramatycznego, istotne jednak w opisie fleksji rzeczownika.

W mianowniku i bierniku – w przeciwieństwie do pozostałych przypadków – występują dwie odrębne klasy, na co wskazują formy fleksyjne wyrazów określających rzeczownik, por.

mianownik: *ci dobrzy* – *mężczyźni, studenci* : *te dobre* – *komputery, koty, kobiety, studentki, dzieci*;  
 biernik: *tych dobrych* – *mężczyzn, studentów* : *te dobre* – *komputery, koty, kobiety, studentki, dzieci*.

Należy dodać, że kategoria osobowości podlega ustawicznie procesowi neutralizacji, dotyczy to w znacznym zakresie mianownika i w niewielkim stopniu biernika. W mianowniku liczby mnogiej ponad 12% rzeczowników męskoosobowych otrzymuje końcówki nieosobowe. Są to zarówno leksemy nacechowane, np.: *chamy, komuchy, lizusy, łasuchy, czyściochy, spaślaki, niejadki, nieuki, smutasy*, jak i nienacechowane, np.: *chłopaki, wnuki* (Stefańczyk 2015). Warto wspomnieć, że w dialektach polskich kategoria męskoosobowości w mianowniku liczby mnogiej ma bardzo ograniczony zasięg bądź w ogóle nie występuje, stąd formy typu *te chłopcy, synki, profesory, doktory* (por. Urbańczyk 1984). Tego typu formy spotyka się również w języku potocznym, gdzie – w przeciwieństwie do gwar – mają charakter deprecjatywny (Bańko 2002). W bierniku rodzaj męskoosobowy obejmuje niemal wszystkie rzeczowniki, chociaż i tu występują osobliwości, np.: *popatrz na te niejadki, brzdące, dzieciaki, dzieciaczki, maluchy, maluszki, berbecie, brzdące* i nie są to formy izolowane (por. też Tokarski 2001). Zjawisko to wymagałoby jednak odrębnych badań, zwłaszcza języka potocznego, co pozwoliłoby precyzyjnie określić kierunek dokonujących się zmian i wprowadzić niezbędne uściślenia.

Wielką zaletą ujęcia tradycyjnego jest ponadto precyzyjny opis kategorii rodzaju gramatycznego czasownika w czasie przeszłym i trybie przypuszczającym. Uwzględnia ono bowiem bez wprowadzania dodatkowych klas i kategorii, a więc w sposób bardzo funkcjonalny, trzy rodzaje w liczbie pojedynczej i dwa w liczbie mnogiej, por.:

rodzaj męski – *był, byłby*, np.: *ojciec, koń, tygrys, mercedes*;  
 rodzaj żeński – *była, byłaby*, np.: *matka, córka, książka, droga*;

rodzaj nijaki – *było, byłoby*, np.: *dziecko, palto, wydarzenie, zwierzę*;  
rodzaj męskoosobowy – *byli, byłiby*, np.: *ojcowie, Ukraińcy, Polacy*;  
rodzaj niemęskoosobowy – *były, byłyby*, np.: *konie, tygrysy, mercedesy, matki, książki, dzieci, palta, wydarzenia, zwierzęta*.

Stosowanie dalszych podziałów, uwzględniających rodzaj męskożywotny (męskozwierzęcy) i męskonieżywotny, jest w wypadku czasownika mało funkcjonalne (por. też Bobrowski 2005). Z tego względu tradycyjne ujęcie kategorii rodzaju gramatycznego czasownika, wyodrębniające trzy rodzaje w liczbie pojedynczej i dwa rodzaje w liczbie mnogiej, jest wykorzystywane również przez zwolenników nowszych koncepcji (por. Saloni 2001).

Należy dodać, że tradycyjne ujęcie jest stosowane również w opisie rodzaju gramatycznego zaimków osobowych, wyodrębnianie bowiem innych rodzajów niż męski – *on*, żeński – *ona*, nijaki – *ono*, męskoosobowy – *oni* i niemęskoosobowy – *one* byłoby nie tylko mało zasadne, lecz także niezgodne ze stanem faktycznym (por. Laskowski 1998).

Warto podkreślić, że ujęcie tradycyjne, którego podstawę podziału na rodzaje gramatyczne stanowi *primo impositio*, jest podejściem uniwersalnym, stosowanym w opisach gramatycznych wszystkich języków świata. Nominativus jako *casus rectus* stanowi ponadto podstawę i punkt odniesienia wszelkich form fleksyjnych przypadków zależnych, a polszczyzna jest przecież językiem fleksyjnym.

## 2. NOWSZE UJĘCIA KATEGORII RODZAJU GRAMATYCZNEGO

Oprócz tradycyjnego podziału na rodzaje gramatyczne istnieją dwa ujęcia nowsze. Najbardziej rozpowszechniona jest koncepcja, według której biernik stanowi podstawę podziału rzeczowników na rodzaje gramatyczne (por. np. Mańczak 1956, Saloni 1976, Dunaj (red.) 1995, Laskowski 1998, Bańko 2002, Podracki (red.) 2001, Dubisz (red.) 2003, Wojdak 2020). W ujęciu tym wyodrębnia się pięć rodzajów gramatycznych: męskoosobowy, męskożywotny (męskozwierzęcy), męskonieżywotny, żeński i nijaki. Należy podkreślić, że nie jest to ujęcie semantyczne, lecz typowo składniowe, stąd do rodzaju męskożywotnego (męskozwierzęcego) zalicza się rzeczowniki typu *mercedes, fiat, hot-dog, polonez, tenis, hokej, poker*, o czym decyduje męskożywotna końcówka biernika *-a* oraz formy fleksyjne wyrazów określających rzeczownik, por. np. *mieć nowego mercedesa*, podobnie jak *mieć młodszego brata*. Warto dodać, że klasa rzeczowników z męskożywotną końcówką *accusativu -a* występuje we wszystkich językach słowiańskich oprócz bułgarskiego i macedońskiego, które są niefleksyjne. W językach wschodniosłowiańskich ponadto kategoria żywotności obejmuje wszystkie rzeczowniki żywotne w liczbie mnogiej – zarówno

męskie, jak i żeńskie i nijakie, stąd synkretyczne formy biernika i dopełniacza, por. ros. *я вижу собак, женщин, девушек, коров, детей* (dosłownie: ‘widzę psów, kobiet, dziewczyn, krów, dzieci’). Biorąc pod uwagę tę znamioną cechę, można by w tych językach wyodrębnić dodatkowo oprócz rodzaju męskożywotnego i męskonieżywotnego również rodzaj żeńskożywotny, żeńskonieżywotny, nijakożywotny i nijakonieżywotny. W językach tych jednak podstawę podziału na rodzaje gramatyczne stanowi konsekwentnie mianownik liczby pojedynczej, a żywotność, choć zdecydowanie bardziej rozbudowana niż w polszczyźnie, jest traktowana jako kategoria fleksyjna, drugorzędna z punktu widzenia kategorii rodzaju gramatycznego<sup>1</sup>.

Przedstawione wyżej ujęcie jest – jak widać – dość rozbudowane i w sposób precyzyjny przedstawia kategorię rodzaju gramatycznego polskiego rzeczownika wraz z wszelkimi jego niuansami i zawiłościami. Z fleksyjnego punktu widzenia jest ono jednak pod kilkoma względami mało funkcjonalne, a oto kilka przykładów:

1. wyodrębnianie rodzaju męskoosobowego, a także klasy leksemów męskoosobowych w liczbie pojedynczej jest nieistotne w odmianie rzeczownika;
2. zasadność wyodrębnienia rzeczowników żywotnych (rodzaju męskożywotnego) w liczbie pojedynczej ma zastosowanie jedynie w odniesieniu do biernika i dopełniacza, o doborze końcówek w pozostałych przypadkach decydują inne kryteria;
3. rozróżnianie rodzaju męskożywotnego (męskozwierzęcego) i męskonieżywotnego w liczbie mnogiej jest nieistotne w deklinacji rzeczownika, tworzą one bowiem jedną wspólną klasę – rodzaj niemęskoosobowy, co jest istotne w opisie deklinacji;
4. brak tradycyjnego rozróżnienia rodzaju na męskoosobowy i niemęskoosobowy w liczbie mnogiej komplikuje opis kategorii rodzaju gramatycznego czasownika w czasie przeszłym i trybie przypuszczającym; zbyteczne jest również wprowadzanie podziału na rodzaj męskożywotny i męskonieżywotny, wszystkie bowiem czasowniki w liczbie pojedynczej mają jeden wspólny rodzaj – męski;
5. brak tradycyjnego podziału nie przystaje do opisu kategorii rodzaju gramatycznego zaimków osobowych.

Z semantycznego punktu widzenia nieco trudny do przyjęcia jest fakt, że rzeczowniki typu *czardasz, hopak, volkswagen, hamburger* traktowane są jako żywotne, tj. należące do rodzaju męskożywotnego (męskozwierzęcego). Istniejący od kilku stuleci i żywy obecnie proces przybierania przez rzeczowniki

<sup>1</sup> Warto wspomnieć, że w językoznawstwie rosyjskim pojawiały się próby antropomorficznego opisu rodzaju gramatycznego, propagowane przez radzieckiego lingwistę A. Zaliznjaka (Zaliznjak 1964, 1967). Próby te nie zyskały jednak większej popularności.

nieżywotne męskożywotnej końcówki *-a* prowadzi ustawicznie w sposób ewidentny do synkretyzmu biernika i dopełniacza. Czy rzeczowniki te są rzeczywiście męskożywotne? Wydaje się, że podstawą wszelkich opisów, w tym składniowych, a do takich należy omawiane ujęcie, powinno być znaczenie, w tym wypadku traktowane jako relewantne. Inną wątpliwość budzi fakt, że omawiana koncepcja bazuje na przypadku zależnym, owszem ważnym, ale nie najważniejszym i niemającym najwyższej frekwencji. Przypadkiem zależnym o najwyższej frekwencji – jak dowodzą badania – jest dopełniacz (Miodunka 1992). Inne pytanie dotyczy zastosowania omawianej koncepcji w (glotto)dydaktyce. O ile studenci polscy czy wschodniosłowiańscy, w których systemie językowym jest biernik, mogą ją z łatwością przyswoić, o tyle może ona przysparzać znacznych trudności słuchaczom, w których językach *accusativus* nie występuje. Takich języków jest wiele – zarówno postfleksyjnych, np. bułgarski, francuski czy włoski, jak i mających silnie rozbudowany system kazualny, jak np. estoński.

Najmniej rozpowszechnionym ujęciem kategorii rodzaju gramatycznego jest koncepcja Z. Zaron (Zaron 2004). W omawianym ujęciu podstawę podziału na rodzaje gramatyczne stanowi dopełniacz. Autorka opierając się na właściwościach fleksyjnych rzeczowników w *genetivie*, wyodrębniła cztery klasy rodzajowe w liczbie pojedynczej, tj. żeński, męskożywotny, męskonieżywotny i nijaki oraz pięć klas rodzajowych w liczbie mnogiej: męskoosobowy, niemęskoosobowy, w tym niemęskoosobowy nijaki i nienijaki, a w grupie ostatniej rzeczowniki miękkotematowe męskie i żeńskie. Koncepcja Z. Zaron, choć interesująca pod wieloma względami i – co niezwykle istotne – poparta bogatym materiałem źródłowym, poddanym dogłębnej i rzetelnej analizie, jest mało znana w polskiej literaturze lingwistycznej<sup>2</sup>.

Reasumując, należy dodać, że omówione wyżej nowsze ujęcia mają zastosowanie wyłącznie do opisu kategorii rodzaju gramatycznego rzeczownika oraz określających go wyrazów, natomiast nie przystają do opisu innych części mowy jak czasownik czy zaimek osobowy. Owa nieprzystawalność skłania zwolenników nowszych koncepcji do sięgania po rozwiązania tradycyjne, co sprawia, że opis kategorii rodzaju gramatycznego w polszczyźnie nie jest uniwersalny, lecz dychotomiczny – inny dla rzeczownika i inny dla czasownika czy zaimka. Zaletą nowszych ujęć jest wyraziste wskazanie na istnienie w polszczyźnie pewnych kategorii, jak żywotność czy męskoosobowość, konsekwencją tego jest jednak konieczność tworzenia dodatkowych kategorii, tj. trzech rodzajów męskich, nazywanych obecnie M1, M2, M3 (Wojdak 2020). O ile wyodrębnienie rodzaju męskoosobowego, przejętego zresztą z ujęcia tradycyjnego, jest w pełni uzasadnione ze względów fleksyjnych i składniowych, o tyle reedukacja rodzaju

---

<sup>2</sup> Szersze omówienie koncepcji Z. Zaron jest zawarte w artykule A. Seretny i W. Stefańczyka *Współczesne ujęcia kategorii rodzaju gramatycznego w polszczyźnie a praktyka (glotto)dydaktyczna – wprowadzenie* (Seretny, Stefańczyk 2017).



niemęskoosobowego pociąga za sobą olbrzymie konsekwencje, np. zaimek osobowy *one* jest w ujęciu nowszym męskożywotny, męskonieżywotny, żeński i nijaki, a tradycyjnie – niemęskoosobowy.

### 3. BIERNIK W POLSZCZYŹNIE I W JĘZYKACH WSCHODNIOŚLÓWIAŃSKICH

Biernik w języku polskim i w językach wschodniosłowiańskich wykazuje zarówno wiele cech wspólnych, jak i liczne różnice. Podobieństwa obejmują m. in.:

1. występowanie klasy rzeczowników męskożywotnych, które w bierniku liczby pojedynczej otrzymują ogólnosłowiańską końcówkę *-a* synkretyczną z dopełniaczem, np. *nauczyciela, brata, tygrysa*, por. też ros. *учителя, брата, тигра*;
2. synkretyzm mianownika i biernika rzeczowników męskich nieżywotnych (we współczesnej polszczyźnie niepełny), np.: *dom, pociąg, autobus*, por. też ros. *дом, поезд, автобус*;
3. synkretyzm form mianownika i biernika liczby pojedynczej rzeczowników żeńskich o wygłosie spółgłoskowym, np.: *noc, grzeczność, młodość*, por. też ros. *ночь, вежливость, молодость*;
4. synkretyzm postaci mianownika i biernika liczby pojedynczej rzeczowników rodzaju nijakiego, np.: *okno, lato, niebo, czytanie, rozumienie*, por. też ros. *окно, лето, небо, чтение, понимание*;
5. wszystkie rzeczowniki inne niż żywotne mają synkretyzm form mianownika i biernika liczby mnogiej, por. ukr. *бачу місти, вікна* lub ros. *я вижу мосты, окна* ‘widzę mosty, okna’ (w języku polskim również żywotne).

Mimo bliskości genetycznej i typologicznej istnieje wiele zasadniczych różnic między polszczyzną a językami wschodniosłowiańskimi. Obejmują one przede wszystkim oprócz odrębnych środków morfologicznych (końcówki fleksyjne) sposób realizacji fleksyjnej rzeczowników nieżywotnych i żywotnych.

W językach wschodniosłowiańskich – jak wspomniano – rzeczowniki męskonieżywotne poza izolowanymi formami, por. ukr. *гопакa* ‘hopaka’ mają pełny synkretyzm form mianownika i biernika (por. pkt. 2), por. ros. *мы купили форд, мерседес, банан* ‘kupiliśmy forda, mercedesa, banana’ (por. Riley 1999). W polszczyźnie natomiast pierwotna granica między klasą rzeczowników męskich żywotnych i nieżywotnych jest mocno rozchwiana. Współczesne badania wykazują, że w języku polskim występuje ponad tysiąc rzeczowników nieżywotnych, mających żywotną końcówkę *-a* (por. Bańko 2002). Są to zarówno formy standardowe, np.: *pokera, brydża, czardasza, hopaka, prawdziwka, denara, centa*, jak i potoczne, np.: *maila, smsa, grejpfruta, kebaba, kotleta, gwoździa, naleśnika*.

Druga zasadnicza różnica dotyczy sposobu wyrażania żywotności w liczbie mnogiej. W językach wschodniosłowiańskich mianowicie, o czym już wzmiankowano, rzeczowniki żywotne wszystkich rodzajów gramatycznych, a więc nie tylko męskie, lecz także żeńskie i nijakie, mają synkretyczne formy z dopełniaczem. Należy podkreślić, że jest to cecha wybitnie wschodniosłowiańska, obca innym językom słowiańskim. We współczesnej polszczyźnie natomiast kategoria żywotności charakterystyczna pierwotnie dla rodzaju męskiego w mianowniku i bierniku, por. *ci słowicy, szpacy, słowiczowie, ptaszki* ograniczyła swój zasięg od XVIII wieku wyłącznie do rzeczowników rodzaju męskiego o znaczeniu osobowym (męskoosobowych). Wskazane różnice są przyczyną interferencji i błędów językowych zarówno wschodnich Słowian, uczących się języka polskiego, jak i Polaków, przyswajających języki wschodniosłowiańskie. Jako przykład może posłużyć zdanie wypowiedziane przez studenta ukraińskiego: *widzę kobiet, dziewczyn, psów, koni i niemowląt*, zawierające pięć błędów fleksyjnych. Należy podkreślić, na co wielokrotnie zwracała uwagę A. Krawczuk (Krawczuk 2020), że nie jest to błędne użycie dopełniacza zamiast biernika, lecz typowa kalka morfologiczna z języka ukraińskiego (inaczej Dąbrowska i in. 2010, Kowalewski 2017). Warto przyjrzeć się w tym kontekście sytuacji odwrotnej, tzn. jakie błędy w omawianym zakresie popełniają Polacy, uczący się języków wschodniosłowiańskich. Jako egzemplifikacja może posłużyć fragment pracy pisemnej polskiego ucznia, uczącego się języka rosyjskiego: *На картинке я вижу женщины, девушки, дету, собаки и коровы* (dosłownie: *Na obrazku widzę kobiety, dziewczyny, dzieci, psy i krowy*). Z punktu widzenia prawideł fleksji polskiej zdanie to jest poprawne, tymczasem zawiera pięć błędów, polegających na niewłaściwym użyciu końcówek biernika. Prawidłowa wersja analizowanego przykładu powinna mieć następującą postać: *На картинке я вижу женщин, девушек, детей, собак и коров* (dosłownie: *Na obrazku widzę kobiety, dziewczyn, dzieci<sup>3</sup>, psów i krow*). Można w tym miejscu postawić analogiczne pytanie, czy Polacy, uczący się języków wschodniosłowiańskich, używają mianownika zamiast biernika? Odpowiedź jest jednoznaczna, źródłem tego typu błędów są interferencje językowe, wynikające z odmiennie realizowanej morfologicznie kategorii żywotności – we współczesnej polszczyźnie ograniczonej wyłącznie do rzeczowników męskoosobowych, natomiast w językach wschodniosłowiańskich rozbudowanej, obejmującej rzeczowniki żywotne wszystkich rodzajów gramatycznych.

Innym rodzajem błędów jest używanie końcówki *-i/-y* zamiast *-e* w mianowniku, bierniku i wołaczu liczby mnogiej rzeczowników o tematach zakończonych na spółgłoskę miękką bądź funkcjonalnie miękką, np.: *kocy, ulicy, nocy, informacji* zamiast *koce, ulice, noce, informacje*. Wynika to z faktu, że w językach

<sup>3</sup> Rzeczownik *дету* ‘dzieci’ ma w języku rosyjskim w dopełniaczu i bierniku postać *детей*, natomiast w polszczyźnie przypadki te mają synkretyczną postać z mianownikiem, dlatego przytoczony przykład w sposób mało wyrazisty odzwierciedla istotę błędu.

wschodniosłowiańskich końcówka *-e* zasadniczo nie występuje, por. ros. *ночи улицы* (dosłownie: *nocy, ulicy*). W polszczyźnie końcówka *-i//y* jest traktowana jako osobliwość i ogranicza się do kilkunastu leksemów typu *pieśni, myśli, piersi, gęsi, więzi, myszy, rzeczy*, w tym także form wariantywnych, np.: *postaci – postaci, śmieci – śmiecie, dni – dnie*.

Wskazane błędy – jak się wydaje – nie zakłócają procesu komunikacji, popełniająca je osoba jest przecież mimo wszystko rozumiana. Dotyczą one zagadnień poprawnościowych i związanej z nimi kultury języka. Uczący się powinni poznać w sposób optymalny strukturę danego języka wraz ze wszystkimi jego niuansami i osobliwościami. Kluczową rolę w niwelowaniu wskazanych wyżej błędów odgrywa nauczyciel. Dobrze by więc było, co jednak nie zawsze jest możliwe, aby znał język ojczysty studenta. Pozwoliłoby to na wniknięcie w istotę błędu, odkrycie jego przyczyny i przygotowanie odpowiednio dobranych ćwiczeń, pozwalających je ustawicznie eliminować.

Na zakończenie warto jeszcze raz wrócić do kwestii rodzaju gramatycznego. Zadaniem nauczyciela jest zapoznanie studentów ze wszystkimi koncepcjami dotyczącymi tej kategorii i pozostawienie im swobody w wyborze jednej z nich. Warto w tym miejscu przytoczyć słowa prekursora polskich badań kognitywnych – Z. Kempfa (Kempf 1978):

„Przeważnie badacz wybiera wśród szkół, kierunków, metod i zdobyczy w obrębie pewnej gałęzi nauki takie, które mu szczególnie przypadły do gustu, z którymi się zżył i które zdaniem jego stwarzają największe nadzieje, że są drogą prowadzącą do prawdy”.

Nakłanianie kogokolwiek (badacza, nauczyciela, studenta) do określonej doktryny czy koncepcji i nazywanie jej jedyną i obowiązującą godzi w zasadność nauki i niejednokrotnie przynosi negatywne konsekwencje.

## BIBLIOGRAFIA

- Bańko M., 2002, *Wykłady z polskiej fleksji*, Warszawa.
- Bobrowski I., 2005, *Rodzaj gramatyczny rzeczownika a jego liczba*. „Język Polski” LXXXV, s. 83–89.
- Cieślakowa A. (red.), 2002, *Mały słownik odmiany nazw własnych*, Kraków.
- Dąbrowska A., Dobesz U., Pasięka M., 2010, *Co warto wiedzieć. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie*, Warszawa.
- Dejna K., 1993, *Dialekty polskie*, Wrocław – Warszawa – Kraków.
- Jarceva V.N. (red.), 1990, *Lingwističeskij encilopiedičeskij slovar’*, Moskwa.
- Kaleta Z., 1995, *Gramatyka języka polskiego dla cudzoziemców*, Kraków.
- Kempf Z., 1978, *Próba teorii przypadków*, cz. I. Opole.
- Klemensiewicz Z., 1984, *Podstawowe wiadomości z gramatyki języka polskiego*, Warszawa.
- Kowalewski J., 2017, *Język polski na Ukrainie w perspektywie glottodydaktycznej*, Kraków.

- Krawczuk A., 2020, *Rodzaj gramatyczny w nauczaniu polszczyzny Ukraińców: perspektywa z „wewnątrz” i z „zewnątrz systemu językowego*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 27, s. 133–154. <https://orcid.org/0000-0003-4087-3562>
- Kreja B., 1973, *O rodzaju gramatycznym polskich rzeczowników*. „Z Polskich Studiów Slawistycznych”, seria 4: Językoznawstwo, s. 233–248.
- Kuryłowicz J., 1987, *Studia językoznawcze*, Warszawa.
- Laskowski R., 1998, *Kategorie morfologiczne języka polskiego – charakterystyka funkcjonalna*, w: R. Grzegorzczkowska, R. Laskowski, H. Wróbel (red.), *Gramatyka współczesnego języka polskiego*, Warszawa.
- Laskowski R., 1998, *Zaimek*, w: R. Grzegorzczkowska, R. Laskowski, H. Wróbel (red.), *Gramatyka współczesnego języka polskiego*, Warszawa.
- Mańczak W., 1956, *Ile jest rodzajów w języku polskim?* „Język Polski” XXXIV, s. 116–121.
- Miodunka W. (red.), 1992, *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*, Kraków.
- Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, 1994–2005, H. Zgólkowa (red.), Poznań.
- Pyzik J., 2011, *Przygoda z gramatyką*, Kraków.
- Riley T.G., 1999, *It's Alive: Grammatical Animacy in Polish, Czech and Russian*, Seattle: University of Washington.
- Saloni Z., 1976, *Kategoria rodzaju we współczesnym języku polskim*, w: R. Laskowski (red.), *Kategorie gramatyczne grup imiennych w języku polskim*, Wrocław – Warszawa – Kraków.
- Saloni Z., 2001, *Czasownik polski. Odmiana. Słownik*, Warszawa.
- Słownik współczesnego języka polskiego*, 1995, B. Dunaj (red.), Kraków.
- Stefańczyk W.T., 2007, *Kategoria rodzaju i przypadku polskiego rzeczownika. Próba synchronicznej analizy morfologicznej*, Kraków.
- Stefańczyk W.T., 2015, *Zmiany we współczesnym polskim systemie fleksyjnym (na materiale rzeczownikowym i przymiotnikowym)*, „LingVaria”, nr 2 (20), s. 97–106. <https://doi.org/10.12797/LV.2015.20.08>
- Stefańczyk W.T., 2019, *O rodzaju żeńskim we współczesnym języku polskim*. „Kwartalnik Polonicum”, nr 31/32, s. 46–51.
- Swan O., 1988, *Facultative Animacy in Polish. A Study in Grammatical Gender Formation*, Pittsburgh.
- Tokarski J., 2001, *Fleksja polska*, Warszawa.
- Uniwersalny słownik języka polskiego PWN*, 2003, S. Dubisz (red.), Warszawa.
- Urbańczyk S., 1984, *Zarys dialektologii polskiej*, Warszawa.
- Wielki słownik ortograficzno-fleksyjny*, 2001, J. Podracki (red.), Warszawa.
- Włodarczyk H., 2009, *Lingwistyka na polonistyce krajowej i zagranicznej w dobie filozofii informatyczno-logicznej*, „LingVaria”, s. 64–79.
- Wojdak P., 2020, *Dwurodzajowe jednostki rzeczownikowe M2/M3 z obocznością -a/-u w D.lp.. Modelowanie relacji między końcówkami a alternantami rodzajowymi na podstawie frekwencji*. „Język Polski”, C 3, s. 29–42. <https://dx.doi.org/10.31286/JP.100.3.3>
- Zaloznjak A.A., 1964, *K voprosu o grammatičeskich katięgoriach roda i oduszevliennosti v sovremennom russkom jazykie*. „Voprosy jazykoznanija”, nr 4, s. 25–40.
- Zaloznjak A.A., 1967, *Russkoje imiennoje slovoizmenienije*, Moskwa.
- Zaron Z., 2004, *Aspekty funkcjonalne polskiej kategorii rodzaju. Charakterystyka fleksyjna*, Warszawa – Puńsk.


*Wiesław T. Stefańczyk*

**GRAMMATICAL GENDER IN POLISH AND EAST SLAVIC LANGUAGES  
REMARKS ON THE ACCUSATIVE CASE**

**Keywords:** grammatical gender, Polish language, East Slavic languages, accusative

**Summary.** In contemporary Polish linguistics, several approaches to the category of grammatical gender coexist, both traditional, dating back to ancient times, and more recent solutions. Traditionally, grammatical gender is understood on the basis of a tripartite division – masculine, feminine, and neuter, based on the singular nominative. A similar perspective is adopted in all East Slavic languages. In more recent approaches, the division into grammatical gender is based on the accusative and gender forms. The accusative approach provides for five grammatical genders: masculine personal, masculine animate, masculine inanimate, feminine and neuter, while the genitive encompasses four generic classes in the singular and five in the plural. Such descriptive propositions are alien to other Slavic languages, although the latter do possess the category of animacy, one example of which is the accusative. In East Slavic languages, animate nouns of all grammatical gender are assigned syncretic endings with the genitive in the accusative plural. In contemporary Polish, on the other hand, distinguishing a class of plural animate nouns is irrelevant from an inflectional point of view. These differences are the reason for interferences and linguistic errors both when Poles endeavour to learn East Slavic languages and when Eastern Slavs acquire Polish.

Dominika Izdebska-Długosz\*

 <https://orcid.org/0000-0003-1603-8604>

## NAUCZANIE POLSKIEJ DEKLINACJI I SKŁADNI W GRUPACH WSCHODNIOŚLAWIAŃSKICH

**Słowa kluczowe:** język polski jako obcy, kontrast językowy, nauczanie kontrastywne, deklinacja, składnia, osoby rosyjskojęzyczne, studenci ze Wschodu

**Streszczenie.** W niniejszym tekście omówiono nauczanie deklinacji i składni polskiej w ujęciu kontrastywnym na przykładzie nauczania osób dorosłych ze Wschodu, znających język rosyjski jako język pierwszy lub drugi. Przedstawiając kontekst teoretyczny nauczania J2 w kontraście z J1, akcentuje się, że współcześnie korzystamy zarówno ze zdobyczy analiz kontrastywnych J1 i J2, jak i analizy błędów i znajomości zjawiska interferencji. Przedstawia się postulat konfrontatywności w nauczaniu JPJO osób ze Wschodu, który przewija się przez całą polskojęzyczną literaturę glottodydaktyczną.

W artykule zaprezentowano techniki dydaktyki polskiej deklinacji i składni w kontraście z językiem rosyjskim zaczerpnięte z książki autorki *Polski dla nas 1. Польский для нас 1. Deklinacja i składnia kontrastywnie dla Słowian wschodnich (A2–B2)*. Podzielono je na dwie grupy: ćwiczenia jednojęzyczne i dwujęzyczne. Zwrócono przy tym uwagę, iż znajomość J1 grupy uczących się przez lektora znacząco wspomaga nauczanie w kontraście, jednak nie jest warunkiem *sine qua non* tego typu dydaktyki.

### 1. WSTĘP

W 1983 roku J.P.B. Allen pisał, iż

każda z powszechnie stosowanych metod nauczania gramatyki [...] może okazać się w pewnych sytuacjach szczególnie przydatna; należy jednak zdawać sobie sprawę, że żadna z tych metod nie jest kompletna sama w sobie i że większość sytuacji nauczania

---

\* dominika.izdebska-dlugosz@uj.edu.pl, Uniwersytet Jagielloński, Wydział Polonistyki, Zakład Językoznawstwa Stosowanego, Instytut Glottodydaktyki Polonistycznej, ul. Grodzka 64, 31-044 Kraków.

wymaga łączenia wszystkich [...] podejść. Podstawowym zadaniem nauczyciela jest znalezienie właściwego połączenia metod działania w każdych okolicznościach.

(1983, s. 81)

Słowa wypowiedziane w latach 80. są aktualne dziś jeszcze mocniej – w dobie eklektyzmu i pluralizmu metodycznego wybór odpowiedniej metody nauczania języka obcego, a najczęściej metod kombinowanych podyktowany jest specyfiką danej grupy odbiorców i potrzebami językowymi jej członków.

W niniejszym artykule wyraża się przekonanie, że dydaktyka języków obcych i drugich (dalej: J2) pokrewnych i podobnych do języków pierwszych (dalej: J1) przynosi lepsze efekty przy wykorzystaniu kontrastu językowego J1 i J2 – szczególnie dotyczy to procesu budowania kompetencji językowej – dydaktyki gramatyki J2. Na przykładzie języka polskiego jako obcego (dalej: JPJO) dla użytkowników języków wschodniosłowiańskich prześledzono techniki nauczania polskiej deklinacji i składni w językowo-strukturalnym kontraście z językiem rosyjskim (jako podstawie porównań międzyjęzykowych). Rozważania rozpocząć musi jednak refleksja nad istotą kontrastu językowego oraz jego praktycznym zastosowaniem w dydaktyce języków obcych.

## 2. OD HIPOTEZY KONTRASTYWNEJ DO DYDAKTYKI JĘZYKA OBCEGO W KONTRAŚCIE

### 2.1. HIPOTEZA KONTRASTYWNA

Ustalenie zasad nauczania języka obcego w kontraście z J1 uczącego się wymaga cofnięcia się do okresu powstania samej hipotezy kontrastywnej i studiów kontrastywnych. Za ich początek uznaje się rozprawę R. Lado *Linguistics Across Cultures* (1957), w której autor przedstawił założenia hipotezy kontrastywnej powstałej na gruncie behawioryzmu. Zakładała ona, że trudności językowych w nauce J2 jest tym więcej, im J2 mocniej różni się od J1 uczącego się. Uważano zatem, iż im większe są różnice strukturalne pomiędzy J1 a J2, wchodzącymi w kontakt w procesie uczenia się J2, tym więcej uczący się popełnia błędów językowych w J2. Konstatacja ta zrodziła glottodydaktyczne nadzieje w zakresie prognozowania potencjalnych błędów językowych w J2 uczącego się, a wynikających z interferencji językowej. Uwierzono bowiem w prostą zależność: „interferencja jest odwrotnie proporcjonalna do stopnia podobieństwa między porównywanymi elementami” (Krzyszowski 1979a, s. 587–588).

Lingwistyczny model powstawania błędu R. Lee (1969) zakładał, że znajomość J2 oznacza właściwie przyswojenie różnic między J1 i J2 (Komorowska 1980, s. 96). Ten „strukturalno-behawiorystyczny” model koncentrował się na J1 uczącego się jako jedynym źródle trudności w nauce J2 i przyczynie błędów językowych w języku obcym. Na długo ukierunkował on rozumienie błędu językowego w J2 (jako zjawiska wysoce niepożądanego), a także stał się bodźcem do podejmowania licznych analiz kontrastywnych różnych par języków. W latach 70. uważano, iż dzięki analizom kontrastywnym możliwa jest prognoza błędów językowych oraz ich pełna profilaktyka (Korzeniewska-Rogalewicz 1986, s. 27). Badania empiryczne szybko jednak zadały kłam teoretycznym analizom kontrastywnym. Okazało się, iż podobieństwa strukturalne pomiędzy J1 i J2 także są przyczyną błędów w J2. Udowodniono ponadto, że błędy w J2 występują nie tylko w miejscach przewidzianych przez analizy kontrastywne, ale pojawiają się także na obszarach przez nie w ogóle nie uwzględnionych (Bednarska 2014, s. 19; Komorowska 1980, s. 98). Zbiory błędów prognozowanych w toku analiz kontrastywnych i wyłonionych w badaniach empirycznych jedynie się zązębiały, a nie pokrywały, co podważyło wartość prognostyczną analiz kontrastywnych (Komorowska 1980, s. 97). Wyrazem tego rozczarowania stały się aktualne do dziś słowa L. Newmarka:

Lekarstwem na interferencję językową jest po prostu lekarstwo na niewiedzę, tzn. uczenie się. Nie istnieje żadna szczególna potrzeba zwalczania interferencji ze strony języka ojczystego ucznia, co było bardziej lub mniej wyraźnym usprawiedliwieniem studiów kontrastywnych, które, zdaniem lingwistów, mają być niezbędne dla planowego nauczania języków.

(Marton 1979, s. 607)

Problematykę badań kontrastywnych i ich aplikacji dydaktycznych w Polsce podejmowali m.in. T.P. Krzeszowski oraz W. Marton, który już w latach 70. postulował połączenie ich wyników ze zdobyczami kognitywizmu w dydaktyce języków obcych (Korzeniewska-Rogalewicz 1986, s. 28–31). To właśnie kognitywizm przyniósł glottodydaktyce zrozumienie roli świadomości uczącego się w procesie nauki J2 – w tym także świadomości dotyczącej źródła własnych błędów językowych i miejsc w J2 szczególnie podatnych na występowanie interferencji.

## 2.2. INTERFERENCJA JĘZYKOWA A PODOBIENSTWO J1 I J2

Dziś przyjmuje się, iż to właśnie bliskość J1 i J2 jest warunkiem wystąpienia interferencji. Obok stopnia otwartości podsystemu języka, rodzaju przyswajanej struktury, typu tekstu oraz stopnia rozwoju interjęzyka to właśnie stopień



pokrewieństwa pomiędzy językiem prymarnym a docelowym, a co za tym idzie genetyczne i typologiczne podobieństwo języków, jest czynnikiem warunkującym w znacznym stopniu interferencję interlingwalną (Arabski 1980, s. 13).

Uważa się także, że pojawienie się transferu negatywnego jest warunkowane istnieniem zbieżności między J1 i J2 (Harczuk 1972a, s. 11, 1972b, s. 204, 205; Arabski 1980, s. 12). Oprócz faktycznego podobieństwa J1 i J2 istotne jest również przekonanie uczącego się o zbieżności J1 i J2 noszące miano dystansu psychotypologicznego, mogącego także istotnie wpływać na siłę interferencji poprzez hipergeneralizację (Otwinowska-Kasztelaniec 2009, s. 191–196), gdy dostrzeżone pomiędzy J1 a J2 podobieństwo zostaje rozszerzone na sferę różnic między dwoma systemami (Czochralski 1979, s. 523). Zatem to właśnie w przypadku języków podobnych interferencja działa najmocniej, powodując występowanie większej liczby błędów interlingwalnych w produkcji językowej, ułatwiając zarazem znacząco kształcenie sprawności receptywnych. Stąd powstawanie tak charakterystycznego rozdźwięku pomiędzy poziomem sprawności produktywnych i receptywnych, czego znakomitym przykładem są uczący się JPJO Słowianie wschodni.

W przypadku nauczania J2 zbliżonego do J1 to właśnie kontrast językowy, który zawdzięczamy analizom kontrastywnym, może być wykorzystany w walce z błędami transferu negatywnego – tymi, które występują w polszczyźnie studentów ze Wschodu.

### 2.3. NAUCZANIE GRAMATYKI J2 W KONTRAŚCIE Z J1

W dydaktyce języka obcego można wyróżnić dwie strategie związane z obecnością J1 uczącego się: strategię separacyjną (izolacja od J1) i strategię asymilacyjną (J1 jako punkt odniesienia, baza do porównań – Kaczmarek 2003, s. 14). Jednak nawet jeśli w procesie dydaktycznym J1 uczącego się zostanie całkowicie wyeliminowany (co miało miejsce w metodzie audiolingwalnej), to uczeń „w dalszym ciągu będzie [...] dokonywał bardziej lub mniej świadomie, swoistego tłumaczenia tworzonego przez siebie tekstu, a przynajmniej różnych jego elementów z języka ojczystego na obcy. Proces ten, zdefiniowany za pomocą terminu *tłumaczenie myślowe / mental translation* dotyczy przede wszystkim gramatyki” (Kaczmarek 2002a, s. 18). Rozsądniejsze zatem wydaje się wykorzystanie tego naturalnego zjawiska, a paralelne ujęcia elementów gramatyki J1 i J2 będą wspomagały naukę J2, gdyż – jak pisał Krzeszowski:

korzystając ze swojej znajomości gramatyki języka ojczystego [...] [uczący się] będzie miał dużo łatwiejsze zadanie ucząc się gramatyki [J2], niż gdyby miał się jej uczyć nie korzystając zupełnie z nabytej dotąd wiedzy, to znaczy w całkowitym oderwaniu od gramatyki języka ojczystego.

(1979b, s. 15)

### 3. JĘZYK POLSKI JAKO OBCY DLA UŻYTKOWNIKÓW JĘZYKÓW WSCHODNIOŚLAWIAŃSKICH

#### 3.1. POSTULOWANA KONFRONTATYWNOŚĆ

Nie jest przypadkiem, iż o konieczności nauczania JPJO w kontraście z J1 uczących się zaczęto mówić po 1989 r., wraz z napływem do naszego kraju Polaków ze Wschodu i równoczesnym wysyłaniem polskich nauczycieli do krajów byłego ZSRR. Wówczas to dostrzeżono i opisano specyficzne problemy tej grupy uczących się w licznych artykułach w tomach pokonferencyjnych (Mazur 1992, 1993, 1995, 1996). Od początku akcentowano konieczność nauczania języka polskiego osób z byłych republik radzieckich w kontraście ze znanymi im językami słowiańskimi, wówczas głównie z językiem rosyjskim. J. Mazur pisał: „w odniesieniu do Polaków ze Wschodu podstawowym błędem metodycznym jest brak konfrontatywnego przedstawiania materiału gramatycznego, ułatwiającego wyjaśnienie istoty i przyczyn najczęstszych błędów językowych” (1995, s. 33). Podobną opinię wyrażała B. Kruka: „[...] celowym wydaje się poznawanie systemu językowego polszczyzny w ujęciu konfrontatywnym – w zestawieniu z systemem języka rosyjskiego. Dotyczy to zwłaszcza tych obszarów gramatyki, w których istnieją jednoczesne podobieństwa i różnice [...]” (1995, s. 123).

Postulat konfrontatywności w nauczaniu JPJO Słowian – szczególnie wschodnich – przewija się w glottodydaktyce polonistycznej od lat 70. do dziś (zob., np.: Krzeszowski 1979b; Kowalikowa 1992; Bielocka 1997; Jabłońska 2004; Krawczuk 2005, 2011; Paradowski 2006; Izdebska-Długosz 2015, 2018; Seretny 2018). Pomocne w rozpoznawaniu problemów osób rosyjskojęzycznych uczących się polszczyzny są omówienia trudności i potrzeb Polaków uczących się języka rosyjskiego jako obcego – to zagadnienie dobrze opracowane, gdyż – chronologicznie – wcześniejsze (do 1989 r.). O wskazywaniu różnic i podobieństw językowych, walce z błędami transferu pisało wielu polskich rusycystów (Doros, Łużny 1965; Harczuk 1972; Siatkowski 1976; Skrundowa 1985; Grochowski 1990; Karolczuk 2006).

Istotnym czynnikiem decydującym o wyborze podejścia komparatystyczno--kontrastywnego jest także wiek uczących się. To oczywiste, iż ze względu na nikłe działanie interferencji i dominację myślenia konkretnego takie podejście nie sprawdzi się w nauczaniu JPJO młodszych dzieci. Przyniesie jednak rezultaty u starszych dzieci, młodzieży (pod warunkiem operowania przez uczestników procesu dydaktycznego gramatycznymi abstraktami), a przede wszystkim u dorosłych. Nie bez znaczenia są także czynniki psychologiczne: „Osobnik dojrzały uczy się skuteczniej, jeżeli procesowi zdobywania wiedzy

towarzyszy porządkująca i interpretująca refleksja intelektualna [...]. Osoby dorosłe mają skłonność do porządkowania nowej wiedzy przez odnoszenie jej do tego, co znane” (Kowalikowa 1992, s. 52).

### 3.2. KONTRASTYWNIE, CZYLI JAK?

Trudno się zgodzić z opinią, iż dydaktyka w ujęciu kontrastywnym to po prostu używanie obok J2 także J1 uczącego się lub innych języków obcych. Obecność tłumaczenia eksplikatywnego, np. poleceń do ćwiczeń czy objaśnień gramatycznych na J1 uczącego się, nie jest w żadnym wypadku strategią kontrastywną. Z dydaktyką języka obcego w ujęciu kontrastywnym lub konfrontatywnym<sup>1</sup> mamy do czynienia wówczas, gdy stosujemy kontrast językowy J1 i J2 (wyrazów, form, morfemów, paradygmatów odmiany, konstrukcji składniowych, etc.) w celu unaocznienia i uświadomienia uczącym się tych obszarów J2, które są szczególnie podatne na interferencję (w przypadku konkretnego J1 uczących się), a co za tym idzie na wystąpienie błędów językowych. Kontrast językowy prezentować można na wiele różnych sposobów, także z wykorzystaniem tłumaczenia, jednak cel dokonywania przekładu jest w takim przypadku inny – nie przekazujący znaczenie, a ukazujący „brak równoległości w obrębie systemu leksykalnego, morfologicznego, a przede wszystkim składniowego znanych już lub dopiero poznawanych kodów” (Lipińska, Seretny, 2016, s. 30–31). Tłumaczenie dydaktyczne jest jedynie jedną z technik, która jest zazwyczaj stosowana w nauczaniu kontrastywnym. Oznacza to, że J1 uczących się może nie być wykorzystany w danych zadaniach, a ich kontrastywność opierać się będzie na samym materiale, który podlega ćwiczeniu – są to te zagadnienia językowe, które z racji wchodzenia w kontakt J1 i J2 wyłoniono na podstawie wcześniejszej analizy błędów<sup>2</sup>. Zatem odwoływanie się do J1 uczących się ma charakter planowy i celowy, nie służy eksplikacji, a zaakcentowaniu zbieżności i kontrastów językowych, uświadomieniu ich uczniom i uczuleniu na interferencyjne „pułapki językowe”. Celem zaś ćwiczeń kontrastywnych jest podniesienie efektywności rozwijania – kompetencji językowej, co w przypadku J1 i J2, podobnych i spokrewnionych, musi polegać zarówno na walce z występującymi błędami o charakterze interferencyj-

<sup>1</sup>*Kontrastywny* oznacza akcentujący wyłącznie różnice pomiędzy systemami językowymi, a *konfrontatywny* – zarówno różnice, jak i podobieństwa. W glottodydaktyce jednak terminy te występują zamiennie, i tak też są używane w niniejszym tekście.

<sup>2</sup>Autorka przebadala niemal 6 tys. błędów gramatycznych (fleksyjnych i składniowych, z wyłączeniem błędów słowotwórczych) studentów ukraińskojęzycznych w ich polszczyźnie pisanej (Izdebska-Długosz 2021b). Prezentowany w niniejszym artykule podręcznik bazuje na wynikach tychże analiz, dostępnych analiz kontrastywnych języka polskiego i języków wschodniosłowiańskich, a na także kilkunastoletnim doświadczeniu lektorskim w pracy z grupami wschodniosłowiańskimi.

nym, jak i ich profilaktyce. Aby jednak móc takie ćwiczenia przygotować, nauczający sam musi mieć świadomość tego, co dla użytkowników danego J1 jest problemem. Z pomocą przychodzi mu zarówno analiza kontrastywna obu języków, jak i analiza błędów językowych faktycznie popełnianych przez uczących się. Stąd tak ważne jest, aby błędy zbierać, zapisywać i analizować. Oczywiście, znajomość J1 uczących się zadania te znacząco ułatwia i pozwala nauczającemu dostrzegać bez wysiłku analitycznego interferencyjne źródła błędów popełnianych przez kursantów. Nauczanie języka obcego w podejściu kontrastywnym jest możliwe jednak także bez znajomości języka ojczystego uczącego się.

Wydaje się, iż dotychczasowe rozważania można podsumować słowami P.D. Madeja:

Analiza kontrastywna oraz analiza błędów to dwa filary podejścia bilingwalnego, bardzo cenne źródło informacji o języku ucznia, ale przede wszystkim o trudnościach, jakie on (uczeń) będzie napotykać w uczeniu się języka (L2), to także cenna pomoc dla nauczyciela w *profilaktyce* błędów. Analiza kontrastywna jest bardzo przydatna w preparacji odpowiednich ćwiczeń, testów, a nawet tekstów, a techniki kontrastywne można wykorzystywać do prezentacji nowego materiału (konstrukcje gramatyczne, tautonimy, inne), a wszystko po to, aby uczniowi ułatwić świadome pokonywanie trudności w przyswajaniu języka.

(2009, s. 116)

#### 4. PRZYKŁADY ĆWICZEŃ KONTRASTYWNYCH

Prezentowane poniżej ćwiczenia pochodzą z książki mojego autorstwa *Polski dla nas 1. Польский для нас 1. Deklinacja i składnia kontrastywnie dla Słowian wschodnich (A2–B2)*<sup>3</sup> (Izdebska-Długosz 2021a), zawierającej ćwiczenia kontrastywne dla uczących się JPJO grup studentów wschodniosłowiańskich – użytkowników języka rosyjskiego. Podobnie jak w przypadku wydanego wcześniej zbioru ćwiczeń gramatycznych dla studentów ukraińskojęzycznych (Izdebska-Długosz 2017), tak i w tym, za podstawowe filary pracy nad polską gramatyką w kontraście z J1 przyjęto: uświadamianie różnic między wybranymi elementami J1 i J2 poprzez samodzielną analizę międzyjęzykową, pracę nad błędami interlingwalnymi, intensywny dryl gramatyczny oraz tłumaczenie dydaktyczne (Izdebska-Długosz 2018).

Ćwiczenia przeznaczone są dla dorosłych osób rosyjskojęzycznych, uczących się JPJO na poziomach A2–B2. Dotyczą one wszystkich przypadków rzeczownika, przy zwróceniu szczególnej uwagi na połączenia wyrazowe zwłaszcza czasownika z rzeczownikiem oraz przyimka z rzeczownikiem. Są to zatem ćwiczenia składniowe

<sup>3</sup>Planowana jest także druga część publikacji poświęcona fleksji werbalnej i składni (*Polski dla nas 2. Польский для нас 2. Koniugacja i składnia kontrastywnie dla Słowian wschodnich (A2–B2)*).

uwzględniające użycie deklinujących się wyrazów w poszczególnych przypadkach: rekcję czasowników i pozostałych części mowy. To właśnie w tych połączeniach uczący się na poziomach A2–B2 popełniają wiele błędów językowych. Posiadając już podstawowy zasób słownictwa oraz znając reguły odmiany wyrazów, nie znają jednak zasad łączenia wyrazów w zdaniach, stąd najczęściej wykorzystują rodzimy schemat. Tak powstają znane wielu osobom błędy: \*jechać w Ukrainę; \*potrzebować pomoc; \*jechać na morze, etc. W książce zamieszczono także rozdziały, których do tej pory brakowało w polskich podręcznikach, a dotyczące różnic w rodzaju i liczbie podobnie brzmiących, oznaczających te same desygnaty rzeczowników polskich i rosyjskich (np. pol. *ten dylemat* – ros. *эта дилемма*). Znajdują się w niej także ćwiczenia dotyczące szyku zdaniowego oraz leksykalne (np. różnice w użyciu zaimków *który/jaki*). Warto, wydaje się, przyjrzeć się przykładom ćwiczeń kontrastywnych, zarówno tym, które wykorzystują J1 uczących się, jak i tym, w których nie użyto J1.

#### 4.1. ĆWICZENIA KONTRASTYWNE DWUJĘZYCZNE

Ćwiczenia tego typu, zawarte w podręczniku, służą przede wszystkim dwóm celom. Jednym z nich jest wprowadzenie danych struktur, drugim zaś – sprawdzenie, czy dokonała się ich automatyzacja.

Ćwiczenia wprowadzające mają charakter analityczny. Studenci powinni pracować samodzielnie, w parach lub grupach. Zadanie zaprezentowane poniżej pozwala na samodzielną analizę podobieństw i różnic między polskimi dopełnieniami narzędnikowymi, a analogicznymi w wybranym przez studentów języku wschodniosłowiańskim.

Przeczytaj poniższy tekst i podkreśl wszystkie formy N. lp. i lm. W poniższej tabeli wypisz czasowniki, z którymi łączy się N. Następnie podaj ich rosyjskie odpowiedniki i sprawdź, z jakimi przypadkami się łączą. Podaj przykłady zdań w obu językach. Przeanalizuj podobieństwa i różnice. Podkreśl kolorem różnice. Z różniącymi się czasownikami ułóż zdania po rosyjsku do tłumaczenia dla koleżanki/kolegi.

Wojtek jest policjantem i kieruje ruchem drogowym. Zwykle jeździ do pracy autobusem, ale dziś pojechał taksówką. W pracy posługuje się kodeksem karnym. Pasjonuje się prawem. Chciałby zostać adwokatem, dlatego dodatkowo studiuje prawo. Ma dwie córki i po pracy zajmuje się nimi i domem. Myje podłogę mopem i zachwyca się porządkiem w domu. Jest osobą zorganizowaną. Martwi się swoją młodszą córką, która właśnie zaraziła się wirusem i choruje. Wojtek się nią opiekuje. Czesze jej włosy grubą szczotką i wyciera nos chusteczką. Młodsza córka rządzi całym domem! Zwykle rysuje kredkami w swoim pokoju, ale kiedy choruje, chce bawić się z rodzicami i kierować wszystkimi tak jak jej tato w pracy. Chwali się swoim tatą w szkole. Opowiada, że jest silny, odważny i goni złodziei. Ania pasjonuje się lotnictwem. Chciałaby być pilotem i latać samolotami. Na razie musi bawić się zabawkowymi modelami. Ma tylko 4 lata.

Język polski	Wybrany język wschodniosłowiański
Wojtek jest policjantem (jest+N.)	Войтек – полицейский (brak czasownika <i>być</i> , M.)

Źródło: opracowanie własne

Samodzielne wykonanie ćwiczenia przez studentów i zreferowanie jego wyników dają gotową bazę materiału do utrwalenia. Przy czym automatyzacja danych form nie wymaga już konfrontacji z J1.

Materiał językowy w poniższym ćwiczeniu to złożone z dwóch podanych członów zdania polskie, a różnice między J1 i J2 dotyczą polskich dopełnień dopełniaczowych. Dane językowe do samodzielnej analizy mogą być zatem wprowadzane nie tylko za pomocą tekstu, ale również na poziomie pojedynczych zdań.

Połącz logicznie wyrażenia z kolumn, a następnie wypełnij poniższą tabelę.

**0. Chętnie spróbuję**

1. Ojciec jest dumny
2. Używałaś już
3. Byłyśmy zadowolone
4. Nie dotykaj
5. Nigdy nie odmawiaj
6. Korzystałaś już
7. Naprawdę cieszę się z

- a) ze standardu hotelu.
- b) polskiego jedzenia.**
- c) przyjacielowi pomocy.
- d) kontaktu!
- e) ze swojego syna.
- f) tego nowego kremu?
- g) twojego sukcesu
- h) ze swojego nowego komputera?

Język polski	Wybrany język wschodniosłowiański
0. spróbować jedzenia (+D.) <i>Chcę spróbować <u>tego chleba</u>.</i>	попробовать еду (+В.) <i>Я хочу попробовать <u>этом хлебе</u>.</i>
1.	

Źródło: opracowanie własne

Ćwiczenia bilingwalne znakomicie nadają się także do ewaluacji. Tłumaczenia całych zdań oznajmujących i pytających z języka rosyjskiego na polski są dobrym sprawdzeniem tego, jak przebiegła wcześniejsza automatyzacja. Uwzględniają one bowiem „pułapki językowe”.

Niekiedy tłumaczeniu podlegają nie tylko całe zdania, ale także pojedyncze wyrazy lub wyrażenia, którymi należy uzupełnić podane frazy w języku polskim. W poniższym ćwiczeniu, dotyczącym odmiennego rodzaju podobnie brzmiących i oznaczających to samo rzeczowników polskich i rosyjskich, trzeba także uważać na prawidłową formę tłumaczonych i wstawianych wyrazów. Wiadomo bowiem, że

problemy z rodzajem są większe, jeśli dany wyraz występuje w przypadku innym niż mianownik. Tego typu ćwiczenia – połowicznie translacyjne – S.P. Kaczmarek określa jako tzw. transferencję gramatyczną, oznaczającą „implantację (tj. osadzenie) znaczeń języka źródłowego w tekście języka docelowego” (1988, s. 51, 2002b).

Uzupełnij zdania przetłumaczonymi rzeczownikami w odpowiedniej formie.

0. Widzieliście już (центр) centrum stolicy?
1. Do .....(который лицей) w Krakowie chodziłaś?
2. Opowiedz mi o ..... (цель) w życiu.
3. Byłeś już może u ..... (новый дантист)?
4. Pokażcie mi ..... (новая программа) festiwalu.
5. O ..... (эта поэма) napisałem w szkole wypracowanie.
6. Neil Armstrong był ..... (известный космонавт).
7. Nie znałem ..... (эта парадигма).
8. Gdybym nie czuł ..... (эта боль), poszedłbym na trening.

Źródło: opracowanie własne

Innym przykładem tego typu jest ćwiczenie, w którym użyto nie rosyjskich, a ukraińskich wyrazów. Dotyczy ono różnic w rodzaju rzeczowników polskich i ukraińskich o podobnym brzmieniu i tożsamym znaczeniu.

Wstaw wyrazy z nawiasów, tłumacząc je z języka ukraińskiego.

0. Widziałam w jego domu (довга тераса) długi taras.
1. W TV ostrzegają przed (небезпечна атака) ..... tego przestępcy.
2. Wlali ci do oka dużo (атропін) .....?
3. Naukowcy nie wykonali dostatecznych (аналіз) .....
4. Kto jest autorem (ця цитата) .....?
5. Oni nie mają (не будь-які проблеми) .....
6. Nie znam (освітня система) ..... Ukrainy.
7. Nigdzie poza Afryką nie widziałem tak (великий простір) .....!
8. Paweł nie opowiadał nam (цей анекдот) .....

Źródło: opracowanie własne

#### 4.2. ĆWICZENIA KONTRASTYWNE JEDNOJĘZYCZNE

Ćwiczenia tego typu służą głównie automatyzacji wyróżnionych wcześniej w toku samodzielnej analizy tych polskich form, które w jakimś aspekcie różnią się od wschodniosłowiańskich i zwykle sprawiają dużo problemów studentom. Dryle to zwykle uzupełnianie luk w zdaniach lub w tekście, ale także kontrast

dwóch form: poprawnej i błędnej. Podana forma błędna pochodzi z badań empirycznych nad polszczyzną osób ze Wschodu.

Podkreśl poprawne formy.

0. pozdrowienia twojej rodzinie / dla twojej rodziny

1. Mam dobry pomysł na to / o tym.

2. Jaka jest przyczyna tego / od tego?

3. SPA jest miejscem odpoczynku / dla odpoczynku.

4. Szukam miejsca dla stażu / stażu.

5. Jaki mamy budżet dla podróży / podróży?

6. Mam jeszcze wariant pobytu / dla pobytu.

7. Ceny na samochody / samochodów są niskie.

Źródło: opracowanie własne

Ćwiczeniami silnie automatyzującymi są te, w których ustnie powtarza się dany wzorzec zdaniowy z odmiennym wypełnieniem leksykalnym. Procedura znana przede wszystkim z metody audiolingwalnej mimo pozornej monotonii podoba się studentom, a przede wszystkim wykazuje się wysoką efektywnością. Rzecz jasna, ćwiczeniu podlegają różniące się od wschodniosłowiańskich dopełnienia – w poniższym przykładzie – narzędnikowe.

Poćwicz ustnie, wstawiając wyrazy z nawiasów w odpowiedniej formie.

1. Męcę się (hałas, ta rozmowa, bałagan, krzyki dzieci, chaos, jedzenie, trening, kłótnie, bieganie).

2. Oni różnią się (wzrost, wiek, charakter, osobowość, wrażliwość, inteligencja, wiedza, kolor oczu, tusza).

3. Dyktator gardzi (ludzie, inni, biedni, głodni, naród, poddani, przeciwnicy, służący).

4. Rozczarowałem się (przyjaciel, kolega, szef, ten film, nowa płyta, ta wiadomość, przyjaciółka, twoje zachowanie, swoje dziecko).

5. Denerwuję się (egzamin, rozmowa kwalifikacyjna, wystąpienie publiczne, referat, rozmowa z szefem, kłótnia, wizyta u lekarza, wyniki badań, pobranie krwi, operacja).

6. Jestem zainteresowany (ta praca, ta oferta, zakup tego samochodu, kierunek studiów, ta dziedzina, nauka, nowy film, ta książka).

7. Przejmuję się (twoje słowa, wojny, rozmowa z szefem, egzamin, te wspomnienia, bieda, głód, sytuacja na świecie).

8. Jestem rozczarowana (twoja postawa, wasza opinia, twoje zachowanie, twój postępek, twoje słowa, wasze oceny, swój wynik na egzaminie).

Źródło: opracowanie własne

Wysoce efektywne, choć jedne z trudniejszych, są kontrastywne ćwiczenia ukierunkowane na mediację językową. Fragment poniższego dotyczy polskich dopełnień celownikowych. Pod każdą krótką wypowiedzią zamieszczono pytanie,



zawierające problematyczny dla studentów ze Wschodu czasownik (ma inną niż celownikową rekcję w językach wschodniosłowiańskich). Odpowiedź wymaga zatem wyrażenia tej samej treści w innej, narzuconej gramatycznie formie.

Przeczytaj poniższe wypowiedzi i odpowiedz na pytania przy tekstach.

1. **Marcin, 18 lat:** *Gdy Polacy grali z Niemcami, to oczywiście byłem za naszymi, ale ponieważ przez 10 lat mieszkałem w Berlinie, to byłem też za Niemcami. Wygrali Niemcy.*

Komu kibicował Marcin? .....

2. **Alina, 85 lat:** *Mój Maciuś trzymał rower u mnie na klatce schodowej. Niczym go nie przypinał, gdy do mnie przychodził. I dziś kochany wnuczek mi mówi, że roweru nie ma. Zabrali! A kto? Nie wiem.*

Komu ukradziono rower? .....

3. **Włodzimierz, 64 lata:** *Co roku jeżdżę do sanatorium i tam spaceruję z innymi pacjentami. Chodzę z kuracjuszami i – oczywiście kuracjuszkami też – na dancingi. Ogólnie, dobrze się bawimy.*

Komu Włodzimierz towarzyszy w sanatorium? .....

4. **Basia, 30 lat:** *Jestem pielęgniarką i doskonale wiem, jak się chronić przed zachorowaniem na koronawirusa. Bardzo częste mycie rąk, zakrywanie nosa i ust w miejscach publicznych – to absolutna konieczność.*

Czemu zapobiegają działania proponowane przez Basię? .....

Źródło: opracowanie własne

Podobne są ćwiczenia zawierające dłuższe teksty. Wymaga się zrozumienia ich i odpowiedzi na zadane do nich pytania, które sformułowano w sposób narzucający użycie innych niż w tekście konstrukcji składniowych. Poniższy przykład dotyczy dopełnień biernikowych, głównie przyimkowych, w których studenci ze Wschodu popełniają dużo błędów.

Przeczytaj poniższy tekst i odpowiedz na pytania do niego.

*Ostatnio w Polsce głośna była afera związana z odebraniem właścicielowi pumy, którą trzymał w domu. Puma mogła mieszkać w domu, spać w łóżku, bawić się z domownikami. Była zdrowa i zadbana. Po jej odebraniu, opiekun prosił odpowiednie organy, by zwrócono mu zwierzę. Twierdził, że policja użyła wobec niego siły i przemocy. Jeździł do ZOO i starał się utrzymywać kontakt z pumą. Bał się, że puma go zapomni. Cały czas walczy, żeby puma do niego wróciła. Hodowanie dzikich zwierząt przez osoby prywatne jest prawnie zakazane w Polsce.*

1. O co dbał mężczyzna? .....

2. Na co opiekun pozwalał pumie? .....

3. O co opiekun zwrócił się do odpowiednich organów? .....

4. O co mężczyzna oskarżył policjantów? .....

5. O co starał się mężczyzna? .....

6. O co się niepokoi? .....

7. O co walczy opiekun pumy? .....

8. Jakie zwierzęta może w Polsce hodować w domu osoba prywatna, a jakich nie? .....

Źródło: opracowanie własne

Część ćwiczeń zawartych w książce dotyczy także błędów pragmatyczno-językowych, a za takie należy uznać błędy w zwrotach bezpośrednich z użyciem form w polskim wołaczu.

- Przeczytaj fragmenty wypowiedzi i zastanów się, gdzie popełniono błąd. Sformułuj zasady.
0. Monika (lat 17) do swojego przyjaciela: *Filipie, podaj mi ten zeszyt!* **Filip!** – rówieśnicy, szczególnie osoby młode nie używają form W. zwracając się do siebie w rozmowie, tylko imion w M.
  1. Igor (lat 19) do swojej lektorki: *Pani Beato, czy można już pisać?* .....
  2. Kasia (lat 9) do mamy: *Matko, czy jest już obiad?* .....
  3. Anna (lat 30) do nieznanym kobiety w biurze: *Pani Basiu, czy są już gotowe dokumenty?* .....
  4. Maksym (lat 20) z Ukrainy do kolegi z grupy na lektoracie języka polskiego: *Panie Andrieju, co było na zadanie domowe?* .....

Źródło: opracowanie własne

W podręczniku poruszono także niektóre zagadnienia leksykalne. Poglądowo przedstawiono zestawienia najmocniej lapsogennych wyrazów/wyrażeń (w serii „Małe – ważne słówka”) – jak w poniższym przykładzie.

**MAŁE – WAŻNE SŁÓWKA**

**тогда**

1. (czas) **wtedy**

2. (sytuacja) **w takim razie**

1. Я **тогда** не учил польский. Когда? Тогда (в 2018 году). **Wtedy** nie uczyłem się polskiego.

2. – Напишите, пожалуйста, письмо директору школы. – Хорошо, **тогда** напишу. – Proszę napisać list do dyrektora. – Dobrze, **w takim razie** napiszę.

Źródło: opracowanie własne

Przedstawiono także ważniejsze kwestie użycia konkretnych form językowych w ramach – tych konstrukcji, w których Słowianie wschodni popełniają najczęściej błędów. Poniższy przykład odnosi się do wschodniosłowiańskich nieosobowych konstrukcji celownikowych, którym w polszczyźnie odpowiadają czynne konstrukcje mianownikowe.

Ros.	Pol.
<b>Мне</b> было интересно.	<b>(ja)</b> Byłem/byłam zainteresowany/a.
<b>Нам</b> нужен отдых.	<b>(my)</b> Potrzebujemy odpoczynku.
<b>Тебе</b> нужно выучить.	<b>(ty)</b> Musisz się nauczyć.
<b>Студенту</b> нужно больше учиться.	<b>(on)</b> Student musi się więcej uczyć.
<b>Нeiosobowa konstrukcja z osobą w celowniku.</b>	<b>Osobowa konstrukcja czynna z osobą w mianowniku.</b>

Nam potrzebno odpoczynek:

C.



M.

(my) Potrzebujemy (czego?) odpoczynku.

Źródło: opracowanie własne

## 5. ZAKOŃCZENIE

W dydaktyce polskiej gramatyki dla uczących się ze Wschodu znakomicie sprawdza się kontrast językowy z J1. Aby jednak nauczanie tego typu można było nazwać kontrastywnym konieczne jest w tworzeniu pomocy dydaktycznych oparcie się na analizie kontrastywnej J1 i J2 z jednej strony, a na analizie błędów językowych – z drugiej. Wówczas możliwe jest przygotowanie materiałów dydaktycznych celowanych w występujące empirycznie trudności językowe tej grupy odbiorców. Znajomość J1 uczących się pomaga w rozpoznawaniu źródeł błędów i korzystaniu ze zdobyczy językoznawstwa kontrastywnego, jednak – jak starano się wykazać – można nauczać w kontraście, nie posługując się J1 grupy. Oddając pole działania samym uczącym się, którzy samodzielnie dokonują analiz kontrastów językowych, możemy skoncentrować się na automatyzacji problematycznych form i konstrukcji oraz ich ewaluacji.

## BIBLIOGRAFIA

- Allen J.P.B., 1983, *Gramatyka pedagogiczna*, w: J.P.B. Allen, S.P. Corder, A. Davies (red.), *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego. Tom II. Techniki w językoznawstwie stosowanym*, Warszawa, s. 61–83.
- Arabski J., 1980, *Warunki i sposoby występowania interferencji*, w: J. Arabski (red.), *Wybrane metody glottodydaktyki*, Katowice, s. 9–19.
- Bednarska K., 2014, *Rola transferu językowego w nauczaniu języka polskiego Słoweńców*, Łódź.
- Bielocka T., 1997, *Trudności młodzieży grodzieńskiej w przyswajaniu rodzaju gramatycznego niektórych rzeczowników polskich*, w: B. Janowska, J. Porayski-Pomsta (red.), *Język polski w kraju i za granicą*, t. II, Warszawa, s. 24–30.
- Czochralski J.A., 1979, *O interferencji językowej*, w: F. Grucza (red.), *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975. Wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej*, Warszawa, s. 521–536.
- Doros A., Łużny S., 1965, *Zapobieganie błędom syntaktycznym i stylistycznym przy nauczaniu języka rosyjskiego*, Warszawa.
- Grochowski L., 1978, *Metodyka nauczania języka rosyjskiego*, Warszawa.
- Harczuk Z., 1972a, *Interferencja języka polskiego w procesie nauczania języka rosyjskiego*, Warszawa.

- Harczuk Z., 1972b, *O konsekwencjach dydaktycznych interferencji w nauczaniu języka rosyjskiego*, w: S. Siatkowski (red.), *Podstawy naukowe nauczania języka rosyjskiego*, Warszawa, s. 204–213.
- Izdebska-Długosz D., 2015, *Specyficzne problemy nauczania języka polskiego jako obcego w środowisku ukraińskojęzycznym*, w: D. Gonigroszek (red.), *Języki obce i kultura: Nowe konteksty edukacyjne*, Piotrków Trybunalski, s. 315–323.
- Izdebska-Długosz D., 2017, *Po polsku bez błędu. Zbiór ćwiczeń z gramatyki języka polskiego dla studentów ukraińskojęzycznych (A1–B1)*, Rzeszów.
- Izdebska-Długosz D., 2018, *Konfrontatywność, dryl i tłumaczenie – koncepcja książki „Po polsku bez błędu. zbiór ćwiczeń z gramatyki języka polskiego dla studentów ukraińskojęzycznych (A1–B1)”*, w: A. Krawczuk, I. Bundza (red.), *Polonistyka w XXI wieku: między lokalnym a globalnym*, Kijów, s. 379–392.
- Izdebska-Długosz D., 2021a, *Polski dla nas 1. Polskiy dla nas 1. Deklinacja i składnia kontrastywnie dla Słowian wschodnich (A2–B2)*, Kraków.
- Izdebska-Długosz D., 2021b, *Błędy gramatyczne w polszczyźnie studentów ukraińskojęzycznych*, Kraków.
- Jabłońska O., 2004, *Szkolnictwo polskie na Ukrainie. Metody i problemy nauczania języka polskiego*, w: A. Dąbrowska (red.), *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*, Wrocław, s. 123–131.
- Kaczmarski S.P., 1988, *Wstęp do bilingwalnego ujęcia nauki języka obcego*, Warszawa.
- Kaczmarski S.P., 2002a, *Gramatyka a funkcjonalno-komunikacyjne nauczanie języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 15–19.
- Kaczmarski S.P., 2002b, *Transferencja gramatyczna w glottodydaktyce*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 19–22.
- Kaczmarski S.P., 2003, *Język ojczysty w nauce języka obcego – kilka refleksji*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 14–19.
- Karolczuk M., 2006, *Gramaticheskaya interferentsya v processe obuchenya russkoi rechi polskich studentov-filologov*, Białystok.
- Komorowska H., 1980, *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja. Audiolingwalizm, kognitywizm, interferencja*, Warszawa.
- Korzeniewska-Rogalewicz J., 1986, *Błąd leksykalny a dydaktyka języka obcego. Na materiale języka rosyjskiego*, Warszawa.
- Kowalikowa J., 1992, *Zagadnienia komparatystyki w nauczaniu języka polskiego w uniwersytecie zagranicznym*, w: S. Grabias (red.), *Język polski jako język obcy*, Lublin, s. 51–58.
- Krawczuk A., 2005, *Trudne miejsca w gramatyce polskiej dla Ukraińców (w związku z przygotowaniem podręcznika „Polska fleksja z ćwiczeniami dla Ukraińców”)*, w: P. Garncarek (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, Warszawa, s. 491–497.
- Krawczuk A., 2011, *Błędy językowe w polszczyźnie Ukraińców powodujące zakłócenia komunikacji z Polakami*, w: I. Masojć, H. Sokołowska (red.), *Tożsamość na styku kultur*, Vilnius, s. 480–494.
- Krucka B., 1995, *Rusycyzmy składniowe w języku Polaków ze Wschodu na tle polsko-rosyjskich kontrastów językowych*, w: J. Mazur (red.), *Kształcenie sprawności komunikacyjnej Polaków ze Wschodu*, Lublin, s. 115–123.
- Krzyszowski T.P., 1979a, *Interjęzyk i kontrastywna gramatyka generatywna*, w: F. Grucza (red.), *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975. Wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej*, s. 586–596.
- Krzyszowski T.P., 1979b, *Rola znajomości gramatyki języka ojczystego w nauce języka obcego*, „Przegląd Glottodydaktyczny”, t. 3, s. 7–17.
- Lipińska, E., Seretny, A., 2016, *Tłumaczenie w nauczaniu/uczeniu się języka obcego – od słowa do tekstu*, w: A. Seretny, E. Lipińska (red.), *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*, Kraków, s. 23–35.

- Madej P.D., 2009, *Tłumaczenie bezpośrednie jako metoda nauki języka obcego*. Referat w: *V Międzynarodowa Konferencja Edukacyjna: „Języki obce w kontekście współczesnych wyzwań i perspektyw”*, Ustroń, s. 113–119.
- Marton W., 1979, *Pedagogiczne implikacje studiów kontrastywnych*, w: F. Grucza (red.), *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975. Wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej*, Warszawa, s. 607–617.
- Mazur J., 1995, *Językowe i kulturowe uwarunkowania kształcenia sprawności komunikacyjnej*, w: J. Mazur (red.), *Kształcenie sprawności komunikacyjnej Polaków ze Wschodu*, Lublin, s. 27–37.
- Mazur J. (red.), 1992, *Problemy kształcenia Polaków ze Wschodu*, Lublin.
- Mazur J. (red.), 1993, *Metodyka kształcenia językowego Polaków ze Wschodu*, Lublin.
- Mazur J. (red.), 1995, *Kształcenie sprawności komunikacyjnej Polaków ze Wschodu*, Lublin.
- Mazur J. (red.), 1996, *Kształcenie rodaków ze Wschodu w Polsce (1989–1995)*, Lublin.
- Otwinowska-Kasztelaniec A., 2009, *Rozwój różnojęzyczności w kształceniu neofilologicznym w świetle teorii afordancji językowych*, w: H. Komorowska (red.), *Kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym*, Warszawa, s. 189–205.
- Paradowski M.B., 2006, *Uczyć, aby nauczyć – rola języka ojczystego w gramatyce pedagogicznej w implikacje dla dydaktyki języków obcych*, w: J. Krieger-Knieja, U. Paprocka-Piotrowska (red.), *Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym – nowe wyzwania dla dydaktyki języków obcych*, Lublin, s. 125–138.
- Seretny A., 2018, *W pułapce interkomprehensywnej komunikatywności*, w: A. Krawczuk, I. Bundza (red.), *Polonistyka w XXI wieku: między lokalnym a globalnym*, Kijów, s. 291–303.
- Siatkowski S., 1976, *Językoznawstwo a problemy nauczania języków obcych*, w: S. Siatkowski (red.), *Nauczanie języka rosyjskiego a językoznawstwo i psychologia*, Warszawa, s. 16–27.
- Skrundowa Z., 1985, *Nauczanie gramatyki języka rosyjskiego*. Warszawa.


Dominika Izdebska-Długosz


## THE DIDACTICS OF POLISH DECLENSION AND SYNTAX IN GROUPS OF EAST SLAVIC STUDENTS

**Keywords:** Polish as a Foreign Language, linguistic contrast, contrastive teaching, declension, syntax, Russian-speaking students, students from the East

**Summary.** In this paper, teaching Polish as a Foreign Language to adults from the east, that is, the inhabitants of former Soviet republics speaking Russian as their first or second language is used as an example of the didactics of Polish declension and syntax from the perspective of contrastive linguistics. While presenting the theoretical context of didactics contrasted with L1, it is stressed that nowadays that the contrastive analyses of L1 and L2, error analysis and the knowledge of the phenomenon of interference are all employed in teaching. The postulate of applying a confrontative approach in teaching PFL to people from the east, which is supported by Polish research tradition, is presented in the article. In the article, the techniques of the Polish didactics of declension and syntax contrasted with the Russian language have been derived from the book *Polski dla nas I* [Polish for us I]. *Польский для нас I. Deklinacja i składnia kontrastywnie dla Słowian wschodnich (A2-B2)* [Declension and syntax for East Slavic students from the contrastive perspective (A2-B2)]. The techniques have been divided into two groups: monolingual exercises and bilingual exercises. It has been stressed that the knowledge of L1 of the students taught by a tutor is significantly facilitated by teaching with the use of the contrastive approach, yet it is not a condition *sine qua non* for such type of didactics.

Grażyna Przechodzka\*, Wiktorija Hudy\*\*

 <https://orcid.org/0000-0002-7013-6195>

 <https://orcid.org/0000-0003-0864-0566>

## INTERFERENCJE LEKSYKALNE W WYPOWIEDZIACH PISEMNYCH SŁOWIAN ZE WSCHODU (NA PODSTAWIE PISEMNYCH PRAC CERTYFIKATOWYCH Z ROKU 2019, POZIOM B1)

**Słowa kluczowe:** interferencja, błędy leksykalne, negatywny transfer językowy, egzamin certyfikacyjny, poziom B1

**Streszczenie.** W artykule poddano analizie interferencyjne błędy leksykalne popełniane przez Słowian ze Wschodu. Podjęto również próbę ich klasyfikacji oraz wskazanie źródeł powstawania. Materiał źródłowy stanowią wypowiedzi pisemne, zaczerpnięte z testów certyfikacyjnych (poziom B1). Błędy podzielono na kilka grup z uwagi na ich wpływ na skuteczność komunikacyjną osób pochodzenia wschodniosłowiańskiego uczących się JPJO. Prezentowany materiał może służyć pomocą do opracowywania zadań zapobiegających interferencji leksykalnej.

Interferencji językowej w glottodydaktycznej literaturze polonistycznej poświęcono już wiele miejsca (zob. np.: Dunin-Dudkowska, Maliszewski 2018, Czernysz 2005, Górecki, Stawska 1993, Izdebska-Długosz 2016, Kowalewski 2015, Krawczuk 2006, Przechodzka 1993 i in.), ponieważ błędy językowe powstałe w wyniku jej działania wpływają na skuteczność komunikacyjną uczących się polszczyzny. Interferencja zewnątrzjęzykowa to „wszelkie odchylenia od reguł danego systemu języka lub normy językowej, które [...] mówiący językiem obcym popełnia, przyporządkowując określone reguły [...] do reguł innego systemu językowego” (Szulc 1984, s. 94). W przypadku cudzoziemców jest to

\*grazyna.przechodzka@mail.umcs.pl, Centrum Języka i Kultury Polskiej UMCS, ul. Weteranów 18, 20-038 Lublin.

\*\*wiktorija.hudy@mail.umcs.pl, Centrum Języka i Kultury Polskiej UMCS, ul. Weteranów 18, 20-038 Lublin.

negatywny wpływ języka ojczystego na przyswajany język polski. Błędy interferencyjne mogą więc zakłócać, utrudniać bądź wręcz uniemożliwiać komunikację. Interferencja zewnątrzjęzykowa dotyczy wszystkich elementów kompetencji lingwistycznej, która – jako element składowy językowej kompetencji komunikacyjnej – zakłada opanowanie podsystemów języka: gramatyki, leksyki, fonetyki i ortografii. Na tej podstawie U. Żydek-Bednarczuk wyodrębnia błędy interferencyjne, dzieląc je na fonetyczne, morfologiczne, leksykalne i słowotwórcze oraz składniowe (zob.: Żydek-Bednarczuk 1993, s. 69–82).

Celem niniejszego artykułu jest analiza błędów leksykalnych, próba ich klasyfikacji oraz wskazanie źródeł powstawania. Przedmiotem zainteresowania glotodydaktyków polonistycznych jest głównie interferencja w zakresie kompetencji gramatycznej, natomiast niewiele miejsca zajmują w publikacjach interferencyjne błędy słownikowe (zob.: Czapła 2020). Materiał egzemplifikacyjny analizy stanowią wypowiedzi pisemne osób pochodzenia wschodniosłowiańskiego zaczerpnięte, z testów certyfikatowych z egzaminu przeprowadzonego w roku 2019 w Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców UMCS. Analizie poddano 210 prac z poziomu B1 cieszącego się wśród cudzoziemców największą popularnością<sup>1</sup>. Na użytek niniejszego artykułu przyjęto definicję kompetencji leksykalnej zawartą w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*, zgodnie z którą: „kompetencja leksykalna to znajomość i umiejętność użycia słownictwa danego języka. Składają się na nią elementy leksykalne i gramatyczne” (ESOKJ 2003, s. 101). Do elementów leksykalnych należą: stałe wyrażenia (utarte formuły, wyrażenia idiomatyczne, zwroty szablonowe, stałe związki wyrazowe i kolokacje), a także pojedyncze słowa (ESOKJ 2003, s. 101). Jakość kompetencji leksykalnej ma pierwszorzędne znaczenie w nauce języka, ponieważ jej główny cel to takie jego opanowanie, aby móc skutecznie porozumiewać się z rodzimymi użytkownikami języka. Z tego względu „[...] słownictwo odgrywa w nauczaniu bardzo dużą rolę. Dzieje się tak dlatego, że umiejętność przekazu informacji jest najsilniej uzależniona od poziomu opanowania słownictwa. To właśnie braki leksykalne najsilniej uszkadzają, a niekiedy wręcz blokują przekaz. Znacznie mniejszą rolę odgrywa fakt, czy wypowiedź jest poprawna gramatycznie, czy też nie. Blokada komunikacji to najczęściej skutek nieznanności potrzebnego słownictwa” (Komorowska 2001, s. 115).

Braki słownikowe są szczególnie zauważalne w wypowiedziach pisemnych, gdyż zdający nie mogą się w nich wspomagać pozawerbalnymi środkami komunikacji (gesty, mimika), pomocnymi w przekazach ustnych. Z tego, m.in., powodu osiągają znacznie lepsze wyniki z modułu *Mówienie*, zaś zdecydowanie

<sup>1</sup> W 2019 r. państwowy egzamin z języka polskiego jako obcego zdawało ponad 6500 osób, z czego 80% zdających (ok. 5230) wybrało poziom B1, będący najniższym poziomem biegłości językowej wymaganym przez ustawodawcę w celu ubiegania się przez cudzoziemców o polskie obywatelstwo (zob.: Dz.U. 2012 poz. 161).

gorsze – z modułu *Pisanie*, z którego negatywna ocena przesądza często o ostatecznym wyniku egzaminu.

Podstawowym źródłem interferencyjnych błędów leksykalnych popełnianych przez zdających jest przede wszystkim wspólne, słowiańskie pochodzenie języka polskiego i języków wschodniosłowiańskich. W swoich wypowiedziach dokonują więc często negatywnego transferu z języków ojczystych i to nie tylko w zakresie gramatyki, ale również leksyki.

Prezentowane w artykule błędy leksykalne pogrupowano w oparciu o klasyfikację A. Dąbrowskiej i M. Pasieki (Dąbrowska, Pasieka 2008, s. 94–98), koncentrując się na błędach użycia, do których w zakresie leksyki autorki zaliczają:

- „falszywych przyjaciół”;
- kalki;
- zapożyczenia;
- błędy w zakresie frazeologii.

Źródłem powstawania pierwszej grupy błędów jest homonimia międzyjęzykowa. Dotyczy ona słów podobnych fonetycznie, ale różniących się znaczeniowo, przysparzając uczącym się największą trudności w poprawnym ich użyciu. Piszący sięgają po nie w przekonaniu, że skoro brzmią podobnie (lub tak samo), to mają również podobne znaczenie, co w efekcie powoduje nieporozumienia komunikacyjne. W tabeli 1 zaprezentowano przykłady takich błędów.

Tabela 1. *Homonimy*

Lp.	Przykład	Powinno być (znaczenie polskie)	Znaczenie rosyjskie/ukraińskie
1	pismo (Piszę do Pani pismo)	w zn.: list	ros. письмо, ukr. лист
2	lekcja	w zn.: wykład	ros. лекция, ukr. лекція
3	<u>pozdrawiam</u> ze światem	w zn.: życzę	ros. поздравляю, ukr. вітаю
4	składa się z pięciu serij (o serialu)	w zn.: odcinków (odcinek)	ros. серия, ukr. серія
5	nazwa serialu	w zn.: tytuł	ros. название, ukr. назва
6	dziękuję za rozumienie	w zn.: wyrozumiałość	ros. понимание, ukr. розуміння
7	gumki do żucia	w zn.: gumy	ros. жевательные резинки, ukr. жувальні гумки
8	to jest bardzo lekko	w zn.: łatwo	ros. легко, ukr. легко
9	kilka razy zламаłam komputer	w zn.: zepsułam	ros. поломать, ukr. поламати
10	na ostatnim kursie	w zn.: roku	ros. курс, ukr. курс
11	fotel ma ładny wizerunek	w zn.: kształt/wzór	ros. узор, ukr. візерунок
12	konkurs przechodził w Kijowie	w zn.: odbywał się	ros. проходить, ukr. проходити



Tabela 1 (cd.)

Lp.	Przykład	Powinno być (znaczenie polskie)	Znaczenie rosyjskie/ukraińskie
13	do konkursu gotował się bardzo długo	w zn.: przygotowywał się	ros. готовиться, ukr. готуватися
14	stół i półeczki	w zn.: półki	ros. полки, ukr. полицьки
15	umowy konkursu	w zn.: warunki	ros. условия, ukr. умови
16	szczęśliwego braku	w zn.: małżeństwa	ros. брак, ukr. шлюб
17	zaginiął jutro	w zn.: rano	ros. утром, ukr. зранку
18	otrzyma wynagrodzenie	w zn.: nagrodę	ros. вознаграждение, ukr. винагорода
19	dobraliśmy do Albanii	w zn.: dotarliśmy	ros. добраться, ukr. добратися
20	wyzwali pogotowie	w zn.: wezwali	ros. вызвать, ukr. викликати
21	nie mogę się w tym rozebrać	w zn.: zrozumieć	ros. разобраться, ukr. розібратися
22	kompania lotnicza	w zn.: firma	ros. компания, ukr. компанія
23	z powagą	w zn.: z poważaniem	ros. с уважением, ukr. з повагою
24	kulinarne recepty	w zn.: przepisy	ros. рецепты, ukr. рецепти
25	dużo mało czasu	w zn.: bardzo	ros. очень, ukr. дуже
26	muszą mieć metę	w zn.: cel	ros. цель, ukr. мета
27	rozpowiadać dzieciom	w zn.: opowiadać	ros. рассказывать, ukr. розповідати
28	znasz, że mam książkę	w zn.: wiesz	ros. знать, ukr. знати
29	plusem jest wysoka opłata	w zn.: pensja	ros. зарплата, ukr. зарплата
30	muszę podgotować esej	w zn.: przygotować	ros. подготовить, ukr. підготувати
31	stół ma rozmiar	w zn.: wymiar	ros. размер, ukr. розмір
32	mogę dostawić meble	w zn.: dostarczyć	ros. доставить, ukr. доставити
33	włożył wse swój nawyki, żeby zrobić stół	w zn.: umiejętności	ros. навыки, ukr. навички
34	plac zabaw, na którym można grać	w zn.: bawić się	ros. играть, ukr. грати
35	znajduje się krzesło	w zn.: fotel	ros. кресло, ukr. крісло
36	znajduje się piękny komin	w zn.: kominek	ros. камин, ukr. камін
37	popadało słońce	w zn.: wpadało	ros. попадать, ukr. потрапляти
38	herbata z liści miejscowej trawy	w zn.: ziół	ros. травы, ukr. трави
39	zdążyliśmy zaskoczyć do sklepu	w zn.: wstąpić	ros. заскочить, ukr. заскочити
40	mieszkańcy mojego budynku	w zn.: domu	ros. дом, ukr. будинок
41	naprzd serdecznie przepraszam	w zn.: z góry	ros. заранее, ukr. заздалегідь

Błędy leksykalne zaprezentowane w tabeli 1 występują głównie w zakresie użycia rzeczowników i czasowników, powodując czasami poważne zakłócenia w komunikacji językowej, np.: *muszą mieć metę* w potocznej polszczyźnie oznacza *mieć, gdzie się zatrzymać*. Tymczasem piszącemu chodziło tu o polskie słowo *cel*. Niezrozumienie intencji zdającego powoduje również zdanie: *ogłoszono umowy konkursu*. Zgodnie z definicją „umowa to pisemne lub ustne porozumienie stron, mające na celu ustalenie wzajemnych praw i obowiązków” (SJP 1981, s. 600). Polski odbiorca nie zrozumie więc, co piszący miał na myśli. Źródłem błędu jest w tym przypadku język ukraiński, w którym *umowa* oznacza *warunek*.

Błędy leksykalne nie tylko zaburzają komunikację, niektóre z nich mogą ośmieszać nadawcę w kontaktach z rodzimymi użytkownikami języka. Wyrażenia typu: *muszę podgotować esej, życze szczęśliwego braku, w zestawie jest stół i policzki* (ukr. *policzki* = pol. *półki*) powodują niezrozumienie (zestawienie wyrazów *stół* i *policzki*) intencji piszącego, mogą również wywołać zakłopotanie odbiorcy komunikatu. Jednak zdania typu: *Byliśmy tak zmęczone, że nie mogliśmy się ruchać, Nie mogę się w tym rozebrać* mogą nie tylko ośmieszyć piszącego, ale wręcz go skompromitować.

Charakter niektórych błędów przedstawionych w tabeli wynika z negatywnego transferu jednocześnie z dwóch języków: rosyjskiego i ukraińskiego. Występują one często w tej samej pracy, co może świadczyć o tym, że osoby piszące są dwujęzyczne, zaś polski jest dla nich językiem trzecim. Sugeruje to, np., zdanie *pozdrawiam ze światem*, w którym *pozdrawiam* pochodzi z języka rosyjskiego *поздравляю*, zaś *światem* z ukraińskiego *зі святом* (pol. *święto*).

Kolejną grupę błędów stanowią kalki leksykalne, które w wypowiedziach zdających są efektem tłumaczenia przez piszących rodzimych elementów językowych na język polski. Przykłady tego typu błędów przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2. Kalki leksykalne

Lp.	Przykład	Powinno być (znaczenie polskie)	Znaczenie rosyjskie /ukraińskie
1	pozdrawiam <u>ze światem</u>	w zn.: świętem	ros. праздник, ukr. свято
2	podróż na dwóch	w zn.: we dwoje	ros. на двоих, ukr. на двох
3	przyjmować udział	w zn.: brać udział	ros. принимать участие, ukr. брати участь
4	stoi straszny upał	w zn.: jest	ros. стоит, ukr. стоїть
5	mi nie wystarcza ciebie	w zn.: brakuje	ros. не хватает, ukr. не вистачає
6	spotkała nas fajna pogoda	w zn.: mieliśmy	ros. встретить, ukr. зустріти
7	trafiłem pod silny deszcz	pot. złapał mnie	ros. попасть, ukr. потрапити
8	bardzo szkodzi	w zn.: żałuje	ros. жалеть, ukr. шкодувати
9	ta sprawa tak mi zaciągnęła	w zn.: wciągnęła	ros. втянуть, ukr. затягнути
10	stawimy małe spektakle	w zn.: wystawiamy	ros. ставить, ukr. ставити

Tabela 2 (cd.)

Lp.	Przykład	Powinno być (znaczenie polskie)	Znaczenie rosyjskie /ukraińskie
11	jej poznania kulinarne	w zn.: wiedza	ros. знания, ukr. знання
12	pozdrawili mi z wygraniem	w zn.: pogratulowali	ros. поздравить, ukr. привітати
13	jak sprawy	w zn.: co słycać	ros. как дела, ukr. як справи
14	proszę postawić się z rozumieniem	w zn.: proszę o wyrozumiałość	ros. прошу отнестись с пониманием, ukr. прошу поставитися з розумінням
15	czas od czasu	w zn.: od czasu do czasu	ros. время от времени, ukr. час від часу
16	w setki raz	w zn.: sto razy	ros. в сотни раз, ukr. в сотні раз
17	jednego razu	w zn.: pewnego razu	ros. однажды, ukr. одного разу
18	liczyłem, że są dla kobiet	w zn.: uważałam	ros. считать, ukr. вважати
19	więcej lubiłem	w zn.: bardziej	ros. больше, ukr. більше

Źródło: opracowanie własne

Część błędów zaprezentowanych w tabeli 2 nie uniemożliwia zrozumienia intencji piszącego, jednak wpływa na jakość jego polszczyzny. Stanowią one dosłowne tłumaczenia z języka ukraińskiego bądź rosyjskiego. Czytając, np. *pozdrawili mi z wygraniem, trafiłem pod silny deszcz, mi nie wystarcza ciebie, stoi straszny upał* odbiorca zrozumie, co nadawca miał na myśli. Inne natomiast, np.: *proszę postawić się z rozumieniem czy podróż na dwóch* mogą już powodować poważne zakłócenia komunikacyjne.

Kolejna grupa błędów leksykalnych to zapożyczenia z języka ojczystego, w przypadku analizowanych prac – z języka rosyjskiego lub ukraińskiego. Źródłem ich powstawania jest brak znajomości polskiego słownictwa potrzebnego w danej sytuacji komunikacyjnej. Zdający sięgają więc do ojczystego zasobu leksykalnego, pisząc rodzime słowa polskimi literami, wychodząc zapewne z założenia, że w danym kontekście będą one rozumiały. W tabeli 3 zaprezentowano przykłady takich zapożyczeń.

Tabela 3. Zapożyczenia interferencyjne

Lp.	Przykład	Powinno być (znaczenie polskie)	Znaczenie rosyjskie /ukraińskie
1	dejaki wykłady	w zn.: niektóre	ros. некоторые, ukr. деякі
2	tworzec	w zn.: twórca	ros. творец, ukr. творець
3	gigijena miejsca pracy	w zn.: higiena	ros. гигиена, ukr. гігієна
4	gastrole	w zn.: występy	ros. гастроли, ukr. гастролі
5	repetycje	w zn.: próby	ros. репетиции, ukr. репетиції

Tabela 3 (cd.)

Lp.	Przykład	Powinno być (znaczenie polskie)	Znaczenie rosyjskie /ukraińskie
6	tak jak wyjechała	w zn.: ponieważ	ros. так как, ukr. так як
7	postąpiłem na uniwersytet	w zn.: dostać się	ros. поступить, ukr. поступити
8	zwycięstwo otrzymał same ja	w zn.: dokładnie	ros. именно, ukr. саме
9	nie byłem zdyszowany	w zn.: zdziwiony	ros. удивлен, ukr. здивований
10	czarno-biała okrasa	w zn.: maść	ros. окрас, ukr. забарвлення
11	porody brytyjskiej	w zn.: rasa	ros. порода, ukr. порода
12	czarny oszyjek	w zn.: obroże	ros. ошейник, ukr. нашійник
13	czytacz	w zn.: czytelnicy	ros. читатели, ukr. читачі
14	detektyw serial	w zn.: kryminalny	ros. детективный, ukr. детективний
15	na co zdolni główni heroi	w zn.: do czego są zdolni główni bohaterowie	ros. на что способны главные герои, ukr. на що здатні головні герої
16	elektrostanca	w zn.: elektrownia	ros. электростанция, ukr. електростанція
17	głównie to wierzyć w siebie	w zn.: najważniejsze	ros. главное, ukr. головне
18	z ekskursją	w zn.: wycieczka	ros. экскурсия, ukr. екскурсія
19	z nasolodą	w zn.: przyjemność	ros. удовольствие, ukr. насолода
20	można przewietrzyć łazienkę	w zn.: wywietrzyć /przewietrzyć	ros. проветрить, ukr. провітрити
21	w komplecie idzie dwa krzesła	w zn.: w zestawie / komplecie są	ros. в комплекте, ukr. в комплекті
22	ważko	w zn.: trudno	ros. тяжело, ukr. важко

Źródło: opracowanie własne

Część z zaprezentowanych w tabeli zapożyczeń można zrozumieć, posiłkując się skojarzeniami i kontekstem, np. *kot miał czarny oszyjek*, *postąpiłem na uniwersytet* czy *oglądał detektyw serial*. Większość jednak uniemożliwia komunikację. Czytający nie zrozumie intencji piszącego, nie domyśli się znaczenia wyrazów w wyrażeniach typu, np.: *gastrole byli ciekawe*, *nie byłem zdyszowany*, *robie to z nasolodą*.

Osobną grupę interferencyjnych błędów leksykalnych stanowią uchybienia w zakresie frazeologii. W analizowanych pracach stanowią one jednak niewielką grupę. Przykłady tego typu błędów przedstawiono w tabeli 4.

Tabela 4. Błędy w zakresie frazeologii

Lp.	Przykład	Powinno być (znaczenie polskie)	Znaczenie rosyjskie /ukraińskie
1	oglądałam na jednym oddechu	w zn.: jednym tchem	ros. на одном дыхании, ukr. на одному подиху
2	pocieszyć oko	w zn.: nacieszyć oko	ros. порадовать глаз, ukr. потішити око
3	łączyć przyjemne z korzystnym	w zn.: łączyć przyjemne z pożytecznym	ros. совмещать приятное с полезным ukr. поєднувати приємне з корисним
4	nie urodziłem się w koszulce	w zn.: być w czepku urodzonym	ros. родиться в рубашке, ukr. народитися в сорочці
5	nie spłoszyć powodzenia	w zn.: nie zapeszyć	ros. не спугнуть удачу, ukr. не сполохнути удачу
6	widok odkrywa się	w zn.: widok roztacza się	ros. открывается вид, ukr. відкривається краєвид
7	nastąpił czas	w zn.: przyszedł czas	ros. настало время, ukr. настав час
8	otrzymuje zadowolenie	w zn.: czerpać przyjemność	ros. получать удовольствие, ukr. отримувати задоволення

Źródło: opracowanie własne

Niewielką liczbę błędów frazeologicznych można uzasadnić tym, iż na niższych poziomach zaawansowania językowego znajomość frazeologizmów nie jest wymagana. Są one stopniowo i w ograniczonym zakresie wprowadzane do materiału językowego. Z kolei osoby o wyższej kompetencji językowej mogą stosować strategię uniku: nie używają frazeologizmów w obawie przed popełnieniem błędu.

Podsumowując, zaprezentowane w tabelach przykłady pokazują, w jaki sposób błędy leksykalne rzutują na jakość wypowiedzi pisemnych zdających egzamin certyfikacyjny na poziomie B1, na zrozumienie ich intencji, a więc skuteczność komunikacyjną. Liczba i charakter tych błędów przekłada się bezpośrednio na ocenę z modułu *Pisanie*, gdyż jednym z kryteriów oceny jest komponent *leksyka i frazeologia*. Zaburzenia słownikowe, powodujące niezrozumienie wypowiedzi, mogą więc wpływać w znaczący sposób na ostateczną ocenę z egzaminu.

Z ankiet, wypełnianych przez zdających oraz z rozmów z nimi, wynika, że zdecydowana większość (ok. 80%) piszących egzamin na poziomie B1 uczyła się języka polskiego samodzielnie podczas pobytu w Polsce – najczęściej podczas towarzyskich i zawodowych kontaktów z Polakami. Silna początkowo motywacja z czasem słabnie, ponieważ dzięki podobieństwu języków uczący się są skuteczni komunikacyjnie mimo popełnianych błędów. Z tego względu

wpadają często w tzw. „pułapkę komunikatywności” (zob.: Skalska, Skalski 1995, s. 49–57), wychodząc z założenia, że interlokutor i tak zrozumie sens przekazu.

Zupełnie inaczej pod względem poprawności językowej wyglądają wypowiedzi (pisemne i ustne) osób, które deklarują, że uczyły się języka polskiego na kursach językowych. Jest to uzasadnione, gdyż w tym przypadku nauka odbywa się w oparciu o katalogi tematyczne opracowane przez autorów *Programów nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2* (Janowska i in. 2011 Programy) oraz przygotowywane w oparciu o nie podręczniki wiodące i materiały uzupełniające. Lektorzy i autorzy materiałów dydaktycznych mogą się też posil-kować różnorodnymi słownikami przydatnymi w nauce JPJO. Należą do nich, np., *Podstawowy słownik języka polskiego z zarysem gramatyki polskiej* opracowany przez H. Zgólkową (Zgólkowa 2008) czy publikacja Z. Cygal-Krupy *Słownictwo tematyczne języka polskiego. Listy frekwencyjne i rangowe* (Cygal-Krupa 1986). Glottodydaktycy mają również do dyspozycji pionierską publikację A. Seretny poświęconą kompetencji leksykalnej uczących się JPJO (Seretny 2011), w której, oprócz części teoretycznej, znajduje się także część empiryczna, przydatna do opracowywania ćwiczeń leksykalnych.

Lektorzy JPJO przygotowują również własne, autorskie zadania dopasowane do omawianych zagadnień i tekstów, których celem jest rozwijanie kompetencji komunikacyjnej poprzez poszerzanie zasobu leksykalnego. Zdają sobie bowiem sprawę z tego, że bez „[...] konsekwentnego prowadzenia stałej, regularnej pracy nad wzbogacaniem słownictwa uczniów [...], nie będzie możliwy dalszy rozwój sprawności mówienia, słuchania ze zrozumieniem, czytania, pisanie” (Komorowska 2001, s. 15).

Osoby legitymujące się wschodniosłowiańskim pochodzeniem stanowią obecnie najliczniejszą grupę uczących się JPJO i zdających egzaminy certyfikatowe, dlatego użyteczne byłyby również opracowania poświęcone nauczaniu leksyki w ujęciu konfrontatywnym. Jednak do korzystania z nich potrzebna jest dobra znajomość języków wschodniosłowiańskich. Mając świadomość faktu, iż interferencyjne błędy słownikowe mogą nie tylko powodować poważne zakłócenia komunikacyjne, ale często także ośmieszać nadawcę, należy przygotowywać jak najwięcej ćwiczeń utrwalających i automatyzujących użycie słownictwa, dopasowanych do tematu zajęć i poziomu nauczania JPJO, aby minimalizować liczbę błędów leksykalnych zarówno w pisemnych, jak i w ustnych wypowiedziach uczniów. Podobieństwo języków przyspiesza niewątpliwie nauczanie polszczyzny w grupach wschodniosłowiańskich, ale – z drugiej strony – może jednak je utrudnić, gdyż w zakresie leksyki czasami bywa tylko pozorne.

## BIBLIOGRAFIA

- Cygal-Krupa Z., 1986, *Słownictwo tematyczne języka polskiego. Listy frekwencyjne i rangowe*, Kraków.
- Czapla A., 2020, *Błędy leksykalne Ukraińców uczących się języka polskiego w Polsce*, „Linguodidactica”, t. XXIV, s. 29–44, <https://doi.org/10.15290/lingdid.2020.24.03>
- 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.
- Dąbrowska A., Pasięka M., 2008, *Nowa typologia błędów popełnianych przez cudzoziemców w języku polskim*, w: M. Kita przy współudziale Czempki-Wiewióry i M. Ślawnickiej (red.), *Błąd językowy w perspektywie komunikacyjnej*, Katowice, s. 73–102.
- Dunin-Dudkowska A., Maliszewski B., 2018, *Jak lepiej (nie) pisać? O błędach popełnianych przez Ukraińców zdających egzamin certyfikacyjny z języka polskiego jako obcego*, w: A. Krawczuk, I. Bundza (red.), *Polonistyka w XXI wieku: między lokalnym a globalnym*, Łwów, s. 354–363.
- Dziennik Ustaw*, 2012, poz. 161, roz. IV, art. 30, p. 7.
- Europejski system opisu kształcenia językowego*, 2003, Warszawa.
- Górecki M., Stawska M., 1993, *Błędy językowe charakterystyczne dla młodzieży polskiej ze Wschodu*, w: J. Mazur (red.), *Metody kształcenia językowego Polaków ze Wschodu*, Lublin, s. 49–55.
- Izdebska-Długosz D., 2016, „Czyje są te syny?”, czyli o błędach w rodzaju męskoosobowym popełnianych przez studentów ukraińskojęzycznych, w: A. Roter-Bourkane, A. Kwiatkowska (red.), *Horyzonty nauczania języka polskiego jako obcego*, Poznań, s. 43–57.
- Janowska i in. (red.), 2011, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków.
- Komorowska H., 2005, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Kowalewski J., 2015, *Czy można się uczyć na błędach? Wnioski dydaktyczne wynikające z analizy błędów popełnianych przez uczących się języka polskiego na Ukrainie*, w: I. Bundza, J. Kowalewski, A. Krawczuk (red.), *Język polski i polonistyka w Europie Wschodniej: przeszłość i współczesność*, Kijów, s. 361–376.
- Krawczuk A., 2006, *Błędy gramatyczne studentów polonistyki lwowskiej spowodowane polsko-ukraińską interferencją*, „Postscriptum”, nr 2 (52), s. 137–153.
- Maliszewski B., 2014, *Per errata ad astra – zwalczanie interferencji gramatycznych w procesie nauczania języka polskiego studentów ze Wschodu*, w: M. Dziwisiński i in. (red.), *Błąd w literaturze, kulturze i językach narodów słowiańskich*, Lublin, s. 221–230.
- Przechodzka G., 1993, *Z problematyki interferencji językowej w nauczaniu języka polskiego Polaków ze Wschodu*, w: J. Mazur (red.), *Metody kształcenia językowego Polaków ze Wschodu*, Lublin, s. 39–48.
- Seretny A., 2011, *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego w świetle badań ilościowych*, Kraków.
- Słownik języka polskiego PWN*, 1981, M. Szymczak (red.), Warszawa.
- Szulc A., 1984, *Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego*, Warszawa.
- Żydek-Bednarczuk U., 1993, *Błędy językowe a zjawisko interferencji międzyjęzykowej*, „Przegląd Glottodydaktyczny”, t. 12, s. 69–82.

*Grażyna Przechodzka, Wiktorija Hudy*

**LEXICAL INTERFERENCES IN WRITTEN TEXTS OF SLAVS FROM THE EAST  
(BASED ON WRITTEN CERTIFICATE PAPERS OF 2019, LEVEL B1)**


**Keywords:** interference, lexical errors, negative language transfer, certificate exam, level B1

**Summary.** The article presents an analysis of lexical interference errors made by Slavs from the East. The authors made an attempt to classify them and indicate the source of their occurrence. The source material consists of written texts, selected from certificate tests (level B1). The errors were divided into several groups due to their impact on the communicative effectiveness of people of East Slavic origin learning Polish as a foreign language. The presented material can be used as a base for development of didactic tasks preventing lexical interference.





*Adriana Prizel-Kania\**

 <https://orcid.org/0000-0001-6072-5482>

## SPOSOBY ZDOBYWANIA I PRZETWARZANIA INFORMACJI W UJĘCIU NEUROBIOLOGICZNYM I KULTUROWYM. PRZYKŁAD STUDENTÓW CHIŃSKICH UCZĄCYCH SIĘ JĘZYKA POLSKIEGO

**Słowa kluczowe:** nauczanie języka polskiego jako obcego, strategie prawopółkulowe, styl poznawczy, język chiński

**Streszczenie.** Niniejszy artykuł podejmuje kwestie wpływu uwarunkowań neurobiologicznych oraz czynników kulturowych na sposoby zdobywania i przetwarzania informacji, co z kolei determinuje wybór sposobów uczenia się. W artykule omówiona została kwestia preferencji półkulowych w kontekście edukacyjnym. Podstawą wyводу oraz przyczynkiem do podjęcia badań sondażowych jest hipoteza, że osoby wychowane w kulturze chińskiej i posługujące się językiem mandaryńskim jako ojczystym częściej stosują strategie prawopółkulowe niż przedstawiciele kultury Zachodu, których język ojczysty różni się znacząco od mandaryńskiego w zakresie systemu fonetyczno-fonologicznego, leksyki, pisma oraz gramatyki.

W części badawczej zaprezentowano wyniki obserwacji i badań sondażowych przeprowadzonych wśród słuchaczy studiów polonistycznych pochodzących z Chin. Podstawowy cel obserwacji stanowiła identyfikacja stosowanych przez nich metod i technik uczenia się. Wnioski płynące z badań zostały zinterpretowane w oparciu o czynniki kulturowe (język ojczysty i praktyki społeczne), które w sposób szczególny mogą wpływać na wybór strategii prawopółkulowych w procesie uczenia się języka obcego.

### 1. WPROWADZENIE

Efektywność uczenia się zależna jest od wielu czynników. Wśród zmiennych wpływających na sposoby zdobywania wiedzy wylicza się szereg uwarunkowań związanych z naturalnym potencjałem uczącego się, czynniki

\* [adriana.prizel-kania@uj.edu.pl](mailto:adriana.prizel-kania@uj.edu.pl), Uniwersytet Jagielloński, Wydział Polonistyki, Instytut Glotodydaktyki Polonistycznej, ul. Grodzka 64, 31-004 Kraków.

osobowościowe oraz wpływy kulturowe. Roli zmiennych indywidualnych oraz czynników kulturowych w rozwoju poznawczym człowieka poświęcono wiele prac z zakresu różnych dziedzin nauki: psychologii (rozwojowej i międzykulturowej), neurobiologii, etnolingwistyki, logopedii oraz dydaktyki. Trwająca od czasu J. Locke'a i J. J. Rousseau dyskusja między empirystami i natywiistami zmienia swoje oblicze wraz z rozwojem nauki i w świetle wyników najnowszych badań. Odpowiedzi na filozoficzne w gruncie rzeczy pytanie o to, co decyduje o naszym rozwoju i sposobie funkcjonowania (natura i wyposażenie genetyczne czy środowisko, w którym żyjemy) dostarcza Teoria Podwójnego Dziedziczenia (Durham 1991). Podkreśla ona, że rozwój człowieka zależy zarówno od dziedziczenia biologicznego, jak i procesów kulturowego uczenia się i internalizacji, za pomocą których rozwijające się jednostki zaczynają obserwować (a potem przyswajają, traktując jako własne) fenomeny typowe dla członków danej społeczności. Większość kompetencji poznawczych należy zatem uznać za wypadkową wielu procesów historycznych i ontogenetycznych, pamiętając jednakowoż, że możliwości uczenia się są uruchamiane przez biologicznie odziedziczoną zdolność poznawczą (Tomasello 2002, s. 22–23).

Badania prowadzone na gruncie psychologii międzykulturowej dowodzą, że czynniki środowiskowe wpływają na takie procesy, jak: sposoby kategoryzacji, rozwiązywanie problemów, udział pamięci w przetwarzaniu informacji oraz style uczenia się (Boski 2010, Markus, Kitayama 1993, Matsumoto, Juang 2007, Nisbett 2015).

W niniejszym artykule, w koniecznym skrócie, przedstawione zostaną badania na temat sposobu przetwarzania informacji przez mózg (podstawy biologiczne) oraz czynniki kulturowe (specyfika języka mandaryńskiego i wybrane aspekty życia społecznego) wpływające na praktyki edukacyjne studentów chińskich uczących się języka polskiego.

Podstawową myśl stanowi hipoteza o preferencji prawopółkulowych sposobów przetwarzania informacji przez tę grupę studentów. Wybór strategii prawopółkulowych ma charakter nieświadomy i może być wynikiem wpływów kulturowych, przyzwyczajzeń edukacyjnych, a także samej specyfiki języka chińskiego, którego użycie przez studentów chińskich wymaga zwiększonej aktywności prawej strony mózgu. Na tej podstawie można sformułować dwa zasadnicze pytania badawcze: czym charakteryzują się sposoby przetwarzania informacji u studentów chińskich oraz w jaki sposób może to wpływać na proces uczenia się języka polskiego. Odpowiedzi na pierwsze z nich dostarczają badania przeprowadzone przez naukowców specjalizujących się w tej dziedzinie, na drugie – opisane w niniejszym artykule badanie sondażowe, będące wstępem do badań właściwych.

## 2. PRAWO- I LEWOPÓŁKULOWE SPOSOBY PRZETWARZANIA INFORMACJI

Mózg ludzki, pomimo że zbudowany jest z dwóch wyglądających niemalże identycznie części, nie jest strukturą w pełni symetryczną. Prawa i lewa część mózgu różnią się zarówno pod względem budowy anatomicznej, jak i sprawowanych przez nie funkcji. Pierwszych informacji na ten temat dostarczają przeprowadzone w XIX wieku badania osób, u których nastąpiło uszkodzenie różnych struktur kory mózgowej. Ustalono wówczas, że ze względu na lokalizację ośrodków ekspresji i recepcji mowy w lewym płacie czołowym (Pole Broca) i w lewym płacie skroniowym (ośrodek Wernickego), to właśnie lewa część mózgu odgrywa zasadniczą rolę w przetwarzaniu informacji językowych (Berko Gleason, Bernstein Ratner 2005, s. 68–70). Szczególne miejsce umiejętności komunikacyjnych w ogólnym rozwoju człowieka i jednoznaczne powiązanie funkcji językowych z lewą półkulą utrwaliło pogląd, że to właśnie lewa część mózgowia jest dominująca dla wszelkich funkcji psychicznych, a prawa jest podporządkowana jej działaniom (Grabowska 2012, s. 453).

Szczególnie istotne dla zweryfikowania tych poglądów stały się badania przeprowadzone na pacjentach po komisurotomii<sup>1</sup>, czyli operacji przecięcia spoidła wielkiego, które łączy obie półkule mózgu. Główną funkcją spoidła wielkiego jest umożliwienie przepływu impulsów elektrycznych z jednej strony mózgu do drugiej. Przecięcie tej wiązki włókien nerwowych pozwoliło zatem na sprawdzenie, w jaki sposób funkcjonuje każda z półkul mózgowych w sytuacji braku możliwości przepływu bodźców pomiędzy nimi. Pierwszego zabiegu komisurotomii dokonał R. Sperry, rozpoczynając tym samym nowe możliwości badawcze nad odmiennością w specjalizacjach półkul mózgowych. Badania te pozwoliły wykazać aktywny udział prawej półkuli przy przetwarzaniu danych językowych oraz potwierdziły, że asymetria czynnościowa mózgu nie dotyczy jedynie funkcji mowy. R. Sperry udowodnił, że każda z półkul posiada zakres działań, w których przejawia większą sprawność. Prawa półkula opracowuje bodźce poprzez ich syntezę, lewa analizuje części składowe linearnie, koncentrując się na szczegółach (Szałąg 2012, s. 493–495). Jak pisze A. Grabowska, „teoria ta stanowiła całkowity przewrót w sposobie myślenia o asymetrii półkulowej, zakładała bowiem, że półkule nie specjalizują się w analizie konkretnego rodzaju materiału, lecz różnią się sposobem analizowania. W zależności od tego, jaki typ analizy może prowadzić do lepszych wyników w danym zadaniu, uzyskuje się albo przewagę lewej, albo prawej półkuli” (2012, s. 455). Ostatnie zdanie należy uznać za

---

<sup>1</sup> Operację przecięcia spoidła wielkiego wykonuje się u pacjentów cierpiących na niepoddającą się leczeniu farmakologicznemu postać epilepsji w celu zmniejszenia obszarów kory mózgowej podczas patologicznych wyładowań elektrycznych (Grabowska 2012, s. 445).

kluczowe w opisie sposobu pracy mózgu. Nie można bowiem zamknąć wszystkich aktywności w prostej dychotomii – analiza versus synteza. Prowadziłoby to bowiem do zbyt dużego uproszczenia istoty asymetrii półkulowej. W wykonywanie różnego rodzaju zadań zaangażowane są obie półkule, ponieważ ich sprawna współpraca daje najlepsze efekty. Mózg jest systemem dynamicznym, w którym każda z półkul zaangażowana jest do wykonywania określonego rodzaju działań w sposób zmienny – pobudzenie po prawej lub lewej stronie kory mózgowej może się zmieniać z sekundy na sekundę. Wszystkie działania wykonywane są komplementarnie i w ciągłej współpracy obu stron mózgu (Budohowska, Grabowska 1994, Cieszyńska-Rożek 2013, Gazzaniga 2011, Grabowska 2012, Panasiuk 2017). Zróżnicowanie funkcjonalne półkul mózgowych należy zatem opisywać wielopoziomowo, biorąc pod uwagę sposób przetwarzania informacji, preferencje co do materiału wyjściowego i zróżnicowanie w obrębie opracowywania poszczególnych jego składowych oraz osobniczą zmienność będącą wynikiem różnic strukturalnych i rozwojowych (w tym działania czynników środowiskowych, do których zaliczyć należy także wpływy kulturowe). Znaczący przyrost wiedzy na temat czynnościowej asymetrii mózgu stał się możliwy dzięki badaniom prowadzonym za pomocą funkcjonalnego rezonansu magnetycznego. Technika ta pozwala na obrazowanie i rejestrowanie zmian w aktywności różnych części mózgu podczas wykonywania określonych zadań. Dzięki rozwojowi technik fMRI możliwe stało się tworzenie trójwymiarowych obrazów pracującego mózgu i obserwacja na ekranie komputera aktywności wybranych obszarów kory mózgowej, co pozwoliło na dookreślenie specjalizacji prawej i lewej półkuli.

W zakresie funkcji psychicznych prawa półkula posiada przewagę w ocenie i analizie przestrzeni oraz przetwarzaniu emocji. Jej sposób działania charakteryzuje symultaniczne opracowywanie wszystkich bodźców składających się na obraz ogólny, rozpoznawanie i identyfikowanie w oparciu o podobieństwa oraz integracja informacji płynących ze wszystkich zmysłów. Prawa część mózgu zaangażowana jest także w działania muzyczne – rozpoznaje i kontroluje dźwięki, rytm, tony. Przetwarza również znaki ikoniczne (w tym piktogramy), ocenia odległości, powierzchnię, głębię oraz tworzy wyobrażenia wizualne. Aktywność tej części mózgu jest również niezwykle istotna przy zapamiętywaniu i opracowywaniu materiału językowego. Do zadań prawej półkuli w tym zakresie należy analiza warstwy prozodycznej mowy (melodia języka, akcent, rytm, tonacja), rozumienie wyrażeń dźwiękonaśladowczych oraz wnioskowanie z kontekstu i konsytuacji, dzięki czemu możliwa staje się interpretacja metafor oraz rozumienie treści wyrażanych nie wprost (ironii, sarkazmu, gier słownych, dowcipów i związków frazeologicznych) (Cieszyńska-Rożek 2013, s. 40–41). Jak piszą W. Budohowska i A. Grabowska, prawa półkula „lepiej rozumie język mówiony” (1994, s. 62). Zwiększoną aktywność prawej półkuli obserwuje się także przy pamięciowym opanowywaniu tekstów – wierszy, piosenek, ale również krótszych

i dłuższych tekstów ciągłych. Dowiedziono również udział prawej półkuli w rozpoznawaniu rzeczowników prezentowanych w formie mianownika i kojarzenia ich z desygnatem.

W lewej półkuli zlateralizowane są funkcje językowe pozwalające na nadawanie i odbiór komunikatów. Ta strona mózgu opracowuje bodźce sekwencyjnie poprzez linearną analizę kolejnych elementów. To tutaj dochodzi do identyfikacji różnic (także pomiędzy fonemami, literami i wyrazami) i przetwarzania reguł (w tym reguł gramatycznych) (Szeląg 2012, s. 495)<sup>2</sup>. Lewa półkula odpowiada za rozumienie zjawisk połączonych łańcuchem zdarzeń i myślenie przyczynowo-skutkowe. Często przypisuje się jej także zdolność logicznego myślenia, które opiera się na analizie przesłanek, wyciąganiu wniosków i podejmowaniu na tej podstawie odpowiedniej decyzji (Cieszyńska-Rożek 2013, s. 41–43).

Opisując i analizując sposoby działania prawej i lewej strony mózgu należy jednak pamiętać, aby nie popaść w zbyt duże uogólnienia. Często przywoływany w publikacjach podział na logicznie myślących „lewopółkulowców” i działających pod wpływem emocji „prawopółkulowców” jest zdecydowanie bardziej skomplikowany. Sposób opracowania danego materiału zależy przede wszystkim od rodzajów zadań oraz preferencji sposobu ich wykonania w oparciu o wcześniejsze doświadczenia. Aktywność mózgu jest bowiem wynikiem samoregulacji i autoorganizacji oraz szeregu oddziaływań środowiskowych. Dużą rolę w kształtowaniu tych doświadczeń odgrywa stopień aktywizacji prawej i lewej strony mózgu w codziennym życiu. W tym sensie struktura i sposoby przetwarzania języka ojczystego oraz praktyki społeczne mogą rzutować na naukę kolejnych języków, a przyzwyczajenia edukacyjne kształtują sposoby uczenia się. Z tego względu, zastanawiając się nad metodami zdobywania biegłości w języku polskim przez studentów chińskich, należy przyjrzeć się sposobom przetwarzania informacji w języku chińskim mandaryńskim oraz praktykom społecznym i edukacyjnym, które mogły mieć znaczący wpływ na preferencję sposobów uczenia się.

---

<sup>2</sup> Zaburzenia przetwarzania lewopółkulowego są główną przyczyną trudności o charakterze dyslektycznym. Dysleksję cechują trudności w linearnym opracowaniu informacji językowych (w obrębie systemu fonologicznego, morfologicznego, semantycznego i syntaktycznego), którym towarzyszą problemy w linearnym przetwarzaniu informacji symbolicznych, czasowych oraz motorycznych. „Prawopółkulowe przetwarzanie języka jest całkowicie odmienne od lewopółkulowego, oznacza bowiem prymat całościowego rozumienia nad linearnym” (Cieszyńska-Rożek, 2013: 43). Co ciekawe, według danych statystycznych, tylko u 1% Chińczyków stwierdza się zaburzenia o charakterze dyslektycznym (Stanulewicz 2018, s. 39). Wynikać to może z faktu, że system języka chińskiego rządzi się nieco innymi prawami i w większym stopniu determinuje konieczność zaangażowania prawej półkuli do opracowywania informacji językowych.

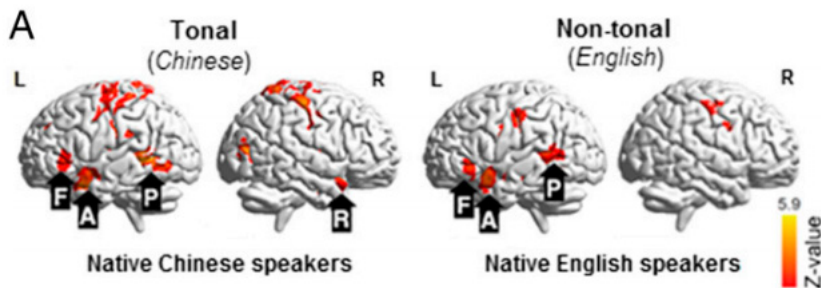
### 3. SPECYFIKA PRZETWARZANIA JĘZYKA CHIŃSKIEGO

Język przez swoje związki z poznaniem wpływa na rozwój człowieka, sposób myślenia i zachowania oraz styl poznawczy. W języku zakodowane są bowiem schematy odbioru rzeczywistości i jej opisu oraz sposoby interpretowania zdarzeń. Język chiński różni się znacząco od linearnych zapisów kolejnych dźwięków i wymaga innego rodzaju przetwarzania. Jest językiem tonalnym, w którym intonacja zmienia znaczenie danego wyrazu. Jest to typowa cecha tego języka (ale także wietnamskiego oraz wielu dialektów chińskich), która nie występuje w żadnym z języków europejskich. Istotne jest zatem niezwykle wprawne ucho oraz wrażliwość muzyczna konieczna dla różnicowania dźwięków mowy ze względu na intonację. Odmienności pomiędzy językiem chińskim (w odmianie mandaryńskiej) a językiem polskim ujawniają się w obrębie wszystkich podsystemów.

W zakresie gramatyki zwraca uwagę brak fleksji oraz inny system budowy struktur zdaniowych. W języku chińskim „nic nigdy się nie odmienia: nie ma odmian przez przypadki, osoby, nie ma koniugacji.” (Jacoby 2016, s. 69). Nie ma także odmiennej formy dla liczby mnogiej. Jednemu wyrazowi odpowiada zatem jedna niezmienna forma. Niezwykle istotny jest natomiast szyk zdania i kolejność następujących po sobie elementów języka. W języku chińskim wszystkie formy gramatyczne tworzone są w inny sposób – za pomocą partykuł funkcyjnych, które precyzują co, jakim tonem i z jaką konotacją należy wypowiedzieć. Ważną rolę odgrywają także zabiegi rytmiczne (Jacoby 2016, s. 70). Z tego względu system gramatyczny języka polskiego może wydawać się studentom chińskim niezwykle zawiły i skomplikowany. Tym bardziej, że punkt odniesienia stanowi zwykle gramatyka języka angielskiego, w której również nie ma kategorii przypadku, a trudności w odmianie czasowników są niewielkie.

Zasadnicze odmienności są zauważalne w obrębie systemu fonetyczno-fonologicznego. Język chiński (mandaryński) należy bowiem do języków tonalnych, co oznacza, że każda sylaba może być wypowiedziana na kilka sposobów. Ze względu na tonalność odbiór i nadawanie komunikatów w języku chińskim wymagają zwiększonej aktywności obszarów korowych znajdujących się w prawej półkuli mózgu, której domeną jest przetwarzanie bodźców muzycznych. Aktywność dodatkowych obszarów po prawej stronie mózgu została potwierdzona w badaniach fMRI (Jianquiao Ge i in. 2015), które wykazały, że użycie języka tonalnego (oprócz ośrodków mowy w półkuli lewej) wymaga także aktywności prawej kory słuchowej.

Zdjęcie 1. Obszary mózgu aktywne przy przetwarzaniu komunikatów werbalnych przez rodzimych użytkowników języka chińskiego mandaryńskiego oraz języka angielskiego



Źródło: Jianqiao Ge i in. 2015, s. 2973

Badania wykazały także, że u użytkowników języka chińskiego proces łączenia dźwięku ze znaczeniem przebiega sprawniej i szybciej niż u rodzimych użytkowników języka angielskiego, co również jest związane z aktywnością prawej półkuli. Co więcej, różnice w modelowaniu aktywności kory mózgowej ujawniają się także podczas posługiwania się znakami chińskimi. Zupełnie odmienny system zapisu wymaga innego rodzaju aktywności w celu ich przetworzenia. Znaków chińskich nie można nazwać alfabetem, ponieważ nie zapisują dźwięków czy wymowy danego słowa, a oddają jego znaczenie, a dokładniej znaczenie jednej sylaby. Wśród znaków chińskich wyróżnia się piktogramy, ideogramy oraz złożenia elementów wymowy, znaczenia, rysunku, idei, skojarzeń oraz klasyfikacji znaczeniowej. Interpretacja znaków wymaga całościowej i symultanicznej analizy (funkcja prawej półkuli) przy jednoczesnej koncentracji na szczegółach (funkcja lewej półkuli). Nie dochodzi tu zatem do działań poddających się wymogom linearności czy przetwarzania sekwencyjnego, jak to ma miejsce w przypadku języków europejskich. Podczas czytania znaków chińskich aktywowane są obszary kory mózgowej, które nie są używane podczas czytania liter. Badania przeprowadzone przez grupę specjalistów (Cao i in., 2013) wykazały wzmożoną aktywność w płacie ciemieniowym i potylicznym w prawej półkuli oraz w korze sensoryczno-motorycznej w półkuli lewej, co świadczy o tym, że proces przetwarzania znaków chińskich aktywizuje dodatkowe obszary prawej strony mózgu. Stwierdzono także, że trening w zakresie pisania znaków chińskich ułatwia dostęp do wzorca leksykalnego i semantyczne dekodowanie znaczenia, powodując większą aktywację w zakrętach środkowo-skroniowych zarówno w półkuli lewej, jak i prawej, podczas gdy trening pisania pinyin (uproszczona transkrypcja znaków chińskich za pomocą alfabetu łacińskiego) ułatwia połączenia z fonologią poprzez wywoływanie zwiększonej aktywności w prawym płacie czołowym. Nauka chińskich znaków wymaga również wyobraźni przestrzennej – istotne jest bowiem odpowiednie rozmieszczenie elementów. Co więcej, większość znaków to



złożenia prostszych form, które często zmieniają swoją pierwotną formę. Rozpoznanie ich wymaga działania na zasadzie podobieństwa, co również jest domeną prawej półkuli.

W posługiwaniu się językiem mandaryńskim istotne jest także odniesienie komunikatu do kontekstu i sytuacji aktu mowy. Wynika to z faktu, że „[...] liczba możliwych kombinacji nagłosu i wygłosu w sylabach jest skończona (a więc możliwie istniejących sylab jest stosunkowo niewiele), a większość słów jest krótka – zaledwie jedno- lub dwusylabowa. Oznacza to, że sylab i całych wyrazów, które brzmią zupełnie tak samo, są dziesiątki, a czasem setki.” (Jacoby 2016, s. 74). Jako przykład można podać sylabę „shi”, którą można zapisać za pomocą osiemdziesięciu różnych znaków chińskich. Istnieje zatem osiemdziesiąt słów o innym znaczeniu wymawianych niemalże w ten sam sposób (dzięki tonom liczba homofonów ulega zmniejszeniu). O tym, które ze znaczeń użytego słowa jest właściwe, decyduje kontekst. Należy zatem ponownie podkreślić udział procesów prawopółkulowych w komunikacji w języku chińskim, gdyż to prawa kora mózgowa odpowiada za takie działania, jak: odgadywanie znaczenia z kontekstu sytuacyjnego, tworzenie hipotez i interpretacja w oparciu o szereg wskazówek pozajęzykowych<sup>3</sup>.

Ze względu na samą strukturę języka chińskiego należy uznać, że udział prawej półkuli w przetwarzaniu informacji językowych jest większy, a co za tym następuje, u użytkowników języka mandaryńskiego znacznie częściej dochodzi do aktywizacji większych obszarów kory mózgowej w prawej części mózgu niż u rodzimych użytkowników języków nietonalnych, których zapis opiera się na systemach alfabetycznych.

#### **4. CZYNNIKI KULTUROWE WSPIERAJĄCE ROZWÓJ STRATEGII PRAWOPÓLKULOWYCH**

Poznawcze oblicze każdego człowieka ma związek z jego cechami społecznymi, które są wynikiem kształtowania się norm i zasad kulturowych. Na styl poznawczy i sposoby zdobywania wiedzy znaczący wpływ mają systemy filozoficzne i religijne, które przejawiają się w codziennych praktykach i zachowaniach. Filozofią, która w dużej mierze ukształtowała sposób myślenia i działania Chińczyków, jest taoizm. Główną wartością taoistyczną, podobnie jak w filozofii

<sup>3</sup> Według klasyfikacji stylów komunikacji opracowanej przez E. Halla Chińczycy należą do kultur wysokiego kontekstu. Zgodnie z podanym przez badacza opisem, cechą charakterystyczną komunikacji w kulturach wysokiego kontekstu jest interpretowanie przekazu w oparciu o informacje sugerowane przez kontekst, wysoki udział elementów komunikacji niewerbalnej (mimika, gestykulacja). Istotne są takie elementy, jak: kto, kiedy i w jaki sposób wypowiedział pewne słowa, co pozwala na wyciąganie wniosków, co do znaczenia przekazu (Hall 1976).

konfucjańskiej i buddyjskiej, jest harmonia, która reguluje zasady społecznego współżycia. Zachowanie harmonii wymaga dostosowania się do zmieniających się okoliczności i sprzeczności, które leżą w naturze świata. Ich akceptacja i przekonanie, że aby zrozumieć jeden stan rzeczy, musi zaistnieć jego przeciwieństwo, stanowi fundament myśli taoistycznej (Kohn 2012). Wyraża to symbolicznie figura yin-yang, w której pierwiastki ciemny i jasny (przedstawiające różnego rodzaju przeciwieństwa) wzajemnie się uzupełniają. „Chińczycy wierzą, że wszystko nieustannie się zmienia, ale zawsze wraca do wcześniejszego stanu. Patrzą na wiele zdarzeń równocześnie, szukając zależności między rzeczami i uważają, że niemożliwe jest zrozumienie części bez zrozumienia całości.” (Nisbett 2015, s. 11). Ważniejsze zatem jest holistyczne pojmowanie zjawisk niż analiza poszczególnych ich elementów, a akceptacja takiego stanu rzeczy istotniejsza jest niż jego zrozumienie.

Odkrywanie zasad rządzących obiektami i próby zrozumienia wszechświata poprzez opis poszczególnych jego elementów jest bardziej typowe dla przedstawicieli kultury Zachodu. Już starożytni Grecy poszukiwali odpowiedzi na fundamentalne pytania dotyczące natury świata poprzez zadawanie pytań i formułowanie odpowiedzi na drodze dedukcji. Starożytni Chińczycy koncentrowali się natomiast nie tyle na poszukiwaniu jednego właściwego sposobu działania w oparciu o logiczną argumentację, co na akceptacji przeciwieństw i patrzeniu na świat jako harmonię przeciwieństw. Filozofia paradoksu wpisana jest w sposób poznawania i interpretowania zjawisk i zdarzeń. P. Boski różnice pomiędzy zachodnim i wschodnim systemem poznawania świata opisuje następująco: „Euroamerykańskiemu zamiłowaniu do logicznej argumentacji i uwrażliwieniu na sprzeczność odpowiada dalekowschodnia akceptacja współobecności sprzecznych elementów, zależnych od kontekstu prawd cząstkowych, drogi środka między nimi i afirmacja paradoksalnej natury rzeczywistości.” (Boski 2010, s. 343). Myślenie logiczne, oparte na argumentowaniu i analizie konkretnych przesłanek, stanowi domenę lewej półkuli, a myślenie holistyczne, syntetyzujące różne elementy w jedną całość jest aktywnością typową dla prawej części mózgu. Praktyki społeczne, które powstały na gruncie taoizmu i, opartej na jego przesłankach, filozofii konfucjańskiej w większym stopniu będą kształtowały style poznawcze wspierające aktywność prawej półkuli i przez nią wspierane.

System edukacji i styl nauczania mogą determinować wybór strategii prawobądź lewopółkulowych. Okres edukacji szkolnej to kilkanaście lat kształtowania nie tylko wiedzy, ale również sposobów jej zdobywania i wykorzystywania. Ciekawym przykładem jest zestawienie dwóch modeli kształcenia dokonane przez P. Boskiego, który porównuje dominujący w Europie i szeroko pojętej kulturze Zachodu model sokratejski z nauczaniem w duchu konfucjańskim – obowiązującym w Chinach. Różnice te można rozpatrywać na kilku płaszczyznach: treści (czego głównie się naucza: solidnej wiedzy czy myślenia o problemach), wymagań

(czego oczekuje się od uczniów: pracowitości i pamięciowego opanowania materiału czy umiejętności dedukcyjnych, zdolności rozwiązywania problemów i kreatywnego myślenia) oraz roli nauczyciela (czy powinien być niedościgłym mistrzem czy przewodnikiem w samodzielnym odkrywaniu wiedzy). W systemie sokratejskim podstawowym założeniem jest dochodzenie do wiedzy na podstawie dialogu, umiejętność wnioskowania z danych przesłanek i działania dedukcyjne. W tym ujęciu nauczyciel pełni rolę doradcy, przewodnika, który pomaga odkryć swoim uczniom nowe prawdy. Kultura Zachodu kulturuje myślenie krytyczne, indywidualizm i racjonalne dochodzenie do wiedzy. Taki sposób myślenia i działania łatwiej jest także ująć w słowa, opowiedzieć krok po kroku, ze względu na jego linearny charakter. Oparty na wnioskowaniu proces uczenia się bardziej angażuje lewą półkulę mózgu i przyczynia się do kształtowania lewopółkulowych strategii przyswajania wiedzy.

Zupełnie inaczej rzecz ma się w przypadku edukacji konfucjańskiej, według której myślenie krytyczne prowadzi do chaosu, a zatem najistotniejsze jest przyswojenie sobie solidnej wiedzy płynącej od nauczyciela uznawanego za mistrza. Wiedza opanowywana jest głównie pamięciowo jako konkretne dane oparte na solidnych fundamentach (Boski 2010, s. 363). Uczniowie w chińskich szkołach przyswajają pamięciowo reguły, wspólnie recytują wiersze i wyuczone czytanki. Takim metodom kształcenia sprzyja, i jednocześnie je wymusza, sposób organizacji szkół. Dzieci od wczesnych lat spędzają w placówkach edukacyjnych dużo czasu. Klasy są bardzo liczne – w mniejszych szkołach mogą liczyć ok. 30 uczniów, ale liczba ta może dochodzić nawet do 60 osób. Trudno wyobrazić sobie pedagogikę nastawioną na wykonywanie wspólnych zadań czy odkrywanie relacji pomiędzy zjawiskami w tak licznej grupie. Nie ma tu także zbyt wiele przestrzeni dla, tak cenionego przez Zachód, indywidualizmu. Dzieci uczą się razem. Edukacja prowadzona w ten sposób sprzyja stosowaniu strategii prawopółkulowych (wspólne rytmiczne recytacje, nauka całych tekstów, śpiewanie piosenek, zwyczaj wspólnego porannego czytania tekstów literackich) (Afek, Gut 2017).

Bardzo ciekawe jest także odmienne podejście do kwestii pojmowania inteligencji i sposobów jej mierzenia. Testy inteligencji, które w cywilizacji zachodniej stosowane są do pomiaru ogólnej sprawności umysłowej od ponad stu lat, w kulturze chińskiej używane były już ponad 1000 lat temu. Ich analiza pokazuje, że samo pojęcie inteligencji czy sprawności kognitywnej ujmuje się w obu kulturach zupełnie odmiennie (Nisbett, 2010). W ogólnie stosowanych testach (np. wystandaryzowanych skalach Wechslera) często pojawiają się zadania wymagające analizy relacji, wnioskowania dedukcyjnego oraz analitycznego sposobu myślenia, a w testach chińskich częściej spotkamy się z zadaniami wymagającymi globalnego przetwarzania problemu, które czasami trudno jest racjonalnie wyjaśnić. W większym stopniu wykorzystuje się zatem myślenie globalne i przetwarzanie całościowe, za które odpowiada półkula prawa. Holistyczny sposób rozwiązywa-

nia problemów wymyka się linearnemu przetwarzaniu, czego dowodzą wyniki badań przeprowadzonych na gruncie psychologii międzykulturowej (Norenzayan, Smith, Kim, Nisbett 2002). Zgodnie z opisem badaczy przedstawiciele krajów Dalekiego Wschodu przetwarzają problemy całościowo i podają rozwiązanie. Nie potrafią jednak przedstawić krok po kroku swojego toku myślenia. W większym stopniu odwołują się także do znaczenia kontekstu i wcześniejszych doświadczeń niż do danych leżących u podstaw konkretnego zadania. Wszystkie te operacje są typowe dla przetwarzania prawopółkulowego.

## 5. BADANIA SONDAŻOWE I PERSPEKTYWY BADAWCZE

Odniesienie charakterystyki działania prawej i lewej półkuli do wiedzy na temat wybranych aspektów kulturowych, które są typowe dla społeczeństwa chińskiego oraz obserwacja sposobu uczenia się języka polskiego przez studentów chińskich skłaniają do przyjęcia hipotezy o preferowaniu przez nich działań aktywizujących prawą półkulę w procesie zdobywania informacji. Dla weryfikacji tej hipotezy przeprowadzono sondaż wśród studentów chińskich na temat wybieranych przez nich sposobów uczenia się. W rozmowach wzięło udział 22 studentów uczących się na kierunku Studia polskie oraz 16 uczestników rocznych lub semestralnych kursów języka i kultury polskiej w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej w UJ – łącznie 38 studentów z Chin. Pytania dotyczyły sposobów opanowywania podsystemów, rozwijania sprawności językowych oraz identyfikowanych trudności w opanowywaniu materiału. Wśród sposobów najczęściej wymienianych przez studentów znalazły się następujące techniki:

- uczenie się oparte na zapamiętywaniu całych fraz, zdań, krótkich tekstów;
- wielokrotne odsłuchiwanie i powtarzanie materiałów audio;
- nauka przez słuchanie piosenek;
- przedkładanie solidnego komentarza gramatycznego i instrukcji nad zadania oparte na wnioskowaniu i indukcji;
- konieczność automatyzowania form gramatycznych poprzez wykonywanie schematycznych ćwiczeń;
- odgrywanie dialogów i scenek (najchętniej według dostarczonego schematu);
- praca w parach lub w grupach;
- rozumienie z kontekstu i konsytuacji;
- wizualizacja treści.

Wymieniane przez badanych sposoby uczenia się potwierdzają zasadność hipotezy o wyższym udziale prawej półkuli w procesie zdobywania i przetwarzania informacji o charakterze językowym. Co ciekawe, studenci podkreślają, że

w początkowych fazach nauki niechętnie angażowali się w dyskusje i rzadko wyrażali swoją opinię na forum grupy. Studenci uczący się w grupach mieszanych narodowościowo w dalszym ciągu odczuwają pewnego rodzaju trudność, gdy oczekuje się od nich wypowiedzi polemicznej wobec opinii koleżanek lub kolegów.

Badania nad potencjałem półkul mózgowych są coraz częściej podejmowane przez specjalistów z zakresu nauk medycznych i psychologów we współpracy z dydaktykami i metodykami, a ich wyniki prowadzą do ciekawych wniosków. Opisane w niniejszym artykule badania mają charakter wstępny. Ich podstawowym celem było sprawdzenie, czy przedstawioną hipotezę można uznać za godną uwagi. Wyniki wywiadów sondażowych potwierdzają, że warto kontynuować badania w tym kierunku. Przedstawiony w niniejszym artykule opis złożoności języka chińskiego i podstaw regulujących życie codzienne, choć bardzo ogólny i uproszczony, wskazuje na to, że kultura i wychowanie modelują sposoby przetwarzania danych językowych, co nie pozostaje bez znaczenia podczas nauki. Zasadne zatem jest zaplanowanie szczegółowych badań o charakterze interdyscyplinarnym (np. z wykorzystaniem funkcjonalnego rezonansu magnetycznego pokazującego aktywność określonych części kory mózgowej podczas wykonywania różnego typu ćwiczeń i zadań językowych), które pozwoliłyby na rzetelną weryfikację przedstawionej hipotezy. Niniejsze badania, ze względu na przyjętą metodologię (wywiad i obserwacja uczestnicząca) i ograniczenia, mogą stanowić jedynie istotny argument dla rozpoczęcia szerszej zakrojonych badań specjalistycznych.

## BIBLIOGRAFIA

- Afek J., Gut A., 2017, *O chińskim modelu wczesnej edukacji dziecięcej w kontekście międzykulturowych badań psychologicznych*, „Roczniki Humanistyczne”, nr 65(9), s. 5–28. DOI 10.18290/rh.2017.65.9-1
- Berko Gleason J., Bernstein Ratner N., 2005, *Psycholingwistyka*, Gdańsk.
- Boski P., 2010, *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Warszawa.
- Budohoska W., Grabowska A., 1994, *Dwie półkule – jeden mózg*, Warszawa.
- Cao F., Vu M., Chan D.H.L., Lawrence J.M., Harris L.N., Guan Q., Xu Y., Perfetti C.A., 2013, *Writing affects the brain network of reading in Chinese: A functional magnetic resonance imaging study*. „Human Brain Mapping”, 34 (7), s. 1670–1684. DOI: 10.1002/hbm.22017
- Cieszyńska-Rożek J., 2013, *Metoda krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci. Z perspektywy fenomenologii, neurobiologii i językoznawstwa*, Kraków.
- Durham W., 1991, *Coevolution – genes, culture, and human diversity*, Stanford.
- Gazzaniga M.S., 2011, *Istota człowieczeństwa. Co sprawia, że jesteśmy wyjątkowi*, Sopot.
- Grabowska A., 2012, *Lateralizacja funkcji psychicznych w mózgu człowieka*, w: T. Górską, A. Grabowska, J. Zagrodzka (red.), *Mózg a zachowanie*, Warszawa, s. 443 – 488.
- Hall E., 1976/2001, *Poza kulturą*, Warszawa.
- Jacoby M., 2016, *Chiny bez makijażu*, Warszawa.

- Jianquiao G., Gang P., Bingjiang L., Yi W., Yan Z., Zhendong N. i in., 2015, *Cross-language differences in the brain network subserving intelligible speech*, Proceedings National Academy of Sciences of the USA, t. 112: 10, s. 2972–2977. DOI: 10.1073/pnas.1416000112
- Kohn L., 2012, *Taoizm. Wprowadzenie*, Kraków.
- Markus H., Kitayama S., 1993, *Kultura i ja. Implikacje dla celów poznawczych, emocji i motywacji*, „Nowiny Psychologiczne”, nr 3, s. 5–70.
- Matsumoto D., Juang I., 2007, *Psychologia międzykulturowa*, Gdańsk.
- Nisbett R.E., 2010, *Inteligencja. Sposoby oddziaływania na IQ*, Sopot.
- Nisbett R.E., 2015, *Geografia myślenia. Dlaczego ludzie Wschodu i Zachodu myślą inaczej?*, Sopot.
- Nisbett R.E., Peng K., Choi I., Norenzayan A., 2001, *Culture and systems of thought: Holistic versus analytic cognition*, „Psychological Review”, nr 108, s. 291–310. DOI: 10.1037/0033-295x.108.2.291
- Norenzayan A., Smith E., Kim B.J., Nisbett R.E., 2002, *Cultural preferences for formal versus intuitive reasoning*, „Cognitive Science”, nr 26, s. 653–684. DOI 10.1016/S0364-0213(02)00082-4
- Panasiuk J., 2017, *Neurobiologiczne podstawy mowy*, w: S. Milewski, J. Kuczkowski, K. Kaczorowska-Bray (red.), *Biomedyczne podstawy logopedii*, Gdańsk, s. 359–409.
- Stanulewicz D., 2018, *Język a kultura i środowisko*, w: E. Czapplewska (red.), *Logopedia międzykulturowa*, Gdańsk, s. 26–39.
- Szeląg E., 2012, *Mózgowe mechanizmy mowy*, w: T. Górka, A. Grabowska, J. Zagrodzka (red.), *Mózg a zachowanie*, Warszawa, s. 489–524.
- Tomasello M., 2002, *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*, Warszawa.

Adriana Prizel-Kania


**THE NEUROBIOLOGICAL AND CULTURAL ASPECTS OF THE WAYS OF ACQUIRING AND PROCESSING INFORMATION, AS EXEMPLIFIED BY CHINESE STUDENTS LEARNING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE**

**Keywords:** Polish as a foreign language, Chinese, cultural aspects, learning patterns, right-brained strategies

**Summary.** The subject of the article is the influence of neurobiological and cultural factors on the ways of acquiring and processing information, which in turn determine the choice of learning methods. The paper discusses the issue of hemispherical preferences in the educational context. The starting point of the research is the thesis that individuals using Mandarin as their native tongue and raised in the Chinese culture prefer those ways of acquiring knowledge which activate the right cerebral hemisphere. The research presents the results of observations and interviews held with students from China who have been learning Polish as a foreign language, about the learning methods and techniques that they use. The research conclusions have been interpreted on the basis of the cultural factors (native tongue and social practices) that are particularly conducive to choosing right-hemisphere strategies in the learning process.



Natalia Tsai\*

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

## GAMES IN FOREIGN LANGUAGE CLASSROOMS: TAIWANESE STUDENTS' PERSPECTIVE

**Keywords:** game, motivation, vocabulary, Taiwan, foreign language

**Abstract.** The study has been designed in order to answer the growing demand for systematic implementation of English language games into FL curriculum at the university level. The purpose of this paper is to analyse how Taiwan-based learners perceive the use of games in the classroom. The qualitative data has been obtained from in-depth interviews with three individuals majoring in EFL and Slavic languages. Among the main benefits of game-supported instruction, students mentioned breaking the routine and raising motivation, along with educational aspects related to introducing, reviewing, and testing the material. They also offered guidance for instructors who plan to deploy games in class. Their overall perception was very positive, which allows the conclusion that it is advisable to introduce games to a wider audience of Taiwanese students. If doing so really can raise motivation to master foreign languages and whether it will translate into measurable progress in Taiwanese students' linguistic advancement is another issue worth future investigation.

### 1. INTRODUCTION

The idea of this project emerged as the answer to a growing demand for systematic implementation of English language games into the teaching curriculum at the university level, made by the authorities of the researcher's school. Their efforts remain in accordance with the recommendations of numerous scholars, with D. Persico among them, who claimed that "[p]olicymakers should prioritize awareness raising and training initiatives for players, parents and teachers, should

---

\*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 24451, Taiwan.



actively facilitate GBL (Game-Based Learning) uptake in formal education, and support the development of games of cultural and ethical value” (Persico et al. 2019, p. 1688). Their main goal is to motivate students and promote favorable attitudes towards EFL learning. It is not uncommon for technical college students, especially non-English majors, to lack the skills and strategies necessary to progress (Liao 2004, p. 282). On the other hand, the writer remains deeply concerned with her passion to introduce Taiwanese students to the overseas educators, so that their unique needs are better assessed and catered for (Tsai 2015, 2019, 2020). Before the outbreak of the coronavirus, back in 2016, almost 8 thousand of Taiwanese citizens (7,949, to be precise) obtained student visas to study in the European Union and the top 5 destinations included the United Kingdom (at that time still a part of the E.U.), France, the author’s native Poland, Spain, and Germany.<sup>1</sup> Two years later, in 2019, the number exceeded 9,000. In the same year, there were almost 23 thousand of Taiwanese students in the U.S. alone, contributing 824 million dollars to American economy.<sup>2</sup>

In 2019, there were 152 universities in Taiwan. The total number of students at that time was 1,213,172.<sup>3</sup> Due to the demographic changes, though, each year these numbers decrease, which influences the dynamics of the academic life and the school policies. As of May 21, 2021, the total population is 23,854,900<sup>4</sup> and it starts to show a slight increase comparing to the previous two years. However, universities still need to deal with a low wave of candidates born at the beginning of the 21st century and some of them have already been closed.<sup>5</sup> Thus, the unstinting, all-out efforts to attract the new students and to guarantee the considerable satisfaction level. This is one of the reasons why students are asked to make an appraisal of teacher’s performance in each of the classes. In some universities, this evaluation is taken very seriously. It is also recommendable to spice up the on-line syllabus by adding a few special tasks, which will offer a fair chance to attract more participants. Another feature worth mentioning at this point is that Taiwanese education, from the elementary to the tertiary level, is extremely test-oriented. However, oftentimes the test takers do not know how to study and what it means, for instance, to really learn a word.

In prestigious universities, where the decreasing birth rate does not pose such a big problem, candidates still undergo strict recruitment procedures. In one class, you will work with a group of high-achievers, carefully selected from the whole Taiwan. But there is more to the story. In many schools, the reality

---

<sup>1</sup> [https://www.ecct.com.tw/inc/uploads/2018/02/2017\\_eu\\_taiwan\\_factfile\\_1.pdf](https://www.ecct.com.tw/inc/uploads/2018/02/2017_eu_taiwan_factfile_1.pdf) (accessed on: 03.08.2021).

<sup>2</sup> <https://www.export.gov/apex/article2?id=Taiwan-Education> (accessed on: 03.08.2021).

<sup>3</sup> The latest data available at the government site: [www.taiwan.gov.tw](http://www.taiwan.gov.tw), [www.english.moe.gov.tw](http://www.english.moe.gov.tw) (accessed on: 03.08.2021).

<sup>4</sup> <https://www.worldometers.info/world-population/taiwan-population> (accessed on: 03.08.2021).

<sup>5</sup> <https://www.ceicdata.com/en/taiwan/education-statistics/number-of-school-college> (accessed on: 03.08.2021).

looks strikingly different. One of the defining characteristics of that environment might be a diversified proficiency level within one class. Students demonstrating higher fluency in English would study along with peers unable (or unwilling) to make a sentence. Motivation to study is another issue. In many cases, it is just not there. Many young individuals lack discipline and display symptoms of serious addiction to social media and video games. Your job, both literally and metaphorically, is to engage those students and win them back, putting them on the right track. Here is where the school authorities hope to see the game at work.

One more note to get a clearer picture of the situation. In many classes, there are students with documented special needs. Additionally, from the researcher's own observation, there are even more kids with no official diagnosis of their syndromes, often due to the widespread social stigma attached to their impairment. You have to try to open them up. You have to bring them in.

So, this paper serves as the very first step in the researcher's effort to make different elements of the teaching game play well together, so that they harmonize and lead to the best possible educational results. Unlike in many other studies that focus primarily on English instruction, the author turned to multilingual individuals with a wider learning experience. The long-term goal is to carefully identify a happy medium, so that those who want to learn, can do so in even a better atmosphere, those who do not want to learn, can change their mind without even knowing when, and, finally, those who design the curricula and conduct the sessions can yield excellent results. Understanding the needs of all of the stakeholders is indispensable to achieving this goal. The researcher herself has never been particularly enthusiastic about language games at the academic level. Could they add the element of playfulness and relieve the perceived pressure without sacrificing the quality of teaching? How much of the teaching time should they occupy? How to manage the class so that students do not lose a focus and remember to be responsible for their own progress, without blaming the teacher for not providing sufficient (from their point of view) entertainment? Finally, are not young adults supposed to grow mature, so that they can soon get into and survive in a demanding reality of a workplace? Is it not going to postpone this progress if we lure them that success comes with little or no effort? In the hope to find some of the answers to the questions posed above, let us now turn to the research in the field of GBL.

## **2. LITERATURE REVIEW**

To begin with, it is possible to draw an analogy between games and linguistic practices, which is seen as a reason why they may successfully serve certain pedagogical functions (Edwards 2019, p. 675). As one can easily notice, it is not uncommon among instructors and learners alike to emphasize, or maybe even

overestimate, the component of playfulness of the approach: “One of the challenges in teaching English as the second language is to make it as effortless as possible” (Fernandez 2009, p. 4). The gamified curriculum has been proven to provide a framework for a wide range of interventions, from promoting higher participation in class to monitoring students’ improvement via self-assessment techniques (Buttner 2007, p. 10). In the hope to investigate the efficiency of game-based instruction, numerous researchers from different academic fields have paid attention to the impact of games on students’ motivation and retention (Borrit, Stangvaltaite-Mouhat 2020, Jabbar, Felicia 2015, Varela et al. 2014, p. 504). A wealth of projects documented Taiwanese students’ vocabulary acquisition through a game-supported instruction, often finding a significant correlation of both (Chen et al. 2019, Chou 2014, see also Wu et al. 2020 for a wider Southeast Asian perspective) or appealing for more support in this matter (Liao 2004, p. 283). Importantly, the results of some studies disproved the hypothesis regarding a positive relationship between the experienced enjoyment and learning outcomes and showed no direct link between fun and learning (Iten, Petko 2016, p. 161). From that point of view, it might be, thus, safer to perceive the implementation of such activities as a way of enriching students’ experience, but not necessarily the main instruction tool. Their perspective remains in opposition to the proponents of more gamified approach, with Wright among them, when he claims that “[i]f it is accepted that games can provide intense and meaningful practice of language, then they must be regarded as *central* to a language teacher’s repertoire and not merely a way of passing the time” (Wright 2006, p. 2).

Some scholars explored the social dimension of games and examined to what degree they enhanced the inclusion of students with disabilities (Dillenburg, Coyle 2019). Barron (2006, p. 6), who analyzed various forms of technology-supported fluency building experiences, claimed that playing games with peers translated into higher accumulation of expertise in teenagers while promoting the construction of one’s identity, a sense of belonging, a sense of competence, the development of interests, and the interest in joining extracurricular activities.

A great deal of merits has been abstracted by the enthusiasts of the game-based approach to teaching. Here are just a few of the examples: eliminating boredom; making learning more enjoyable; experimenting with different rules and roles; triggering motivation; promoting self-confidence, engagement, persistence, and focus; activating social and problem-solving skills; and increasing the rate of academic success, to name just a few (Cardenas-Moncada et. al. 2021, p. 71, Frydrychova Klimova 2015, p. 1158, Siek-Piskozub 2011, p. 283, Sikorska 2017, p. 97). Wright (2006, p. 2) emphasized that games provide a meaningful context in which one can experience the language, rather than merely study it. Besides, he noted that they often involve repeated use of the same words or

structures, not unlike in drills. The difference between the two is that in a game, emotions come to play as well. The same author offered a wide range of ready-to-use solutions for students with varying learning styles, that is for visual, auditory, and kinesthetic learners.

There are many downsides to it as well, as discussed by Persico et al. who identify them as “tensions” (2019, p. 1694). Among their concerns, their informants had mentioned gender inequality, ostracism (as an even tougher form of peer bullying), negative stereotype reinforcement, violence, and overly aggressive competition that would pose a challenge to the class dynamics. The authors warn against overestimation of the motivating potential of gamified instruction and call for investments in the development of games with culture and artistic value (Persico et al. 2019, p. 1712). Their conclusion is as follows:

[i]t appears that bringing games into the formal education sphere is something that can be done and is worth doing, but given the above-mentioned pitfalls, it is far from easy and deserves great caution. For one thing, teachers need to cater for student diversity and respect the free nature of play. This means gaining familiarity with many different kinds of games, adopting suitable selection criteria and knowing how to smoothly integrate gameplay within the limitations posed by school timetabling and organization.

(Persico et al. 2019, p. 1694)

The fundamental assumption underlying GBL is that the inclusion of the teaching/learning content into the gameplay enhances enthusiasm and engagement and leads to better outcomes than its traditional, often implicitly understood as “overly serious” or “boring”, counterpart. One may use widely available, off-the-shelf games or the so-called serious games, deliberately designed for education by the learners, teachers, or other professionals and prioritizing the instructional dimension over entertainment, operated with or without technological support (Thorne et al. 2009, p. 808). The latter kind, often referred to as analog games, consists of the following six kinds: dice and luck, outlay games, thinking games, quiz-/communication games, role plays, and, finally, dexterity games (Borit, Stangvaltaite-Mouhat 2020, p. 764, see also Frydrychova Klimova 2015, p. 1158).

The author of this study represents a mildly skeptical stance, which encourages her to collect the first-hand information that would allow her to better understand the stakeholders' perspective on the issue.<sup>6</sup> Hence, the qualitative results obtained from the in-depth interviews provided some insight into students' perceptions of games and their application in the educational context.

---

<sup>6</sup> This is the first stage of a bigger project that involves a series of in-depth interviews with the policymakers, instructors, and students. Due to the length limitation, the following report includes only the data obtained from the learners.

### 3. PARTICIPANT CHARACTERISTICS

The following paragraphs come with a brief introduction of the informants. **Student 1** (henceforth, S1) was a male in his mid-twenties, obtaining a C1 certificate of proficiency in Russian (currently, his major) and B2 in English. A beginner in the Polish classes, he also reported having learned Japanese for 1 year. At home, in the southern part of Taiwan, he used Chinese and Taiwanese. With background in finance and business, he later switched to the field of language studies in a top national university, where his performance has been very successful, with the average grade higher than 90 (out of 100). He reported studying by himself for at least 10 hours a day: "It can only be more, but not less", he noted.

**Student 2** (S2) was a female in her early twenties, undergraduate in Slavic studies at the same public university as Student 1, fluent both in Russian and English (intermediate – as assessed by the cases and/or confirmed by the certificates held), learning Polish and Spanish (both as a beginner). Her native languages, just like in the case described above, were Chinese and Taiwanese. She came from the same city in the south of Taiwan. Her academic performance was rated as high, beyond 90. Self-studying took 6 to 8 hours of her weekdays. On weekend, she said, it would be longer.

**Student 3** (S3) was 19, male, a freshman (English major) in the undergraduate program in a private technical school. Bilingual from his childhood, of Taiwanese and German descent, the man displayed numerous symptoms of Asperger's Syndrome, but had never been officially diagnosed. He showed serious signs of addiction to video games, an activity that was consuming both most of his attention and time (up to 8 hours a day on the weekday and technically whole weekends and holidays), which significantly impaired his ability to focus on school assignments. Thus, he recently failed four out of ten subjects, receiving grades below the passing threshold (which is 60): The score ranked from 19 to 58. As he often reported, his enthusiasm for studies fizzled up back in the childhood, when he had felt bullied by his peers and faced numerous episodes of domestic violence ending in his parents' difficult divorce. Student 3 describes himself as a lazy person, demonstrating little determination to improve. As a solitary type, he has got not much will to interact with others, seeing peer communication as a violation against his solitude. He described himself as „a person who doesn't like to talk, a quiet person who doesn't like to work too much." Passive, resigned, and lacking self-discipline, he admitted that, in the context of school, he no longer cared much. His case clearly illustrates how complex the stories may be behind the stereotypical image of a „shy Asian" who avoids open confrontations or standing out. It is also a perfect example of a learner with special needs who remains in education without any official diagnosis of his syndromes. As a result, if the

teacher has certain standards and requirements that apply to all students, there is no reason to treat such individuals in any special way, which oftentimes leads to a confusion and frustration.

All of the cases came from middle-class families where education was highly regarded by other family members, who themselves held or were currently studying to get university diplomas and were professionally active in their fields. The informants were based in the capital of Taiwan, that is in Taipei City. They were physically healthy. Their participation was voluntary and the informed consent was given. Both Student 1 and Student 2 worked as teaching assistants in education. In opposition to the last case, they demonstrated a considerable level of autonomy and intrinsic motivation in learning: from the point of view of the teacher they were extremely proactive, curious, and very self-disciplined.<sup>7</sup> Besides, both of them had surprisingly high levels of self-awareness as language learners and Student 1 had been trained as a foreign language teacher himself.

#### 4. INTERVIEW FINDINGS

In this section, the main findings of the interviews will be presented.<sup>8</sup> To begin with, **the general perception of games in class was very positive**. They were seen as “relaxing” (S1), “interesting and funny” (S2), and “cheering you up” (S3). As we can see, the participants tended to polarize two approaches. Teaching with games was “exciting”, as opposed to “only **sitting and writing**”, since “fun is important, the class won’t be so boring” (S3).

Importantly, games in university were not necessarily perceived as unsuitable for young adults: “Childish? – Not at all! Actually, many classes are more boring than the games. Games can give us happiness!” (S2). They would add the element of fun and messing around in an otherwise serious class, like playing blind man’s bluff or ghost catching (S3). Students would appreciate the teacher’s effort to design a game for them, as oftentimes done by their Polish teacher. They enthusiastically reported details of his repertoire, which included deployment of PPT slides, sound tracks, and a wide range of features ranging from advancement levels to time restrictions for participants: “It works! The teacher prepared many

---

<sup>7</sup> In fact, Polish Conversation class conducted by the researcher could be continued thanks to their efforts and persistence to rearrange the school teaching schedule.

<sup>8</sup> Please keep in mind that the following study was designed and carried out right before a rapid outbreak of the coronavirus in Taiwan in May 2021. The collection of data took place when students were still physically present in the classes, having little or no idea that this could change. In fact, the TV news reported a dramatic increase in the number of contracted patients two hours after the last of the interviews was completed. The school’s decision to switch to on-line teaching followed soon afterwards, in the same afternoon.

kinds of games by himself, even with sound! We need to spell/pronounce the words, to correct the grammatical mistakes which team is faster to complete. We choose the level” (S2).

Among the main advantages the participants saw a chance to “gain **many kinds of stimulation, not only through ears and eyes**” (S1), which would bring **variety** and arouse more interest than a monotonous instruction. As pointed out by the same person, “the instructor needs to have **many ways of introducing the material**, not only writing on the whiteboard or reading.” That is when a game becomes a form of escape from the classroom routine: “I guess it’s okay. Switching your teaching style for a while. Always keeping the same way would be boring.” (S3). It also helps to **consolidate the material and review** before a test and to “promote students’ interest and self-learning, so that they will study more at home” (S1).

As students are generally “more impressed” by a fancier way of introducing a new content, it “will **raise our happiness level and enhance the motivation** to study. Because if this class is interesting, I want to study more. If students know there are games, they will want to learn more to get a high score” (S2). In other words, a game in class can contribute to an increased absorption of the input, especially if it evokes **positive emotions**, raises interest in class, and opens a channel to the learner’s mind. Being aware of the possibility of participating in it, students are encouraged to self-study, at least in some cases.

Having fun is one thing, but for some students a game may be a clear indicator that a particular chunk of material **later may be tested**. They may then gladly connect the content of the game with the exam: “Wow! I know it!” (S1) or get inspired to pay more attention in the future: “Of course, students will be surprised. If it’s the same, they will play the game more seriously next time” (S2). It is, however, desirable to give a hint that what is being reviewed in a care-free way should be later consolidated: “You must explain it before the game, so that students know the questions are connected to your teaching. You need a clear message. Most of the students have the stereotype: *Game* must be fun, relaxing, the opposite of *work*” (S1). The latter point was clearly expressed by the third participant, who said that including something into a game is not seen as an explicit message to care too much: “Fifty-fifty. If it’s important, I will review it. If it’s for fun, I won’t do it too seriously” (S3).

Noticeably, games in the foreign language learning context may promote one’s **autonomy** by “letting students think by themselves easily, more efficiently than writing down the answer on a paper” (S3).

Asked if games can prepare students for **future interactions** with people outside of classroom, the informants responded in a rather positive manner. For S1, for example, they were “totally useful in every aspect of communication”, as they could include different aspects of language learning, from spelling and pronunciation to culture-related problems. S2 suggested that conversation games would

be particularly useful, especially when one needs to guess the upcoming lines of a given dialog. They could also prepare the players for the future **teamwork**, as pointed out by S3, who personally, however, was hoping to avoid this possibility: "Teamwork? It depends on what type of person you are. Would you rather work with others or just by yourself? It would help a bit", he said, but not without reservations. For him, it was a potentially stressful situation and, in order to avoid anxiety and tensions, he personally preferred to work by himself: „I don't like to work in a team. In a team, you need to discuss things with your partner, you may have issues, different minds, get into a fight."

As such, games are a helpful ice-breaker, especially at the beginning of a term, because, as S2 put it, „sometimes you don't know anyone in the class, so if you play, you get to know them better." She also expressed her preference for games based on group assignments, rather than individual work. According to S1, both forms of a play were equally desirable, just from the teacher's point of view, he noted, it might be easier to prepare a game for teams than for all individuals separately and it could affect the way one should manage the whole activity: "Both are great. Playing in teams makes it easier to control the class. Individuals? It takes more time to prepare." He also suggested that it is beneficial to have students circulate between different teams, so that, as a result, they learn how to collaborate with classmates outside of their closest circle: "Every time you must change the members of the team. They will know how to create team work with different people."

One may wonder how to carry out such activities in a language lab and what to keep in mind to provide a high-quality teaching. Here is a list of hints given by the students.

**Limited time:** The pressure to provide the answer as soon as possible is a good stimulant. There is that portion of "stress to answer quickly, finish on time", as "the controlling time is one of the most important things in the game" (S1).

**Varying levels:** Students excitedly reported that their teacher allowed them to choose the degree of difficulty, which, in turn, translated into the grades they could earn: "Easiest level – less points. Difficult one – more" (S2). The teacher would then have a detailed record of their score. It is also critically important to make sure that the activity matches the current degree of advancement, which may be different, depending on the individual: "Any level, but games need to be designed accordingly" (S1). Besides, each participant can learn something else from the same exercise, as suggested by S2, who said: "Students have different levels, so the abilities they gain from the games are different."

---

<sup>9</sup> His view is in accordance with the policy adopted by Taiwanese schools, where students, from the earliest stages of education, might be assigned to different classes and tutors every second year. Besides, teachers require them to form teams. Individual work is not given as much approval as it is in the Western educational context. As a result, young people are used to cooperate with different persons in varying circumstances.



**The preferred frequency** of games in class varies: “Four times per semester” – suggested S1, adding that he would be glad to see the activities evenly distributed, preferably once a month. He believed that games needed to be carefully incorporated in the overall teaching plan without dominating it: “The process of the class needs to go in first. In the beginning, we need to learn something, not to play the game and start the class. It’s good for students, but the teacher must recreate the teaching plan or the time will be limited and the schedule gets messed up.” Student 2 was willing to see the games even more often, depending on how much time they would take: “If it’s a small game, we can play more often, maybe 3–4 times in half of the semester. But if it lasts only less than 10 minutes, then we can play even more, up to 10-15 times!” The third participant left it up to the instructor. He, however, seemed to be more resigned than passionate: “If the teachers want it, then it’s okay. Before, I was nervous, unhappy about the way they teach, but now I don’t care”, he reported.

**Emphasizing games in the syllabus** was another step suggested by S1 and S2. The former one expressed it this way: “It is also important to write it in the syllabus. If your class is interesting, students will give you higher feedback on the platform.” The latter informant agreed, adding that she would always carefully study the instructor’s syllabus before signing up for a class: “I always read a teacher’s syllabus. If I see it’s interesting and fun, I will take that course,” she said. Put briefly, including games in your on-line teaching plan attracts more students, which is important if there is a minimum number of the participants that allows the department to open that particular course. Second, if done skillfully, it will result in more favorable evaluation grades for the instructor.

**Rewarding the participants** is another issue that emerged during our conversations. As it turned out, there are many variations here: You can offer tasty treats to encourage higher engagement: “You can design the game that everyone can get some **treats**,” said S1, but S2 saw a limitation to the indulging approach: It might occur pricey and the people will get spoiled. In her words, “Some students will like it, but not all. Snacks are good sometimes, but not every single time. If you have many students in class, it costs a lot of money. If you offer treats too often, students will get used to it, so if once you don’t have, they may feel surprised, like “Why no snacks today?” Besides, S1 suggested giving **points** for one’s performance in games and including them to the final score: “The results can be calculated as a part of our overall grade, which is better than presents or candies. It’s useful both for the students and the school.” Another idea he had was that the players could receive points no matter how well they did, which would boost their motivation to study hard and join the next in-class competition: “The same point for the losers and winners, it’s just about the participation, so that nobody feels discouraged. Maybe double score for working hard. **Satisfaction** is enough to give the kick to study.” S3 offered

a very sane and practical insight, pointing out the importance of the emotional aspect: "Rewards? It's not so important. Snacks? It's okay, just when you eat it, then it's gone. Satisfaction? Yes, I will be satisfied: I just finished the game successfully and learned new skills and information." He expressed his conviction that games, unless designed specifically for testing were for fun and not for the points: „If it's a test, then you should give a score. When it's not, then it's just for fun. Games are for fun. Grades are not important. Grades can't tell how good the person is in the real life." From his last statement we can also deduce that a game might provide an opportunity to better know the classmates. It could potentially reveal some of the personality traits that otherwise remained hidden. That is another, social, dimension of the activity.

**Including body movement** into a game was another aspect mentioned by the informants. This, however, should be done with caution: "Your game is very good if it involves some movement, but not too much. That would be weird," said S1. "In our methodology class (*Teaching Chinese as a Foreign Language*), the teacher demonstrated some games and gestures to introduce several Spanish verbs, like *to read* or *to fly*. I remember it till now", he added. S2 noted that hands-on approach to teaching can exhilarate and enliven an otherwise lame atmosphere in class and enhance the chances of successful acquisition: "Our bodies memorize more. Many students can concentrate in class only 20–25 minutes. Sitting is boring. In lots of classes, we just sit and do nothing." As already noted above, the third participant suggested relaxing and funny games that included movement and fooling around, which brings us to the next notion, that is to a joyful play.

**Element of fun** was seen as an inseparable part of the game and a remedy for boredom in class, when students "kind of sit there and listen to what teachers say and everyday it's the same" (S3). (This was not necessarily bad, for that particular informant actually enjoyed the predictability the routine offered.) Here is a rather explicit comment offered by S1, "Fun: Atmosphere that makes the class alive, because if the program is very boring, the class will be dead. If the topic is dull and the students are sleeping, let's say for 40–45 minutes, but the teacher plays the games related to the topic for at least 10 minutes, then it's fine."

Among other **essential functions** that games can fulfil in a language lab, the following were mentioned: introduction, consolidation, and, finally, testing. Firstly, S3 suggested that playing a game can become a good occasion to **introduce** new, practical skills or information that went beyond the theory: "some important stuff useful in life, extra information." When asked to provide some details, he explained that games might become a training ground for eventual encounters in the target language. They could, for instance, show how to successfully use the language to avoid being tricked: „how to defend yourself, react to strange calls on

the phone, recognize it, when someone wants to cheat you for money.”<sup>10</sup> It is also, as explained by the same informant, a good way to **process and consolidate** the new material („kind of special way to help students to remember stuff”). At the same time, this participant would not expect to learn too much, „because it’s just a game, and games don’t teach information,” he replied. When asked to assess what language skills could be improved via games, two of the informants agreed that it was useful for promoting the four abilities, i.e. listening, speaking, reading, and writing. The ability to train the latter one was questioned by S3. **Reviewing** material in the form of a game can activate students and engender their enthusiasm for learning: “When you can review something and improve the motivation, to accelerate the student’s brain. If not, students will lack motivation,” as pointed out by S2. When it comes to **testing**, students offered the following remarks. First, this technique could be more useful in smaller groups and for less important tests, so that there would be no room for any dishonest practices: “In a small group it’s okay. Cheating will be eliminated” (S1). “For a small test it’s fine, but not for a bigger one, because students will cheat. Nowadays it’s easy to cheat via the Internet” (S2). For S3, checking one’s knowledge this way had a clear advantage, as it actually stimulated the cognitive processes: “Of course, it might help. Make students more excited and make them think more. Regular tests are boring, just sitting and writing.”

Finally, let us briefly consider what potential **shortcomings** of games were discussed by the students. In other words, what should we avoid when designing a game? From the point of view of S1, the activities need to be well-designed and adjusted to the number of participants. “Some teachers will design the game very quickly, so it keeps repeating. The first three, four people have fun, but the rest will feel it’s boring,” he warned. So, the instructor needs to give it a thought and take the game seriously. The same informant expressed his conviction that a game needs proper saturation. In other words, it has to be rich and attractive enough in terms of the content and technique. Another problem was the level of challenge posed: “if too easy or too difficult” (S2). Boredom was to be avoided as well. S3 advised the instructor not to follow the rules too strictly. Finally, S2 mentioned that there might be some technical constraints, like the one described here: “If we need to type something, it will lower our speed. We didn’t type in the Cyrillic alphabet too fast, so we failed the test. But just to click or press is totally fine.”

---

<sup>10</sup> In Taiwan, this skill might have certain degree of real-life application, for it is not uncommon for people to receive phone calls from numerous well-trained con artists, many of whom are based in the neighboring countries. They are not very likely to approach you in English, but they may pose a real danger to one’s bank account and, as such, catch a young person’s imagination.

## 5. DISCUSSION AND CONCLUSIONS:

Generally speaking, the analysis of the data revealed a very enlightened attitude towards games in foreign language classes. They were seen as a remedy against the routine, with agreement with authors who, like Fernandez (2009) saw a need to exhilarate the students a little bit. The interviewees thought this was a good way to bring some variety to the instruction, far too often perceived as monotonous. They saw obvious educational values in it, a way of introducing, reinforcing, or even testing the new material, in accordance with some studies recalled earlier in this paper (Borit, Stangvaltaite-Mouhat 2020; Jabbar, Felicia 2015). What is more, the interpersonal dimension was discerned: Games were seen as social lubricants promoting students' cooperation skills, as long as they were willing to work with others (Cardenas-Mocada et. al. 2021, p. 71).

What does it mean in practice? First, a game may be welcome by students and, if skillfully designed, properly adjusted and carried out, has a potential to attract students' interest. Individual preferences vary, so it is impossible to design a one-fit-all activity. Thus, each time the task can be different to appeal to different players. If this in the long term translates into better learning outcomes, as questioned by Iten and Petko (2016), is another issue beyond the scope of this paper. They may serve a great variety of purposes, depending on the actual needs, and add up to the instructor popularity. Probably, as such, they are likely to create a better image of a particular learning environment, which is of critical importance to the schools struggling with the recruitment and retention crisis.

The starting point of the initiative was to find a remedy for the overwhelming disengagement observable in some FL classes. However, the lack of motivation does not necessarily stem from the poor classroom management or the lack of fun. Thus, the need arises for further, more detailed study and the openness for a real dialog, however uncomfortable the outcomes may turn out. Another issue is the escapist tendency to eliminate seriousness from class, with GBL perceived as a way to ensure just that, as we can see in the following quote: "With the popularization of the game, the element of seriousness in knowledge acquisition has been consciously weakened, and vocabulary memorization is no longer boring" (Wu et al. 2020, p. 93). Why are educators so afraid of being serious? What are they trying to protect students from? Is it a way in which some decision makers are trying to compensate for the overly test-oriented teaching?

Another feature of play is competition. Here, again, some authors propose softening of the approach and eliminating this element, so that the triumph can be celebrated by all: „The *problem* [italics – N.T.] with some games is that they tend to make one person the winner and the rest losers. What we need in the classroom is for everyone to experience success as much as possible. Look for games or

ways of playing games which allow just that” (Wright 2006, p. 9). Undoubtedly, in some particular cases, especially in slower or impaired students, it could be helpful, but probably an overly mild style does not need to become a standard. Could games help us serve the opposite purpose, that is the one of preparing students for the toughness of life? Hopefully, one day they will experience their victories, but, unavoidably, sometimes they will fail. If done tactfully, broadening this awareness would be a long-term blessing. And, by the way, would such “decaffeinated” games still raise that much interest?

One may wonder how to approach autistic individuals like Student 3: passive, subdued, and vulnerable. Given a poor attitude and learning outcomes, would not a game be just another excuse for procrastination? How to arrange the activity to bring him in?

These are just some of the aspects of game-supported teaching. The responses came from three individuals. If a golden mean should be found and customized to this specific educational culture, there is an urgent need to allow more stakeholders to voice their opinions. This paper aimed to understand the ways in which students from two different educational backgrounds react to the idea and it proved that there is a room for such kind of intervention in FL classes. Another intention was to shed light on the local teaching/learning context and it can be assumed that now overseas Readers can have a clearer picture of the situation.

## REFERENCES

- Barron B., 2006, *Learning Ecologies for Technical Fluency: Gender and Experience Differences*, “Journal of Educational Computing Research”, 31 (1), pp. 1–36, doi:10.2190/1N20-VV-12-4RB5-33VA
- Borit M., Stangvaltaite-Mouhat L., 2020, *Go Dental! Enhancing flipped classroom experience with game-based learning*, “European Journal of Dental Education”, 24, pp. 763–772, <https://doi.org/10.1111/eje.12566>
- Buttner A., 2007, *Activities, Games, and Assessment Strategies for Foreign Language Classroom*, Eye on Education, Larchmont, NY.
- Cardenas-Moncada C. et al., 2021, *Game-Based Student Response Systems: The Impact of Kahoot in a Chilean Vocational Higher Education EFL Classroom*, “CALL-EJ”, 21 (1), pp. 64–78.
- Chen, C. M. et al., 2019, *Effects of a mobile game-based English vocabulary learning app on learners’ perceptions and learning performance: A case study of Taiwanese EFL learners*, “ReCALL”, Volume 31, Issue 2, May 2019, pp. 170 – 188, doi: 10.1017/S0958344018000228
- Chou, M.H., 2014, *Assessing English vocabulary and enhancing young English as a Foreign Language (EFL) learners’ motivation through games, songs, and stories*, “Education”, 42 (3), May 2014, pp. 284–297, doi:10.1080/03004279.2012.680899
- Dillenburger K., Coyle C., 2019, *Education for all: The Good Inclusion Game, Behavioral Interventions*, 34, pp. 338–351, doi: 10.1002/bin.1671

- Edwards G., 2019, *Language Games in the Ivory Tower: Comparing the „Philosophical Investigations” with Hermann Hesse’s „The Glass Bead Game”*, “Journal of Philosophy of Education”, Vol. 53, No. 4, pp. 669–687.
- Fernandez G., 2009, *Games for ESL Students*, Lulu Press,
- Frydrychova Klimova B., 2015, *Games in Teaching of English*, Elsevier, Precedia, “Social and Behavioral Sciences”, 191 (2015), pp. 1157–1160, doi: 10.1016/j.sbspro.2015.04.312
- Jabbar A. I., Felicia P., 2015, *Gameplay Engagement and Learning in Game-Based Learning: A Systematic Review*, Vol. 85, issue 4, pp. 740–779 <https://doi.org/10.3102/0034654315577210>
- Liao Y. F., 2004, *A survey study of Taiwan EFL freshmen’s vocabulary learning strategies*, “Journal of Pingtung Teachers College”, 21, pp. 271–288.
- Persico D. et al., 2019, *Meeting players where they are: Digital games and learning ecologies*, British Journal of Educational Technology, Vol. 50, No. 4, pp. 1687–1712, doi: 10.1111/bjet.12777
- Siek-Piskozub T., 2011, *Games and plays in foreign language teaching*, Band 1, J. Darski, Z. Vetulani (eds), Max Niemeyer Verlag, Berlin, New York, pp. 283–290, doi: [10.1515/9783111353234.283](https://doi.org/10.1515/9783111353234.283)
- Sikorska L., 2017, *Gry i zabawy w nauczaniu obcokrajowców polskiej grzeczności językowej*, “Języki Obce w Szkole”, 3, pp. 97–101.
- Thorne S. et al., 2009, *Second Language Use, Socialization, and Learning in Internet Interest Communities and Online Gaming*, “The Modern Language Journal”, 93, Focus Issue, 0026-7902/09/802–821
- Tsai N., 2015, *Taiwanese English learners’ perceptions of errors in speaking*, “Acta Universitatis Lodzianensis Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 22, 10.18778/0860-6587.22.08
- Tsai N., 2019, *Social media in foreign language teaching and learning – a review*, “Acta Universitatis Lodzianensis Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, 26(26), pp. 149–159, doi:10.18778/0860-6587.26.09
- Tsai N., 2020, *Polish – just like “another English”: Perceptions of translanguaging and other bilingual practices in English and Polish FL classrooms in Taiwanese universities*, “Acta Universitatis Lodzianensis Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, Vol. 27, pp. 367–387, doi: 10.18778/0860-6587.27.21
- Varela A.B. et al., 2014, *Video Games in Educational Settings: Developing Skills for New Media Learning*, in: M. Angelides, H. Agius (eds), *Handbook of Digital Games*, First Edition, The Institute of Electrical and Electronics Engineers, Inc., John Wiley & Sons, Inc., pp. 502–522.
- Wright A., 2006, *Games for Language Learning*, Cambridge University Press.
- Wu. Q. et al., 2020, *The Effect of English Vocabulary Learning with Digital Games and its Influencing Factors based on the Meta-Analysis of 2,160 Test Samples*, “iJET”, Vol. 15, No. 17, pp. 85–100.
- <https://www.ceicdata.com/en/taiwan/education-statistics/number-of-school-college> (accessed on: 03.08.2021).
- [https://www.ecct.com.tw/inc/uploads/2018/02/2017\\_eu\\_taiwan\\_factfile\\_1.pdf](https://www.ecct.com.tw/inc/uploads/2018/02/2017_eu_taiwan_factfile_1.pdf) (accessed on: 03.08.2021).
- <https://www.export.gov/apex/article?id=Taiwan-Education> (accessed on: 03.08.2021).
- <https://www.worldometers.info/world-population/taiwan-population> (accessed on: 03.08.2021).
- [www.english.moe.gov.tw](http://www.english.moe.gov.tw) (accessed on: 03.08.2021).
- [www.taiwan.gov.tw](http://www.taiwan.gov.tw) (accessed on: 03.08.2021).


*Natalia Tsai*

## **GRY NA ZAJĘCIACH JĘZYKOWYCH Z PUNKTU WIDZENIA TAJWAŃSKICH STUDENTÓW**

**Słowa kluczowe:** gra, motywacja, słownictwo, Tajwan, język obcy

**Streszczenie.** Badanie opisane w niniejszym artykule przeprowadzono w odpowiedzi na rosnące zapotrzebowanie na wdrażanie różnorodnych gier językowych do programów nauczania języków obcych na tajwańskich uczelniach. Poznanie opinii miejscowych studentów na ten temat stanowiło główny cel przyświecający autorce. Dane jakościowe pozyskane zostały poprzez przeprowadzenie wywiadów z trzema osobami specjalizującymi się w językach obcych (w tym wypadku było to dwoje studentów slawistyki oraz jeden student anglistyki). Wśród zalet omawianego tutaj podejścia informatorzy mieli na uwadze przede wszystkim możliwość urozmaicenia zajęć poprzez przełamanie rutyny wraz z podniesieniem poziomu motywacji uczących się. Ich wypowiedzi dotyczyły ponadto sposobów wykorzystania gier w procesie wprowadzania, utrwalania oraz testowania wiadomości. Udzielili oni także wskazówek dla nauczycieli rozważających korzystanie z tej metody. Ogólnie rzecz ujmując, pomysł wykorzystania gier na zajęciach językowych przyjęty został przychylnie, co pozwala wierzyć, że szersze stosowanie tego typu technik w pracy z Tajwańczykami spotka się z życzliwością. Na ile rzeczywiście będzie to miało przeniesienie na poziom motywacji szerszych grup studentów oraz czy faktycznie przełoży się to na postępy w nauce to już zagadnienia na osobne badania, wykraczające poza zakres tego artykułu.

Mateusz Gaze\*

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

## POLSZCZYŻNA UCZNIÓW ARABSKIEGO POCHODZENIA – STUDIUM PORÓWNAWCZE

**Słowa kluczowe:** język polski jako drugi, polszczyżna edukacyjna, egzamin maturalny, tekst

**Streszczenie:** Celem niniejszego artykułu jest studium porównawcze polszczyżny uczniów arabskiego pochodzenia, którzy uczęszczają do jednego z łódzkich liceów. Porównania dokonano z dwóch perspektyw – nauczyciela języka polskiego jako rodzimego oraz glottodydaktyka-językoznawcy. W tym celu wykorzystano wypracowania typu maturalnego pisane przez uczniów w trakcie lekcji języka polskiego, do których oceny wykorzystano kryteria maturalne (obowiązujące w formule od roku 2015). Wyniki te osadzono w szerszej perspektywie językoznawczej, uwzględniając znajomość poszczególnych podsystemów języka. Jednakże to właśnie ocena maturalna polszczyżny uczniów wydaje się kluczowa, ponieważ egzamin maturalny (a nie egzamin z języka polskiego jako obcego) stanowi cel dla uczniów.

### 1. WSTĘP

Od kilku lat coraz wyraźniej przecieraną ścieżką glottodydaktyki polonistycznej staje szeroko rozumiane nauczanie języka polskiego jako drugiego<sup>1</sup>, choć jak zauważa P. Gębał „termin język polski jako drugi wciąż nie jest określeniem zbyt często stosowanym, także wśród samych glottodydaktyków polonistycznych. W znacznej części debat oraz w samym nazewnictwie działań akademickich, takich jak kształcenie nauczycieli, spotkać wciąż można jeszcze

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

<sup>1</sup> Terminu *język polski jako drugi* używam w odniesieniu do polszczyżny „dzieci imigrantów i uciekinierów politycznych oraz dzieci należących do mniejszości narodowościowych, używających w środowisku rodzinnym języka innego niż polskiego” (Miodunka 2–10, s. 233).



stosowanie określenia język polski jako obcy także dla realizacji zadań glottodydaktycznych z uczniami z doświadczeniem migracyjnym” (Gębał 2017, s. 176). Nasilające się zjawisko migracji na terenie Unii Europejskiej powoduje, że i w polskich szkołach przybywa uczniów z doświadczeniem migracji. A. Szulgan wyróżnia sześć grup takich uczniów: 1. Dzieci uchodźców i osób starających się o status uchodźcy. 2. Dzieci imigrantów o różnym statusie (pracownicy sezonowi, osoby korzystające z pobytu tolerowanego, osoby korzystające z ochrony czasowej, imigranci nielegalni, inni). 3. Dzieci pracowników migrujących z krajów Unii Europejskich. 4. Dzieci z mniejszości narodowych, zwłaszcza romskiej. 5. Dzieci repatriantów. 6. Dzieci z małżeństw mieszanych (Szulgan 2019, s. 55). Celem niniejszego artykułu jest porównawcze studium przypadku dwojga uczniów arabskiego pochodzenia. Opisu i oceny polszczyzny edukacyjnej uczniów dokonano przede wszystkim z punktu widzenia nauczyciela języka polskiego jako rodzimego<sup>2</sup>, uwzględniając oczywiście perspektywę glottodydaktyczną, która jest dobrze znana autorowi artykułu. Spojrzenie takie ma wymiar pragmatyczny – wydaje się, że jednym z najistotniejszych celów uczniów w liceum jest jak najlepsze zdanie egzaminu maturalnego, którego wynik decyduje o przyjęciu na studia. Proces dydaktyczny w szkole ponadpodstawowej jest zatem ukierunkowany na egzamin maturalny. Uczniowie już od pierwszej klasy oswajają się z formułą egzaminu, by wypaść na nim jak najlepiej. Choć matura jest egzaminem nieobowiązkowym, to jednak niewielu absolwentów liceów do niej nie podchodzi. Wśród przyszłych abiturientów znajdują się również uczniowie, dla których polszczyzna nie jest językiem rodzimym.

## 2. CHARAKTERYSTYKA UCZESTNIKÓW BADANIA

Opisowi poddano polszczyznę dwojga uczniów arabskiego pochodzenia – chłopca i dziewczyny. Uczennica urodziła się w 2004 roku w Łodzi, rodzice to Algierczycy (definiujący swoją przynależność do ludności berberyjskiej), którzy przyjechali do Polski w 2002 roku. Ojciec posługuje się płynnie językiem polskim (ukończył studia w języku polskim). Matka słabo mówi po polsku (rozumie codzienną komunikację). W domu językiem komunikacji jest arabski, niekiedy francuski, rzadko polski (ostatnio częściej dzięki nauczaniu zdalnemu oraz rozwojowi córek). Uczennica chodziła do międzynarodowego przedszkola, jednak edukację obowiązkową odbywała w polskich placówkach publicznych (szkoła podstawowa, liceum). Egzamin ósmoklasisty zdała bez dostosowań dla dzieci

---

<sup>2</sup> Do tego celu wykorzystano wypracowania typu maturalnego pisane na lekcjach językach polskiego. Oceny dokonano, opierając się na kryteriach maturalnych stosowanych podczas oceny prac z języka polskiego na poziomie podstawowym.

niepolskiego pochodzenia<sup>3</sup> (poza dostosowaniami zaleconymi przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną<sup>4</sup>). Uczennica uzyskała lepszy wynik z egzaminu z matematyki niż z języka polskiego. W roku szkolnym 2020/2021 uczennica chodziła do klasy II LO (do klasy o profilu chemicznym i nauk o życiu – z podstawowym poziomem nauczania języka polskiego).

Uczeń urodził się w 2005 roku w Iraku, matka jest Polką, a ojciec Irakijczykiem, który przyjechał w latach 90. do Polski, a później wrócił (z małżonką) do Iraku. Ojciec zna język polski na poziomie komunikatywnym<sup>5</sup>. W domu językiem komunikacji jest przede wszystkim polski, następnie arabski (w kontaktach z ojcem i rodziną ojca). Uczeń do szóstego roku życia wychowywany był w dwóch krajach – Iraku i Polsce. Edukacja obowiązkowa w całości odbywała się w polskich placówkach publicznych (szkoła podstawowa, liceum). Egzamin ósmoklasisty został zdany bez dostosowań dla dzieci niepolskiego pochodzenia (poza dostosowaniami zaleconymi przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną<sup>6</sup>). Uczeń uzyskał lepszy wynik z egzaminu z języka polskiego niż z matematyki. W roku szkolnym 2020/2021 uczeń chodził do klasy I LO (do klasy o profilu społecznym – z rozszerzonym poziomem nauczania języka polskiego).

Już ta krótka charakterystyka mogłaby prowadzić do postawienia tezy, że poziom językowy ucznia będzie wyższy niż uczennicy. Uczennica pochodzi z rodziny niepolskiej i z językiem polskim w pierwszych latach życia miała sporadyczny kontakt (rodzice wskazali plac zabaw oraz przedszkole jako główne miejsca kontaktu z polszczyzną). Uczennica też na egzaminie ósmoklasisty uzyskała słabszy wynik z języka polskiego niż z matematyki, a w liceum realizuje język polski w zakresie podstawowym. Uczeń natomiast ma matkę Polkę, od urodzenia polski był obecny w domu, co więcej, według ucznia polszczyzna jest od wielu lat głównym językiem komunikacji w domu. Uczeń uzyskał lepszy wynik z języka polskiego niż z matematyki, a w liceum realizuje język polski w zakresie rozszerzonym.

---

<sup>3</sup> Egzamin ósmoklasisty jest egzaminem obowiązkowym dla uczniów, dlatego też dla cudzoziemców, którym „ograniczona znajomość języka polskiego utrudnia zrozumienie czytanego tekstu” (takie sformułowania pojawiają się w *Komunikatach dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w sprawie szczegółowych sposobów dostosowania warunków i form przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty* od 2018 roku) przygotowywane są „odrębne arkusze dostosowane do potrzeb i możliwości zdających”.

<sup>4</sup> U uczennicy zdiagnozowano specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu w zakresie dysleksji i dysortografii. Dzięki opinii uczennica miała wydłużony czas egzaminu i dostosowane kryteria oceniania z języka polskiego i języka obcego. W praktyce egzaminacyjnej oznacza to inne kryteria oceniania (zwykle łagodniejsze) w zakresie ortografii i interpunkcji.

<sup>5</sup> Tak określili poziom polszczyzny uczeń (syn) i jego matka. Nie zaistniała możliwość zweryfikowania tego stwierdzenia.

<sup>6</sup> U ucznia również zdiagnozowano specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu w zakresie dysleksji, dysortografii i dysgrafii. Dzięki opinii uczeń również miał wydłużony czas pisania egzaminu i dostosowane kryteria oceniania egzaminu z języka polskiego i języka obcego.

### 3. STATUS POLSZCZYZNY

U uczennicy język polski w pierwszych latach życia występował sporadycznie (do 4 roku życia był to język obcy), od przedszkola polszczyzna pojawiała się już częściej, choć dopiero w szkole podstawowej można określić jej status jako języka drugiego. Obecnie język polski stał się językiem dominującym, ponieważ jest językiem edukacji, dzięki czemu uzyskał status języka funkcjonalnie pierwszego.

U ucznia od urodzenia język polski traktowany był na równi z językiem arabskim (były to języki rodzime obojga rodziców), obecnie jest językiem dominującym, ponieważ jest językiem edukacji oraz językiem częściej używanym w domu, dzięki czemu uzyskał status języka funkcjonalnie pierwszego.

### 4. DODATKOWE GODZINY JĘZYKA POLSKIEGO

Zarówno dzieci cudzoziemców, jak i dzieci obywateli polskich powracających z zagranicy mają prawo do dodatkowej nauki języka polskiego w wymiarze 2 godzin tygodniowo oraz do dodatkowych zajęć wyrównawczych z nauczanych przedmiotów przez okres nieprzekraczający 12 miesięcy. Łączny wymiar zajęć i godzin języka polskiego nie może przekroczyć 5 godzin tygodniowo<sup>7</sup>. Co ciekawe, tylko uczennica wyraziła chęć uczestniczenia w takich zajęciach – przez rok miała 2 godziny tygodniowo języka polskiego z polonistą z przygotowaniem glottodydaktycznym. Uczeń nie wyraził chęci uczestniczenia w takich zajęciach – argumentem miała być zbyt duża liczba zajęć szkolnych i pozaszkolnych.

### 5. BADANY MATERIAŁ

Podstawę analizy stanowiły teksty prac stylistycznych (głównie rozprawek typu maturalnego) pisanych na lekcji. W przypadku ucznia uwzględniono również prace pisane w domu, ponieważ już pierwsze wypracowania ucznia pokazały, że ma on bardzo duże problemy z pisaną odmianą polszczyzny. Nie uwzględniano interpretacji utworów poetyckich, ponieważ uczniowie rzadko wybierają tę formę na egzaminie maturalnym, więc na lekcjach polskiego ćwiczona jest głównie w formie pisemnej rozprawka typu maturalnego. Jest to również gatunek, któ-

---

<sup>7</sup> Kwestie funkcjonowania uczniów z doświadczeniem migracji w polskich szkołach reguluje dość dokładnie *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw*.

ry uczniowie (choć w części) poznają w szkole podstawowej<sup>8</sup>. Analizie poddano również ustne wypowiedzi uczniów, które zarejestrowano w trakcie rozmów ze mną, nauczycielem języka polskiego (były to więc wypowiedzi w odmianie oficjalnej). Przeprowadzono również wywiady z rodzicami uczniów. Rozmawiałem przede wszystkim z ojcem uczennicy, rozmowy z jej matką były dość lapidarne, co spowodowane było słabą znajomością polszczyzny. W przypadku ucznia przeprowadzono rozmowy jedynie z matką ucznia. Rozmowy te pozwoliły przede wszystkim na uzyskanie informacji o rozwoju językowym dzieci i przebiegu ich edukacji (nie tylko językowej). Przeprowadzono również rozmowy z ósmiorgiem nauczycieli uczniów<sup>9</sup>, które pozwoliły stwierdzić, że u obojga nauczyciele przedmiotów zauważają braki w kompetencji językowej. Wszyscy nauczyciele zwracali szczególną uwagę na błędy leksykalne i gramatyczne.

## 6. KRYTERIA OCENY

W związku z tym, że dla żadnego z uczniów polszczyzna od wielu lat nie jest językiem obcym, nie zdecydowano się na zastosowanie kryteriów właściwych dla egzaminów z języka polskiego jako obcego. Uczniowie ci są obywatelami Polski, więc prawdopodobnie nie będą też oni nigdy zdawać egzaminu certyfikowanego z języka polskiego jako obcego. Jako szkołę ponadpodstawową wybrali oni liceum ogólnokształcące, co wskazuje<sup>10</sup>, że planują oni iść później na studia. Brakuje narzędzi do diagnozy poziomu językowego uczniów z doświadczeniem migracji<sup>11</sup>. Dlatego też zdecydowano się, że kryterium oceny poziomu polszczyzny uczniów będą kryteria maturalne właściwe egzaminowi z języka polskiego na poziomie podstawowym. Według tych kryteriów prace wszystkich uczniów w liceum oceniane są już od pierwszego semestru pierwszej klasy<sup>12</sup>. Będzie to też narzędzie, którym oceniane są prace wszystkich abiturientów, którzy decydują się zdawać egzamin maturalny<sup>13</sup>.

<sup>8</sup> Na egzaminie ósmoklasisty uczeń ma do wyboru napisać wypracowanie o charakterze argumentacyjnym lub wypracowanie o charakterze twórczym (opowiadanie).

<sup>9</sup> W przypadku uczennicy rozmawiano z nauczycielami: biologii, chemii, matematyki i historii, a w przypadku ucznia z nauczycielami: historii, wiedzy o społeczeństwie, geografii i biologii.

<sup>10</sup> Potwierdzają to również rozmowy z uczniami i ich rodzicami.

<sup>11</sup> Obecnie powstają takie programy nauczania z testami, jednak dedykowane są one uczniom dużo młodszymi (Bernacka-Langier A., Dąbrowa E., Pawlic-Rafałowska E., Wasilewska-Łaszczuk J., Zasuńska M. 2011; Pamuła-Behrens M., Szymańska M. 2017).

<sup>12</sup> Regulują to przedmiotowe zasady oceniania z języka polskiego, w myśl których przy ocenianiu wypracowań stosuje się właściwe kryteria maturalne na poziomie podstawowym lub rozszerzonym.

<sup>13</sup> W przypadku egzaminu maturalnego nie ma możliwości dostosowania arkusza dla potrzeb cudzoziemców. Jest to przede wszystkim spowodowane tym, że egzamin maturalny (w przeciwieństwie do egzaminu ósmoklasisty) nie jest egzaminem obowiązkowym.

Jak podaje *Informator maturalny* rozprawka na poziomie podstawowym jest formą wypowiedzi pisemnej na podany temat, która wymaga od zdającego:

- zrozumienia załączonego do polecenia tekstu literackiego (epickiego lub dramatycznego);
- sformułowania własnego stanowiska (tezy lub hipotezy) wobec problemu postawionego w poleceniu i odnoszącego się do zamieszczonego w arkuszu tekstu literackiego;
- rzeczowego uzasadnienia swojego stanowiska;
- odwołania się do załączonego tekstu oraz do wybranego tekstu / wybranych tekstów kultury. W przypadku, jeśli dany tekst literacki jest fragmentem lektury oznaczonej w podstawie jako obowiązkowa, uczeń powinien także odwołać się do całości utworu. Szczegółowe wskazówki dotyczące liczby tekstów i sposobu odwołania się do nich znajdują się w poleceniu;
- napisania wypowiedzi, którą powinien cechować widoczny zamysł kompozycyjny, wyrażający się w funkcjonalnej segmentacji i uporządkowaniu tekstu stosownie do wskazanego gatunku wypowiedzi.

Wypracowanie nie może liczyć mniej niż 250 słów.

(*Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego od roku szkolnego 2014/2015*, s. 17)

Rozprawka oceniana jest w ośmiu kategoriach, za które łącznie można zdobyć 50 pkt. Ważne jest jednak, że jeśli w kategorii A lub B praca zostanie oceniona na 0 punktów, egzaminator nie przyznaje punktów w pozostałych kategoriach. Jeśli uczeń napisze pracę krótszą niż 250 słów, egzaminator przyznaje punkty tylko w kategoriach: A, B, C (nie może przyznać 22 punktów za kategorie D–H) (*Informator...*, s. 140). By zdać egzamin maturalny, należy uzyskać 30%<sup>14</sup>. Natomiast zgodnie z przedmiotowymi zasadami oceniania w PLOUŁ pracę ocenia się pozytywnie, jeśli uzyska 50% wymaganych punktów.

---

<sup>14</sup> Jest to 30% liczone łącznie za wypracowanie (50pkt.) i test rozumienia tekstu (20 pkt.).

Tabela 1. Kryteria oceny rozprawki

A	B	C	D	E	F	G	H	I
Sformułowanie stanowiska wobec problemu podanego w poleceniu	Uzasadnienie stanowiska	Poprawność rzeczowa	Zamyśl kompozycyjny	Spójność lokalna	Styl tekstu	Poprawność językowa	Poprawność zapisu	
6	18 Stanowisko jest adekwatne do problemu podanego w poleceniu	4 Uzasadnienie trafne, szerokie i pogłębione	6 Brak błędów rzeczowych	2 Pełna spójność wypowiedzi lub nieznaczne zaburzenia spójności	4 4	6 6	4 4	
3	8 Stanowisko jest częściowo adekwatne do problemu podanego w poleceniu	2 Uzasadnienie trafne, ale wąskie	3 Nie więcej niż jeden błąd rzeczowy	1 Zaburzenia funkcjonalności kompozycji	2 2	3 3	2 2	
0	0 Stanowisko jest nieadekwatne lub brak stanowiska	0 Brak uzasadnienia stanowiska	0 Błędy rzeczowe	0 Wypowiedź niespójna	0 0	0 0	0 0	

Źródło: Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego od roku szkolnego 2014/2015, s. 140

## 7. OCENA SZKOLNA PRAC (OCENA NAUCZYCIELA JĘZYKA POLSKIEGO JAKO RODZIMEGO)

W przypadku uczeniocy ocenie poddano 6 rozprawek napisanych w klasie I i 3 rozprawki napisane w klasie II do marca 2021 roku. Pierwsze dwie prace oceniono w przedziale 50–59% (A3, B8 lub 12, C2, D3, E1, F0 lub 2, G0, H2). Kolejne dwie oceniono w przedziale 60–70% (A6, B8 lub 12, C2 lub 4, D3 lub 6, E2, F2 lub 4, G0, H2). Ostatnie dwie prace pisane w I klasie<sup>15</sup> oceniono w przedziale 71–80% (A6, B12, C2 lub 4, D6, E2, F2 lub 4, G0, H2). Prace pisane w klasie II zwykle były oceniane w przedziale 60–75% (A3 lub 6, B8 lub 12, C2 lub 4, D3 lub 6, E2, F2 lub 4, G0, H2). Warto zaznaczyć, że najdłuższa praca liczyła 494 słowa.

Uczennica bardzo szybko przyswoiła nową formę gatunkową i dostosowała do niej swoje dotychczasowe umiejętności (argumentowania i przywoływania w odpowiedni sposób przykładu). Kompozycja prac jest właściwa i funkcjonalna. Problem stanowi jedynie graficzne rozmieszczenie tekstu<sup>16</sup>. Występują nieznaczne zaburzenia spójności wewnątrzakapitowej (międzyzdaniowej). Styl prac jest stosowny (błędy, które się pojawiają, wynikają z nadużywania form osobowych i sporadycznie występujących potocyzmów). Niepokojące są liczne rażące błędy językowe – w ostatnich pracach jest średnio 15–18 błędów gramatycznych. Choć w zapisie zauważono liczne rażące błędy ortograficzne i interpunkcyjne, to przyznawano uczeniocy 2 pkt. za zapis, ponieważ posiada ona opinię o dysortografii z poradni psychologiczno-pedagogicznej. Niższe wyniki za komponenty A i B uzyskiwane w klasie II są spowodowane trudniejszym materiałem literackim, z którym musiała zmierzyć się uczennica<sup>17</sup>. Ponadto prace analizowane i korygowane były na dodatkowych lekcjach z języka polskiego. Pozostawałem w stałym kontakcie z drugą polonistką, co pozwoliło na bieżącą pracę nad pojawiającymi się problemami w pracach uczeniocy.

W przypadku ucznia sprawdzono 6 prac w klasie I do marca 2021 roku<sup>18</sup>. Pierwsze dwie prace oceniono w przedziale 15–25% (A3, B4 lub 8, C0 lub 2, D0, E0, F0, G0, H0). Prace były krótsze niż 250 słów, co uniemożliwiło przyznanie punktów w kategoriach D–H. Kolejne dwie w przedziale 25–35% (A3 lub 6, B4 lub 8, C0 lub 2, D3, E1, F0, G0, H2). Ostatnie 2 prace ucznia oceniono w przedziale 40–48% (A3 lub 6, B8, C0 lub 2, D3, E1, F0 lub 2, G0, H2). Warto zaznaczyć, że najdłuższa praca liczyła 311 słów.

<sup>15</sup> Były to prace pisane w domu ze względu na naukę on-line.

<sup>16</sup> Błędy w tym zakresie wynikają zapewne ze zdiagnozowanej dysleksji rozwojowej.

<sup>17</sup> Klasa I obejmowała teksty stosunkowo krótkie powstałe między starożytnością a barokiem. Klasa II to przede wszystkim duża liczba trudnych dla uczniów tekstów romantycznych i długich tekstów pozytywistycznych.

<sup>18</sup> Uczeń jest o rok młodszy od uczeniocy, zatem i materiał badawczy jest uboższy.

Uczeń ma bardzo duży problem z przyswojeniem nowej formy gatunkowej. Często nie dostrzega różnicy między argumentem i przykładem (wynika to zapewne z nieodpowiednio wykształconych umiejętności w szkole podstawowej). Występują zaburzenia funkcjonalności kompozycji (nieporadny wstęp, często jednozdaniowe podsumowania, brak uogólnień). Zauważono znaczne zaburzenia spójności (głównie wewnątrzakapitowej). Styl prac jest niestosowny lub częściowo stosowny (występuje bardzo duża liczba poetyzmów i archaizmów<sup>19</sup>). W każdej pracy odnotowano liczne rażące błędy językowe – średnio 24–26 błędów gramatycznych<sup>20</sup>. Choć w zapisie zauważono liczne rażące błędy ortograficzne i interpunkcyjne, to przyznano uczniowi 2 pkt. za zapis, ponieważ posiada on opinię o dysortografii z poradni psychologiczno-pedagogicznej. Uczeń był niechętny do indywidualnego omówienia prac z polonistą, nie uczęszczał na dodatkowe lekcje języka polskiego, więc analiza błędów popełnionych przez ucznia była powierzchniowa. Brakowało też indywidualnej pracy ucznia nad błędami popełnionymi w wypracowaniach.

U obojga ostatnie prace przekraczały 30% konieczne do zdania egzaminu maturalnego. Uczeń jednak miał problemy z uzyskaniem oceny dopuszczającej, ponieważ kryteria przedmiotowe pozwalają ocenić pracę pozytywnie dopiero powyżej 50%. Ponadto problemem u ucznia przez długi czas było napisanie tekstu na min. 250 słów. A dopiero przekroczenie tego limitu pozwoliło przyznać punkty za kompozycję, spójność, styl, poprawność językową i poprawność zapisu. Warto jeszcze zaznaczyć, że uczeń zdecydował się realizować materiał z języka polskiego na poziomie rozszerzonym, na którym kryteria oceny prac pisemnych są oczywiście surowsze, a w klasie I i semestrze zimowym klasy II ćwiczone będą formy wypowiedzi typowe dla poziomu podstawowego<sup>21</sup>.

## **8. OCENA GLOTTODYDAKTYCZNA I JĘZYKOZNAWCZA (OCENA NAUCZYCIELA JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO/DRUGIEGO)**

Uczeń mówi swobodnie i płynnie. W wypowiedziach oficjalnych o charakterze ogólnym rzadko daje się zaobserwować błędy gramatyczne i leksykalne. Niechętnie on jednak wypowiada się na tematy specjalistyczne. Uczennica mówi swobodnie, ale płynność wypowiedzi jest zaburzona. Wydaje się, że częste pauzy

<sup>19</sup> Uczeń powiela styl przeczytanych tekstów. Nie umie odróżnić wartości stylistycznej słów, np. gdy pisze o tekście średniowiecznym, nieświadomie powiela archaizmy.

<sup>20</sup> U uczennicy liczba błędów językowych jest niższa, a pisze ona dużo dłuższe teksty.

<sup>21</sup> Co więcej, by zdać egzamin maturalny należy uzyskać 30% z egzaminów obowiązkowych, tj. z języka polskiego, matematyki i języka obcego na poziomie podstawowym. Nie ma progu punktowego dla poziomu rozszerzonego.



wynikają z próby znalezienia odpowiedniego słowa. Uczennica nie boi się wypowiadać na tematy specjalistyczne, chętnie na nie dyskutuje (również w trakcie nauczania online).

Oceniając podsystem fonetyczny, należy zauważyć, że artykulacja głosek i prozodia u ucznia jest na poziomie rodzimego użytkownika polszczyzny. U uczennicy prozodia jest jak u rodzimego użytkownika polszczyzny, stwierdzono jednak nienormatywną realizację wszystkich głosek szeregu szumiącego: [š], [ž], [č], [ž], dwóch głosek szeregu ciszącego: [č], [ž] i głoski drżącej [r]. Ponadto u uczennicy występuje lekkie nosowanie.

U obojga badanych najwięcej błędów stwierdzono w odniesieniu do podsystemu gramatycznego. Były to zarówno błędy w zakresie składni zgody (zwłaszcza składni podmiotu i orzeczenia oraz przydawek przymiotnych) oraz składni rzędu (zarówno tej przyimkowej, jak i bezprzyimkowej). Dużym problemem u obojga jest również składnia zdania wielokrotnie złożonego. Prace ucznia liczą średnio 14 zdań. W większości są to zdania dwuorzeczeniowe. W każdym wypowiedzeniu dłuższym niż 2 orzeczenia pojawiały się błędy składniowe. Tak duża liczba błędów gramatycznych oraz błędów z innych podsystemów może powodować, że teksty przez niego pisane będą w małym stopniu zrozumiałe przez rodzimych użytkowników polszczyzny:

*Nieporozumienie możemy znaleźć również w książce Charles Dickensa pod tytułem „Opowieść Wigilijna”. Główny bohater Ebenezer Srooge jest już od wczesnych lat nie umiał znaleźć porozumienia z swoim ojcem, co przeniosło się później na jego życie w dorosłość. Choć miał rodzinne, nie chciał utrzymywać z nią kontaktu, przez to wiódł samotny tryb życia, przez który nie był przychylny do innych ludzi, a nawet do swojego siostrzeńca. Kiedy ten go zaprosił na Wigilię, lecz Ebenezer nie przyjął zaproszenia. Nawiedzenie Ebenezer przez siedem duchów, które każały mu się zmienić, inaczej czekałoby go śmierć<sup>22</sup>.*

Fragment czwartej rozprawki napisanej przez ucznia

*Ludzie nie mogą się porozumieć, ze względu na to, że każdy jest indywidualny i każdy decyduje sam o sobie i niektórzy uważają, że wiedzą więcej i lepiej, i zawsze ma racje bez względu na wszystko. W „Antygonie” Kreon po utracie żony oraz syna dochodzi do wniosku, że nie warto było sprowadzić sporu z Hejmonem. Dochodzę do wniosku na podstawie przytoczonych tytułów, że ludzie mogą dojść do porozumienia tylko po tragicznym zakończeniu. Tak starałem się wybrać lektury, żeby każdy spór był rozwiązany jakąś tragedią. Życie było by duże łatwiejsze gdyby ludzie umieli się ze sobą dogadać.*

Fragment czwartej rozprawki napisanej przez ucznia

Prace uczennicy liczą średnio 21 zdań. Ponad połowa z nich to wypowiedzenia z minimum trzema wypowiedzeniami składowymi (powtarzające się błędy dotyczą imiesłowych równoważników zdania i zdań wtrąconych).

<sup>22</sup> We wszystkich przytoczeniach zachowano oryginalną pisownię.

Nauczyciele przedmiotów zauważali, poza błędami gramatycznymi, błędy leksykalne. I to one według nich są najbardziej niepokojące, ponieważ wpływają również na oceny z nauczanych przedmiotów. Zwrócili oni szczególną uwagę na mylenie słów podobnych znaczeniowo (np. *uwalniać* a *wyzwalać*, *przenosić* a *roznosić*, *wnikać* a *wchłaniać*) czy błędy powstałe przez naruszenie reguł słowotwórczych (np. *transportność* czy *głupność*). Problemem (zaobserwowanym również w analizowanych rozprawkach) były błędy w zakresie łączliwości wyrazów, np. *pełnić rolę*, *robić życzenia*, *mieć spór*, *robić ucieczkę do snu*, *podnosić tarcie*.

Jak już wspomniano, w wypowiedziach uczennicy sporadycznie pojawiają się frazeologizmy z języka potocznego czy poetyzmy. Dużo większy problem ze stylistyką tekstu ma uczeń. Używa on stylu tekstów, które przywołuje, a więc pojawiają się w jego tekstach archaizmy i poetyzmy:

*Pierwszym takim przykładem jest Mieszko I, dzięki, któremu światło niebiańskie nawiedziło Królestwo Polskie. Gdy ubogi wieśniak lub kobiecina skarżyła się na któregoś z książąt lub komesów, to chociaż był zajęty ważnymi sprawami, to ruszał wysłuchać każdego po kolei wedle stanu.*

Co więcej, uczeń nie rozumie, że ich użycie jest błędne, co świadczy o zaburzeniach w określaniu wartości stylistycznej słowa. Uczeń, zwłaszcza w piśmie, słabo rozróżnia style funkcjonalne polszczyzny.

## 9. PODSUMOWANIE

Uczennica, choć wychowana w niepolskiej rodzinie, zdecydowanie lepiej operuje językiem polskim. Jest świadoma swoich błędów, umie je korygować, a co najważniejsze – chce, by jej polszczyzna była na coraz wyższym poziomie. Niestety w pracach pisemnych pojawia się duża liczba błędów gramatycznych, które przez egzaminatorów maturalnych zakwalifikowane będą jako rażące. Niepokojące są również błędy leksykalne, które często są powodem obniżenia oceny z przedmiotów (zwłaszcza z biologii).

Uczeń operuje swobodnie mówioną odmianą języka (ogólną). Jego prozodia i wymowa głosek jest taka jak rodzimych użytkowników polszczyzny. Bardzo duży problem stanowi sprawność pisania. Choć wychowany jest w rodzinie mieszanej i od początku miał stały kontakt z językiem polskim, to jego poziom polszczyzny jest zdecydowanie gorszy. Uczeń wykazuje bardzo niski poziom świadomości językowej w zakresie poprawności stylistycznej, gramatycznej i leksykalnej. Powiela styl przeczytanych tekstów, gdy przywołuje je w pracach pisemnych. Duża liczba różnych błędów może powodować, że teksty przez niego pisane będą niezrozumiałe dla rodzimych użytkowników polszczyzny.

Dwujęzyczność może być darem, jednak należy o niego odpowiednio zadbać. W przypadku dzieci istotna jest rola rodziców (Cieszyńska 2006). Wydaje się jednak, że w przypadku młodzieży istotne jest już nastawienie młodego człowieka. Uczennica jest świadoma, że musi pracować nad poziomem języka polskiego. Swobodna codzienna komunikacja nie wystarcza, by równie swobodnie operować polszczyzną edukacyjną. Wydaje się, że uczeń takiej świadomości nie ma albo wie, że praca nad doskonaleniem polszczyzny nie jest łatwa i wymaga wysiłku. Powoduje to narastające problemy z operowaniem polszczyzną edukacyjną.

## 10. UZUPEŁNIENIE

24 marca 2021 r. Centralna Komisja Egzaminacyjna opublikowała nowe wytyczne dla uczniów, którzy będą zdawać egzamin maturalny od maja 2023 roku<sup>23</sup>. Dotyczy to więc również badanych uczniów<sup>24</sup>. Od 2023 r. matura pisemna z języka polskiego składa się z 3 części: języka polskiego w użyciu, testu historyczno-literackiego i pracy stylistycznej. Wymagane będzie napisanie pracy na min. 400 słów<sup>25</sup>. W pracy konieczne będzie odwołanie się do listy lektur obowiązkowych, która liczy 40 pozycji. Zmieniono również kryteria oceny pracy pisemnej (punkty będą przyznawane za „zróżnicowaną składnię”, „zróżnicowaną leksykę, w tym bogatą frazeologię i precyzyjne słownictwo”<sup>26</sup>). Jeśli egzaminator uzna, że w pracy użyto „wąskiego zakresu środków językowych, tzn. składnia i leksyka są proste/ograniczone”, to za 12 błędów językowych będzie musiał przyznać 0 pkt. (na 7 możliwych do zdobycia)<sup>27</sup>.

---

<sup>23</sup> *Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego jako przedmiotu obowiązkowego (część ustna oraz część pisemna na poziomie podstawowym) od roku szkolnego 2022/2023*, cke.gov.pl (dostęp: 29.06.2021).

<sup>24</sup> Uczennica planowo powinna podejść do egzaminu maturalnego w maju 2023 roku, uczeń w maju 2024 roku.

<sup>25</sup> Zaznaczę tylko, że najdłuższa praca ucznia liczyła 311 słów.

<sup>26</sup> Do tej pory w kryteriach maturalnych nie oceniano ani bogactwa leksykalnego, ani bogactwa składniowego. Brano pod uwagę jedynie poprawność w zakresie tych podsystemów.

<sup>27</sup> W dotychczas obowiązujących kryteriach kierowano się kryterium jakościowym, nie ilościowym. Co więcej, do tej pory za poprawność językową można było uzyskać 6 pkt., co stanowiło 12% punktów za całą pracę. Od 2023 roku za „zakres i poprawność środków językowych” można uzyskać 7 pkt, co stanowi 20% punktów za całą pracę (za wypracowanie można będzie uzyskać 35 punktów).

## BIBLIOGRAFIA

- Bernacka-Langier A., Dąbrowa E., Pawlic-Rafałowska E., Wasilewska- Łaszczuk J., Zasuńska M., 2011, *Praca z uczniem cudzoziemskim. Przewodnik dobrych praktyk dla dyrektorów, nauczycieli, pedagogów i psychologów*, Warszawa, www.ore.edu.pl (dostęp: 29.06.2021).
- Cieszyńska J., 2006, *Dwujęzyczność, dwukulturowość – przekleństwo czy bogactwo? O poszukiwaniu tożsamości Polaków w Austrii*, Kraków.
- Gębal P.E., 2017, *Nauczyciel i nauczanie języka polskiego jako drugiego we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej*, „Kultura-Społeczeństwo-Edukacja”, nr 1 (11), s. 175–192. DOI 10.14746/kse.2017.11.11
- Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego jako przedmiotu obowiązkowego (część ustna oraz część pisemna na poziomie podstawowym) od roku szkolnego 2022/2023*, cke.gov.pl (dostęp: 29.06.2021).
- Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego od roku szkolnego 2014/2015*, cke.gov.pl (dostęp: 29.06.2021).
- Komunikaty dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w sprawie szczegółowych sposobów dostosowania warunków i form przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty*, <https://cke.gov.pl/egzamin-osmoklasisty/harmonogram-komunikaty-i-informacje/> (dostęp: 29.06.2021).
- Miodunka W.T., 2010, *Polszczyzna jako język drugi. Definicja języka drugiego*, w: J.S. Gruchała, H. Kurek (red.), *Silva rerum philologicarum. Studia ofiarowane Profesor Marii Strycharskiej-Brzezynie z okazji Jej jubileuszu*, Kraków, s. 233–245.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw*, <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170001655> (dostęp: 29.06.2021).
- Pamuła-Behrens M., Szymańska M., 2017, *W polskiej szkole. Materiały do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. Przewodnik*, www.fundacjareja.eu (dostęp: 29.06.2021).
- Szulgan A., 2019, *Praca z dziećmi cudzoziemskimi w polskiej szkole. Metody działania i własne doświadczenia*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 55–59.

Mateusz Gaze


THE POLISH LANGUAGE OF STUDENTS OF ARABIC ORIGIN  
– COMPARATIVE STUDY

**Keywords:** Polish as a second language, Polish as a language of education, *matura* exam, text

**Abstract.** The aim of this article is a comparative study of the Polish language of two students of Arabic origin who attend one of the high schools in Lodz. The comparison was made from two perspectives – from the perspective of the teacher of Polish as a native language and the perspective of the teacher of Polish as a second language. For this purpose, the author used the examination essays written by students during Polish language lessons, for the assessment of which the criteria for the *matura* exam were used (criteria applicable from 2015). These results were embedded in a linguistic perspective, taking into account the knowledge of language subsystems. However, it is the assessment of the Polish language of students in accordance with the criteria of the *matura* exam that is important because this exam (not the exam in Polish as a foreign language) is the goal of the students.



*Katarzyna Jachimowska\**

 <https://orcid.org/0000-0002-6770-3988>

## ORGANIZACJA JEDNOSTKI LEKCYJNEJ ORAZ REALIZACJA CELÓW I ZADAŃ DYDAKTYCZNYCH NA LEKCJACH JĘZYKA POLSKIEGO W SZKOLE DLA DZIECI NIESŁYSZĄCYCH I SŁABOSŁYSZĄCYCH – O POTRZEBIE PODEJŚCIA GLOTTODYDAKTYCZNEGO

**Słowa kluczowe:** struktura lekcji, cele i zadania dydaktyczne, metody nauczania, dysfunkcja słuchu, glottodydaktyka

**Streszczenie.** W artykule opisano cechy jednostki lekcyjnej w wybranych klasach szkoły podstawowej i gimnazjum w szkole dla dzieci niesłyszących i słabosłyszących. Badania struktury lekcji oraz efekty realizacji celów i zadań dydaktycznych lekcji nauki o języku polskim przyniosły konstatację o potrzebie zmian w nauczaniu osób niesłyszących języka polskiego. Perspektywa zastosowania metod glottodydaktycznych w nauczaniu dzieci z dysfunkcją słuchu w celu uzyskania zamierzonych efektów kształcenia otwiera pole badawcze mało jeszcze eksplorowane na gruncie polskiej nauki. Na podstawie zebranego materiału zwrócono uwagę na konieczność zweryfikowania podejścia do nauczania języka polskiego osób niesłyszących i słabosłyszących, ponieważ dotychczasowe metody nauczania są nieefektywne.

### 1. WSTĘP

Przedmiotem badań uczyniono jednostkę lekcyjną – jej organizację oraz realizację celów i zadań dydaktycznych lekcji języka polskiego. Skonfrontowano materiał badawczy pozyskany z obserwacji lekcji, które odbywały się w 2017

---

\* [katarzyna.jachimowska@uni.lodz.pl](mailto:katarzyna.jachimowska@uni.lodz.pl), Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Polskiej i Logopedii, Zakład Współczesnego Języka Polskiego, ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź.

roku w zespole szkół Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego nr 4 przy ulicy Krzywickiego 20 w Łodzi (dalej: SOSW), z literaturą przedmiotową. Sformułowano następujące problemy badawcze:

- 1) Jak wygląda organizacja lekcji języka polskiego (jej struktura) w wybranych klasach szkoły dla dzieci niesłyszących i słabosłyszących? Jakie są stałe ogniwa lekcji?
- 2) Jak sformułowanie celów dydaktycznych wpływa na dobór użytych metod i środków?
- 3) Czy osiągnięto założone cele lekcji? Jaki był efekt realizacji zadań dydaktycznych?
- 4) W jakim kierunku powinny iść zmiany metod nauczania języka polskiego w ośrodkach dla dzieci niesłyszących i słabosłyszących?

W koncepcji pracy SOSW Nr 4 w Łodzi na lata 2013–2018 zapisano, iż ośrodek „wprowadza nowoczesne i aktywizujące metody nauczania, stosuje zasady surdopedagogiki i ortodydaktyki oraz opracowuje indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne dla każdego ucznia. Wyposaża uczniów w wiedzę i umiejętności niezbędne do dalszej edukacji, poddaje ich procesowi socjalizacji oraz przygotowuje do samodzielnego życia”<sup>1</sup>.

## 2. JEDNOSTKA LEKCYJNA W ŚWIETLE LITERATURY

W ujęciu dydaktyków i metodyków przedmiotowych lekcja jest „organizacyjną formą nauczania, opartą na realizacji określonego zadania dydaktycznego w ciągu ustalonego czasu” (Okoń 1996, s. 150). Jak pisze Czesław Kupisiewicz, „określa ona nie tylko czas pracy nad tematami, na które podzielony jest materiał programowy, lecz wpływa również na tok kształcenia, tzn. na rozkład w czasie poszczególnych działów programu oraz związanych z nimi zadań dydaktycznych” (Kupisiewicz 1976, s. 234). Zenon Klemensiewicz definiuje lekcję jako „swoisty akt nauczania i uczenia się, który stanowi jedność całą i zamkniętą, celową i porządnie zbudowaną, uwieńczoną określonym i pożądanym wynikiem kształcząco-wychowawczym” (Klemensiewicz 1969, s. 256). Podkreśla, iż lekcja powinna przynosić określone rezultaty, które nauczyciel ustala i określa przed jej przeprowadzeniem. Metody i środki dydaktyczne, które wybiera nauczyciel, powinny służyć realizacji celów i zadań określonych przez temat lekcji i jego miejsce w przedmiotowym programie (Półturzycki 2002, s. 263). Dobór form organizacji pracy uczniów, celów dydaktyczno-wychowawczych, metod i środków powinien być uzależniony m.in. od wieku uczniów, ich możliwości językowo-poznawczych oraz przedmiotu i treści nauczania.

<sup>1</sup> [www.sosw.edu.pl/N\\_dokumenty.html](http://www.sosw.edu.pl/N_dokumenty.html) (dostęp: 14.04.2017).

Na gruncie psychologii zwraca się uwagę na społeczny charakter lekcji i określa ją jako pewnego rodzaju zorganizowane wydarzenie społeczne. Temat, czas i miejsce tego wydarzenia mogą być różne, jednakże jego głównym celem jest uczenie / uczenie się / nauczanie. David Fontana definiuje lekcję jako spotkanie społeczne pomiędzy nauczycielem a grupą uczniów, „[które] jest względnie jasno określone i posiada stały wzorzec.” (Fontana 1998, s. 320). „Wzorzec spotkania” wskazuje na strukturę lekcji i organizację czynności. Podstawową jednostką struktury lekcji jest sytuacja dydaktyczna, czyli „zróżnicowana część lekcji, zawierająca warunki niezbędne do uzyskania ograniczonych i specyficznych wyników” (Budarny 1979, s. 216). Wśród sytuacji wyróżnia się: 1) sytuacje stworzone i kontrolowane przez nauczyciela, 2) samodzielną pracę uczniów, 3) łączenie aktywności uczniów i nauczyciela.

Struktura lekcji odzwierciedla ogólnodydaktyczne ogniwa, które składają się na proces nauczania i uczenia się. Proces ten nie zmienił się pomimo licznych reform oraz reorganizacji systemu oświaty. Wincenty Okoń wyodrębnia następujące ogniwa tego procesu (Okoń 1965, s. 58–59):

- 1) uświadomienie uczniom celów i zadań dydaktycznych,
- 2) zaznajomienie uczniów z nowym materiałem,
- 3) kierowanie procesem uogólniania,
- 4) utrwalanie wiadomości,
- 5) kształtowanie umiejętności i nawyków,
- 6) wiązanie teorii z praktyką,
- 7) kontrola i ocena wyników nauczania.

Struktura lekcji jest uzależniona od wielu czynników, m.in. od systemu dydaktycznego, przedmiotu i treści nauczania, celów dydaktyczno-wychowawczych, form pracy, stosowanych metod nauczania i środków dydaktycznych, typu lekcji, możliwości intelektualnych uczniów (Kudra 1996, s. 159).

Warto w tym miejscu (w kontekście przeprowadzonych badań) przywołać schemat lekcji glottodydaktycznej według założeń metody dyskursywnej, która stosowana jest w celu wykształcenia kompetencji komunikacyjno-dyskursywnej uczniów; celem nadrzędnym staje się tu efektywna komunikacja – tak jak to powinno być w przypadku nauczania języka polskiego dzieci niesłyszących. Potwierdzają to wyniki badań publikowane chociażby przez Karolinę Rutę-Korytowską (2018), Justynę Kowal (2011), Beatę Ziarkowską-Kubiak (2011) czy Piotra Tomaszewskiego (2008). Badacze zwracają uwagę na konieczność zmian systemowych, które uwzględniałyby rezultaty badań wskazujące na to, że język polski jest językiem obcym dla osób z dysfunkcją słuchu. Postulują modyfikację programów nauczania, opracowanie podręczników i pomocy naukowych dostosowanych do potrzeb uczących się oraz przygotowanie polonistów do nauczania głuchych Polaków języka polskiego jako obcego. Nauczanie powinno być prowadzone metodami wzorowanymi na tych wypracowanych na gruncie



glottodydaktyki z uwzględnieniem doświadczeń komunikacyjnych niesłyszących. Te założenia teoretyczne nie mają jeszcze zastosowania w polskim systemie oświaty.

Schemat lekcji glottodydaktycznej przedstawia się następująco:

- 1) prezentacja nowego materiału,
- 2) automatyzacja,
- 3) kontekstualizacja,
- 4) kontrola i ocena wyników (testowanie).

Jeżeli chodzi o typy lekcji, to ze względu na cele nauczania wyróżnia się (Fiszbach 2019, s. 131):

- 1) lekcje wprowadzające – poświęcone wprowadzeniu nowego materiału,
- 2) lekcje powtórzeniowe i utrwalające,
- 3) lekcje ćwiczeniowe – obejmujące ćwiczenia umiejętności i nawyków,
- 4) lekcje sprawdzające (kontrolno-oceniające) – poświęcone sprawdzaniu wiadomości, umiejętności i nawyków,
- 5) lekcje mieszane (kombinowane).

Z kolei ze względu na metody nauczania wyróżnia się lekcje: podstawowe (z dominantą metod podających), problemowe (z wykorzystaniem metod poszukujących), ćwiczeniowe, eksponujące oraz mieszane (Kudra 1996, s. 162).

Niezależnie od celów lekcji oraz przekazywanych na niej treści i kształconych umiejętności przebieg lekcji składa się z trzech faz: części przygotowawczej (wstępnej), podstawowej (zasadniczej, właściwej) i końcowej (zbierającej) (Fiszbach 2019, s. 128). Aktywizujące metody i techniki nauczania, takie jak gry dydaktyczne, drama, metoda projektów, technika grupy nominalnej, przyczyniają się do zmian w budowie jednostki lekcyjnej, rozbijając jej monostrukturę (Kudra 1996, s. 164).

Warto w tym miejscu podkreślić, iż przedstawiony powyżej opis jednostki lekcyjnej (jej struktury, rodzajów) jest czysto teoretyczny i dotyczy powszechnego systemu nauczania. Uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych, jakimi są dzieci z zaburzeniami słuchu, wymagają odmiennych rozwiązań organizacyjnych, umożliwiających zindywidualizowanie toku nauczania oraz wymagających specjalnych metod i środków nauczania dostosowanych do ich możliwości i specyfiki nabywania języka narodowego (pierwszego/drugiego). Ciekawą koncepcją, która mogłaby znaleźć zastosowanie w dydaktyce językowej niesłyszących, jest koncepcja łącząca dydaktykę języka polskiego jako obcego z dydaktyką języka polskiego jako ojczystego, zaproponowana przez Ewę Lipińską i Annę Seretny (2012). O korzyściach płynących z takiego podejścia pisze w swojej książce Karolina Ruta-Korytowska (2018, s. 208–213).

W kontekście teoretycznych rozważań ciekawym zadaniem wydawało się przyjrzenie się organizacji lekcji języka polskiego w placówce, która umożliwia kształcenie dzieci i młodzieży z zaburzeniami słuchu, w tym z niepełnospraw-

nością sprzężoną, z trudnościami w uczeniu się związanymi z zaburzeniami percepcji słuchowej oraz dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją.

### 3. CELE I ZADANIA DYDAKTYCZNE

Najważniejszym celem współczesnej dydaktyki języka polskiego jako obcego w nauczaniu niesłyszących jest osiągnięcie przez nich kompetencji komunikacyjnej, czyli zdobycie umiejętności zachowania językowego adekwatnego do sytuacji komunikacyjnej. Proces nabywania tej kompetencji wiąże się nieodzownie z rozwojem sprawności komunikacyjnej, o której decyduje językowa sprawność systemowa, społeczna, sytuacyjna i pragmatyczna (Grabias 2019, s. 264–270). Każda z tych sprawności wymaga odpowiedniego miejsca w procesie nauczania języka. Pojęcie sprawności komunikacyjnej, jak zaznacza Stanisław Grabias, „wyznacza cele postępowania praktycznego, narzuca metody i środki działań w glottodydaktyce, w logopedii, w lingwistyce edukacyjnej, programującej kształcenie języka ojczystego w szkole” (Grabias 2019, s. 264). Autorzy Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ) definiują kompetencję jako „całość wiedzy deklaratywnej, sprawności i umiejętności oraz cechy charakteru danej osoby, które to czynniki determinują jej sposób działania” (ESOKJ: 20). Kompetencje to zarówno nabywana w ciągu całego życia wiedza, jak i umiejętności kształtowane w trakcie doświadczenia życiowego w aspekcie językowo-kulturowym (Janowska 2015, s. 48). Kompetencje ogólne i językowe kompetencje komunikacyjne pozwalają użytkownikom języka na podejmowanie działań komunikacyjnych „z uwzględnieniem towarzyszących im warunków i ograniczeń” (Janowska 2015, s. 49). Ma to szczególne znaczenie w perspektywie podjętych badań. Niesłyszący chcą być postrzegani jako osoby posiadające odrębną tożsamość społeczno-kulturową, posługujące się własnym językiem – polskim językiem migowym, traktując zaś język narodowy jako obcy (por. Woźnicka 2007, Jachimowska 2014).

Realizacja wyraźnie uświadomionego celu dydaktycznego, odzwierciedlającego składowe kompetencji komunikacyjnej, prowadzi do osiągnięcia zaplanowanych wyników dydaktycznych, a precyzyjne sformułowanie celów lekcyjnych (poznawczych, kształcących i wychowawczych oraz celów ogólnych i operacyjnych) służy doborowi metod i treści nauczania oraz mobilizuje do pracy nauczyciela i ucznia.

Zadanie dydaktyczne to zagadnienie dane uczniom do wykonania, nieodłączny składnik struktury każdej lekcji. Aby omówić rodzaje zadań, należy przywołać elementarną sekwencję dydaktyczną, która jest obecna w strukturze lekcji.

Składają się na nią: informacje, polecenia, pytania i odpowiedzi oraz konstatacja dydaktyczna (Kudra 1996, s. 157). W zależności od metody prowadzenia lekcji Maria Nagajowa (1990, s. 237) wyodrębniła następujące rodzaje zadań dydaktycznych:

- 1) polecenia – formułowane głównie przy zastosowaniu metody zajęć praktycznych i podającej;
- 2) pytania – formułowane głównie przy zastosowaniu metod poszukujących.

Metoda heurystyczna zakłada posługiwanie się głównie pytaniami prostymi. Pytania ze względu na swoją strukturę dzielą się na pytania o rozstrzygnięcie i pytania o uzupełnienie. Metoda problemowa zaś wymaga postawienia problemów badawczych. Pytania zadawane na lekcji powinny być: ścisłe, zwarte, jasne, celowe, dostosowane do poziomu ucznia, prawidłowe.

Szczegółowe omówienie zadań dydaktycznych i rodzajów pytań stawianych na lekcji znajduje się w obszernym kompendium pt. *Polonistyczna dydaktyka ogólna* pod red. Jolanty Fiszbak (Łódź 2019).

#### 4. TEREN I ORGANIZACJA BADAŃ

Terenem badań był zespół szkół Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego nr 4 przy ulicy Krzywickiego 20 w Łodzi, który realizuje cele edukacyjne, wychowawcze, profilaktyczne, opiekuńcze, terapeutyczne oraz rehabilitacyjne. W skład ośrodka wchodzi (stan na 2017 r., w którym to roku zostały przeprowadzone badania; w wyniku reformy szkolnictwa z 2017 roku gimnazja zostały zlikwidowane): Zespół Wczesnego Wspomagania Rozwoju Dziecka, Oddziały przedszkolne przy Szkole Podstawowej Nr 97, Szkoła Podstawowa Nr 97 dla Dzieci Nieśłyszących i Słabosłyszących, Publiczne Gimnazjum Nr 66 dla Dzieci Nieśłyszących i Słabosłyszących oraz internat. Placówka umożliwia kształcenie dzieci i młodzieży w wieku do 18 lat z różnym stopniem i typem dysfunkcji słuchu. Ośrodek nastawiony jest też na pracę z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, u których stwierdzono inne zaburzenia i deficyty niż zaburzenia słuchu. Wychowankami ośrodka są osoby, które z racji swojej niepełnosprawności nie mogą uczęszczać do szkół ogólnodostępnych w miejscu stałego zamieszkania. Placówka realizuje podstawę programową nauczania ogólnego<sup>2</sup>. Nauka w klasach odbywa się na podstawie planu nauczania zgodnego z rozporządzeniem o ramo-

---

<sup>2</sup> Ocenianie osiągnięć edukacyjnych ucznia polega na rozpoznawaniu przez nauczycieli poziomu i postępów w opanowaniu przez ucznia wiadomości i umiejętności w stosunku do wymagań określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego oraz wymagań edukacyjnych wynikających z realizowanych w szkole programów nauczania.

wych planach nauczania w szkołach publicznych, zgodnie z programem wpisanym do szkolnego zestawu programów nauczania. Nauczyciel może opracować własny program, samodzielnie lub z wykorzystaniem programów wpisanych do wyboru. Godzina lekcyjna trwa 45 minut. W uzasadnionych przypadkach dopuszcza się prowadzenie zajęć edukacyjnych w czasie od 30 do 60 minut, zachowując ogólny tygodniowy czas zajęć<sup>3</sup>.

Badania przeprowadzono w 2017 roku przed reformą systemu oświaty. Zmiana systemu nauczania – podział na ośmioletnie szkoły podstawowe, czteroletnie licea i pięcioletnie technika wiąże się ze zmianą podstaw programowych i podręczników. Na rezultaty tych zmian trzeba jeszcze poczekać, w związku z tym nie przeprowadzono badań w obecnym systemie. Wiadomo jednak, że reforma nie jest związana ze zmianami sposobu nauczania języka polskiego uczniów z zaburzeniami słuchu; ustawa nie przewiduje wprowadzenia nauczania języka polskiego jako obcego z wykorzystaniem polskiego języka migowego, który jest zazwyczaj pierwszym językiem głuchych dzieci.

Systematyczne obserwacje lekcji 45-minutowych przeprowadzono w grupie uczniów klasy IV (12 lekcji) i VI (13 lekcji) szkoły podstawowej oraz klasy III gimnazjum (10 lekcji). Wybór nie był przypadkowy. Starano się o zróżnicowanie klas tak, aby wyniki wskazały na ewentualne różnice w doborze środków, metod i celów dydaktycznych oraz wskazały na stałe ogniwa lekcji. Na wszystkich poziomach nauczania odnotowano podział na lekcje nauki o języku i lekcje poświęcone kształceniu literacko-kulturowemu. Szczegółowe badania przeprowadzono na lekcjach nauki o języku polskim (tzw. lekcjach gramatyki). Założono, że lekcje te dają większą możliwość ujawnienia się świadomości metajęzykowej uczniów, niż lekcje dotyczące literatury. Do opisu wybrano losowo 5 spośród wszystkich 35 lekcji hospitowanych od marca do maja 2017 roku. Formą komunikacji nauczyciela z uczniami była na wszystkich lekcjach mowa oraz system językowo-migowym (SJM)<sup>4</sup>, jednak uczniowie w pracy w grupie posługiwali się też polskim językiem migowym (PJM)<sup>5</sup>.

Pierwszą obserwowaną grupą była klasa IV szkoły podstawowej, która liczyła 7 dzieci. Dwie osoby z klasy były słyszące i miały stwierdzoną afazją motoryczną i rozwojową, dwie osoby miały umiarkowany ubytek słuchu, z czego jedna osoba posługiwała się mową, pozostali członkowie klasy posiadali głęboki niedosłuch przy braku umiejętności komunikacji werbalnej (oprócz jednego ucznia, który mowę opanował na poziomie bardzo dobrym w stosunku do zdiagnozowanego ubytku słuchu). Dzieci bardzo różniły się poziomem

<sup>3</sup> Statut Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego nr 4 w Łodzi, [www.sosw.edu.pl/N\\_dokumenty.html](http://www.sosw.edu.pl/N_dokumenty.html) (dostęp: 05.05.2018).

<sup>4</sup> „Podstawowy środek komunikowania się osób uprawnionych, w którym znaki migowe wspierają wypowiedź dźwiękowo-artykulacyjną” Ustawa z dn. 19 sierpnia 2011 r. o języku migowym i innych środkach komunikowania się, art. 3. Dz. U. 2011 nr 209, poz. 1243.

<sup>5</sup> Naturalny język migowy głuchych.

funkcjonowania ogólnorozwojowego. Jedna uczennica, mimo posiadania implantu, nie mówiła, nie migąła, nie czytała i nie pisała. Wynikało to między innymi z dużych zaburzeń pamięci spowodowanych nocnymi atakami epileptycznymi. Z kolei druga uczennica (z głębokim ubytkiem słuchu) ze względu na różnice kulturowe (pochodzenie romskie), niechętnie komunikowała się z nauczycielem i uczniami, jej komunikacja językowa tak w mowie, jak i w piśmie nie pozwalała na czynny udział w lekcji. Podręcznikiem wykorzystywanym w pracy z uczniami klasy IV była książka „Między nami 4” autorstwa Agnieszki Łuczak, Anny Murdzek, Kamili Krzemieniekiej-Kleban (Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe).

Drugą obserwowaną grupą była klasa VI szkoły podstawowej, do której uczęszczało 7 dzieci. Klasa składała się z jednej osoby z prawidłowym słuchem fizycznym i zdiagnozowaną afazją ruchową, dwóch uczennic z niedosłuchem umiarkowanym i opanowaną mową, reszta klasy to uczniowie z głębokimi niedosłuchami komunikujący się za pomocą SJM i PJM, w tym jedna uczennica dzięki implantowi ślimakowemu potrafiła komunikować się też za pomocą mowy. Na lekcji korzystano z podręcznika Hanny i Urszuli Dobrowolskich „Jutro pójdę w świat 6” (Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne).

Trzecią grupą była klasa III gimnazjum składająca się z 5 uczniów z głębokimi uszkodzeniami słuchu (jeden uczeń posiadał implant ślimakowy). Nauczycielka głównie używała systemu językowo-migowego, posługiwała się również mową, uwzględniając resztki słuchowe, które posiadali uczniowie. Obserwowana klasa była bardzo jednorodna pod względem poziomu funkcjonowania językowego oraz rodzaju uszkodzenia słuchu. Żaden z uczniów nie miał stwierdzonych dodatkowych zaburzeń. Nauczycielka korzystała z podręcznika Ewy Horwath i Grażyny Kielb „Bliżej słowa 3” (Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne).

## 5. ANALIZA MATERIAŁU

Na obserwowanej lekcji w klasie IV uczniowie przyswajali wiedzę o odmianie w czasie teraźniejszym czasowników z I grupy koniugacyjnej (typ: *rozmawiać*) przez liczby i osoby. Postawiono następujące cele lekcji:

- 1) uczeń potrafi prawidłowo odmienić w czasie teraźniejszym czasowniki zakończone w bezokoliczniku na -ać (w mowie i piśmie),
- 2) uczeń opanował umiejętność użycia form fleksyjnych czasowników z omawianej grupy w czasie teraźniejszym w różnych sytuacjach komunikacyjnych.

Część przygotowawcza lekcji była bardzo krótka – składały się na nią czynności organizacyjne i podanie tematu lekcji. W zasadniczej części lekcji nauczycielka uświadomiła uczniom cel zajęć – nauka odmiany czasowników określonego

typu (niedokonane typu *rozmawiać*) przez osoby i liczby w czasie teraźniejszym. Wprowadzeniu nowego materiału towarzyszyło zapisywanie przez nauczycielkę reguł gramatycznych (końcówek fleksyjnych) na tablicy, aby uczniowie mogli sprawnie je przepisać, zaznaczając kolorową kredką kluczowe słowa – osoba, liczba, czas. Cała zapisana przez nauczycielkę odmiana została przez nią później przeczytana i przemigana (na podstawie czasowników *rozmawiać*, *biegać*). Dodatkowo nauczycielka sprawdzała zapisaną odmianę w zeszytach każdego z uczniów, zwracając uwagę na pismo, rozmieszczenie słów na stronach oraz na zakreślone kolorową kredką słowa kluczowe i podkreślone końcówki. Uczniowie nie mieli dużych trudności w przepisywaniu informacji z tablicy (tylko jeden uczeń z niedosłuchem umiarkowanym przepisywał zdecydowanie wolniej niż reszta klasy). Troje uczniów było nieobecnych, w tym jedna uczennica niepisząca. Po przepisaniu przez uczniów informacji z tablicy, nauczycielka wskazała osobę do odpowiedzi. Uczennicę z prawidłowym słuchem fizycznym oraz zdiagnozowaną afazją motoryczną zapytała: „Co ja robię?” (nauczycielka pokazała, że czyta książkę), dziewczyna odpowiedziała: „yta”, następnie na pytanie „A co dzieci robią?”, odpowiedziała „ytają”. Uczennica posiadała wyraźne nosowanie zamknięte. W mowie brakowało większości spółgłosek (w tym dźwiękowych), cechą charakterystyczną jej mowy były liczne elizje, które znacznie utrudniały zrozumienie przekazywanej treści. Można jednak stwierdzić, że odpowiedziała poprawnie na pytanie nauczycielki, rozumiejąc istotę końcówek fleksyjnych czasownika *czytać* w l. poj. i l. mn. w czasie teraźniejszym. Podobne ćwiczenie z wykorzystaniem czasownika *rozmawiać* uczniowie z zaburzeniami słuchu wykonali niechętnie, musieli korzystać z notatek w zeszytach i zapisu na tablicy.

Ostatnim ćwiczeniem na lekcji była zabawa, która miała na celu utrwalenie zdobytych wiadomości. Ćwiczenie polegało na rzucaniu piłki do każdego ucznia z pytaniem o konkretną osobę i liczbę, a uczeń, który złapał piłkę, musiał prawidłowo odmienić czasownik *biegać* w czasie teraźniejszym. Mimo, że odmiana tego czasownika była napisana na tablicy, uczniowie mieli problem z odpowiedziami, np. jeden z uczniów na pytanie o 2 osobę liczby mnogiej czasownika *biegać* odpowiedział „wa”. Dopiero po kilkukrotnym powtórzeniu całej odmiany uczeń odpowiedział poprawnie. Uczniowie, którzy posługiwali się tylko językiem migowym, daktylowali odpowiedzi, początkowo myląc osoby. Później jednak z każdym kolejnym powtórzeniem odpowiadali poprawnie, w dużo szybszym tempie. Lekcja zakończyła się indywidualną oceną pracy każdego ucznia.

Podsumowanie: struktura lekcji była prawidłowa (trójelementowa), wykorzystano metodę podającą i ćwiczeniową. Nie wszystkie cele lekcji zostały osiągnięte – zabrakło ćwiczeń umożliwiających użycie kontekstowe form fleksyjnych (np. innych czasowników z grupy I w wypowiedzeniach). Efekt realizacji zadań dydaktycznych był mało zadowalający – uczniowie niechętnie odpowiadali na prośbę powtórzenia odpowiedzi; pytania o prawdę i fałsz nie zostały w ogóle

zrozumiane przez uczniów; polecenie przeczytania zapisanej na tablicy odmiany zostało wykonane tylko przez 2 uczniów; pytania o uzupełnienie – np. jaka jest forma czasownika *rozmawiać* w 2 os. l.mn – sprawiały uczniom kłopot.

Na innej lekcji nauki o języku w tej samej klasie IV tematem były formy i czasy czasowników niedokonanych z grupy IX w czasie teraźniejszym (typ: *pisać*). Cele lekcji sformułowano tak samo, jak w przypadku poprzedniej, z różnicą dotyczącą grupy fleksyjnej czasowników. Również tak jak w przypadku poprzedniej lekcji nauki o języku, uczniowie większą część lekcji poświęcili na przepisywanie tego, co było na tablicy. Zapisane formy (czasowników *jechać* i *pisać*) później były czytane, a reguły tłumaczone za pomocą systemu językowo-migowego przez nauczycielkę. Po sprawdzeniu zeszytów nauczycielka, wybierając ucznia, podawała wybrany czasownik, osobę i liczbę. Uczeń musiał poprawnie podać formę czasownika, ze zwróceniem uwagi na oboczności w temacie. Wybrany do odpowiedzi chłopiec z uszkodzonym słuchem w stopniu głębokim posiadał dwa aparaty słuchowe. Posługiwał się głównie mową. Jego wypowiedzi były w całości zrozumiałe, chociaż substytuował głoski („ć” na „cz” oraz „r” na „l”, „g” na „d” i „s” na „t”, występowały też substytucje samogłoskowe, np. „ja jede”(ja jadę), „otobawa” (osobowa). Chłopiec nie rozumiał mechanizmu wymiany głosek w temacie czasownika. Wykazywał nadpobudliwość ruchową, która była wykorzystywana przez nauczycielkę do różnych czynności, takich jak ścieranie tablicy, roznoszenie kart pracy czy przyniesienie piłki (powtórzono formę ćwiczenia z poprzedniej lekcji). Na wszystkich obserwowanych lekcjach nauczycielka komunikowała się z całą klasą za pomocą mowy i SJM. W przypadku, kiedy zwracała się indywidualnie do ucznia mówiącego, posługiwała się tylko mową. W przypadku dzieci niemówiących, nauczycielka, migając, jednocześnie mówiła (tego wymaga system językowo-migowy). W krótkiej części końcowej nauczycielka jeszcze raz zwróciła uwagę na końcówki w odmianie zapisanych na tablicy czasowników.

Podsumowanie: struktura lekcji z podziałem na część przygotowawczą, właściwą i końcową została zachowana. Cele lekcji nie zostały jednak zrealizowane – zbyt mało było ćwiczeń utrwalających, mało atrakcyjna forma zajęć (głównie metoda podająca, to samo ćwiczenie z wykorzystaniem piłki). Zadania dydaktyczne ograniczały się do pytań o uzupełnienie. Brak aktywizacji całej grupy – wykluczenie przez nauczycielkę w toku lekcji uczniów nie posługujących się mową w przypadku zwracania się do mówiącego ucznia bez wykorzystania SJM.

W klasie VI szkoły podstawowej tematem obserwowanej lekcji był okolicznik. Sformułowano następujące cele:

- 1) uczeń potrafi powiedzieć, czym jest okolicznik,
- 2) uczeń potrafi rozróżnić okolicznik od innych wcześniej poznanych części zdania,
- 3) uczeń umie wskazać okolicznik w wypowiedzeniu.

W części przygotowawczej lekcji nauczycielka zapytała uczniów, czym jest dopełnienie. Było to powtórzenie wiadomości, które uczniowie powinni znać, jednak większość klasy nie potrafiła odpowiedzieć na to pytanie. Z tego względu nauczycielka była zmuszona do powtórzenia wiadomości o poznanych wcześniej częściach zdania. Uczniowie wykazywali duże trudności w rozumieniu i rozróżnieniu terminów „orzeczenie”, „podmiot”, „określenie (przydawka)”, „dopełnienie”, w przypominaniu sobie zasad deklinacji, nazw przypadków i w kojarzeniu odpowiednich pytań przypadków. Nauczycielka musiała substytuować nazwy innymi znakami (synonimicznymi), dodając do nich za pomocą alfabetu palcowego (daktylografii) końcówki, aby uczniowie mogli lepiej zrozumieć znaczenie danych terminów i różnice między nimi. Po powtórzeniu wiadomości, w części zasadniczej, nauczycielka zapisała na tablicy definicję okolicznika, która została przez nią kilkakrotnie przeczytana oraz przemigana. Na zakończenie lekcji uczniowie czytali na głos informacje o okoliczniku zapisane w podręczniku, podczas gdy nauczycielka migła tekst dla osób niemówiących. Zabrakło czasu na praktyczne ćwiczenia (odnajdywanie w tekście okolicznika) oraz konstatację dydaktyczną.

Podsumowanie: Zasadnicze ogniwko lekcji – zapoznanie uczniów z nowym materiałem – znalazło się w części końcowej, co jest niezgodne z metodycznymi zasadami. Metoda podająca nie przyniosła efektów w postaci realizacji celów lekcji. Zadania dydaktyczne sformułowane były w postaci poleceń (przeczytaj, zapisz, powtórz). Zabrakło ćwiczeń. Nowe treści nie zostały utrwalone; nie wiadomo, czy w ogóle zostały zrozumiane przez uczniów – wyraźny brak umiejętności posługiwania się metajęzykiem.

Na lekcji poświęconej nauce o języku polskim w klasie III gimnazjalnej poruszany był temat liczebnika. Była to ostatnia lekcja z cyklu – różne rodzaje liczebników i ich odmiana. Postawiono następujące cele lekcji:

- 1) uczeń potrafi odmieniać różne typy liczebników, zna ich formy fleksyjne w mowie i piśmie,
- 2) uczeń umie wyszukiwać w tekście liczebnik i określić jego typ.

W części wstępnej lekcji (przypomnienie wiadomości) uczniowie mieli problem z odpowiednim dopasowaniem pytania do danego liczebnika. Mylili liczebniki główne z porządkowymi. Do liczebników porządkowych „drugi” i „trzeci” dopasowali pytania „ile” (pytanie liczebnika głównego w połączeniu z rzeczownikiem r. niemęskoosobowego) i „ilu” (pytanie liczebnika głównego w połączeniu z rzeczownikiem r. męskoosobowego). W związku z tym nauczycielka zapisała na tablicy rodzaje liczebników i pytania do nich. Następnie zapisała przykłady liczebników w różnych formach na tablicy (*cztery, dziesiątego, pięcioro, jedna piąta, półtorej*). Każdy uczeń podchodził do tablicy i określał typ liczebnika. Nie wszyscy uczniowie poradzi sobie z tym ćwiczeniem. Na pozostałej części lekcji



uczniowie uzupełniali karty pracy, które wzajemnie sobie sprawdzali, z zachowaniem kontroli nauczyciela. Karta pracy składała się z 5 poleceń. W pierwszym zadaniu trzeba było zaznaczyć, na jakie pytania odpowiada liczebnik. Tutaj większość osób odpowiadała przypadkowo. W drugim poleceniu trzeba było wymienić wszystkie grupy liczebników. Uczniowie w większości dobrze poradzi sobie z tym poleceniem, chociaż pomoc nauczyciela okazała się niezbędna. W trzecim poleceniu trzeba było do konkretnego liczebnika dopisać odpowiednie pytanie. Po uprzednim przypomnieniu sobie wiadomości, uczniowie współpracując ze sobą, poradzi sobie dość dobrze z zadaniem. Pozostałe dwa polecenia polegały na przyporządkowaniu wymienionych w tekście polecenia liczebników do odpowiedniej grupy. Uczniowie dobrze poradzi sobie z tym zadaniem, co znalazło odzwierciedlenie w indywidualnych (dobrych i bardzo dobrych) ocenach za pracę na lekcji.

Podsumowując: lekcja ćwiczeniowo-utrwalająca została sprawnie przeprowadzona z wykorzystaniem formy pracy grupowej, z zachowaniem wszystkich ogniw lekcyjnych (części wstępnej, zasadniczej i zbierającej). Cele lekcji zostały zrealizowane. Trzeba jednak podkreślić, iż wykorzystana na lekcji karta pracy umożliwiła mechaniczne przepisywanie z tablicy informacji o rodzajach liczebników. Zabrakło ćwiczeń wskazujących na użycie okolicznika w różnych wypowiedzeniach, w różnych sytuacjach komunikacyjnych. Mechaniczne wskazywanie liczebników w tekście ćwiczeń podręcznikowych nie gwarantuje nabycia umiejętności posługiwania się liczebnikami w mowie i piśmie.

Na innej lekcji w III klasie gimnazjum tematem zajęć było powtórzenie wiadomości o częściach mowy w ramach przygotowań do egzaminu gimnazjalnego. Postawiono następujące cele dydaktyczne:

- 1) uczeń ma uporządkowaną wiedzę o częściach mowy,
- 2) uczeń potrafi podać ich przykłady,
- 3) uczeń sprawnie odszukuje poszczególne części mowy w wypowiedzeniach,
- 4) uczeń potrafi wykorzystać wiedzę o częściach mowy do budowania wypowiedzeń poprawnych pod względem gramatycznym,
- 5) uczeń posiada umiejętność funkcjonalnego posługiwania się językiem narodowym w mowie i piśmie.

W części zasadniczej na początku nauczycielka sprawdzała poziom wiedzy uczniów o podziale części mowy na odmienne i nieodmienne. Uczniowie mieli trudności już z ich nazwaniem, jednak po przypomnieniu i zapisaniu terminów mieli mniejszy problem w przypisaniu odpowiednich pytań, na które odpowiada każda część mowy. Nauczycielka po zapisaniu na tablicy schematu podziału części mowy na odmienne i nieodmienne, kilkakrotnie przemigłała zapisaną treść, jednocześnie wolno mówiąc. Następnie każdy uczeń podchodził do tablicy, przy

której musiał do każdej części mowy dopasować pomyślane przez siebie słowo. W drugiej części lekcji każdy uczeń miał za zadanie przepisać samodzielnie zdanie z książki do zeszytu, przeczytać na głos, przemigać, używając SJM oraz wyodrębnić z niego wszystkie możliwe części mowy. Nie wszyscy uczniowie zdążyli wykonać to wielostopniowe zadanie przed końcem lekcji. W odpowiedziach często źle określali części mowy, najczęściej mylili rzeczowniki z czasownikami – wyraźnie mechanicznie, biorąc pod uwagę budowę morfologiczną wyrazu lub zbieżność brzmieniową, określali typ części mowy (np. *łączność*, *dobroć* i *wyrośnąć* to czasowniki), nie odróżniali zaimków od przyimków i spójników, przymiotników od rzeczowników.

Podsumowując: Zabrakło w strukturze organizacji lekcji fazy końcowej (zbiegającej). Wielostopniowe zadania dydaktyczne nie ułatwiały pracy uczniom. Ich wykonanie nie było oceniane przez nauczyciela. Zabrakło również czasu na ćwiczenia wskazujące na związek wiedzy teoretycznej z praktyką komunikacyjną. Nauczyciel nie zwracał uwagi na funkcjonalność nauczanych treści gramatycznych. Trzeba zaznaczyć, iż podręcznikowe szablony nie gwarantują aktywnego udziału uczniów w różnych sytuacjach komunikacyjnych.

## 6. WNIOSKI Z BADAŃ

Obserwacja wybranych lekcji prowadzi do wniosku, iż organizacja 45-minutowej jednostki lekcyjnej w szkole dla dzieci niesłyszących i słabosłyszących przebiega w dużym stopniu tak samo, jak we wszystkich innych szkołach. Realizacja celów i zadań dydaktycznych napotyka jednak trudności. Według Z. Klemensiewicza lekcja nauki o języku (szczególnie poświęconej opracowaniu nowego materiału) powinna przebiegać w trzech fazach: wprowadzenie nowego materiału, jego opracowanie, utrwalenie nowo zdobytych wiadomości (za: Kudra 1996, s. 164). Przestrzeganie schematu lekcji nie jest jedynym warunkiem osiągnięcia spodziewanych rezultatów. Ważny jest dobór odpowiednich metod i technik kształcenia oraz form aktywizujących uczniów, ze szczególnym zwróceniem uwagi na metodę komunikacyjną, która antycypuje posługiwanie się językiem w różnych sytuacjach komunikacyjnych oraz przewiduje tworzenie programów wokół pojęć i funkcji. Ważna jest także postawa uczniów wobec nauczanego języka. Negatywna postawa może wynikać z nieodpowiedniego przebiegu procesu dydaktycznego (Lipińska 2006, s. 75). Zebrany i przeanalizowany materiał obserwacyjny ujawnia problem braku efektywności nauczania i kieruje w stronę postulatu glottodydaktyzacji procesu dydaktycznego w ośrodkach dla dzieci z poważnymi zaburzeniami słuchu. Metody glottodydaktyczne

z powodzeniem stosowane są na zajęciach z niesłyszącymi studentami, o czym w dalszej części artykułu.

Cechy obserwowanych lekcji:

1. Krótka część przygotowawcza (wynikająca z małej liczebności klas i braku zadawania prac domowych wymagających sprawdzenia na początku lekcji). Wprowadzenie w temat słabo uświadamia uczniom cele lekcji, nie przygotowuje uczniów merytorycznie i psychicznie do przyswojenia nowych wiadomości. Uczniowie nie są zainteresowani wiedzą językową.
2. Większa część zasadniczego ogniwa lekcji poświęcona na zapisywanie przez nauczyciela na tablicy reguł gramatycznych oraz definicji i przepisywanie ich przez uczniów do zeszytów.
3. Krótka część końcowa uniemożliwiająca zebranie i podsumowanie wiadomości, brak prac domowych.
4. Obserwowane lekcje były najczęściej mieszane – wprowadzające nowy materiał, równocześnie korektywno-uzupełniające (korekta błędów i uzupełnienie braków).
5. Dominantą strukturalną lekcji było ogniwo wprowadzające nowy materiał z niewielkim udziałem ćwiczeń.
6. Metody mało aktywizujące, dominacja metod podających.
7. Uogólnianie w oparciu o zbyt małą liczbę przykładów i ćwiczeń.
8. Metoda dedukcyjna zamiast indukcyjnej – od reguły do przykładu zamiast od przykładu do reguły.
9. Brak powiązania teorii z praktyką – słabe powiązanie między zdobyciem nowych wiadomości a wzrostem sprawności w jej praktycznym zastosowaniu, a tym samym wzrostem sprawności komunikacyjnych w języku narodowym.
10. Brak ukazania przydatności nauczanych treści w praktyce, słaby nacisk na praktyczne wykorzystanie zdobytej wiedzy.
11. Egzekwowanie od uczniów definicji i pojęć bez uprzedniego sprawdzenia ich rozumienia przez uczniów (niska świadomość metajęzykowa uczniów).
12. Zróżnicowanie osobowe klas – uczniowie niesłyszący i słabosłyszący w jednej klasie z uczniami z różnymi dysfunkcjami – utrudnia to dobór efektywnych metod i środków dydaktycznych.

Przykład efektów nauczania językowego w klasie VI:

Bochaterem opowiadania Aleksander Fredro „osiołkowi w żłoby dano” to jest zwierze osioł. Osiołkowi dano w jednym owies, a w drugim siano. cały czas kręci głowom i myśli czy siano zjeść czy owies. Osiołek nie wie co wybrać chwyci siano nie bo chce owies. Tera chwyci owies nie siano trudna decyzja. Aż był głodny i zmarł z głodu. To była bardzo krótka bajka o osiołkowi w żłoby dano.

Przykład efektów kształcenia językowego w obecnym systemie nauczania niesłyszących w klasie VII – charakterystyka bohatera<sup>6</sup>. W przykładzie zachowano oryginalną delimitację tekstu:

BOHATEREM UTWORU „Szatan z VII KLASY”  
Jest ADAM CISOWSKI.  
BYŁ WYSOKI.  
MIAŁ BLOND WŁOSY.  
ADAM W SZKOLE NOSIŁ MUNDUREK.  
ADAM MIAŁ NIEBIESKIE OCZY.  
ADAM BYŁ SZCZUPLY.  
ADAM CHODZIŁ DO 7b SZKOŁY POSTAWOWEJ  
ADAM MIAŁ CIEMNE ŻĘSY.  
ADAM POZA SKOŁOM NOŚŁ ELEGANCKIE  
UBRANIA.  
ADAM MIAŁ PROSTY NOS.  
ADAM CISOWSKI BYŁ NAINONDZISZY  
Z CZALE I KLASZY.  
ADAM MIAŁ RANE NA GŁOWIE  
ADAM BYŁ ZAKOCONY W WNDZIE  
ADAM BYŁ BARDZO MONDRY  
ADAM MIEŁ CHUDE USTA  
ADAM MIAŁ GRZYWKE

Przeprowadzone badania mają charakter eksploracyjny. Uzyskane wyniki i wnioski warto poddać rewizji z wykorzystaniem obszerniejszego materiału badawczego pozyskanego z różnych ośrodków szkolno-wychowawczych dla dzieci z zaburzeniami słuchu oraz weryfikacji porównawczej.

## 7. PODSUMOWANIE

Badania dowiodły, że odnotowane metody i środki nauczania są mało skuteczne i wymagają weryfikacji. Wydaje się, iż zdobycie kompetencji komunikacyjnej przez niesłyszących/głuchych<sup>7</sup> uczniów jest możliwe w warunkach glottodydaktyki zapewniającej właściwy warsztat pracy nauczyciela, czyli odpowiedni dobór metod i środków (zob. Ruta-Korytowska 2018, Kowal 2011, 2007,

---

<sup>6</sup> O realizacjach wzorców gatunkowych przez osoby z dysfunkcją słuchu – por. Jachimowska 2018, 2020.

<sup>7</sup> W aspekcie logopedycznym „głuchym dzieckiem jest to, u którego spontaniczny rozwój mowy i języka pozostaje bardzo opóźniony lub całkowicie zahamowany” (Perier 1992), nie jest ważny stopień ubytku słuchu, tylko stopień sprawności językowych i komunikacyjnych.

Ziarkowska-Kubiak 2011). Wyniki badań przeprowadzonych przez Alicję Rakowską wskazują, iż niesłyszący 9-, 10-, 11-latkowie, kształceni w szkole specjalnej, nie mają opanowanego systemu językowego nawet na poziomie 3–4-letniego słyszącego dziecka (Rakowska 1995), a późniejsza edukacja nie zapewnia wyrównania różnic. Trzeba pamiętać, iż poza uczeniem się struktur składniowych, koniugacyjnych i deklinacyjnych form jednostek leksykalnych, uczenie się języka to także rozwój aktywności poznawczej uczącego się i nabywanie zdolności do kategoryzacji świata. W konsekwencji, niedostosowanie sposobu nauczania do potrzeb niesłyszących prowadzi do wykluczenia ich z życia społecznego i pogłębiającej się niechęci do uczenia się języka narodowego. Największą barierą w codziennym życiu niesłyszących jest bardzo słaba znajomość języka polskiego (tak w mowie, jak i w piśmie), spowodowana nieefektywną organizacją edukacji. Należy podkreślić, iż język polski jest dla niesłyszących polskich dzieci w kwestii sposobu przyswajania językiem obcym (oczywiście w różnym stopniu) i jako taki powinien być nauczany. Skuteczność podejścia glottodydaktycznego w nauczaniu niesłyszących jest udokumentowana badaniami m.in. Ruty-Korytowskiej (2018), Ziarkowskiej-Kubiak (2011). Szczególnie ważne argumenty za potrzebą glottodydaktycznego spojrzenia na nauczanie języka polskiego głuchych znajdują się w pracach Justyny Kowal, która jest orędownikiem systemowych zmian w szkolnictwie, a związanych z nauczaniem niesłyszących. Oczywiście należy brać pod uwagę wielość i złożoność uwarunkowań nabywania pierwszego języka przez dzieci z zaburzeniami słuchu (języka polskiego / polskiego języka migowego). Na te uwarunkowania składają się m.in.: sposób językowego funkcjonowania w rodzinie, stopień i rodzaj ubytku słuchu, skala stymulacji językowej w środowisku rodzinnym i szkolnym, zakres samokontroli słuchowej, postawa wobec języka polskiego oraz migowego. Przy uwzględnieniu złożoności problematyki nauczania niesłyszących języka polskiego, mając na uwadze niską efektywność edukacji w obecnym kształcie, doświadczenia glottodydaktyków mogą być wielce pomocne. Metody glottodydaktyczne stosuje się z powodzeniem na zajęciach z niesłyszącymi studentami<sup>8</sup>. W specjalnym szkolnictwie niższego stopnia (w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych) potrzebna jest systemowa zmiana podejścia do nauczania niesłyszących języka polskiego. Oczywiście zmiana ta nie leży w gestii badaczy (językoznawców, logopedów, glottodydaktyków), ale wyniki ich badań i wnioski z nich płynące mogą otworzyć perspektywę dla tych zmian.

---

<sup>8</sup> Lektorat języka polskiego jako obcego dla głuchych prowadzony jest m.in. w Szkole Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego, ponadto na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie, Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, w Centrum Kształcenia i rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych przy Uniwersytecie Przyrodniczo-Humanistycznym w Siedlcach.

## BIBLIOGRAFIA

- Budarny A., 1979, *Lekcja – podstawowa forma organizacji procesu nauczania w szkole*, w: M.A. Daniłow, M.M. Skatkin (red.), *Dydaktyka szkoły średniej. Wybrane problemy nowoczesnej dydaktyki*, Warszawa, s. 210–221.
- ESOKJ: *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, 2003, Warszawa.
- Fiszbach J. (red.), 2019, *Polonistyczna dydaktyka ogólna*, Łódź.
- Fontana D., 1998, *Psychologia dla nauczycieli*, Warszawa.
- Grabias S., 2019, *Język w zachowaniach społecznych. Podstawy socjolingwistyki i logopedii*, Lublin.
- Jachimowska K., 2014, *Komunikacyjne aspekty tekstów pisanych przez osoby z dysfunkcją słuchu*, Łódź.
- Jachimowska K., 2018, *Tekstowe realizacje wzorca gatunkowego życzeń pisanych przez dzieci z dysfunkcją słuchu – perspektywa surdoglottodydaktyczna*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców. Polonistyczne językoznawstwo glottodydaktyczne” 25, s. 187–197.
- Jachimowska K., 2020, *Kompetencja leksykalna dzieci z zaburzeniami słuchu na przykładzie szkolnego gatunku wypowiedzi (charakterystyka postaci) – studium indywidualnych przypadków*, w: E. Szkudlarek-Śmiechowicz, A. Wierzbicka, E. Olejniczak (red.), *Słowo. Struktura – znaczenie – kontekst*, Łódź, s. 391–399.
- Janowska I., 2015, *Kompetencja komunikacyjna a glottodydaktyka*, „LingVaria” X | 2(20), s. 41–54.
- Klemensiewicz Z., 1969, *Wybrane zagadnienia metodyczne z zakresu nauczania gramatyki*, Warszawa.
- Kowal J., 2007, *Nowe spojrzenie – język polski jako obcy w kulturze i edukacji Głuchych – Głusi i ich języki obce*, w: E. Woźnicka (red.), *Tożsamość społeczno-kulturowa Głuchych*, Łódź, s. 92–107.
- Kowal J., 2011, *Język polski jako obcy a edukacja niesłyszących*, w: E. Twardowska, M. Kowalska (red.), *Edukacja niesłyszących*, Łódź, s. 93–110.
- Kudra A., 1996, *Struktura lekcji nauki o języku*, w: S. Gala (red.), *Z dydaktyki języka ojczystego w szkole*, Łódź, s. 156–169.
- Kupisiewicz Cz., 1976, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa.
- Lipińska E., 2006, *Czynniki wpływające na proces uczenia się*, w: E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Kraków, s. 57–77.
- Lipińska E., Seretny A., 2012, *Między dydaktyką języka ojczystego a obcego – nauczanie języka polskiego w szkołach polonijnych w Stanach Zjednoczonych*, w: B. Skowronek (red.), *(Nie) swój język polski. Nowe horyzonty w językoznawstwie stosowanym*, Kraków, s. 111–127.
- Nagajowa M., 1990, *ABC metodyki języka polskiego*, Warszawa.
- Okoń W., 1965, *Proces nauczania*, Warszawa.
- Okoń W., 1996, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa.
- Perier O., 1992, *Dziecko z uszkodzonym narządem słuchu*, tłum. T. Gałkowski, Warszawa.
- Półturzycki J., 2002, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Płock.
- Rakowska A., 1995, *Rozwój systemu gramatycznego u dzieci głuchych*, Kraków.
- Ruta-Korytowska K., 2018, *Poziom sprawności czytania i pisanie u studentów z dysfunkcją słuchu*, Poznań.
- Statut Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego nr 4 w Łodzi, [www.sosw.edu.pl/N\\_dokumenty.html](http://www.sosw.edu.pl/N_dokumenty.html) (dostęp: 05.05.2018).
- Tomaszewski P., 2008, *Co z mową głośną w wychowaniu dwujęzycznym?*, w: J. Porayski-Pomsta (red.), *Diagnoza i terapia w logopedii*, Warszawa, s. 37–58.

Ustawa z dn. 19 sierpnia 2011 r. o języku migowym i innych środkach komunikowania się, art. 3. Dz. U. 2011 nr 209, poz. 1243.

Woźnicka E. (red.), 2007, *Tożsamość społeczno-kulturowa Głuchych*, Łódź.

Ziarkowska-Kubiak B., 2011, *O potrzebie zmian w programach i metodach nauczania Głuchych Polaków języka i kultury polskiej*, w: E. Twardowska, M. Kowalska (red.), *Edukacja niesłyszących*, Łódź, s. 77–91.


*Katarzyna Jachimowska*

**LESSON STRUCTURE, LEARNING GOAL AND OBJECTIVE IMPLEMENTATION  
DURING POLISH LANGUAGE LESSONS IN SCHOOL FOR DEAF  
AND HEARING-IMPAIRED CHILDREN – ON THE NECESSITY  
FOR THE FOREIGN LANGUAGE-LIKE APPROACH**

**Keywords:** lesson structure, learning goals and objectives, didactic methods, hearing impairment, teaching Polish as a foreign language

**Summary.** In the article the author discusses lesson characteristics of selected classes at primary and secondary schools for deaf children. The research of lesson structure and the effects of learning goal and objective implementation during Polish language lessons led to the conclusion that there is a need for a change in teaching methods of hearing-impaired children. The perspective of using methods of foreign language pedagogy in teaching hearing impaired children in order to achieve the intended learning effects opens the research barely explored in Polish science. Based on the collected material it was noted that a necessity exists to verify the approach to teaching deaf and hard-of-hearing people Polish language, because the current teaching methods are ineffective.

Paulina Oczko\*

 <https://orcid.org/0000-0003-3292-020X>

## JĘZYK MEDYCZYNY (MEDYCZNY) – DYSKUSJA NAD DEFINICJĄ

**Słowa kluczowe:** język medycyny (medyczny), nomenklatura terminologiczna, metodyka nauczania języków specjalistycznych, sprawności językowe, glottodydaktyka specjalistyczna

**Streszczenie.** W niniejszym tekście podjęta została dyskusja nad zdefiniowaniem pojęcia *polski język medycyny (medyczny)* dla celów glottodydaktyki. Artykuł składa się z sześciu części. W pierwszej kolejności omówiono dotychczasowe założenia teoretyczne nauczania *polskiego języka medycyny (medycznego)*. Następnie zaprezentowano sposoby opisu *języka medycznego* na gruncie glottodydaktyki angielskiej, francuskiej i niemieckiej. W kolejnej części znalazły się metodologiczne i lingwistyczne założenia materiałów glottodydaktycznych przeznaczonych do kształcenia specjalistycznego. W czwartej części zarysowano definicję pojęcia *medycyny* w kategoriach semantycznych oraz syntaktycznych. Piąta część poświęcona została legislacyjnemu rozumieniu *polskiego języka medycyny (medycznego)*. Rozważania te prowadzą do prezentacji konkluzji i wskazań dla glottodydaktyki polonistycznej w części szóstej. Wyniki analiz wykazały, iż zagadnienie opisu języka polskiego do celów specjalistycznych jest bardzo złożonym procesem. Niezbędne są dalsze badania, dotyczące m.in. warstwy stylistycznej *polskiego języka medycyny (medycznego)*, kompetencji socjolingwistycznej, socjokulturowej i realizmawczej.

### 1. WSTĘP

Ogólnoświatowe tendencje, wszechobecna globalizacja, wzrost znaczenia polskich uczelni w świecie oraz polskiego rynku pracy na arenie międzynarodowej spowodowały, iż początek XXI w. zaowocował jeszcze większym zainteresowaniem nauczaniem języka polskiego do celów zawodowych i specjalistycznych

---

\*oczkopana@gmail.com, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Wydział Nauk Humanistycznych, Katedra Języka Polskiego, Al. Raławickie 14, 20-950 Lublin.



niż to miało miejsce do tej pory. Współcześnie nie da się już oddzielić kształcenia językowego od potrzeb i wymagań rynku pracy (Sowa 2013, s. 5). Potwierdzeniem tej tezy jest *Rozporządzenie MEN w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach*<sup>1</sup> oraz – co jest istotne z punktu niniejszego tekstu – *Ustawa o zawodach lekarza i lekarza dentystry*<sup>2</sup>. Rosnące zapotrzebowanie na ofertę edukacyjną w zakresie języków specjalistycznych, szczególnie ich medycznego wariantu, stawia przed polskimi glottodydaktykami nowe wyzwania teoretyczne i metodyczne.

### 1.1. PROBLEM, CEL I MATERIAŁ BADAWCZY

Przedmiotem refleksji w niniejszym tekście jest *polski język medycyny (medyczny)* (dalej PJM), który mimo wieloletniej tradycji kształcenia w Polsce (od połowy lat siedemdziesiątych minionego wieku – jeśli wziąć pod uwagę pierwsze lektoraty m.in. na Uniwersytecie Łódzkim i Uniwersytecie Jagiellońskim)<sup>3</sup>, wciąż wymaga teoretycznego opracowania. Praktyka w postaci podręczników do nauczania PJM przedstawia się jako bogatsza w osiągnięciach niż myśl teoretyczna, która przecież powinna wyprzedzać wszelkie działania aplikacyjne.

Głównym celem niniejszego artykułu jest zainicjowanie dyskusji nad definicją i opisem *języka medycyny (medycznego)* dla celów dydaktyki języka polskiego jako obcego.

Realizacja tak sformułowanego celu wymaga podjęcia celów szczegółowych, do których należą:

- zaprezentowanie sposobów opisu języka medycznego na gruncie glottodydaktyki angielskiej, francuskiej i niemieckiej;
- omówienie pojęcia *medycyny* w kategoriach semantycznych oraz syntaktycznych;
- przeanalizowanie materiałów glottodydaktycznych do nauczania języka medycznego pod kątem metodycznych oraz lingwistycznych założeń nauczania polszczyzny do celów medycznych;
- przedstawienie opisu PJM zawartego w rozporządzeniu Ministra Zdrowia.

W analizach uwzględniono piętnaście podręczników i skryptów wydanych latach 1974–2019<sup>4</sup>.

<sup>1</sup><http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20120000184/O/D20120184.pdf> (dostęp: 13.04.2021).

<sup>2</sup><http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19970280152/O/D19970152.pdf> (dostęp: 13.04.2021).

<sup>3</sup>Od lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku prowadzone są także lektoraty języka polskiego dla cudzoziemców na kierunkach medycznych w języku angielskim, np. Uniwersytet Medyczny w Lublinie prowadzi je od 1994, a Warszawski Uniwersytet Medyczny od 2005 roku.

<sup>4</sup>Wykaz analizowanych materiałów znajduje się w bibliografii.

## 1.2. PRZEGLĄD ZAŁOŻEŃ TEORETYCZNYCH NAUCZANIA POLSKIEGO JĘZYKA MEDYCyny (MEDYCZNEGO)

Przeгляд literatury (czasopisma naukowe, monografie) z zakresu językoznawstwa, lingwistyki stosowanej i glottodydaktyki polonistycznej prowadzi do konkluzji, iż naukową refleksję nad nauczaniem PJM zapoczątkowały na przełomie lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych ubiegłego stulecia Alicja Danecka-Chwals, Danuta Pukas-Palimąka oraz Maria Chłopicka artykułem *Z zagadnień nauczania odmiany specjalistycznej języków obcych (na przykładzie nauczania języka medycznego studentów polonijnych)* (1979), w którym również po raz pierwszy pojawił się termin *język specjalistyczny* (wymienne z określeniem *odmiana specjalistyczna*).

Definicja *języka medycznego* – zdaniem badaczek – powinna zawierać zarówno elementy definicji języka naukowego, jak i technicznego, a

celem optymalnym ma być doprowadzenie do opanowania języka medycznego i merytorycznej znajomości przedmiotów ścisłych do takiego poziomu, jaki reprezentują krajowi kandydaci na studia medyczne, a więc zapewnienie studentom możliwości pozytywnego zaliczenia testu kontrolnego na egzaminie wstępnym na akademiach medycznych.

(Danecka-Chwals i in. 1979, s. 74–75)

Autorki postulowały, aby ucząc języka medycznego, zwrócić uwagę przede wszystkim na jego funkcjonalną stylistykę i składnię, a następnie na słowotwórstwo i słownictwo (*ibid.*, s. 78).

W pracach wydawanych w latach późniejszych (Zob. bibliografia) krakowskie badaczki kontynuowały swoje rozważania. Choć zaczęto podnosić głos w sprawie potrzeby nauczania praktycznego wymiaru PJM oraz społecznej roli, jaką będzie musiał odgrywać w języku obcym w niedalekiej przyszłości uczący się: lekarz-pacjent, lekarz-personel szpitalny (Pukas-Palimąka, Chłopicka 1989, s. 34), szala ciężkości wciąż przechylała się w stronę naukowego języka medycznego. Prawdopodobnie wtedy po raz pierwszy w glottodydaktyce polonistycznej zwrócono uwagę na obecność wariantu potocznego i żargonowego obok języka nauki o medycynie i to zróżnicowanie językowe zaczęto uwzględniać w materiałach do nauczania *polskiego języka medycyny (medycznego)*.

W 1991 roku powstała praca Stanisława Wojnickiego *Nauczanie języków obcych do celów zawodowych*, w której autor, omawiając analizę potrzeb i określenie celów nauczania, zjawiska gramatyczno-leksykalne, funkcje komunikacyjne oraz zagadnienia nauczania poszczególnych sprawności językowych do celów zawodowych, ograniczył się do pojedynczych uwag na temat (*polskiego*) *języka medycyny (medycznego)*. Na problemy związane z nauką skutecznego posługiwania się polskim językiem obcym w działaniach zawodowych, związanych

ze środowiskiem medycznym wskazują również autorzy nowszych publikacji (Ligara, Szupelak 2012; Gajewska, Sowa 2014). Ponadto Bronisława Ligara i Wojciech Szupelak podkreślają, że „naukowy opis polskich JS (medycznego, humanistycznego, naukowo-technicznego, ekonomicznego oraz biznesowego – przyp. P. Oczko) i metodologii ich nauczania pozostaje nadal wyzwaniem dla polonistycznej myśli glottodydaktycznej (Ligara, Szupelak 2012, s. 48).” Jedną z najnowszych prac jest artykuł Mirosławy Magajewskiej, w którym autorka skupia się na opisie cech charakterystycznych specjalistycznego języka medycznego. Badaczka podkreśla:

Język medyczny jest specjalistycznym językiem zawodowym, który wykorzystuje w wysokim stopniu neologizmy i terminy techniczne, i można go ulokować, zarówno ze względu na formę, jak i treść, pomiędzy językiem stricte naukowym a ogólnym.

(Magajewska 2016, s. 203)

## 2. DEFINICJE JĘZYKA MEDYCZYNY (MEDYCZNEGO) W INNYCH JĘZYKACH

Rozważania na temat definicji *języka medycyny (medycznego)* na gruncie polskim należałoby zacząć od przyjrzenia się obecnie funkcjonującym propozycjom terminologicznym oraz sposobom opisu tego języka specjalistycznego na gruncie glottodydaktyki angielskiej, francuskiej i niemieckiej – języków nauk medycznych (Ferguson 2013, s. 246).

W klasyfikacji języków specjalistycznych zaproponowanej przez brytyjskich lingwistów, Tony’ego Dudleya-Evansa i Johna Malcolma Swalesa, *English for Medical Purposes* został uwzględniony zarówno w kategorii angielskiego do celów akademickich *English for Academic Purposes* – EAP, jak i angielskiego do celów zawodowych *English for Occupational Purposes* – EOP. W nauczaniu angielszczyzny do celów akademickich na pierwszy plan wysuwa się kształcenie sprawności potrzebnych do studiowania medycyny w tymże języku (przede wszystkim rozumienie tekstów pisanych oraz pisanie), natomiast nauczanie języka zawodowego zazwyczaj obejmuje w pierwszej kolejności naukę ustnej komunikacji z pacjentem i personelem medycznym (Dydney-Evans, St. John 1998, s. 41–49; cyt. za: Dudzik 2014, s. 74–75). W dydaktyce języka francuskiego jako języka specjalistycznego – *la langue médicale* – podkreśla się, że język medyczny został stworzony przez specjalistów dla specjalistów, a od języka ogólnego różni się przede wszystkim terminologią<sup>5</sup>. Nauczanie medycznej od-

<sup>5</sup> „La langue médicale n’est qu’un vocabulaire médical: elle a la même phonétique, la même morphologie et la même syntaxe que la langue commune; elle est un instrument secondaire, qui suppose le maintien de la langue commune ; seul le lexique change (Baylon, Mignot 1994, s. 327)”.

miany języka francuskiego skupia się przede wszystkim na rozwoju umiejętności językowych<sup>6</sup>.

W zbliżony sposób została zbudowana definicja niemieckiego języka medycyny – *Medizinische Fachsprache*. Na konieczność opanowania terminologii medycznej zwraca uwagę m.in. autor podręcznika *Fachsprache Medizin in Schnellkurs*<sup>7</sup>. Dorothee Thommes podkreśla, że nauczanie niemieckiego języka medycznego ma na celu nie tylko rozwijanie kompetencji leksykalnej, ale również komunikacyjnej, międzykulturowej, lingwistycznej, gramatycznej i składniowej, fonologicznej, ortograficznej oraz socjokulturowej (Thommes 2015, s. 12–22).

### 3. METODOLOGICZNE I LINGWISTYCZNE ZAŁOŻENIA NAUCZANIA POLSKIEGO JĘZYKA MEDYCyny (MEDYCZNEGO) W PODRĘCZNIKACH

Autorskie wstępy w podręcznikach do nauczania języków obcych powinny zawierać informacje m.in. na temat przyjętych założeń lingwistycznych i metodologicznych, zastosowanych metod nauczania oraz wyjściowego i/lub docelowego poziomu językowego użytkowników. W przypadku nauczania języka specjalistycznego istotne jest również wskazanie zakresu leksykalnego. Wstęp taki jest szczególnie ważny w przypadku, gdy podręcznikowi nie towarzyszy tzw. przewodnik dla nauczyciela, który jest swego rodzaju kompendium metodycznym dla osób korzystających z książki (Ligara, Szupelak 2012, s. 48).

Tymczasem w wielu książkach brakuje nie tylko wstępu, lecz także tak podstawowego źródła informacji jak spis treści. Oba te komponenty paratekstowe są istotnym źródłem informacji dla użytkowników, a ich brak powoduje, że koncepcja kształcenia języka specjalistycznego oraz założeń metodycznych przyjętych przez autorów muszą pozostać w sferze domysłów.

---

<sup>6</sup> „Donc, les professeurs, des spécialistes de la langue ne sont pas experts en soins médicaux. Par conséquent, ils n'ont pas à vérifier l'exactitude clinique des réponses et des opinions des étudiants lors des activités. Leur rôle exige plutôt qu'ils mettent l'accent sur le développement des compétences langagières des étudiants” (Abakarova 2010, s. 15).

<sup>7</sup> „Tag für Tag werden Sie komplizierten Fachbegriffen begegnen, die Krankheiten, Untersuchungsmethoden oder Behandlungsverfahren bezeichnen. Sie müssen deshalb die Fähigkeit entwickeln, diese sprachlich vermittelten Inhalte möglichst rasch und möglichst fehlerfrei zu erfassen und weiterzugeben. Das vorliegende Lehrbuch will Ihnen helfen, diese Aufgabe zu meistern. In einem stufenweisen Prozess werden Sie die Grundlagen der medizinischen Fachsprache erlernen, ein Basisvokabular aufbauen und an ausgewählten Beispielen das selbständige Studium von Fachtexten üben. Am Ende Ihrer Bemühungen wird ein gleichermaßen professioneller wie souveräner Umgang mit der medizinischen Terminologie stehen – und dies sowohl im Bereich der deutschen wie der amerikanischen Fachsprache. Auf den ersten Blick wirkt die Sprache der Medizin ziemlich unverständlich und unübersichtlich” (Karenberg 2007, s. 11).

Inne analizowane przeze mnie podręczniki (poza pozycją *Co Panu dolega?*) zawierają wstępy, ale w żadnym z nich nie znajdziemy jasno wyłożonej całościowej koncepcji lingwistycznej czy dydaktycznej przyjętej przez autorów. Deklarowane cele nauczania mają na ogół charakter cząstkowy: przygotowanie cudzoziemców do czytania ze zrozumieniem tekstów popularnonaukowych i naukowych w języku polskim oraz czynne posługiwanie się stylem naukowym w mowie i piśmie (Lechowicz, Podsiadły 1998, s. 3); wprowadzenie terminologii medycznej i wykorzystanie jej w rozmowach z pacjentami w trakcie praktyk lekarskich (Jurek 2007, s. 5); ćwiczenie i utrwalenie nowo poznanego słownictwa medycznego, a także rozwijanie umiejętności efektywnego porozumiewania się z pacjentem i personelem medycznym (Bilicka 2013, s. 10).

Podobnie jest także w przypadku najnowszego podręcznika *U lekarza. Słucham i rozumiem*. Pozycja ta przeznaczona jest przede wszystkim do rozwijania sprawności słuchania. Z autorskiego komentarza można wywnioskować, iż autorzy kładą również nacisk na prezentację słownictwa medycznego. Trzeba jednak podkreślić, że nie tylko leksyka konstituuje tę odmianę specjalistyczną, tym bardziej że podstawowa terminologia medyczna dotycząca zdrowia, choroby, wizyty u lekarza, wchodzi w zakres praktycznego języka ogólnego.

#### 4. DEFINICJA JĘZYKA MEDYCYNY (MEDYCZNEGO) W KATEGORIACH SEMANTYCZNYCH I SYNTAKTYCZNYCH

##### 4.1 UJĘCIE SEMANTYCZNE

Medycyna, etymologicznie wywodząca się z łaciny (*mēdicīnā*) oznacza 1) sztukę lekarską, 2) lekarstwo, 3) środek leczniczy (Kumaniński 1986, s. 305), jest dziedziną nauk przyrodniczych, zajmuje się badaniem ustroju ludzkiego w stanie zdrowia i choroby, a jej ostatecznym celem jest leczenie chorych i zapobieganie chorobom (Kostrzewa 2011, s. 96). Pojęcie *medycyna* jest wieloznaczne, obejmuje szeroki katalog dziedzin. Obok podstawowych dyscyplin medycznych, takich jak *anatomia i fizjologia człowieka, embriologia, genetyka*, wskazuje się także dyscypliny kliniczne, np. *internę, pediatrię, chirurgię, ginekologię* i węższe specjalności – np. *kardiologię i gastrologię*. Ponadto integralnym elementem medycyny jako nauki są także specjalności łączące podstawową i kliniczną wiedzę medyczną wokół problemów pojawiających się wraz z rozwojem cywilizacyjnym i społecznym. Tu warto przywołać *medycynę kosmiczną, medycynę morską, czy medycynę społeczną*<sup>8</sup>.

<sup>8</sup><https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/medycyna;3939269.html> (dostęp: 13.04.2021).

Próby zdefiniowania terminu *medycyna* byłyby niekompletne bez uwzględnienia nauk humanistycznych, gdyż podmiotem, ale i przedmiotem nauk medycznych jest człowiek.

Medycyna, oprócz wymiaru naukowego, etymologicznie odnosi się do praktyki, ludzkiej działalności, postępowania medycznego, sztuki lekarskiej. Słowem kluczowym w przytoczonych powyżej definicjach jest termin *leczyć* (*sztuka lekarska*). W wymiarze praktycznym *język medycyny* (*medyczny*) jest narzędziem, które umożliwi nie tylko zaistnienie, ale również przeprowadzenie tego procesu.

Jan Doroszewski postuluje wprowadzenie dwóch terminów: 1) *język nauki medycznej* – system uznanych twierdzeń ogólnych, które wyrażają wiedzę przedmiotową i metodyczną dotyczącą człowieka w stanie zdrowia i choroby oraz 2) *język praktyki medycznej*, który używany jest w związku z bezpośrednią opieką lekarską nad chorymi (*język kliniczny*) (Doroszewski 2010, s. 299)<sup>9</sup>. Zdaniem Piotra Müldnera-Nieckowskiego *medyczny język naukowy*, będący jedną z odmian *języka lekarskiego* (*języka biomedycznego naukowego*), jest oparty na terminologii i ogólnym stylu naukowym (Müldner-Nieckowski 2005, s. 410).

## 4.2. UJĘCIE SYNTAKTYCZNE

Określenie kategorii syntaktycznych *języka medycyny* (*medycznego*), podobnie jak semantycznych, również nie jest zadaniem łatwym. Wypada zacząć od przedstawienia gatunków tekstów medycznych, które funkcjonują zarówno w mowie (np. wykłady, seminaria, sympozja, rozmowa lekarza z pacjentem – wywiad lekarski, dyskusje interdyscyplinarne) jak i w piśmie. Zestawienia tego dokonała Petra Löning, która dodatkowo podzieliła teksty na teoretyczne (np. artykuły naukowe, monografie, rozprawy doktorskie) i praktyczne (protokoły operacyjne, orzeczenia lekarskie, historie choroby, karty chorych), uzasadniając to tym, czy jest w nich przewidziany kontakt z pacjentem czy nie. (Löning 1981, s. 79–92, cyt. za: Kokot 2001, s. 60). Do sprawnego poruszania się w tak bogatym rejestrze tekstów, oprócz znajomości terminologii specjalistycznej, konieczne będzie także opanowanie konwencjonalnych reguł syntagmatycznych. Scharakteryzowanie syntaktyki *języka medycyny* (*medycznego*) pozwoli z kolei opracować katalog zagadnień gramatyczno-syntaktycznych.

Cechami dystynktywnymi tekstów medycznych na płaszczyźnie fleksji imiennej i werbalnej będzie:

- dominacja konstrukcji ze stroną bierną,
- przewaga form nieosobowych czasowników zakończonych na -no i -to oraz form o budowie: czasownik w 3. os l.poj + zaimek zwrotny *się*,

<sup>9</sup>Jan Doroszewski posługuje się również terminem *komunikacja medyczna* (Doroszewski 2007, s. 43).

- formy czasowników 1 os. l. mn. czasu teraźniejszego w funkcji bezosobowej, kolektywnej,
- duża liczba imiesłówów przymiotnikowych w funkcji przydawki bądź orzecznika,
- duża liczba eponimów.

Na poziomie grafii należy wskazać stosowanie skrótów i skrótowców oraz cyfr, symboli oraz liter. W skutek rozwoju i powstania nowych dziedzin medycznych terminologia specjalistyczna stale się rozrasta. Strukturami językowymi najczęściej wykorzystywanymi są złożenia syntagmatyczne, składające się z dwóch rzeczowników, lub rzeczownika i przymiotnika w pozycji prenominalnej i postnominalnej. W *języku medycyny (medycznego)* dużą frekwencję wykazują również przymiotniki relacyjne (Magajewska 2016, s. 205).

## 5. LEGISLACYJNA DEFINICJA JĘZYKA POLSKIEGO W MEDYCYNIE (MEDYCZNEGO)<sup>10</sup>

Język polski do celów medycznych został w pewien sposób zdefiniowany w rozporządzeniu *Ministra Zdrowia w sprawie zakresu znajomości języka polskiego w mowie i piśmie, niezbędnej do wykonywania zawodu lekarza, lekarza dentystry na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 29 czerwca 2009 roku*<sup>11</sup>. W dokumencie tym na cudzoziemców nakłada się obowiązek opanowania znajomości języka polskiego w mowie i piśmie w stopniu umożliwiającym:

- stosowanie w mowie i piśmie prawidłowej terminologii medycznej;
- rozumienie tekstu pisanego;
- porozumiewanie się z pacjentami, lekarzami, lekarzami dentystrami i przedstawicielami innych zawodów medycznych;
- redagowanie tekstów zgodnie z zasadami gramatyki i ortografii;
- czytelne odrębne prowadzenie dokumentacji medycznej, wypisywanie recept oraz skierowań na badania diagnostyczne i specjalistyczne oraz wydawanie orzeczeń i opinii lekarskich.

Tak sformułowane i opisane kompetencje w języku polskim są weryfikowane podczas egzaminu z języka polskiego organizowanego przez Naczelną Izbę Lekarską.

Ze względu na rangę wspomnianego egzaminu nie sposób pominąć go w rozważaniach na temat definicji *języka medycyny (medycznego)*, bowiem jego for-

<sup>10</sup>Źródło: <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20091080908> (dostęp: 09.04.2021).

<sup>11</sup>Dopiero w rozporządzeniu z 23 lipca 2007 roku i obowiązującym do dziś rozporządzeniu z 29 czerwca 2009 roku uwzględniono wymóg stosowania w mowie i piśmie prawidłowej terminologii medycznej, a na umiejętność redagowania dokumentach medycznej od tej pory składać się będzie znajomość zasad gramatyki i ortografii oraz czytelność pisma.

ma daje pewne wyobrażenie o istotnych cechach tego języka. Egzamin obejmuje kolejno cztery części.

Celem przeprowadzenia części A (dyktando z nośnika elektronicznego) jest sprawdzenie umiejętności pisania ze słuchu w języku polskim oraz zweryfikowanie znajomości polskiej ortografii. Komisja ocenia czytelność pisma kompletność tekstu oraz ortografię.

Sprawdzian testowy (rozumienie tekstu mówionego z nośnika elektronicznego) w części B polega na wysłuchaniu tekstu z nośnika elektronicznego i udzieleniu odpowiedzi na 10 pytań testowych dotyczących treści wysłuchanego tekstu odczytanego z płyty przez lektora. Celem jest sprawdzenie rozumienia treści wysłuchanych w języku polskim.

W części ustnej (C) komisja sprawdza umiejętności głośnego czytania w języku polskim oraz rozumienie samego tekstu. Przy ocenie brana jest pod uwagę umiejętność czytania (artykulacja, intonacja, płynność), a także merytoryka udzielonej odpowiedzi.

Egzamin kończy część praktyczna (D), której celem jest sprawdzenie umiejętności poprawnego formułowania pytań i wypowiedzi w języku polskim. Zdający zostaje postawiony w sytuacji medycznej, komunikacyjnej lekarz – pacjent. Ma za zadanie przeprowadzić stymulowany wywiad anamnestyczny na podstawie dwóch wylosowanych problemów medycznych. Ocenie poddane są następujące elementy: poprawność formułowania pytań i wypowiedzi w języku polskim, poprawność wymowy w języku polskim, poprawność formułowania zaleceń, a także zasób polskich słów<sup>12</sup>.

W omawianym tu rozporządzeniu i opartym na nim egzaminie *polski język medycyny (medyczny)* jest więc definiowany jako zestaw czterech podstawowych sprawności językowych poszerzonych o kompetencje merytoryczne.

## 6. IMPLIKACJE DLA GLOTTODYDAKTYKI

Przedstawione w niniejszym tekście sposoby rozumienia terminu *polski język medycyny (medycznego)* nie wyczerpują zagadnienia. Zostały tu omówione tylko niektóre aspekty. Aby opis naukowy PJM do celów dydaktycznych był kompletny, należy uzupełnić go o zagadnienia z zakresu kompetencji socjolingwistycznej, socjokulturowej i realizmoznawczej. Osobnego komentarza wymaga również warstwa fonetyczna oraz stylistyczna. Konieczne jest także pokazanie zróżnicowania stylowego języka ze względu na rolę, jaką może przyjąć lekarz w akcie komunikacji medycznej. Od publikacji pierwszych założeń teoretycznych

<sup>12</sup> Materiał został opracowany na podstawie: <https://sip.lex.pl/akty-prawne/akty-korporacyjne/egzamin-z-jezyka-polskiego-dla-lekarzy-cudzoziemcow-286534200> (dostęp: 09.04.2021).



nauczania polskiego języka medycyny (medycznego) minęło ponad czterdzieści lat. Od tamtej pory język tej nauki niewiele się zmienił, poza poszerzeniem terminologii specjalistycznej jako konsekwencji postępu cywilizacyjnego i rozwoju medycyny. Początkowo kształcenie językowe miało na celu przygotowanie cudzoziemców do studiów medycznych w języku polskim. Od lat dwutysięcznych ogromnym zainteresowaniem cieszą się studia na kierunkach medycznych w języku angielskim, na których jednych z obowiązkowych przedmiotów jest lektorat z języka polskiego – zajęcia te mają przygotować słuchaczy do uczestnictwa w zajęciach klinicznych w szpitalach. Program nauczania ustalany jest przez kierowników studiów językowych oraz lektorów.

Termin *polski język medycyny (medyczny)* należałoby rozumieć jako tzw. *umbrella term*, a posługiwanie się tym językiem (czy też nauczanie go) to poruszanie się w wielu obszarach i rejestrach stylistycznych polszczyzny. Wyróżnić można dwa terminy: *język naukowy medycyny* oraz *komunikację medyczną*. Pierwszy z nich został już opracowany teoretycznie, natomiast konieczne wydają się badania lingwistyczne nad słownictwem, stylistyką oraz składnią, które pozwolą doprecyzować naukowy opis PJM oraz zaproponować skuteczne rozwiązania metodyczne. Abstrahując od terminologii specjalistycznej, która jest cechą dystynktywną każdego języka specjalistycznego, w budowanej definicji *polskiego języka (medycyny) medycznego* powinno się wskazać nie tylko niezbędny zasób leksyki, lecz również kompetencje i sprawności językowe (działania receptywne, produktywne, interakcyjne i mediacyjne), jakie muszą zostać opanowane przez uczących się.

## 7. PODSUMOWANIE

Tekst artykułu miał na celu zainicjować dyskusję nad wypracowaniem definicji *polskiego języka medycyny (medycznego)*. Dlatego w artykule przytoczono przykłady definicji specjalistycznego języka medycznego, współcześnie funkcjonującego w glottodydaktyce angielskiej, niemieckiej i francuskiej, jako że od XVII wieku są to języki nauk medycznych. Celem autorki było również zbadanie założeń metodologicznych i lingwistycznych, które można odczytać z materiałów glottodydaktycznych do nauczania polszczyzny medycznej obecnie dostępnych. Z ich analizy wynika, iż kwestie teoretyczne pozostają wciąż niedostatecznie opracowane, a największy nacisk kładzie się na opanowanie terminologii specjalistycznej. Kolejnym punktem było omówienie budowy egzaminu z języka polskiego jako obcego organizowanego przez Naczelną Izbę Lekarską. Uczynienie jego częściami składowymi czterech sprawności językowych (rozumienie tekstów słuchanych, rozumie-

nie tekstów pisanych, pisanie, mówienie) wydaje się założeniem słusznym, zwłaszcza w kontekście celu tego egzaminu, który bada przygotowanie językowe cudzoziemców do pracy w polskim sektorze zdrowotnym. Wyniki dotychczasowych analiz wykazały bowiem, jak bardzo złożone jest zagadnienie opisu języka polskiego do celów specjalistycznych.

## BIBLIOGRAFIA

- Abakarova N., 2010, *Le français médical – le travail en perspective*, [https://crefec.org/intraweb/download/1\\_all\\_abakarova.pdf](https://crefec.org/intraweb/download/1_all_abakarova.pdf) (dostęp: 28.04.2021).
- Baylon Ch., Mignot X., 1994, *La communication*, Ed. Nathan, Paryż.
- Chłopicka M., Pukas-Palimaka 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-Palimaka D., 1996, *Nauczanie języka specjalistycznego a nie tylko terminologii*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 7/8, B. Ostromecka-Frączak (red.), s. 69–80.
- Danecka-Chwals A., Pukas-Palimaka 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.
- Danecka-Chwals A., Pukas-Palimaka D., Chłopicka M., 1981, *Założenia metodyczne i lingwistyczne podręcznika języka medycznego dla studentów polonijnych*, „Przegląd Polonijny” VII, z. 1, s. 57–67.
- Doroszewski J., 2007, *Komunikacja pacjenta z lekarzem – literatura, stanowiska, problemy*, w: M. Kącka (oprac.), *Językowe, psychologiczne i etyczne aspekty komunikacji lekarza z pacjentem*, Warszawa, s. 41–62.
- Doroszewski J., 2010, *Język nauki i praktyki medycznej*, w: M. Milewska-Stawiana, E. Rogowska-Cybulska (red.), *Polskie języki: o językach zawodowych i środowiskowych : materiały VII Forum Kultury Słowa*, Gdańsk, s. 299–319.
- Dudley-Evans T., St. John M., 1998, *Developments in ESP: A Multidisciplinary Approach*, Cambridge.
- Ferguson G., 2013, *English for Medical Purposes*, w: B. Paltridge, S. Starfield (red.), *The Handbook of English for Specific Purposes*, London.
- Gajewska E., Sowa M., 2014, *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*, Lublin.
- Karenberg A., 2007, *Fachsprache Medizin im Schnellkurs*, Stuttgart.
- Kokot U., 2001, *Klasyfikacja tekstów medycznych*, w: A. Kątny (red.), *Języki fachowe – problemy dydaktyki translacji*, Olecko, s. 57–69.
- Kostrzewa Z., 2011, *Leksykon wyrazów i zwrotów lekarskich*, Łódź.
- Kumaniecki F., 1977, *Słownik łacińsko-polski*, Warszawa.
- Ligara B., Szupelak W., 2012., *Lingwistyka i glottodydaktyka języków specjalistycznych na przykładzie języka biznesu. Podejście porównawcze*, Kraków.
- Magajewska M., 2016, *Specjalistyczny język medyczny w multimedialny kurs języka zawodowego dla pielęgniarek*, „Acta Uniuersitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 23, G. Zarzycka, M. Biernacka (red.), s. 199–213.
- Müldner-Nieckowski P., 2014, *Uwagi o odmianach języka lekarskiego*, w: A. Kozłowska, A. Świątek (red.), *Znaczenie, tekst, kultura. Prace ofiarowane Profesor Elżbiecie Janus*, Warszawa, s. 299–412.

- Pukas-Palimąka D., Chłopicka M., *Dobór materiału językowego do nauczania obcokrajowców polskiego języka medycznego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 2, s. 28–38.
- Sowa M., 2013, *Wprowadzenie*, „Neofilolog”, nr 41/1, s. 5–6.
- Thommes D., 2015, *Wie viel Sprache braucht der Arzt?* w: D. Borowski i in. (oprac.), *Leitfaden Deutsch für Medizinerinnen und Mediziner*, s. 11–27.
- Wojnicki S., 1991, *Nauczanie języków obcych do celów zawodowych*, Warszawa.

### Wykaz analizowanych materiałów

- Bilicka B., Leśniak A., 2013 *Język polski dla cudzoziemców: dialogi i ćwiczenia dla studentów stomatologii*, Szczecin.
- Bilicka B., 2018, *Witaj w Polsce! Podręcznik do nauki języka polskiego dla studentów medycyny*, Szczecin.
- Chłopicka-Wielgos M., Pukas-Palimąka D., Turek-Fornelska K., 1991, *Co Panu dolega? Komunikacyjny podręcznik języka medycznego dla obcokrajowców*, Kraków.
- Chłopicka-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/C1*, Kraków.
- Danecka-Chwals A., Chłopicka M., Pukas-Palimąka D., 1981, *O człowieku po polsku. Podręcznik języka medycznego dla obcokrajowców*, Kraków.
- Gałat E., 2018, *Anatomia – język specjalistyczny. Skrypt dla obcokrajowców na poziomie A2+/B*, Kraków.
- Janeczko D., Kędziora A., Lubelska, E. Orzechowski, 2013, *Materiały do nauczania języka polskiego w szkole medycznej dla obcokrajowców. Poziom podstawowy*, Kraków.
- Janowska M., Sikorska Ś., 2007, *Proszę oddychać. Materiały do nauczania medycznego języka polskiego. Część I–III*, Warszawa.
- Jeziorka J., Skwarczyńska H., Zalewska-Maciąg D., 1974, *Język polski (wybór tekstów z ćwiczeniami dla grup medycznych)*, Łódź.
- 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.
- Ławnicka-Borońska M., 2013, *Język polski w medycynie. A Guide to Polish in Medical Practice*, Warszawa.
- 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.
- Swoboda-Rydz U., 2016, *Język polski dla stomatologów*, Warszawa.

### Netografia

- <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20120000184/O/D20120184.pdf> (dostęp: 13.04.2021).
- <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19970280152/O/D19970152.pdf> (dostęp: 13.04.2021).
- <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20091080908> (dostęp: 09.04.2021).
- <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/medycyna;3939269.html> (dostęp: 13.04.2021).
- <https://sip.lex.pl/akty-prawne/akty-korporacyjne/egzamin-z-jezyka-polskiego-dla-lekarzy-cudzoziemcow286534200> (dostęp: 09.04.2021).

*Paulina Oczko*

**THE LANGUAGE OF MEDICINE (MEDICAL LANGUAGE)  
– A DISCUSSION ON DEFINITION**


**Keywords:** language of medicine, medical language, terminological nomenclature, methodology of specialised language teaching, language skills, teaching Polish for specific purposes

**Abstract.** The present text discusses the definition of the term Polish medical language for the purposes of language teaching. The article consists of six parts. First, the theoretical assumptions of teaching the Polish language of medicine (medical language) are discussed. Then the description of medical language in teaching English, French and German is presented. The next part presents the methodological and linguistic assumptions of didactic materials for specialised education. The fourth part outlines the definition of medicine in semantic and syntactic terms. The fifth part is devoted to the legislative understanding of the Polish language of medicine (medical language). These considerations lead to the presentation of conclusions and indications for teaching the Polish language in the sixth part. The results of the analyses have shown that the issue of describing Polish for specialist purposes is a very complex process. Further research is necessary, concerning, among other things the stylistic layer of the Polish language of medicine (medical language), and sociolinguistic, sociocultural and realist competence.



# NOWE ŚCIEŻKI W NAUCZANIU PODSYSTEMÓW I SPRAWNOŚCI

*Anna Seretny\**

 <https://orcid.org/0000-0002-5377-4881>

## O SEMANTYCZNY WYMIAR SŁOWOTWÓRSTWA W GLOTTODYDAKTYCE

**Słowa kluczowe:** nauczanie języka polskiego jako obcego/drugiego, derywacja, słownik mentalny, porządek formalny (semazjologiczny), porządek znaczeniowy (onomazjologiczny)

**Streszczenie.** Systemowe poznawanie form, funkcji i znaczeń wyrazów motywowanych (poziom recepcji) wraz z jednoczesnym nabywaniem biegłości w posługiwaniu się nimi (poziom produkcji) jest zagadnieniem bardzo ważnym dla opanowujących język obcokrajowców. Swoistość systemu derywacji, tylko po części kategoryjnego sprawia, iż wyraźnie lokuje się on między gramatyką a słownikiem. Nie zawsze znajduje to bezpośrednie i systemowe przełożenie na język dydaktyki – w nauczaniu formacji słowotwórczych w dalszym ciągu dominuje trop formalny. Może to rzutować na niższy niż możliwy stopień internalizacji formacji poznawanych przez uczących się, gdyż pozostaje w sprzeczności z organizacją słownika mentalnego użytkownika języka. Rozwiązaniem alternatywnym jest ściślejsze niż dotychczas łączenie nauczania derywatów z określonymi zagadnieniami tematycznymi. Podłoże tej koncepcji stanowią psycholingwistyczne badania słownika mentalnego użytkownika języka, ujawniające jego naturę oraz organizację gromadzonych w nim zasobów.

---

\* [anna.barbara.seretny@uj.edu.pl](mailto:anna.barbara.seretny@uj.edu.pl), Wydział Polonistyki, Instytut Glottodydaktyki Polonistycznej, Uniwersytet Jagielloński, ul. Grodzka 64, 31-044 Kraków.

## 1. WPROWADZENIE

Systemowe poznawanie form, funkcji i znaczeń wyrazów motywowanych (poziom recepcji) wraz z jednoczesnym nabywaniem biegłości w posługiwaniu się nimi (poziom produkcji) jest niezwykle ważne dla opanowujących język obcokrajowców, gdyż może znacząco przyczynić się do powiększenia ich słownika mentalnego. W glottodydaktyce polonistycznej o derywacji w kontekście rozwijania kompetencji leksykalnej uczących się mówi się jednak rzadko, gdyż zagadnienia słowotwórcze w programach nauczania stanowią treści kształcenia komponentu gramatycznego. Swoistość systemu derywacji, tylko po części kategoryjnego sprawia zaś, iż lokuje się on **między** gramatyką a słownikiem, przy czym bliżej mu raczej do tego drugiego, gdyż efektem procesu derywacji jest pomnażanie zasobów leksykalnych języka, nie zaś powstawanie wyrazów tekstowych. W przypadku części formacji słowotwórczych nie da się też w sposób logiczny wyprowadzić ich znaczeń od wyrazów, od których pochodzą. Trzeba się więc ich nauczyć, tak jak i znaczeń jednostek niemotywowanych słowotwórczo, a to proces o charakterze **leksykalnym**, nie gramatycznym.

Dominujące w dydaktyce polszczyzny kategoryjne nauczanie po części jedynie kategoryjnego systemu może więc rzutować na niższy niż możliwy stopień internalizacji formacji poznawanych przez uczących się. W niniejszym tekście przedstawione zostanie rozwiązanie alternatywne, tj. podejście, w którym wprowadzanie derywatów jest systemowo połączone z określonymi zagadnieniami tematycznymi, a stosowane techniki pracy – bliższe właściwym kształtowaniu kompetencji słownikowej. Podłoże tej koncepcji stanowią psycholingwistyczne badania słownika mentalnego użytkownika języka, ujawniające jego naturę oraz organizację gromadzonych w nim zasobów.

## 2. NA POGRANICZACH SYSTEMÓW

Proces tworzenia nowych wyrazów w języku trwa nieprzerwanie od początku istnienia mowy po dzień dzisiejszy. Jest przejawem właściwego jedynie człowiekowi ‘instynktu nazywania’. Coraz wnikliwsze obserwacje rzeczywistości, nieustannie rosnąca wiedza o świecie sprawiają, że zasoby leksykalne języków naturalnych podlegają ciągłemu pomnażaniu. Jedną z możliwości tworzenia nowych wyrazów, z jakiej korzystają użytkownicy polszczyzny, jest łączenie w nową jakość istniejących w niej części, tj. morfemów leksykalnych (rodzimych i/lub zapożyczonych) z morfemami słowotwórczymi. W wyniku zespolenia powstają jednostki złożone, o dwudzielnej budowie formalnej. Część zwana tematem

słowotwórczym pokrywa się z wyrazem bazą, formanty decydują zaś o różnicy znaczeniowej między podstawą a nową formacją (Nagórko 1998, s. 167). Wyraży pochodne porządkuje się zazwyczaj w dwojaki sposób: (i) w typy i kategorii słowotwórcze lub (ii) w rodziny wyrazów czy gniazda słowotwórcze. Porządek pierwszy ma charakter bardziej formalny, drugi – opiera się w większym stopniu na kryterium znaczeniowym. Funkcja formantów natomiast, tj. kryterium formalne, pozwala odróżnić formacje tautologiczne od transpozycyjnych, czy też modyfikacyjne od mutacyjnych.

Słowotwórstwo, podobnie jak fleksja, jest częścią morfologii, choć jego stopień gramatyczności<sup>1</sup> jest dużo niższy: formacje słowotwórcze są daleko mniej kategoriałne niż formy fleksyjne, cechuje je także mniejsza regularność formalna, jeszcze mniejsza zaś semantyczna (zob. m.in. Pastuchowa 2007a, 2007b, 2010, 2013; Janowska 2007, 2013). Formanty słowotwórcze, za pomocą których można tworzyć wyrazy należące do określonej kategorii, są zazwyczaj liczne, a reguł, zgodnie z którymi podstawy przyłączają określony sufiks<sup>2</sup>, nie ma. Sufiksy cechuje też niski stopień specjalizacji: formant *-ka* nie może być w związku z tym „dekodowany wyłącznie jako znacznik żeńskości, gdyż derywaty *szoferka*, *cesarka*, *słomka*, *pomyłka* dobitnie świadczą, iż pełni on także inne funkcje” (Stefańczyk, Seretny 2015).

Leksem stanowiący podstawę derywatu zazwyczaj pojawia się w jego definicji, wskazując kierunek motywacji słowotwórczej, na przykład *kopać* → *kopacz*, ‘ten, kto kopie’. Kierunek ten jednak nie zawsze można jednoznacznie ustalić, gdyż pojawiają się rozbieżności między złożonością formalną i semantyczną bazy oraz derywatu lub też doszło już do zatarcia związku motywacyjnego na skutek zmiany znaczeniowej derywatu lub podstawy<sup>3</sup>. Niekiedy dopuszczalna jest, na co zwraca uwagę Pastuchowa (2007a, s. 24), reinterpretacja słowotwórcza, tj. próba tworzenia motywacji tam, gdzie ona dla współczesnego użytkownika nie istnieje. Jej efektem są pary: wyraz motywowany – derywat, np. *krzywda* – *krzywdzić*, *świadek* – *świadczyć*, *zgrzebło* – *grzebać*, *uczestnik* – *uczestniczyć*, które, jak konstatuje autorka, „co prawda nie oddają rzeczywistych stosunków motywacyjnych, jednakże są akceptowalne na płaszczyźnie synchronicznej” (ibid.).

Motywacja, niezależnie od jej rodzaju, jest zagadnieniem istotnym nie tylko z punktu widzenia teorii języka. Ma ona także znaczenie dla jego użytkowników.

<sup>1</sup> Wymogi gramatyczności, tj. kategoriałność, regularność formalna i semantyczna, formy fleksyjne spełniają prawie zawsze, formacje słowotwórcze natomiast w niewielkiej części.

<sup>2</sup> Nie da się logicznie, tj. „gramatycznie” wytłumaczyć, dlaczego, na przykład, jest *rozwaga*, *tępota*, *dobro* czy *upór*. Nie można w związku z tym przyjąć założenia, że uczący się, znając rzeczownik pochodzący od przymiotnika *mądry*, będzie wiedział, jak go utworzyć od przymiotnika *głupi*, nawet jeśli zna wszystkie formaty słowotwórcze używane do tworzenia rzeczowników odprzymiotnikowych. Opanowanie znaczeń niesionych przez formanty to zatem krok pierwszy i z pewnością bardzo ważny (płaszczyzna gramatyczna), za nim jednak musi iść drugi – zapamiętanie, który przymiotnik przyłącza określony formant (płaszczyzna semantyczna).

<sup>3</sup> Ponadto część form derywacyjnych nie powstaje od formy podstawowej wyrazu, lecz od jego form fleksyjnych, np. *tarka* od *tarł*, *widzialny* od *widział* itp. (zob. Rabięga-Wiśniewska 2006).



Ułatwia im zapamiętywanie i porządkowanie słownictwa, pozwala także na uruchamianie takich procesów kognitywnych, jak klasyfikowanie, kategoryzowanie, inkluzja. Można zatem powiedzieć, że jest niejako wpisana w strukturę porządkującą ich **słownik mentalny** (zob. Stefańczyk, Seretny 2015).

### 3. SŁOWNIK MENTALNY I JEGO STRUKTURA

Słownik mentalny, część pamięci długotrwałej, to system przechowywania danych, składający się z pojęć oraz ich językowych realizacji fonologicznych i ortograficznych, wyposażony w mechanizm przetwarzania leksykalnego, którego zadaniem jest udostępnianie wiedzy leksykalnej w akcie komunikacji. Zawiera informacje (fleksyjne i słowotwórcze) dotyczące: form znajdujących się w nim jednostek (jedno- lub wielowyrazowych), ich znaczenia/znaczeń oraz sposobu użycia. Forma pozwala jednostki te zidentyfikować w procesie przetwarzania danych językowych na poziomie recepcji<sup>4</sup>, dane co do sposobu użycia, które dotyczą m.in. łączliwości składniowo-semantycznej, pozostają zaś w ścisłym związku z odpowiadającym wyrazom znaczeniem i są przywoływane w trakcie produkcji

Metody obrazowania mózgu nie są jeszcze tak zaawansowane, aby jednoznacznie i precyzyjnie opisywać zachodzące w nim procesy, dlatego też na razie musimy się zadowolić modelami, które jedynie przybliżają nam strukturę słownika mentalnego i organizację znajdujących się w nim jednostek. Organizację tę próbowano wyjaśnić na dwa sposoby. W koncepcjach atomowych (ang. *atomic globule theories*) jednostki słownika widziano jako kombinację cząstek (atomów) znaczenia, a świadectwem pozostawania wyrazów w różnego rodzaju związkach miała być obecność w ich strukturze atomów wspólnych. Podejście ‘atomowe’ zakładało zatem, że istnieje coś na kształt uniwersalnego zestawu komponentów semantycznych, z których następnie budowane są słowa. Obecnie nie ma już ono wielu zwolenników, gdyż komponentów tych nie udało się wyodrębnić, nie znaleziono też ich śladów w procesie przetwarzania wyrazów. U podłoża koncepcji atomowej legła więc raczej życzeniowość językoznawców niż jakiegokolwiek racjonalne przesłanki (Aitchison 1994, s. 71)<sup>5</sup>. Teorie sieciowe z kolei (ang. *cobweb/network theories*) widzą poszczególne jednostki leksykonu mentalnego jako niepodzielne całości, pomiędzy którymi użytkownicy języka tworzą określone powiązania, przy czym poszczególne elementy nie są przechowywane w słowniku „jako odrębne byty, lecz właśnie jako części sieci wyrazów ze sobą

<sup>4</sup> Podstawą rozpoznawania jednostek słownikowych w języku mówionym są ich reprezentacje fonologiczne w umyśle. Jednostki języka pisanego rozpoznawane są na podstawie reprezentacji ortograficznych.

<sup>5</sup> Wyodrębnianie składników znaczenia stanowi praktyczne narzędzie opisu wykorzystywane m.in. przez językoznawców i leksykografów.

powiązanych” (Bruza i in. 2009, s. 363). Leksykon mentalny w tym powszechnie przyjmowanym obecnie ujęciu<sup>6</sup> stanowi więc wielopłaszczyznowy i dynamiczny network z licznymi semantycznymi i fonetycznymi połączeniami, sprzężony także ze wszystkimi kanałami zmysłów (zob. Gleason, Ratner, red. 2005).

Struktura samych sieci, zdaniem psycholingwistów, jest wynikiem kompromisu między zróżnicowanymi uwarunkowaniami procesów tworzenia oraz rozumienia wypowiedzi. Tworzenie ma zawsze swój początek na płaszczyźnie semantycznej, rozumienie zaś rozpoczyna się od analizy postaci dźwiękowej lub graficznej wyrazów. Przyjmuje się więc, że mechanizm udostępniania danych (czyli wyszukiwania słów w leksykonie umysłowym) działa wielotorowo: nieco inaczej w trakcie słuchania (i), czytania (ii) oraz mówienia/pisania (iii), przy czym w każdym przypadku z nieco inną także szybkością.

Psycholingwiści opracowali kilka modeli dostępu leksykalnego. W koncepcji przeszukiwania szeregowego rozpoznawanie wyrazów jest wynikiem sukcesywnego sprawdzania kolejnych pozycji słownikowych. W modelu przeszukiwania autonomicznego dostęp do określonego wyrazu umożliwiając różne ‘pliki’: ortograficzny, fonologiczny lub semantyczno-syntaktyczny, przy czym w procesie odbioru lub tworzenia wypowiedzi możliwe jest korzystanie tylko z jednego pliku dostępu (zgodnie z określoną modalnością wzrokową lub słuchową)<sup>7</sup>. Badania potwierdziły także, że najistotniejsze informacje zawarte w fonologicznym i ortograficznym pliku dostępu odnoszą się do początkowych części jednostek leksykalnych (tj. pierwszych głosek lub liter, sylab). Na tej podstawie są one następnie rekonstruowane do pełnej postaci percepcyjnej, ta zaś umożliwia ich dalsze poszukiwania i identyfikację (zob. Gleason, Ratner, red. 2005).

#### 4. SŁOWOTWÓRSTWO A WYMIAR PSYCHOLINGWISTYCZNY

Psycholingwistyczne metody badawcze, takie jak testy skojarzeń kierunkowanych i swobodnych, łańcuchy asocjacyjne, retrospekcja, introspekcja symultaniczna, umożliwiają wgląd w sposoby myślenia użytkownika o otaczającej go rzeczywistości pozajęzykowej, a także porządkowania świata oraz doboru jednostek leksykalnych dla realizacji określonych intencji komunikacyjnych (zob. Babik 2010, s. 16). Dzięki nim odkryto istnienie w słowniku mentalnym bardzo wyraźnych powiązań między jednostkami z tego samego poziomu kategorii

<sup>6</sup> Teorie sieciowe znalazły umocowanie w koneksjonistycznych modelach umysłu (zob. Singleton 1999).

<sup>7</sup> Oznacza to, że usłyszenie danego słowa w momencie jego czytania nie skraca czasu jego rozpoznania, zjawisko torowania semantycznego nie działa bowiem pomiędzy różnymi modalnościami (Gleason, Ratner, red. 2005, s. 200).

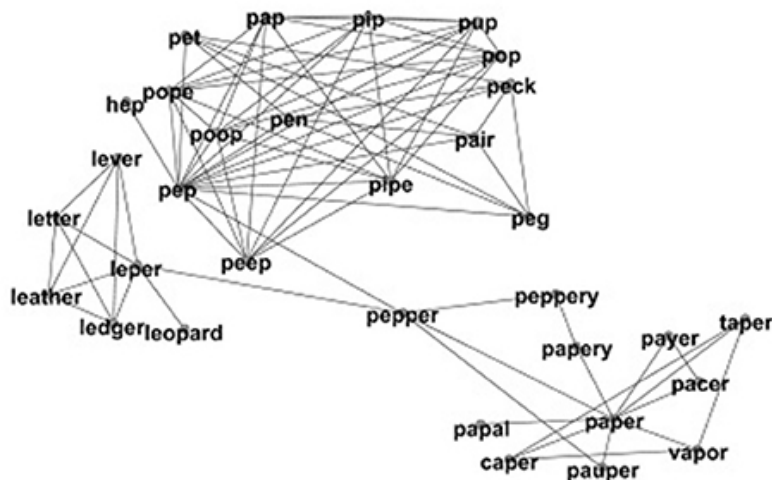
(np. *dzień – noc*, *wysoki – niski*) oraz współwystępującymi w połączeniach o różnym stopniu zespolenia (np. *mocna herbata*, *owocne spotkanie*); z łatwością przywoływane są też hiperonimy (np. *pies – zwierzę*, *młotek – narzędzie*), ciągi synonimiczne (np. *mądry – inteligentny*, *łebski, lotny, myślący*), jak również wyrazy należące do tej samej rodziny (np. *pies – piesek – pieski – psi*), czy też ‘kojarzące się’ z danym tematem (np. *mleko – krowa*, *biały, pić*) (zob. rys. 1).

Przyjęto więc, że w uporządkowaniu słownika mentalnego kluczową rolę odgrywają:

- relacje czasowe, przestrzenne, logiczne, tematyczne między leksemami,
- podobieństwo semantyczne (synonimy, antonimy, polisemia),
- podobieństwo fonetyczne i grafemiczne (np. rymy),
- podobieństwo morfologiczne (np. rodziny wyrazów),
- hierarchia (kategorie, podkategorie),
- linearność (połączenia syntagmatyczne),
- afektywność (skojarzenia).

(zob. Neveling 2010, s. 217)

Rys. 1. Sieci powiązań między słowami



Źródło: Goldstein, Vitevitch 2017

Nietrudno zauważyć, że w badaniach słownika mentalnego nie odnotowuje się powiązań typu: nazwy cech abstrakcyjnych (np. *wielkość*, *czerni*, *kolor*, *głupota*, *nuda*, *ślepotą*, *bladość*, *zło*) czy nazwy czynności, procesów, stanów (np. *bieg*, *opór*, *męka*, *wypiek*, *wyprawa*, *czytanie*). *Nuda* nie „sąsiaduje” więc z *bladością* i/lub *głupotą* ani też *bieg* z *wyprawą* lub *męką*<sup>8</sup> czy *groźba* ze *szłąbą*.

<sup>8</sup> Nie oznacza to, że między nimi nie ma żadnych powiązań, gdyż te mogą być oparte na przykład na rymie. Ten trop jest użyteczny, gdy języka używamy w funkcji ludycznej, rzadko jednak odwołujemy się do niego w procesie codziennego kodowania/dekodowania komunikatów.

Systemowa dydaktyka formacji słowotwórczych prowadzona w ramach komponentu gramatycznego, a oparta na typach i kategoriach słowotwórczych (zob. Janowska i in. red. 2011, 2016) w świetle badań psycholingwistycznych wydaje się zatem nie do końca uzasadniona. Dowodzą one bowiem jasno, że słownik mentalny użytkownika języka nie jest uporządkowany jak indeks a tergo, idąc zaś w nauczaniu tropem formantów, tak właśnie próbujemy go u uczących się zorganizować. Kotwiczenie wyrazów ma natomiast charakter ‘rodzinny’ i tematyczny, co z pewnością powinno znaleźć szersze niż dotychczas, wyraźniejsze, a przede wszystkim **systemowe** odzwierciedlenie w dydaktyce słowotwórstwa.

## 5. SŁOWOTWÓRSTWO W GLOTTODYDAKTYCE POLONISTYCZNEJ – STATUS QUO

Słowotwórstwo w dydaktyce polszczyzny stanowi dział morfologii. Wyodrębnione w jego ramach treści nauczania

zostały następnie przypisane do sześciu poziomów zaawansowania językowego uczących się, tj. od A1 do C2 (zob. I. Janowska i in., 2011, 2016). To, w jaki sposób uczyć derywacji, nie stało się przedmiotem odrębnych rozważań. Znajomość i umiejętność posługiwania się formacjami słowotwórczymi (poziom recepcji i produkcji) została bowiem uznana za część kompetencji gramatycznej bez żadnych szczególnych/odmiennych zaleceń co do sposobu jej kształtowania.

(Stefańczyk, Seretny 2015)

Derywacji uczy się więc w ramach gramatyki, wychodząc, jak już wspomniano, od typów i kategorii. Podejściu temu jednakże bardzo daleko do funkcjonalno-pojęciowego, obowiązującego w nauczaniu ‘kuzynki’ fleksji (zob. Gębka-Wolak, Walkiewicz 2021). Nie pozostaje też ono w zgodzie z organizacją słownika mentalnego użytkownika języka, nie pozwala więc uczącym się na sprawne przywoływanie poznanych form w spontanicznej produkcji ze względu na ich niski stopień kontekstualizacji – porządek formalny nie może być przecież z nią utożsamiany.

Stosowane rozwiązanie jest prawdopodobnie także mniej efektywne z przyczyn formalnych. Poznając słowotwórstwo w ramach systemu gramatycznego, uczący się oczekują reguł, a tworzenie derywatów częstokroć wymaga zastosowania rozwiązań jednostkowych<sup>9</sup>, a nie systemowych. Błędy, które popełniają, rozwiązując ćwiczenia, często nie są więc rezultatem braku znajomości formantu czy znaczenia podstawy, a konsekwencją **niewyuczenia się** wyrazów z formantami właściwymi dla danej kategorii słowotwórczej (zob. Schmitt, Zimmerman 2002; Collins, Nation 2015).

<sup>9</sup> *System-based teaching/learning vs item-based teaching/learning* (zob. Stefańczyk, Seretny 2015).

## 6. SŁOWOTWÓRSTWO W GLOTTODYDAKTYCE POLONISTYCZNEJ – IN STATU NASCENDI

W nauczaniu derywatów w polszczyźnie jako języku obcym konieczne są modyfikacje, aby proces kształcenia językowego, zwłaszcza na poziomach B2 i C, kiedy omawiane są zagadnienia słowotwórcze, zyskał na efektywności. Przedstawiona poniżej koncepcja jest poszerzeniem i uszczegółowieniem rozwiązania zaproponowanego przed kilku laty przez Stefańczyka i Seretny (2015), w którym dydaktykę formacji słowotwórczych widziano dwutorowo: ich receptywna znajomość miała być kształtowana w ramach zajęć gramatycznych, produktywna – na słownikowych i sprawnościowych. Dwutorowość jest nadal elementem kluczowym propozycji, obecnie jednak jej podłoże stanowi nie tyle intuicja badaczy i praktyków, ile ustalenia psycholingwistów.

### 6.1. POZIOM RECEPCJI – SŁOWOTWÓRSTWO W RAMACH MORFOLOGII

Celem zajęć gramatycznych winno pozostać, jak dotychczas, zapoznavanie uczących się z różnymi typami i kategoriami słowotwórczymi oraz kształtowanie ich świadomości co do natury i sposobu funkcjonowania systemu słowotwórczego. Receptywne nauczanie formacji słowotwórczych w ramach kształtowania kompetencji gramatycznej (zob. Stefańczyk, Seretny 2015) widzieć należy jako bardzo ważny sposób wzbogacania zasobu leksykalnego uczących się na płaszczyźnie subliminalnej (potencjalnej). Znajomość mechanizmów słowotwórczych pomaga im zasób ten rozbudowywać w sposób naturalny i niewymagający zwiększonego wysiłku pamięciowego<sup>10</sup>, dzięki czemu poszerzają się u nich również obszary inferencji leksykalnej, która, jeśli jest efektywna, wydatnie przyspiesza proces rozumienia tekstów (zob. Laufer 2016). Tak jak po końcówce *-ego* uczący się rozpoznają dopełniacz liczby pojedynczej rzeczowników rodzaju męskiego, tak po formancie *-alny* mogą rozpoznawać znaczenie przymiotników pochodzących od opanowanych już przez nich czasowników. W szerszym jednak niż dotąd zakresie, i to rozwiązanie widzę jako systemowe, należałoby uwrażliwiać uczniów na obecność w napotykanym w tekstach wyrazach tzw. „części wspólnych”, które

---

<sup>10</sup> Baiteiro (2011, s. 28), podkreślając znaczenie znajomości formantów, pisze, że zasób leksykalny szacowany na 30 000 morfemów leksykalnych u wykształconego użytkownika języka tureckiego, dzięki znajomości rozmaitych sufiksów mógłby wzrosnąć nawet do około 200 miliardów słów.

łączą je z innymi (zob. Stefańczyk, Seretny 2015)<sup>11</sup>, czyli rozwijać u nich wiedzę relacyjną, w której forma stanowi klucz do znaczenia (Nattinger 1988, s. 64). Jej kształtowanie będzie ich też chronić przed dostrzeganiem powiązań tam, gdzie ich nie ma, np. \*pies – piesi (Stefańczyk, Seretny 2015), \*ogryzek – ogryz. Błędne tropy są jednakże zazwyczaj wynikiem dysponowania zbyt małymi zasobami leksykalnymi, które są kluczowe dla odszukiwania związków między wyrazami (zob. Milton 2009). Słabe opanowanie słownictwa wszcz (zob. Nation 2001; Vermeer 2001; Nation, Webb 2011; Seretny 2011), o czym warto pamiętać, nie daje więc możliwości pełnego wykorzystania znajomości znaczeń formantów, które jest przejawem znajomości słownictwa w głąb (zob. Schmitt, Schmitt 2014) i dokonywania trafnych inferencji (zob. Nassaji 2004) na poziomie recepcji.

Reasumując: nauczanie formacji słowotwórczych w ramach zajęć gramatycznych per se powinno doprowadzić do wykształcenia u uczących się umiejętności wykorzystania systemu derywacyjnego do analizy formalnej (przez rozłożenie formy wyrazowej na bazę i formant) oraz znaczeniowej (przez przyporządkowanie derywatowi najlepszej możliwej interpretacji) (zob. Rabiega-Wiśniewska 2006).

## 6.2. POZIOM PRODUKCJI – FORMACJE SŁOWOTWÓRCZE W RAMACH SYSTEMU LEKSYKALNEGO

Na poziomie produkcji punktem wyjścia dla użytkownika języka jest znaczenie. Wymaga ono na płaszczyźnie słownikowej kwalifikacji nośnika do określonej kategorii gramatycznej, dzięki czemu możliwe jest przypisanie pożądanej jednostce właściwej formy realizacji. Badania psycholingwistyczne dowodzą, że większość derywatów przechowywana jest w słowniku mentalnym w postaci gotowej do użycia, a nie ‘do utworzenia’ (zob. Aitchison 1994). Oznacza to, że konieczne jest ich opanowanie jako jednostek systemu leksykalnego, a nie gramatycznego. Nauczanie derywatów powinno więc, moim zdaniem, mieć umocowanie tematyczne, tj. łączyć się z kręgami przewidzianymi na dany poziom zaawansowania. Jest to szczególnie ważne na poziomie B2, na którym uczący się muszą poznać bardzo wiele wyrazów pochodnych, a to wymaga kontaktu z dużą ilością różnorodnego materiału językowego (*input*) i wykonywania wielu zadań i ćwiczeń leksykalnych, by utrwalone struktury (*intake*) mogły stać się faktycznie dostępne w aktach komunikacji (*output*).

Laufer i Hulstijn (2001) dowiedli, że jakość i trwałość retencji nowo poznawanego słownictwa zależy od stopnia zaangażowania wykazanego przez

---

<sup>11</sup> Strategia ta nosi miano inferencji formalnej (zob. Seretny 2019), niezwykle ważnej w czasie lektury tekstów. Jest możliwa pod warunkiem, że uczący się dysponuje już pewnym potencjałem językowym. Szerzej na ten temat zob. Stefańczyk, Seretny (2015), tam też przykłady rozwiązań dydaktycznych.

uczących się podczas realizacji zadań. Powinny więc być one tak skonstruowane, by wymagały nie tylko wywołania słowa (z pamięci) / utworzenia go, lecz przede wszystkim samodzielnego użycia odpowiednio do danego kontekstu (na przykład przy uzupełnianiu luk czy przekształceniach) oraz w kontekście nowym (tj. w samodzielnie tworzonych wypowiedziach).

### 6.2.1. Kotwiczenie tematyczne – kontekstualizacja formacji słowotwórczych

Pamięć ma charakter silnie asocjacyjny. W nauczaniu języków obcych często więc podkreśla się, że uczenie się na zasadzie skojarzeń, powiązań wspomaga skuteczność zapamiętywania. Dydaktykę słowotwórstwa warto więc tematyzować, czyli czynić z formacji część materiału leksykalnego związanego z danym kręgiem (zob. Tabela 1). Wówczas, tak jak naturalne jest, że w ramach tematu ŚRODOWISKO NATURALNE pojawiają się takie leksemy: *zanieczyszczać, środowisko, wysypisko, wymrzeć, troszczyć się* itp., równie oczywiste byłoby, że wprowadzone zostaną przymiotniki odrzeczownikowe charakterystyczne i materiałowe (np. *kamienisty, ziemski, górzysty*).

Tabela 1. Zagadnienia słowotwórcze a katalog tematyczny Programów nauczania... (2016)

B2 – ZAGADNIENIA SŁOWOTWÓRCZE	B2 – KATALOG TEMATYCZNY
– nazwy żeńskie, np.: <i>student – studentka, Czech – Czechka, sprzedawca – sprzedawczyni, świadek, doktor, redaktor</i>	<b>Praca</b> – nazwy zawodów
– nazwy czynności, np. <i>czytać – czytanie, uświadomić – uświadczenie</i>	<b>Życie codzienne</b> – rutyna dnia codziennego
– przymiotniki odrzeczownikowe, np. <i>lekarz – lekarski; szkoła – szkolny; kolor – kolorowy; religia – religijny</i>	<b>Sposoby spędzania wolnego czasu</b> – zainteresowania (hobby), rozrywki
– nazwy cech abstrakcyjnych, np. <i>dojrzały – dojrzałość, dobry – dobroć</i>	<b>Zakupy i usługi</b> – rodzaje sklepów, warsztaty, punkty usługowe
– nazwy deminutywne, np. <i>domek, piórko, uliczka</i>	<b>Człowiek</b> – wygląd zewnętrzny, cechy charakteru – uczucia i emocje
– czasowniki prefiksalne, np.: <i>brać, zabrać, wybrać, ubrać, przebrać, dobrać, odebrać, rozebrać, przybrać, zebrać</i>	<b>Tematy inne</b> – <i>W polszczyźnie wszystko może być male</i> Czasowniki prefiksalne powinny być gniazdowane wówczas, gdy stanowią nośniki treści w ramach poszczególnych tematów.

C1 – ZAGADNIENIA SŁOWOTWÓRCZE	C1 – KATALOG TEMATYCZNY
<p>– tworzenie i funkcje syntaktyczne przysłówków odprzymiotnikowych: tworzenie konstrukcji przysłówkowych typu <i>po niemiecku, po swojemu</i></p> <p>– nazwy wykonawców czynności, np. <i>śpiewak, jeździec, skoczek, lekarz, informator, emigrant, recenzent, sportowiec</i></p> <p>– rzeczowniki i przymiotniki złożone, np. <i>długopis, gazociąg, biało-czerwony, całonocny</i></p> <p>– nazwy narzędzi, np. <i>pisać – pisak, pogrzebać – pogrzebacz, kosić – kosiarka</i></p> <p>– nazwy miejsc, np. <i>lato – letnisko, pracować – pracownia, kawa – kawiarnia</i></p> <p>– czasowniki odimienne, np. <i>smutny – posmutnieć; brzydki – zbrzydnąć</i></p> <p>– nazwy augmentatywne i ekspresywne, np. <i>staruch, kocisko, babsko, straszidło</i></p> <p>– czasowniki z przedrostkami <i>po-, do-, na-</i>, np. <i>podpisywać, napracować się, dodzwonić się</i></p>	<p><b>Żywnienie</b></p> <p>– przygotowanie potraw, przepisy kulinarne (<i>na miękko, po żydowsku, po swojemu</i>)</p> <p><b>Praca</b></p> <p>– nazwy zawodów</p> <p><b>Miasto</b></p> <p>– infrastruktura</p> <p><b>Edukacja</b></p> <p>– nazwy przyborów szkolnych</p> <p><b>Żywnienie</b></p> <p>– przybory kuchenne</p> <p><b>Miejsca</b></p> <p>– instytucje użyteczności publicznej</p> <p>– zabudowania miejskie i wiejskie</p> <p><b>Człowiek</b></p> <p>– wygląd zewnętrzny, cechy charakteru</p> <p>– uczucia i emocje</p> <p><b>Tematy inne</b></p> <p>– <i>W polszczyźnie wszystko może być duże</i></p> <p>Czasowniki prefikasalne powinny być gniazdowane wówczas, gdy stanowią nośniki treści w ramach poszczególnych tematów.</p>
C2 – ZAGADNIENIA SŁOWOTWÓRCZE	C2 – KATALOG TEMATYCZNY
<p>– przymiotniki odrzeczownikowe, np. <i>kamień – kamienny</i> (przymiotnik materiałowy); <i>kamień – kamienny</i> (przymiotnik charakterystyczny); <i>ziemia – ziemny</i> (przymiotnik materiałowy); <i>ziemia – ziemski</i> (przymiotnik dzierżawczy); <i>ziemia – ziemisty</i> (przymiotnik charakterystyczny)</p> <p>– czasowniki odimienne, np. <i>organizacja – zorganizować, polityka – upolitycznić</i></p>	<p><b>Środowisko naturalne</b></p> <p>– klimat, krajobrazy</p> <p>– ochrona przyrody</p> <p><b>Nauka i technika</b></p> <p>– badania naukowe</p> <p>– odkrycia i wynalazki</p> <p><b>Państwo i społeczeństwo</b></p> <p>– organizacja państwa</p> <p>– wymiar sprawiedliwości</p> <p>– warunki życia w Polsce</p>

Źródło: opracowanie własne



Do zysków dydaktycznych płynących z tego rodzaju rozwiązania nie trzeba chyba przekonywać, choć na pewno nie wszystkie zagadnienia z równą naturalnością daje połączyć z określonym tematem.

### 6.2.2. Gniazdowanie tematyczne

Wyniki badań psycholingwistycznych potwierdziły realność psychologiczną rodzin wyrazów / gniazd słowotwórczych. Przy porównywaniu czasu rozpoznawania jednostek należących do jednej rodziny oraz wyrazów podobnie brzmiących, lecz niepowiązanych znaczeniowo, był on zdecydowanie krótszy dla derywatów, co pozwala domniemywać, że muszą być one przechowywane ‘w bliskości’ (zob. Nagy i in. 1989).

Materiał wyjściowy dla techniki gniazdowania tematycznego, tj. budowania z uczącymi się gniazd słowotwórczych, tak jak przy poszerzaniu ich kompetencji leksykalnej, winny stanowić teksty nasycone słownictwem tematycznym (Seretny 2015). Rozbudowaniu gniazdowemu należy wówczas poddawać te podstawy<sup>12</sup>, które są nośnikami treści w obrębie danego tematu. W poniższym tekście, poświęconym ochronie przyrody, propozycje zaznaczono pogrubieniem i podkreśleniem:

*Najbardziej zagrożone gatunki zwierząt w Polsce i na świecie. Czy uda się je ochronić?*

Według WWF w ciągu ostatnich pięćdziesięciu lat populacja dzikich **zwierząt** zmniejszyła się o 68 procent. Czy **zagrożone** gatunki mają szansę **ocaleć**? Prognozy naukowców są niepokojące. Na całym świecie powstaje wiele inicjatyw, aby **chronić** gatunki zwierząt zagrożonych **wyginieciem**, których lista jest publikowana w Czerwonej Księdze Gatunków Zagrożonych (...).

<https://www.national-geographic.pl/artukul/zagrozone-gatunki-zwierzat-w-polsce-i-na-swiecie-jak-mozna-je-chronic?page=1> (dostęp: 07.07.2021)

Same gniazda powinny być zaś tworzone systemowo na tyle, na ile pozwala wiedza formalna uczących się wyniesiona z zajęć gramatycznych (Stefańczyk, Seretny 2015) – ludzki mózg uczy się bowiem, dopasowując nowe wiadomości do tych, które już posiada – oraz leksykalnie, by w pełni pokazać uczącym się potencję systemu słowotwórczego (zob. Pastuchowa 2007a, s. 25). Pomocna w tym może być technika matrycowania słowotwórczego (zob. Tabela 2, 3, 4).

<sup>12</sup> Dzięki badaniom Tafta (1994) wiemy, że stanowią one swoiste ogniwa słownika mentalnego.

Tabela 2. Przykładowa matryca słowotwórcza – leksem zwierzę

<b>ZWIERZĘ</b>	<b>RZECZOWNIKI (KTO? CO?)</b>				
	MAŁE	MALUTKIE	BARDZO DUŻE	ZWIERZĘTA NA KTÓRE SIĘ POLUJE	MIEJSCE DLA DUŻEJ LICZBY ZWIERZĄT
	zwierzątko zwierzak	zwierzaczek	zwierz	zwierzyna	zwierzyniec
	<b>CZASOWNIKI</b>			<b>PRZYMIOTNIKI</b>	
	UPODOBNIĆ (SIĘ) DO ZWIERZĘCIA			ZWIĄZANY ZE ZWIERZĘCIEM	
	zezwierzęcić (się)			zwierzęcy	

Tabela 3. Przykładowa matryca słowotwórcza – leksem pies

<b>PIES</b>	<b>RZECZOWNIKI</b>				
	MAŁY	MALUTKI	MAŁY, KOCHANY	MALUTKI, KOCHANY	BARDZO DUŻY
	piesek psiak	pieseczek psiaczek	piesio psina	psiątko	psisko
	<b>RZECZOWNIKI</b>			<b>PRZYMIOTNIKI</b>	
	KTOŚ, KTO BARDZO LUBI PSY		MIEJSCE DLA DUŻEJ LICZBY PSÓW	ZWIĄZANY Z PSEM	MARNY
	psiarcz		psiarnia	psi	pieski

Tabela 4. Przykładowa matryca słowotwórcza – leksem chronić

<b>CHRONIĆ</b>	<b>RZECZOWNIKI</b>					
	<b>RZECZOWNIKI</b>		<b>CZASOWNIKI</b>		<b>PRZYMIOTNIKI</b>	
	USUWANIE ZAGROŻEŃ	OSOBA, KTÓRA PILNUJE	NIEDOKONANY	DOKONANY	POD OCHRONĄ	OSŁANIAJĄCY PRZED CZYMŚ SZKODLIWYM
ochrona	ochroniarz	chronić	ochronić	chroniony	ochronny	

Źródło tabel 2–4: opracowanie własne

Ważne, by ćwiczeniom koncentrującym się na formach, towarzyszyły także zadania oparte na tekstach tematycznych (nie na izolowanych zdaniach):

Inne były motywy ..... <sup>1</sup> przyrody w przeszłości, inne są obecnie, co więcej nie wszystkie cenne zasoby przyrodnicze mogą być ściśle .....	CHRONIĆ
..... <sup>2</sup> . Duża ich część jest bezpośrednio eksploatowana (np. przez leśnictwo, rolnictwo, rybactwo, myślistwo, turystykę) i pozostaje pod pośrednim lub nawet bezpośrednim wpływem w zasadzie wszystkich dziedzin gospodarki.	CHRONIĆ
Stan ..... <sup>3</sup> zasobów przyrodniczych dobrze pokazują tzw. czerwone księgi i czerwone listy, które są przygotowywane (i aktualizowane co jakiś czas) w poszczególnych krajach i w odniesieniu do całego świata. Pierwszą światową listę .....	ZAGROZIĆ
..... <sup>4</sup> gatunków opublikowano w 1949 r. Zawierała ona wykaz zaledwie 13 gatunków ptaków i 14 gatunków ssaków, którym groziło .....	ZAGROZIĆ
..... <sup>5</sup> w skali globalnej. Najnowsza lista, opublikowana przez IUCN w 2008 r, obejmuje 17 tys. gatunków.	WYMRZEĆ
Należy pamiętać, że zmiany klimatyczne – tak dziś często przywoływany inny globalny problem .....	ŚRODOWISKO
..... <sup>6</sup> – będą pogłębiały niekorzystne zmiany w przyrodzie. W związku z .....	OCIEPLIĆ
..... <sup>7</sup> i zmianami stosunków wodnych (susząmi, powodzią, podnoszeniem się poziomu mórz) część gatunków będzie tracić dogodne warunki życia i dotychczasową przestrzeń życiową, a to będzie przyspieszać ich .....	WYMIERAĆ
..... <sup>8</sup> .	

Warto też pokazać spektrum możliwości systemu słowotwórczego i dzięki temu uświadomić uczącym się, że w wyniku operacji słowotwórczych powstają nowe wyrazy będące tymi samymi częściami mowy lub innymi (zob. tabela 5).

Tabela 5. *Potencjał systemu derywacyjnego*

DERYWAT PODSTAWA	RZECZOWNIK	CZASOWNIK	PRZYMIOTNIK	PRZYSŁÓWEK
RZECZOWNIK	√	√	√	√
PRZYMIOTNIK	√	√	√	√
CZASOWNIK	√	√	√	
LICZEBNIK	√	√	√	√
PRZYSŁÓWEK			√	
WYRAZENIE PRZYIMKOWE	√		√	√

Źródło: opracowanie własne

### 6.2.3. Parafrazy kierunkowane

Narzędziem w pełni odkrywającym relacje formalno-znaczeniowe między wyrazami jest parafraza, a jeden z jej podstawowych walorów stanowi umożliwienie praktyki językowej wymagającej przetwarzania i powtarzania poznawanego/poznanego materiału leksykalnego<sup>13</sup>. Przekształcenia mogą być dokonywane na trzech poziomach, tj. na (i) związkach międzywyrazowych, (ii) na zdaniach oraz (iii) całych tekstach. W kontekście omawianego zagadnienia, jakim jest aktywacja formacji słowotwórczych, ważne są przede wszystkim te, w których materiał wyjściowy stanowić będą różnej wielkości struktury leksykalno-składniowe. Zadaniem uczniów powinno zaś być ich przekształcanie z wykorzystaniem określonego materiału leksykalnego, jak pokazano poniżej.

Według WWF, w ciągu ostatnich pięćdziesięciu lat populacja dzikich zwierząt zmniejszyła się o 68%. Czy **zagrożone** gatunki mają szansę **ocaleć**? (grozić, ocalenie)

Czy gatunki, którym grozi wyginięcie, mają szansę na ocalenie?

Prognozy naukowców są niepokojące. Na całym świecie powstaje wiele inicjatyw, aby **chronić** gatunki zwierząt zagrożonych **wyginięciem**, których lista jest publikowana w Czerwonej Księdze *Gatunków Zagrożonych* (...). (ochrona, wyginać)

Na całym świecie powstaje wiele inicjatyw, aby objąć ochroną gatunki, które wkrótce wyginą / które mogą wkrótce wyginać. Lista tych gatunków jest ...

## 7. ZAKOŃCZENIE

Słowotwórstwo, stanowiąc część systemu morfologicznego, na tyle silnie ciąży w stronę leksykalnego (zob. Pastuchowa 2010, 2013), iż, zwłaszcza z punktu widzenia glottodydaktyki, warto zobaczyć je także ‘po drugiej stronie’. Derywaty bowiem w sposób naturalny funkcjonują zarówno w grupach o podobnej postaci/budowie (perspektywa gramatyczna), jak i w tych o podobieństwie znaczeniowym (perspektywa leksykalna). Porządek formalny, aczkolwiek ważny, nie jest jednak zasadą organizacyjną leksykonu mentalnego użytkownika języka. Tam bowiem *biegacz* jest dużo bliżej *biegania*, *biegać* i *bieżni* niż *kopacza*, *sluchacza*, *palacza* itp., a z osobą kojarzone są rozmaite przymiotniki, np. *mądry*, *roztargniony*, *pracowity*, a także połączone z nimi ‘rodzinnym podobieństwem’ rzeczowniki, czyli *mądrość*, *roztargnienie*, *praca*. Rozwiązanie, w którym dydaktyka formacji słowotwórczych przypisana jest wyłącznie do systemu gramatycznego nie jest nieprawidłowe. Argumenty przemawiające za zmianami są jednak mocne

<sup>13</sup> Rozwija ona także u uczniów umiejętność logicznego myślenia (kompetencje ogólne).

i merytoryczne, a ich podłoże dwojakie: językoznawcze, tj. brak kategoryalności oraz regularności formalnej i semantycznej derywatów oraz psycholingwistyczne: sposób uporządkowania słownika mentalnego przez użytkowników, w którym typy i kategorie słowotwórcze nie są tak istotne jak ‘rodzinne podobieństwo’ czy skojarzenia tematyczne.

Konieczne jest zatem dwoiste podejście do słowotwórstwa. I dwoistość ta powinna być na stałe wpisana w proces dydaktyczny. To zaś oznacza, że trzeba niezależnie wprowadzać uczących się w świat formantów derywacyjnych i ich znaczeń na poziomie recepcji (*system-based teaching/learning*), koncentrując się na leksykalnym (tj. tematycznym, gniazdowym) ich nauczaniu na poziomie produkcji. Podejście takie umożliwi bowiem efektywniejszą organizację słownika mentalnego użytkownika języka, co się stopniowo może przełożyć się na wyższą dostępność zgromadzonych w nim jednostek leksykalnych w aktach komunikacji (zob. Hacken, Abel, Knapp 2006).

## BIBLIOGRAFIA

- Aitchison J., 1994, *Words in the Mind*, Cambridge (USA).
- Babik W., 2010, *Słowa kluczowe*, Kraków.
- Balteiro I., 2011, *Awareness of L1 and L2 Word-Formation Mechanisms for the Development of Autonomous L2 Learner*, „Porta Linguarum”, nr 15, s. 25–34.
- Bruza P. i in., 2009, *Is there something quantum-like about the human mental lexicon?*, „Journal of Mathematical Psychology”, nr 53, s. 362–377.
- Collins B., Nation I.S.P., 2015, *Testing Receptive Knowledge of Derivational Affixes*, „Journal of Second Language Teaching and Research”, nr 4 (1), s. 6–23.
- Gębka-Wolak M., Walkiewicz A., 2021, *Polszczyzna jako fleksyjny język docelowy*, w: E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego: konteksty – dylematy – trendy*, Kraków.
- Gleason J.B., Ratner N.B. (red.), 2005, *Psycholingwistyka*, Gdańsk.
- Goldstein R., Vitevitch M.S., 2017, *The Influence of Closeness Centrality on Lexical Processing*, „Frontiers of Psychology”, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01683>
- Hacken P., Abel A., Knapp J., 2006, *Word formation in electronic learners' dictionary ELDIT*, „International Journal of Lexicography”, nr 16 (3), s. 243–256.
- Janowska A., 2007, *O swoistości derywacji na tle innych sposobów nominacji*, w: A. Achtelek, J. Tambor (red.), *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, Katowice, s. 228–34.
- Janowska A., 2013, *Złożoność derywacji czasownikowej z punktu widzenia glottodydaktyki (na materiale czasowników odczasownikowych)*, w: J. Tambor, A. Achtelek (red.), *Sztuka to rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, Katowice, s. 20–29.
- Janowska I. i in. (red.), 2011, 2016, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków.
- Laufer B., 2016, *From word parts to full texts: Searching for effective methods of vocabulary learning*, „Language Teaching Research”, nr 21(1), s. 5–11.
- Laufer B., Hulstijn J., 2001, *Some Empirical Evidence for the Involvement Load Hypothesis in Vocabulary Acquisition*, „Language Learning”, nr 51 (3), s. 539–558.

- Milton J., 2009, *Measuring Second Language Vocabulary Acquisition*, Bristol – Buffalo – Toronto.
- Nagórko A., 1998, *Zarys gramatyki polskiej (ze słowotwórstwem)*, Warszawa.
- Nagy W.E. i in., 1989, *Morphological families in the internal lexicon*, „Reading Research Quarterly”, nr 24, s. 262–282.
- Nassaji H., 2004, *The relationship between depth of vocabulary knowledge and L2 learners lexical inferencing strategy use and success*, „The Canadian Modern Language Review”, nr 61 (1), s. 107–134.
- Nation P., 2001, *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge.
- Nation P., Webb S., 2011, *Researching and Analyzing Vocabulary*, Heinle, Cengage Learning.
- Nattinger J., 1988, *Some current trends in vocabulary teaching*, w: R. Carter, M. McCarthy (red.) *Vocabulary and Language Teaching*, Longman, London, New York, s. 62–82.
- Neveling Ch., 2010, *Mentales Lexikon*, w: C. Surkamp (red.), *Metzler Lexikon. Fremdsprachendidaktik*, Stuttgart, Weimar, s. 217–218.
- Pastuchowa M., 2007a, *O słowotwórstwie z perspektywy leksykalnej*, w: A. Achtelek, J. Tambor (red.), *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, Katowice, s. 21–27.
- Pastuchowa M., 2007b, *Dlaczego słowotwórstwo leksykalistyczne? Ogląd faktów diachronicznych*, „LingVaria”, nr 2, s. 112–129.
- Pastuchowa M., 2010, *Rola słowotwórstwa w kształtowaniu kompetencji językowej cudzoziemców*, w: *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, A. Achtelek, M. Kita, J. Tambor (red.), Katowice, s. 9–15.
- Pastuchowa M., 2013, *Słowotwórstwo – sposób na nazywanie świata czy część systemu gramatycznego*, w: *Sztuka to rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, J. Tambor, A. Achtelek (red.), Katowice, s. 9–19.
- Rabiega-Wiśniewska J., 2006, *Formalny opis derywacji w języku polskim. Rzeczowniki i przymiotniki*, niepublikowana rozprawa doktorska, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.
- Schmitt N., Schmitt D. 2014, *A reassessment of frequency and vocabulary size in L2 vocabulary teaching*, „Language Teaching”, nr 47 (4), s. 484–503.
- Schmitt N., Zimmerman C., 2002, *Derivative word forms: What do learners know?* „TESOL Quarterly”, nr 36(2), s. 145–171.
- Seretny A., 2011, *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*, Kraków.
- Seretny A., 2015, *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Seretny A., 2019, *Inferencja leksykalna – ważna strategia czytelnicza w języku obcym*, „Kwartalnik Polonicum”, nr 31/32, s. 18–27.
- Singleton D., 1999, *Exploring the Second Language Mental Lexicon*, Cambridge.
- Stefańczyk W., Seretny A., 2015, *Między słownikiem a gramatyką – słowotwórstwo w perspektywie glottodydaktycznej*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2, s. 45–62.
- Taft M., 1994, *Interactive-activation as a framework for understanding morphological processing*, „Language and Cognitive Processes”, nr 9(3), s. 271–294.

---


*Anna Seretny*

**FOR A SEMANTIC APPROACH TO DERIVATION IN FOREIGN LANGUAGE  
TEACHING/LEARNING**

**Keywords:** teaching/learning derivatives, mental vocabulary, formal (semasiological) approach, meaning (onomasiological) approach, Polish as a foreign/second language

**Abstract.** Learning word formation mechanisms (reception level) and acquiring the ability to use derivatives in communication (production level) is a vital issue for foreigners learning Polish, which lets them enlarge immensely their active and passive vocabulary. The derivative system partially belongs to grammar, and partially to lexis, and this fact should be reflected in the language teaching/learning process. In that process, however, it very often 'belongs exclusively to grammar'. The author, invoking psycholinguistic research, claims that such a solution, though not thoroughly wrong, may result in a lower than achievable level of internalization of derivatives in Polish language learners' mental vocabulary. An alternative solution, she suggests, is to link teaching of derivatives with particular subject topics.

*Bartłomiej Maliszewski\**

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

## GRAMATYKA Z KULTURĄ – O WSPÓŁCZESNYCH ŚCIEŻKACH NAUCZANIA GRAMATYKI

**Słowa kluczowe:** glottodydaktyka, gramatyka, fleksja, kultura

**Streszczenie.** Przy rozwijaniu kompetencji gramatycznej główny nacisk jest położony na pragmatykę językową (skuteczność komunikacji), a znajomość gramatyki jest traktowana jako środek budowania wypowiedzi, które służą realizowaniu poszczególnych intencji nadawczych. Wiadoczną staje się tu również dbałość o atrakcyjność zadań oraz łączenie zagadnień gramatycznych z przekazywaniem wiedzy o polskiej kulturze, co stanowi temat niniejszego artykułu. Wyrażenie: „gramatyka z kulturą” poprzez swoją wieloznaczność pozwala scharakteryzować współczesne sposoby kształtowania kompetencji gramatycznej w nauczaniu języka polskiego jako obcego. „Z kulturą” znaczy tu: kulturalnie (atrakcyjnie, przejrzyście), z nauczaniem zasad etykiety oraz z elementami wiedzy o polskiej kulturze.

Miejsce gramatyki w nauczaniu języków obcych podlega zmianom, co wynika z dwóch zasadniczych względów. Po pierwsze, na przestrzeni lat pojawiają się różne podejścia do nauczania języka (w tym i gramatyki)<sup>1</sup>. Po drugie, programy dydaktyczne są dostosowywane do potrzeb poszczególnych odbiorców (np. przy pracy w grupach wschodniosłowiańskich znacznie większy nacisk zostaje położony

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

<sup>1</sup> Przy metodzie audiolingwalnej nacisk zostaje położony na automatyzm zachowań językowych, więc pomijaniu podlega refleksja nad zasadami budowania wypowiedzi. Przy podejściu kognitywnym, które jest rozwinięciem metody gramatyczno-tłumaczeniowej, dużo uwagi poświęca się zaś rozumieniu i przyswajaniu reguł językowych. Przy dominujących dziś podejściach (komunikacyjnym oraz zadaniowym) gramatyka jest traktowana jako środek sprawnego posługiwania się językiem, realizowania różnorodnych intencji nadawczych i budowania fortunnnych aktów mowy – zob. Komorowska 1993, s. 21–25, 117, Seretny, Lipińska 2005, s. 111–112, Izdebska-Długosz 2016, Jasińska 2016, s. 67–68, Gębał, Miodunka 2020, s. 228–241.



na rozwój kompetencji gramatycznej i często są wykorzystywane ćwiczenia, których celem jest zwalczanie interferencji z języka ukraińskiego lub rosyjskiego)<sup>2</sup>.

Nie ulega jednak wątpliwości, że warunkiem sprawnej komunikacji jest płynność, zrozumiałość oraz poprawność (tworzonych i odbieranych) wypowiedzi:

Jeśli obcokrajowiec powie: „trzecia – ja – przyjsć – pan tu – ta biuro” to skuteczność jego wypowiedzi będzie bardzo duża i informacja zostanie przekazana. (...) Wiadomo jednak, że niekiedy znajomość gramatyki zaburza komunikację, powodując nieporozumienia, a poza przekazaniem informacji – w porozumiewaniu się istotna jest także pewna elegancja przekazu.

(Komorowska 1993, s. 164)

Nie można (...) ograniczać nauczania języka do rozwijania umiejętności skutecznego zdobywania i przekazywania informacji. Trzeba także dbać o to, by przekaz był poprawny i zrozumiały.

(Sretny, Lipińska 2005, s. 112)

Wskaźnikiem dużego zainteresowania gramatyką oraz jej istotnego znaczenia jest wielość materiałów poświęconych tej dziedzinie<sup>3</sup>. Rozbudowany jest tu dział językoznawczy (o gramatyce), metodyczny (o nauczaniu gramatyki) oraz dydaktyczny (materiały do nauczania i testowania gramatyki). Publikowane podręczniki czy zbiory zadań są nie tylko źródłem pomocy do nauczania języka polskiego, ale też dostarczają wzorców oraz inspiracji do tworzenia kolejnych ćwiczeń.

Poszukując wyrażen, które pozwoliłyby zwięźle scharakteryzować współczesne ścieżki nauczania gramatyki w nauczaniu języka polskiego jako obcego, można podać trzy główne hasła, które wzajemnie się dopełniają.

Pierwszym hasłem jest wyrażenie **gramatyka w praktyce** – nacisk jest bowiem położony na komunikację, rozwijanie sprawności językowych (słuchania, czytania, mówienia, pisanie), a gramatyka stanowi przedmiot uwagi jako środek realizowania poszczególnych intencji komunikacyjnych, np. znajomość trybu rozkazującego pozwala formułować nieoficjalne zaproszenia, prośby, rady itp. (zob. Komorowska 1993, s. 173–174)<sup>4</sup>.

<sup>2</sup> Specyfika nauczania studentów ze Wschodu (w tym osób z polskim pochodzeniem) stanowi temat bogatej literatury glottodydaktycznej, czego przykładem jest m.in. cykl publikacji wydanych w serii *Kształcenie Polaków ze Wschodu* (red. Mazur 1992, 1993, 1994, 1995, 1996) oraz poradniki metodyczne przeznaczone dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie – Dąbrowska, Dobesz, Pasięka 2010, Foland-Kugler 2001, Kowalewski 2013, Krawczuk, Kowalewski 2017.

<sup>3</sup> Mówimy tu ogólniej o materiałach (a nie publikacjach), mając na względzie ich różnorodność gatunkową (obejmującą nie tylko podręczniki, ale i tablice gramatyczne oraz dostępne w internecie filmy z wykładami o języku i o nauczaniu języka, kursy, ćwiczenia oraz gry online).

<sup>4</sup> Wskaźnikiem komunikacyjnego podejścia do gramatyki są nie tylko podręczniki kursowe, ale i innowacyjne zbiory zadań. Na szczególną uwagę zasługują wydane przed laty publikacje Teresy Pelc (1997) oraz Jolanty Lechowicz i Joanny Podsiadły (2001). Grażyna Zarzycka, podkreślając ich wartość, stwierdza, że: „można obie prace uznać za przełomowe w polskiej glottodydaktyce: po raz pierwszy tak mocno zintegrowano sferę gramatyki i komunikacji.” (Zarzycka 2003: 128).

Drugim hasłem (pojawiającym się w kontekście nauczania języka polskiego studentów ze Wschodu) jest **zwalczanie interferencji gramatycznych**. W związku z tym, że wschodni Słowianie, którzy używają języka polskiego, wykazują się dużą sprawnością komunikacyjną, a zarazem wpadają w koleiny licznych interferencji, niezbędną rzeczą staje się uwrażliwianie odbiorców na różnice pomiędzy ich pierwszym językiem słowiańskim a nauczaną polszczyzną oraz wykonywanie ćwiczeń służących utrwalaniu właśnie tych form, które stają się częstą ofiarą transferu negatywnego (zob. m.in. Przechodzka 1993, Karczmarczyk, Przechodzka 1995, Skalska, Skalski 1995, Krawczuk 2006, 2008, 2015, Kowalewska 2014, Maliszewski 2014, 2019a, Izdebska-Długosz 2017, 2021a, 2021b, Kowalewski 2019).

Trzecim hasłem, którym można zwięźle ująć współczesne podejścia do nauczania gramatyki, jest wyrażenie **gramatyka z kulturą**. Stanowi ono intertekstualne nawiązanie do tytułu zbioru zadań poświęconego fleksji (Maliszewski 2020), a dzięki swojej wieloznaczności (czy ogólnikowości) może być używane w dość szerokim kontekście. W poniższym artykule omówimy trzy znaczenia „gramatyki z kulturą”, ilustrując je wybranymi ćwiczeniami, które dobrze reprezentują współczesne ścieżki nauczania gramatyki.

## 1. Z KULTURĄ, CZYLI PRZEJRZYŚCIE I ATRAKCYJNIE

Pierwsze znaczenie wyrażenia „z kulturą” odnosi się do samego sposobu nauczania języka. Na wzór znanej zasady lekarskiej: *Primum non nocere* można tu ułożyć maksymę: *Primum non deprimere* (czyli nie deprymować, nie zniechęcać, nie zamęczać odbiorców nadmiarem reguł i zadań, dbając o dobrą atmosferę na lekcjach, atrakcyjność materiałów, ich przemyślany układ oraz odpowiednio zaplanowany czas).

Scenariusz zajęć językowych opiera się na klasycznym schemacie: prezentacja – praktyka – produkcja (Komorowska 1993, s. 117)<sup>5</sup> i zwłaszcza ów pierwszy etap jest istotny, wprowadzając w temat lekcji oraz wyznaczając jej dalszy przebieg. Choć sam termin *prezentacja* – w odróżnieniu od dwóch pozostałych – konotuje pasywną postawę uczącego się (jako widza czy słuchacza), to jednak należy mieć na względzie, że nowe struktury gramatyczne są demonstrowane w ćwiczeniach (działaniach), a studenci są nakłaniani do wręcz nieustannej aktywności. Ważna jest tu zatem dbałość o wizualną oraz tematyczną atrakcyjność ćwiczeń, które

---

<sup>5</sup> Formułę tego schematu można nieco modyfikować i ukonkretnić. W związku z tym, że mianem prezentacji określa się zarówno wprowadzanie nauczanych struktur, jak i objaśnianie reguł, warto zawęzić zakres znaczeniowy tego terminu, rozróżniając fazę prezentacji (demonstrowania nauczanych struktur w początkowych ćwiczeniach) oraz fazę informacji (objaśniania reguł tworzenia danych form i wyszczególniania kontekstów ich użycia).

– kierując uwagę na wprowadzane zagadnienia – powinny intrygować i rozbudzać chęć pracy z tekstem. Należy też pamiętać, że słuchane bądź czytane wypowiedzi, które są podstawą wykonywanych zadań, mają służyć nie tylko przedstawieniu nowych struktur, ale i powtarzaniu wprowadzonych już konstrukcji.

Jako przykład prezentacji nowego zagadnienia przywołajmy ćwiczenie z podręcznika *Hurra!!! Po polsku*, który od lat stanowi wzorzec nauczania gramatyki w podejściu komunikacyjnym (z rozbudowaną sferą realizowującą):

**Gramatyka**

**1a** Anna napisała postanowienia noworoczne. Proszę ułożyć zdania według wzoru.

**W PRZYSZŁYM ROKU:**

**BĘDĘ:**

- będę chodzić regularnie na kontrolę
- będę uprawiać
  - angielskiego
  - biografie znanych artystów
- będę czytać
- będę interesować się
  - słodczy
  - sport (przynajmniej 2 razy w tygodniu)
  - papierosów
- będę regularnie uczyć się
  - aktualnościami politycznymi

**NIE BĘDĘ:**

- nie będę jeść
  - do dentysty
- nie będę tak często oglądać
  - produktów reklamowanych w tv-shop
- nie będę kupować
  - z Andrzejem
- nie będę palić tak dużo
  - telewizji
- nie będę spotykać się

Źródło: Małolepsza, Szymkiewicz 2005, s. 92

Pierwszym (najłatwiej uchwytym) walorem tego ćwiczenia jest jego atrakcyjność wizualna. Łączenie kolumn podlega ciekawemu rozplanowaniu, a zdania pisane kursywą na kolorowych polach (karteczkach) stwarzają wrażenie pisma odręcznego, dając poczucie obcowania z tekstem autentycznym. Interesujący jest również temat, który odwołuje się do sfery obyczajów (sporządzania listy postanowień noworocznych) oraz tego, co bliskie młodym odbiorcom (codzienne życie studentów i ich problemy). Ważne jest także to, że eksponowaniu nowej struktury (czasownika *będę* w połączeniach z bezokolicznikiem) towarzyszy utrwalanie urozmaiconego słownictwa oraz uprzednio wprowadzonych zagadnień fleksyjnych i składniowych. (Przypominane są końcówki narzędnika, biernika, dopełniacza rzeczowników oraz przymiotników l. poj. i l. mn.; prezentowane są czasowniki o zróżnicowanej rekcji, a ponadto powtarzana jest zasada zamiany biernika na dopełniacz w zdaniach przeczących).

Można więc podsumować, że powyższe ćwiczenie stanowi wręcz modelowy przykład wprowadzania nowych struktur gramatycznych, odznaczając się trzema istotnymi walorami, do których należy atrakcyjność formy graficznej, interesujący temat (bliski odbiorcom) oraz dbałość o to, by prezentacja nowych form szła w parze z utrwalaniem licznych zagadnień z poprzednich lekcji.

W *Gramatyce z kulturą* przedstawianiu struktur gramatycznych często służą ćwiczenia, które polegają na łączeniu popularnych sformułowań z odpowiednimi obrazkami (co ma na celu przedstawienie końcówek fleksyjnych, ukazywanie kontekstów ich użycia oraz sprawdzanie znajomości słownictwa). Wykorzystywaniu podlegają tu również pytania quizowe, dzięki którym można jeszcze wprowadzić element gry i rywalizacji. Na przykład przy demonstrowaniu form celownika użyciu podlega zwrot *życzyć czegoś komuś*, którego sposób wykorzystywania dobrze też służy przypomnieniu końcówek dopełniacza oraz sprawdzaniu kompetencji leksykalnej:

**1** Komu składamy te życzenia? Odpowiedz na pytania.

0. Powodzenia na egzaminie życzymy

- studentowi.
- wykładowcy.
- nauczycielowi.

1. Przyjemnej podróży życzymy

- klientowi.
- pasażerowi.
- taksówkarzowi.

2. Miłej lektury życzymy

- widzowi.
- słuchaczowi.
- czytelnikowi.

3. Taaaakiej ryby życzymy

- pływakowi.
- marynarzowi.
- wędkarzowi.



Źródło: Maliszewski 2020, s. 52

Zwieńczeniem fazy prezentacji jest odkrywanie bądź objaśnianie reguł gramatycznych i także na tym etapie warto zadbać o aktywność uczących się. Zamiast ograniczać się do podawania listy przykładowych form oraz wyjątków, dobrze jest skłonić odbiorców do samodzielnego uzupełniania tabelki zgodnie z podawanymi wskazówkami:

rodzaj męski (słowa zakończone na spółgłoskę)		
-owi	wyjątki do zapamiętania!	
formy regularne	-u	
student – <u>studentowi</u>	Bóg – <u>Bogu</u> , ksiądz – <u>księdzu</u>	ojciec – <u>ojcu</u>
profesor – _____	pan – _____	chłopiec – _____
gość – _____	brat – _____	diabeł – _____
uczeń – _____	kot – _____	pies – _____
minister – _____	świat – _____	lew – _____
rodzaj żeński (i słowa rodzaju męskiego zakończone na -a)		
-e	-y	-i
po spółgłoskach twardych	po spółgłoskach stwardniałych	po spółgłoskach miękkich i po -l
osoba – <u>osobie</u>	młodzież – <u>młodzieży</u>	Ela – <u>Eli</u>
mama – _____	Natasza – _____	ciocia – _____
żona – _____	róża – _____	babcia – _____
kobieta – _____	uczennica – _____	miłość – _____



Źródło: Maliszewski 2020, s. 54

Dzięki temu prostemu zabiegowi można silniej angażować uwagę uczących się, a ponadto dawać im poczucie przejrzystości reguł. W wypadku problemów napotykanym w kolejnych fazach lekcji uczący się powracają do samodzielnie wypełnionej tabelki, traktując ją jako swoistą „mapkę”, która ułatwia orientację w świecie gramatyki. Podstawowe pytanie, które jest zadawane w razie trudności z doбором właściwej końcówki fleksyjnej, brzmi: *Gdzie jesteśmy?*, a zadaniem odpowiadającego staje się wskazanie wiersza oraz kolumny, w której mieści się przekształcony leksem (co wymaga rozpoznania jego rodzaju i ponownego zwrócenia uwagi na zasady dystrybucji końcówek fleksyjnych).

Przy kolejnych etapach lekcji (praktyce i produkcji) ważna jest zasada stopniowania trudności – poczynając od krótkich ćwiczeń i podobnych transformacji, po dłuższe wypowiedzi o bardziej zróżnicowanej leksyce. Istotne jest również bogactwo bodźców, przekazów oraz typów zadań, czyli dbałość o to, by wielokrotne powtarzanie i utrwalanie materiału nie oznaczało jego monotonii (zob. Komorowska 1993, s. 126). Szczególnie dużo możliwości stwarza faza produkcji, podczas której studenci mogą się wcielać w różne role, dając wyraz swojej kreatywności oraz wchodząc w interakcje, które służą nie tylko rozwojowi kompetencji komunikacyjnej, ale i integracji grupy.

## 2. Z KULTURĄ, CZYLI PROPAGOWANIEM POŻĄDANYCH ZACHOWAŃ

Nauce języka już od pierwszych lekcji towarzyszy wdrażanie zasad etykiety (zaczynamy wszakże od powitań, pożegnań i sposobów zwracania się do odbiorcy). Przy wprowadzaniu form fleksyjnych czy składniowych można więc odwoływać się do znanych wypowiedzi grzecznościowych (np. popularne formy *dziękuję, proszę, przepraszam* stanowią dobry wstęp do zaprezentowania trzech koniugacji), a także nauczać kolejnych sformułowań, które ułatwiają nawiązywanie i podtrzymywanie dobrych relacji. Na przykład przy ćwiczeniu koniugacji warto wprowadzać wypowiedzi typu: *Serdecznie gratuluję! Cieszę się, że cię widzę! Przepraszam, czy nie przeszkadzam?, Świetnie wyglądasz!, Podoba mi się twój sweter!, Podobają mi się twoje okulary!*, co służy nie tylko utrwalaniu form czasowników, ale i propagowaniu pożądanych zachowań językowych.

Ćwiczenia poświęcone fleksji imiennej też często idą w parze z nauczaniem grzeczności. Końcówki dopełniacza i celownika można powtarzać przy składaniu życzeń oraz gratulacji. Popularny biernik towarzyszy licznym aktom etykiety (*przepraszamy kogoś za coś, prosimy kogoś o coś, zapraszamy kogoś na coś, wznosimy toasty za kogoś lub za coś*). Narzędnik staje się przydatny przy wyrażaniu komplementów (*jesteś świetnym kolegą / świetną koleżanką*), a wólcz jest nieodzowny przy budowaniu zwrotów do adresata.

Poszczególne formy fleksyjne podlegają utrwaleniu także przy okazji rozmów o zasadach *savoir vivre*'u – np. ćwiczeniu dopełniacza dobrze służy dyskusja o tym, czego nie wypada (nie można, nie należy, nie wolno) robić przy stole, przy celowniku omówieniu podlegają zasady pierwszeństwa – kto komu się kłania (przedstawia), kto komu podaje rękę, przy bierniku można zadawać pytania, kogo należy powitać w pierwszej kolejności, w co trzeba się ubrać na poszczególne okazje (egzamin, randkę), co wypada kupić, gdy idziemy w gości itp.

Propagowanie pożądanych zachowań nie ogranicza się jednak do samej etykiety i okazywania szacunku innym rozmówcom. We współczesnych materiałach do nauki języka widoczny staje się nacisk na edukację zdrowotną, ekologiczną czy obywatelską. Także przy okazji ćwiczeń na fleksję imienną czy werbalną warto uwrażliwiać uczących się na istotne problemy społeczne, upowszechniając właściwe wzorce postępowania (ów wychowawczy aspekt ćwiczeń jest pożądany zwłaszcza w pracy z młodzieżą, choć oczywiście należy tu unikać nadmiernego moralizatorstwa, dbając o angażowanie uwagi odbiorców i stosując elementy zabawy).

### 3. Z KULTURĄ, CZYLI Z ELEMENTAMI WIEDZY O POLSCE

Zagadnienia tematyczne wyszczególnione w „Europejskim systemie opisu kształcenia językowego” wprowadzają w rozbudowaną sferę realioznawczą<sup>6</sup>, a podejmowanie wyróżnionych tematów służy nie tylko rozwojowi kompetencji gramatycznej, leksykalnej i komunikacyjnej, ale też dostarcza okazji, by przekazywać liczne informacje o kulturze dnia codziennego, ważnych obyczajach, znanych wydarzeniach, atrakcyjnych miejscach, dziełach sztuki, sławnych osobach<sup>7</sup>.

Coraz większy nacisk na łączenie nauki polskiego z przekazywaniem wiedzy o Polsce i jej kulturze uobecnia się w trojaki sposób. Pierwszym wskaźnikiem jest rosnąca liczba publikacji na temat nauczania kultury na lekcjach języka polskiego jako obcego<sup>8</sup>. Drugim świadectwem jest coraz bogatszy zasób podręczników, których autorzy – w ćwiczeniach służących rozwijaniu sprawności

<sup>6</sup> Klasyfikacja zagadnień tematycznych obejmuje ogólnikowo zakreślone dziedziny: 1. Dane osobowe, 2. Dom, mieszkanie, otoczenie, 3. Życie codzienne, 4. Czas wolny, rozrywka, 5. Podróże, 6. Stosunki międzyludzkie, 7. Zdrowie i higiena, 8. Edukacja, 9. Zakupy, 10. Żywność i napoje, 11. Usługi, 12. Miejsca, 13. Język, 14. Pogoda, a wyróżnione tu kategorie podlegają dalszej specyfikacji (wyodrębnione zostają podtematy i pojęcia szczegółowe) (ESOKJ 2003, s. 57–58).

<sup>7</sup> Już same okładki podręczników do nauki języka polskiego bywają zapowiedzią rozbudowanego komponentu kulturowego (np. na okładce *Hurra!!! Po polsku* widnieje rysunek Pałacu Kultury i Sukiennic, a podręczniki z serii *Krok po kroku* przyciągają wzrok zdjęciami krakowskiego rynku, pozwalając oczekiwać bogato ilustrowanych lekcji, które przybliżają polskie realia i promują polską kulturę).

<sup>8</sup> Zob. m.in. prace zamieszczone w tomie pod redakcją Władysława Miodunki (2004) oraz monografie: Burzyńska 2002, Garncarek 2006, Gębał 2010, Kowalewski 2011, Nawracka 2020.

językowych – wykazują dbałość o to, by dostarczać licznych informacji na temat Polski<sup>9</sup>. Trzecim przejawem wagi przywiązywanej do promocji polskiej kultury w materiałach do nauki języka jest coraz ściślejsza integracja obu zagadnień, czego dobrym przykładem jest m.in. podręcznik *Jestem stąd*, zbiór plansz: *O Polsce po polsku*, a także podręcznik *Po polsku po Polsce* oraz związana z nim platforma internetowa [www.popolskupopolsce.edu.pl](http://www.popolskupopolsce.edu.pl).

Co zrozumiałe, im wyższy poziom nauczania języka, tym bardziej rozbudowany staje się komponent kulturowy. Na pierwszych lekcjach prezentowane są mapki Polski z nazwami miast, co służy ćwiczeniu fonetyki (zadanie odbiorców ogranicza się do odczytywania bądź powtarzania danych nazw) oraz utrwalaniu różnych rodzajów gramatycznych (uczący się mają pogrupować odczytywane toponimy wedle ich przynależności rodzajowej) (Małolepsza, Szymkiewicz 2005, s. 7; Machowska 2010, s. 31; Maliszewski 2020, s. 11). W kolejnych lekcjach nazwy polskich miast występują już w przypadkach zależnych i związanych z nimi konstrukcjach, a w ćwiczeniach gramatyczno-leksykalnych pojawia się coraz większy zasób informacji. Przy utrwalaniu form narzędnika studenci wskazują, nad jaką rzeką leżą dane miasta, a przy zadaniu na łączenie kolumn (bądź dopasowywanie tekstu do obrazka) mówią, z czym się kojarzą (Kraków – ze smokiem, Warszawa – z syrenką, Gdańsk – z morzem). Przy wprowadzaniu miejscownika studenci określają położenie poszczególnych miast za pomocą wyrażen: *na północy / południu / wschodzie / zachodzie*, a przy zadaniu na łączenie kolumn mówią, gdzie znajdują się prezentowane zabytki (pomnik smoka – w Krakowie, pomnik syrenki – w Warszawie, pomnik Neptuna – w Gdańsku). Wraz z przekazywaniem kolejnych informacji na temat polskich miast pojawiają się dłuższe teksty na ich temat i coraz wyraźniejsza staje się promocja polskiej kultury. Osnową bardziej rozbudowanych ćwiczeń gramatycznych stają się na przykład maile, których nadawcy piszą o tym, gdzie byli, co służy nie tylko utrwalaniu wybranych form fleksyjnych, ale i promowaniu poszczególnych miejsc oraz związanych z nimi atrakcji turystycznych (ukazywanych również na fotografiach, które towarzyszą danym tekstom – zob. Maliszewski 2020, s. 106–107).

Podobnie i sylwetki znanych postaci warto już wprowadzać przy okazji najprostszych ćwiczeń gramatycznych, by następnie sięgać po coraz bardziej rozbudowane teksty, które wyjaśniają, kim są poszczególne postaci. Ten sam

---

<sup>9</sup> Można tu wymienić takie podręczniki kursowe, jak: *Hurra!!! Po polsku; Polski krok po kroku; Start; Polski jest cool; Polski? Chcę i mogę!; Polski mniej obcy; Polski bez tajemnic; Jestem stąd; Z polskim w świat; Język polski bez granic*. Nacisk na promowanie polskiej kultury i przekazywanie wiedzy o Polsce uobecnia się również w materiałach dodatkowych – np. we wspomnianym już zbiorze ćwiczeń *Teraz polski* tematem rozmów z użyciem czasu przeszłego są wydarzenia z życia znanych osobistości (Curie-Skłodowska, Sienkiewicz, Chopin), a w *Ten, ta, to* osnową ćwiczeń służących rozwojowi kompetencji gramatycznej są m.in. teksty dotyczące polskich noblistów, co stanowi dodatkową wartość danych publikacji (Zarzycka 2003, s. 128).

zestaw materiałów wizualnych może być wykorzystywany przy podejmowaniu kolejnych tematów. Na przykład okładka filmu *Bogowie* z Tomaszem Kotem w garniturze i białym fartuchu staje się przydatna już od pierwszych lekcji, pojawiając się przy utrwalaniu form mianownika (*To jest aktor. To jest lekarz. On jest młody, przystojny, elegancki*), końcówek narzędnika (*On jest aktorem. On jest lekarzem.*), biernika (*Widzimy lekarza. On ma na sobie garnitur i fartuch.*) czy miejscownika (*Ten film jest o lekarzu.*). Studenci nie muszą tu jeszcze wiedzieć, kim jest osoba widoczna na zdjęciu (będącym po prostu jednym z wielu bodźców wizualnych), ale wraz z rozwojem procesu nauczania, przybliżaniu podlega jej sylwetka. Przy ćwiczeniu form mianownika rodzaju męskoosobowego okładka filmu *Bogowie* pojawia się ponownie, ale tym razem towarzyszy już dłuższemu tekstowi, który służy przedstawieniu Zbigniewa Religi oraz zarekomendowaniu ważnego dzieła polskiej kinematografii:

#### Film „Bogowie”

Zbigniew Religa był lekarzem i chirurgiem z wielką pasją. Nie interesował się tym, kogo operuje. Nieważne, czy byli to wielcy ..... *artyści*..... (artysta)<sup>0</sup>, znani ..... (polityk)<sup>1</sup>, wspaniali ..... (sportowiec)<sup>2</sup> czy zwykli ..... (człowiek)<sup>3</sup>. Wszyscy ..... (pacjent)<sup>4</sup> byli tak samo ważni, a profesor Religa robił wszystko, żeby ratować ich życie. To właśnie on jako pierwszy w Polsce wykonał udany przeszczep serca. O tym sukcesie mówili wtedy wszyscy polscy ..... (chirurg)<sup>5</sup> i ..... (dziennikarz)<sup>6</sup>, a dzisiaj mówi o nim film „Bogowie”.

..... (Twórca)<sup>7</sup> filmu wykonali naprawdę dobrą pracę. Historia jest ciekawa, a akcja – bardzo dynamiczna. Wszyscy ..... (aktor)<sup>8</sup> perfekcyjnie grają swoje role. Tomasz Kot wygląda jak prawdziwy profesor Religa, a jego ..... (partner)<sup>9</sup> też są świetni jako ..... (lekarz)<sup>10</sup>.

Nic dziwnego, że widzowie oraz ..... (krytyk)<sup>11</sup> pozytywnie oceniają film, a rodzina i ..... (przyjaciel)<sup>12</sup> Zbigniewa Religi dodają, że reżyser dobrze pokazał charakter legendarnego profesora.



Zbigniew Religa  
(lekarz, chirurg)



Tomasz Kot  
(aktor)

Źródło: Maliszewski 2020, s. 30

Pokazując te same obrazy w różnych kontekstach, utrwalamy ich znajomość, a zarazem sprawiamy, że uczący się doświadczają efektów nauczania. Powtarzane bodźce wizualne stają się źródłem rozbudowywanych wypowiedzi, gdyż odbiorcy potrafią już coraz więcej rzeczy nazwać, dostrzec i wyjaśnić, manifestując swoją znajomość języka oraz kultury. (Podobnie i fotografie zabytków mogą początkowo służyć krótkim opisom, by następnie stać się tematem dłuższych wypowiedzi – bardziej szczegółowych prezentacji, opowiadanych legend czy historii).

Odwolania do poszczególnych osób, miejsc czy zabytków różnią się więc swoim charakterem – poczynając od drobnych nawiązań oraz „inkrustowania”



układanych ćwiczeń nazwami własnymi, które zakorzeniają dany tekst w polskich realiach, po rozbudowane ćwiczenia, których osnową są dłuższe artykuły poświęcone atrakcjom turystycznym, znanym postaciom czy dziełom sztuki. Częstemu wykorzystywaniu podlegają także teksty piosenek (rzadziej zaś utwory poetyckie czy prozatorskie), które służą nauczaniu wybranych zagadnień gramatyczno-leksykalnych oraz popularyzowaniu polskiej muzyki i literatury<sup>10</sup>.

Coraz większa liczba podręczników, które kładą nacisk na promocję polskiej kultury, w sposób nieunikniony prowadzi do powtarzalności prezentowanych osób, miejsc, zabytków, tradycji (w niejednym podręczniku odnajdziemy wszakże odwołania do polskich noblistów, zdjęcia popularnych zabytków czy teksty na temat Wielkanocy czy Bożego Narodzenia), co sprzyja utrwalaniu podejmowanych zagadnień i budowaniu pewnego kanonu kulturowego. Z drugiej strony rosnąca liczba materiałów do nauczania języka prowadzi też do coraz większej różnorodności przekazywanych treści kulturowych, co również ma swoje zalety (rozszerzeniu podlega bowiem zasób przedstawianych postaci i zabytków). Tematycznej różnorodności sprzyja fakt, że autorzy podręczników pracują w różnych ośrodkach akademickich i promują lokalną kulturę (w poszczególnych ćwiczeniach bądź całych zbiorach zadań)<sup>11</sup>.

#### 4. CZTERY FILARY NAUCZANIA GRAMATYKI

Podsumowując uwagi na temat nauczania gramatyki we współczesnej glottodydaktyce, można tu wyodrębnić cztery filary, na których opiera się dany proces.

Pierwszym filarem jest oczywiście wiedza nauczyciela, który powinien mieć opanowaną naukę o języku i orientować się w jego tendencjach rozwojowych. Równie istotna jest tu wiedza glottodydaktyczna, czyli znajomość metodyki, a w pracy z grupami słowiańskimi – także świadomość typowych interferencji (można wtedy dobierać bądź układać takie zadania, których celem jest utrwalanie form, które często padają ofiarą transferu negatywnego – zob. Dąbrowska, Dobesz, Pasieka 2010, s. 59–75). Pożądana jest tu również bogata

---

<sup>10</sup> O sposobach wykorzystywania piosenek i tekstów literackich w procesie glottodydaktycznym – zob. m.in. Siek-Piskozub, Wach 2006, Łaszkiwicz 2010, Czerkies 2012, Próchniak 2012, Kaźmierczak 2019.

<sup>11</sup> Np. w „Łódzkim” *Ten, ta, to* pojawia się mapka przedstawiająca centrum Łodzi (Lechowicz, Podsiadły 2001, s. 28), w wydanym przez Uniwersytet Śląski podręczniku *Polski mniej obcy* osnową jednego z ćwiczeń jest legenda o Cieszynie (Madeja, Morcinek 2007, s. 19–20), a w wydanym przez UMCS *Z polskim w świat* ilustracją miasteczka akademickiego jest fragment mapki Lublina (Ciesielska-Musameh, Guziuk-Świca, Przechodzka 2016, s. 60). Promowaniu kultury lokalnej poprzez nauczanie i testowanie języka polskiego służą też osobne publikacje – m.in. *Z Wrocławiem w tle, Wokół Lublina, Spacerkiem po Łodzi i okolicy*.

wiedza kulturoznawcza, dzięki której nauczyciel może pozyskiwać uwagę odbiorców, nawiązywać lepszy kontakt z grupą i dopełniać treść rozmów licznymi ciekawostkami.

Drugim filarem nauczania gramatyki jest pragmatyka językowa. W centrum procesu glottodydaktycznego znajduje się bowiem odbiorca, który chciałby efektywnie się posługiwać językiem polskim (a nie słuchać wykładów na jego temat). Zagadnienia gramatyczne należy więc odpowiednio selekcjonować, porządkować i wyjaśniać w przystępny sposób (a dużą rolę odgrywa tu infografika) bądź – przy zastosowaniu metody indukcyjnej – sprawiać, by to uczący się odkrywał reguły na podstawie wykonywanych ćwiczeń. Ważne jest również, by rozwój kompetencji gramatycznej nie był traktowany jako cel, ale jako środek realizowania poszczególnych intencji komunikacyjnych (np. dzięki znajomości dopełniacza możemy wyrazić negację, powiedzieć dokąd idziemy, poprosić o określoną ilość czegoś, złożyć życzenia, napisać pozdrowienia itd.). Przy nauczaniu języka ważna jest więc odpowiedź na trzy kluczowe pytania: czego uczyć (selekcja struktur), jak uczyć (dobór metod, technik, ćwiczeń) i po co uczyć (nacisk na użyteczność wprowadzanych konstrukcji)<sup>12</sup>.

Trzecim filarem nauczania gramatyki jest atrakcyjność ćwiczeń gramatycznych oraz ich różnorodność. Ważne, by szukać takich wątków, które są ciekawe dla odbiorców. Jak bowiem podkreśla Hanna Komorowska: „Dobór materiału, jeśli ma na celu skupienie uwagi, musi odpowiadać zainteresowaniom uczniów. Znając te zainteresowania, można odpowiednio aranżować sytuacje tak, by były przez uczniów traktowane jako zajmujące. Zasada ta w szczególności nadaje się do nauczania materiału gramatycznego.” (Komorowska 1993, s. 78). Warto przy tym pozostawiać uczącym się pewien margines swobody w wybieraniu tematów i sytuacji komunikacyjnych (Komorowska 1993, s. 78). Na przykład przy ćwiczeniu form czasu przeszłego uczniowie mogą wcielać się w dowolne postaci i pisząc kartkę z pamiętnika (*Co dziś robiłem? Co dziś robiłam?*), starają się dostarczyć takich informacji, które umożliwią słuchaczom odgadnięcie, czy to pamiętnik. Dzięki temu uczący się angażują się w proces tworzenia wypowiedzi oraz uważnie słuchają innych osób, a nauczyciel zyskuje przy tym informację o zainteresowaniach i kompetencji kulturowej poszczególnych nadawców, którzy wcielają się w wybrane przez siebie postaci (piosenkarzy, aktorów, sportowców, polityków, bohaterów filmowych czy literackich).

Czwartym filarem kształcenia językowego jest przekazywanie wiedzy o Polsce – nauczanie gramatyki stwarza bowiem znakomitą okazję, by przybliżyć uczącym się sylwetki sławnych osób, ważne wydarzenia, najcenniejsze zabytki, popularne zwyczaje. Na przykład przy nauczaniu miejscownika można

<sup>12</sup> Więcej na temat metod i technik nauczania gramatyki: Komorowska 1993, s. 117–127, Setrny, Lipińska 2005, s. 111–133, Dąbrowska, Dobesz, Pasięka 2010, s. 97–104, Jasińska 2016, Gębał, Miodunka 2020, s. 228–250.

prezentować tytuły filmów biograficznych, by w ćwiczeniach gramatycznych informować, o kim (o czym) one są, zachęcając przy tym do ich obejrzenia. Uczący się mogą też dowiadywać się o atrakcjach turystycznych, które znajdują się w poszczególnych miastach Polski, a następnie losować kartki z ich fotografiami, dając wyraz nie tylko opanowaniu form miejscownika (*Gdzie jestem?*), ale i znajomości przedstawianych zabytków<sup>13</sup>.

Zestaw podobnych materiałów można wykorzystywać przy wprowadzaniu kolejnych zagadnień gramatycznych. Na przykład pocztówki z różnymi miejscami stają się przydatne przy ćwiczeniu różnych czasów. Na podstawie losowanych fotografii studenci piszą pozdrowienia, opowiadając o tym, co robią w danym miejscu albo piszą mail o tym, dokąd pojechali i jak spędzali tam czas bądź mówią o swoich planach wakacyjnych. Losowane pocztówki mogą też służyć sprawdzaniu znajomości trybu przypuszczającego – np. *Gdybym był(a) na Mazurach, to...* oraz form trybu rozkazującego – nadawcy udzielają tu wskazówek, co wziąć ze sobą, co robić, a czego nie robić, a odbiorcy starają się odgadnąć, jakiego miejsca dotyczą dane porady. Takie ćwiczenia pozwalają rozwijać kompetencję językową, a zarazem utrwałać zasób informacji na temat polskich atrakcji turystycznych.

Cztery filary nauczania gramatyki można więc krótko przedstawić w następujący sposób:

### 1. Wiedza nauczyciela

- a) wiedza językoznawcza (znajomość terminów, reguł, tendencji rozwojowych)
- b) wiedza glottodydaktyczna (znajomość metodyki, wiedza na temat interferencji)
- c) kompetencja kulturowa (znajomość historii, dzieł sztuki, realiów)

### 2. Pragmatyka językowa

- a) nastawienie na cele nauczania i jego efektywność (przy nauczaniu Słowian – dążenia do zwalczania interferencji)
- b) ograniczanie teorii (komentarzy metajęzykowych)
- c) nacisk na ćwiczenia komunikacyjne, praktykę językową

### 3. Atrakcyjność ćwiczeń

- a) „atrakcyjność codzienności”, sceny z życia wzięte, podejmowanie tematów bliskich odbiorcom
- b) różnorodność bodźców, typów zadań, sytuacji komunikacyjnych
- c) ludyczność (elementy humoru, zabawy, rywalizacji)

<sup>13</sup> Oczywiście, tego typu materiały wizualne nie muszą się ograniczać do polskiej kultury. By angażować uwagę uczących się i wzbogacać zasób słownictwa, warto wykorzystywać fotografie przeróżnych miast, dzieląc je np. na trzy kategorie: *Polska, Europa, świat* i pozwalając wybrać uczącym się zestaw, z którego losują zdjęcie będące przedmiotem wypowiedzi.

#### 4. Promocja kultury

- a) rozbudowywanie sfery realioznawczej (której i tak nie sposób uniknąć)
- b) nauczanie etykiety i promowanie pożądanych społecznie zachowań
- c) przekazywanie wiedzy o Polsce (i świecie), porównywanie różnych kultur, zachęcanie do dalszej aktywności poznawczej

Na zakończenie warto wspomnieć, że – jak świadczą badania ankietowe przeprowadzane w CJKP UMCS – sami uczący się dostrzegają (i doceniają) powyższe wartości. W ankiecie przeprowadzonej w 2017 roku (na zakończenie miesięcznego kursu przygotowawczego dla Ukraińców zaczynających studia w Polsce) zadania gramatyczne często wymieniano wśród lubianych zadań, a wśród ich zalet podawano to, że były one ważne, przydatne i ciekawe (Maliszewski 2019, s. 52).

Istotne jest zatem to, by – w zależności od potrzeb oraz stopnia zaawansowania grupy – starannie dobierać przydatne struktury gramatyczne (które przy nauczaniu wschodnich Słowian padają ofiarą częstych interferencji), a zarazem dbać o atrakcyjny sposób ich nauczania, co nie tylko zwiększa efektywność procesu glottodydaktycznego, ale też pozostawia miłe wspomnienia z kursu językowego. Ważne też, by wykorzystywać naukę gramatyki do przybliżania polskich realiów, rozbudzania zainteresowania polską kulturą, przekazywania wiedzy na jej temat i zachęcania do dalszej aktywności poznawczej.

### BIBLIOGRAFIA

- Burzyńska A.B., 2002, *Jakże rad bym się nauczył polskiej mowy... O glottodydaktycznych aspektach relacji język a kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wrocław.
- Butcher A., Maliszewski B., Przechodzka G., Rzeszutko-Iwan M., Trębska-Kerntopf A., 2009, *Wokół Lublina. Zadania testowe z języka polskiego dla obcokrajowców*, Lublin.
- Ciesielska-Musameh R., Guziuk-Świca B., Przechodzka G., 2016, *Z polskim w świat. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego*, Lublin.
- Czerkies T., 2012, *Tekst literacki w nauczaniu języka obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)*, Kraków.
- Dąbrowska A., Burzyńska-Kamieniecka A., Dobesz U., Pasięka M., 2005, *Z Wrocławiem w tle. Zadania testowe z języka polskiego dla cudzoziemców*, Wrocław.
- Dąbrowska A., Dobesz U., Pasięka M., 2010, *Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie*, Warszawa.
- Dembowska-Wosik I., Strzelecka A., Zawada A., 2011, *Spacerkiem po Łodzi i okolicy. Teksty i ćwiczenia do nauki języka polskiego dla cudzoziemców*, Łódź.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczania, ocenianie (ESOKJ)*, 2003, Warszawa.
- Foland-Kugler M., 2001, *Uczymy polskiego na Wschodzie*, Warszawa.
- Garncarek P., 2006, *Przestrzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Warszawa.
- Gębał P.E., 2010, *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców. Podejście porównawcze*, Kraków.

- Gębal P. E., Miodunka W. T., 2020, *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Warszawa.
- Izdebska-Długosz D., 2016, *Uczyć czy nie uczyć? Przemiany miejsca i roli gramatyki w świetle metod nauczania języków obcych*, „Acta Humana” 7, s. 93–103. <http://dx.doi.org/10.17951/ah.2016.7.93>
- Izdebska-Długosz D., 2017, *Po polsku bez błędu. Zbiór ćwiczeń z gramatyki języka polskiego dla studentów ukraińskojęzycznych: A2–B2*, Rzeszów.
- Izdebska-Długosz D., 2021a, *Błędy gramatyczne w polszczyźnie studentów ukraińskojęzycznych*, Kraków.
- Izdebska-Długosz D., 2021b, *Polski dla nas. Deklinacja i składnia kontrastywnie dla Słowian wschodnich (A2–B2)*, Kraków.
- Jasińska A., 2016, *Jak objaśniać gramatykę uczącym się języka polskiego jako obcego*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Ad Didacticam Litterarum Poloniarum Et Linguae Polonae Pertinentia” 7 (223), 67–78.
- Jasińska A., Waliszko M., 2015, *O Polsce po polsku. Plansze tematyczne do nauki języka polskiego jako obcego dla poziomu A1/A2*, Berlin.
- Język polski bez granic, Seria podręczników do nauki języka polskiego jako obcego dla szkół ukraińskich (klasy V–XI)*, <http://www.wspolnotapolska.org.pl/bezgranic/index.php> (dostęp: 01.08.2021).
- Karczmarszuk B., Przechodzka G., 1995, *Różnice strukturalne między językiem polskim i rosyjskim a kształcenie sprawności komunikacyjnej (wybrane zagadnienia)*, w: *Kształcenie sprawności komunikacyjnej Polaków ze Wschodu*, J. Mazur (red.), Lublin, s. 137–146.
- Każmierczak P., 2019, *Piosenka pomoże na wiele, czyli o alternatywnych sposobach kształtowania kompetencji gramatycznej*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 25, s. 137–148. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.25.12>
- Komorowska H., 1993, *Podstawy metodyki nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Kowalewska M., 2014, *Co nas łączy... Teoria i zbiór ćwiczeń z gramatyki języka polskiego*, Kraków.
- Kowalewski J., 2011, *Kultura polska jako obca?*, Kraków.
- Kowalewski J., 2013, *Jak uczyć języka polskiego i kultury polskiej na Ukrainie*, Kraków.
- Kowalewski J., 2019, *Gramatyka dla heretyka – nie tylko uczących (się) języka polskiego na Ukrainie*, Kraków.
- Krawczuk A., 2006, *Błędy gramatyczne studentów polonistyki lwowskiej spowodowane polsko-ukraińską interferencją*, „Postscriptum”, nr 2 (52), s. 137–153.
- Krawczuk A., 2008, *Polska mowa – Ukraińcam*, Lwów.
- Krawczuk A., 2015, *Polska mowa. Gramatyka z wprawami*, Kyjów.
- Krawczuk A., Kowalewski J., 2017, *Metodyka wykładania polskiej mowy*, Kyjów.
- Krawczuk A., Kowalewski J., 2019, *Jestem stąd. Podręcznik z polskiej mowy*, Lwów.
- Lechowicz J., Podsiadły J., 2001, *Ten, ta, to. Ćwiczenia nie tylko gramatyczne dla cudzoziemców*, Łódź.
- Łaszkiwicz M., 2010, *Piosenka jest dobra na wszystko?*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 17, s. 335–341.
- Machowska J., 2010, *Gramatyka? Dlaczego nie?! Ćwiczenia gramatyczne dla poziomu A1*, Kraków.
- Madeja A., Morcinek B., 2007, *Polski mniej obcy Podręcznik do nauki języka polskiego dla średnio zaawansowanych*, Katowice.
- Maliszewski B., 2014, *Per errata ad astra – zwalczanie interferencji gramatycznych w procesie nauczania języka polskiego studentów ze Wschodu*, w: *Błąd w literaturze, kulturze i językach narodów słowiańskich*, M. Dziwiś i in. (red.), Lublin, s. 221–230.
- Maliszewski B., 2019a, *Ku absencji interferencji – sposoby utrwalania poprawnych form gramatycznych w nauczaniu języka polskiego młodzieży z Ukrainy*, „Roczniki Humanistyczne”, t. LXVII, z. 10, s. 99–112.

- Maliszewski B., 2019b, *Bariery i pomosty w sytuacjach komunikacyjnych na lekcji języka polskiego jako obcego*, „Język a Edukacja”, t. 7, D. Lech-Kirstein, M. Makuchowska (red.), Opole, s. 49–59.
- Maliszewski B., 2020, *Gramatyka z kulturą. Przez przypadki*, K. Wójcik (oprac.), Lublin.
- Małolepsza M., Szymkiewicz A., 2005, *Hurra!!! Po polsku 1*, Kraków.
- Małycka A., Dembińska K., 2010, *Start 1. Survival Polish*, Warszawa.
- Mazur J. (red.), 1992, 1993, 1994, 1995, 1996, tomy pokonferencyjne z serii: *Kształcenie Polaków ze Wschodu*, Lublin.
- Miodunka W. (red.), 2004, *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny — programy nauczania — pomoce dydaktyczne*, Kraków.
- Nawracka M.J., 2020, *Nauczanie języka polskiego jako obcego w perspektywie refleksyjnej i kulturowej*, Kraków.
- Pelc T., 1997, *Teraz polski. Gry i ćwiczenia komunikacyjne. Podręcznik dla nauczycieli języka polskiego jako obcego*, Łódź.
- Piotrowska-Rola E., Porębska M., 2017, *Polski jest cool*, Lublin.
- Prizel-Kania A., Bucko D., Sowa K., Majcher-Legawiec U., 2016, *Po polsku po Polsce*, Kraków.
- Próchniak W., 2012, *Klucz do wierszy. Poezja w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Lublin.
- Przechodzka G., 1993, *Z problematyki interferencji językowej w nauczaniu języka polskiego Polaków ze Wschodu*, w: *Metodyka kształcenia językowego Polaków ze Wschodu*, J. Mazur (red.), Lublin.
- Sałęga-Bielowicz B., Gałat E., 2018, *Język polski? Chcę i mogę*, Kraków.
- Seretny A., Lipińska E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Siek-Piskozub T., Wach A., 2006, *Muzyka i słowa. Rola piosenki w procesie przyswajania języka obcego*, Poznań.
- Skalska A., Skalski T., 1995, *Pułapka komunikatywności*, w: *Kształcenie sprawności komunikacyjnej Polaków ze Wschodu*, J. Mazur (red.), Lublin, s. 49–57.
- Skorupa E., Lipińska E., 2010, *Polski bez tajemnic. Język polski dla studentów niemieckojęzycznych*, Kraków.
- Stempek I., Stelmach A., 2012, *Polski. Krok po kroku*, Kraków.
- Zarzycka G., 2003, *Gramatyka a podejście komunikacyjne w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Przegląd Polonijny”, z. 4, s. 122–128.

Bartłomiej Maliszewski


## GRAMMAR WITH CULTURE – ON CONTEMPORARY APPROACHES TO TEACHING GRAMMAR

**Keywords:** teaching Polish as a foreign language, grammar, flexion, culture

**Summary.** When developing grammar proficiency, language pragmatics (effectiveness of communication) are the primary focus, and the knowledge of grammar is perceived as a means of utterance creation, serving to implement specific intentions of the sender. The subject of this article is the apparent focus on the “attractiveness” of the exercises and the connection of grammatical issues with Polish culture knowledge transfer. The expression “Grammar with culture” through its ambiguity allows the characterization of the contemporary ways of shaping grammatical competence in teaching Polish as a foreign language. The words “with culture” mean: a polite (attractive, transparent) promotion of the desired behaviour and transfer of knowledge about the Polish culture.



*Julia Stefanyszyn\**

 <https://orcid.org/0000-0001-6114-6247>

## FUNKCJONALNE TYPY SUBSTYTUTÓW W STRUKTURZE OKAZJONALNYCH INNOWACJI FRAZEOLÓGICZNYCH: INTERPRETACJA Z UWZGLĘDNIENIEM ASPEKTU GLOTTODYDAKTYCZNEGO

**Słowa kluczowe:** frazeologizm, norma frazeologiczna, innowacja frazeologiczna, substytut, znajomość frazeologii, nauczanie frazeologii

**Streszczenie.** Artykuł poświęcony jest badaniu frazeologicznych innowacji wymieniających w tekstach współczesnej prozy polskiej (36 utworów autorstwa 10 współczesnych pisarzy polskich). Innowacje rozpatrywane są w dwóch płaszczyznach: strukturalno-semantycznej i funkcjonalno-pragmatycznej. Wydzielono 7 typów substytutów ze względu na funkcje pełnione przez nie w strukturze innowacji. Ustalono stopień wpływu przekształcenia formalnego na znaczenie frazeologizmu z uwzględnieniem trzech składników semantyki frazeologicznej – sygnifikacyjnego, desygnacyjnego i konotacyjnego. Opisano ewentualne sposoby wykorzystania tekstów zawierających innowacje wymieniające na zajęciach z frazeologii i języka polskiego jako obcego ze studentami polonistyki lwowskiej.

Modyfikowanie płaszczyzny leksykalnej związku frazeologicznego (dalej – ZF) polegające na zastąpieniu członu przez inny wyraz – substytut – jest jednym z najczęstszych zabiegów innowacyjnych stosowanych wobec frazeologizmów<sup>1</sup> w tekstach. Dowodem tego są liczne prace naukowe o innowacjach

---

\* [yuliia.stefanyszyn@lnu.edu.ua](mailto:yuliia.stefanyszyn@lnu.edu.ua), Lwowski Uniwersytet Narodowy imienia Iwana Franki, Wydział Filologiczny, Katedra Filologii Polskiej, ul. Uniwersytecka 1, 79-000 Lwów.

<sup>1</sup> Za jednostkę frazeologiczną uznaję ustabilizowane, odtwarzane w całości oraz ekspresywnie nacechowane połączenie wyrazowe, którego znaczenie nie jest sumą znaczeń elementów składowych.



frazeologicznych<sup>2</sup> w literaturze pięknej i publicystyce (np. Bąba 2009, Pajdzińska 1993, Liberek 1998, Dziamska-Lenart 2004, Ignatowicz-Skowrońska 2008, Tret'áková 2011, Horoz 2008, Stefanišin 2016). Celem wymiany ustalonego elementu ZF na okazjonalny zwyczaj jest wzmocnienie ekspresji wypowiedzi lub bardziej trafne oddanie zamierzonej treści. Zdarzają się jednak przekształcenia niezamierzone, a zatem nieuzasadnione, będące wynikiem niewystarczającej znajomości obowiązującej tradycji.

Niniejszy artykuł poświęcony jest opisowi i interpretacji frazeologicznych innowacji wymienianych w tekstach współczesnej prozy polskiej, a także sposobom wykorzystania cytatów zawierających ww. innowacje na zajęciach z frazeologii i języka polskiego jako obcego ze studentami polonistyki lwowskiej. Kompetencja językowa ukraińskich studentów-polonistów w zakresie polskiej frazeologii konwencjonalnej już była przedmiotem badań naukowych. Analizie glottodydaktycznej poddawano m.in. frazeologię animalistyczną (Sahata 2013), temporalną, (Nikołajczuk 2013), biblijną (Krawczuk, Nikołajczuk 2017). Kilka prac poświęcono możliwości wykorzystania frazeologii polskich tekstów literackich – zarówno tej, zgodnej z normą, jak i innowacyjnej – na zajęciach z języka (Dilna 2008, 2011), jednak próba analizy walorów glottodydaktycznych innowacji wymienianych podejmowana jest po raz pierwszy.

Materiał badawczy to 200 innowacji wymienianych wyekscerpowanych z 36 utworów 10 pisarzy i pisarek polskich<sup>3</sup>, których dzieła obfitują w różnorodne strukturalno-semantyczne przekształcenia ustalonych połączeń wyrazowych. Fakt odstępstwa od normy ustalą poprzez zestawienie form frazeologizmów użytych w kontekstach z ich wersją kodyfikowaną w polskich słownikach ogólnych i frazeologicznych, w tym w ISJP, WSJP, WKS, WSFJP, SFPWN, SFJPPWNZP (objaśnienia skrótów słowników i utworów podają przed bibliografią). Z kolei pomocą w odnalezieniu pomysłów na wykorzystanie zdobytego materiału w celach dydaktycznych służą dane specjalnie sporządzonej ankiety. 45 respondentów (studentów I–IV roku studiów licencjackich i I roku studiów magisterskich) wykonywało zadanie polegające na odtworzeniu konwencjonalnych form frazeologizmów podanych w kontekście w postaci zmodyfikowanej, a mianowicie z wymienionym członem/członami, oraz zdefiniowaniu ich znaczeń.

Klasyfikując odnalezione w tekstach innowacje wymieniane opieram się na kryterium funkcjonalnym. Ze względu na wpływ nowo wprowadzonego wyrazu na strukturę semantyczną ZF wyróżniam 7 typów substytutów, a mianowicie

<sup>2</sup> Terminem „innowacja frazeologiczna” określam wszelkie odstępstwa (świadome i nieświadome) od normy frazeologicznej, która jest „zbiorem zaaprobowanych przez polską społeczność językową frazeologizmów oraz reguł określających sposoby realizacji ich tożsamości w tekstach” (Bąba 2009, s. 41).

<sup>3</sup> Zbadane zostały utwory J. Fabickiej, I. Sowy, D. Noszczyńskiej, D. Stec, D. Masłowskiej, I. Karpowicza, S. Schutego, T. Piątka, D. Odiji, M. Nahacza.

substytuty o funkcji: 1) nasilenia znaczenia, 2) osłabienia znaczenia 3) konkretyzacji znaczenia, 4) zmiany zabarwienia emocjonalnego i stylistycznego, 5) demetaforyzacji, 6) odświeżenia obrazowości, 7) eksplikacji znaczenia. Taki podział funkcjonalny w literaturze przedmiotu nie jest nowy, korzysta z niego np. rosyjska badaczka I. Tretiakowa w swojej rozprawie habilitacyjnej (Tret'ákova 2011, s. 27–30). Stopień i charakter wspomnianego wpływu modyfikacji na frazeologizm wyjściowy badam przez pryzmat teorii złożoności frazeologicznej semantyki, według której znaczenie ZF zawiera tzw. składnik sygnifikacyjny (podstawowa, ogólna treść), desygnacyjny (dodatkowe treści wywodzące się z konkretnej sytuacji związanej z desygnatem) i konotacyjny (zabarwienie ekspresywne, emocjonalne i stylistyczne). Przytoczone terminy określające trzy składniki znaczenia frazeologicznego utrwaliły się głównie w pracach frazeologów wschodniosłowiańskich<sup>4</sup>, aczkolwiek składniki desygnacyjne i konotacyjne (inaczej semy desygnacyjne i konotacyjne) są w dużej mierze uwzględnione przy określeniu znaczeń frazeologizmów w niektórych polskich słownikach, a mianowicie tych, w których podane są definicje kontekstowe, np. ISJP, WKS.

Innowacje frazeologiczne zawierające substytut o funkcji **nasilenia znaczenia ZF** są dość częstym zjawiskiem w tekstach badanych powieści. W strukturze takich ZF zamiast członu przewidzianego przez normę pojawia się jednostka lekсыkalna o podobnym znaczeniu charakteryzującym się jednak większą intensywnością. Innowacje tego typu powstają, na przykład, w wyniku zastąpienia leksemu zawierającego w semantycznej strukturze składnik kwantytatywny przez inny leksem ze składnikiem kwantytatywnym o większej wartości, jak oto w kontekście: *Obsługa **troi się i czworzy**, by tak ważnym gościom, rozsiadającym się swobodnie w fotelach, miło się działo* (Nh, s. 162), por. *dwoić się i troić*, ‘być niezwykle czynnym; uwijać się’ (SFPWNZP, s. 89). W wyniku przekształcenia podstawowy sem sygnifikacyjny w semantycznej strukturze ZF nie ulega zmianie, natomiast rośnie ekspresywność, a zatem zmienia się konotacja.

W przypadku substytucji metonimicznej totum pro parte nasilenie znaczenia ZF jest wynikiem zastępowania (nie koniecznie świadomego) tradycyjnego członu będącego nazwą części przez człon okazjonalny będący nazwą całości, np.: *Niech no ja ją jeszcze raz na swojej drodze spotkam, to tak prześwięcę, że **ruski rok popamięta!** – zapowiedział groźnie* (BMN, s. 175), por. *popamiętać ruski miesiąc* ‘zapamiętać karę na długo, odczuć coś dotkliwie’ (WSFPWNZP, s. 456). Na skutek wymiany członu nominalnego *miesiąc* na element *rok*, oznaczający znacznie dłuższy okres czasu, struktura semantyczna frazeologizmu wzbogaca się o sem konotacyjny ‘bardzo’, a zatem innowacja przybiera znaczenie ‘zapamiętać karę na bardzo długo, odczuć coś bardzo dotkliwie’. Podobny przykład mieści się w kontekście: *Oczywiście, jeśli pan złamie naszą umowę, już nigdy pana nie obsłużę. **Nie będę maczał ręk** w pańskiej śmierci* (H, s. 75), por. *maczać w czymś*

<sup>4</sup> Zob. np. Teplákov 2005, Kravčuk 2005, Krawczuk, Nikolańczuk 2017.

*palce* ‘brać udział, zwykle niejawnie, w jakiejś nieuczciwej sprawie, przyczynić się do czegoś ocenianego negatywnie’ (WSFPWNZP, s. 335). Stopień zaangażowania podmiotu w jakąś nieuczciwą sprawę rośnie wprost proporcjonalnie do zwiększenia powierzchni obiektu nazywanego przez człon nominalny frazeologizmu (por. *palce* – *ręce*). Kodyfikowane znaczenie ZF wzbogaca się o sem konotacyjny ‘aktywny’ i przybiera postać ‘brać aktywny udział, zwykle niejawnie, w jakiejś nieuczciwej sprawie’.

Skutkiem substytucji metonimicznej może być zarówno nasilenie, jak i **osłabienie znaczenia ZF**. Wymiana metonimiczna pars pro toto polega na zastępowaniu tradycyjnego członu frazeologizmu będącego nazwą całości przez leksem nazywający część, np.: – *Co tam dalej. Aha, dyskoteka: dam se uciąć durzy pa-lóch lewej stopy, że zamknięta na cztery spósty*<sup>5</sup> (DMC, s. 110), por. *któs da sobie głowę, rękę, łeb uciąć, że...* ‘któs jest całkowicie pewny, że..., twierdzi z całą pewnością, że...’ (SFPWN, c. 56).

Osłabienie znaczenia ZF może również nastąpić w wyniku wymiany leksemu zawierającego w semantycznej strukturze składnik kwantytatywny na inny leksem ze składnikiem kwantytatywnym o mniejszej wartości, np.: *Pramolan okazał się strzałem w ósemkę. Może nawet w dziewiątkę* (SŚM, c. 44), por. *strzał w dziesiątkę* ‘wyjątkowo udany pomysł’ (WSFPWNZP, s. 518). Substytucja *ósemka* i *dziewiątka*, które zostały celowo użyte zamiast tradycyjnego członu *dziesiątka* będącego leksemem o większej wartości kwantytatywnej, osłabiają ustalone znaczenie frazeologizmu: sem ‘wyjątkowo’ jest eliminowany z semantycznej struktury ZF.

Pojawienie się **substytutu o funkcji konkretyzującej** w obrębie innowacji frazeologicznej wiąże się z potrzebą sprecyzowania, uszczegółowienia wypowiedzi, dodatkowego opisanie osoby, przedmiotu, zjawiska lub sytuacji nazywanej przez frazeologizm, innymi słowy – z potrzebą udzielenia dodatkowych informacji o desygnacie. Struktura semantyczna ZF jest zatem uzupełniana o okazjonalne semy desygnacyjne, np.: *A jak już przeźmiemy kwas siarkowy, to pójdziemy pod szkołę, aby porozmawiać z chłopaczkiem i zlecić mu zadanie specjalne. Zadanie specjalne, z którego wróci w kajdankach. Ja nigdy nie rzucam gróźb na wiatr* (DP, s. 27), por. *nie rzucać słów na wiatr* ‘mówić, obiecywać coś w sposób odpowiedzialny, być słownym, dotrzymywać słowa’ (WSFPWNZP, s. 610). W wyniku wymiany członu nominalnego zakres semu ‘mówić, obiecywać’ zawężono do ‘grozić’, z kolei implicytny sem konotacyjny ‘coś pozytywnego’ (obieca się przecież coś dobrego) eliminowano, a nowe znaczenie ZF przybrało konotację negatywną.

Nazwę desygnatu zamiast tradycyjnego członu ZF zawiera innowacja wymieniająca w kontekście: *Wreszcie pora przejrzeć albumy, oddzielając wartości-*

<sup>5</sup> W cytacie zachowana zastała pisownia oryginalna. Autorka świadomie ignoruje zasady normy ortograficznej języka polskiego w celach stylizacyjnych.

***we fotografii od plew*** bezlitośnie obnażających obfite kalafiory na udach matki lub plebejskie rozrywki ojca (DMC, s. 80), por. *oddzielić ziarno od plew* ‘oddzielić to, co dobre, od tego, co złe, oddzielić dobrych od złych, odrzucić to, co złe’ (WSFPWNZP, s. 688). Wynikiem przekształcenia formy ZF jest konkretyzacja desygnatu: przedmioty, które zgodnie z kontekstem są dzielone na grupy według kryterium *dobry – zły*, to zdjęcia.

Osobliwością innowacji frazeologicznych zawierających substytut o funkcji konkretyzującej jest to, że wiele z nich powstaje na podstawie przysłów, np.: – ***Lekcja nie zając***, dzięki Bogu. Poślę kogoś, żeby tymczasem panią zastąpił (B, c. 244), por. *praca/robotą nie zając, nie ucieknie* ‘wymówka od pracy lub zachęta do odpoczynku, poleniuchowania’ (WSFPWNZP, s. 665); *Podziękowałam pięknie i opuściłam urząd przekonana, że przez informację przemawiało po prostu skrzywienie zawodowe. No bo przecież każdy normalny człowiek mógł sobie chodzić w garniturze bez krawata dlatego, że lubił, a nie dlatego, że nie mógł.* – A, tam – westchnęłam. – ***Jedna informacja jeszcze wiosny nie czyni*** (HN, c. 193), por. *jedna jaskółka [jeszcze] wiosny nie czyni* ‘jedno – zwykle pozytywne – wydarzenie nie świadczy o tym, że oczekiwane zmiany już nadchodzą’ (WSJP), ‘nie należy wyciągać zbyt pochopnych wniosków z jednego wydarzenia’ (WSFPWNZP, s. 149); *Telefon odbił się od ściany i rykoszetując, uderzył Artura za lewym uchem. – Auć!!! – syknął. Jeden do jednego – zatriumfowała Anna. – Oko za oko. Guz za guz* (C 85), por. *oko za oko, ząb za ząb* ‘zasada wymierzania sprawiedliwości w sposób bezwzględny, okrutny, odpłacenie złem za zło’ (WSFPWNZP, s. 322); ***Znajomi z wozu, koniom lżej***. Można sobie porządnie purknąć w sklepie bez utraty twarzy (CwN, c. 26), por. *baba z wozu, koniom lżej* ‘o sytuacji, w której pozbycie się kogoś lub czegoś przynosi ulgę’ (WSFPWNZP, s. 9); *Siadam na przystanku dziesiątki tylko dlatego, że młodzi nie zniszczyli ławki. Co prawda bez zadaszenia, ale lepsza ławka pod dupą, niż gołąb na dachu* (Nh, c. 61), por. *lepszy wróbel w garści / w ręku niż gołąb na dachu* ‘warto jest dysponować czymkolwiek, nawet jeśli nie zaspokaja to całkowicie naszych oczekiwań’ (WSFPWNZP, s. 211): – ***Nie miała baba kłopotu, to się do Filmówki dostała*** (TO, c. 22), por. *nie miała baba kłopotu, kupiła sobie prosię* ‘o sytuacji, w której ktoś sam przysporzył sobie kłopotów’ (WSFPWNZP, c. 9) itd.

Pojawienie się w obrębie ZF substytutu o funkcji **zmiany zabarwienia emocjonalnego i stylistycznego** powoduje przeobrażenia struktury semantycznej frazeologizmu na poziomie konotacji. Wymiany leksemów neutralnych na książkowe, podniosłe (tzw. substytucje melioracyjne) zdarzają się w badanych utworach bardzo rzadko, zdecydowanie częściej autorki udają się do upotoczenia frazeologizmów, obniżenia ich wartości stylistycznej, pejoratywizacji. Najbardziej podatne na takie zmiany są frazeologizmy somatyczne, w których strukturze zamiast nazw części ciała człowieka pojawiają się nazwy części ciała zwierząt, np.: *Postanowiłam pomodlić się po apelu za jego duszę, ale jakoś mi to umknęło.*

*Klepałam więc na chybcika wieczne odpoczynki w drodze do szkoły, co było o tyle trudne, że Zuzi nie zamykała się paszcza (HN, c. 180), por. pop. usta się komuś nie zamykają, gęba/buzia się komuś nie zamyka ‘ktoś mówi bez przerwy’ (WSFPWNZP, c. 669), paszcza 1. ‘duży i groźnie wyglądający otwór w przedniej części głowy niektórych zwierząt, zwłaszcza drapieżnych, służący im do pobierania pokarmu’, 2. ‘usta lub twarz człowieka, słowo potoczne i nieuprzejme’ (ISJP, t. 2, s. 32); – *Zamordowano mi matkę. Muszę ją pochować. To się zdarza – dodała, próbując udobruchać starego – tylko raz. Profesor zamilkł. A to moja stara miała wyciągnąć te swoje zdeformowane pletwy, pomyślał. Świat nie jest sprawiedliwy (C, s. 190), pop. wyciągnąć nogi, kopyta ‘umrzeć’ (WSFPWNZP, s. 638), pletwy ‘cienkie błoniaste narządy u ryb kształtem przypominające małe skrzydła, służące im do poruszania się w wodzie i utrzymywania ciała w określonej pozycji’ (ISJP, t. 2, s. 91); *Pokolenie pełne nieuzasadnionych pretensji i niezdolne zatroszczyć się o własne sprawy. Ci ludzie, usłyszał zawstydzony Wiesiek, wyciągają łapy po nieswoje (DMC, s. 141), pop. wyciągać rękę ‘chcieć sobie coś przywłaszczyć’ (WSFPWNZP, s. 638), łapa 1. ‘noga zwierzęcia, nie zakończona kopytem’, 2. ‘ludzka ręka, słowo potoczne i ekspresywne’ (ISJP, t. 1, s. 788); – *Dobrze, to ja wysiądę. Dziękuję za pomoc. – Łapka oddaje monety. – Ty, nie bądź głupia – podpowiada szeptem sprytny. – Żaden kanar nie wyściubi dzioba w taki mróz. – A nawet jeśli, to kucniesz i nie ma szans, żeby cię wyluskał – dodaje inny (DMC, s. 184), por. nie wyściubiać, nie wyściubić skądś nosa ‘nie opuszczać, nie opuścić jakiegoś miejsca, nie wychodzić, nie wyjść poza jakieś pomieszczenie, poza jakiś teren’ (WSFPWNZP, s. 290), dziób 1. ‘przednia twarda i wydłużona część głowy ptaka, często zwięzająca się ku końcowi, służąca przede wszystkim do chwytania pokarmu’, 2. ‘twarz lub same usta, słowo potoczne i nieuprzejme’ (ISJP, t. 1, s. 359). Deprecjonujący charakter wypowiedzi w tekstach współczesnej prozy już dawno nie jest zjawiskiem zaskakującym, a zatem pojawienie się negatywnie konotowanych znaków językowych w strukturze ZF jako elementów będących tworzywem takiej literatury jest dość naturalne.****

Subsytuty z funkcją **demetafotyzacji** odwołują się do dosłownych znaczeń elementów ZF powodując jego podwójne odczytanie – jako frazeologizmu i jako swobodnego połączenia wyrazowego. Żeby to było możliwe, w kontekście powinny znaleźć się aktualizatory dosłownego i metaforycznego znaczenia ZF. Taka innowacja najczęściej przybiera postać okazjonalnej autorskiej wersji składu leksykalnego frazeologizmu z komentarzem objaśniającym pojawienie się w jego obrębie nieoczekiwanego substytutu w miejscu elementu przewidzianego przez normę, np.: *Heła zaniósła się perlistym śmiechem, co wytrąciło mnie z równowagi, ale zaraz zebrałem się w sobie, by oznajmić hiobową wieść: – Chyba mnie nie dopuszczą do egzaminów, bo oblałem wszystkie testy próbne. Ojciec zaczął wyrzywać sobie włosy z klaty (bo na głowie już nie ma), a babcia zarządziła poszukiwanie sztucznej szczęki, która wypadła jej pod czas radosnych*

podskoków (ŚT, s. 72), pop. *wyrywać (sobie) włosy z głowy* ‘bardzo rozpaczać, czasem czynią przy tym gest sugerujący wyrywanie sobie włosów’ (WSFPWNZP, s. 623). U podstaw frazeologizmu konwencjonalnego leży połączenie wyrazowe oznaczające czynność realną, możliwą do wykonania. To umożliwia dosłowne odczytanie ZF w odpowiednich warunkach, które w powyższym kontekście są realizowane poprzez wymianę członu nominalnego i dodanie ironicznego komentarza. Znaczenie frazeologiczne zostaje odsunięte na plan dalszy.

Jeśli w poprzednim przykładzie dosłowne znaczenie ZF zostało w pełni przywrócone, to w kolejnym przykładzie możliwa jest wyłącznie jego częściowa aktualizacja ze względu na irrealność wewnętrznej formy frazeologizmu: *Lokal okazał się bardzo europejski i bardzo luksusowy. Portier i te sprawy. Jabłkowa młodzież (bo nie bananowa, o banany w Etiopii nie trudno, za to o jabłka – owszem), elegancko odziana, dyskretnie ozłocona, grała w bilard* (NKC, s. 170), por. *bananowa młodzież* ‘rozpieszczona nadmiernym dostatkiem młodzież, prowadząca beztroski tryb życia, korzystająca z pozycji materialnej i społecznej swoich rodziców’ (WSFPWNZP, s. 11). Poprzez wstawienie w strukturę ZF przymiotnika *jabłkowa*, semantycznie nawiązującego do pierwowzoru *bananowa*, oraz dodanie odpowiedniego komentarza autorowi udaje się osiągnąć cudowny efekt ironiczny połączony z udanym dostosowaniem frazeologizmu do realiów opisywanych w utworze.

Wymiana elementu frazeologizmu na substytut o funkcji **odświeżenia obrazowości** ZF jest zabiegiem nieuwarunkowanym sytuacyjnie oraz nie powodującym zmian w strukturze semantycznej, służącym jedynie uwspółcześnieniu nieco zatartego obrazu ZF, np.: – *Dzisiaj to taki jeden z drugim szef z bożej łaski, to by chciał jeździć na tobie jak na burej szkapie. Cały problem w tym, że ja nie pozwolę sobą poniewierać* (BMN, s. 28), por. *jeździć na kimś jak na tysej kobyle* ‘lekceważąco kogoś traktować, poniewierać kimś, wykorzystywać kogoś’ (WSFPWNZP, s. 172); – *Nic z tego nie rozumiem – pokręciłam głową. – Same skróty. – Przecież to proste jak kilo sznurka w kieszeni – zirytowała się Jolka* (SŚM, s. 116), por. *coś jest proste jak drut* ‘o czymś, co jest jasne, zrozumiałe, nie wymagające wyjaśnień’ (WSFPWNZP, s. 83); – *Teraz naprawdę zemdleję – szepnęła Maria i na poparcie swoich słów zrobiła się blada niczym mąka kartoflana* (CW, s. 106); *Kiedy wrócił, był biały jak amfetamina* (SiIP, s. 144), por. *biały, blade jak ściana, jak papier, jak chusta, jak płótno, jak kreda, jak śmierć* ‘ktoś jest bardzo bladej’ (WSFPWNZP, s. 18). Nowe składniki w utrwalonych połączenia wyrazowych zależą od pomysłowości autora.

Substytuty z funkcją **eksplikacji znaczenia** ZF to takie nowo wprowadzone leksemy, które kopiują semy znaczenia frazeologicznego powodując redundancję, która z punktu widzenia normy jest oceniana raczej negatywnie – jako zjawisko zbędne i nieuzasadnione, np.: – *Nie tak, Miguel, nie tak – w ciemności rozległ się głos Chauvina. – Co się z tobą dzieje? Miguel nic nie odpowiedział. Potem*

***syknał przez zęby***: – *Kiedy tak robisz, zabierasz mi dignidad* (BW, s. 115), por. *mówić, powiedzieć przez zęby* ‘mówić, powiedzieć coś wolno, cicho i najczęściej ze złością, oddzielając wyrazy od siebie’ (WSFPWNZP, s. 680). W strukturze innowacji *syknał przez zęby* podstawowy człon werbalny *syknał* jest substytutem użytym zamiast tradycyjnego komponentu *powiedzieć*. Zgodnie z danymi ISJP jedno ze znaczeń leksemu *syknał* jest następujące: ‘Jeśli ktoś syknał, to powiedział to przez zaciśnięte zęby, często ze złością’ (ISJP, t. 2, s. 724). Tak więc struktura semantyczna nowego komponentu powtarza semy ‘przez zęby’, ‘ze złością’, zawarte w znaczeniu ZF, a zatem wprowadzenie owego leksemu zamiast neutralnego *powiedzieć* powoduje niepotrzebne nawarstwianie semantycznie tożsamyh elementów. Użycie substytutów tego typu można częściowo uzasadnić z pragmatycznego punktu widzenia – jako takie, które ułatwiają zrozumienie metafory będącej podstawą ZF.

Wykorzystanie zgromadzonego i częściowo przedstawionego wyżej materiału frazeologicznego na zajęciach z ukraińskojęzycznymi studentami polonistyki wydaje się dobrym pomysłem. Frazeologizmy bowiem pojawiają się na wszystkich poziomach nauczania polszczyzny, ich opanowanie jest ważnym elementem zajęć poświęconych kształceniu sprawności leksykalno-komunikacyjnych. One wzbogacają słownictwo, rozwijają kompetencję kulturową, są narzędziem do poznania językowego obrazu świata. Zdolność do aktywnego posługiwania się frazeologizmami oraz umiejętność odczytania wszystkich składników znaczenia ZF rozwijana jest nie tylko na zajęciach z praktycznej polszczyzny, ale również w ramach obowiązkowego kursu programowego poświęconego frazeologii polskiej (łącznie 90 godzin: 32 godz. wykładów i 58 godz. pracy samodzielnej), na której studenci uczęszczają w pierwszym semestrze drugiego roku studiów. W trakcie zajęć zapoznają się z podstawowymi i peryferyjnymi cechami ZF, szerokim i wąskim rozumieniem frazeologii, rozwojem tej dyscypliny językoznawczej w Polsce, kierunkami badań frazeologicznych, klasyfikacjami frazeologizmów na podstawie różnych kryteriów, różnicami między frazeologią funkcjonalną a systemową, teorią trzech składników znaczenia frazeologicznego, specyfiką przedstawiania znaczeń ZF w różnych słownikach, pojęciem normy, wariantywności, innowacji i błędu frazeologicznego, rodzajami innowacji frazeologicznych oraz rolą elektronicznych korpusów tekstów w badaniach współczesnej frazeologii polskiej.

Innowacje frazeologiczne zawierające substytuty różnych typów są skutecznym narzędziem wspomagającym utrwalenie kilku z wyżej wymienionych aspektów frazeologii jako dyscypliny naukowej. Chodzi m.in. o teorię sygnifikacyjnego, desygnacyjnego i konotacyjnego składnika semantyki frazeologicznej. Substytuty o funkcji nasilenia i osłabienia znaczenia, jak również substytuty zmieniające zabarwienie stylistyczne ZF służą pomocą przy wyjaśnieniu studentom, co to jest konotacja, jakie jest jej miejsce w strukturze semantycznej frazeologizmu. Z kolei

za pomocą innowacji zawierających substytuty konkretyzujące uczącym się można zademonstrować różnicę między sygnifikacyjnym a desygnacyjnym składnikiem znaczenia ZF.

Substytuty o funkcji odświeżenia obrazu są przykładem okazjonalnej frazeotwórczości, której funkcjonalność warto rozważyć ze studentami, ewentualnie zainicjować dyskusję na temat jej celowości i omówić konkretne przykłady w kontekstach. Ocena przekształceń zawierających takie substytuty jest bowiem kwestią subiektywną, gdyż z jednej strony ich użycie można uzasadnić, biorąc pod uwagę fakt odnowienia zblakniętej obrazowości ZF, z drugiej zaś potępić jako niepotrzebne rozszerzenie granic wymienności członów frazeologizmu.

Innowacje z substytutami demetaforyzującymi zaopatrzone w komentarze autorskie demonstrują odstępstwa od normy frazeologicznej nie tylko w zakresie stabilności struktury ZF, ale również w zakresie zharmonizowania frazeologizmu z otoczeniem słownym. Studenci poznają więc, jakie istnieją zasady poprawnego posługiwania się frazeologizmami, co to jest kontekst minimalny i maksymalny oraz jakie warunki powinien on spełniać, żeby znaczenie metaforyczne ustabilizowanego połączenia wyrazowego zostało w pełni zrealizowane w kontekście. I odwrotnie: jakie elementy otoczenia słownego powodują, że omawiane innowacje wymieniające odczytywane są jak związki luźne, jakie cechy powinny przybierać owe „demetaforyzatory” i jakie efekty są osiąmane dzięki nim w tekście w tym przypadku, jeśli są one chwytem zamierzonym. Z kolei odróżnienie modyfikacji uzasadnionych od niepożądanych, a nawet błędnych, wspomagają przykłady innowacji frazeologicznych zawierających substytuty, które niepotrzebnie eksplikują znaczenia kodyfikowanych pierwowzorów.

Obecność kursu frazeologii w programie edukacyjnym na polonistyce lwowskiej, jak również niepodważalny fakt podobieństwa między zasobami frazeologicznymi języka polskiego i ukraińskiego, przyczyniają się do tego, że ukraińscy studenci na ogół dobrze radzą sobie z frazeologią polską, w tym z rozpoznawaniem innowacji frazeologicznych w tekście. Potwierdzają to m.in. wyniki wspomnianej na początku artykułu ankiety, przeprowadzonej wśród studentów o różnym poziomie kompetencji językowej (13 z I, 18 z II, 6 z III, 4 z IV roku studiów licencjackich oraz 5 z I roku studiów magisterskich<sup>6</sup>) z wykorzystaniem fragmentów utworów zawierających 27 innowacji wymieniających różnych typów. Studenci nieźle poradzi sobie z odtworzeniem konwencjonalnych form ZF, co jest odzwierciedlone w poniższej tabeli:

---

<sup>6</sup> 32 respondentów (71 proc.) jest po kursie frazeologii.



Tabela 1. Wyniki wykonania przez studentów polonistyki lwowskiej zadania polegającego na odtworzeniu konwencjonalnych form ZF

Innowacja wymieniająca	Pierwzór (kodyfikowany ZF)	Odpowiedzi respondentów		
		P*	N	B
<i>nie rzucać gróźb na wiatr</i>	<i>nie rzucać słów na wiatr</i>	41	0	4
<i>znajomi z wozu, koniom lżej</i>	<i>baba z wozu, koniom lżej</i>	39	1	5
<i>nie miała baba kłopotu, to się do filmówki dostała</i>	<i>nie miała baba kłopotu, kupiła sobie prosię</i>	38	0	12
<i>strzał w ósemkę, dziewiątkę</i>	<i>strzał w dziesiątkę</i>	34	0	11
<i>oko za oko, guz za guz</i>	<i>oko za oko, ząb za ząb</i>	34	2	9
<i>zaglądać do kufła</i>	<i>zaglądać do kieliszka/butelki</i>	33	2	10
<i>kuć nabywcę, póki gorący</i>	<i>kuć żelazo, póki gorące</i>	32	2	11
<i>jedna informacja wiosny nie czyni</i>	<i>jedna jaskółka wiosny nie czyni</i>	30	4	11
<i>mieć coś na końcu ozora</i>	<i>mieć coś na końcu języka</i>	28	0	17
<i>troić się i czworzyć</i>	<i>dwoić się i troić</i>	27	0	18
<i>lepsza ławka pod dupą, niż gołąb na dachu</i>	<i>lepszy wróbel w garści, niż gołąb na dachu</i>	26	2	17
<i>mieć serce miękkie niczym serek homogenizowany</i>	<i>mieć serce miękkie jak wosk</i>	24	5	20
<i>biały jak amfetamina</i>	<i>biały/blady jak ściana/papier/plótno/kreda/chusta/śmierć</i>	24	10	11
<i>ktoś da sobie uciąć duży paluch lewej stopy, że...</i>	<i>ktoś da sobie rękę, głowę, łeb uciąć, że...</i>	21	5	19
<i>popamiętać ruski rok</i>	<i>popamiętać ruski miesiąc</i>	21	11	13
<i>słowo się rzekło, koniaczek u płota</i>	<i>słowo się rzekło, kobyłka u płota</i>	21	3	21
<i>poprzewracało się komuś w dupie</i>	<i>poprzewracało się komuś w głowie</i>	19	4	22
<i>jeździć na kims jak na burej szkapie</i>	<i>jeździć na kims jak na tyżej kobyłe</i>	19	4	22
<i>żał ściska dupę</i>	<i>żał ściska serce</i>	19	12	14
<i>maczać w czymś ręce</i>	<i>maczać w czymś palce</i>	19	7	19
<i>nie wyściubiać skądś dzioba</i>	<i>nie wyściubiać skądś nosa</i>	18	3	24
<i>bując w górnej warstwie stratosfery</i>	<i>bując w obłokach</i>	18	1	26
<i>oddzielić wartościowe fotografie od plew</i>	<i>oddzielić ziarno od plew</i>	17	0	28
<i>kino nie zając, nie ucieknie</i>	<i>praca/roboty nie zając, nie ucieknie</i>	13	16	16
<i>wyciągnąć zdeformowane pletwy</i>	<i>wyciągnąć nogi/kopyta</i>	9	1	35
<i>pędzić na złamanie karoserii</i>	<i>pędzić na złamanie karku</i>	8	4	33
<i>coś jest proste jak kilo sznurka w kieszeni</i>	<i>coś jest proste jak drut</i>	7	16	22

\* P – poprawna forma pierwwozoru, N – niepoprawna forma pierwwozoru, B – brak jakiejkolwiek odpowiedzi respondenta.

Źródło: opracowanie własne

Wypowiedzi ankietowanych pomagają ustalić, jak najskuteczniej wykorzystać zgromadzony materiał frazeologiczny w celu dydaktycznym, na jakie aspekty należy zwrócić szczególną uwagę ucząc studentów ukraińskojęzycznych frazeologii języka polskiego od podstaw. Według uzyskanych danych, 13 z 27 ZF okazało się dość prostych do zidentyfikowania: tradycyjne formy 5 ZF poprawnie odtworzyło więcej niż 75 proc. respondentów, pozostałe 8 zgadło więcej niż 50 proc. uczestników ankietowania. Większość z tych frazeologizmów ma w języku ukraińskim aktywnie używane ekwiwalenty o bardzo podobnej formie i znaczeniu, co znacznie ułatwia studentom wykonanie zadania, np. *baba z wozu, koniom lżej* (por. *баба з воза, коням / колесам легше*), *nie miała baba kłopotu, kupiła sobie prosię* (por. *не мала баба клопоту – купила поросся*), *oko za oko, ząb za ząb* (por. *око за око, зуб за зуб*), *kuć żelazo, póki gorące* (por. *кувати залізо, поки гаряче*), *jedna jaskółka wiosny nie czyni* (por. *одна ластівка ще весни не робить*), *mieć coś na końcu języka* (por. *щось крутиться на язичці*), *lepszy wróbel w garści, niż gołąb na dachu* (por. *краще синиця в руках, ніж журавель у небі*), *zaglądać do kieliszka* (por. *заглядати в чарку*). Największa liczba niepoprawnych odpowiedzi w tej grupie dotyczy frazeologizmu *biały/blady jak ściana/papier/plótno/kreda/chusta/śmierć*, który należało zidentyfikować (nie koniecznie z całym ciągiem wymienionych elementów, oczywiście) na podstawie innowacji *biały jak amfetamina*. Aż 7 respondentów podało wersję *\*biały jak śnieg* kalkując z języka ukraińskiego utarte porównanie *білий як сніг* ‘śnieżnobiały’, które strukturalnie i semantycznie jest przybliżone wymienionego frazeologizmu polskiego, ale w swojej strukturze znaczeniowej posiada inny składnik desygnacyjny i na płaszczyźnie normy występuje w połączeniach z rzeczownikami nieosobowymi. Kontekst, w którym została użyta innowacja *biały jak amfetamina*, wyraźnie wskazuje na „żywość” desygnatu, ale nie wszystkim studentom udało się to zauważyć.

Drugą grupę stanowi 14 frazeologizmów, które okazały się trudniejsze do zidentyfikowania. Mniej niż połowie respondentów udało się poprawnie wymienić tradycyjne formy ZF *ktoś da sobie rękę, głowę, leb uciąć, że..., popamiętać ruski miesiąc, słowo się rzekło, kobyłka u płota, poprzewracało się komuś w głowie, jeździć na kimś jak na łysej kobyłe, żal ściska serce, maczać w czymś palce, nie wyściubiać skądś nosa, bujać w obłokach, oddzielić ziarno od plew, praca nie zajac, nie ucieknie, wyciągnąć nogi/kopyta, pędzić na złamanie karku, coś jest proste jak drut*. Przyczyny niskich liczb prawidłowych odpowiedzi dla poszczególnych frazeologizmów są różne. Tak, liderami w rubryce „brak jakiegokolwiek odpowiedzi” są utrwalone połączenia wyrazowe *wyciągnąć nogi/kopyta* i *pędzić na złamanie karku* – aż 35 i 34 studentów odpowiednio nie rozpoznało tradycyjnych ZF w kontekstach zawierających innowacje *wyciągnąć zdeformowane pletwy, pędzić na złamanie karoserii*. W przypadku pierwszego ZF podejrzewam, że wielu ankietowanych nie zrozumiało znaczenia substytutu *pletwy* (ukraiński odpowiednik tego wyrazu *ласту* brzmi zupełnie inaczej). Gdyby znali jego semantykę, bez

trudu rozpoznaliby frazeologizm choćby dlatego, że w języku ukraińskim wyraz *ласту* również jest używany zamiast neutralnego *ногу* ‘nogi’ w wypowiedziach nacechowanych ekspresywnie, z kolei w zasobie frazeologicznym istnieje ZF *випрягнути ноги* będący ekwiwalentem polskiego *wyciągnąć nogi*. W drugiej z wyżej wymienionych innowacji między substytutem *karoseria* i normatywnym członem *kark* nie ma powiązań semantycznych. Mimo to przypuszczam, że niezajomość znaczenia substytutu i brak ekwiwalentu ZF w ukraińskim zasobie frazeologicznym przyczyniły się do problemów z identyfikacją frazeologizmu *педzić на złаманіе карку* w kontekście.

Jako błędne zostały zakwalifikowane odpowiedzi, w których respondenci: 1) zaznaczyli, że forma ZF użytego w kontekście jest zgodna z normą frazeologiczną (mimo iż tak nie jest), np. *\*ruski rok* (9), *\*maczać w czymś ręce* (6), *\*żał ściska dupę* (7), *\*poprzewracało się komuś w dupie* (4), *\*nie wyściubiać skądś dzioba* (2), *\*coś jest proste jak kilo sznurka w kieszeni*; 2) zamiast oczekiwanego pierwowzoru podali inny frazeologizm, który jest do niego formalnie podobny, ale ma całkiem inne znaczenie, np. *zaglądać do kieszeni* zamiast *zaglądać do kieliszka/butelki* (1), *wyciągać łapska po coś* zamiast *wyciągnąć nogi/kopyta* (1); 3) w miejscu substytutu zamiast komponentu pierwowzoru podali człon innego frazeologizmu, który ma z pierwowzorem wspólne elementy semantyczne (na zasadzie kontaminacji), np. zamiast ZF *żał/smutek/przeczcucie itp. ściska komuś serce* ‘ktoś odczuwa wielki smutek, żal, ktoś ma bardzo mocne złe przeczcucie’ (SFPWN, s. 410) formy *\*żał ściska duszę* (3) – por. np. *coś uciska kamieniem duszę* ‘ciągnęła myśl o czymś nie dale komuś spokoju, coś obciąża czyjeś sumienie’ (WSFPWNZP, s. 157), *\*żał ściska gardło* (2) – por. np. *serce podchodzi komuś do gardła* ‘ktoś doznaje silnych wzruszeń, przeżywa uczucie zachwytu, lęku, strachu, grozy itp.’ (WSFPWNZP, s. 469); 4) potraktowali normatywny człon jako element kontekstu minimalnego, sugerując, że na jego miejscu może znaleźć się dowolny leksem: *\*Coś nie zając, nie ucieknie* (16) zamiast *Praca/roboty nie zając, nie ucieknie*. Omówienie ze studentami mechanizmów powstania ww. błędnych form frazeologicznych wspomaga uniknięcie podobnych nieporozumień w przyszłości.

Zadaniem respondentów, oprócz wskazania normatywnych form ZF, było również podanie definicji frazeologicznych pierwowzorów będących podstawą użyć innowacyjnych. Udzielone odpowiedzi są cennym materiałem do rozważań na temat udanego i nie bardzo udanego, a nawet błędnego definiowania ZF. Studenci w miarę sprawnie wymienili semy sygnifikacyjne, najbardziej ogólne, natomiast zdarzało im się pominąć w definicjach ważne semy denotacyjne i konotacyjne. Opis tego aspektu pracy z innowacjami wymieniającymi uważam za perspektywę badawczą.

Jak pokazuje doświadczenie, studenci polonistyki lwowskiej niechętnie posługują się frazeologizmami w mowie. Mimo starań lektorów, trudno zapamiętują i szybko zapominają te utrwalone połączenia wyrazowe, których ekwiwalenty nie są obecne w aktywnie używanym segmencie zasobu frazeologicznego języka ukraińskiego. Niemniej jednak frazeologii koniecznie należy uczyć zarówno na

zajęciach z praktycznej polszczyzny, jak i w ramach niezależnego kursu, ponieważ rozwija ona nie tylko kompetencje językowe, ale również kulturowe. Wykorzystanie współczesnych tekstów literackich na zajęciach ze studentami uaktualnia proces glottodydaktyczny. Uczący się poznają frazeologię żywą, a zatem nie tylko konwencjonalną, lecz także tę spoza kodyfikowanej normy. Frazeologiczne innowacje wymieniające, jako jeden z najczęściej spotykanych rodzajów przekształceń strukturalno-semantycznych ZF w tekstach literackich, są cennym materiałem służącym pomocą przede wszystkim w uzmysłowieniu studentom złożoności znaczenia frazeologicznego, różnic pomiędzy frazeologizmem a wyrazem, zasad poprawnego posługiwania się utrwalonymi połączeniami wyrazowymi w warunkach dwujęzyczności i aktywnie rozwijającej się normy.

## SKRÓTY SŁOWNIKÓW I INNYCH ŹRÓDEŁ

- B – Stec D., 2007, *Bingo*, Wrocław.  
BMN – Noszczyńska D., 2007, *Blondynka moralnego niepokoju*, Warszawa.  
BW – Piątek T., 2006, *Błogosławiony wiek*, Wołowiec.  
C – Karpowicz I., 2007, *Cud*, Wołowiec.  
CW – Sowa I., 2002, *Cierpkość wiśni*, Warszawa.  
CwN – Shuty S., 2002, *Cukier w normie*, Kraków.  
DMC – Sowa I., 2006, *10 minut od centrum*, Warszawa.  
DP – Piątek T., 2005, *Dobry Pan*, Warszawa.  
H – Piątek T., 2004, *Heroina*, Wołowiec.  
HN – Noszczyńska D., 2008, *Hormon nieszczęścia*, Warszawa.  
ISJP – *Inny słownik języka polskiego*. T. 1–2, 2000, M. Bańko (red.), Warszawa.  
Nh – Karpowicz I., 2012, *Niehalo*, Wołowiec.  
NKC – Karpowicz I., 2007, *Nowy Kwiat Cesarza*, Warszawa.  
SiIP – Fabicka J., 2008, *Seks i inne przykrości*, Warszawa.  
SFPWN – *Słownik frazeologiczny PWN*, 2005, A. Kłosińska (red.), Warszawa.  
SSM – Sowa I., 2002, *Smak świeżych malin*, Warszawa.  
ŚT – Fabicka J., 2006, *Świńskim truchtem*, Warszawa.  
TO – Fabicka J., 2006, *Tango ortodonto*, Warszawa.  
WSFJP – Müldner-Nieckowski P., 2003, *Wielki słownik frazeologiczny języka polskiego*, Warszawa.  
WSFPWNZP – *Wielki słownik frazeologiczny PWN z przysłowiami*, 2011, A. Kłosińska, E. Sobol (red.), Warszawa.  
WSJP – *Wielki słownik języka polskiego*, P. Źmigrodzki (red.), <https://www.wsjp.pl/> (dostęp: 18.09.2021).

## BIBLIOGRAFIA

- Bąba S., 2009, *Frazeologia polska. Studia i szkice*, Poznań.  
Dilna J., 2008, *Frazeologizmy w polskiej prozie młodzieżowej. Problemy z recepcją odbiorcy ukraińskiego uczącego się polszczyzny*, w: W.T. Miodunka i A. Seretny (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*. Kraków, s. 143–149.

- Dilna J., 2011, *Współczesny tekst literacki jako źródło polskiej frazeologii potocznej na zajęciach z języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców. Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego – 3”, t. 18, Łódź, s. 129–134.
- Dziamska-Lenart G., 2004, *Innowacje frazeologiczne w powojennej felietonistyce polskiej*, Poznań.
- Horoz N., 2008, *Transformacii frazeologizmiv u tekstah sučasnih horvats'kih gazet: avtoref. dis. na zdobuttâ nauk. stupenâ kand. filol. nauk: spec. 10.02.03 „Slov`ans'ki movi”*, Kiïv.
- Ignatowicz-Skowrońska J., 2008, *Frazeologizmy jako tworzywo stylu współczesnej powieści polskiej*, Szczecin.
- Kravčuk A., 2005, *Novij tip definicij frazeologizmiv u pol's'kih slovnikah*, Problemi slov`anožnoznavstva, Vip. 55, s. 181–196.
- Krawczuk A., Nikolaјczuk K., 2017, *Frazeologia biblijna wieżę Babel? O znajomości normatywnej frazeologii biblijnej z nomen proprium wśród native speakerów oraz Ukraińców uczących się polskiego*, „Prace Językoznawcze” XIX/1, Olsztyn, s. 101–120.
- Liberek J., 1998, *Innowacje frazeologiczne w powojennej fraszce polskiej*, Poznań.
- Nikolaјczuk K., 2013, *Kompetencja rodzimych użytkowników polszczyzny oraz obcokrajowców (Ukraińców) w zakresie stosowania polskiej frazeologii temporalnej*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców. Glottodydaktyka – media – komunikacja. Kształtowanie kompetencji komunikacyjnej”, t. 20, Łódź, s. 83–92.
- Pajdzińska A., 1993, *Frazeologizmy jako tworzywo współczesnej poezji*, Lublin.
- Sahata J., 2013, *Świadomość normy frazeologicznej w zakresie związków zawierających nazwy zwierząt (na przykładzie ankiety przeprowadzonej wśród studentów polonistyki lwowskiej oraz uczelni polskich)*, w: A. Rabczuk (red.), *Edukacja Międzykulturowa. Forum Glottodydaktyczne: Materiały z Konferencji Naukowej*. Warszawa, s. 129–145.
- Stefanišin Ū., 2016, *Frazeologični innovacii v sučasnij pol's'kij prozi: avtoref. dis. na zdobuttâ nauk. stupenâ kand. filol. nauk: spec. 10.02.03 „Slov`ans'ki movi”*, L'viv.
- Teplâkov Ī., 2005, *Frazeologična semantika (na materialih deâkih slov`ans'kih mov)*, Problemi slov`anožnoznavstva, Vip. 55, s. 156–163.
- Tret'âkova I., 2011, *Okkazional'naâ frazeologiâ (strukturno-semantičeskij i kommunikativno-pragmatičeskij aspekty): avtoref. dis. na soiskanie uč. stepeni d-ra filol. nauk: spec. 10.02.01 „Russkij âzyk”*, Āroslavl'.


Julia Stefanyszyn

## FUNCTIONAL TYPES OF SUBSTITUTES IN THE STRUCTURE OF OCCASIONAL PHRASEOLOGICAL INNOVATIONS: INTERPRETATION WITH THE DIDACTIC ASPECT TAKEN INTO ACCOUNT

**Keywords:** phraseological unit, phraseological norm, phraseological innovation, substitute, knowledge of phraseology, teaching phraseology

**Summary.** The article deals with comprehensive research into phraseological innovations based on replacement of one or several components of the phraseological unit in modern Polish prosaic texts (36 works by 10 Polish writers). Phraseological innovations were considered applying two approaches: structural-semantic and functional-pragmatic. Seven types of substitutes were outlined due to the functions they perform within the innovation. The impact of occasional substitution upon the meaning of the phraseological unit was assessed, taking into consideration its three aspects: significative, denotative and connotative. Possible ways of using texts containing innovations with substitutes during the language course and phraseology course with students of Polish philology at the Ivan Franko National University of Lviv were described.

Monika Válková Maciejewska\*

 <https://orcid.org/0000-0002-5267-4846>

## BRAMY PRZYSZŁOŚCI U VERNE'A. ROZWIJANIE UMIEJĘTNOŚCI OPISU PRZEDMIOTU

**Słowa kluczowe:** język polski jako obcy, glottodydaktyka polonistyczna, opis, kształcenie umiejętności pisania

**Streszczenie.** Celem ogólnym artykułu jest opisanie sposobu na kształtowanie kompetencji tekstotwórczej u cudzoziemców uczących się języka polskiego, szczegółowym zaś przedstawienie strategii tworzenia jednej z form wypowiedzi pisemnej jaką jest opis (moją szczególną uwagę skupi przedmiot), na przykładzie tekstu literackiego *Paryż XX wieku* autorstwa Juliusza Verne'a. Studium zbudowano z trzech części: pierwsza zajmuje się teorią struktury opisu, druga umieszcza formę tę w przestrzeni glottodydaktyki polonistycznej, trzecia zaś, w postaci aneksu z propozycją ćwiczeń, przedstawia konkretne sposoby na kształtowanie umiejętności opisywania rzeczywistości u słuchaczy kursu języka polskiego jako obcego (poziom B2).

Umiejętność pisania dłuższych tekstów jest sprawnością dość trudną do wykształcenia już w języku rodzimym, nie wspominając o obcym. Świadczą o tym różnorakie badania i ankiety przeprowadzone wśród uczniów, z których wynika, że absolwenci szkół umiejętność tę posiadają tylko w niskim stopniu<sup>1</sup> (Guzy, Nieszporek-Szamburska 2016) i to zarówno ci ze szkoły podstawowej, jak i z gimnazjów (ówczesnych), liceów i szkół technicznych. Z wiekiem natomiast znacznie

---

\*monval@amu.edu.pl, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Wydział Filologii Polskiej i Klasycznej, Studium Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców, Collegium Maius, ul. Fredry 10, p. 13, 61-701 Poznań.

<sup>1</sup> Za Anna Guzy, Bernadeta Nieszporek-Szamburska, *Uczniowskie zmagania ze słowem. O pisaniu dłuższej formy wypowiedzi na różnych poziomach nauczania*. Panie cytują badania przeprowadzone przez Hannę Wiśniewską, z których wynika, że 60 % uczniów kończących licea otrzymuje z prac pisemnych oceny od dostatecznej do niedostatecznej, kończący technika takie oceny otrzymują aż w 80%, a szkoły zawodowe w 77%.

się daną zdolność traci (Guzy, Nieszporek-Szamburska 2016). Umiejętność tworzenia różnych dłuższych tekstów sprawia trudności z kilku powodów:

1. słabej motywacji do tego typu czynności;
2. zanurzenia w cyberprzestrzeni i przestrzeni medialnej (obrazkowej), niewymagającej aktywności tekstowej;
3. małej użyteczności (najczęściej) takich tekstów<sup>2</sup>;
4. niskiej atrakcyjności proponowanych tematów.

Nawet jeżeli zdarzy się, że temat zaciekawi, to umiejętność pisarska wymaga od piszącego przełożenia myśli na znormalizowany tekst, który powinien się rządzić restrykcyjnymi prawami: cechować się adekwatnością sytuacyjną i komunikacyjną, skierowaniem do adresata, poprawnością językową, w końcu zaś regułami ortograficznymi i interpunkcyjnymi. Nie są to wszystkie operacje, które, przekładając myśl na papier, powinien zastosować piszący. Powinien on na początku posiadać „umiejętność selekcjonowania, waloryzowania, hierarchizowania, kondensowania, ale i rozbudowywania informacji, wyprowadzania wniosków i uogólnień”<sup>3</sup> (Guzy, Nieszporek-Szamburska 2016). I to wszystko, jak nietrudno się domyślić, powoduje, że umiejętność tworzenia wypowiedzi jest trudna w uczeniu się, bo nie dość, że procesów decyzyjnych jest dużo i są one różnej wagi, to jeszcze trzeba je zintegrować w czasie (Dakowska 2001). A, jak dodaje Magdalena Jochimczyk, napisać trzeba „nie dość, że dobrze, to jeszcze szybko!” (Jochimczyk 2016).

Mnogość operacji zapewne odstręcza, ale aby nauczyć się dobrze pisać, trzeba przewyciężyć trudności. Pomocna okazuje się sfera Internetu, gdzie dłuższe formy pisarskie pojawiają się niejako naturalnie (blogi, dyskusje na forach, komentarze), jak również teksty literackie, które w atrakcyjny sposób motywują do tworzenia określonego typu prac pisemnych. Jedno jest pewne: nie ćwicząc systematycznie, nie osiągniemy sprawności w tworzeniu tekstów, które oceniane są na różnego rodzaju egzaminach (np. certyfikaty języka polskiego jako obcego, egzamin dojrzałości). Dobrze, by praca nad kształceniem tej umiejętności była przemyślana i atrakcyjna.

Celem ogólnym artykułu jest opisanie sposobu na kształtowanie kompetencji tekstotwórczej u cudzoziemców uczących się języka polskiego. Szczegółowym zaś przedstawienie strategii tworzenia jednej z form wypowiedzi pisemnej jaką jest opis (moją szczególną uwagę skupi przedmiot) na przykładzie tekstu literackiego odpowiadającemu stopniem trudności poziomowi B2.

---

<sup>2</sup> Dzisiaj dłuższa forma wypowiedzi znajduje zastosowanie w poczcie elektronicznej, wiadomościach tekstowych, blogach czy mediach społecznościowych.

<sup>3</sup> Za Anna Guzy, Bernadeta Nieszporek-Szamburska, *Uczniowskie zmagania ze słowem. O pisaniu dłuższej formy wypowiedzi na różnych poziomach nauczania*. Panie cytują J. Kłakównę „Sztuka pisania. Ćwiczenia redakcyjne dla klas IV–VI. Metodyczny podręcznik nauczyciela, Kraków 1993, s. 33.

## 1. OPIS JAKO FORMA WYPOWIEDZI

Anna Dunin-Dudkowska w artykule *Wokół aktów i gatunków mowy* zauważa, że w glottodydaktyce polonistycznej termin „gatunek” zastąpiło określenie „formy wypowiedzi”, co przywołuje na myśl wygląd, znaczenie, pewien wzór – wzorzec. Dudkowska zaznacza, że choć nazwa jest niekonkretna, to przyjęła się w publikacjach dydaktycznych na oznaczenie formy gatunkowej. I tak, w *Programach nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2* (2011 i 2016) znajdziemy katalog form wypowiedzi, które powinny być opanowane na konkretnym poziomie zaawansowania językowego (Dunin-Dudkowska wylicza ich w sumie 64). Opis, będący w centrum naszego zainteresowania, pojawia się już w odniesieniu do poziomu A1 (opis osoby/miejsca), choć z adnotacją, że dane ćwiczenie należy wykonać przy pomocy techniki pisania sterowanego<sup>4</sup>. Podobnie rzecz się ma w przypadku kształtowania umiejętności pisania na poziomie A2. Dopiero na wyższych poziomach zaawansowania językowego – B1 – pojawia się forma: opis przedmiotu (przy wykorzystaniu techniki pisania sterowanego i wolnego), na kolejnych poziomach wachlarz opisu rozszerzono o opis krajobrazu i miejsca.

Wymagania te, i nie chodzi tylko o opis, pokrywają się z *Podstawą programową* przyjętą w polskich szkołach. W rozdziale II pt. *Kształcenie językowe* czytamy, że uczeń „poprawnie stopniuje przymiotniki i przysłówki, rozumie ich rolę w opisie świata oraz używa we właściwych kontekstach” (*Podstawa*, cyt. 29.02.2020). Pośród zawartych w dokumencie obowiązkowych form wypowiedzi w klasach IV–VI znalazły się opis i opis przeżyć wewnętrznych. W klasach VI–VIII wymaga się dodatkowo umiejętności tworzenia opisu sytuacji i przeżyć, zróżnicowanego i bogatego opisu zwykłych przedmiotów lub dzieł sztuki.

Jak się zatem przygotować, by temu zadaniu sprostać? Czym jest opis i jak go zacząć tworzyć?

Opis to, jak podaje PWN, „wypowiedź lub tekst, w których są opisane jakieś osoby, przedmioty, zjawiska lub sytuacje; też: czynność opisywania czegoś” oraz „charakterystyka konkretnego przedmiotu (opis naukowy), zjawiska lub zdarzenia (fakt naukowy) bądź przez podanie takich jego własności (cech szczególnych), które określają go jako reprezentanta jakiejś klasy (gatunku) lub typu, bądź też przez podanie własności przysługujących mu swoiście, które wyodrębniają go spośród wszelkich innych przedmiotów i nadają mu piętno indywidualne (opis indywidualizujący)” lub „jedna z form przedstawiania świata (tzw. forma podawcza)

---

<sup>4</sup> Pisanie sterowane „polega na komponowaniu danego materiału, pracy nad stylem (...) Nauczyciel pomaga zaplanować pracę, daje pisemne lub ustne wskazówki”. Pisanie wolne „implikuje samodzielność w pisaniu. Uczący się ma zazwyczaj podany tylko temat, a formę często wybiera sam; musi też bez pomocy uczącego rozwiązywać problemy gramatyczne i pracować nad stylem” [w:] Seretny A., Lipińska E., *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków 2005, s. 246.



w dziele literackim charakteryzująca się statycznością, np. omówienie cech przedmiotów”. Badaczami, którzy poświęcili się omówieniu struktury opisu jako takiego byli Philippe Hamon, Jean-Michel Adam i Andre Petitjean. Stwierdzili oni, że naczelny temat (temat nadrzędny) – tytuł opisu – rozwija się poprzez aspektualizację (wyliczenie cech lub części, które z kolei mogą podlegać dalszej aspektualizacji) i relacjonizację sytuacyjną (umieszczenie przedmiotu w przestrzeni i czasie) oraz upodabniającą (porównania, metafory, przeformułowania). Temat nadrzędny zatem podlega rozwinięciu za pomocą podtematów pozostających w relacji ze składnikami podstawowymi. Hamon określił także funkcje opisu w większej całości tekstowej. Są to odpowiednio:

- a) funkcja delimitująca (uwydatnienie struktury narracji);
- b) opóźniająca (opóźnienie dalszego ciągu narracji);
- c) dekoracyjna („efekt realności”);
- d) porządkująca (zapewnienie następstwa logicznego, czytelności i przewidywalności opowiadania);
- e) fokalizacyjna (dostarczająca informacji na temat obserwowanych postaci)” (Markiewicz 1995, s. 486).

Na gruncie polskim opis badali między innymi Henryk Markiewicz oraz Janusz Sławiński. Obaj zwracali uwagę przede wszystkim na funkcję opóźniającą opisu i jego „niezbędną szkodliwość”: opis zatrzymuje bowiem opowiadanie, a przedmiot czy rzeczywistość poddana temu działaniu ukazuje się oczom odbiorcy sukcesywnie, nie od razu<sup>5</sup>. W akapitach bardzo szczegółowych studiów poświęconych opisowi badacze podkreślają znaczenie bogactwa językowego au-

<sup>5</sup> Markiewicz zgadza się z Hamonem, że „opis jest „miejszem, w którym następuje uporządkowanie, ale zarazem zatrzymanie i zanegowanie opowiadania. (...) Z jednej strony opis jest niezbędny, z drugiej – szkodliwy, bo zatrzymuje tok zdarzeń, a przy tym zniekształca swój przedmiot, bo to, co równoczesne, ukazuje sukcesywnie” (Markiewicz 1995, s. 486). Sławiński z kolei w obszernym studium poświęconemu opisowi (Sławiński 1981), a inspirowanemu również, jak sam badacz przyznaje, pracą P. Hamona, podziela ten pogląd, tłumacząc: „Elementy »nieużyteczne« reprezentują w sferze opowiadanego konkretną rzeczywistość zjawisk, wywołują »efekt realności«, przebijający się poprzez ład fabuły [opowiadania – MVM]. Najprawdziej realistyczne jest bowiem to, co nie daje się wytłumaczyć w systemie semantycznym opowieści, wyłamujące się z jej unormowanego toku i egzystujące poza uchwytymi przyporządkowaniami. Owe dysfunkcjonalne pierwiastki świata opowiadanego należą do domeny przedmiotowej »opisów«.” (Sławiński 1981, s. 121). I dalej: „Wypowiedź opisowa narasta skokowo: ciągłość ponadzdaniowego szeregu jest w niej ustawicznie zrywana”, ponieważ, jak rozumiem, zdania opisu są otwierane „twardo”, tzn. w części inicjalnej zawierają rzeczownik w funkcji podmiotu, i każde może eksplikować własną grupę podmiotu. Ponadto tutaj całośćka znaczeniowa „nie jest bezwzględnie zależna od ustalonego następstwa zdań” (Sławiński 1981, s. 126), ponieważ często ciąży ku enumeratio – wylczeniu. I tej przysługuje coś, co Hamon nazywa, a Sławiński przywołuje: „świadomością leksykograficzną” – opisy bowiem, czy to miejsca, czy przedmiotu, ustalają „rozległość i zróżnicowanie słownika, jakim dysponuje autor dzieła” (Sławiński 1981, s. 128). Jednym słowem „opis to przede wszystkim określona konfiguracja leksykalno-semantyczna”, „dynamika znaczeniowa opisu rodzi się przede wszystkim z relacji tego rodzaju, jakie występują w systemie słownikowym”.

tora tworzonego tekstu. Wybrane środki dzielą na 3 nierozłączne modele semantyczne, według których układają się konfiguracje leksykalne właściwe opisowi. Są to: a) model lokalizacyjny, który odsyła do przestrzeni, predykaty oznaczają umiejscowienie, kierunki, odległości; b) model logiczno-hierarchiczny opisujący relacje części/elementu do całości/zbioru, gdzie odtwarzane jest linearne następstwo elementów (taki opis właściwy jest m.in. odznaczającym się fachowością opisom realiów, tak jak w przywoływanym poniżej fragmencie opis techniczny); i c) model operacyjny, gdzie prowadzone są operacje na procesach poznawczych: na czynnościach obserwowania, relatywizowania rzeczywistości, czyli kategoryzowania i porównywania (Sławiński 1981, s. 129–130).

Powyższe modele szczegółowo charakteryzujące opis pokrywają się z konkretnymi wytycznymi co do przekazu pisemnego i ustnego zawartymi w *Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego*, gdzie od poziomu średniego ogólnego (B2) zwraca się uwagę przede wszystkim na precyzyjność komunikatu: „klarowność opisu” (ESOKJ 2003, s.101) ciekawą formę, brak powtórzeń, szczegółowość (CEFR 2020, s. 190).

Wzorzec gatunkowy<sup>6</sup> (Dunin-Dudkowska 2018), który powinni przyswoić sobie nasi kursanci (przygotowujący się najczęściej do egzaminu certyfikatowego potwierdzającego znajomość języka polskiego jako obcego), mimo że bazuje na ukonkretnieniu, jest w pewnym stopniu jednak „nieprzewidywalny”. Kiedy posłużymy się standardami opisu właściwymi opowiadaniu okaże się, że opis jest „tak jakby opowiadaniem zepsutym” (Sławiński 1981, s. 128). Dlatego warto uświadamiać studentów, że w opisie ulegają niejako zdeformowaniu elementy spójnościowe opowiadania. Opis jest konkretny, nazewniczy i do tego bardzo czytelny, ale też bogaty i „kwiecisty”<sup>7</sup>: zawiera w sobie elementy tzw. wstrzymujące – opóźniające, elementy dekoracyjne – urealniające oraz porządkujące – zapewniające logiczną ciągłość.

Możemy się zastanowić, jakie środki językowe w tych funkcjach występują i jak są prezentowane w dostępnych glottodydaktycznych publikacjach dostosowanych do poziomu średnio zaawansowanego.

W podręczniku *Oswoić tekst. Podręcznik kompozycji i redakcji tekstów użytkowych dla poziomów B2 i C1* Andrzeja Ruszera z 2011 roku opisowi poświęcono dwa rozdziały. Jest to opis przedmiotu oraz wnętrza i relacji przestrzennych. Elementy istotne opisu przedmiotu, na które autor zwraca uwagę, to: nazwa, przeznaczenie,

<sup>6</sup> O wzorcu gatunkowym wypowiedzi pisze w swoim artykule Anna Dunin Dudkowska: „Ucząc języka obcego, uczymy wypowiedzi będących realizacją różnych gatunków mowy, wymaganych na poszczególnych poziomach kompetencji językowej. Opis wszystkich aspektów opisu wzorca gatunkowego (strukturalnego, pragmatycznego, semantycznego oraz stylistycznego) może stanowić podstawę do efektywnego nauczania zarówno czynnej, jak i biernej znajomości poszczególnych odmian gatunkowych rodzimych użytkowników języka” (Dunin-Dudkowska 2018, s. 117).

<sup>7</sup> Mam tu na myśli elementy, które nie są niezbędne do zrozumienia tekstu, ale tylko go precyzują, ozdabiają, dynamizują.

miejsce w przestrzeni, cechy przedmiotu (wielkość, kształt, kolor, materiał, dodatkowo ornament i stosunek do przedmiotu) i ocena przedmiotu. Przywołane elementy porządkujące to słownictwo określające położenie (przyimki: pod, nad, wzdłuż, za, na, przy); słownictwo dekoracyjne to czasowniki: ‚widnieje’, ‚znajduje się’, ‚błyszczą’, ‚ukazuje się oczom’; elementy wstrzymujące to np.: ‚Wnętrze sprawia wrażenie...’, ‚Te kolory działają na mnie kojąco...’, ‚W pokoju tym unosi się zapach...’, ‚Lustro daje wrażenie głębi, wydaje mi się, że słyszę w nim odgłosy morza...’ (Ruszer 2011, s. 102), ‚Kapelusz ma rondo przypominające mosiężną misę bez wieczka, do której wysypuje się ziarenka kawy’ (Ruszer 2011, s. 96, za: O. Tokarczuk, *Prawiek i inne czasy*, Warszawa 1996).

W książce *Polski? Bardzo chętnie!* autorstwa Urszuli Dobesz i Małgorzaty Pasięki przedstawiono propozycję opisu obrazka, gdzie poleca się użycie określonych słów: rzeczowników, czasowników i przymiotników oraz podział zdjęcia na elementy ze szczególnym naciskiem na porządkujące określenia przestrzeni: ‚z boku’, ‚z lewej strony’, ‚w środku’, ‚z tyłu’, ‚w tle’ itp. oraz słownictwo dynamizujące: ‚wtę’, ‚nagle’, ‚nieoczekiwanie’, ‚w pewnej chwili’, ‚naraż’, ‚jak grom z jasnego nieba’, ‚zniecka’, ‚błyskawicznie’ i in. (Dobesz, Pasięka 2007).

W publikacji *Z polskim na ty* Ewy Lipińskiej z 2006 roku opisowi jest poświęcony rozdział dziesiąty (określenia przestrzeni: po prawej stronie, po lewej stronie, w głębi, nad, między, przy, na, oraz cechy/atrybuty: ‚kwadratowy’, ‚trójkątny’ itp. (Lipińska 2006, s. 231). Ponadto opis miejsca i przestrzeni autorka prezentuje na podstawie materiałów niespreparowanych.

Z kolei w podręczniku rozwijającym sprawność pisania, a przeznaczonym dla poziomów B1+/B2, pt. *Pisać jak z nut* autorstwa Ewy Lipińskiej i Elżbiety Grażyny Dąbskiej (2016) zamieszczono ćwiczenia kształtujące umiejętność tworzenia opisu osoby, miejsca (też wnętrza), krajobrazu, sytuacji oraz przedmiotu. W każdym tak zatytułowanym rozdziale znajduje się tabelka, która przybliży samą formę, bez definicji. Opis, co podkreślają autorki, powinien być przede wszystkim szczegółowy, i powinien zawierać:

1. Nazwę przedmiotu, jego przeznaczenie i miejsce, gdzie się znajduje.
2. Cechy przedmiotu:
  - a) wielkość; b) kształt; c) kolor; d) materiał, z którego został wykonany; e) części składowe.
3. Stosunek emocjonalny autora opisu do przedmiotu.

(Dąbska, Lipińska 2016)

Autorki skupiają się na rozwijaniu bogactwa leksykalnego odpowiadającego za poszczególne punkty. Korzystają również z bardzo bogatego materiału tekstowego (spreparowanego i oryginalnego), opracowanego zarówno w formie czytanek, jak i odsłuchów.

W powyższych publikacjach mamy też do czynienia z ćwiczeniami dotyczącymi poszczególnych form, a pomagającymi usprawnić realizację tekstu. Poja-

wiają się w dużej mierze wyznaczniki struktury wypowiedzi, elementy charakterystycznej składni i leksyki.

Anna Dunin-Dutkowska zgadza się z takim podejściem i podkreśla, że „ważne jest pokazanie pragmatyki gatunku, zależnej od potrzeb kulturowych danego społeczeństwa oraz jego językowego obrazu świata i systemu aksjologicznego” (Dunin-Dutkowska 2018). Dlatego proponuję omówić dane zagadnienie na tekście literackim.

Wyjątkowo w centrum mojego zainteresowania znalazł się tekst autora obcego. Biorąc na warsztat *Paryż XX wieku* Juliusa Verne'a, kierowałam się pobudkami dość niewyszukanymi: niezwykle ciekawa jest geneza książki, jej perypetie po recenzji, sama historia i uprawiana przez pisarza futurologia. Mając wciąż na uwadze wskazówki i kategorie wyłuszczone przez Sławińskiego, pozycja ta wydała mi się doskonałym materiałem egzemplifikującym, choć nie rodzimym, przydatnym w kształceniu kompetencji tekstotwórczej na poziomie B2. W tekście tym bowiem mamy do czynienia z jednej strony z niebywałą precyzją opisu rzeczywistości w przedmiocie: odkrycia, wynalazki, rozwój techniki, inżynieria; z bogactwem synonimów, które rządzą tekstem, szczegółowymi określeniami i wnikliwością obserwacji, a z drugiej strony z kategoriami gramatycznymi z poziomu B2 konstytuującymi tekst (imiesłowy, rzeczowniki odprzymiotnikowe i nazwy czynności, zdania wielokrotnie złożone, przykłady transformacji składniowych, bogactwo zawartych środków stylistycznych: epitetów, porównań, złożań i in.). Tekst posłużyć może zatem jako materiał z początku adekwatny do kształcenia umiejętności tworzenia opisu techniką kontrolowaną (wypełnianie luk, transformacje, dopisywanie synonimów), a także jako przykład będący podstawą do tworzenia tekstu oryginalnego (pisanie wolne). Zaznajomienie uczących z tego typu fragmentem przykładowym zmotywuje do tworzenia samodzielnych opisów.

Tekst omówiłam na autorskich zajęciach fakultatywnych „Czytać – rozumieć – być. Tekst literacki na zajęciach języka polskiego jako obcego”, przeznaczonych dla cudzoziemskiego odbiorcy, a przeprowadzonych w roku akademickim 2020/2021 na WFPiK UAM w Poznaniu. Sam projekt spotkał się z olbrzymim zainteresowaniem. W grupie znaleźli się zarówno studenci kierunku Filologia Polska jako Obca, jak i odbiorcy różnego rodzaju programów opartych na wymianie międzyuczelnianej i naukowej. Grupa mogła być pokaźna, ponieważ spotkania odbywały się on-line. Zajęcia podzielone były na dwie części: na początku zapoznawano się z sylwetką autora i jego działalnością (elementy wykładu), następnie poddawano lekturze odpowiednio przygotowany fragment utworu i weryfikowano rozumienie tekstu za pomocą ćwiczeń. Jednym z tekstów omawianych na tych zajęciach (i jedynym obcego autora) był *Paryż XX wieku* Juliusa Verne'a.

## 2. TEKST LITERACKI W KSZTAŁCENIU UMIEJĘTNOŚCI PISANIA

Fabuła, jak nietrudno się domyślić, znacząco wybiega w przyszłość i opowiada o roku 1960, kiedy to system oświatowy całej Francji został przejęty przez Powszechne Towarzystwo Kształceniowo-Kredytowe. Instytucja ta funduje odpowiednie nagrody i stypendia dla najlepszych. Jednym z wyróżnionych staje się Michel Jerome Dufrenoy, studiujący nauki humanistyczne, niezbyt cenione (co nam to przypomina!) w ówczesnym świecie. Otrzymuje on nagrodę za wiersze łacińskie. Życie jednak i rodzina, pod której skrzydła trafia, zmuszają młodego wierszokletę do porzucenia artystycznych zapędów i podjęcia pracy w firmie (praktycznej i pożytecznej – gdyż taka się tylko liczy). Książka opowiada o rozterkach humanistycznej duszy w stechnicyzowanym XX wieku.

Verne napisał powieść prawdopodobnie w roku 1863, choć data pozostaje sporna albo co najmniej niedokładna. Znalaziono ją w sejfie syna pisarza, Michała Verne'a, który uważano za pustego, dopiero w 1986 roku, choć niewątpliwie wiadano o jej istnieniu już w 1905 roku (tytuł do spisu dołączył syn pisarza); potem wzmianki pojawiły się też w roku 1935, ale powieści nie było. Potwierdził jej istnienie dopiero odnaleziony w 1986 roku list wydawcy Verne'a, Hetzla, w którym ten kategorycznie odmawia wydrukowania powieści z wielu powodów, np. nie uznawał on neologizmów Verne'a, nudy, przeładowania, braku smaku (dopisek na marginesie: „Pan jest stuknięty!”), ale przede wszystkim dlatego, że nie wierzył, że futurystyczna fabuła ma przyszłość („nikt dzisiaj nie uwierzy pańskim prorocstwom!” i „nikt się tym nie zainteresuje”). A warto przecież podkreślić, że to niedocenione preludium do całej późniejszej twórczości Verne'a. Wydawca poleca autorowi, by wrócił do tekstu za jakieś 20 lat. Powieść zatem pozostała w szufladzie aż do 1994 roku, choć nam teraz, z perspektywy czasu, trudno to pojąć. „Znamy bowiem Paryż XX wieku i porównanie rzeczywistości z niezwykłą intuicją Verne'a nie może nas nie zadziwiać w najwyższym stopniu”<sup>8</sup> (Verne 1997). Ponadto trudno się nie zgodzić, że „«Paryż XX wieku», powieść fantastyczno-naukowa w najpełniejszym znaczeniu tego terminu, jest zarazem rodzajem katalogu przedmiotowego własnej epoki, pełnego bezcennych informacji na temat XIX wieku” (z przedmowy Veronique Bediny).

Biorąc pod uwagę powyższą intrygującą historię krążenia powieści, perypetie i skandal związany z jej (nie)wydaniem, wybiegającą w przyszłość fabułę oraz futurystyczną treść, postanowiłam włączyć ją w cykl zajęć jako ciekawy materiał pomagający wprowadzić formę opisu do kształcenia językowego adeptów języka

<sup>8</sup> Wszystkie informacje na temat powieści i cytaty pochodzą ze wstępu i przedmowy do książki: Jules Verne, *Paryż w XX wieku*, przeł. Hanna Karpińska, PIW, Warszawa 1997. Przedmowa i opracowanie tekstu Piero Gondolo Della Riva.

obcego na poziomie B2. Ponadto powieść, jako że traktuje o nowoczesnych zmianach w transporcie i budownictwie, może być intrygującym uzupełnieniem zajęć o wynalazkach w szczególności o przyszłości (również ekologicznej) w ogóle.

A oto fragment, który stał się obiektem działań glottodydaktycznych:

„Cztery koncentryczne kręgi kolei żelaznej tworzyły zatem sieć miejską (...)

Kolej ta powstała w roku 1913 (...)

System (...) łączył, jak się wydaje, wszystkie zalety prędkości, prostoty, komfortu, dzięki czemu już od pięćdziesięciu lat stołeczna kolej żelazna funkcjonowała ku ogólnemu zadowoleniu.

System ten składał się z dwu oddzielnych linii, obsługujących przeciwległe kierunki; stąd wykluczone były jakiegokolwiek kolizje.

Każda z tych linii zbudowana była na osi bulwarów, w odległości pięciu metrów od domów, nad zewnętrznym krawężnikiem chodników; podtrzymywały je eleganckie kolumny z galwanizowanego brązu, połączone między sobą ażurowymi zbrojeniami; w pewnych odstępach ciężar dźwigany przez kolumny przenoszony był na sąsiednie domy za pośrednictwem poprzecznych arkad.

Długie wiadukty, po których biegły szyny, tworzyły zakrytą galerię, chroniącą przechodniów przed deszczem i upałem. Asfaltowa jezdnia pozostawiona była pojazdom. W miejscu przecięcia linii kolejowej z ważnymi ulicami wybudowano eleganckie mosty, a dzięki wyniesieniu nad poziom ulicy kolej nie zakłócała miejskiego ruchu.

Rolę budynków stacyjnych pełniły przystosowane w tym celu kamienice; podwójnie zakręcone schody prowadziły z chodnika do poczekalni, połączonej z wiaduktem szeroką kładką. (...)

Wiadukt, opierający się wyłącznie na zwykłych kolumnach, niewątpliwie nie byłyby w stanie udźwignąć dawnych środków lokomocji, wymagających niezwykle ciężkich lokomotyw; dzięki jednak zastosowaniu nowego typu napędu pociągi znacznie straciły na wadze; kursowały one w odstępach dziesięciominutowych, mieszcząc w swych szybkich i wygodnych wagonach po tysiąc pasażerów.

Mieszkańcy pobliskich domów nie mieli powodu uskarżać się na nadmiar pary wodnej czy na spaliny z tego prostego powodu, że pociągi kursowały bez lokomotyw. Poruszały się one dzięki sprężonemu powietrzu, wykorzystanemu zgodnie z systemem Williama, gorąco zalecanemu przez Jobarda, słynnego belgijskiego inżyniera z połowy dziewiętnastego wieku.

Między szynami kolei przebiegała rura trakcyjna o średnicy dwudziestu centymetrów i ściankach grubości dwóch milimetrów; poruszała się w niej okrągła płyta z miękkiej stali, wprawiana w ruch przez sprężone powietrze, dostarczane przez Spółkę Paryskich Katakumb. Płyta, poruszając się z wielką prędkością, jak pocisk w armacie, wprawiała w ruch pierwszy wagon pociągu. A jak wagon ten był połączony z płytą, znajdującą się wewnątrz hermetycznie zamkniętej rury? Działała tu siła elektromagnetyczna.

Między kołami pierwszego wagonu znajdowały się mianowicie dwa magnesy, umieszczone tak, aby znajdując się w bezpośrednim sąsiedztwie rury, z jej prawej i lewej strony, nie dotykały jej jednak. Poprzez ścianki rury magnesy te oddziaływały na płytę<sup>9</sup>, poruszającą się wewnątrz rury. Dzięki temu ślizgając się w rurze pod wpływem sprężonego powietrza pociągała ona a sobą pociąg.

Kiedy dojeżdżał on do przystanku, funkcjonariusz kolejowy uruchamiał specjalny zawór, umożliwiający ujście sprężonego powietrza. Płyta przestawała się wtedy poruszać.

<sup>9</sup> Siła przyciągania magnesu elektrycznego, mogącego w bezpośrednim kontakcie unieść masę 1000 kg, wynosi przy odległości 5 milimetrów 100 kg.

Po ponownym przestawieniu zaworu powietrze znów się sprężało i pociąg z wielką prędkością ruszał naprzód.

System był niesłychanie prosty i łatwy w eksploatacji, nie produkował spalin ani pary, wykluczał możliwość kolizji, umożliwiał szybkie remonty i wydawało się, że funkcjonuje on już od niepamiętnych czasów”.

W pracy z powyższym tekstem zaplanowałam różnorodne ćwiczenia aktywizujące, które pomagają w kształtowaniu umiejętności tworzenia opisu. Przyswieceła temu zasada gniazdowania tematycznego, swoistego kotwiczenia tematycznego<sup>10</sup>. Bazą do ćwiczeń stały się trzy komponenty: planowanie, formułowanie oraz przeredagowanie, „w ramach których piszący dokonuje operacji mentalnych, takich jak aktywacji wiedzy na dany temat, przełożenia myśli na formę językową, monitorowania postępów i wielu innych” (Jochimczyk 2016)<sup>11</sup>. I choć jest to dość dużo operacji, które niewątpliwie powodują spadek twórczej motywacji, to jest nadzieja na łagodne pokonanie męczących i nużących trudności. Tę nadzieję daje intrygujący tekst wyjściowy z odpowiednio dostosowanymi ćwiczeniami.

## ANEKS

### PRZYKŁADY WYKORZYSTANIA TEKSTU W KSZTAŁCENIU UMIEJĘTNOŚCI TWORZENIA OPISU

#### I OPIS MIEJSCA

##### 1. Podpisz obrazki<sup>12</sup>:

- a) jezdnia, pojazd, przechodzień, galeria, most
- b) obwodnica, bulwar, krawężnik, kolumna, zbrojenie, arkady

##### 2. Stwórz rysunek do poniższych wskazówek Verne’a.

*Każda z tych linii zbudowana była na osi bulwarów, w odległości pięciu metrów od domów, nad zewnętrznym krawężnikiem chodników; podtrzymywały je eleganckie kolumny z galwanizowanego brązu, połączone między sobą ażurowymi*

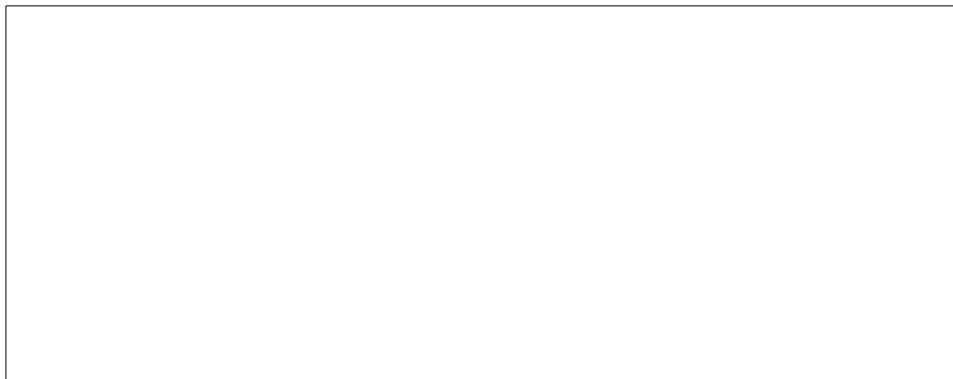
<sup>10</sup> O gniazdowaniu tematycznym i kotwiczeniu tematycznym mówiła w wystąpieniu pt. „Semantyczny wymiar słowotwórstwa w glottodydaktyce” prof. Anna Seretny (tekst umieszczony w niniejszym tomie).

<sup>11</sup> Przypis: Aktywizujące ćwiczenia językowe opisuje także Dorota Kondrat w artykule „Jak twórczo wykorzystać czytanie”. Autorka daje kilka propozycji, jak kreatywnie czytać tekst: m.in. proponuje tworzenie wizualizacji, kończenie rozpoczętych zdań, sterowane skracanie tekstu, wyrzucanie i dopisywanie słów itp.

<sup>12</sup> Zadania przykładowe nie zawierają elementów graficznych. Wyboru zdjęć dokona nauczyciel/lektor realizujący materiał na zajęciach.

zbrojeniami; w pewnych odstępach ciężar dźwigany przez kolumny przenoszony był na sąsiednie domy za pośrednictwem poprzecznych arkad.

Długie wiadukty, po których biegły szyny, tworzyły zakrytą galerię, chroniącą przechodniów przed deszczem i upałem. Asfaltowa jezdnia pozostawiona była pojazdom. W miejscu przecięcia linii kolejowej z ważnymi ulicami wybudowano eleganckie mosty, a dzięki wyniesieniu nad poziom ulicy kolej nie zakłócała miejscowego ruchu.



### 3. Skróć poniższy fragment zostawiając tylko niezbędne, twoim zdaniem, słowa.

*Rolę budynków stacyjnych pełniły przystosowane w tym celu kamienice; podwójnie zakręcone schody prowadziły z chodnika do poczekalni, połączonej z wiaduktem szeroką kładką.*

.....

.....

.....

.....

.....

## II OGÓLNY OPIS PRZEDMIOTU – JEGO FUNKCJE

### 1. Odpowiedz na poniższe pytania:

a) O jakiej maszynie mówi fragment?

.....

.....

.....

b) Czy znasz podobny środek transportu? Co to może współcześnie być?

.....

.....

.....



## 2. Wymień wszystkie przymiotniki określające w poniższym fragmencie nowoczesny skład.

### SKŁAD = POCIĄG

*Wiadukt, opierający się wyłącznie na zwykłych kolumnach, niewątpliwie nie byłoby w stanie udźwignąć dawnych środków lokomocji, wymagających niezwykle ciężkich lokomotyw; dzięki jednak zastosowaniu nowego typu napędu pociągi znacznie straciły na wadze; kursowały one w odstępach dziesięciominutowych, mieszcząc w swych szybkich i wygodnych wagonach po tysiąc pasażerów.*

*Mieszkańcy pobliskich domów nie mieli powodu uskarżać się na nadmiar pary wodnej czy na spaliny z tego prostego powodu, że pociągi kursowały bez lokomotyw. Poruszały się one dzięki sprężonemu powietrzu, wykorzystanemu zgodnie z systemem Williama, gorąco zalecanemu przez Jobarda, słynnego belgijskiego inżyniera z połowy dziewiętnastego wieku. (...)*

*System był niesłychanie prosty i łatwy w eksploatacji, nie produkował spalin ani pary, wykluczał możliwość kolizji, umożliwiał szybkie remonty i wydawało się, że funkcjonuje on już od niepamiętnych czasów.*

.....  
 .....

(szybki / wygodny / prosty i łatwy)

### 3. Do podanych fragmentów z tekstu dopasuj odpowiednie przymiotniki:

lekki / nowoczesny / szybki / systematyczny / konsekwentny / częsty / rytmiczny / równy, planowy/ pojemny / przestronny / nieekologiczny/ nieskomplikowany / bezkolizyjny / błyskawiczny

Przykład: *wykluczać możliwość wypadku – bezkolizyjny*

tracić na wadze

napęd nowego typu

kursować w odstępach kilkuminutowych

mieścić dużą ilość

uskarżać się na spaliny, produkować spaliny

prosty i łatwy w eksploatacji

umożliwiać szybkie remonty

(Odpowiedzi: tracić na wadze – lekki / nowego typu napęd – nowoczesny / kursować w odstępach kilkuminutowych – szybki, systematyczny, konsekwentny, częsty, rytmiczny, równy, planowy / mieścić dużą ilość – pojemny, przestronny, / uskarżać się na spaliny, / produkować spaliny – nieekologiczny / prosty i łatwy w eksploatacji – nieskomplikowany w użyciu / wykluczać możliwość wypadku – bezkolizyjny / umożliwiać szybkie remonty – błyskawiczny serwis)

### III SZCZEGÓŁOWY OPIS PRZEDMIOTU

*Między szynami kolei przebiegała rura trakcyjna o średnicy dwudziestu centymetrów i ściankach grubości dwóch milimetrów; poruszała się w niej okrągła płyta z miękkiej stali, wprawiana w ruch przez sprężone powietrze, dostarczane przez Spółkę Paryskich Katakumb. Płyta, poruszając się z wielką prędkością, jak pocisk w armacie, wprawiała w ruch pierwszy wagon pociągu. A jak wagon ten był połączony z płytą, znajdującą się wewnątrz hermetycznie zamkniętej rury? Działała tu siła elektromagnetyczna.*

*Między kołami pierwszego wagonu znajdowały się mianowicie dwa magnesy, umieszczone tak, aby znajdując się w bezpośrednim sąsiedztwie rury, z jej prawej i lewej strony, nie dotykały jej jednak. Poprzez ścianki rury magnesy te oddziaływały na płytę<sup>13</sup>, poruszającą się wewnątrz rury. Dzięki temu ślizgając się w rurze pod wpływem sprężonego powietrza pociągała ona a sobą pociąg.*

#### 1.

a) Najpierw wybierz z tekstu rzeczowniki określające przedmiot

Przykład: *rura*

.....

b) następnie dopasuj obrazki do słów:

szyna / rura / ścianka / płyta / pocisk / stal / magnes

#### PORÓWNANIE: JAK POCISK W ARMACIE

#### 2.

a) Najpierw wybierz z tekstu przymiotniki:

Przykład: *gruby*

.....

b) następnie dopasuj obrazki do słów:

gruby / okrągły / miękki / sprężony

#### 3.

a) Najpierw wybierz z tekstu czasowniki

Przykład: *przebiegać*

.....

b) następnie pogrupuj poniższe czasowniki według wzoru:

<sup>13</sup> Siła przyciągania magnesu elektrycznego, mogącego w bezpośrednim kontakcie unieść masę 1000 kg, wynosi przy odległości 5 milimetrów 100 kg.

przebiegać / poruszać / wprowadzić w ruch / być w miejscu (w czymś) / znajdować się / umieścić / z prawej i lewej strony / sąsiadować (być w bezpośrednim sąsiedztwie) / dotykać / połączyć / oddziaływać / być wewnątrz / być na zewnątrz

RUCH	LOKALIZACJA	DZIAŁANIE/WPŁYW
przebiegać	być w miejscu (w czymś)	dotykać

(Odpowiedź: RUCH: przebiegać / poruszać / wprowadzić w ruch / LOKALIZACJA: być w miejscu (w czymś) / znajdować się / umieścić / z prawej i lewej strony / sąsiadować (być w bezpośrednim sąsiedztwie) / być wewnątrz / być na zewnątrz / DZIAŁANIE: dotykać / połączyć / oddziaływać / też: wprowadzić w ruch)

#### IV PROPOZYCJA ZADAŃ GRAMATYCZNYCH

##### 1. Zmień formy strony biernej na stronę czynną.

Przykład: *Płyta była wprowadzana w ruch przez sprzężone powietrze. Sprężone powietrze wprowadzało w ruch płytę.*

a) Powietrze było dostarczane przez Spółkę Paryskich Katakumb.

.....

b) Pociąg był wprowadzany w ruch przez płytę, która poruszała się bardzo szybko.

.....

c) Między kołami pierwszego wagonu zostały przez konstruktorów umieszczone dwa magnesy.

.....

##### 2. Połącz zdania odpowiednim spójnikiem.

##### 3. Połącz zdania odpowiednim przyimkiem.

##### 4. Od podanych czasowników utwórz odpowiednie imiesłowowe albo przysłówkowe).

*Płyta była **wprowadzana** (wprowadzić) w ruch przez sprzężone powietrze, ..... (dostarczać) przez Spółkę Paryskich Katakumb. Płyta, ..... (poruszać się) z wielką prędkością, jak pocisk w armacie, wprowadzała w ruch pierwszy wagon pociągu. A jak wagon ten był połączony ..... (połączyć) z płytą, ..... (znajdować się) wewnątrz hermetycznie zamkniętej rury? Działała tu siła elektromagnetyczna.*

*Między kołami pierwszego wagonu znajdowały się mianowicie dwa magnesy, ..... (umieścić) tak, aby ..... (znajdować się)*

w bezpośrednim sąsiedztwie rury, z jej prawej i lewej strony, nie dotykały jej jednak. Poprzez ścianki rury magnesy te oddziaływały na płytę<sup>14</sup>, ..... (poruszać się) wewnątrz rury. Dzięki temu ..... (ślizgać się) w rurze pod wpływem sprężonego powietrza, pociągała ona za sobą pociąg.

## V DODATKOWE ZADANIA TEMATYCZNE, TWORZĄCE JEDNOSTKĘ LEKCYJNĄ

### WYNAŁAZKI

Przykładowe polecenia:

**1. Połącz datę powstania z przedmiotem/wynalazkiem.**

**2. Podpisz obrazki odpowiednim słowem.**

kalkulator / wycieraczki / lampa naftowa / tory / świetlówka / kamera filmowa

**3. Po wysłuchaniu biografów twórców połącz opis twórcy z obrazkiem przedmiotu, który wynalazł albo do którego wynalezienia się przyczynił:**

Obrazki: kalkulator / wycieraczki / lampa naftowa / tory / świetlówka / kamera filmowa

Twórcy (lektor czyta biogramy): Józef Hofman, Stefan Pieńkowski, Kazimierz Pruszyński, Władysław Tryliński, Jan Łukasiewicz, Ignacy Łukasiewicz

### BIBLIOGRAFIA

- Bajor E., Madej E., 2006, *Wśród Ludzi i ich spraw. Język polski dla cudzoziemców*, Łódź.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Companion volume, 2020, <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (dostęp: 23.07.2021).
- Dakowska M., 2001, *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa.
- Dąbska E.G., Lipińska E., 2016, *Pisać jak z nut. Podręcznik rozwijający sprawność pisania*, Kraków.
- Dobesz U., Pasięka M., 2007, *Polski? Bardzo chętnie!*, Wrocław.
- Dunin-Dudkowska A., 2018, *Wokół aktów i gatunków mowy*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 25, s. 111–122, <https://doi.org/10.18778/0860-6587.25.10>
- Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie, 2003, Warszawa.
- Guzy A., Niesporek-Szamburska B., 2013, *Uczniowskie zmagania ze słowem. O pisaniu dłuższej formy wypowiedzi na różnych poziomach nauczania*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia at Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Partinentia”, t. 4, nr 140, s. 45–63.

<sup>14</sup> Siła przyciągania magnesu elektrycznego, mogącego w bezpośrednim kontakcie unieść masę 1000 kg, wynosi przy odległości 5 milimetrów 100 kg.

- Hamon P., 1983, *Czym jest opis?*, „Pamiętnik literacki”, t. 74, nr 1, s. 195–220.
- Jochimczyk M., 2016, *Kształcenie sprawności pisania w wybranych podręcznikach do nauki języka niemieckiego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, <http://jows.pl/artykuly/ksztalcenie-sprawnosci-pisania-w-wybranych-podrecznikach-do-nauki-jezyka-niemieckiego> (dostęp: 30.07.2021).
- Kłakówna J., 1993, *Sztuka pisania. Ćwiczenia redakcyjne dla klas IV–VI. Metodyczny podręcznik nauczyciela*, Kraków.
- Komorowska H., 1993, *Podstawy metodyki nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Kondrat D., 2018, *Jak twórczo wykorzystać czytanie*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2. <http://jows.pl/artykuly/jak-tworczo-wykorzystac-czytanie> (dostęp: 30.07.2021).
- Lipińska E., 2006, *Z polskim na ty*, Kraków.
- Lipińska E., 2016, *Pisanie – sprawność niezbędna w kształceniu językowym*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, <http://jows.pl/artykuly/pisanie-%E2%80%93-sprawnosci-niezbędna-w-ksztalceniu-jezykowym> (dostęp: 30.07.2021).
- Markiewicz H., 1995, *Teorie powieści za granicą. Od początków do schyłku XX wieku*, Warszawa. *Podstawa programowa. Język polski*, <https://podstawaprogramowa.pl/szkola-podstawowa-iv-viii/jezyk-polski> (dostęp: 29.02.2020).
- Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, 2011, W. Miodunka (red.), Kraków.
- Ruszer A., 2011, *Oswoić tekst. Podręcznik kompozycji i redakcji tekstów użytkowych dla poziomów B2 i C1*, Kraków.
- Seretny A., Lipińska E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Sławiński J., 1981, *O opisie*, „Teksty: teoria literatury, krytyka, interpretacja”, t. 55, nr 1, s. 119–138.
- Verne J., 1997, *Paryż w XX wieku*, Warszawa.
- Źródła elektroniczne:  
<https://encyklopedia.pwn.pl/encyklopedia/opis.html> (dostęp: 08.05.2021).  
<https://sjp.pwn.pl/sjp/opis;2495602> (dostęp: 08.05.2021).

Monika Valkova Maciejewska


## VERNE'S GATES OF THE FUTURE. DEVELOPING THE ABILITY TO DESCRIBE AN OBJECT

**Keywords:** Polish for foreigners, description, teaching of writing skills

**Summary.** The general aim of the article is to describe a method of teaching textual competence to foreigners learning Polish, while the specific aim is to present a strategy of creating one of the forms of written expression, i.e., description, with the example of the literary text *Paris of the 20th Century* by Jules Verne. The study consists of three parts: the first one deals with the theory of the structure of description, the second one places this form of expression in the space of teaching Polish a foreign language, while the third, an annex with a proposal of exercises, presents concrete ways of shaping the ability to describe reality among students on a course in Polish as a foreign language.

## NOWE SPOJRZENIE NA GATUNKI TEKSTY I TREŚCI NAUCZANIA

*Anna Dunin-Dudkowska\**

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

### AKADEMICKIE GATUNKI WYPOWIEDZI W GLOTTODYDAKTYCE (NA PRZYKŁADZIE ARTYKUŁU NAUKOWEGO)

**Słowa kluczowe:** akademicka wspólnota dyskursywna, gatunek wypowiedzi, gatunki akademickie, wzorzec gatunkowy, glottodydaktyka polonistyczna

**Streszczenie.** Artykuł ma na celu wskazanie konieczności nauczania, głównie na akademickich kursach języka polskiego jako obcego, wypowiedzi reprezentujących polskie gatunki akademickie. Dużą grupę uczących się stanowią kandydaci na studia i studenci-cudzoziemcy, zdobywający wykształcenie wyższe w Polsce. Będąc częścią polskiej wspólnoty akademickiej powinni być dobrze przygotowani do recepcji i produkcji gatunków wypowiedzi stosowanych w dyskursie akademickim. W artykule przedstawiona została genologiczna analiza artykułu naukowego, będącego podstawowym gatunkiem w tym dyskursie. Uwzględniając obowiązujące w tym zakresie przepisy i zalecenia z odnośnych poradników, przedstawiono opis gatunku w oparciu o teorię gatunku Johna Swalesa i koncepcję wzorca gatunkowego Marii Wojtak. Autorka zachęca, by glottodydaktycy polonistyczni zwracali uwagę uczących się na wszystkie aspekty wzorca: strukturalny, pragmatyczny, poznawczy i językowy, a także pokazywali różne warianty gatunku: jego postać kanoniczną oraz warianty alternacyjne i adaptacyjne. Mimo dużej unifikacji wypowiedzi, należy podkreślać kulturowe uwarunkowania i wykładniki gatunkowe.

---

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

Nauczanie języka polskiego jako obcego, obok nauczania podsystemów języka, sprawności językowych i kompetencji kulturowych, obejmuje także nauczanie polskich wzorców gatunkowych wypowiedzi. Uczymy stosowania gatunków wypowiedzi w różnych sytuacjach życiowych, w tym również tych, których znajomość niezbędna jest wśród przyszłych lub obecnych studentów zdobywających wiedzę na polskich uczelniach. Aby pomyślnie zakończyć studia, osoby te muszą poznać specyficzny wachlarz gatunków wypowiedzi wykorzystywanych w dyskursie akademickim, obejmujących artykuł naukowy, referat, prezentację, esej, recenzję czy pracę dyplomową. Zagadnienie nauczania języka obcego w środowisku akademickim było punktem wyjścia do stworzenia koncepcji gatunku Johna Swalesa (2007), dla której kluczowe stały się koncepty wspólnoty dyskursywnej oraz kulturowego uwarunkowania gatunków akademickich. Drugą inspiracją do opisu gatunku w kontekście nauczania języka polskiego cudzoziemców jest propozycja wzorca gatunkowego Marii Wojtak (2004).

Istota koncepcji Johna Swalesa polega na powiązaniu nauczania kompetencji komunikacyjnej w środowisku akademickim z podejściem genologicznym. Badacz zauważa, że sama analiza tekstów w celu określenia wykładników poszczególnych aspektów wzorca jest niewystarczająca dla opisu gatunku. Niezbędnie jest również znalezienie uzasadnienia dla istnienia poszczególnych cech gatunkowych wypowiedzi, typowych dla różnych wspólnot językowych i dyskursywnych. Podejście to wiąże się z pojęciem wspólnoty dyskursywnej, gatunku i zadania glottodydaktycznego. W rozumieniu Swalesa zadania to procedury kodowania i odkodowywania wypowiedzi reprezentujących określone gatunki, związane ze znajomością kontekstu ich funkcjonowania i realizowanych przez nie celów. Ta pragmatyczna perspektywa opisu ma na celu ułatwienie cudzoziemcom rozwijania akademickiej kompetencji komunikacyjnej (Swales 2007, s. 9–10).

Zgodnie z koncepcją badacza amerykańskiego wspólnotę dyskursywną cechuje sześć cech: uzgodniony zestaw wspólnych celów publicznych, mechanizmy komunikacji między członkami wspólnoty, wykorzystywanie tych mechanizmów do przekazywania i odbioru informacji, wykorzystywanie swoistych gatunków wypowiedzi w celu realizacji swoich celów, specyficzna terminologia oraz istnienie członków o zróżnicowanych kompetencjach (od nowicjuszy do ekspertów, procedury wejścia do wspólnoty i wyjścia z niej) (Swales 2007, s. 25–27). Dyskursywna wspólnota akademicka ma ściśle określone cele związane ze zdobywaniem wiedzy i prowadzeniem badań naukowych w obrębie określonej dyscypliny, własne sposoby komunikacji w postaci zajęć akademickich, konferencji, webinarów, publikacji itd., za pośrednictwem których jej członkowie przekazują swoje komunikaty i odbierają informacje zwrotne, własne gatunki wypowiedzi (pisane, ustne, mieszane), m.in. wykład, artykuł naukowy, praca dyplomowa, prezentacja, esej, recenzja, dyskusja, i obejmuje szerokie spektrum członków, począwszy od

kandydatów na studia na określonych kierunkach, a skończywszy na ekspertach, będących autorytetami w określonych dyscyplinach<sup>1</sup>.

Mówiąc o gatunku, odwołuję się do definicji Stanisława Gajdy, który ujmuje go jako „kulturowo i historycznie ukształtowany i ujęty w społeczne konwencje sposób językowego komunikowania się; wzorzec komunikacji tekstu. Wtórnie termin ten oznacza także zbiór tekstów, w których określony wzorzec jest realizowany, aktualizowany” (Gajda 2001, s. 255) oraz pokrewnej definicji Marii Wojtak, która traktuje gatunek jako: „twór abstrakcyjny (model, wzorzec) mający jednak różnorodne konkretne realizacje w formie wypowiedzi, a także jako zbiór konwencji, które podpowiadają członkom określonej wspólnoty komunikatywnej, jaki kształt nadać konkretnym interakcjom”. Ujmowany w trzech perspektywach, gatunek jest zatem zjawiskiem komunikacyjnym/kulturowym (perspektywa dynamiczna), typem/modelem tekstu (statyczna) i zbiorem wypowiedzi (konkretyzująca). (Wojtak 2019, s. 272). Do analizy i opisu gatunków proponuję wykorzystanie koncepcji wzorca gatunkowego Marii Wojtak, która definiuje go jako „zbiór reguł dookreślających najważniejszy poziomy organizacji gatunkowego schematu, relacje między poziomami i sposoby funkcjonowania owych poziomów” (Wojtak 2019, s. 273). Rozwijając myśl Michaiła Bachtina (Bachtin 1986, s. 354), badaczka proponuje cztery aspekty opisu: strukturalny, pragmatyczny, poznawczy i stylistyczny, przy czym wszystkie aspekty wzajemnie się przenikają. Polimorficzność wypowiedzi odzwierciedlona jest w postaci różnych wariantów gatunku: kanonicznego (podstawowego), alternacyjnych (zmodyfikowanych) i/lub adaptacyjnych (na pograniczu innych gatunków) (Wojtak 2019, s. 273). Wyżej omówione typy wariantów wzorca tworzą pole gatunkowe i pole gatunkowych odniesień; w obrębie poszczególnych aspektów wzorca funkcjonują skale paradoksów, opisujące stopień elastyczności wzorca, np. oficjalność – nieoficjalność, dialogowość – monologowość (Wojtak 2019, s. 276).

Programy nauczania języka polskiego przewidują zaznajamianie uczących się z różnymi polskimi gatunkami wypowiedzi w zależności od poziomu biegłości językowej. Wśród nich, już na poziomie B1 pojawiają się takie wypowiedzi pisemne i ustne typowe dla dyskursu akademickiego, jak prezentacja, streszczenie, notatka i plan<sup>2</sup>, na poziomie B2 dodatkowo recenzja, a na poziomach C1 i C2 dochodzi do nich opinia z uzasadnieniem, referat i esej. (Janowska i in. 2011, s. 91–203). Każdy z tych gatunków cechuje własny styl gatunku, wywodzący się ze stylu naukowego. Do wykładników stylu (języka) naukowego Stanisław Gajda zalicza terminologię (ok. 20–30% słów w tekście) i związaną z nimi ścisłość znaczenia, systemowość pojęć, ograniczoność do określonej sfery. W centrum

<sup>1</sup> Na temat wspólnoty dyskursywnej polskich glottodydaktyków, por. Zarzycka 2016. Wspólnota ta wykazuje pewne cechy wspólne ze wspólnotą akademicką.

<sup>2</sup> Streszczenie, plan i notatka traktowane są jako tzw. „formy pomocnicze”, por. Janowska i in. 2011, s. 95.



systemu gatunkowego współczesnej polszczyzny naukowej badacz sytuuje artykuł, któremu bliskie są studium i rozprawa, w tym monografia<sup>3</sup>. Wraz z referatem gatunki te tworzą oficjalne gatunki podstawowe komunikacji akademickiej. Do innych gatunków oficjalnych należą: bibliografia, encyklopedia (słownik), recenzja i opinia, zaś do nieoficjalnych rozmowa, konsultacje, dyskusja i list. (Gajda 2001, s. 189–190). Badacz wyróżnia dydaktyczną odmianę stylu naukowego, którą reprezentują takie gatunki, jak podręcznik, wykład, lekcja, poradnik, skrypt, zbiór ćwiczeń (zadań), pogadanka i egzamin. Ponadto, w odmianie technicznej patent jest odpowiednikiem artykułu, a obok niego typowe są instrukcje i normy. W odmianie popularno-naukowej artykułowi i monografii towarzyszy odczyt i esej. (Gajda 201, s. 189–190). W innych koncepcjach do gatunków akademickich zaliczane jest też przemówienie (Rittel 1996, s. 76).

Powstaje pytanie, jakich gatunków reprezentatywnych dla dyskursu akademickiego należy uczyć obcokrajowców przygotowujących się do studiów w Polsce w języku polskim. Wydaje się, że podstawowa wypowiedź, którą powinna poznać ta grupa uczących się to artykuł i referat, będący jego odpowiednikiem w języku mówionym<sup>4</sup>. Gatunki te, mimo iż wyrosłe z potrzeb polskiej wspólnoty komunikacyjnej, w dobie internacjonalizacji i globalizacji są pod znacznym wpływem wzorców promowanych przez międzynarodowe czasopisma recenzowane. Definicja artykułu naukowego zawarta w rozporządzeniu MNiSW z 2019 r. ma następujące brzmienie:

Artykuł naukowy to recenzowany artykuł opublikowany w czasopiśmie naukowym albo w recenzowanych materiałach z międzynarodowej konferencji naukowej, przedstawiający określone zagadnienie naukowe w sposób oryginalny i twórczy, problemowy albo przekrojowy; opatrzony przypisami, bibliografią lub innym właściwym dla danej dyscypliny naukowej aparatem naukowym. Artykułem naukowym jest również artykuł recenzyjny opublikowany w czasopiśmie naukowym zamieszczonym w wykazie czasopism. Artykułem naukowym nie jest: edytorial, abstrakt, rozszerzony abstrakt, list, errata i nota redakcyjna<sup>5</sup>.

Należy podkreślić, że struktura artykułów naukowych różni się w zależności od dyscypliny naukowej, przy czym najbardziej sztywne reguły panują w naukach ścisłych; w naukach humanistycznych autorzy dostosowują strukturę artykułów do wybranych szkół i tradycji badawczych. Im sztywniejsze są w danej dziedzinie konwencje, tym wyraźniej widoczny jest wzorzec gatunku.

John Swales proponuje następującą strukturę gatunku, która zgodna jest z popularnym obecnie w wielu krajach typie IMRAD, zwanym też AIMRaD<sup>6</sup>:

<sup>3</sup> John Swales również uważa artykuł naukowy za główny gatunek dyskursu akademickiego (2007).

<sup>4</sup> Na temat referatu jako typu tekstu użytkowego, por. Wolańska i in. 2009, s. 244–247.

<sup>5</sup> Rozporządzenie MNiSW z dnia 22.02.2019 r. w sprawie ewaluacji jakości działalności naukowej.

<sup>6</sup> W akronimie tym A oznacza *Abstract* (por. Siuda, Wasylczyk 2018, s. 75), który w podejściu IMRaD jest uznawany za element dodatkowy/pozatekstowy.

1. Wstęp (*Introduction*) w postaci:
  - a. rozwiązywania problemu (cel, nisza, problem, proponowane rozwiązanie, kryteria ewaluacji),
  - b. tworzenia przestrzeni badawczej (określenie zagadnienia, wskazanie niszy, opis badań i ich wyników), lub
  - c. opisu krok po kroku (określenie zagadnienia, wskazanie niszy badawczej, dotychczasowe badania, propozycja nowego rozwiązania problemu);
2. Metodologia (*Methods*) – materiały i metody;
3. Wyniki (*Results*);
4. Dyskusja (*Discussion*) – zarysowanie tła, określenie wyników, (nie)spodziewane rezultaty, odwołania do wcześniejszych badań, wyjaśnienie, egzemplifikacja, dedukcja i hipotezy, zalecenia;
5. Wnioski (*Conclusions*) (Swales 2007, s. 93–103)<sup>7</sup>.

Jak przygotować cudzoziemca do pisania polskiego artykułu naukowego? Postaramy się przeanalizować poszczególne aspekty wzorca gatunkowego. Struktura wypowiedzi opiera się zwykle na wyżej opisanej propozycji Johna Swalesa. Pojawia się ona w podobnej formie w zaleceniach Emanuela Kulczyckiego (2016)<sup>8</sup> zatytułowanych *Struktura artykułu naukowego – uniwersalne wytyczne i przydatne wskazówki*, a także we *Wskazówkach EASE (Europejskiego Stowarzyszenia Redaktorów Naukowych) dla autorów i tłumaczy artykułów naukowych publikowanych w języku angielskim*<sup>9</sup>.

Różne konfiguracje elementów wzorca tworzą różne warianty gatunku. Zastosowanie segmentów IMRAD tworzy wzorzec kanoniczny w naukach przyrodniczych i ścisłych, obejmujący komponenty warunkujące tożsamość gatunkową wypowiedzi. W naukach humanistycznych struktura artykułu często zbliżona jest do konstrukcji monografii czy prac dyplomowych<sup>10</sup>. Obejmuje następujące elementy kanoniczne:

1. Wstęp (motywacja do podjęcia tematu rozważań, wyodrębnienie przedmiotu badań, określenie celu pracy, terminologia),
2. Metodologia (materiał i metody),
3. Część teoretyczna (stan badań, przegląd literatury, ocena dotychczasowych osiągnięć w obrębie analizowanego zagadnienia),

<sup>7</sup> Jak zauważa badacz, ostatnia część artykułu naukowego, tj. *Wnioski*, może być zawarta w części *Dyskusja*, co ma miejsce w podejściu IMRAD.

<sup>8</sup> [http://ekulczycki.pl/warsztat\\_badacza/struktura-artykulu-naukowego-uniwersalne-wytyczne-i-przydatne-wskazowki/](http://ekulczycki.pl/warsztat_badacza/struktura-artykulu-naukowego-uniwersalne-wytyczne-i-przydatne-wskazowki/) (dostęp: 21.03.2021).

<sup>9</sup> *Wskazówki EASE (Europejskiego Stowarzyszenia Redaktorów Naukowych) dla autorów i tłumaczy artykułów naukowych publikowanych w języku angielskim*, file:///C:/Users/Umcs/Downloads/0940439\_\_nnwSxgX%20(1).pdf (dostęp: 28.03.2021). Dotyczą one głównie nauk eksperymentalnych takich jak medyczne i przyrodnicze. Nie jest obowiązkowy dla nauk humanistycznych..

<sup>10</sup> Na rynku istnieją różne poradniki z dokładnymi instrukcjami na temat pisania prac dyplomowych (licencjackich, magisterskich, podyplomowych), które mogą być wykorzystywane zarówno przez rodzimych użytkowników polszczyzny, jak i cudzoziemców, por. np. Szkutnik 2005 czy Boć 2009.

4. Część praktyczna (opis badań własnych, analiza wyników),
5. Zakończenie (podsumowanie / wnioski końcowe, zamierzone i osiągnięte wyniki badawcze, kwestie nierozstrzygnięte, rekomendacje).

Elementy dodatkowe (tzw. pozatekstowe czy okołotekstowe) skutkują powstaniem wariantów alternacyjnych, w których zachodzą określone jakościowe i ilościowe modyfikacje elementów podstawowych. Referat naukowy wydaje się natomiast wariantem adaptacyjnym, plasującym się na granicy pola gatunkowego artykułu i referatu, przyjmując strukturę wzorca artykułu naukowego<sup>11</sup>.

Wypowiedź rozpoczyna tytuł, który powinien być konkretny, jednoznaczny, zrozumiały, zawierać jak najwięcej informacji oraz odzwierciedlać zawartość artykułu. Powinien zawierać nie więcej niż 12 (15) słów i nie powinien być pytaniem. Atutem dobrego tytułu jest zachęcenie do wysłuchania referatu / przeczytania artykułu nie tylko przez przedstawicieli określonej dyscypliny naukowej, ale także innych nauk oraz laików. Tytuł może informować o metodologii lub zawierać informację o wynikach badań. Jeśli tytuł ma charakter informacyjny, może zawierać słowa kluczowe. We wstępie (wprowadzeniu) powinno pojawić się uzasadnienie przeprowadzonych badań, informacja na temat zagadnienia badawczego i wskazanie ram interpretacyjnych. Rozpoczynając od zagadnień ogólnych, autor stopniowo zawęża temat do konkretnych kwestii badawczych. Materiały i metody dotyczą prowadzonych prac badawczych, dzięki którym rozwiązany został postawiony wcześniej problem. Trzeba wziąć pod uwagę wszystkie czynniki, które mogły wpłynąć na uzyskane wyniki. Kolejnym etapem jest opis rezultatów badań i wyników przeprowadzonych przez autora analiz. Powinny się pojawić tu dane wcześniej niepublikowane. To w tej części pojawiają się odpowiednio ponumerowane tabele i rysunki. W dyskusji należy odwołać się do wcześniejszych badań i skonfrontować swoje wyniki z dotychczasowymi ustaleniami innych badaczy. Na końcu tej sekcji lub w następnej części, zatytułowanej *Wnioski*, podkreśla się swoje najważniejsze konkluzje, praktyczne znaczenie przedstawionych badań i ewentualne rekomendacje.

Segmenty dodatkowe artykułu uzależnione są od wymagań edytorskich lub indywidualnego kontekstu. Czasopisma recenzowane wymagają abstraktu i słów kluczowych. Abstrakt wyjaśnia w skrócie tło prowadzenia badań, cele (na jakie pytania szukano odpowiedzi), metodykę (sposób przeprowadzenia badań), wyniki i wnioski wysnute z przeprowadzonych prac. Zdania wprowadzające obejmują 1–3 zdań, określenie metodologii 1–2 zdania, rezultaty 3–5 i konkluzje 1–3 (Siuda, Wasylczyk). Komponent ten powinien odzwierciedlać zawartość

---

<sup>11</sup> Anna Wierzbicka definiuje referat w następujący sposób:

Sądzę, że rozumiecie, że mogę powiedzieć dużo rzeczy o X, których wy nie wiecie, bo pracowałem, myśląc o X,

Sądzę, że powinienem wam teraz powiedzieć różne rzeczy o X, które wiem z tego powodu.  
Por. Wierzbicka 1983.

artykułu i zawierać wszystkie słowa kluczowe. Wyróżnia się 2 typy abstraktów: 1. informujący (zawierający konkretne wyniki); 2. opisowy (uwzględniający najważniejsze poruszane w artykule zagadnienia). Nie zamieszcza się w nim odnośników do tabel i rysunków; nie powinno się też cytować literatury. Należy pamiętać, że abstrakt powinien zawierać maksymalną ilość informacji wyrażoną przez jak najmniejszą liczbę słów (100–300). Dla wielu czytelników jest on jedynym źródłem informacji na temat opisywanych badań. Słowa kluczowe zawierają zwykle 5 do 12 terminów (im mniej, tym lepiej), obejmujących istotne pojęcia z tytułu i abstraktu (mogą być kilkuwyrazowe, np. glottodydaktyka polonistyczna czy wzorzec gatunkowy).

Ważnym segmentem artykułu jest bibliografia, pokazująca nawiązania do prac innych badaczy. Powinna zawierać wszystkie dane niezbędne do odszukania ich w bibliotece lub w Internecie. Sposób jej przygotowania powinien być zgodny z wymaganiami redakcyjnymi lub ogólnie przyjętym wzorcem. Ważne jest jednolite opracowanie każdej pozycji bibliograficznej<sup>12</sup>. Obecnie zachęca się badaczy do korzystania z menedżerów bibliografii, np. Mendeley (dla początkujących), Zotero (bezpłatny) lub Citavi, Bibloscape, Readcube, JabRef. Fakultatywnym komponentem struktury są natomiast podziękowania osobom, które miały swój udział w opisanej pracy badawczej (a nie członkom rodziny). Wskazuje się tylko imię i nazwisko lub nazwę instytucji, bez podawania stopni, tytułów czy stanowisk. (Kulczycki 2016).

Analizując strukturę artykułu, należy podkreślić charakterystyczne rozczłonkowanie poziome, obejmujące akapity, śródtytuły, paragrafy. Wyróżnia się zwykle część wstępną, główną i zakończenie, ale wyróżnić można dwie odmiany wypowiedzi: jedną z tytułami sekcji, drugą w formie tekstu bez tytułu i podziału na poszczególne części. Widoczne jest również rozczłonkowanie poziome w postaci przypisów (klasycznych lub harwardzkich), odsyłaczy czy cytatów (Gajda 2001, s. 189).

Programy nauczania na różnych kursach języka obcego uzależnione są, między innymi, od aspektu pragmatycznego, tj. specyficznych celów komunikacyjnych, relacji między nadawcą a odbiorcą i konwencji gatunkowych (Swales 2007, s. 3). Analizując cele nauczania języka angielskiego we wspólnocie akademickiej, Faigley i Hansen (1986) podkreślają, że pisanie jest aktem uwikłanym sytuacyjnie:

Jeśli nauczyciele języka angielskiego mają oferować kursy, które naprawdę przygotowują studentów do pisania w różnych dyscyplinach, będą musieli badać, dlaczego dyscypliny te zajmują się pewnymi tematami, dlaczego usankcjonowane są pewne metody badawcze, w jaki sposób konwencje dyscypliny kształtują tekst w tej dyscyplinie, w jaki sposób indywidualni autorzy wyrażają siebie w tekście, w jaki sposób tekst

<sup>12</sup> Na temat abstraktu i bibliografii jako typów tekstów użytkowych, por. Wolańska i in. 2006, s. 152–155.

jest odczytywany i rozpowszechniany oraz w jaki sposób pojedynczy tekst wpływa na późniejsze teksty. Krótko mówiąc nauczyciele języka angielskiego będą musieli przyjąć postawę retoryczną, która (...) bada negocjację znaczeń między autorami, czytelnikami i tematyką<sup>13</sup>.

(Faigley, Hansen 1985, s. 149, cyt. za: Swales 2007, s. 4–5)

Aspekt pragmatyczny artykułu wykazuje także wiele cech wspólnych z innymi gatunkami akademickimi. Wszystkie wypowiedzi naukowe, w tym także artykuł, osadzone są w kontekście nauki, rozumianej jako jeden z najbardziej efektywnych sposobów zdobywania wiedzy o świecie oraz jej przekazu w społeczeństwie (Gajda 2001, s. 183). Jak już wspomniano, akademicka wspólnota dyskursywna obejmuje zarówno specjalistów, jak i adeptów z określonej dziedziny naukowej. Każdy z jej członków może być nadawcą i odbiorcą komunikatów; ponadto potencjalnymi odbiorcami tych wypowiedzi mogą stać się laicy, zainteresowani danymi zagadnieniami badawczymi. Celem nadrzędnym każdej wypowiedzi jest wytwarzanie i komunikowanie wiedzy. Poszczególne dyscypliny naukowe zakreślają tematykę i spektrum zagadnień wchodzących w zakres ich zainteresowań. Zarówno nadawca, jak i odbiorca wypowiedzi akademickich są podmiotami poznającymi świat. Ten pierwszy prezentuje rezultaty swego działania, a ten drugi przyswaja informacje już uzyskane i opisane. (Gajda 2001, s. 183). Motywem czytania jest konieczność uczestniczenia przez badaczy w ciągłym rozwijaniu poszczególnych dyscyplin naukowych i poznawaniu najnowszych osiągnięć w danej dziedzinie, ale także zdobywanie wiedzy i coraz wyższych kompetencji w ramach członkostwa w akademickiej, a następnie zawodowej wspólnocie dyskursywnej. To zdobywanie kapitału do dalszego rozwoju zbiorowego i indywidualnego w określonej dziedzinie. W działaniu tym biorą udział także studenci, w tym cudzoziemcy zdobywający wykształcenie na polskich uczelniach. W zależności od celu szczegółowego konkretnej wypowiedzi wyróżnia się różne typy artykułów:

1. naukowy (*research article*) – prezentuje wyniki oryginalnych badań naukowych (mograficzne, konferencyjne, eseje naukowe),
2. przeglądowy (*review*) – stanowiący podsumowanie aktualnego stanu badań na określony temat,
3. studium przypadku (*case study*) – analiza konkretnego przypadku,
4. komunikat (*short communication*) – artykuł naukowy opisujące wstępne rezultaty badań (1–3 strony),
5. głos lub komentarz prawniczy (*commentary-on-law*) – artykuł prawniczy o charakterze analitycznym,
6. artykuł recenzyjny (*scientific review*) – krytyczna analiza publikacji naukowej, dzieła literackiego lub dzieła sztuki,
7. wytyczne/zalecenia (*guidelines*) – publikacja przeglądowa z zaleceniami i rekomendacjami (nauki medyczne),

<sup>13</sup> Tłum. autorki.

8. inne publikacje cytowalne, np. przegląd literatury (*literature review*) – zawierający przegląd literatury na dany temat i wskazujący kwestie wątpliwe lub nieopracowane czy przegląd systematyczny (*systematic review*) – będący próbą znalezienia odpowiedzi na postawione pytania z wykorzystaniem określonych kryteriów omówienia publikacji, ich analizy i oceny<sup>14</sup>.

Aspekt poznawczy wypowiedzi związany jest ściśle z dziedziną wiedzy i omawianą problematyką. Każdy student stopniowo pogłębia swoje kompetencje w ramach uniwersyteckiej wspólnoty dyskusyjnej, zgłębiając wiedzę, terminologię, metodologię, teorię i praktykę poszczególnych działów nauki. Istnieją jednak wartości ponaddiscyplinowe, będące inherentnym elementem pracy naukowej. To zdobycie wiedzy naukowej, obejmującej aspekt informacyjny, metodologiczny i aksjologiczny. Ideał wiedzy, do którego zmierza akademicka wspólnota dyskusyjna wpisuje się zaś w szeroko rozumiany wzorzec cywilizacyjny, obejmujący też wartości danej kultury. Wartości poznawcze wiążą się z prawdą, zdobyciem wiedzy pewnej i prawdziwej. Cechą takiej wiedzy jest jej doniosłość poznawcza i wartość heurystyczna, inspirująca dla dalszego rozwoju nauki. Kolejnymi wartościami wiedzy prawdziwej jest jej skuteczność i efektywność (wartości prakseologiczne) oraz wartości moralne (rzetelność badań, etyka publikacji i dyskusji naukowej, metody badań, kwestie bioetyczne i inne). Wypowiedź naukowa niesie za sobą także wartości estetyczne, przejawiające się w jasności i prostocie przekazu naukowego, harmonią, logiką, ładem i elegancją wystąpienia. Niebagatelną rolę w motywacji do publikacji naukowych pełnią też wartości instrumentalne, związane z chęcią uzyskania prestiżu, zrobienia kariery, uzyskania awansu, zdobycia nagrody czy gratyfikacji ekonomicznej (Gajda 2001, s. 183–185).

Aspekt stylistyczny wypowiedzi determinuje w dużej mierze terminologia danej dziedziny nauki. Terminy cechuje ścisłość<sup>15</sup> znaczenia, systemowość w siatce pojęć, ograniczoność znaczenia do danej sfery naukowej. Użycie terminów w odpowiednich kontekstach i ich celowość wpływa na wybór kategorii gramatycznych w wypowiedziach akademickich. Przeważają takie części mowy, jak rzeczowniki, przymiotniki i czasowniki. Współczesna leksyka naukowa charakteryzuje się silną internacjonalizacją, pojawia się coraz więcej wyrazów międzynarodowych i zapożyczeń, głównie z języka angielskiego. Obok słownictwa specjalistycznego obserwujemy w dyskursie akademickim dużą liczbę leksyki ogólnonaukowej, np. *abstrakt, konkluzja, teoria, metodyka, system* i książkowej, np. *ekscerpować, eksplicytnie, implikować, fakultatywny, subsydiarny, intencja*,

<sup>14</sup> Typy publikacji wg POL-index file:///C:/Users/Umcs/Downloads/si\_typy\_publicacji\_w\_pol-index.pdf (dostęp: 11.04.2021).

<sup>15</sup> Nie wszystkie terminy naukowe cechuje ścisłość znaczenia. W niektórych dyscyplinach są one bardzo rygorystycznie zdefiniowane (np. techniczne, logiczne, matematyczne), w innych są wieloznaczne i nieostre (np. w naukach społecznych, humanistycznych, prawnych). Mówi się o jednoznacznym użyciu terminów systemowo niejednoznacznych (por. Gajda 2001, s. 186–187).

*konstelacja* czy cytatów, np. *sine qua non*, *inter alia*, *ibidem*, *et cetera*. Najliczniejsza grupa słów to jednak wyrazy ogólne, z przewagą leksyki abstrakcyjnej, intelektualnej i obcego pochodzenia (por. Gajda 2001, s. 188). Należy także podkreślić duże nasycenie tekstu wskaźnikami metajęzykowymi, np. w *podsumowaniu*, *powyższe*, *wydaje się*, *kolejnym etapem jest*, *w konkluzji*. Dominuje styl oznajmujący, aspekt niedokonany, czas terażniejszy i 3 osoba l. poj. Składnię wypowiedzi naukowych cechuje przewaga zdań długich, podrzędnie złożonych; pojawiają się rozerwania składniowe (Gajda 2001, s. 186–187, Szkutnik 2005, s. 136–138).

Na kursach języka polskiego jako obcego dużą grupę uczących się stanowią kandydaci na studia i studenci-cudzoziemcy, zdobywający wykształcenie wyższe w Polsce; niektórzy z nich kontynuują naukę na studiach III stopnia i stają się coraz bardziej kompetentnymi członkami polskiej akademickiej wspólnoty dyskursywnej. Powinni być dobrze przygotowani najpierw do recepcji, a następnie produkcji wypowiedzi reprezentujących najczęstsze gatunki naukowe, w tym referatu naukowego i artykułu naukowego. W procesie nauczania należy zwrócić uwagę na strukturę wypowiedzi i kształt stylistyczny wypowiedzi (na ten temat jest najwięcej publikacji, rad i wskazówek), ale także powinniśmy przekazywać im informacje na temat aspektu pragmatycznego i poznawczego. Powinniśmy pokazywać różne odmiany i warianty gatunkowe, uzależnione od dyscypliny naukowej, tematyki czy wymagań redakcyjnych. Należy także podkreślać stale zwiększające się wymagania merytoryczne i redakcyjne stawiane autorom wypowiedzi przez światową akademicką wspólnotę dyskursywną.

## BIBLIOGRAFIA

- Bachtin M., 1986, *Estetyka twórczości słownej*, tłum. D. Ulicka, Warszawa.
- Boć J., 2009 (wyd. 9), *Jak pisać pracę magisterską*, Wrocław.
- Gajda S., 2001, *Styl naukowy*, w: *Współczesny język polski*, J. Bartmiński (red.), Lublin, s. 183–199.
- Janowska I., Lipińska E., Rabiej A., Seretny A., Turek P., 2011, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1 – C2*, Kraków.
- Kulczycki E., 2016, *Struktura artykułu naukowego – uniwersalne wskazówki i wytyczne*, [http://ekulczycki.pl/warsztat\\_badacza/struktura-artykulu-naukowego-uniwersalne-wytyczne-i-przydatne-wskazowki/](http://ekulczycki.pl/warsztat_badacza/struktura-artykulu-naukowego-uniwersalne-wytyczne-i-przydatne-wskazowki/) (dostęp: 21.03.2021).
- Rittel S. J., 1996, *Dyskurs akademicki*, Rzeszów.
- Rozporządzenie MNiSW z dnia 22.02.2019 r. w sprawie ewaluacji jakości działalności naukowej, <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20190000392/O/D20190392.pdf> (dostęp: 13.04.2021).
- Siuda P., Wasylczyk P., 2018, *Publikacje naukowe. Praktyczny poradnik dla studentów, doktorantów i nie tylko*, Warszawa.
- Swales, J. 2007, *Genre Analysis. English in academic and research settings*, Cambridge.
- Szkutnik Z., 2005, *Metodyka pisania pracy dyplomowej*, Poznań.
- Typy publikacji wg POL-index, <http://pci-www.vls.icm.edu.pl/polindex/info/polski-wspolczynnik-wplywu/typy-artykulow> (dostęp: 02.11.2021).

- Wierzbicka A., 1983, *Genry mowy*, w: *Tekst i zdanie*, T. Dobrzyńska, E. Janus (red.), Wrocław, s. 125–137.
- Wojtak M., 2004, *Gatunki prasowe*, Lublin.
- Wojtak M., 2019, *Wprowadzenie do genologii*, Lublin.
- Wolańska E., Wolański A., Zaśko-Zielińska E., Majewska-Tworek A., Piekot T., 2009, *Jak pisać i redagować. Poradnik redaktora. Wzory tekstów użytkowych*, Warszawa.
- Wskazówki EASE (Europejskiego Stowarzyszenia Redaktorów Naukowych) dla autorów i tłumaczy artykułów naukowych publikowanych w języku angielskim*, <https://ease.org.uk/publications/author-guidelines-authors-and-translators/> (dostęp: 02.11.2021).
- Zarzycka G., 2016, *O wspólnocie dyskursywnej glottodydaktyków polonistycznych*, w: I. Janowska, P.E. Gębał (red.), *O lepsze jutro studiów w świecie. Glottodydaktyka polonistyczna dziś*, Kraków.

Anna Dunin-Dudkowska

#### ACADEMIC GENRES IN TEACHING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE (WITH THE EXAMPLE OF A SCIENTIFIC ARTICLE)


**Keywords:** academic discourse community, genre of speech, academic genres, genre pattern, teaching Polish as a foreign language

**Summary.** The article aims to emphasise the teaching of utterances representing Polish academic genres, mainly on academic courses of Polish as a foreign language. A large group of learners consists of candidates to Polish universities and foreign students pursuing education in Poland. Being part of the Polish academic community they should be well prepared for the reception and production of genres of speech used in academic discourse. The article presents a genological analysis of a scientific article constituting the basic genre in this discourse. Considering the binding regulations and recommendations included in appropriate textbooks, the author proposes a description of the genre based on the genre theory of John Swales and the concept of the genre pattern of Maria Wojtak. The author recommends teachers of Polish as a foreign language to focus their students' attention on all aspects of the pattern: structural, pragmatic, cognitive and linguistic, and also show them different variants of the genre: its canonic as well as alternative and adaptive forms. In spite of the high uniformity of utterances, the cultural environment and exponents of the genre should be highlighted.





*Beata Grochala\**

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

## SPORT TEXTS IN TEACHING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

(THIS ARTICLE WAS TRANSLATED FROM POLISH BY JAKUB WOSIK)

**Keywords:** text, media text, media sport texts, popular culture in teaching Polish as a foreign language

**Abstract.** In this article I present the potential of media sport texts in terms of their utilisation in Polish as a foreign language classes. I discuss various definitions of text to indicate that it can constitute not only a linguistic concept but can also carry a communal element, a state of one's spirit if you will. Next, I indicate the role of media texts in foreign language teaching. Further, I discuss the role of culture, popular culture in particular, in foreign language teaching. I also reference studies which have indicated the differences in how the same media genres are constructed in various linguistic contexts. My original proposal applies to sport texts, be they broadcast on the radio, television, or the internet. I indicate their potential in foreign language teaching and specific areas in which they may be applied. I conclude by discussing the advantages and disadvantages of utilising sport-themed media texts in Polish as a foreign language classes.

Texts are part of the teaching process at every step. Academic studies into foreign language teaching include both theoretical studies regarding the text as a concept, and practical studies that discuss the utilisation of various text types in foreign language teaching, including teaching Polish as a foreign language (PFL)<sup>1</sup>. The focus of studies related to the theory of text falls mainly on the issues related to defining the limits of text, a problem which could be reduced to the question of what a text is and what it is not. According to the so-called textological definition

---

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

<sup>1</sup> Texts in teaching PFL have been discussed extensively in, e.g., the articles published in three issues of the "Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców" journal (vol. 16/2008, vol. 17/2010, and vol. 18/2011).

of text, based on the works of, e.g., Renata Mayenowa and Teresa Dobrzyńska<sup>2</sup>, “text is a supra-sentence (i.e., typologically higher, not necessarily in terms of its size) language unit, a communicationally autonomous macro sign which:

- has its own subject (the sender);
- has an identifiable intention which enables the recipient to interpret it;
- has a defined set of genre and stylistic features (text qualifier);
- is subject to interpretation as a whole;
- displays structural integrity and semantic cohesion;
- is subject to internal semantic division, and to logical and compositional division in the case of longer texts as well (Bartmiński, Niebrzegowska-Bartmińska 2009, p. 36 [Unless indicated otherwise, quotations in English were translated from Polish for the purposes of this article]).

The proponents of the so-called dynamic concept of text have defined it somewhat differently. Anna Duszak has indicated that “the quality of being a text stops being considered the quality of an utterance and starts being viewed as the state of mind of a person who participates in a communicative event,” (Duszak 1998, p. 117). Ewa Szkudlarek-Śmiechowicz has noted that “text is a comprehensively framed sign (a macro sign) which forms during a specific social contact between language users, the structure and functions of text depend on the contextual conditions of the type of the social interaction, i.e., the type of discourse; the extent of the communicative act is defined by how comprehensive meanings are,” (Szkudlarek-Śmiechowicz 2010, p. 32).

The role of texts in language education is highlighted in the *Common European Framework of Reference for Languages*. Its authors indicate the fact that any text transmitted through a medium becomes a communicative action, it “is central to any act of linguistic communication, the external, objective link between producer and receiver, whether they are communicating face to face or at a distance.” (CEFR 2003, p. 98). In this study I shall focus on the notion of the media text, though I consider the notion of the medium differently to how CEFR does. The simplest definition of the media text is to consider it a text released in the mass media, yet for further analyses its multi-code or, as Ewa Szczęsna has proposed, multi-semiotic, polysemiotic<sup>3</sup>,

---

<sup>2</sup> According to Dobrzyńska, text is a “finite and organised series of linguistic elements which can jointly fulfil a communicative function, thus constituting a single global sign,” (Dobrzyńska 2000, p. 287). Elsewhere she has argued: “Therefore, text is a closed system the components of which match a specific organisation. The identification of the limits of a linguistic chain is necessary for it to be considered as text” (Dobrzyńska 1991, p. 143).

<sup>3</sup> “I understand the semiotic system (semiosphere) as a system of verbal, visual, and audio signs (monosemiotic systems), visual/verbal signs, or visual/audio/verbal signs (polysemiotic systems) together with the rules of how they should be joined. Those rules are defined by the medium which utilises semiotic systems in a manner specific for itself. That means that literature defines different rules of linking verbal signs to comics, and other rules of linking visual signs function in paintings and other in digital photography” (Szczęsna 2007, p. 17).

multi-media<sup>4</sup> and multi-sign<sup>5</sup> nature is more important (Szczęsna 2007). I shall not analyse those individual terms in detail; they are related to text transmitted using various signs and codes, e.g., oral code + visual code; oral code + written code + visual code, etc.

Therefore, a media text is a text in the mass media; it is usually a multi-code text or, as Iwona Loewe has proposed in reference to a television text: a multimodal text (Loewe 2018)<sup>6</sup>.

When, in 2014, Urszula Żydek-Bednarczuk wrote about the utilisation of media texts in foreign language teaching, she mainly focussed on the role of the internet in the process (Żydek-Bednarczuk 2014). Grażyna Zarzycka made similar observations (2014). Today, especially after a pandemic and universal remote learning, the internet has become a common educational tool, a medium as defined by CEFR, i.e., a carrier of content. It is just as rich a source of texts as the radio, television and the press are. Further in the article, I shall indicate the role of said texts in foreign language teaching in reference to a particular thematic area: sport<sup>7</sup>.

In media-focussed foreign language teaching, the following teaching objectives apply:

- to use media to stimulate intellectual processes and trigger actions in the target language,
- to teach grammatical competences, listening and reading comprehension skills, and writing and speaking skills in the target language,
- to help learners become reflective users of media, and to help them analyse and use media in intercultural dialogue, and to teach sociocultural and intercultural skills. (Żydek-Bednarczuk 2014, p. 336)

All those objectives can be fulfilled using sport-themed texts, as I shall prove later in the article. Yet first I shall return to CEFR, a document which among various sample spoken texts also includes a sports commentary on football, cricket,

---

<sup>4</sup> “The multimedia nature denotes the fact of the participation of various media in the creation of culture texts, the semanticisation of semiospheres, and the fact of linking and transforming them in the media of textuality” (Szczęsna 2007, p. 140).

<sup>5</sup> The development of the forms of online communication has resulted in the utilisation of writing as speech. “Written speech” as created by internet users (e.g., e-mail or instant messaging) features considerable grammatical freedom (both in terms of syntax and punctuation). However, it is not merely a record of speech, an intermediate form between oral and written forms, but it establishes a new multi-sign standard. That is evident considering, e.g., the inclusion in texts of emojis, i.e., graphic signs communicating specific emotions of their senders, or the fact of the acquisition by iconic signs of functions which have previously been fulfilled by words” (Szczęsna 2007, p. 46).

<sup>6</sup> Nowadays, a growing number of researchers argue that all texts are multimodal as they all to at least some extent utilise the verbal and visual codes or the verbal and spoken codes.

<sup>7</sup> Please note that the entire discussion regarding internet texts also applies to radio, television, and press texts.

boxing, and horse racing events<sup>8</sup>. In following Pfeiffer's line of argumentation that the main objective of teaching a foreign language is to prepare learners to lead the most convenient life in a target community, i.e., the world of another language, one should also prepare them to be able to operate in the universe of media texts. It might seem that in a world where physical borders have no meaning anymore, media content should be available, except due to the purely linguistic barrier, for all users of the text types or genres which they might find interesting. However, as indicated by comparative studies conducted by media linguists, the difference in how media texts are constructed are extensive. As an example, I shall discuss the results of a study into the structure of the interview. The study has shown that interviews conducted in English are approx. 99% based on past tense verbs (the present tense is used approx. 1% of the time), while in interviews conducted in German, the past tense applies to approx. 55% of verbs and the present tense to 45% (those are arithmetic mean values of the results published for Australia and England, and Germany and Switzerland; the study only considered interviews conducted in English and German). Stefan Hauser, the author of the study, raised the issue of cultural tinting of media texts. He noted that "the concept of culture which formed based on the affinity to a nation or to a speech community was replaced by «journalistic cultures, »" (Hauser 2012, p. 151)<sup>9</sup>. He has argued that media linguists should focus on comparative studies into media texts (researching parallel texts in various languages) which could be utilised in the process of preparing the learners of foreign languages to participate in this type of culture. Similar conclusions regarding the differences in constructing utterances in the same genre apply to texts available on the internet. Using the example of live sports commentary, I have concluded that "individual commentaries differ from one another in virtually all their aspects – from text length all the way to their expressiveness<sup>10</sup>. Therefore, it seems justified to prepare recipients for receiving a genre which wo-

---

<sup>8</sup> CEFR lists the following examples of spoken texts: public announcements and instructions; public speeches, lectures, presentations, sermons; rituals (ceremonies, formal religious services); entertainment (drama, shows, readings, songs); sports commentaries (football, cricket, boxing, horse-racing, etc.); news broadcasts; public debates and discussion; inter-personal dialogues and conversations; telephone conversations; job interviews, and written texts: books, fiction and non-fiction, including literary journals; magazines; newspapers; instruction manuals (DIY, cookbooks, etc.); textbooks; comic strips; brochures, prospectuses; leaflets; advertising material; public signs and notices; supermarket, shop, market stall signs; packaging and labelling on goods; tickets, etc.; forms and questionnaires; dictionaries (monolingual and bilingual), thesauri; business and professional letters, faxes; personal letters; essays and exercises; memoranda, reports and papers; notes and messages, etc.; databases (news, literature, general information, etc.) – CEFR 2003, p. 95.

<sup>9</sup> At this point the issue of the discourse of the sports community arises, in which genres applicable to the needs of the community are created. Yet utterances in genres important for the community may be culturally conditioned, a fact which was indicated in the study into the interview.

<sup>10</sup> This begs a comparison with Maria Wojtak's concept of genre according to which there exist not only the canonic version, but also alternative and adaptive patterns (cf. Wojtak 2004).

uld otherwise be familiar to them in another language version. Even the particular structure of hypertext, the lexis, and even the iconography (which is different for different languages) could be considered problematic and requiring appropriate textual competences. Most of those issues could be successfully included into Polish as a foreign language classes,” (Grochala 2013b, p. 310).

I have chosen sport-themed texts from the whole universe of media texts on purpose. I consider sport an element of popular culture, as well as of national identity. I feel particular affinity to a concept of Piotr Kajak who considers popular culture within the context of foreign language teaching as a “collection of messages and everyday practices—« close at heart », requiring engagement and participation,” and that is sport in a nutshell (Kajak 2020, p. 118). According to Edensor, achievements important for a nation, those which promote it globally, include the successes of major writers, filmmakers, musicians, singers, and athletes (Edensor 2004, p. 29). As Kajak aptly noted: “Imagine Polish national identity (...) without the memory of major sporting events which anyone can recall easily: without Poland vs. the USSR matches (in various disciplines) and Gerard Cieřlik’s 2 goals, Feliks Stamm’s boxing wins, the nil-nil draw against Spain, the hockey win or Władysław Kozakiewicz’s gesture (Kajak 2020, pp. 157–158). Sadly, though, sport is marginalised both in textbooks for teaching PFL (cf. Grochala 2013a) and in methodological studies.

Kajak’s original sport-themed lesson concept (2016) was one attempt to fill that gap. I am expanding this area, arguing that sport texts could be easily and successfully utilised at all levels of education for teaching various language skills and for teaching all the existing subsystems. My goal is not to present specific scripts or exercises but to indicate the potential hidden in the discussed texts. As illustrations of the issues I have raised, I selected three sample media texts about sport. These are authentic texts not subjected to any alterations.

Text of a radio sport broadcast

Znamy pierwszych półfinalistów piłkarskiej Ligii Mistrzów. To paryskie PSG i londyńskie Chelsea, mimo że obie drużyny przegrały swoje mecze. Wczoraj Bawarczyków stać było tylko na jedno trafienie. Jego autorem był Éric Choupo-Moting. Swoje szanse mieli też piłkarze PSG, ale albo w bramce świetnie spisywał się Neuer, albo minimalnie mylił się Neymar, który trafił w słupek i w poprzeczkę. PSG awansowała po wygraniu w pierwszym meczu trzy do dwóch. W drugim spotkaniu Chelsea przegrała z FC Porto po efektownym trafieniu Taremiego, ale dzięki wygranej w pierwszym meczu dwa do zera dalej gra zespół z Londynu.

Siatkarskie mistrzyni Polski poznamy w sobotę. Wtedy dojdzie do decydującego starcia między Azotami Chemikiem Police a Developres Rzeszów. Wczoraj w drugim meczu półfinału po tiebreaku lepsze okazały się zawodniczki Chemika. Po przegranych dwóch setach drużyna z Polic nie miała już nic do stracenia, bo pierwszy mecz przegrała. Decydujący mecz w sobotę. (Fakty RMF, 14 Apr 2020 6:30 a.m.)

We have learnt the first semi-finalists of the Champions League. They are: PSG and Chelsea London despite the fact that both teams have lost their recent games. Yesterday, the Bavarians were able to score only one goal. It's scorer: Éric Choupo-Moting. PSG players also had their chances but either the excellent Neuer stood in their way or Neymar missed by a slight margin hitting the posts or the bar. PSG advanced after winning their first game three-two.

In the other game, Chelsea lost to FC Porto after a brilliant goal by Taremi but thanks to their two-nil win in the first game the London team plays on.

On Saturday we will know the Polish women's volleyball champions. It will be the deciding game Azoty Chemik Police vs. Developres Rzeszów. Yesterday, in the second game of the semi-final Chemik's players proved better in the tiebreak. After losing two sets, the team from Police had nothing to lose as they had lost the first game. The deciding game is on Saturday.

Examples of notions and activities for which this text could be used:

1. Cardinal and ordinal numbers (*pierwszy, drugi, trzy, dwa*).
2. The past tense (*przegrały, okazały się, spisywał się*).
3. Degrees of comparison of adjectives and adverbs (*lepszy*).
4. Forming adjectives (*siatkarski*).
5. Forming participles (*decydujący*).
6. Lexical antonyms (*przegrać/wygrać*).
7. Colloquial phraseology (*decydujące starcie, nie mieć nic do stracenia, kogoś stać na coś*).
8. Specialist lexis (*ślupek, poprzeczka*).
9. Complex sentence syntax (*Swoje szanse mieli też piłkarze PSG, ale albo w bramce świetnie spisywał się Neuer, albo minimalnie mylił się Neymar, który trafił w ślupek i w poprzeczkę*).
10. Listening comprehension.

Text of television summaries of games

Czas zemsty nadszedł, a ta jest rozkoszą bogów, także tych piłkarskich. Ci jeszcze panujący z Bawarii chcą odwrócić zły los po przegranej w pierwszym meczu u siebie. Ci ze stolicy Francji, którzy byli już tak blisko rajy w czerwcu ubiegłego roku w Lizbonie, marzą o rewanżu za tamtą porażkę na Estadio da Luz. Pierwszy krok już wykonali, ale przed nami część druga tej frapującej i pełnej dramaturgii batalii o awans do czołowej czwórki Champions League. Sześć dni temu Bayern, używając terminologii bokserkiej, był już dwa razy liczony. Ale dwa razy się podniósł, chociaż ten trzeci cios Saint Germain, drugi wyprowadzony w tym meczu przez Mbappe, znów posłał obrońców tytułu na deski. Ale nokautu nie było. Bo to jest piłka, nie pięściarski ring, a to dopiero półmetek tego starcia futbolowych gigantów.

Dobrze pokazał się Neymar, świetne podanie od di Marii i już szukanie tej przestrzeni przez Mbappe. Mbappe... Dwa znakomite prostopadłe podania, jedno

po drugim. Świetna okazja. Z boku boiska Mbappe. Boateng. Już wbiega tam Neymar, już wbiegł tam Mbappe, który będzie schodził do lewej strony. On lubi takie wejście w drybling z bocznego sektora boiska. Próba znalezienia Neymara, co za sytuacja dla Paris Saint Germain.

– A teraz dobre czytanie gry przez Boatenga do Sane, Sane.

– Pierwsza taka akcja środkiem boiska oparta na dziewiątce i od razu taka sytuacja.

– Wychodził na dobrą pozycję Thomas Müller. Teraz znakomita sytuacja, szansa przed Bayernem, świetne uderzenie Joshuy Kimmicha.

– Skuteczność, to jest to, czego potrzebuje dzisiaj Bayern.

– Angel di Maria, Neymar, ale kiwka kapitalna.

Ale teraz jest szansa. Broni jednak Navas. Choupo-Moting i ... gooooool. Choupo-Moting on trafia do bramki. Były piłkarz Saint Germain daje nadzieję Bawarczykom. (Polsat Sport 13 Apr 2021)

The time for revenge has come and that delight is reserved for gods, including football gods. The still reigning gods from Bavaria intend to reverse their bad fortune after losing the home game. The gods from France, who were so close to paradise in June last year in Lisbon, are dreaming of taking revenge for that loss at Estadio da Luz. They have already taken the first step but now's the second part of this intriguing and dramatic battle to advance to the last 4 of the Champions League. Six days ago, Bayern, to use the boxing vernacular, were given two standing counts. They got up twice, too, yet the third blow by Saint Germain, Mbappe's second in the game, sent the reigning champions back down. But it was no KO. Because this is football not boxing, and this match between the giants is only halfway through.

Neymar played a good game. An excellent pass from di Maria and immediately Mbappe was looking for space. Mbappe... Two brilliant straight passes, one after the other. Excellent opportunity. Mbappe to the side of the field. Boateng. Neymar is running in, so is Mbappe and he will move to the left. He likes to start dribbling like that from the side. He tried to find Neymar, what an opportunity for Paris Saint Germain.

– And now good reading of the play by Boateng to Sane, Sane.

– It's the first such play through the middle using the number nine and such an opportunity right away.

– Thomas Müller was moving into a good position. Now an excellent opportunity, one for Bayern, a superb shot by Joshua Kimmich.

– Effectiveness, that's what Bayern need today.

– Angel di Maria, Neymar, what a brilliant feint.

But now's the opportunity. Yet Navas saves it. Choupo-Moting and ... he scooores. Choupo-Moting scores a goal. The former Saint Germain player gives the Bavarians hope.



Sample notions for which this text could be used:

1. Cardinal and ordinal numbers (*dwa, sześć, pierwszy*).
2. The past tense (*podniósł się, posłał, pokazał*).
3. Derivative nouns (*podanie, szukanie, wejście, czytanie*).
4. Sports lexis (*ring, nokaut, cios, kiwka*).
5. Colloquial idioms and phraseology (*zemsta jest rozkoszą bogów, odwrócić zły los, posłać kogoś na deski, wykonać pierwszy krok, dać nadzieję*).
6. Listening comprehension.

Text of online live coverage

11. **min** Alaba po raz kolejny przekroczył przepisy w starciu z Neymarem
12. **min** Lucas Hernandez uprzedził Mbappe i przerwał ofensywę gospodarzy
13. **min** Dagba po raz kolejny nastroził Choupo-Motinga i wywalczył aut dla PSG
14. **min** Bayern po raz kolejny próbuje ataku pozycyjnego, ale gospodarze dobrze się bronią
15. **min** Zbyt mocne podanie Lucasa Hernandeza padło łupem Keylora Navasa
16. **min** Davies ruszył lewym skrzydłem, poślizgnął się, stracił piłkę i faulował Di Marię
17. **min** Di Maria mocno ucierpiał w tym starciu i nie podnosi się z murawy
18. **min** Argentyńczyk potrzebował pomocy lekarzy, ale powinien wrócić do gry
19. **min** Kimmich zebrał piłkę przed polem karnym, jednak zbyt daleko sobie ją wypuścił i nie zdołał oddać strzału
20. **min** Kontratak PSG zakończył się nieporozumieniem Di Marii z Neymarem – futbolówka wylądowała w rękach Neuera (<https://sport.onet.pl/pilka-nozna/liga-mistrzow/liga-mistrzow-psg-bayern-bawarczycy-gonia-na-zywo-wynik-live/1r9zfbz>)

- 11” Alaba once again broke the rules when tackling Neymar
- 12” Lucas Hernandez was quicker than Mbappe and managed to break up the home team’s attack
- 13” Dagba once again aimed and hit Choupo-Moting and got a throw-in for PSG
- 14” Bayern are once again attempting a short-play attack but the home team are standing their ground
- 15” Lucas Hernandez passed the ball too far and it fell prey to Kaylor Navas
- 16” Davies set off down the left wing, he slipped, lost the ball and fouled Di Maria
- 17” Di Maria was hurt severely in this tackle and is not getting up
- 18” The Argentinian needed help from the medics to return to the game
- 19” Kimmich collected the ball outside the penalty box but let it go too far and did not manage to take a shot
- 20” PSG’s counterattack ended in failed communication between Di Maria and Neymar – the ball went straight into Neuer’s hands

Sample notions for which this text could be used:

1. Ordinal numbers (*jedenasta, dwunasta, trzynasta*).
2. The past tense (*przekroczył, uprzedził, wywalczył*).
3. Specifying the time (*szesnasta minuta, dwudziesta minuta*).
4. Sports lexis (*ofensywa, lewe skrzydło, atak pozycyjny*).
5. Colloquial idioms (*coś padło łupem kogoś*).
6. Reading comprehension.

The above-presented sample notions do not exhaust the list of topics which could be discussed using media sport texts. Depending on the level of a group and its composition the teacher can adapt or purpose-develop a text, as well as use an original text as in the examples; then learners are more motivated and their satisfaction increases. In the case of homogeneous groups in terms of L1 it might be interesting to compare, e.g., online live coverage in Polish and in the learners' L1, or to introduce translation exercises at higher levels. One could also divide a group into three smaller ones, each of which could follow live coverage via a different medium (radio, television, internet), e.g., to search for colloquial idioms or ordinal numerals. Such classes add variety to a course while utilising authentic texts, which are an important element of the process of learning a foreign language.

In the summary, I would like to discuss the advantages and disadvantages of using sport texts in Polish as a foreign language classes and foreign language classes in general. I shall begin with presenting the disadvantages first. Interestingly enough, one of the first problems might be the topic itself: sport texts require the teacher to possess at least a basic knowledge of the discipline and its lexis. It would be ideal for them to have a keen interest in it or at least have a positive disposition towards it. There might also be a problem with the learners—the teacher first needs to get to know a group, discover in what its members are interested, etc.<sup>11</sup> It may be the case that none of them are sports fans and then to introduce such media texts would be pointless<sup>12</sup>. There is one more limitation: if a group is culturally diverse its members may be interested in different sports (e.g., polo, cricket or sumo wrestling – there are few media texts in Polish about these sports). There is also the problem of the mistakes which appear in live coverage, though this element could be considered a positive feature as it would enable learners to become familiar with the Polish of the media<sup>13</sup>.

---

<sup>11</sup> During the winter semester of 2020 at an online course at the B1 level in a group that was extremely diverse in terms of ethnicity, age and occupation, I spent a long time trying to find a common thread between the learners who had never met in person and only knew each other by their names and voices... A month into the course I managed to find two: food and sport. Apparently, some of them supported the same teams, they were avid fans of the same sports, and there were even fans of sports which are niche in the European context, i.e., sumo wrestling, who described to their fellow learners the beauty of the sport.

<sup>12</sup> That is a problem when only some of the learners are interested in sport.

<sup>13</sup> Another disadvantage could be the contrast between specialist lexis and the rich array of metaphors and idioms and the notions appropriate at lower levels (e.g., ordinal numerals or the past tense).

Nonetheless, advantages outweigh disadvantages considerably. First and foremost, learners come into contact with very recent texts which can be replaced on a regular basis so that they do not lose their appeal. This type of text carries a high linguistic potential, and, in the case of television coverage, texts are accompanied by images, which facilitates understanding. The teacher has relatively easy access to material, in particular to online live coverage. The content is international in nature even if it includes culture-specific elements, especially those related to journalistic culture and the knowledge of the target reality. It also possesses an integrating quality, which can result in increased motivation to learn the target language.

Finally, allow me to return to the various approaches linguists have to text and to media text in foreign language teaching in particular. Those mainly indicate the fact that a text is a state of mind which constitutes a link between its author and the recipients; it stimulates intellectual processes and triggers actions in a foreign language. Once familiar with original texts, learners can live comfortably in the target linguistic setting; they not only expand the learners' knowledge of the target language but also the related culture. I believe that all those qualities are characteristic of media sport texts and that is why it is worth introducing them into the education process. As Kajak has argued: "You cannot avoid culture texts and content in the process of foreign language teaching. The only limitation (...) are the needs of the learners" (Kajak 2020, p. 116).

## REFERENCES

- "Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", 2008, vol. 16.  
 "Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", 2010, vol. 17.  
 "Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", 2011, vol. 18.  
 Bartmiński J., Niebrzegowska-Bartmińska S., 2009, *Tekstologia*, Warszawa.  
 Dobrzyńska T., 1991, *Tekst: próba syntezy*, "Pamiętnik Literacki", col. 2, pp. 142–183.  
 Dobrzyńska T., 2000, *Tekst*, in: J. Bartmiński (ed.), *Współczesny język polski*, Lublin, pp. 293–314.  
 Duszak A., 1998, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa.  
 Edensor T., 2004, *Tożsamość narodowa, kultura popularna i życie społeczne*, Kraków.  
*Europejski system opisu kształcenia językowego (ESOKJ)*, 2003, Warszawa.  
 Grochala B., 2013a, *Czy podręczniki do nauczania jppjo przygotowują do uczestnictwa w wydarzeniach sportowych?*, in: J. Mazur, A. Małycka, K. Sobstyl (eds), *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, vol. 2, Lublin, pp. 57–66.  
 Grochala B., 2013b, *Kompetencja komunikacyjna a gatunek – o relacji internetowej na żywo*, "Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", vol. 20, pp. 303–311.  
 Hauser S., 2012, *Teksty medialne w ujęciu kontrastywnym i kulturowym. Rozważania metodologiczne i przykładowa analiza*, "Tekst i Dyskurs – Text und Diskurs", no. 5, pp. 127–154.  
 Kajak P., 2016, *Lekcja 25 „Mistrzem Polski jest Legia, Legia najlepsza jest”*, in: A. Rabczuk (ed.), *E-book do nauki języka polskiego jako obcego wraz z ćwiczeniami interaktywnymi dla poziomu A*, Warszawa.

- Kajak P., 2020, *Kultura popularna w nauczaniu polszczyzny jako języka obcego. Wstęp do kulturoznawstwa glottodydaktycznego*, Warszawa.
- Loewe I., 2018, *Dyskurs telewizyjny w świetle lingwistyki mediów*, Katowice.
- Szczęśna E., 2007, *Poetyka mediów (polisemiczność, digitalizacja, reklama)*, Warszawa.
- Szkudlarek-Śmiechowicz E., 2010, *Tekst w radiowej i telewizyjnej debacie politycznej. Struktura — spójność — funkcjonalność*, Łódź.
- Wojtak M., 2004, *Gatunki prasowe*, Lublin.
- Zarzycka G., 2014, *Media w nauczaniu języków obcych. Koncepcje teoretyczne i wybrane rozwiązania metodyczne*, "Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", vol. 21, pp. 321–333.
- Żydek-Bednarczuk U., 2014, *Tekst medialny w edukacji glottodydaktycznej*, "Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", vol. 21, pp. 335–344.

Beata Grochala


## TEKSTY SPORTOWE W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

**Słowa kluczowe:** tekst, tekst medialny, medialne teksty sportowe, kultura popularna w nauczaniu języka polskiego jako obcego

**Streszczenie.** W artykule zaprezentowano potencjał medialnych tekstów sportowych w zakresie ich wykorzystania na zajęciach z języka polskiego jako obcego. Autor zaprezentował różne definicje tekstu, aby wykazać, że może być to nie tylko pojęcie językoznawcze, ale również pewien element wspólnotowy, stan ducha. Następnie wskazano na rolę tekstów medialnych w glottodydaktyce. W kolejnej części autor odniósł się do roli kultury, zwłaszcza kultury popularnej w nauczaniu języków obcych. Odwołano się także do badań pokazujących różnice w sposobie konstruowania tych samych gatunków medialnych w zależności od obszaru językowego. Autorska propozycja dotyczy tekstów sportowych: radiowych, telewizyjnych i internetowych. Wskazano ich potencjał glottodydaktyczny, pokazano konkretne obszary, w jakich mogą mieć zastosowanie. W konkluzji autor zaprezentował wady i zalety wykorzystania medialnych tekstów o tematyce sportowej na zajęciach z języka polskiego jako obcego.



*Edyta Paluszyńska\**

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

## TEKST PUBLICYSTYCZNY W ROZWIJANIU KOMPETENCJI KOMUNIKACYJNEJ NA POZIOMIE C2 CECHY MEDIALNEGO DYSKURSU PUBLICZNEGO I POLITYCZNEGO

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

**Streszczenie.** Celem artykułu jest omówienie cech wybranego typu materiału dydaktycznego, jakim jest medialny mówiony dialogowy tekst publicystyczny (w skrócie: MMDTP). Zakładam, że proponowany typ tekstu spełnia takie programowe wymogi na poziomie C2, jak: autentyczność, aktualność, interakcyjność, mediacyjność, dyskursywność, a w sposób szczególny służy rozwijaniu sprawności rozumienia i mówienia. Potencjał wybranego rodzaju tekstów jest planowany jako temat cyklu artykułów. Pierwszy z nich jest poświęcony cechom medialnego dyskursu publicznego i politycznego. Niniejszy artykuł składa się z trzech części: w pierwszej omówiono sposób przygotowania materiału dydaktycznego, korzyści i problemy związane z jego wykorzystaniem; w drugiej przybliżono wybrane cechy dyskursu publicznego i politycznego, które pozwalają trafniej zinterpretować sens interakcji; w trzeciej zamieszczono zapis trwającego 10 minut publicystycznego tekstu dialogowego, pobranego jako podcast ze strony Radia TOK Fm wraz z ćwiczeniami.

Głównym źródłem wiedzy o życiu publicznym i politycznym są dla przeciętnego odbiorcy media, gdyż to w nich toczy się komunikowanie polityczne. Ich rola nie ogranicza się jednak do przekazywania. Media są pełnoprawnym aktorem politycznym, wpływającym na formatowanie treści i dobór kadr. Zarówno tradycyjne, jak i tym bardziej nowe media są coraz ważniejszym środowiskiem stymulującym poznawczo kolejne pokolenia osób uczących się. Wszystko to sprawia, że tekst medialny staje się pożądanym materiałem (glotto)

---

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



dydaktycznym, zwłaszcza, że dzięki postępowi technologicznemu jest szansa na przełamanie dominacji tekstów pisanych w nauczaniu i włączenie w większym stopniu tekstów mówionych (Data 2000), (Data 2001). R. Przybylska uzasadnia konieczność stworzenia elektronicznych baz tekstów przydatnych w dydaktyce, w tym plików dźwiękowych (Przybylska 2008, s. 31). Pedagogowie natomiast podkreślają konieczność kształcenia kompetencji medialnych nauczycieli różnych specjalności tak, aby znali metody analizy tekstów medialnych i mieli świadomość szybkich przemian mediasfery (Ogonowska 2013, s. 231). Pojawił się nawet termin *dydaktyka mediów* dla podkreślenia nowej jakości tego rodzaju kształcenia (Kron i A. Sofos 2008). U. Żydek-Bednarczuk postuluje, aby włączyć do dydaktyki języka obcego dyskurs jako płaszczyznę odniesienia do tekstów, a zwłaszcza dyskurs medialny i teksty medialne (Żydek-Bednarczuk 2014, s. 335). Refleksji teoretycznej towarzyszą publikacje metodyczne (Bucko 2017), (Rabiej 2010) i podręczniki (Kubiak 2009, 2012).

Niniejszy artykuł otwiera cykl poświęcony (glotto)dydaktycznemu potencjałowi medialnego mówionego dialogowego tekstu publicystycznego (MMDTP). W kolejnych publikacjach poruszone zostaną takie zagadnienia, jak: cechy medialnego dyskursu publicznego i politycznego, strategie interakcyjne i mediacyjne w dyskursie, językowe cechy mówionego dialogowego tekstu medialnego.

Pierwszy artykuł cyklu składa się z trzech części: w pierwszej zostanie scharakteryzowany tytułowy rodzaj tekstu jako materiału dydaktycznego (sposób przygotowania, możliwe trudności, atuty, korelacja z celami programowymi); w drugiej zostaną przybliżone wybrane cechy dyskursu publicznego i politycznego w celu ułatwienia recepcji tekstów; w trzeciej pojawi się propozycja metodyczna, zawierająca zapis przykładowego tekstu mówionego z ćwiczeniami.

## **1. PRYZYDATNOŚĆ MÓWIONEGO MEDIALNEGO DIALOGOWEGO TEKSTU PUBLICYSTYCZNEGO W (GLOTTO)DYDAKTYCE**

Wspomniany rodzaj tekstu, aby stać się wartościowym materiałem dydaktycznym, wymaga specjalnego przygotowania. Najpierw należy utrwalić go na nośniku, np. poprzez nagranie lub ściągnięcie ze strony internetowej danego medium podcastu, co umożliwi wielokrotne odtwarzanie na zajęciach. W wyniku nagrania nauczyciel otrzymuje tekst mówiony (TM), który warto również wtórnie zapisać, co ułatwi jego spowolnioną i przez to bardziej wnikliwą analizę pod różnymi kątami. Sama czynność zapisania TM jest dość pracochłonna (zapis 3 minut nagrania zajmuje średnio 1 stronę komputeropisu). Dodatkowo dialogowość i żywość interakcji spowodowana różnicą stanowisk uczestników dyskusji oraz presją czasu może w pewnych momentach skutkować szybkim tempem ko-

munikacji, nakładaniem się tur, niepłynnością mowy i różnymi jej niedoskonałościami (miejscami pojawiają się błędy zakłócające komunikację, niewyraźna wymowa). Ponadto interpunkcja, choć z założenia ma oddawać pewne cechy żywej mowy (pauzy, półpauzy, zawieszenie głosu, modalność), to nie umożliwia tego w sposób wystarczający (np. brak wyraźnej delimitacji wypowiedzeń, a więc potok składniowy; urwanie wypowiedzi na skutek nałożenia tury; brak znaków oddających intonację sygnalizującą np. ironię, kpinę, zdystansowanie, bagatelizowanie). Z tego względu na zajęciach konieczne są zarówno nagranie, jak i zapis. Poza trudnościami związanymi z utrwaleniem mówionej odmiany języka należy wziąć pod uwagę poznawcze bariery materiału publicystycznego, jak: nasycenie tekstu nowymi terminami i wyrazami o niskiej frekwencji, występowanie skomplikowanych struktur zdaniowych, nawiązywanie do realiów kulturowych czy historycznych nieznanymi studentom, sposób prowadzenia dyskursu (np. polemika z poglądami w różnym stopniu ujawnianymi w tekście lub wyrafinowany system aluzji), nieprzejrzystość toku rozumowania (Balkowska 2013, s. 285).

Pozyskanie dialogowego tekstu mówionego w celu uczynienia z niego materiału dydaktycznego nie jest więc tak proste, jak posłużenie się gotowym tekstem pisanym, np. z podręcznika, a nawet z prasy. Mimo tego z kilku powodów warto włączać tego rodzaju teksty do nauczania. Ogromnym ich atutem jest bowiem autentyczność. Nawet oczywiste mankamenty tych tekstów z punktu widzenia normy językowej (różnego rodzaju błędy) mają pewien walor w kształceniu kompetencji rozumienia globalnego, przygotowują do radzenia sobie w sytuacjach nieciągłości informacji, niezrozumienia niektórych elementów przekazu, a przecież w takich właśnie warunkach przebiega rzeczywista komunikacja ustna.

Z autentycznością mówionych tekstów dialogowych wiąże się ich potencjał w ukazywaniu rzeczywistego przebiegu interakcji oraz w podejmowaniu działań mediacyjnych przez rozmówców (strategie interakcyjne i mediacyjne będą tematem kolejnych artykułów).

Z punktu widzenia realizacji treści nauczania ważna jest aktualność MMDTP. W katalogu tematycznym przewidzianym dla poziomu C2 umieszczono między innymi takie obszary tematyczne, jak: państwo i społeczeństwo (organizacja państwa, święta i uroczystości państwowe, sytuacja polityczna i gospodarcza, najważniejsze polskie partie polityczne, emigracja, tożsamość, konflikty wewnętrzne, warunki życia w Polsce, przestępczość, korupcja, organy ścigania, wymiar sprawiedliwości, armia, podstawowe organizacje międzynarodowe, stosunki i konflikty międzynarodowe); media (prasa, radio, telewizja, Internet); inne tematy budzące zainteresowanie uczących się (np. aktualne informacje, wydarzenia polityczno-społeczne, warunki życia, poziom życia, religijność Polaków) (*Programy nauczania ...* s. 183–184). Trudno zrealizować wymóg aktualności bez wykorzystania bieżących przekazów medialnych, które zwłaszcza w środowisku egzogolnym zrównoważyłyby ponadczasowe treści podręcznikowe.



Oddalając się nieco od kontekstu glottodydaktycznego, warto dodać, że w dydaktyce akademickiej medialny mówiony tekst publicystyczny (MMDTP) również może być wykorzystany na przedmiotach takich, jak: „Stylistyczna analiza tekstu”, „Analizy współczesnych dyskursów”, „Kultura języka”, „Kultura wypowiedzi publicznej”, „Skuteczna retoryka i argumentacja”. Przykładowe cele dydaktyczne, jakie można realizować na jego podstawie to: specyficzne cechy tekstów mówionych w odróżnieniu od tekstów pisanych, kognitywne i językowe eksponenty stylu publicystycznego, wymogi a praktyka zachowań językowych w mediach, wyznaczniki medialnego dyskursu publicznego i politycznego, interakcyjność i mediacja w dialogach i polilogach, przyjmowanie ról w zależności od sytuacji komunikacyjnej i celu, skuteczność komunikacyjna, bariery w komunikacji i wiele innych.

Problemy te, jak widać, w większości dotyczą kompetencji dyskursywnej i mogą zbliżać się do zagadnień podejmowanych w nauczaniu języka polskiego jako obcego, szczególnie na poziomie C2. Według założeń tego programu powinien on być przystosowany do specyficznych potrzeb grup uczących się. Proponowana problematyka z zakresu dyskursu publicznego i politycznego może być szczególnie przydatna w kształceniu specjalistycznym, np. politologów, dziennikarzy, socjologów, historyków, kulturoznawców. Tych uczestników kształcenia z pewnością zainteresują koncepcje komunikowania politycznego, mediatyzacja polityki, tabloidyzacja mediów, norma komunikowania publicznego. Ze wskazanego zakresu wiedzy o mediach i komunikowaniu istnieje co prawda naukowa literatura fachowa<sup>1</sup>, ale zasada pogłębioności w nauczaniu wymaga tego, aby zobrazować przekazywane treści na konkretnych przykładach, tak, by uczący się miał szansę sam wyciągnąć wnioski na podstawie obserwacji dyskursu. Aby obserwacja ta była uważna i pogłębiona, należy zapoznać osoby uczące się z kluczem kategoryzacyjnym, który będzie wymagał podania specjalistycznej leksyki. Dzięki temu rozwój kompetencji lingwistycznej, która bazuje na wiedzy językowej – znajomości gramatyki, leksyki, ortografii i fonologii – przyczyni się do kształcenia kompetencji komunikacyjnej, obejmującej działania receptywne, produktywne, interakcyjne i mediacyjne w zakresie publicznej, prywatnej, edukacyjnej i zawodowej sfery życia (*Programy nauczania ...* s. 178). Poszukując uzasadnienia do poszerzenia bazy tekstów o mówione teksty publicystyczne, można powołać się na cele szczegółowe programu na poziomie C2, wedle których: „Uczący mają porozumiewać się w mowie i w piśmie z rodzimymi użytkownikami w różnych sferach życia oraz korzystać z rozmaitych źródeł informacji” (ibid., s. 178). Do komunikacji specjalistycznej, która dotyczy dziennikarzy, polityków

<sup>1</sup> Teoretyczne podstawy komunikowania politycznego, jego strukturę i formy prezentuje szeroko B. Dobek-Ostrowska (Dobek-Ostrowska 2006). Rolę mediów i dziennikarstwa przybliży M. Mrozowski (Mrozowski 2001). Zjawisko dyskursu publicznego badał m.in. M. Czyżewski (Czyżewski i in. 1997). Ciekawe rozważania na temat kompetencji polityków, aktywności politycznej społeczeństwa snują socjologzy (Skarżyńska red. 2002).

należy więc dodać sytuacje rozmów codziennych, nieformalnych, w których podejmowane są bieżące sprawy polityczne. Aby móc w nich uczestniczyć, należy nieco orientować się w specyfice dyskursu publicznego i politycznego. Wydaje się, że z tekstami politycznymi jest podobnie jak z tekstami artystycznymi: chociaż niewielu uczących się będzie miało okazję je tworzyć w sytuacji oficjalnej, to należy przynajmniej dążyć do kształcenia kompetencji receptywnych.

## **2. CECHY MEDIALNEGO DYSKURSU PUBLICZNEGO I POLITYCZNEGO**

Dyskurs polityczny jest silnie związany z rywalizacją i podziałem na role sprawujących władzę oraz opozycji. Podstawowym celem komunikowania politycznego jest formułowanie programu, zdobywanie poparcia i walka o władzę. Najprostsza wypowiedź zyskuje interpretację pragmatyczną, tj. cel i sens, dopiero po ustaleniu parametrów sytuacji komunikacyjnej. Jako przykład można podać recepcję wypowiedzenia: „Media komercyjne płacą za niskie podatki”. W ustach decydenta, czyli kogoś sprawującego władzę, należy odebrać to jako akt komisywny, będący zobowiązaniem wprowadzenia zmiany, a mianowicie podwyższenia podatków. Jeśli odbiorca jest zwolennikiem projektowanej zmiany, to odczyta taki akt komisywny jako obietnicę, jeśli przeciwnikiem – odbierze to jako groźbę lub jeśli jest neutralny potraktuje to po prostu jako zwykłą zapowiedź. W ustach opozycji cytowana wypowiedź będzie stanowić krytykę nieudolności rządu, bo pozwala na taki stan, a więc wypowiedź należy odebrać jako akt dyrektywny, chęć wywarcia wpływu na władzę, aby zmieniła obecny stan rzeczy („zrób coś z tym”). Możliwa jest również trzecia interpretacja. Jeśli nadawca jest poza układem decyzyjnym i nie ma żadnego interesu w krytykowaniu władzy, np. jest mediodzawcą, który reprezentuje dyskurs naukowy, ekspercki, wówczas odbiorca zrozumie jego wypowiedź jako konstatację, mniej lub bardziej trafną poznawczo asercję. Tak więc uwikłanie aktorów politycznych w rywalizację zmienia strategie recepcji dyskursu. Poszczególnych wypowiedzi nie można rozumieć jako realnych opisów rzeczywistości, ale jako przejaw realizacji celów dyskursu: dążenia do zdobycia władzy, pozyskiwania wyborców, krytykowania przeciwników. Do tych podstawowych kategorii dyskursywnych (nadawca, odbiorca, role komunikacyjne i cel) można w zależności od potrzeb i zainteresowań studentów dodać bardziej szczegółowy klucz kategoryzacyjny związany na przykład z koncepcjami komunikowania politycznego (podejście behawioralne, strukturalno-funkcjonalne, interakcyjne, dialogowe i rynkowe) (Dobek-Ostrowska 2006, s. 135–141), mediatyzacją polityki (Oniszczyk 2011), (Adamik-Szysiak 2015), (Adamik-Szysiak 2016), (Mołęda-Zdziech M. 2013), tabloidyzacją mediów (Fras 2010) i inne.

Im gęstsza jest siatka pojęć ujmujących dyskurs polityczny, tym bardziej skomplikowany, ale i adekwatny jego obraz się wyłania dzięki bardziej zaawansowanym strategiom recepcyjnym. Dobierając tekst na zajęcia, należy się kierować nie tylko atrakcyjnością bieżącego tematu, ale również jego nasyceniem komentarzami odsłaniającymi ponadjednostkowe mechanizmy polityki. W dobrych audycjach dziennikarze bowiem, dbając o medialnego odbiorcę, wkładają wysiłek w wyjaśnienie, przybliżenie, przystępne zobrazowanie tej ważnej dziedziny życia społecznego. Od przygotowania zawodowego i talentu dziennikarza zależy jasność i klarowność jego wywodu, która czyni tekst mniej lub bardziej cennym materiałem dydaktycznym.

### 3. PRZYKŁAD MEDIALNEGO MÓWIONEGO DIALOGOWEGO TEKSTU PUBLICYSTYCZNEGO WRAZ Z ĆWICZENIAMI

Tekst mówiony jest prymarnie przeznaczony do odsłuchania, ale (jak już wspomniano) dla celów dydaktycznych warto również go zapisać. Poniżej umieszczono zapis dziesięciominutowej radiowej rozmowy<sup>2</sup>, w której uczestniczył dziennikarz prowadzący i dwóch komentatorów. Na podstawie materiału zaproponowano ćwiczenia leksykalne (wraz z kluczem), których celem jest wprowadzenie bądź utrwalenie tematycznego słownictwa (ćwiczenia 1–7), interpretacja tekstu uwzględniająca specyfikę dyskursu, np. poprzez takie zagadnienia, jak: konstruowanie opisu sytuacji zgodnie z celami politycznymi, ocena działań polityka a jego rola, kreowanie wizerunku (ćw. 8–10)<sup>3</sup>. Ćwiczenia są tak zaprojektowane, aby przede wszystkim rozwijać sprawność rozumienia ze słuchu i mówienia.

JW.: W „Poranku Radia TOK FM” Renata Kim – „Newsweek”.

RK: Dzień dobry.

JW.: Marcin Piasecki – „Rzeczpospolita”.

MP: Dzień dobry. Witam.

JW.: Ale czemu się śmiejesz? Powiedziałem dosłownie parę słów na razie.

MP: Słuchaj, uśmiecham się delikatnie, słysząc o poranku twój głos.

JW.: Widzicie Państwo, co się dzieje? Tu postawię kropkę. Nie zdążyłem zapytać wicerczelnika „Porozumienia” i zarazem radnego dzielnicy Bielany, czy ta katastrofa „Czajki” – awaria, przepraszam, „Czajki”, rozszczelnienie, jak się mówi w środo-

<sup>2</sup> Zapisana dyskusja była nadana na żywo 1.09.2020 roku o godzinie 8 w audycji Poranek Radia TOK FM. Prowadzącym dziennikarzem był Jan Wróbel (skrót: JW), rozmówcami Renata Kim (RK) oraz Marcin Piasecki (MP). Archiwalne audycje Radia TOK FM można pobrać na stronie radia w formie podcastów po wykupieniu dostępu.

<sup>3</sup> Z powodu ograniczeń objętościowych artykułu nie zamieszczono całego scenariusza lekcji, a jedynie materiał mogący stanowić jego podstawę.

wiskach sprzyjających Rafałowi Trzaskowskiemu, bo to jakoś tak brzmi niegroźnie – rozszczelnienie, to jednak nie spowoduje, że w ogóle ten pomysł budowania do końca niejasnej struktury, ruchu społecznego współpracującego z PO pod wodzą Rafała Trzaskowskiego po prostu diabli wzięli, że, no: „Ciszej nad tą trumną” jak by zacytować przedwojennego jeszcze klasyka. Renata Kim?

RK: Wydaje mi się, że Rafał Trzaskowski popełnił błąd, nie biorąc się za organizację swojego ruchu zaraz po wyborach, kiedy jeszcze jego zwolennicy byli bardzo zmobilizowani, bardzo czekali na ogłoszenie tego, jak miałyby wyglądać taki ruch i ten moment entuzjazmu, ten moment mobilizacji chyba już niestety minął. Rozmawialiśmy o tym tydzień temu. I ja/

JW.: Ale przed „Czajką”!

RK: No przed „Czajką”. „Czajka” jest niestety potężnym pechem Rafała Trzaskowskiego, dlatego że zgodnie z jego obietnicą złożoną wczoraj nie będzie mowy o żadnym ruchu, nie będzie mowy o żadnych innych działaniach, dopóki awaria „Czajki” nie zostanie usunięta, a to potrwa. To jest o wiele poważniejsza awaria niż ta poprzednia i oczywiście Rafał Trzaskowski jako prezydent Warszawy ma rację i robi bardzo słusznie, że przede wszystkim zamierza zająć się sprawą, która dotyczy warszawiaków, czyli jego wyborców sprzed kilku lat. Jest gospodarzem tego miasta i musi się zająć tą awarią, natomiast niestety odkładanie tworzenia tego ruchu na bliżej nieokreśloną przyszłość sprawia, że on się staje coraz bardziej efemeryczny, coraz bardziej niepotrzebny, coraz bardziej nieuchwytny i/ no i wydaje mi się, że, no, że *phy* traci na powabie.

JW.: Ale wyobrażasz sobie, że ten ruch już istnieje, a dochodzi do rozszczelnienia w „Czajce”? Dopiero byłyby smutne miny aktywistów, prawda?

RK: No a dlaczego? Wydaje mi się, że to są zupełnie inne płaszczyzny: tutaj mamy gospodarza miasta stołecznego, a tutaj mamy ruch, który w założeniu miał objąć tych wszystkich Polaków, którzy popierają projekt Nowej Solidarności Rafała Trzaskowskiego, ja nie widzę w ogóle tutaj nawet takiego momentu, w którym się przecinają i utrudniają sobie działanie te dwie płaszczyzny.

JW.: Mhm. Marcinie, czas już wyjść ze stanu rozanielenia wywołanego, jak mi nie mam, wysłuchiwaniami/ słuchaniem głosu Renaty Kim, bo jeśli mój cię rozanielił, to cóż dopiero/ z głosem Renaty. Moim zdaniem to jest najlepszy radiowy głos w Polsce.

MP: No, to jest rzeczywiście, rzeczywiście tutaj kwestia do takiej, bym powiedział, bardzo, bardzo pozytywnej dyskusji i generalnie/ bo/ tak zgadzam się z tobą. I być może jeszcze jest kilka równie pięknych głosów, ale jak mówię, to jest kwestia do dyskusji, natomiast wracając do Rafała Trzaskowskiego/

JW.: O! Dziękuję.

RP: Rzeczywiście, jeżeli w polityce, no, istnieje taka kategoria jak pech, no to faktem jest, że Rafał Trzaskowski ma, no, dosyć dużego pecha związanego właśnie z awarią „Czajki” w ogóle i awarią „Czajki” właśnie w tym momencie, kiedy miał ogłosić właśnie start/ jakieś konkrety dotyczący/ dotyczące swojego ruchu. Natomiast jest pytanie, czy ta inicjatywa została tym sposobem, no, jakoś pogrzebana? Czy rzeczywiście nie jest tak, jak mówi Renata, że to jest w ogóle wszystko za późno? Że od tych emocji bezpośrednich, jakby emocji wyborczych już jest/ minęło zbyt dużo czasu, w związku z czym nie ma dla Trzaskowskiego tego paliwa, tak, tego paliwa, które było jeszcze podczas wyborów, tych emocji, zaangażowania ludzi i tak dalej i tak dalej. No a „Czajka” to wszystko mogła dobić. Zgoda. Taki scenariusz jest możliwy, z jednym zastrzeżeniem: trzeba pamiętać o tym, że paliwa dla opozycji, paliwa dla działań takich kontrujących bardzo często w Polsce dostarcza, no, nikt inny, jak obóz Zjednoczonej Prawicy i w związku z tym dla mnie wyobrażalna jest sytuacja taka, że na zasadzie, no, kolejnych

pomysłów, ruchów, zmian, które wymyśli np. PiS, chociaż tutaj też Zbigniew Ziobro jest ostatnio bardzo aktywny i będzie próbował to wszystko wprowadzić w życie, no odroźni się ten odruch buntu wobec tychże pomysłów, tychże ruchów, no i w związku z tym dla świeżego ciała ruchu społecznego, ruchu politycznego, no, znajdzie się to paliwo po prostu na zasadzie kontry. Oczywiście, ja uważam/ jestem przekonany o tym od dawna, że działanie na zasadzie anty-PiS-u nie jest jednak pozbawione politycznego sensu w Polsce.

JW.: Tylko czy nie jest tak, że przyłgnęła/ przyłgnie albo właśnie przyłgnęła do Rafała Trzaskowskiego taka opinia, że inteligentny człowiek, zna języki, ładnie mówi, ale bardzo nieskuteczny. Co myślicie, że rok po roku/ po poprzednim rozszczelnieniu mamy inne rozszczelnienie i to, jak słyszeliśmy, dzień później, kiedy zakończono kontrolę tej rury, która się miała nie rozszczelniać, no to jak uciec od takiego wizerunku człowieka, który może i dobrze mówi, tylko do działania to/ to nie?

RK: Ja mam na pewno rozwiązanie tego problemu: zamknąć telewizję publiczną, która cały czas gra na tej nucie i opowiada, że Rafał Trzaskowski jest winny osobiście rozszczelnieniu oczyszczalni ścieków „Czajka”. To oczywiście nie jest prawda i słusznie, że się przypomina, że decyzja o budowie „Czajki” w takiej formie została podjęta za czasów rządów PiS poprzednich, więc jeśli ktokolwiek jest winny „Czajce” i temu, że ona się od czasu do czasu psuje, to być może budowniczy oraz pomysłodawcy tej oczyszczalni ścieków. Nie wydaje mi się, żeby można było tak prosto skleić Rafała Trzaskowskiego z niegospodarnością czy z nieudolnością, bo to po prostu nie jest prawda i też wydaje mi się, że sklejenie „Czajki” z ruchem też nie ma wielkiego sensu, bo po prostu obraża zdrowy rozsądek i po prostu się nie łączy. Chociaż, jeśli można, bo tak się wszyscy rozczuliliśmy i wszyscy jesteśmy bardzo mili. Ja wysłuchałam Jana Strzeżka w rozmowie przed nami i on właściwie co drugim zdaniem obrażał rozsądek, więc skoro dopuszczamy takich ludzi do debaty i pozwalamy im mówić i pozwalamy obrażać i pozwalamy im zaprzeczać faktom, to być może ta strategia się powiedzie, ale ja ciągle mam nadzieję, że rozsądek będzie zwyciężał i rozum też.

JW.: No ale o tym, że Czajka zatopiła ruch Trzaskowskiego to można dzisiaj było przeczytać w „Gazecie Wyborczej”. To nie jest/ samo wyłączenie telewizji publicznej nie wystarczy. Trzeba będzie wyłączać dalej!

MP: Spokojnie! To się jeszcze zobaczy, natomiast wspomniałeś o tym, że Rafał Trzaskowski jest nieskuteczny w swoim działaniu i taka łątka może przyłgnąć czy też przyłgnęła do niego. Nie, no przyznam, że się nie do końca zgadzam. No bo tak – jednak trzeba pamiętać o tym, że jeśli chodzi o wybory prezydenckie w Warszawie – wygrał. I to wygrał w pierwszej turze. No, nawiasem mówiąc, jego rywal, Patryk Jaki, no powinien tutaj naprawdę dziękować opatrności

JW.: Che, che.

-że nie ma tego pasztetu z „Czajką”, bo to/ no, jestem ciekaw, jak by wówczas wszystko się działo. Być może zresztą byłoby to oczywiście zrzucone na ekipę teoretycznie poprzednią, czyli panią prezydent Gronkiewicz-Waltz, tak? Nieudana konstrukcja „Czajki”, jak wiemy, nie jest prawdą. No właśnie, czyli wygrał wybory warszawskie, wygrał/ nie wygrał, no ale był bliski remisu, naprawdę bliski remisu i to trzeba pamiętać, że to w zasadzie z niczego. Poparcie dla kandydatów Platformy Obywatelskiej, Koalicji Obywatelskiej w wyborach prezydenckich przez pewien czas było jednocyfrowe, natomiast no on doprowadził, oczywiście z potężną/ jednak dosyć dużym wsparciem swojego sztabu i potężną mobilizacją wyborców, prawie że do remisu. To nie wydaje mi się, żeby tutaj pojawiła się na stałe ta łątka nieudacznika. Co więcej, no, mieszkańcy Warszawy, ludzie, którzy mają/

JW.: Nie nieudacznika – pechowca.

MP: Czy ja wiem?

JW.: To brzmi o wiele lepiej.

MP: Zauważcie, jak funkcjonuje Warszawa pod rządami Rafała Trzaskowskiego? Funkcjonuje całkiem nieźle. Oprócz tej nieszczęsnej historii z „Czajką”, no to ma po prostu typowe problemy dla dużego miasta, ale jednocześnie zmienia się i to się zmieniała zarówno pod rządami Hanny Gronkiewicz-Waltz, jak i teraz Rafała Trzaskowskiego po prostu na plus. Że naprawdę ludzie to widzą i między innymi był to też jakiś sprzeciw wobec kandydatury P. Jakiego. Ale między innymi dlatego wybrali Trzaskowskiego. Ja bym tutaj nie przesadzał z tym nieudacznictwem obecnego prezydenta Warszawy.

JW.: Im chodzi tylko o to, że jak robisz nowy ruch społeczny, czyli jednak próbujesz jakąś nową jakość, no a masz taką co roku tę samą wpadkę, to jest trudno to połączyć po prostu. Nie chodzi o nieudacznika. Pechowiec, no, fajny chłopak, ale pechowiec, nie? Nie myślicie, że to jest ta łatka, która przyłgnie?

MP: Nie, niekoniecznie. Poczekajmy, zobaczmy. I tutaj, tak jak wspomniałem/ i wydaje mi się, że paliwa może dostarczyć Trzaskowskiemu Zjednoczona, Zjednoczona Prawica. Rzeczywiście jest ten pech. Rzeczywiście ten start jest być może za późny, a nawet na pewno zbyt późno, no i taki bym powiedział dosyć niemrawy. Natomiast nie przesądzać, w polityce nie da się niczego przesądzić.

JW.: Musimy kończyć.

### Ćwiczenie 1. Dobierz najtrafniejsze objaśnienia do podanych słów i wyrażeń:

- A) ruch społeczny
- B) partia polityczna
- C) radny dzielnicy
- D) prezydent
- E) rywal polityczny
- F) kandydat
- G) zaangażowanie polityczne
- H) poparcie polityczne

- 1) poświęcenie czasu, sił i energii dla realizacji celów politycznych
- 2) uznanie, aprobatę dla określonych polityków, partii; pomoc w ich działaniu
- 3) forma zbiorowego, spontanicznego działania obywateli zmierzająca do określonego celu, często do wywołania zmiany społecznej
- 4) polityk współzawodniczący z kimś, ubiegający się jednocześnie z kimś o władzę
- 5) organizacja społeczna o określonym programie politycznym, mająca na celu jego realizację poprzez zdobycie władzy
- 6) osoba stojąca na czele państwa lub miasta
- 7) członek rady dzielnicy, czyli organu władzy samorządowej
- 8) osoba ubiegająca się o jakieś stanowisko lub członkostwo w jakiejś grupie

Odpowiedzi do ćwiczenia 1:

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

**Ćwiczenie 2. Połącz czasownik z pasującym dopełnieniem.**

- |                 |                |
|-----------------|----------------|
| A) wygrać       | 1) awarię      |
| B) pogrzebać    | 2) inicjatywę  |
| C) popierać     | 3) projekt     |
| D) zmobilizować | 4) obietnicę   |
| E) złożyć       | 5) błąd        |
| F) usunąć       | 6) zwolenników |
| G) mieć         | 7) wybory      |
| H) popełnić     | 8) pecha       |

Odpowiedzi do ćwiczenia 2:

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

**Ćwiczenie 3. Połącz pasujące człony wyrażenia.**

- |                     |                          |
|---------------------|--------------------------|
| A) zrzucić coś      | 1) w pierwszej turze     |
| B) wygrać wybory    | 2) obietnice wyborcze    |
| C) wprowadzić       | 3) przepisy w życie      |
| D) wyrazić poparcie | 4) na poprzednią ekipę   |
| E) realizować       | 5) dla kandydatów partii |
| F) kierować się     | 6) interesem publicznym  |

Odpowiedzi do ćwiczenia 3:

A	B	C	D	E	F
4	1	3	5	2	6

**Ćwiczenie 4. Dopasuj wyraz bliskoznaczny do podanego.**

- |                  |                |
|------------------|----------------|
| A) pechowiec     | 1) obraz       |
| B) awaria        | 2) katastrofa  |
| C) zaangażowanie | 3) nieudacznik |
| D) wizerunek     | 4) nietrwały   |
| E) niemrawy      | 5) emocje      |
| F) efemeryczny   | 6) działacz    |
| G) aktywista     | 7) powolny     |

Odpowiedzi do ćwiczenia 4

A	B	C	D	E	F	G
3	2	5	1	7	4	6

**Ćwiczenie 5. Uzupełnij zdania odpowiednim rzeczownikiem we właściwej formie.**

- A) Czy ..... Czajki obciąża prezydenta miasta stołecznego?
- B) Czy prezydent popełnił błąd, nie biorąc się za organizację ruchu społecznego zaraz po .....
- C) Nie ma mowy o żadnych nowych inicjatywach, zanim ..... Czajki nie zostanie usunięta.
- D) Prezydent miasta zajmie się sprawą, która dotyczy jego ..... sprzed kilku lat.
- E) Czy przyłgnie do prezydenta ....., że jest nieskuteczny?
- F) Prezydent nie zdoła uciec od ..... nieudacznika.

1. wyborcy 2. rozszczelnienie 3. wizerunek 4. awaria 5. wybory 6. łatka

Odpowiedzi do ćwiczenia 5

A	B	C	D	E	F
2. rozszczelnienie	5. wyborach	4. awaria	1. wyborców	6. łatka	3. wizerunku

**Ćwiczenie 6. Uzupełnij zdania odpowiednim czasownikiem we właściwej formie, użyj czasu przeszłego.**

- A. Czy politycy ..... wyborców?
- B. Paliwa dla opozycji ..... w Polsce obóz rządzący.
- C. Do gospodarza miasta ..... łatka nieudacznika.
- D. Warszawa dobrze ..... pod rządami poprzedniej ekipy.
- E. Awaria Czajki ..... inicjatywę powołania przez prezydenta ruchu społecznego.

1. dostarczać 2. funkcjonować 3. pogrzebać 4. przyłgnąć 5. zmobilizować

Odpowiedzi do ćwiczenia 6

A	B	C	D	E
5. zmobilizowali	1. dostarczył	4. przyłgnęła	2. funkcjonowała	3. pogrzebała

**Ćwiczenie 7. Wyjaśnij znaczenie następujących wyrażeń**

- A) zdrowy rozsądek
- B) mieć pasztet z czymś
- C) (coś) diabli wzięli

Odpowiedzi do ćwiczenia 7

- A) zdolność racjonalnego myślenia i obiektywnej oceny sytuacji
- B) być w kłopotliwej sytuacji z powodu czegoś
- C) coś zostało bezpowrotnie utracone, przepadło



### Ćwiczenie 8. Odpowiedz na pytania na podstawie tekstu.

1. Dlaczego awaria oczyszczalni ścieków „Czajka” jest różnie nazywana?
2. Dlaczego R. Trzaskowski popełnił błąd, nie organizując swojego ruchu zaraz po wyborach?
3. W jakich rolach społecznych występuje R. Trzaskowski? Czy te role dadzą się pogodzić?
4. Jak można rozumieć określenie „paliwo wyborcze”?
5. Co to jest wizerunek polityka?

Przykładowe odpowiedzi do ćwiczenia 8.

1. Zwolennicy prezydenta używają określenia „rozszczelnienie”, a przeciwnicy „katastrofa”. Słowa mogą być neutralne bądź zawierać ocenę pozytywną lub negatywną, mogą pomniejszać lub wyolbrzymiać opisywaną sytuację. Zależy to nie tyle od samej sytuacji, co od celu politycznego osoby nazywającej.
2. Po wyborach elektorat był zmobilizowany i nastawiony entuzjastycznie do projektu nowego ruchu społecznego. Według komentatorów z upływem czasu emocje nieco opadły, a odgrywają one niebagatelną rolę w procesach politycznych.
3. R. Trzaskowski jest prezydentem Warszawy i jako popularny polityk opozycji zamierza powołać ruch społeczny Nowa Solidarność współpracujący z PO. Pełni więc jednocześnie rolę publiczną i polityczną. Opinie na temat pogodzenia tych ról zależą od bieżącego interesu politycznego: zwolennicy prezydenta sprzyjają jego inicjatywom, przeciwnicy zarzucają mu, że nie wywiązuje się ze swoich obowiązków jako gospodarz miasta.
4. „Paliwo wyborcze”, to metaforyczne określenie wszystkich czynników sytuacyjnych, które sprzyjają danej opcji politycznej w zyskiwaniu poparcia jak najszerzego kręgu wyborców. Mogą być wyrazem uznania dla danej partii bądź niechęci do jej przeciwników.
5. Wizerunek polityka to sposób jego przedstawiania wyborcom. Jest on kreowany intencjonalnie często przez specjalistów. Wizerunek nie musi być zgodny z opinią o polityku. Ta bywa stronicza na skutek różnej oceny jego działań, a nawet sympatii bądź antypatii bez podstaw racjonalnych.

### Ćwiczenie 9. Wyszukaj w tekście lub zaproponuj samodzielnie, jakich argumentów mogą użyć ci, którzy kreują pozytywny wizerunek prezydenta, a jakich ci, którzy są jego przeciwnikami.

Przykładowa odpowiedź do ćwiczenia 9.

Zwolennicy: zdobył poparcie wyborców wystarczające do wygrania wyborów na gospodarza stolicy, zmienia miasto, dobrze nim zarządza.

Przeciwnicy: dopuścił do drugiej z rządu katastrofy oczyszczalni ścieków, nie potrafi skutecznie zarządzać, przegrał wybory prezydenckie.

### Ćwiczenie 10. Wyszukaj samodzielnie informacje na temat telegeniczności polityków. Na czym polega ta cecha?

Przykładowa odpowiedź do ćwiczenia 10.

Telegeniczny to tyle, co prezentujący się korzystnie w mediach. Media kreują polityków jak aktorów. Ich ubiór, charakteryzacja, sposób zachowania, gesty mają budzić sympatię widzów. Miła powierzchowność jest równie ważnym elementem wizerunku, co wiedza i umiejętności profesjonalne. Czasem telegeniczność może polegać na prowokacji i kontrowersji.

#### 4. PODSUMOWANIE

Za włączeniem medialnych tekstów publicystycznych do puli materiałów dydaktycznych przemawia kilka argumentów. Przede wszystkim teksty tego rodzaju jako jedyne realizują kilka wymaganych na poziomie C2 zakresów tematycznych, gdyż relacjonują aktualne wydarzenia polityczne i poruszają ważne sprawy publiczne. Zwykle jednostkowa bieżąca sprawa uruchamia w publicystyce pogłębiane analizy, które w zależności od kompetencji dziennikarza mogą edukować odbiorcę medialnego, wyjaśniać mu prawidłowości procesów politycznych. Tak więc to, co aktualne, zyskuje sens dopiero na tle ogólnych prawidłowości komunikowania politycznego. Ujawnianie mechanizmów i strategii dyskursu publicznego zwiększa świadomość odbiorcy i podnosi jego kompetencje interpretacyjne. Dodatkowo kontakt z tekstem dialogowym, w którym ujawniają się różnice stanowisk sprzyja rozwijaniu krytycyzmu. Można przyjąć, że celem tego rodzaju kształcenia specjalistycznego jest skłonienie odbiorcy do porzucenia uproszczonego, potocznego odbioru przekazów politycznych na rzecz przyjęcia perspektywy zbliżonej do kompetencji eksperta.

#### BIBLIOGRAFIA

- Adamik-Szysiak M. (red.), 2015, *Mediatyzacja komunikowania politycznego. W kręgu badań politologicznych i medioznawczych*, Lublin.
- Adamik-Szysiak M. (red.), 2016, *Polityka w zmediatyzowanym świecie. Perspektywa politologiczna i medioznawcza*, Lublin.
- Balkowska G., 2013, *Teksty publicystyczne w programie kursu języka polskiego dla grupy ekonomicznej*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 20, s. 281–292.
- Bucko D., 2017, *Jak efektywnie wykorzystać teksty internetowe podczas lekcji języka polskiego jako obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 84–89.
- Data K., 2000, *Teksty mówione w nauczaniu na poziomie zaawansowanym*, w: J. Mazur (red.), *Polonistyka w świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych*, Lublin, s. 157–161.
- Data K., 2001, *Struktura tekstu w nauczaniu języka polskiego*, w: R. Cudak, J. Tambor (red.), *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, Katowice, s. 119–124.
- Dobek-Ostrowska B., 2006, *Komunikowanie polityczne i publiczne*, Warszawa.
- Fras J., 2010, *Tabloidyzacja a mediatyzacja i logika mediów – wzajemne relacje pojęć*, w: *Współczesne media. Wolne media?* t.2, I. Hoffman, D. Kępa-Figura (red.), Lublin, s. 59–72.
- Kron F.W., Sofos A., 2008, *Dydaktyka mediów*, Gdańsk.
- Kubiak B., 2009, 2012, *Na łamach prasy. Podręcznik do nauki języka polskiego. Ćwiczenia rozwijające sprawność czytania (C2)*, cz. I, cz. 2, Kraków.
- Molęda-Zdziech M., 2013, *Czas celebrytów. Mediatyzacja życia publicznego*, Warszawa.
- Mrozowski M., 2001, *Media masowe. Władza, rozrywka i biznes*, Warszawa.

- Ogonowska A., 2013, *Współczesna edukacja medialna: teoria i rzeczywistość*, Kraków.
- Oniszczyk Z., 2011, *Mediatyzacja polityki i polityzacja mediów. Dwa wymiary wzajemnych relacji*, „Studia Medioznawcze” nr 47, s. 11–23.
- Janowska I., Lipińska E., Rabiej A., Seretny A., Turek P. (red.), 2016, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków.
- Przybylska R., 2008, *O potrzebie tworzenia korpusów tekstów do nauczania języka polskiego jako obcego*, w: W. Miodunka, A. Seretny (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Kraków, s. 31–34.
- Rabiej A., 2010, *Teksty użytkowe w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 17, s. 293–302.
- Skarżyńska K. (red.), 2002, *Podstawy psychologii politycznej*, Poznań.
- Żydek-Bednarczuk U., 2014, *Tekst medialny w edukacji glottodydaktycznej*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 21, s. 335–344.


*Edyta Pałuszyńska*

**JOURNALISTIC TEXTS IN DEVELOPING COMMUNICATIVE COMPETENCE  
AT THE C2 LEVEL. FEATURES OF PUBLIC AND POLITICAL DISCOURSE  
IN MEDIA**

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

**Summary.** The main purpose of this article is to discuss the features of a selected type of didactic material, which is a spoken dialogic journalistic text from the media (in short: SDJTM). I assume that the proposed text type fulfils such curricular requirements at the C2 level as authenticity, topicality, interactivity, mediality, and discursivity, and in a special way serves the development of comprehension and speaking skills. The potential of the selected type of text is planned as the topic of a series of articles. The first one is devoted to the features of public and political discourse in the media. This article is divided into three parts: the first discusses how to prepare the didactic material, the benefits and problems associated with its use; the second introduces selected features of public and political discourse that allow more accurate interpretation of the meaning of interaction; the third contains a transcript of a 10-minute long journalistic dialogic text downloaded as a podcast from TOK FM Radio with exercises.

*Tomasz Moździerz\**

 <https://orcid.org/0000-0002-2037-0469>

## PROPORCJA LICZBY WYRAZÓW FAKTYCZNYCH I PRZECIĘTNYCH TEKSTU W KONTEKŚCIE SIĘDMIOSTOPNIOWEJ SKALI TRUDNOŚCI JASNOPIS.PL

**Słowa kluczowe:** stopień trudności tekstu, zrozumienie tekstu, miara stopnia trudności tekstu, przeciętne słowo

**Streszczenie.** Długość tekstu liczona w wyrazach faktycznych (WF) i przeciętnych (PPW, zob. Moździerz 2020) nie jest identyczna, a stosunek WF do PPW zmienia się w zależności od stopnia trudności wypowiedzi. W badaniach opisanych w niniejszym artykule stosunek ten odniesiono do siedmiopunktowej skali trudności tekstu programu jasnopis.pl (jest to ogólnodostępny algorytm przeznaczony do szacowania stopnia czytelności polszczyzny pisanej). Analiza tekstów autentycznych o łącznej objętości dziesięciu tysięcy WF dla każdego poziomu trudności według w/w skali pozwoliła pokazać, jak stosunek ten zmienia się wraz z rosnącym poziomem trudności tekstu. Opracowany sposób analizy można wykorzystywać w procesie kształcenia językowego, by w sposób szybki i łatwy wstępnie szacować poziom trudności dowolne wypowiedzi pisemnej w języku polskim.

### 1. WPROWADZENIE

„Obywatele współczesnych społeczeństw, by odnieść sukces, muszą umieć dobrze czytać. Czytanie nikomu wprawdzie sukcesu nie gwarantuje, ale jego osiągnięcie bez opanowania tej umiejętności jest zdecydowanie trudniejsze”<sup>1</sup> (Grabe, 2009, s. 5). Proces czytania jest złożony (zob. Alderson 2000), a na jego efektywność wpływa wiele czynników (zob. Wolter 2017). Jednym z nich jest stopień trudność

\* tomasz.mozdzierz@doctoral.uj.edu.pl, Uniwersytet Jagielloński, Szkoła Doktorska Nauk Humanistycznych (językoznawstwo), ul. Czapskich 4, 31-110 Kraków.

<sup>1</sup> Wszystkie tłumaczenia, o ile nie zaznaczono inaczej, są autorskie.

tekstu. Xiaobin Chen i współpracownicy (2018, s. 487) twierdzą nawet, że jest ona najistotniejszym ze wszystkich parametrów, gdyż, ich zdaniem, jakość procesu czytania (a więc czas spędzony na lekturze, osiągnięty poziom rozumienia, motywacja towarzysząca lekturze) zależy od stopnia dostępności językowej tekstu, a więc od poziomu jego zrozumiałości. J. Charles Alderson (2000, s. 35) z kolei pisze, że „[k]onieczność męczenia się z tekstem z powodu nieznanych słów w sposób oczywisty niekorzystnie wpływa na jego rozumienie, odbiera również całą przyjemność z czytania”. Konsekwencją złe dobrane przez nauczyciela tekstu może więc być niewielki przyrost kompetencji językowych uczących się, frustracja i demotywacja do nauki. Zbyt wysoki stopień trudności tekstów może też stać się przyczyną słabej sprzedaży gazet czy też niewielkiej poczytności artykułów w witrynach internetowych.

Ocena poziomu trudności tekstu wymaga przeprowadzenia analizy jego struktury. Można to zrobić za pomocą testów takich jak Taylor cloze-procedure lub rozmaitych algorytmów, np. wskaźnika Flescha, indeksu FOG Gunninga czy też programu jansopis.pl. Pomocne w tym być może również wykorzystanie konstruktów ‘średniego / przeciętnego wyrazu’<sup>2</sup>, tj. kontrolowanej pod względem długości jednostki tekstu (zob. Carver 1972; Seidenberg 2017, s. 83; Brysbaert 2019, s. 25; Moździerz 2020). Z badań wynika bowiem, że jeśli liczba wyrazów faktycznych (dalej: WF) w tekście jest mniejsza od obliczonej liczby jednostek standaryzowanych pod względem długości, tekst powinien być klasyfikowany jako „trudniejszy”, natomiast w sytuacji odwrotnej jako „łatwiejszy” (zob. Carver 1977–78; Brysbaert 2019). W niniejszym artykule hipoteza ta zostanie zweryfikowana dla polszczyzny. Opisane w nim badania miały na celu sprawdzenie, czy i w jaki sposób stosunek liczby WF do przeciętnych (dalej: PPW<sup>3</sup>) w polskich tekstach koreluje z poziomem trudności tekstu mierzonym algorytmem programu jansopis.pl.

## 2. STAN BADAŃ

Poziom trudności komunikatu można rozpatrywać na dwóch płaszczyznach. Pierwszą jest trudność zrozumienia tworzących go wyrazów, natomiast drugą – trudność całego tekstu, nazywana również poziomem zrozumiałości (ang. *readability*). Ten ostatni definiuje się na różne sposoby, na przykład jako:

---

<sup>2</sup> Badacze nazywali ten konstrukt w różny sposób. Ronald Carver (1976) proponował „wyraz standardowej długości” (ang. standard length word, W), Mark Seidenberg (2017, s. 83) nie nadał konstruktowi konkretnej nazwy, lecz jedynie przyjmował, że większość wyrazów w tekstach mierzy 5 znaków, natomiast Marc Brysbaert (2019) pisał o średniej długości słowa (ang. the average word length for English). Ponieważ cel i sposób wykorzystania tych trzech jednostek jest właściwie identyczny, standaryzowana pod względem długości jednostka tekstu nazywana będzie w artykule ‘wyrazem przeciętnym’.

<sup>3</sup> Od: przeciętny polski wyraz.

- „[s]uma wszystkich elementów, które wpływają na rozumienie, tempo czytania i poziom zainteresowania tekstem czytelnika” (Chen i in. 2018, s. 487);
- „[t]o, co czyni tekst łatwiejszym od innych” (DuBay 2004, s. 3);
- „stopień, w jakim ludzie uznają pewne teksty za wciągające i zrozumiałe” (ibid.);
- „suma elementów, które sprawiają, że jakaś grupa ludzi uznaje tekst za zrozumiały, interesujący i możliwy do lektury w optymalnym dla nich tempie” (ibid.).

Jak widać, każda z definicji uwzględnia wpływ stopnia trudności tekstu na rozumienie jego treści przez odbiorców. W większości zaznacza się przy tym, że jeśli treść ta jest dla czytelników interesująca, są zazwyczaj bardziej zmotywowani, by się z nią mierzyć (Grabe 2009, s. 181; Alderson 2000, s. 44; Charzyńska 2015). Teksty zbyt trudne i mało ciekawe są zaś dla nich frustrujące i demotywuujące, co skłania do zarzucenia lektury, a przecież wiadomo, że czytelnicy, którzy mało czytają, nie rozwijają swoich kompetencji językowych i czytelniczych. Analogicznie, ci odbiorcy, którzy są zmotywowani i czytają dużo, dzięki swojej praktyce i rosnącemu doświadczeniu będą robić to coraz sprawniej.

## 2.1. PŁASZCZYZNA KWANTYFIKOWALNYCH ELEMENTÓW JĘZYKOWYCH

Mimo swojej istotności kryterium tematyki jest całkowicie subiektywne, gdyż dla każdego odbiorcy co innego jawić się może jako interesujące. Analizując poziom trudności tekstu, szuka się więc elementów obiektywnych, które oprą się zróżnicowaniu jednostkowemu. Dlatego też najczęściej badaniu poddaje się rozmaite kwantyfikowalne jednostki lingwistyczne. Takie podejście nie jest doskonałe, bez liczb jednak nie da się stworzyć rzetelnego, systemowego opisu parametru, jakim jest trudność tekstów.

Dotychczas w badaniach wykorzystywano następujące miary:

- długość słów liczoną liczbą sylab lub znaków (trudność leksykalna),
- długość zdań (trudność składniowa),
- przynależność słów do określonych przedziałów frekwencji (trudność leksykalna).

### 2.1.1. Długość słów lub średnia liczba znaków na słowo w tekście (tzw. trudność leksykalna) (Crossley i in. 2019, s. 542)

W środowisku naukowym panuje konsensus co do tego, że im wyraz jest dłuższy, tym trudniejszy do rozpoznania, zapamiętania i przywołania z pamięci. Z tego też względu krótsze słowa są na co dzień używane zdecydowanie częściej niż dłuższe (zob. Lado, 1955; Laufer 1990, s. 297–298; Ellis 2002; Reeves i in. 2005, s. 184; Sigurd i in. 2004; Seretny 2006, 2016; Broda i in. 2014; Charzyńska, Dębowski 2015; Dębowski i in. 2015; Gruszczyński i in. 2015). Sformułowania „krótsze” i „dłuższe” są jednak w dalszym ciągu nieprecyzyjne, gdy brakuje danych, jak długie jest słowo przeciętnej długości. W swojej pracy, Marc Brysbaert (2019, s. 25) stworzył konstrukt angielskiego wyrazu przeciętnej długości (4.6 znaku), tj. abstrakcyjnej jednostki, do której można porównywać słowa w języku faktycznie istniejące. Dzięki temu można precyzyjnie określić, które słowo ‘dłuższe’ lub ‘krótsze’. Pracujący wcześniej nad tym zagadnieniem Mark Seidenberg (2017, s. 83) przyjął, że średni wyraz w języku angielskim ma 5 znaków. Prawie 50 lat wcześniej Ronald Carver (1972, 1976, 1977–78) ustalił zaś, dość jednak arbitralnie, iż przeciętny angielski wyraz składa się z 6 znaków. Konstrukt ten, który badacz ten wykorzystywał następnie z powodzeniem w badaniach tempa czytania, nazwał wyrazem standardowej długości (‘W’), odróżniając go od tych faktycznie występujących w tekście (‘w’).

Dzięki wskazaniu długości średniego wyrazu ustalono obiektywny punkt odniesienia. Jeśli więc w tekście wyrazów faktycznych jest więcej niż by to wynikało z liczby znaków, większość jednostek musi być krótka, a więc, zgodnie z przyjętą wyżej zasadą – łatwa. W sytuacji odwrotnej, jeśli spodziewana liczba wyrazów średnich / standardowych jest wyższa od faktycznej, oznacza to, że większość słów w wypowiedzi jest długa, a więc zarazem trudna (zob. Carver 1977–78, s. 28).

Badacze polszczyzny zajmujący się tym problemem stosowali do tej pory miarę sylab, ustalając, że średnia długość wyrazu wynosi 3 sylaby (Pisarek 1972; Seretny 2006; Broda i in. 2014; Charzyńska, Dębowski 2015; Dębowski i in. 2015; Gruszczyński i in. 2015). Sylaba jest jednak jednostką nieprecyzyjną i mocno zróżnicowaną pod względem długości. Wzorując się więc na wspomnianych wyżej konstrukcjach wyrazu średniego / wyrazu standardowej długości, na podstawie analizy reprezentatywnego zbioru jednostek wyekscerpowanych z Narodowego Korpusu Języka Polskiego, obliczyłem, że przeciętny polski wyraz liczy 6 znaków (zob. Moździerz 2020).

### 2.1.2. Średnia liczba wyrazów w zdaniu (tzw. trudność składniowa) (Crossley i in. 2019)

Średnia liczba wyrazów w zdaniu to parametr, który pozwala oszacować trudność poziom złożoności składni. Im zdania są dłuższe i bardziej złożone, tym trudniejsze, w odróżnieniu od łatwych do przetworzenia krótkich zdań pojedynczych. Wraz z rosnącym skomplikowaniem struktury tekstu pojawia się w nim coraz więcej spójników, wyrażen przyimkowych oraz zaimków, które zwiększają trudność jego odbioru (Dale, Tyler 1935, s. 397; Sung i in. 2015, s. 377). Choć zaimki nie są długimi wyrazami, to ich obecność, zwłaszcza tych nieokreślonych, w tekście angielskim, znacząco podnosi jego trudność (Dale, Tyler 1934).

### 2.1.3. Odsetek słów z różnych przedziałów frekwencji w tekście (Sung i in. 2015; DuBay 2004)

Istotny parametr wpływający na czytelność tekstu stanowi relacja między stopniem trudności słów a ich miejscem na listach frekwencyjnych. Parametr ten znany jest już od lat 20. XX w. Wówczas to Edward Thorndike wydał *Teacher's Word Book*, tj. pierwszą listę frekwencyjną dla języka angielskiego, która stała się podstawą skalowania trudności tekstu (DuBay 2004, s. 12). Wyrazy najczęściej używane, tj. zajmujące najwyższe miejsca na listach frekwencyjnych (przedziały 1–1000, 1001–2000), znany najlepiej ze względu na wzmózony recykling językowy. Bez problemu przychodzi nam więc ich przywoływanie; pokrywają one nawet 80% większości przeciętnych tekstów mówionych i pisanych (Seretny 2006, s. 19). Wypowiedzi specjalistyczne wymagają jednak obecności słów tematycznych, a te z reguły zajmują dalsze na listach frekwencyjnych (Chen i in. 2018, s. 491). Mimo dalekich miejsc, mogą mieć one jednak wysoką frekwencję 'dziedzinową'. Sama więc informacja na temat tego, jak często jakieś słowo występuje, na przykład na milion jednostek w korpusie językowym, może prowadzić do przypisania mu nadmiernego stopnia trudności lub niedoszacowania stopnia jego skomplikowania. Analizując poziom trudności tekstów tematycznych, należy więc prowadzić badania dwutorowo, tj. ustalać ich przystępność dla ogółu użytkowników języka oraz dla grup ekspertów. Chen i współpracownicy (ibid.) proponują na przykład, by sprawdzać, jak często np. dany termin używany w dyskursie prawniczym występuje na milion wziętych z korpusu ogólnego i na milion pochodzących z korpusu aktów prawnych. Taka metoda może dać lepszy ogłąd poziomu trudności leksemu. Inne sposoby uwzględnienia kontekstu proponowali wcześniej Edgar Dale i Ralph Tyler (1934), licząc w badanych tekstach



słowa techniczne, skomplikowane słowa nietechniczne oraz zaimki. William Gray i Bernice Leary (1935, s. 115), natomiast celem ustalenia poziomu czytelności, obliczali odsetek słów nieznanymi dla 90% populacji uczniów ówczesnej szóstej klasy amerykańskiego systemu edukacji<sup>4</sup>.

## 2.2. ALGORYTMY STOPNIA TRUDNOŚCI TEKSTU

Wykorzystując wymienione wyżej policzalne komponenty lingwistyczne, badacze opracowali szereg sposobów, pozwalających oszacować, jak rozumiały dla „przeciętnego odbiorcy” będzie konkretny tekst.

### 2.2.1 Formuła Rudolpha Flescha<sup>5</sup>

Wzór do obliczeń poziomu trudności:

$$206.835 - (1.015 \times \text{ASL}) - (84.6 \times \text{ASW})$$

Gdzie: ASL = średnia długość zdania (liczba słów/liczba zdań)

ASW = średnia liczba sylab na wyraz (liczba sylab/liczba wyrazów)

wynik między 0 (trudny) a 100 (łatwy), gdzie 30 = bardzo trudny, a 70 = odpowiedni dla dorosłego odbiorcy

### 2.2.2. Druga formuła Rudolpha Flescha

Wzór do obliczeń poziomu łatwości czytania:

$$1.599\text{NOSW} - 1.015\text{sl} - 31.518$$

Gdzie: NOSW = liczba słów jednosylabowych/100 wyrazów

Sl = średnia długość zdania (w słowach)

### 2.2.3. Wskaźnik mglistości Roberta Gunninga

Wzór do obliczeń poziomu trudności →  $3.0680 + 0.877$  (średnia długość zdania) +  $0.984$  (procent słów jednosylabowych)

<sup>4</sup> Informacja o znanych i nieznanymi szóstkłasiom wyrazach pochodziła z niepublikowanego badania Dale'a, w którym sprawdził on znajomość 8000 najczęstszych angielskich wyrazów w grupie 7878 uczniów szóstej klasy (Gray i Leary 1935, s. 101).

<sup>5</sup> Przykłady 2.2.1–2.2.3 pochodzą z pracy DuBay'a (2004, s. 21).

#### 2.2.4. Formuła Walerego Pisarka (Gruszczyński i in. 2015, s. 1)

Wzór do obliczeń:

$$T = \frac{\sqrt{T_s^2 + T_w^2}}{2}$$

Gdzie: T = poziom trudności tekstu;

T<sub>s</sub> = procent słów zawierających 4 lub więcej sylab w lemmacie

T<sub>w</sub> = średnia długość zdania (w słowach)

Formuła ta została wykorzystana w aplikacji Jasnopis. Powstała na jej podstawie skala trudności tekstów liczy siedem poziomów. Każdy z nich ma swoją charakterystykę opisową (zob. poniżej), koresponduje też z kolejnymi etapami procesu kształcenia sprzed reformy systemu edukacji z 2017 r.

#### 2.2.5. Algorytm Pracowni Prostej Polszczyzny UW (Piekot 2019, s. 209–210):

Algorytm PPP określa poziom trudności tekstu, łącząc wyniki indeksu mglistości, odsetka słów trudnych i średniej długości zdania. Stworzony przez Pracownię prestiżowy Certyfikat Prostej Polszczyzny jest uznawany przez polski rząd i, jak na swojej stronie wspominają autorzy, spełnia on „warunki światowego standardu prostego języka”<sup>6</sup>.

### 3. METODOLOGIA BADAŃ

Ścisłe, matematyczne podejście do tekstu uważane jest z reguły zbyt mechaniczne, gdyż opiera się wyłącznie na liczbach. Z tego względu często też podlega krytyce (zob. Chen i in. 2018, s. 487; Sung i in. 2015, s. 373; Crossley i in. 2019, s. 542). Algorytmy jednak dobrze korelują z wynikami testów rozumienia i, choć, jak pisze William DuBay (2004, s. 3): „można się kłócić o ich dobór”, to w istocie rzeczy tylko one „dają rzetelny przewidywany poziom trudności tekstu”. Często są one jednak skomplikowane i nie zawsze dostępne. Alternatywę dla nich stanowić może wykorzystanie stosunku liczby WF (wyrazów faktycznych) do liczby PW (przeciętnych wyrazów). Carver (1977–78, s. 28) twierdził, że powinien on spadać wraz ze wzrostem poziomu trudności tekstu.

<sup>6</sup> <http://ppp.uni.wroc.pl/certyfikat.html> (dostęp: 12.12.2020).

Podjęte przez mnie badania miały na celu sprawdzenie, czy i w jaki sposób proporcja PPW/WF oraz WF/PPW koreluje z algorytmem szacującym poziom czytelności, jaki został wykorzystany w programie *jasnopis.pl*<sup>7</sup>. Za wyborem *Jasnopisu* jako punktu odniesień przemawia kilka ważkich argumentów:

- jest to algorytm stworzony specjalnie dla języka polskiego,
- metodologia jego tworzenia została przez autorów jasno wyłożona,
- program jest łatwo dostępny w Internecie.

Tabela 1. *Poziom trudności tekstu według programu jasnopis.pl i jego opis*

POZIOM TRUDNOŚCI	OPIS	ORIENTACYJNE WYMAGANE WYKSZTAŁCENIE ODBIORCY
1	tekst dziecinnie łatwy	klasy 1–3 szkoły podstawowej
2	tekst bardzo łatwy	klasy 3–6 szkoły podstawowej
3	tekst łatwy, zrozumiały dla przeciętnego Polaka	gimnazjum (obecnie klasy 7–8 szkoły podstawowe)
4	tekst nieco trudniejszy, zrozumiały dla osób z wykształceniem średnim lub mających duże doświadczenie życiowe	liceum
5	tekst trudniejszy, zrozumiały dla ludzi wykształconych	studia licencjackie/inżynierskie
6	tekst trudny w odbiorze dla przeciętnego Polaka	studia magisterskie
7	tekst bardzo skomplikowany, fachowy, którego zrozumienie może wymagać wiedzy specjalistycznej	doktorat lub specjalizacja w dziedzinie, której dotyczy tekst

Źródło: opracowanie własne na podst. *jasnopis.pl*

Dzięki uprzejmości autorów programu *Jasnopis* możliwe było wykorzystanie jego pełnej wersji (tj. bez limitu znaków), dzięki czemu w przystępny sposób analizowane mogły być obszernie teksty. Siedmiostopniowa skala trudności programu *jasnopis.pl* (zob. tabela 1) pozwoliła zaś pokazać, jak zmienia się stosunek liczby WF (wyrazów faktycznych) do liczby PPW (przeciętnych polskich wyrazów) oraz stosunek liczby PPW do liczby WF w polskich tekstach.

Działania matematycznych dokonywano w programie R; wykorzystano też funkcję *statystyka wyrazów* programu Microsoft Word, która dostarczyła infor-

<sup>7</sup> Podobne badania można by przeprowadzić z wykorzystaniem dowolnej innej formuły. *Jasnopis* wydał się jednak najbardziej przystępny, zwłaszcza w przypadku obliczeń dokonywanych komputerowo.

macji o liczbie wyrazów oraz liczbie znaków bez spacji w każdym tekście<sup>8</sup>. Przyjmując, że 1 PPW = 6 znaków (zob. Moździerz 2020), policzono liczbę PPW dla każdego tekstu. Następnie dla każdego obliczono także stosunek liczby PPW do WF oraz WF do PPW. Policzono również średnie uzyskanych wyników oraz zsumowano liczbę WF i PPW dla każdego poziomu. Na koniec zestawiono współzależność obliczonych wartości z poziomem trudności tekstu na skali Jasnopisu, wprowadzając korelację Pearsona.

Ze względu na to, że nie da się ustalić stopnia czytelności tekstu przed jego analizą, doboru tekstów przynależnych do poszczególnych poziomów dokonywano metodą prób i błędów, kierując się wytycznymi opisu zamieszczonego w instrukcji programu Jasnopis (zob. tabela 1). Łącznie przeanalizowano 7 korpusów tekstów (dla każdego poziomu programu Jasnopis) o objętości ~10 tysięcy WF **każdy**.

Teksty z poziomu 1. zostały w Jasnopisie zdefiniowane jako „dziecinnie łatwe”, zaś z 2. jako „bardzo łatwe”, toteż w badaniach wykorzystane zostały bajki dla najmłodszych. Do poziomu 1. zakwalifikowały się takie pozycje jak: wybrane rozdziały „Kubusia Puchatka”, „Chatki Puchatka” czy przygód „Mikołajka” oraz wiersze dla dzieci Juliana Tuwima, natomiast w poziomie 2 znalazły się baśnie braci Grimm. Opis poziomów 3–5 sugeruje, że wypowiedzi o tym stopniu trudności są zrozumiałe dla Polaków z wykształceniem, odpowiednio, podstawowym (autorzy mieli na myśli wykształcenie uzyskiwane po ukończeniu edukacji w istniejącym jeszcze wówczas gimnazjum), średnim oraz na poziomie studiów pierwszego stopnia. Mimo użytego w opisach przymiotnika „wykształcony” w odniesieniu do czytelnika, wyszedłem z założenia, że teksty o tym stopniu trudności nie powinny być wysoce specjalistyczne. Najlepszym źródłem eksperpcji wydały mi się więc artykuły prasowe, ze względu na ich szeroką obecność w codziennym życiu. Większość materiałów (7 z 11), którym narzędzie Jasnopis przypisało poziom od 3 do 4, pochodzi z wydania specjalnego „Tygodnika Powszechnego” (z tzw. Kanonu „Tygodnika Powszechnego” zbierającego najlepsze teksty z lat 1945–2015). W materiałach, którym przypisany został poziom 5. znalazły się zarówno teksty publicystyczne, jak i niektóre abstrakty artykułów naukowych. Teksty z poziomu 6. i 7. zostały w programie opisane jako wymagające od czytelnika wiedzy specjalistycznej z poziomu studiów magisterskich i doktorskich, toteż analizie poddano głównie artykuły naukowe, ich abstrakty

---

<sup>8</sup> Trzeba tu zaznaczyć, że liczba znaków bez spacji w funkcji „statystyka wyrazów” uwzględnia znaki interpunkcyjne, tym samym zawyżając nieco uzyskaną liczbę PPW. Należy jednak pamiętać, że niezależnie od poziomu trudności w języku polskim zdanie zawsze kończy pojedynczy znak (kropka, pytajnik, wykrzyknik), jest to więc pewna stała. Liczba innych znaków interpunkcyjnych w tekście zawsze będzie stanowić ułamek wszystkich znaków, a jej wzrost łączy się ze zwiększoną trudnością składniową tekstu, w związku z czym, proporcja WF/PPW zostanie jedynie uwydatniona. Nie jest to więc wada, lecz zaleta PPW. Różnica złożoności zdań na różnych poziomach trudności tekstu jest tematem ciekawym, wymagającym jednak inaczej ukierunkowanych badań.

o objętości przynajmniej 100 wyrazów oraz artykuły o maksymalnej całkowitej objętości 5 stron z pominięciem streszczeń, przypisów oraz wymienionej bibliografii. Jako źródło tekstów najbardziej wymagających posłużyło repozytorium prac naukowych UJ<sup>9</sup>.

#### 4. WYNIKI I ICH INTERPRETACJA

W tabeli 2 widnieją dane liczbowe dotyczące zebranych materiałów dla każdego z siedmiu poziomów skali jasnopis.pl.

Tabela 2. *Stosunek liczby WF do liczby PPW i WF/PPW zależnie od poziomu tekstu na skali jasnopis.pl*

POZIOM TEKSTÓW NA SKALI JASNOPIS.PL	LICZBA WF	LICZBA PPW	STOSUNEK LICZBY WF DO LICZBY PPW	STOSUNEK LICZBY PPW DO LICZBY WF
1	10038	8472	1.208156	0.8315218
2	10050	8733	1.1553	0.8658834
3	10035	9605	1.034514	0.9672754
4	10354	9890	1.04314	0.9610405
5	10067	11009	0.9155522	1.093398
6	10062	10924	0.922103	1.08915
7	10115	11205	0.8719228	1.15185

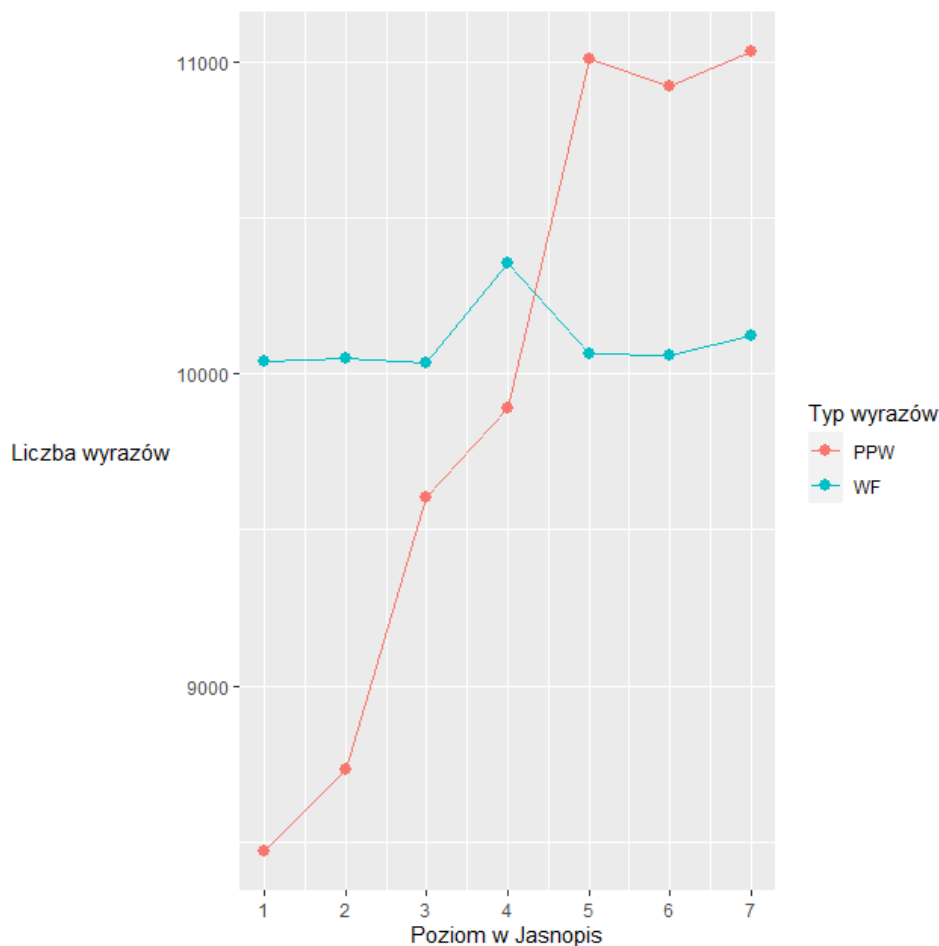
Źródło: opracowanie własne

Dla określenia stosunku WF/PPW i stopnia trudności tekstu na skali Jasnopis została wyprowadzona korelacja Pearsona. Wyniosła ona -0.8913494 przy poziomie istotności  $p < 0.00000000000000022$ . Korelacja dla stosunku PPW/WF i stopnia trudności tekstu według skali jasnopis.pl wyniosła zaś 0.8967218, przy poziomie istotności  $p < 0.00000000000000022$ .

Zmianę liczby PPW przy względnie stałej liczbie WF zależnie od poziomu trudności tekstu ilustruje wykres 1.

<sup>9</sup> Pełna lista wykorzystanych materiałów dostępna jest u autora artykułu. Nie została zawarta w niniejszym tekście ze względu na ograniczoną objętość publikacji.

Wykres 1. Liczba wyrazów faktycznych, a liczba PPW na siedmiu poziomach trudności tekstu w skali Jasnopis.pl

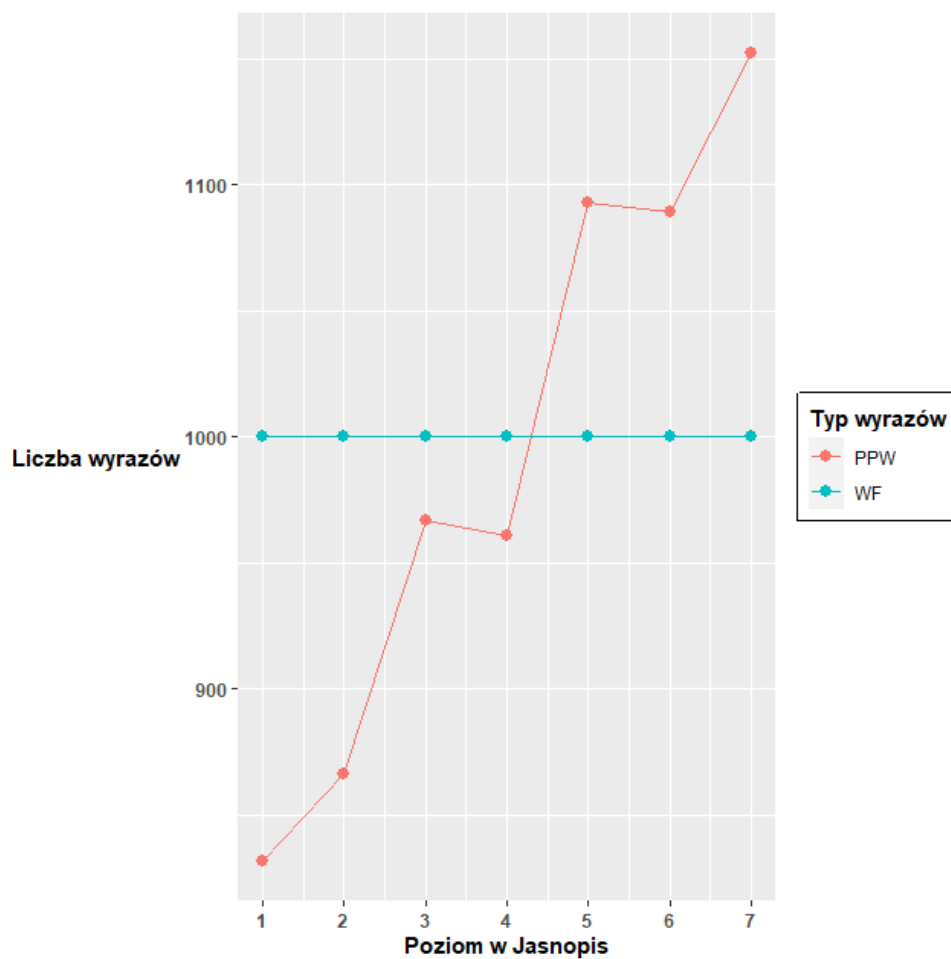


Źródło: opracowanie własne

Jak wynika z danych zamieszczonych w tabeli i wykresu, zgodnie z przytoczonymi wcześniej przewidywaniami badaczy, przy tej samej liczbie znaków wraz z rosnącym poziomem trudności tekstu rośnie liczba PPW i stosunek PPW do WF, a maleje WF do PPW. Liczba WF w zbiorach tekstów na siedmiu poziomach trudności pozostawała względnie stała, widoczne jest jedynie niewielkie odchylenie na poziomie 4. Całkowita liczba WF była tam o ~300 większa niż w innych próbkach, co wynikało z mniejszej liczby długich tekstów poddanych analizie. Ten właśnie poziom jest też najbardziej „przeciętny”, tj. stosunek PPW /WF i WF/PPW wynosi w ich przypadku niemal 1:1.

Wykres 1, przedstawiający **faktyczne** wyniki eksperymentu, wskazuje na istnienie trzech ‘zakresów trudności tekstu’, tj. tekstów łatwych (poziomy 1 i 2), średnich/przeciętnych (poziomy 3 i 4) oraz trudnych (poziomy 5–7). Wykres 2 pokazuje natomiast, jak będzie się zmieniać liczba PPW dla **dowolnego** 1000 WF na każdym poziomie trudności, a wykres 3 zmieniającą się liczbę WF dla dowolnego 1000 PPW. Te dwa ostatnie to wyabstrahowane z kontekstu modele. Poziomy 4 i 6 na obu tych wykresach łamią trend rosnący dla liczby PPW i WF (zależnie od wykresu). Trzeba tu jednak pamiętać, że korelacja stosunku PPW/WF i WF/PPW do skali Jasnopis nie była idealna. Jednocześnie, dokładne różnicowanie poziomów to zadanie właśnie dla zaawansowanych algorytmów, które są w stanie uchwycić w tekstach najdrobniejsze szczegóły. Dla człowieka, „ręczne” rozróżnianie poziomów 1 i 2, 3 i 4 czy 5 i 6 stanowiłoby mozolne zadanie, wymagające dużych nakładów pracy, najprawdopodobniej niewspółmiernych do zysków. O ile więc uzyskane w eksperymencie wyniki nie korelują idealnie z Jasnopisem, o tyle, jak stwierdzono wyżej, dobrze wyznaczają ‘zakresy trudności tekstu’. Na podstawie wykresu 2 i 3 można pokusić się o uznanie nawet czterech takich zakresów: teksty łatwe (poziom 1 i 2), średnie (poziom 3 i 4), trudne (poziom 5 i 6) i bardzo trudne (poziom 7). Wykorzystanie jako wskaźnika stosunku PPW/WF i WF/PPW umożliwia więc szybkie umiejscowienie tekstu na takiej skali trudności, co może być przydatne w trakcie poszukiwania odpowiedniego tekstu do wykorzystania w trakcie lekcji języka polskiego, przy adaptacji tego tekstu dla uczniów na niższych poziomach znajomości polszczyzny, lub po prostu, gdy nasz tekst jest zbyt długi, by zmieścić się w Jasnopisie.

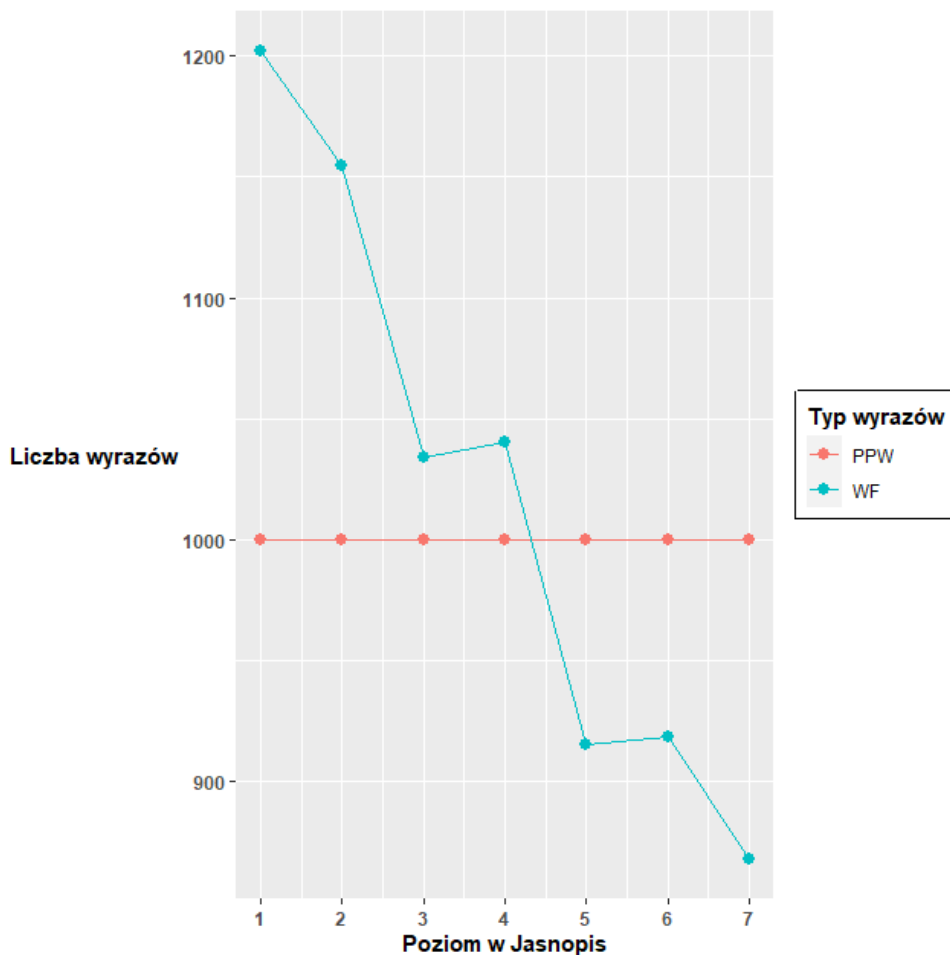
Wykres 2. Liczba PPW przypadających na każdy 1000 WF na siedmiu poziomach trudności tekstu skali jasnopis.pl



Źródło: opracowanie własne



Wykres 3. Liczba WF przypadających na każdy 1000 PPW na siedmiu poziomach trudności tekstu skali jasnopis.pl



Źródło: opracowanie własne

## 5. OGRANICZENIA I PERSPEKTYWY BADAWCZE PROJEKTU

Wykorzystanie PPW w ustalaniu poziomu czytelności tekstu jest działaniem mechanicznym i całkowicie ignorującym treść. Jest to jednak mankament większości formuł. Kierując się kryterium długości wyrazu, niezależnie od jednostki jaką jest wyrażane (znaki, sylaby), czy też analizując listy frekwencyjne, łatwo

o przeoczenia. Dla obcokrajowców uczących się naszego języka internacjonalizmy, zazwyczaj długie, często są bardziej zrozumiałe od ich polskich odpowiedników. Przykładami mogą tu być chociażby takie pary wyrazów jak: *ogólnie* – *generalnie*; *inteligentny* – *mądry*; *element* – *część*. Trudno też zgodzić się, że słowa takie jak *dziwaczka*, *tluczony*, *tresowany* czy *gronostajowy* są wyrazami dziecinnie prostymi, mimo że znajdują się w tekstach, które Jasnopis przypisuje do poziomu 1. Dla polskiego dziecka jednak słowo *tresowany* może być bardziej zrozumiałe niż przymiotnik *charakterystyczny*, łatwy z kolei w odbiorze dla ucznia znającego język angielski. Tego typu problemów nie sposób pokonać inaczej niż na drodze wnikliwej lektury każdego analizowanego tekstu, dokonywanej z myślą o profilu odbiorcy.

Krytyce można też poddać wielkość próby oraz dobór analizowanych materiałów. Zapewnienie podobnego rozmiaru próbie dla każdego poziomu wymagało wyznaczenia limitu. Wartość 10 000 jednostek faktycznych (WF), choć została przyjęta arbitralnie, wydawała mi się wystarczająca, by zapewnić rzetelność pomiarom.

Lektura analizowanych tekstów pokazała mi też, jak trudno uchwycić różnicę w poziomie trudności niektórych tekstów, na przykład bajek (np. o *Śpiącej królewnie* i *O wilku i siedmiu kozłatkach*, oba utwory autorstwa braci Grimm), czy też artykułów naukowych. Dopiero szczegółowa analiza algorytmem Jasnopisu pozwala dostrzec różnice w parametrach lingwistycznych<sup>10</sup>.

Ciekawie też rysuje się perspektywa przyszłych badań, w których można byłoby porównać dane uzyskane w ramach powyższych analiz oraz dostarczone przez algorytm jasnopis.pl z poziomem trudności tekstów subiektywnie ocenianym przez rodzimych użytkowników (zob. Sung i in. 2015). Z tekstów trzeba by jednak koniecznie usunąć tytuły oraz informacje o autorze ze względu na możliwe skojarzenia. Wszak nazwiska takie jak Jerzy Turowicz, Leszek Kołakowski, Andrzej Stasiuk czy ks. Adam Boniecki przywodzą na myśl treści podniosłe i intelektualnie wysublimowane, co mogłoby zniekształcić subiektywną ocenę poziomu niekoniecznie trudnego tekstu.

---

<sup>10</sup> W wykazie źródeł (dostępnym u autora) wymienione zostały tylko te teksty, które wykorzystano w obliczeniach, nie zaś wszystkie poddane ocenie programem jasnopis.pl. Wynika to z przyjętego limitu ~10 tysięcy wyrazów na poziom oraz faktu, że dobór tekstów mógł odbywać się jedynie metodą prób i błędów. Podczas poszukiwań bardzo wiele materiałów plasowało się na poziomach 3 i 4. Również różnice między poziomami 6 i 7 oraz 1 i 2 okazały się niezwykle trudne do intuicyjnego uchwycenia. Celem uniknięcia nadreprezentacji po osiągnięciu progu 10 tysięcy wyrazów dla poziomu, każdy zbiór był więc zamykany, a żaden tekst powyżej tego limitu nie został wykorzystany do obliczeń ani też uwzględniony w liście źródeł.

## 6. PODSUMOWANIE

Analiza ~10 tysięcy wyrazów na każdym z 7 poziomów skali jasnopis.pl pozwoliła uchwycić zmianę stosunku WF/PPW oraz PPW/WF wraz ze zmieniającym się poziomem trudności tekstów, umożliwiając równocześnie ostrożne przypisanie ich do trzech lub czterech sfer trudności. Choć badanie nie było wolne od ograniczeń, stanowi novum w językoznawstwie polskim, a opracowana metoda pozwala na szybkie, wstępne szacowanie stopnia trudności dowolnego tekstu. Cel badania został więc osiągnięty, a wyniki okazały się względnie satysfakcjonujące. Nowy w językoznawstwie polskim konstrukt PPW zyskał empiryczne potwierdzenie swojej użyteczności. Opracowana też została łatwa i szeroko dostępna metoda szacowania poziomu trudności tekstów. Zgodnie z nią należy:

1. wynotować z tekstu liczbę znaków bez spacji oraz liczbę wyrazów (WF)
2. obliczyć w tekście liczbę PPW, tj. podzielić liczbę znaków bez spacji przez 6: liczba PPW =  $\frac{\text{Liczba znaków bez spacji}}{6}$
3. obliczyć stosunek liczby WF do liczby PPW lub liczby PPW do liczby WF:  $\frac{PPW}{WF}$  lub  $\frac{WF}{PPW}$
4. porównać uzyskany wynik (ułamek dziesiętny) z danymi w tabeli (3).

Tabela 3. *Przybliżony stosunek liczby WF do liczby PPW i liczby WF do liczby PPW w odniesieniu do poziomu tekstu na skali jasnopis.pl*

STOSUNEK LICZBY PPW DO WF	STOSUNEK LICZBY WF DO PPW	POZIOM TEKSTÓW NA SKALI JASNOPIS.PL
0.832	1.208	1 – najłatwiejszy
0.866	1.155	2
0.967	1.035	3
0.961	1.043	4
1.093	0.916	5
1.089	0.922	6
1.152	0.872	7 – najtrudniejszy

Źródło: opracowanie własne

Sprawdzanie stopnia trudności tekstu przez analizę stosunku liczby WF do liczby PPW nie będzie z pewnością równie precyzyjne jak algorytmy, w oparciu, o które działa aplikacja Jasnopis. Może to być jednak pomocne, gdy tekst jest obszerniejszy, niż akceptuje to podstawowa wersja programu lub gdy precyzyjne wyliczenia nie są istotne (np. w przypadku różnic między poziomem 1 i 2).

## BIBLIOGRAFIA

- Alderson J., 2000, *Assessing Reading*, Cambridge.
- Broda B., Ogrodniczuk M., Nitoń B., Gruszczyński W., 2014, *Measuring Readability of*
- Brysbaert M., 2019, *How many words do we read per minute? A review and meta-analysis of reading rate*, <https://psyarxiv.com/xynwg/> (dostęp: 29.05.2020), DOI: 10.31234/osf.io/xynwg
- 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., 1977–78, *Toward a Theory of Reading Comprehension and Reading*, „Reading Research Quarterly”, nr 13(1), s. 8–63.
- Charzyńska E., 2015, *Text topic interest, the willingness to read and the level of reading comprehension among adults — the role of gender and education level*, „The New Educational Review”, vol. 39, nr 1, s. 84–95.
- 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> (dostęp: 29.05.2020).
- Chen X., Meurers D., 2018, *Word frequency and readability: Predicting the text-level readability with a lexical-level attribute*, „Journal Research in Reading”, t. 41, nr 3, s. 486–510. DOI:10.1111/1467-9817.12121
- Crossley S., Skalicky S., Dascalu M., 2019, *Moving beyond classic readability formulas: new methods and new models*, „Journal of Research in Reading”, t. 42, nr 3–4, s. 541–561. DOI:10.1111/1467-9817.12283
- Dale E., Tyler R.W., 1934, *A Study of the Factors Influencing the Difficulty of Reading Materials for Adults of Limited Reading Ability*, „The Library Quarterly: Information, Community, Policy”, nr 4(3), s. 384–412.
- 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*, [https://www.researchgate.net/publication/228965813\\_The\\_Principles\\_of\\_Readability](https://www.researchgate.net/publication/228965813_The_Principles_of_Readability) (dostęp: 15.09.2020).
- 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>
- Grabe W., 2009, *Reading in a Second Language*, Cambridge.
- Gray W., Leary S., 1935, *What makes a book readable*, Chicago.
- 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.
- 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>
- Na L., Nation, I.S.P. (1985). *Factors Affecting Guessing Vocabulary in Context*. “RELC Journal”, nr 16(1), s. 33–42. <https://doi.org/10.1177/003368828501600103>
- Piekot T., Zarzeczy 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.

- Pisarek, W., 1972. *Frekwencja wyrazów w prasie: wiadomości, komentarze, reportaże*, „Biblioteka wiedzy o prasie, seria B”, t. 16, Kraków.
- Polish Texts: Baseline Experiments*, w: N. Calzolari i in. (red.). *Materiały z konferencji LREC 2014 (9<sup>th</sup> International Conference on Language Resources and Evaluation, Rejkiawik, 26–31 maja 2014)*, Rejkiawik, s. 573–580.
- 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.
- 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.
- Sung Y.T. i in., 2015, *Leveling L2 Texts Through Readability: Combining Multilevel Linguistic Features with the CEFR*, „The Modern Language Journal”, t. 99, nr 2, s. 371–379.
- Wolter D., 2017, *Moving readers from struggling to proficient*, „The Phi Delta Kappan”, nr 99, s. 37–39.
- Yeni-Koshian G., 2005, *Percepcja mowy*, w: J. Berko Gleason, N.B. Ratner (red.), *Psycholingwistyka*, Gdańsk, s. 121–173.


Tomasz Moździerz

**THE NUMBER OF ACTUAL WORDS AND THE AVERAGE POLISH WORDS  
IN TEXTS AND THE RELATION TO THE READABILITY SCALE  
OF JASNOPIS.PL. COMPARATIVE ANALYSIS  
AND PRACTICAL IMPLICATIONS**

**Keywords:** Readability, text difficulty, average word

**Summary.** The length of a text will be different depending on the choice of unit, if that should be the number of Actual Words (AW) or Average Words (APW, Moździerz 2020). The ratio of AW to APW in a text changes along with this text's difficulty. An analysis of the ratio's change across seven levels of readability on jasnopis.pl (publicly accessible program to assess the difficulty of Polish texts) scale was done. Ten thousand words from authentic Polish texts were collected for each level on jasnopis.pl, and their examination allowed the capture of the ratio's change. As a result, a table of ratio proportional to different readability levels was created, which allows the easy assessment of any Polish text's difficulty, by comparison of the text's ratio to the table. Such an easily accessible assessment tool can be used in the process of Polish language education.

Magdalena Jurewicz-Nowak\*

 <https://orcid.org/0000-0003-0546-5846>

## Z GLOTTODYDAKTYCZNEGO WARSZTATU APLIKACJA WIEDZY O PRAWACH CZŁOWIEKA NA ZAJĘCIACH Z JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO NA POZIOMIE A1

**Słowa kluczowe:** nauczanie języka polskiego jako obcego, wiedza o prawach i wolnościach człowieka, materiały dydaktyczne, kształcenie CLIL

**Streszczenie.** Artykuł porusza kwestię adaptacji wiedzy o prawach człowieka na zajęciach języka polskiego jako obcego na poziomie początkującym. Przedstawia możliwości zastosowania języka obcego jako narzędzia do zdobycia wiedzy w zakresie praw człowieka. Celem artykułu jest przedstawienie propozycji przykładowych ćwiczeń. Podstawę materiałową stanowią dokumenty prawne: Powszechna deklaracja praw człowieka (1948), Deklaracja praw dziecka (1959) oraz Konwencja w sprawie zwalczania dyskryminacji w dziedzinie oświaty (1960). W koncepcji zajęć wykorzystano podejście dydaktyczne CLIL (zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe).

### 1. UWAGI WSTĘPNE

Artykuł porusza problem użycia języka obcego w celu przyswojenia wiedzy fachowej i nabycia przez cudzoziemców określonych umiejętności na pierwszym etapie nauki tego języka. Próbę taką podjęto w ramach projektu unijnego *Stucham, rozumiem, działam. Poszerzanie kompetencji językowych cudzoziemców w celu zapobiegania alienacji społeczno-zawodowej (2019–2021)*<sup>1</sup>. Celem artykułu jest

\*m.jurewicz@ifp.uz.zgora.pl, Instytut Filologii Polskiej, Uniwersytet Zielonogórski, al. Wojska Polskiego 69, 65-752 Zielona Góra.

<sup>1</sup> Projekt należy do Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój 2014–2020. Oś Priorytetowa III Szkolnictwo wyższe dla gospodarki i rozwoju. Działanie 3.1. Kompetencje w szkolnictwie wyższym. Jest realizowany na Uniwersytecie Zielonogórskim we współpracy z Zielonogórskim

przedstawienie założeń nauczania języka polskiego jako obcego w zakresie praw człowieka oraz propozycji ćwiczeń na poziomie A1. Jednym z głównych zadań w projekcie jest nabycie/rozwinięcie przez cudzoziemców kompetencji językowej. Uczestnikami kursów są osoby dorosłe o zróżnicowanym pochodzeniu etnicznym. Podstawę metodyczną stanowią opisy poziomów poszczególnych sprawności opisanych w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (Janowska i in. 2011) oraz *Programy nauczania języka polskiego jako obcego* (Janowska i in. 2011). Dla każdej grupy przewidziano sześćdziesiąt godzin lekcyjnych na określonym poziomie. Oprócz nauczania *stricte* językowego projekt zakłada rozwój sprawności pozajęzykowych w obszarze wiedzy o prawach człowieka. W realizację tego zadania zaangażowała się organizacja pozarządowa – Zielonogórskie Towarzystwo Edukacyjne „Civilitas”. Jej przedstawiciele posiadają wieloletnie doświadczenie w kształceniu o prawach i wolnościach człowieka. Dziedzina ta należy do nauk społecznych i jest obecna w podstawie programowej przedmiotu *wiedza o społeczeństwie* dla polskich szkół podstawowych i średnich (Dz.U. z 2017 r., poz. 356, 59, 949 i 2203). Kwestię praw człowieka i problem ich naruszania w kontekście pedagogiki podejmują m.in. publikacje: *Pakty Praw Człowieka w procesie edukacji* (1994), *Antydyskryminacja* (2005), *Prawa człowieka* (2018), *Wokół dyskryminacji* (2018). Główne cele nauczania przedmiotu to: prezentowanie podstawowych praw człowieka zawartych w dokumentach prawnych (m.in. *Międzynarodowej karcie praw człowieka narodów zjednoczonych*, *Europejskiej konwencji praw człowieka*, *Europejskiej karcie społecznej*, *Deklaracji praw dziecka*), propagowanie wartości (jak wolność, tolerancja, sprawiedliwość, szacunek dla prawdy), wykształcenie umiejętności rozpoznawania okoliczności, w których prawa te zostają naruszone oraz podejmowania określonych działań w takiej sytuacji (Lister 1993, s. 4–5). Wskazane założenia stanowiły jednocześnie podstawę realizacji zadania unijnego, na które przeznaczono 8 godzin lekcyjnych. Z racji, że uczestnicy projektu jako prymarną potrzebę wskazywali naukę języka polskiego, podjęto próbę połączenia wiedzy językowej i pozajęzykowej związanej z prawami człowieka. Takie podejście na lektoratach języka polskiego jest charakterystyczne dla idei kształcenia CLIL (Content and Language Integrated Learning). Definiuje się je jako zintegrowane uczenie / uczenie się

---

Towarzystwem Edukacyjnym „Civilitas” w Zielonej Górze. Zajęcia z praw człowieka odbyły się 30 sierpnia 2020 r. Grupa A1 liczyła jedenaście osób. Uczestnicy pochodzili z Japonii, Chin, Filipin, Rosji i Ukrainy. Wprowadzenie obostrzeń związanych z epidemią koronawirusa nie pozwoliło w pełni zrealizować zaplanowanych ćwiczeń. Zrezygnowano z aktywności wymagających bezpośredniego kontaktu między uczestnikami zajęć. Udało się przeprowadzić ćwiczenia: „Moje imię”, „Deklaracja...”, „Prawo do...”, „Co z czym”, „Nasza Deklaracja” (praca indywidualna). Cudzoziemcy z zaangażowaniem wykonywali zadania, szczególnie żywo zareagowali na odczytanie tekstu „Deklaracji...” w ich językach rodzimych. Ćwiczenia sprowokowały uczestników do zadawania pytań i dzielenia się problemami, których doświadczali w Polsce. W efekcie przedstawiciele ZTE „Civilitas” zaprosili także do współpracy prawnika, który udzielił porad prawnych cudzoziemcom.

języka i treści przedmiotowych (Rzeszutko-Iwan 2016, s. 99). Głównym atutem pedagogiki CLIL jest całościowe ujęcie rozwoju człowieka zarówno w wymiarze jednostkowym (aspekt psychiczny, intelektualny, emocjonalny), jak i społecznym (aspekt socjologiczny), przezwyciężenie bariery językowej, szczególnie trudne na poziomie początkującym, rozumienie zjawiska wielokulturowości, odrzucenie uprzedzeń i stereotypów (Rzeszutko-Iwan 2016, s. 100, Handzel 2014, s. 147).

## **2. WYZNACZNIKI NAUCZANIA WIEDZY O PRAWACH CZŁOWIEKA. W JAKIM ZAKRESIE UMIEJĘTNOŚCI JĘZYKOWE WIAŻĄ SIĘ Z KOMPETENCJAMI SPECJALISTYCZNYMI?**

Nauczanie języka polskiego w obszarze praw człowieka łączy z glottodydaktyką specjalistyczną podstawa materiałowa, którą stanowią teksty specjalne, należące do odmiany prawnej języka. W tradycyjnym ujęciu B. Wróblewskiego język prawny jest rozumiany jako język prawodawcy (język aktów normatywnych) (Wróblewski 1948, s. 54). Określa się go także jako język rodzajowy, rejestr językowy, idiolekt prawodawcy (Malinowski 2006, s. 21). Wśród wyróżników tej odmiany wymienia się najczęściej: brak osobowego nadawcy wypowiedzi, ścisłość, zwięzłość, posługiwanie się terminologią (z przewagą terminów rzeczownikowych, których zadaniem jest nazywanie i porządkowanie świata), ścisły związek pomiędzy pojęciem a jego nazwą (Pieńkos 1999, s. 64–78). Nauczanie języka polskiego w zakresie praw człowieka nie jest jednak kształceniem dla potrzeb zawodowych lub akademickich, co stawia przed nim inne cele komunikacyjne i działania (Por. Gębał 2016). Inaczej mówiąc, zadaniem lektora nie jest nauczenie języka specjalistycznego w jego odmianie prawnej. Zakłada się jednak, że słuchacz powinien rozumieć słownictwo i kolokacje związane z tematyką prawną, które są niezbędne do realizacji zadań przewidzianych w projekcie na określonym poziomie językowym.

Nauczanie języka polskiego w obszarze praw człowieka ma służyć wspieraniu podmiotowości indywidualnej cudzoziemców oraz zapobieganiu ich alienacji społecznej i zawodowej. Bycie podmiotem w ujęciu pedagogicznym oznacza świadomość własnej odrębności w stosunku do innego człowieka oraz otoczenia. Podmiotowość wyraża się poprzez poznawanie otaczającego świata i oddziaływanie na niego, kierowanie swoim życiem i branie za nie odpowiedzialności oraz uznawanie norm moralnych i prawnych przyjętych w społeczeństwie (Okoń 2001, s. 297). W socjologii podmiotowość definiuje się w ramach koncepcji aktywizmu, w której zarówno działania społeczne, jak i jednostkowe uważa się za istotny składnik wpływający na rzeczywistość społeczną. Podmiot nie jest jedynie biernym odbiorcą bodźców zewnętrznych, lecz w sposób twórczy



wpływa na okoliczności, które równocześnie go kształtują (Pacholski, Słaboń 2001, s. 11). Przyjęcie postawy podmiotowej przez słuchacza jest konieczne, aby spełnić założenia leżące u podstaw edukacji o prawach człowieka. Drugim kluczowym pojęciem w tym kontekście jest tożsamość jednostki, rozumiana jako stosunkowo spójny obraz własnej osoby, złożony z zestawu cech przypisywanych przez nią sobie samej. (Pacholski, Słaboń 2001, s. 208). Cudzoziemcy, którzy doświadczają zmiany społeczno-kulturowej, mogą odczuwać kryzys tożsamości, niepewność wobec własnej identyfikacji kulturowej. Dlatego też istotnym aspektem projektu jest łagodzenie skutków poczucia napięcia, wyobcowania w procesie integracji społecznej (Kłoskowska 2005, s. 107–109). Rozważania te przyczyniły się do sformułowania następujących założeń: zadaniem lektora jest rozwijanie w słuchaczach umiejętności samodzielnego i krytycznego myślenia, podejmowania działań w celu rozwiązywania problemów (cognition) oraz kształtowania postaw odpowiedzialności, otwartości, szacunku wobec różnic kulturowych (culture). Język obcy stanowi środek do przyswajania wiedzy o prawach człowieka (content) i jednocześnie przedmiot nauczania (communications). Wobec tak postawionych wymagań nadrzędnym wyzwaniem staje się połączenie tych elementów w spójną całość (Handzel 2014, s. 147).

### **3. SPECYFIKA JĘZYKOWO-STYLISTYCZNA TEKSTÓW ZAWIERAJĄCYCH PODSTAWOWE WIADOMOŚCI NA TEMAT PRAW CZŁOWIEKA**

Przygotowanie materiałów dydaktycznych zostało poprzedzone analizą jednorodnego funkcjonalnie i stylistycznie zestawu tekstów na temat praw człowieka. W badaniu zastosowano metodę kwantytatywną, która pozwala wyodrębnić słowa klucze oraz poznać i określić specyfikę odmiany językowej, jaką reprezentują teksty. Korpus obejmuje trzy dokumenty międzynarodowe: *Powszechną deklarację praw człowieka* (1948), *Deklarację praw dziecka* (1959) oraz *Konwencję w sprawie zwalczania dyskryminacji w dziedzinie oświaty* (1960). W badaniu wyodrębniono zbiór 888 jednostek leksykalnych, w tym leksykę częstą, występującą w tekstach przynajmniej trzykrotnie. W kolejnym kroku uporządkowano materiał według pól semantycznych: regulacje prawne (np. *prawo, norma, międzynarodowy, ratyfikacja, ustalić*), funkcjonowanie państwa (np. *polityka, państwo, państwowy*), edukacja (np. *oświata, szkoła, nauka, wychowanie, umożliwić*), ekonomia i potrzeby finansowe (np. *majątek, mieszkanie, utrzymanie, zapewnić*), nazwy człowieka i grup ludzi (np. *osoba, człowiek, członek, rodzina, rodzice, społeczeństwo*), tożsamość i identyfikacja (np. *religia, narodowość, język, pochodzenie, kolor skóry, pleć, rasa, inny, pogląd*), zasady współżycia społecz-

nego (np. *pomoc, zabezpieczenie, jednakowe traktowanie*), prawdy i wartości życiowe (np. *wolność, życie, rozwój, godność, poszanowanie, braterstwo, zdrowie, ludzki, dobry, słuszny*), zachowania i zjawiska nieakceptowane społecznie (np. *dyskryminacja, ograniczenie, bezrobocie, zmuszać*), określenia czasu (np. *dzień, rok, czas, upływ*). W zestawieniu pominięto nazwy własne. Część leksemów pokrywa się ze słowniczkiem Waldemara Martyniuka opracowanym dla elementarnego poziomu zaawansowania (2004) lub *Słownikiem minimum języka polskiego* Haliny Zgółkowej (2013), np. *prawo, nauka, rodzina, cel, skutek, religia, język, kolor, skóra, pleć*, część natomiast reprezentuje poziom wyższy i wyspecjalizowany, np. *norma, wyznanie, rasa, braterstwo, ratyfikacja, konwencja*.

Pod względem gramatycznym zdecydowaną większość jednostek leksykalnych stanowią rzeczowniki (440), następnie czasowniki (171) i przymiotniki (158). Pod względem składniowym dominują zdania złożone. Charakteryzuje je różny stopień dyrektywności, wskazujący na możliwość lub konieczność realizacji prawa, np. *Małżeństwo może być zawarte..., Każda osoba ma prawo do własności..., Nikogo nie wolno zmuszać*. Stąd częsty udział czasowników modalnych: *(nie) powinien* (22 razy), *należy* (9 razy), *móc* + bezokolicznik (16 razy). Występują też formy bezosobowe, np. *uważa się, notyfikuje się, sporządzono*, imiesłowowe: *zrewidowany, oparty, zawierający*, gerundialne: *stosowanie, uczęszczanie*. Formy niesobowe, np. *można, trzeba* są wprowadzane stopniowo od poziomu A2 (Janowska i in. 2011, s. 49), rzeczowniki odczasownikowe, np. *czytanie* od poziomu B1 (Janowska i in. 2011, s. 81), formy niesobowe, np. *mówi się* i w czasie przeszłym *czytano, napisano* od poziomu B2, podobnie jak konstrukcje imiesłowowe, np. *przeczytany, czytając* (Janowska i in. 2011, s. 114). To oznacza, że wprowadzenie oryginalnego i obszernego tekstu prawnego na poziomie A1 przysporzy cudzoziemcom znacznych trudności nie tylko natury słownikowej. Pewnym ułatwieniem w pracy jest międzynarodowy charakter deklaracji i konwencji traktujących o prawach człowieka. Można przypuszczać, że ogólna ich treść i struktura są znane cudzoziemcom (np. *Powszechna deklaracja praw człowieka* jest dostępna w ponad 500 językach). Ostatecznie, ze względu na cel zajęć i potrzeby uczestników projektu, podjęto decyzję o zastosowaniu tekstu adaptowanego, uproszczonego w zakresie leksyki i struktur gramatyczno-składniowych.

#### 4. PROPOZYCJA DYDAKTYCZNA

Warsztaty z praw człowieka odbywają się w drugiej części cyklu zajęć językowych, czyli po ok. 30 godzinach kursu językowego, w czterech blokach po 2 godziny lekcyjne. Uczestniczą w nich: 11 cudzoziemców, nauczycielka języka obcego oraz specjalista w zakresie praw człowieka. Tematem zajęć są elementy

wiedzy o prawach człowieka w powiązaniu z problemem tożsamości i dyskryminacji. Cele szczegółowe warsztatów: uczestnik poznaje fundamentalne normy moralne i prawne w języku polskim, ma poczucie własnej wartości i jest otwarty na różnice kulturowe, potrafi zdefiniować własną tożsamość, poznaje różne formy dyskryminacji i potrafi je określić w języku polskim, umie zareagować w sytuacji łamania praw człowieka. Przed warsztatami należy przygotować: tablicę, komputer, rzutnik, ekran, karty pracy, mazaki, nożyczki, klej. Techniki i formy pracy: drama, pantomima, dyskusja, praca wspólna, w grupach trzy- i czteroosobowych oraz indywidualna. Skład osobowy grup powinien się zmieniać w trakcie zajęć.

Przebieg zajęć:

1. Przywitanie wszystkich, przedstawienie specjalisty od praw człowieka. Nauczycielka zapisuje na tablicy zdanie: *Wszyscy wiedzą, że (ja) ... i nikt nie wie, że (ja) ...*, np. *Wszyscy wiedzą, że mam na imię Magdalena i nikt nie wie, że lubię tańczyć salsa w kuchni*. Zabawa rozładowuje napiętą atmosferę, szczególnie wtedy, gdy pojawia się w grupie nowa osoba, co budzi nie tylko ciekawość, ale i niepokój.
2. Ćwiczenie *Projekt „Humanae”*. Wprowadzenie do tematyki zajęć. Pracuje cała grupa. Technika „burzy mózgów”.

Aby zogniskować uwagę uczących się, prowadząca wyświetla na dużym ekranie projekt Angélikiego Dass pt. *Humanae*. Na obrazie pojawia się kilkadziesiąt portretów ludzi. Jest to swoisty katalog wszystkich odcieni skóry człowieka. Lektorka prosi grupę o podanie skojarzeń leksykalnych związanych z obrazem. Ukierunkowuje słuchaczy, zadając pytania: z czym kojarzy ci się ten obraz? Co różni osoby? Zapisuje odpowiedzi na tablicy wraz z typowymi dla nich połączeniami, np. *fotografia (kolorowa, ładna), kolor (biały, brązowy, beżowy, jasny, ciemny), skóra, ludzie, kobieta, twarz, wiek, różnić się, poważny, inny*. Następnie przedstawia tytuł projektu i jego autorkę (wyświetla zdjęcie). Opowiada, jak Angélika Dass opisuje kolory skóry, np. „Angélika Dass urodziła się w rodzinie pełnej kolorów. Skóra jej taty ma kolor ciemnej czekolady. Jej mama ma kolor cynamonu, orzecha i miodu. Jej babcia ma porcelanową skórę i włosy koloru bawełny. Dziadek ma kolor między wanilią a jogurtem truskawkowym. A ciocia ma skórę beżową jak naleśnik”. Podczas mówienia można wskazywać na portrety (barwy, części ciała) wyświetlone na ekranie. Jeśli niektóre określenia są nieznanymi słuchaczom, należy pokazać przedmiot lub jego ilustrację, np. bawełny, orzecha, porcelany. Lektorka zachęca słuchaczy do zabawy: *Mój kolor skóry jest bananowy, a jaki jest twój?*

3. Ćwiczenie *Moje imię*. Jest to rozszerzenie znanej już uczestnikom kursu sytuacji komunikacyjnej – prezentacja siebie. Praca indywidualna.

Prowadząca prosi uczestników o zapisanie na kartce swojego imienia w porządku wertykalnym i dopisanie do każdej litery cechy dotyczącej imienia lub charakteru i wyglądu, zainteresowań osoby. Jako przykład podaje swoje imię i dodaje określenia (imię *ładne, atrakcyjne, modne, tradycyjne, typowe, zwyczajne, dziwne, brzydkie, ciekawe, śmieszne*, cechy charakteru i wyglądu: *mila/miły, ambitny, wysoka/wysoki, szczupła...*), zainteresowania (*film, sport...*). Litera imienia może rozpoczynać wyraz, znajdować się w środku lub na końcu słowa. Słuchacze prezentują swoją pracę grupie.

4. Ćwiczenie *Mozaika*. Praca indywidualna.

Cudzoziemcy otrzymują karteczki. Są na nich zapisane pełne zdania lub zdania z luką do samodzielnego uzupełnienia. Na niektórych materiałach jest podpowiedź (kategoria np. płeć lub obrazek). Zdania uwzględniają różne elementy tożsamości, cech ludzi. Zadaniem uczestników jest ułożenie wypowiedzi – prezentacji siebie. Zapisują ją na karcie pracy i przedstawiają grupie. Uczestnicy mają możliwość wyboru treści dotyczących własnej tożsamości bez odczuwania niepotrzebnej presji, np.:

Mam na imię... *Maricruz*, Mam *hiszpańskie* imię, Mam ładne imię. Lubię moje imię / nie lubię mojego imienia, Jestem *kobietą* (płeć), Jestem *cudzoziemką*. Jestem *niepełnosprawna*. Religia jest dla mnie *ważna/nieważna*, Jestem *chrześcijanką*. Moje wyznanie / Moja religia to *buddyzm*. Pochodzę z *Meksyku*. Jestem *Meksykanką* (narodowość), Mówię po... *hiszpańsku*, Jestem *mężatką* (stan cywilny). Mam *brązowe* oczy, Mam *czarne* włosy. Moja skóra jest *brązowa*. Lubię *śpiewać* (zainteresowania), Jestem *recepjonistką* (praca), Pracuję w *hotelu* (miejsce pracy), Nie pracuję.

Po wykonaniu ćwiczenia lektorka pyta o odczucia słuchaczy. Zachęca do refleksji, o czym uczestnicy mówili bez problemu, a co jest trudne. Dlaczego tak jest? Prosi o wskazanie i przeczytanie „trudnych” zdań. Wraca do postaci Angélikii Dass i pyta, dlaczego artystka zrobiła projekt o kolorach skóry. W trakcie rozmowy mogą pojawić się kluczowe pojęcia – internacjonalizmy (zwykle w języku słuchaczy) typu: *dyskryminacja, rasizm, nietolerancja, stereotyp*.

5. Ćwiczenie *Pozycje wyjściowe* (Podsiadło-Dacewicz 2005, s. 104). Technika dramy.

Prowadzący prosi kilkoro cudzoziemców, aby stanęli obok siebie i chwycili się mocno za ręce. Dokładnie tłumaczy grupie zasady. Uczestnicy muszą wiedzieć, że nie wolno im się rozłączyć. Wymienia kategorię (np. jesteś kobietą), następnie prosi kobiety o krok do przodu lub krok do tyłu. Należy też uprzedzić słuchaczy, że nie muszą wykonać ruchu, jeśli nie chcą, nie czują się komfortowo. Zbiór kategorii należy wcześniej przemyśleć i dopasować do uczestników (wziąć pod uwagę aspekt

kulturowy, psychiczny, emocjonalny). Prowadzący zaczyna odczytywać kategorie (np. pochodzenie, cechy osobiste, rodzina, wykształcenie), np.:

*Jesteś mężczyzną – krok do przodu, Jesteś kobietą – krok do tyłu, Urodziłeś się / urodziłaś się w Europie – krok do przodu, Urodziłeś/urodziłaś się poza Europą – krok do tyłu, Twój rodzice, dziadkowie urodzili się w Polsce – krok do przodu, Jesteś cudzoziemcem/cudzoziemką – krok do tyłu.*

Po wykonaniu ćwiczenia prawdopodobnie łańcuch zostanie przerwany. Każdy będzie stał w innym miejscu. Prowadzący pyta o odczucia słuchaczy, co jest trudne w tym zadaniu, co im się podoba, nie podoba i dlaczego.

6. Ćwiczenie „Drzewo” (Podsiadło-Dacewicz 2005, s. 90). Pracuje cała grupa.

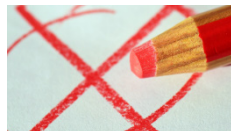
Nauczycielka rysuje na dużej kartce kształt drzewa i na jego pniu zapisuje *dyskryminacja*, w miejscu korzeni *przyczyna dyskryminacji*, nad gałęziami drzewa – *skutki dyskryminacji*. Wyjaśnia, co znaczą te wyrazy. Na ekranie wyświetla bank słów (*antypatia, arogancki, agresja, emigracja, emigrant, wyglądać, wygląd, inny, stereotyp, chory, słaby, konflikt, wojna, demonstracja, polityka, zakaz, terroryzm, terrorysta*). Lektorka sprawdza, czy słuchacze rozumieją znaczenie wyrazów. Wykorzystuje różne strategie: ilustracja, pantomima, podanie synonimu, antonimu, użycie słownika. Następnie prosi ochotników o przyporządkowanie wyrazów do *przyczyn* i *skutków*. Zachęca słuchaczy do podania własnych pomysłów. Później odwraca drzewo do góry nogami. Zadaje pytanie: co jest teraz przyczyną dyskryminacji, co jest skutkiem, co można zrobić, jeśli czuję się dyskryminowany, jeśli widzę, że ktoś jest dyskryminowany, kto może mi pomóc (technika „burzy mózgów”). Specjalista w zakresie praw człowieka zapisuje pomysły słuchaczy i przedstawia rozwiązania.

7. Ćwiczenie „Deklaracja...” Praca z tekstem w grupach. Słuchacze otrzymują *Powszechną deklarację praw człowieka*. Materiał jest podzielony na kilka części. Każda osoba w zespole dostaje jeden element tekstu.

Lektor prosi o ciche przeczytanie fragmentów tekstu. Następnie zadaje pytania związane z materiałem, jego tytułem, tematem: Czy słuchacze znają ten tekst? Czy czytali go w swoim języku? Czy mogą podać (zapisać na tablicy) tytuł w swoim języku? Co oznacza tytuł tekstu? O czym jest tekst? Czy wiedzą, kiedy i dlaczego powstał? Puszcza słuchaczom materiał dźwiękowy – fragmenty *Deklaracji* w językach słuchaczy i języku polskim.

Rozdaje materiał, który prezentuje nową leksykę (praca indywidualna). Prosi o podpisanie fotografii wyrazami z ramki, np.

zakaz dyskryminacji, każdy człowiek jest wolny, prawo wyborcze



zakaz dyskryminacji .....

8. Ćwiczenie „Prawo do...”. Wprowadzenie wiedzy o kategoriach praw człowieka. Praca w grupach.

Specjalista w zakresie praw człowieka przedstawia podział praw na trzy generacje. Klasyfikacja z przykładami, materiałem ikonograficznym jest wprowadzona w formie prezentacji. Następnie prosi słuchaczy o podkreślenie w tekście *Deklaracji* wyrażenia *prawo do...* Rozdaje kartę pracy z tabelką. Poszczególne grupy dopasowują wyrażenia do odpowiedniej kategorii. Polecenie: Proszę uzupełnić tabelę według wzoru.

I generacja prawa osobiste i polityczne	II generacja prawa ekonomiczne, społeczne, socjalne, kulturowe	III generacja prawa solidarnościowe (kolektywne)
<i>prawo do życia...</i>	<i>prawo do pracy...</i>	<i>prawo do pomocy humanitarnej...</i>

Po zakończeniu ćwiczenia, słuchacze mogą zauważyć, że uzupełnili tylko kolumnę pierwszą i drugą. Prowadzący wyjaśnia, że *Deklaracja* uwzględnia prawa I i II generacji.

9. Ćwiczenie *Co z czym*. Proszę połączyć.

A	B	
0. być równym	a. dyskryminacji	0. <i>b</i>
1. mieć prawo	b. wobec prawa	1.
2. zakaz	c. prawa innych	2.
3. zawrzeć	d. do życia	3.
4. każdy człowiek	e. związek małżeński	4.
5. szanować	f. jest wolny	5.

10. Ćwiczenie *Nasza Deklaracja*. Praca w zespołach.

Prowadzący prosi grupy o zapisanie na karcie pracy poszczególnych praw człowieka według ich ważności (od 1 do 10). Cudzoziemcy muszą negocjować, np. *Zgadzam / nie zgadzam się z tobą, Dobry pomysł, Masz rację, Myślę, że nie masz racji. To prawo jest ważniejsze*. Reprezentant zespołu przedstawia propozycję całej grupie.

### 11. Ćwiczenie *Plakat*. Praca w zespołach.

Nauczycielka proponuje grupie zaprojektowanie plakatu, na którym umieszczą hasło inspirowane tym prawem człowieka, które uznali wcześniej za najważniejsze. Do wykonania zadania potrzebne będą kartki A3, mazaki, gazety, nożyczki, klej. Każda grupa wybiera reprezentanta, który przedstawi projekt.

### 12. Ćwiczenie *Kalambury*.

Odgrywanie pantomimy z użyciem nowej leksyki. Uczestnicy dzielą się na dwa zespoły. Kolejno osoby z każdej grupy losują kartkę z zapisanym wyrażeniem, np. *prawo do wolności*. Następnie przedstawiają sens wyrażenia za pomocą mowy ciała. Jeśli grupa odgadnie wyrażenie, otrzymuje punkt.

### 13. Podsumowanie warsztatów. Ewaluacja. Podziękowanie uczestnikom za pracę i aktywność.

## 5. WNIOSKI

Zaproponowane ćwiczenia mają za zadanie zaangażować zmysł wzroku, słuchu, dotyku odbiorcy, a także zdynamizować zajęcia dzięki wprowadzeniu aktywności ruchowej. Ponadto istotnym celem zastosowanych technik jest wywołanie w słuchaczu potrzeby komunikacji (udzielania informacji na swój temat i innych ludzi, na temat przedmiotu zajęć, selekcji, wymiany informacji, wypracowywania wspólnego stanowiska). Korzystne w pracy metodą CLIL jest także przełamanie rutyny, zmiana przyzwyczajzeń słuchaczy (wytworzonych układów), możliwość podjęcia trudnych kwestii zauważanych przez lektora w trakcie zajęć językowych: problemu adaptacji w grupie, negatywnych emocji wobec kogoś, nieśmiałości. Szczególną wartością warsztatów z zakresu praw człowieka jest sposobność dostrzeżenia tych czynników, które na co dzień są dla nas niewidoczne, jak wartości, normy, przekonania, tabu.

## BIBLIOGRAFIA

- Domagała A., Florczak A., 2018, *Prawa człowieka. Materiały edukacyjne*, Wrocław.
- Domagała A., Krawczak-Chmielecka A., Mikulska-Jolles A., 2018, *Wokół dyskryminacji. Materiały edukacyjne*, Wrocław.
- Gębal P., 2016, *Od dydaktyki tekstów specjalistycznych do dydaktyki potrzeb i działań komunikacyjnych. Kierunki i koncepcje dydaktyki specjalistycznej*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 23, s. 19–33.

- Handzel A., 2014, *Content and language integrated learning jako metoda ułatwiająca przełamywanie bariery komunikacyjnej w nauczaniu języków obcych*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 21, s. 145–152.
- Janowska I., Lipińska E., Rabiej A., Turek P. (red.), 2011, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków.
- Kłoskowska A., 2005, *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa.
- Lister J., 1993, *Prawa człowieka. Jak o nich uczyć*, Fundacja Edukacja dla Demokracji, Warszawa.
- Malinowski B., 2006, *Polski język prawny. Wybrane zagadnienia*, Warszawa.
- Okoń W., 2001, *Nowy słownik pedagogiczny*, wyd. 3, Warszawa.
- Pacholski M., Słaboń A., 2001, *Słownik pojęć socjologicznych*, wyd. 2, Kraków.
- Pieńkos J., 1999, *Podstawy juryslingwistyki: Język w prawie – prawo w języku*, Warszawa.
- Podsiadło-Dacewicz I. (red.), 2005, *Antydyskryminacja. Pakiet edukacyjny*, Warszawa.
- Rzeszutko-Iwan M., 2016, *Przekaz wiedzy, czyli nauczanie specjalistycznej odmiany języka – w kontekście pedagogiki CLIL*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 23, s. 97–113.
- Seretny A., Lipińska E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Wróblewski B., 1948, *Język prawny i prawniczy*, Kraków.
- Strony internetowe:
- Deklaracja praw dziecka*: <http://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/onz/1959.html> (dostęp: 8.09.2021).
- Konwencja w sprawie zwalczania dyskryminacji w dziedzinie oświaty*: <http://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/onz/1960.html> (dostęp: 20.04.2020).
- Materiały graficzne: <https://pixabay.com/pl/> (dostęp: 20.04.2020).
- Powszechna deklaracja praw człowieka*: <http://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/onz/1948.html> (dostęp: 20.04.2020).
- Powszechna deklaracja praw człowieka w różnych językach*: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/SearchByLang.aspx> (dostęp: 20.04.2020).
- Projekt Angélikę Dass pt. „Humanae”: [https://www.ted.com/talks/angelica\\_dass\\_the\\_beauty\\_of\\_human\\_skin\\_in\\_every\\_color/transcript?language=pl](https://www.ted.com/talks/angelica_dass_the_beauty_of_human_skin_in_every_color/transcript?language=pl) (dostęp: 20.04.2020).
- Zielonogórskie Towarzystwo Edukacyjne „Civilitas”: <http://civilitas.org.pl/> (dostęp: 20.05.2020).

Magdalena Jurewicz-Nowak

**FROM A LANGUAGE TEACHER'S WORKSHOP. APPLICATION  
OF KNOWLEDGE ABOUT HUMAN RIGHTS IN CLASSES OF POLISH  
AS A FOREIGN LANGUAGE AT A1 LEVEL**


**Keywords:** teaching Polish as a foreign language, content and language integrated learning, human rights in Polish, teaching aids

**Summary.** The article deals with the issue of adaptation of knowledge about human rights in Polish as a foreign language at the beginner level. It presents the possibilities of using a foreign language as a tool to acquire knowledge in the field of human rights. The purpose of the article is to present examples of sample exercises. The material basis is legal documents: Universal Declaration of Human Rights (1948), Declaration of the Rights of the Child (1959) and the Convention on Combating Discrimination in the Field of Education (1960). The concept of the classes uses the CLIL didactic approach (integrated subject and language teaching).





*Iwona Pałucka-Czerniak\**

 <https://orcid.org/0000-0002-6037-7729>

## POTRZEBY, MOŻLIWOŚCI I KONTEKSTY WPROWADZENIA DO NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO TREŚCI ZWIĄZANYCH Z PRAWAMI CZŁOWIEKA

**Słowa kluczowe:** nauczanie języka polskiego jako obcego, prawa i wolności człowieka, dialog międzykulturowy

**Streszczenie.** Artykuł omawia wprowadzenie tematyki związanej z prawami człowieka do cyklu kształcenia językowego cudzoziemców na zajęciach języka polskiego jako obcego. Prezentowane refleksje bazują na wynikach projektów realizowanych na Uniwersytecie Zielonogórskim w latach 2017–2020. Odbiorcami tych działań są głównie dorośli cudzoziemcy, którzy z dużym entuzjazmem i obopólną korzyścią przyjmują poszerzenie treści nauczania o zagadnienia z praw człowieka. Rozmowa na te tematy zawsze wiąże się z ujawnianiem przyjętej przez słuchaczy (świadomie lub nie) ideologii, filozofii społecznej. Aktywizuje słuchaczy i pozwala płynnie przejść od nauczania słownictwa i struktur gramatycznych do względnie naturalnej komunikacji. Wydaje się korzystne poszerzenie słownictwa tematycznego i ról komunikacyjnych o te formy, które uczyłyby zachowań komunikacyjnych potrzebnych cudzoziemcom w rozmaitych sytuacjach, w których może dochodzić do łamania ich praw. Wprowadzenie elementów wiedzy z zakresu praw człowieka do nauczania języka polskiego może stwarzać szeroką i funkcjonalną podstawę do dialogu międzykulturowego, który ma duży wpływ na motywację do nauki, kształtuje postawę aktywności i otwartości, a także wzbogaca interakcję.

Wiedza o prawach człowieka dla cudzoziemców uczących się języka polskiego ze względu na potrzeby podstawowe, w tym zapewnienia sobie i rodzinie bezpiecznego miejsca pobytu, godnych warunków pracy i rozwoju, jest szczególnie istotna. Zainteresowanie obcą kulturą pozostaje przecież w ścisłym związku

---

\*I.Palucka-Czerniak@ifp.uz.zgora.pl, Uniwersytet Zielonogórski, Instytut Filologii Polskiej, al. Wojska Polskiego 67, 65-001 Zielona Góra.

z poszanowaniem prawa człowieka do poczucia i wyrażania własnej tożsamości narodowej, kulturowej, językowej (por. Steciąg 2014). Wprowadzenie tej tematyki do zajęć z języka polskiego jako obcego w formie odrębnych warsztatów wzbogaca ofertę dydaktyczną i stwarza dodatkowe możliwości współdziałania w grupie. Możliwe jest również włączenie elementów wiedzy o prawach człowieka w standardowy kurs języka polskiego dla cudzoziemców, zarówno na poziomie początkującym, jak i na bardziej zaawansowanym.

Poruszane zagadnienie wiąże się bezpośrednio z projektami realizowanymi na Uniwersytecie Zielonogórskim, adresowanymi do cudzoziemców przebywających w Polsce, w czasie których oprócz nauczania języka polskiego i integracji realizowane były zajęcia z praw człowieka. Dotyczy to czterech inicjatyw, finansowanych ze źródeł zewnętrznych, adresowanych do osób dorosłych, które miały miejsce w latach 2017, 2018 i 2019–2021. Wszystkie one powstały we współpracy z Zielonogórskim Towarzystwem Edukacyjnym „Civilitas”, od lat zajmującym się przeciwdziałaniem wykluczeniu społecznemu oraz rozpowszechnianiem wiedzy na temat praw człowieka. Warsztaty z praw człowieka w ramach tych projektów zostały zrealizowane dotąd dla 259 osób, w tym 184 w ramach ostatniego projektu unijnego.

Pierwsze trzy projekty: *Język oknem na świat*, *Z komunikacją ku integracji* oraz *Dwa kroki do integracji: kultura i język* z lat 2017 i 2018 były odpowiedzią na rosnące potrzeby cudzoziemskiej społeczności lokalnej o poziomie językowym bliskim zaawansowanego. W cykl rozmaitych zajęć dydaktycznych i integracyjnych były wplatane treści związane z prawami człowieka, odbywały się też krótkie szkolenia i pogadanki na ten temat. Okazało się szybko, że podstawową motywacją cudzoziemców do uczestnictwa w projektach nie było pogłębianie wiedzy o prawach człowieka, ale nauka języka polskiego. Dopiero po wzięciu udziału w zajęciach o tematyce związanej z prawami człowieka słuchacze stwierdzali, że treści te są niezwykle interesujące oraz chętnie kontynuowaliby naukę w czasie tego typu spotkań. Dawali temu wyraz w rozmowach oraz pisemnych ewaluacjach przeprowadzanych na koniec projektów. Potrzeba pogłębienia wiedzy o prawach człowieka nie jest przez cudzoziemców zgłaszana zanim nie uświadomią sobie znaczenia tych treści dla zrozumienia świata, który ich otacza. Wyraźnie zaś było widoczne rozbudzenie ciekawości i aktywizacja społeczna po tego typu zajęciach.

Na bazie tych pierwszych doświadczeń został przygotowany projekt unijny, który rozpoczął się w 2019 roku. Jest on znacznie bardziej rozbudowany i rozciągnięty w czasie. Zaproponowane za pośrednictwem Narodowego Centrum Badań i Rozwoju zadanie pt. *Słucham, rozumiem, działam. Poszerzanie kompetencji językowych cudzoziemców w celu zapobiegania alienacji społeczno-zawodowej*<sup>1</sup> jest współfinansowane z Funduszy Europejskich. Jego podstawowym założeniem

<sup>1</sup> Projekt w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój 2014–2020, Oś Priorytetowa III Szkolnictwo wyższe dla gospodarki i rozwoju, Działanie 3.1 Kompetencje w szkolnictwie wyższym, beneficjent: Uniwersytet Zielonogórski, partner: Zielonogórskie Towarzystwo Edukacyjne „Civilitas”.

stało się przeszkolenie 165 cudzoziemców w zakresie języka polskiego na różnych poziomach kompetencji językowej, poszerzenie ich wiedzy prawnej oraz ich aktywizacja społeczna<sup>2</sup>. Nieprzypadkowo sześćdziesięciogodzinnemu kursowi języka polskiego towarzyszą ośmiogodzinne warsztaty z praw człowieka. Na tych zajęciach, prowadzonych przez edukatora ZTE „Civilitas”, słuchacze poznają prawa i wolności człowieka, w tym prawa dziecka, rozmawiają na temat praw i obowiązków cudzoziemców w Polsce, wymieniają się doświadczeniami oraz omawiają sposób zachowania w sytuacji zagrożenia. Ogólnym efektem projektu jest podwyższenie kompetencji zawodowych i komunikacyjnych cudzoziemców, wzrost wiedzy o prawach człowieka, a także pośrednio – wypracowanie materiałów dydaktycznych, z których będzie można korzystać po zakończeniu projektu. Działaniu przyświeca ogólny cel aktywizacji cudzoziemców i rozbudzenia zainteresowania nauką języka polskiego, stworzenia bezpiecznego miejsca, w którym można wyrazić siebie i mówić o swoim doświadczeniu życiowym. Pojedynczy udział w projekcie trwa jednak za krótko, by cudzoziemiec opanował dany poziom języka czy przyswoił większy zakres wiedzy o prawach człowieka. Podejście do nauczania zatem w czasie tych zajęć ma charakter odmienny od standardowego, jest mocno spersonalizowane, zależy od zidentyfikowanych potrzeb słuchaczy i indywidualnej koncepcji nauczyciela.

Same warsztaty z praw człowieka odbywają się w pięciu grupach rocznie, dla słuchaczy zróżnicowanych wiekiem, krajem pochodzenia, zaawansowaniem w języku polskim, zwykle pod koniec kursu języka polskiego dla cudzoziemców. Działanie w czasie tych zajęć nie tyle koncentruje się na nauce języka polskiego, ile na przekazywaniu wiedzy i wymianie informacji oraz poglądów, związanych z prawami człowieka. Choć specjaliści z praw człowieka nie są glottodydaktykami, współpracują z nauczycielami prowadzącymi kursy w celu wypracowania optymalnej formy zajęć. Szczególnym wyzwaniem staje się tu przekazanie specjalistycznej wiedzy, niekiedy wymagającej znajomości treści z zakresu prawa, osobom o różnym wykształceniu i rozmaitych kompetencjach komunikatywnych. Efektem działania nie ma być przygotowanie cudzoziemców do studiowania prawa ani czytania tekstów w języku naukowym czy prawniczym (zob. Grzelak 2010). Warsztaty mają pobudzać do refleksji, inspirować do dyskusji oraz wskazywać podobieństwa i różnice w podejściu do rozmaitych, aktualnych problemów związanych z przestrzeganiem praw człowieka.

Nauka języka polskiego, w sposób konieczny obecna na tych warsztatach<sup>3</sup>, jest ściśle związana z konkretnymi zadaniami stawianymi przed słuchaczami. Aktywizują oni już posiadaną wiedzę na temat praw człowieka, poszerzają ją w dyskusji, samodzielnie lub w grupie rozwiązują stawiane przed nimi problemy,

<sup>2</sup> Ostatecznie do projektu przystąpiło 206 cudzoziemców, a 173 ukończyło szkolenie.

<sup>3</sup> Warsztaty, prowadzone w języku polskim, wprowadzają bowiem nową leksykę i frazeologię oraz pozwalają na trenowanie dyskusji oraz uczyć strategii negocjacyjnych w komunikacji.

poznają odmienne poglądy, uświadamiają sobie różnice kulturowe. Język służący komunikacji jest pośrednikiem do realizacji celu, zatem jego uczenie się zbliża się wyraźnie do koncepcji CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) (por. Rzeszutko-Iwan 2016). Na wspomnianych warsztatach, niezależnie od poziomu grupy, wytwarza się przestrzeń do dialogu międzykulturowego, a także kształtowana jest postawa otwartości i tolerancji. Korzyści płynące z osiągnięcia tego poziomu komunikacji wewnątrz grupy są nieocenione. Jak pisze Tadeusz Paleczny,

„Dialog międzykulturowy zachodzi, po pierwsze, w pewnej wspólnej dla wszystkich kultur składowych przestrzeni. Przestrzeń dialogu z zasady prowadzi do uniwersalizacji postaw, zachowań i tożsamości uczestników. Jest to z jednej strony suma kultur zbiorowości składowych, jak ich iloczyn. Z jednej strony przestrzeń dialogu wyznacza granice kulturowe, definiuje i podtrzymuje kryteria odrębności, z drugiej tworzy kontekst transkulturowej, transgranicznej sfery wartości i znaczeń, który jest wspólny dla wszystkich uczestników dialogu” (Paleczny 2016, s. 80).

W praktyce po zajęciach z praw człowieka następuje zwykle duży progres w integracji społecznej osób w nich uczestniczących, zmienia się nastawienie do nauki języka polskiego, wzrasta poziom aktywności na zajęciach z języka polskiego i wzajemne zrozumienie. Słabsze osoby otrzymują większe wsparcie grupy, a tematyka rozmów się pogłębia. Rozwiązują się niekiedy swoiste problemy i wyzwania, związane z odmiennością kulturową, ważne zarówno dla nauczyciela, jak i dla słuchaczy. Niezależnie od poziomu grupy przekaz wiedzy i doświadczenia splata się z nauką wyrażania tych treści w języku polskim, a poznawanie nowej leksyki i struktur gramatycznych jest traktowane utylitarnie, jako narzędzie do realizacji większego celu. Jednakże przygotowanie tych warsztatów wymaga zindywidualizowanego podejścia do poszczególnych grup.

Podstawowym uwarunkowaniem tych zajęć jest specyfika odbiorcy. W projektach biorą udział cudzoziemcy, osoby dorosłe, pochodzące w dużej mierze z krajów słowiańskojęzycznych, w tym w około 70% z Ukrainy, ale i z Białorusi oraz Rosji. Wśród niesłowiańskojęzycznych słuchaczy znaleźli się reprezentanci różnych nacji, posługujący się m.in. językami: arabskim, hindi, japońskim, filipińskim, angielskim, suahili. W projekcie *Slucham, rozumiem, działam...* są oni dzieleni na grupy ze względu na deklarowany i weryfikowany poziom języka, w zespoły względnie odpowiadające standardowemu określaniu poziomów zaawansowania w języku. Poza tym warsztaty z praw człowieka odbywają się pod koniec kursu, zatem najważniejsza wydaje się informacja od nauczyciela języka polskiego, który jest w stanie wskazać możliwości i potrzeby słuchaczy.

O ile na poziomie zaawansowanym nauczyciel raczej dokonuje wyboru i ma wiele możliwości realizowania szerokiego spektrum tematów związanych z prawami człowieka, a także korzysta z tekstów autentycznych, wywiadów, filmów, piosenek, tekstów prawnych i prawniczych, o tyle zajęcia na poziomie podstawowo-

wym A1 i A2 wymagają szczególnego przygotowania i refleksji nad możliwym zakresem tematycznym i metodą. Okazuje się jednak, że w przypadku osób dorosłych, przebywających w obcym kraju, szczególnie dotkliwie jest zablokowanie możliwości wyrażania własnych uczuć, potrzeb i poglądów, a w ich miejsce wprowadzenie komunikacji minimalistycznej. Dlatego mimo że tematyka zajęć może się wydawać zbyt trudna, zwłaszcza na poziomie A1, korzystne jest jej dostosowanie do możliwości słuchaczy, m.in. poprzez uproszczenie treści. W czasie warsztatów większy nacisk kładzie się na budowanie w słuchaczach poczucia własnej wartości, godności, m.in. poprzez wypowiedzi na tematy dotyczące ich ojczyzn, języków i własnych doświadczeń. W miarę potrzeb, głównie na początkującym poziomie, nauczyciel pozwala na swobodną wymianę informacji we wszystkich znanych przez słuchaczy językach.

Osoby te wielokrotnie podkreślają, że w praktyce codziennej korzystają z wielu ułatwień wynikających z przekształceń technologicznych środków przekazu, z form działania, w których kontakt słowny jest ograniczony. Żyją w środowisku, które nie wymusza poznania języka polskiego, choć zdają sobie sprawę z tego, że nauczenie się języka to podstawowe działanie umożliwiające stabilizację pobytu w Polsce i zwykle konieczne dla polepszenia standardu życia. Przy dość powszechnej znajomości języka angielskiego radzą sobie na poziomie podstawowej komunikacji, wystarczającej do zaspokojenia fundamentalnych potrzeb. Zdarzają się słuchacze, którzy deklarują, że w Polsce żyją i pracują od kilku lat, a mimo to naukę języka polskiego rozpoczynają na poziomie podstawowym lub podstawowym rozszerzonym. Dość szybko sygnalizują wówczas nie tylko potrzebę nauczenia się komunikowania w sytuacjach codziennego życia, ale przede wszystkim wyrażenia siebie, swoich fascynacji, poglądów i przeżyć. Stąd szczególnie potencjał kryje się w tematyce praw człowieka, włączanej do zajęć z języka polskiego jako obcego na wszystkich poziomach jego nauczania. Wydaje się, że potrzeba ta wynika z dwóch czynników: wieku słuchaczy (dominują osoby w wieku od 25 do 40 lat) oraz długości ich pobytu w Polsce (zwykle od pół roku do 2 – 3 lat, ale zdarzają się również osoby przebywające tu od lat 10). Inne zmienne: poziom wykształcenia oraz profil zawodowy, stan majątkowy i sytuacja społeczna, są różne, co dokumentują deklaracje zgłoszeniowe słuchaczy oraz co ujawnia się w ich wypowiedziach w trakcie zajęć.

Swoistą potrzebą jest zapewnienie odpowiednio wyszkolonej w tym zakresie kadry nauczycielskiej. Dlatego projekty wspiera Zielonogórskie Towarzystwo Edukacyjne „Civilitas”, które na rzecz upowszechniania wiedzy o prawach człowieka działa już od lat 90. XX wieku. Oficjalny początek tej instytucji pożytku publicznego datuje się na marzec 1997 roku. Wtedy to z inicjatywy zielonogórskiej grupy absolwentów Helsińskiej Szkoły Praw Człowieka w Warszawie, realizującej rozmaite projekty edukacyjne o prawach człowieka, zostało zarejestrowane stowarzyszenie. Od ponad 20 lat przez tę instytucję są prowadzone

szkolenia, warsztaty, wymiany, festiwale i konkursy, które mają na celu m.in. upowszechnianie wiedzy o prawach człowieka, wymianę doświadczeń oraz praktyczną działalność na rzecz przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu. Członkowie stowarzyszenia nie tylko przeszli odpowiednie szkolenia w tym zakresie, ale stale poszerzają warsztat metodyczny i współpracują z Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli. Oni to właśnie zaproponowali w 2017 roku podjęcie inicjatyw mających na celu wspieranie cudzoziemców w nauce języka polskiego i integracji społecznej. Działania te skoncentrowane były na organizowaniu szkoleń oraz pozyskiwaniu środków na bezpłatne nauczanie cudzoziemców. Dzięki tej współpracy kursy języka polskiego jako obcego zostały poszerzone o szkolenia z praw człowieka, realizowane przez wyspecjalizowaną kadre.

Ideałem byłoby, oczywiście, żeby nauczyciel języka polskiego jako obcego, reprezentujący instytucję państwową, również posiadał pogłębioną wiedzę o prawach człowieka. Nauczanie języka polskiego jako obcego, wynikające z systemowego zaspokajania potrzeb społecznych, wiąże się przecież z rozumieniem idei godności, równości, wolności, bezpieczeństwa, prawa do ochrony prawnej i społecznej, edukacji. Tradycja myśli filozoficznej oraz dzieje kultury europejskiej sprawiają, że idee te są w szerokich kręgach społecznych rozumiane i w dużej mierze akceptowane. Jednak wprowadzanie do edukacji informacji o prawach człowieka jest nadal dla systemu polskiej oświaty wyzwaniem (por. Domagała, Florczak 2018).

Mówi się co prawda o pewnym globalnym zasobie wiedzy, ponadregionalnym swoistym standardzie. Nie bez znaczenia jest fakt, że fundament współczesnego rozumienia praw człowieka tworzą dwa dokumenty: Karta Narodów Zjednoczonych z 1945 roku oraz Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, uchwalona przez Zgromadzenie Ogólne ONZ w 1948 roku. Od tego czasu wiele państw przyjęło te wytyczne oraz wprowadzało je we własne systemy prawne, a liczba i znaczenie organizacji międzynarodowych, stojących na straży tego prawa, stale rosła (Rzepliński 1992). W przestrzeni międzynarodowej wypracowywane są wspólne standardy funkcjonowania społeczeństw, co przekłada się na regulację rozmaitych sektorów życia społecznego. Między innymi następuje upowszechnianie wiedzy o prawach człowieka i modelowanie postaw społecznych przez system edukacji. Płynię stąd glottodydaktyczna korzyść – cudzoziemscy słuchacze wspomnianych wyżej warsztatów zwykle posiadają wiedzę o prawach człowieka, choć o różnym stopniu zaawansowania i utrwalenia. Na prowadzonych zajęciach niezwykle zaskakujące bywa podawanie podstaw teoretycznych przez słuchaczy z Ukrainy, Indii czy Algierii, niekiedy w ich rodzimym języku lub języku pośredniku. Oczywiście, największe zainteresowanie prawami człowieka wyrażają członkowie społeczeństw, które są w fazie silnych przekształceń, a bliższa ich historia obfituje w doświadczenia związane z łamaniem praw człowieka (por. Piechowiak 1999).

Tematyka związana z prawami człowieka na zajęciach z języka polskiego jako obcego w kształceniu osób dorosłych spełnia swoiste kryterium aktualności poruszanych treści, a więc aktywizuje dużą grupę uczestników do wyrażania własnych poglądów i przedstawiania własnych doświadczeń. Buduje tym samym płaszczyznę porozumienia, choć zostawia też duże pole do negocjacji znaczeń i hierarchii wartości. Powszechność tych treści w wielu systemach edukacyjnych korzystnie wpływa na integrowanie wiedzy przyswojonej wcześniej, w języku znanym uczestnikom, z treściami wyrażonymi w języku nabywanym. Konieczność upowszechniania tej wiedzy wynika również ze specyfiki funkcjonowania prawa polskiego, czyli z wyjaśniania znaczenia rozwiązań prawnych, wynikających np. z prawa do ochrony życia, prawa do informacji. Na przykład zaskakujące dla większości słowiańskich słuchaczy kursów języka polskiego dla cudzoziemców i warsztatów z praw człowieka na Uniwersytecie Zielonogórskim było stwierdzenie, że dziecko do 8 roku życia w Polsce nie może pozostawać bez opieki dorosłego lub że w procedurze składania dokumentów na pobyt w Polsce cudzoziemcowi przysługują określone prawa. Charakterystyczne okazywało się przejęcie inicjatywy w dyskusji przez uczestników warsztatów, dość swobodne zmienianie pól tematycznych oraz pozostawanie w kręgu zagadnień kulturalno-historycznych (por. Zarzycka 2019). Zakorzenie w pojęciu praw człowieka takich zagadnień jak np. ochrona środowiska, dostęp do informacji, zwyczaje religijne, symbole narodowe nie jest trudne, a nadaje im głębszy wymiar. Jednocześnie trzeba zaznaczyć, że tematy dotyczące wartości związanych z prawami człowieka (godności i wolności, równości, tolerancji i sprawiedliwości), ich hierarchii oraz prawnych rozwiązań służących ich ochronie budzą niekiedy skrajne emocje, wynikające z osobistego doświadczenia słuchaczy.

Można realizować warsztaty z praw człowieka jako osobne zajęcia, można też wprowadzać te treści w cykl dydaktyczny języka polskiego jako obcego. Nie zawsze bowiem możliwe, a nawet korzystne jest wyodrębnienie treści związanych z prawami człowieka. Warto zatem przyjrzeć się, które treści zawarte w programach nauczania języka polskiego jako obcego (*Programy nauczania...* 2011) wiążą się z zagadnieniami pozostającymi w kręgu tematycznym praw człowieka. Programy nauczania języka polskiego jako obcego już od poziomu A1 zakładają stworzenie słuchaczom możliwości poznawania samego siebie w kontakcie z osobami pochodzącymi z różnych krajów, kultur i języków. W procesie kształcenia ma być rozwijana kompetencja interkulturowa, pozwalająca na dostrzeganie podobieństw i różnic kulturowych. To dążenie wpisuje się w ogólnie rozumianą wolność wyrażania poglądów, prawo do niedyskryminacji społecznej ze względu na przekonania, wyznanie czy wygląd. Na poziomie A1 w pierwszej chwili najtrudniej wskazać realizację tematyki związanej z prawami człowieka. Jednakże szybko okazuje się, że w kategorii prawa do własnej tożsamości mieści się umiejętność przedstawiania się, określania pochodzenia, języka, przynależności



wyznaniowej. Tożsamość jest pojęciem złożonym, ale o fundamentalnym znaczeniu dla jednostki ludzkiej. Jerzy Nikitorowicz definiuje ją jako:

twórzy wysiłek podmiotu, łagodzący napięcia i sprzeczności pomiędzy stałymi, odziedziczonymi elementami, wynikającymi z zakotwiczenia społecznego w rodzinie i społeczności lokalnej, identyfikacji z osobami i grupami, symbolami i wartościami rdzennymi a elementami zmiennymi, nabywanymi, wynikającymi z uczestnictwa w kulturze i strukturach społecznych oraz z przyswojonych norm, wartości i zachowań.

(Nikitorowicz 2004, s. 46)

W programach nauczania języka polskiego jako obcego, w zalecanych treściach dla poziomu A1: funkcjach informacyjnych i mediacyjnych, mieszczą się treści związane z pytaniem o informację, a jednym z głównych praw człowieka jest prawo do dostępu do informacji. W funkcjach działania zaś mieści się prośba, zgoda czy odmowa spełnienia prośby bądź żądania. Samo zaś wyrażanie potrzeb, upodobań i życzeń pozwala określać granice tolerancji. W proponowanych na tym poziomie rolach komunikacyjnych znajduje się relacja lekarz – pacjent. Wiąże się ona z prawem każdego człowieka do ochrony zdrowia, m.in. poprzez dostęp do opieki medycznej i podmiotowe traktowanie każdego pacjenta. Na kolejnych poziomach nauczania proponowane treści socjokulturowe, realioznawcze i historyczne dają się łatwo połączyć z osobistymi oraz politycznymi prawami i wolnościami człowieka, z elementami wiedzy o prawach gospodarczych, socjalnych i kulturalnych. Większość typowych tematów do dyskusji łączy się w warstwie głębszej z tematyką praw człowieka. Na przykład standardowy temat o zwyczajach świątecznych daje asumpt do refleksji nad prawem do wolności myśli, sumienia i wyznania. Omawianie sposobów spędzania wolnego czasu wiąże się często z prawem do swobodnego poruszania się, przemieszczania się (w tym do podróży, turystyki). Tematy związane z edukacją łączą się bezpośrednio z prawem do edukacji. W kształtowaniu umiejętności tworzenia wypowiedzi argumentacyjnej na zadany temat możliwość pogłębienia refleksji w oparciu o tematykę praw człowieka pozwala na pełniejsze wyrażenie własnych poglądów.

Jest też wiele możliwości łączenia treści gramatycznych i wprowadzania nowej leksyki z zagadnieniami z zakresu praw człowieka. Przykładem niech będzie tylko jedno zagadnienie: prawo do własnej tożsamości, identyfikacji. Jednym z pierwszych tematów powiązanych z nauczaniem języka polskiego i prawami człowieka jest przedstawianie się i zapoznawanie się z innymi. Temat, w którym cudzoziemiec uczy się poprawnie przedstawiać, w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego jest umiejscawiany zwykle na samym początku edukacji, a uwaga słuchaczy skupia się na podstawowych formach (auto)prezentacji. W każdej prowadzonej w ramach projektów grupie, niezależnie od poziomu, zapoznawanie się ze słuchaczami, (auto)prezentacja stanowiła pierwszy element spotkania. Przy tej okazji w każdej grupie pojawiały się liczne problemy, wynikające z wymawiania obco brzmiących nazw, mylenia imienia z nazwi-

skiem, rozmaitych strategii identyfikowania rozmówców. Te ostatnie wyrażały się w nadawaniu słuchaczom przez otoczenie czy przybieraniu przez nich samych nowego imienia czy przydomka, zwykle bliskiego kulturze, z którą chce być identyfikowany. Ta sytuacja bezpośrednio wiąże się z prawem do zachowania własnego imienia i nazwiska, z prawem do własnej tożsamości. Poprawna identyfikacja imienia i nazwiska jest ważna nie tylko z prostych przyczyn administracyjnych, ale też ze względu na poczucie własnej tożsamości. Równie istotne wydaje się wyjaśnianie przyczyn pomyłek, niekiedy silnie związanych z różnicami kulturowymi.

Kontynuując ten wątek na późniejszych zajęciach lub w grupach bardziej zaawansowanych, nauczyciel może wprowadzić pojęcie odmiany rzeczownika przez przypadki na podstawie odmiany imion (rzadziej nazwisk) słuchaczy. Ten element wzbudza zawsze dużo entuzjazmu w grupie, zwłaszcza gdy tylko część nazw własnych daje się dopasować do systemu polskiej odmiany. Korzyści są dwie: świadomość językowa zwiększa się, a przynajmniej poszerzeniu ulega zasób wiedzy gramatycznej, ponieważ cudzoziemiec dowiaduje się, że polskie rzeczowniki odmieniają się przez przypadki lub przypomina sobie deklinację rzeczownika. Ponadto wprowadzana jest wiedza z zakresu komunikacji praktycznej, zakorzeniona w rozumieniu kultury, gdyż słuchacz ma okazję zapoznać się ze wzorem odmiany własnego imienia lub imienia i nazwiska oraz typowymi sytuacjami, w których może się spotkać z tymi formami. Ten drugi cel wydaje się ważniejszy dla społecznego funkcjonowania uczestników. Oczywiście, zakres gramatycznego zagadnienia deklinacji rzeczownika za każdym razem dostosowywany był do potrzeb i możliwości słuchaczy. Przy okazji okazywało się, że wołacz, forma zwykle nauczana na późniejszych lekcjach, jest bardzo potrzebny właśnie na początku komunikacji. Na zajęciach projektowych zdarzało się również przy okazji (auto)prezentacji rozmawianie o konwencji i semantyce oraz stereotypach. Wiązało się to z sytuacjami, gdy obce imię męskie było zakończone końcówką –a i w polskim systemie gramatycznym odmieniało się zgodnie z paradygmatem nazw rodzaju żeńskiego. Identyfikacja wzorca odmiany rodziła problemy natury kulturowej. Poprawna identyfikacja płci okazała się dla słuchaczy niezwykle ważna, ponieważ poznanie wspomnianego faktu stawało się powodem do przekształcania brzmienia nazwy własnej. W bardziej zaawansowanych grupach przy okazji tematu przedstawiania się i zwracania się do innych wyjaśniane było zjawisko używania zdrobnień, spieszczeń i zgrubień nazw własnych (formy i funkcji).

Doświadczenie projektowe na Uniwersytecie Zielonogórskim prowadzi do wniosku, iż dorośli słuchacze z dużym entuzjazmem i obopólną korzyścią przyjmują poszerzenie treści nauczania o zagadnienia z praw człowieka. Chętnie konfrontują własne poglądy i doświadczenia z przeżyciami kolegów w grupie oraz dyskutują na temat bardzo stereotypowych przedstawień nacji i ról społecznych, w tym również obecnych w materiałach dydaktycznych. Rozmowa na tematy

związane z prawami człowieka zawsze wiąże się z ujawnianiem przyjętej przez słuchaczy (świadomie lub nie) ideologii, filozofii społecznej. Po pierwsze więc wydaje się korzystne poszerzenie słownictwa tematycznego i ról komunikacyjnych o te formy, które uczyłyby zachowań komunikacyjnych potrzebnych cudzoziemcom w rozmaitych sytuacjach, w których może dochodzić do łamania ich praw. Po drugie, wprowadzenie elementów wiedzy z zakresu praw człowieka do nauczania języka polskiego może stwarzać szeroką i funkcjonalną podstawę do dialogu międzykulturowego, który ma duży wpływ na motywację do nauki, kształtuje postawy aktywności i otwartości, a także wzbogaca interakcję.

## BIBLIOGRAFIA

- Ciechanowski J., Czyż E., Szewczyk E. (red.), 2002, *Prawo do nauki. Raport z monitoringu*, Warszawa.
- Domagała A., Florczak A., 2018, *Prawa człowieka. Materiały edukacyjne*, Wrocław, [https://eul.ceo.org.pl/sites/eul.ceo.org.pl/files/prawa\\_czlowieka.pdf](https://eul.ceo.org.pl/sites/eul.ceo.org.pl/files/prawa_czlowieka.pdf) (dostęp: 15.05.2020).
- Gawlicz K., Rudnicki P., Starnawski M. (red.), 2015, *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, Warszawa.
- Grzelak J., 2010, *Polski język prawa – w perspektywie glottodydaktycznej*, Poznań.
- Janowska I., Lipińska E., Rabiej A., Seretny A., Turek P. (red.), 2011, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków.
- Nikitorowicz J., 2004, *Kształtowanie tożsamości kulturowej współczesnego człowieka*, w: *Edukacja międzykulturowa. Poradnik dla nauczyciela*, A. Klimowicz (red.), Warszawa, s. 45–53.
- Palczyński T., 2016, *Kształtowanie kompetencji komunikacyjnej w relacjach międzykulturowych*, w: *Biblioteka „LingVariów” Glottodydaktyka t. 13: Język, literatura i kultura polska w świecie*, W. Miodunka, A. Seretny (red.), Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 73–86.
- Piechowiak M., 1999, *Filozofia praw człowieka*, Lublin.
- Rzepliński A. (red.), 1992, *Prawa i wolności człowieka*, Warszawa.
- Rzeszutko-Iwan M., 2016, *Przekaz wiedzy, czyli nauczanie specjalistycznej odmiany języka – w kontekście pedagogiki CLIL*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 23, s. 97–113.
- Steciąg M., 2014, *Glottodydaktyka w ujęciu ekolingwistycznym*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców” 21, s. 51–62.
- Zarzycka G., 2019, *Kulturowy polski – punkty widzenia, techniki ich wydobywania i negocjowania. Stosowanie perspektywy etnolingwistycznej w glottodydaktyce polonistycznej*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców” 26, s. 425–442.

*Iwona Palucka-Czerniak*

**NEEDS, POSSIBILITIES AND CONTEXTS OF INTRODUCTION OF CONTENT  
RELATED TO HUMAN RIGHTS TO THE TEACHING OF POLISH  
AS A FOREIGN LANGUAGE**

**Keywords:** teaching Polish as a foreign language, human rights, intercultural dialogue

**Abstract.** The article discusses the introduction of subjects related to human rights to the language training cycle of foreigners studying Polish as a foreign language. The presented reflections are based on the results of projects implemented at the University of Zielona Góra in the period of 2017-2020. The recipients of these activities are mainly adult foreigners who, with great enthusiasm and mutual benefit, accept the extension of teaching content to include human rights issues. Talking on these topics is always associated with revealing the ideology and social philosophy adopted by the listeners (consciously or not). It activates listeners and allows for seamlessly transition from teaching vocabulary and grammar structures to relatively natural communication. It seems beneficial to expand the thematic vocabulary and communication roles by those forms that would teach the communication behaviours needed by foreigners in various situations in which their rights may be violated. The introduction of elements of human rights knowledge to teaching Polish language can create a broad and functional basis for intercultural dialogue, which has a great impact on learning motivation, shapes attitudes of activity and openness, and enriches interaction.



## NOWE TECHNIKI W NAUCZANIU ZDALNYM

Paulina Kaźmierczak\*

 <https://orcid.org/0000-0002-6980-5988>

### EDUROOM NA LEKCJI JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO – WIRTUALNY POKÓJ ZAGADEK

**Słowa kluczowe:** język polski jako obcy, wirtualny pokój zagadek, aplikacja, zdalne nauczanie

**Streszczenie.** Celem artykułu jest przedstawienie możliwości wykorzystania techniki pokoju zagadek w glottodydaktyce polonistycznej. Prześladowany zostanie proces adaptowania na potrzeby edukacyjne tej popularnej formy rozrywki, znanej powszechnie w anglojęzycznym wariacie jako *escape room*. Konieczność zmiany formy zajęć językowych z pracy stacjonarnej na zdalną skutkuje wprowadzaniem wciąż nowych pomysłów na przyciąganie uwagi słuchaczy w trakcie lekcji. Doskonałym sposobem jest korzystanie z możliwości, jakie oferuje dostęp do nowych technologii. Potencjał różnorodnych platform, aplikacji, narzędzi online jest szeroko opisywany na grupach, które zrzeszają nauczycieli korzystających z portalu Facebook. Nie sposób pominąć fakt, że skarbnicą wiedzy w tym zakresie są rady anglistów i polonistów, którzy pracują głównie z polskimi dziećmi. Jednak wskazane przez nich narzędzia można z powodzeniem adaptować również na potrzeby zajęć z cudzoziemcami – praktycznie na każdym poziomie językowym i niezależnie od wieku lub narodowości. W niniejszym artykule poświęcono szczególną uwagę aplikacjom: *Genial.ly*, *Microsoft Teams* oraz *Sutori*.

---

\* [paulina.kazmierczak@edu.uni.lodz.pl](mailto: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.

## 1. OD FORMY WIRTUALNEJ DO STACJONARNEJ I Z POWROTEM

Przed przystąpieniem do rozważań nad właściwą nazwą nowej techniki, którą mogą stosować dydaktycy, warto odnieść się do stosunkowo krótkiej historii istnienia tej dziedziny rozrywki, sięga ona bowiem 1988 roku. Pierwotnie *escape roomy* miały formę gry komputerowej polegającej na realizacji poszczególnych misji, co skutkowało możliwością znalezienia wyjścia z wirtualnego pomieszczenia stanowiącego miejsce akcji, gdzie rozgrywała się fabuła. Z czasem zaczęły cieszyć się one tak dużym zainteresowaniem, że zdecydowano się odtworzyć je w rzeczywistości stacjonarnej. W takiej formie zadania i zagadki aranżowane były w prawdziwym wnętrzu, a ich tematyka zależała od przyjętego scenariusza. Rozwiązanie łamigłówek w wyznaczonym czasie umożliwiało uzyskanie kodu lub znalezienie klucza, a tym samym wyjście z pomieszczenia i wygraną (online 1).

Jak to możliwe, że popularna rozrywka stała się narzędziem pracy dydaktyków różnych przedmiotów? Powodów jest kilka. Po pierwsze powszechność tej formy zabawy na całym świecie oraz jej dostępność w Polsce od 2014 roku. Po drugie, dostrzeżenie edukacyjnego wymiaru pokoiów poprzez kształtowanie różnorodnych umiejętności, możliwość dostosowania fabuły do omawianych treści oraz rozwijanie kompetencji miękkich. Po trzecie, to doskonały sposób na urozmaicenie zajęć (online 1).

Niewątpliwie potwierdzeniem popularności tej formy kształcenia językowego są liczne projekty, koordynowane przede wszystkim przez anglistów, które zakładają wykorzystanie omawianej techniki podczas zajęć. W kontekście nauczania języków obcych jest to doskonały sposób rozwijania kompetencji komunikacyjnej. Sprawności mówienia i słuchania są bowiem kluczowe, aby z sukcesem zakończyć rozgrywkę niezależnie od tego czy jest ona prowadzona stacjonarnie, czy zdalnie. Ponadto niebagatelną rolę odgrywa umiejętność współpracy między uczestnikami zabawy, która w XXI wieku staje się coraz istotniejszym pośrednim efektem kształcenia. Niemniej ważne są: umiejętność rozwiązywania problemów, nieszablonowe i krytyczne myślenie oraz działanie pod presją czasu (Bradford i in. 2021, s. 4–6).

Stosowanie alternatywnych form kształcenia językowego ma również duże znaczenie w kwestii motywowania uczniów do dalszej nauki oraz umożliwiania weryfikacji nabytych umiejętności w praktyce, bowiem pokoje zagadek zawierają nie tylko elementy gier symulacyjnych, ale także *role-play games*. Specyfika związana zarówno z samą rozgrywką, jak i z przygotowaniem zagadek pozwala zaangażować kursantów niezależnie od rozbieżności ich poziomu zaawansowania. Biegli użytkownicy języka mogą brać czynny udział w konstruowaniu zadań, natomiast osoby rozpoczynające naukę w ich rozwiązywaniu (Gómez López 2019, s. 94–96).

Początkowo *escape room* jako sposób kształcenia był rozpowszechniony w USA oraz w krajach skandynawskich. Obecnie cieszy się popularnością również w innych regionach Europy, także w Polsce (online 2). Dowodem są grupy na portalu społecznościowym Facebook zrzeszające nauczycieli oraz edukatorów w celu wymiany informacji w kwestii projektowania nowych rozwiązań technicznych i adaptowania treści edukacyjnych. Obejmują one wymianę informacji wśród frankofonów (facebook 1), osób anglojęzycznych (facebook 2), pasjonatów pokoi zagadek (facebook 3), twórców eduroomów w aplikacji Genial.ly (facebook 4) czy popularyzatorów tej techniki w dydaktyce (facebook 5).

Tabela 1: Pokoje zagadek w edukacji – lista grup na portalu Facebook

NAZWA	ROK	TYP	LICZBA CZŁONKÓW
<i>S'cape Club, les escape games pédagogiques</i> (facebook 1)	10.05.2019	prywatna	6 000
<i>Educational Escape Rooms</i> (facebook 2)	12.05.2020	prywatna	7 600
<i>ESCAPE ROOMOWY RAJ</i> (facebook 3)	26.05.2019	prywatna	4 100
<i>Escape Room w Genially</i> (facebook 4)	22.08.2020	prywatna	144
<i>ESCAPE ROOM w edukacji</i> (facebook 5)	14.10.2019	prywatna	16 400

Źródło: opracowanie własne

Na uwagę zasługuje fakt, że wszystkie z wymienionych grup są prywatne, a co za tym idzie możliwość przeglądania postów mają jedynie ich członkowie. Przynależność do facebookowej społeczności nie zawsze jest jedynie formalnością. Niejednokrotnie przed przyjęciem do grupy należy opisać swoje dotychczasowe doświadczenie zawodowe oraz uargumentować chęć dołączenia. Większość grup – niezależnie od tego czy są to warianty obcojęzyczne: angielskie bądź francuskie, czy polskie – powstała w 2019 lub 2020 roku. Z jednej strony powodem mogła być sytuacja związana z powszechnym przejściem na edukację zdalną, z drugiej duży potencjał tego typu materiałów dydaktycznych odkrywany już od kilku lat. Możliwości związane z kształceniem w praktyce oraz zdobywaniem nowej wiedzy, a wręcz z jej doświadczaniem poprzez konieczność wcielenia się w określonych bohaterów i funkcjonowania w odpowiednio zaaranżowanej rzeczywistości, wielokrotnie były wykorzystywane przez muzea oraz instytucje związane z promowaniem historii i kultury. Jednym z przykładów jest inicjatywa Instytutu Pamięci Narodowej, który w latach 2017–2018 udostępniał w Warszawie edukacyjny pokój zagadek poświęcony historii Żołnierzy Wyklętych (online 3).



Innym, pomysłem związany z przybliżeniem losów żołnierzy Armii Krajowej na Więleszczyźnie opracowany przez Muzeum AK w Krakowie (online 4). Inicjatywy cieszyły się dużym zainteresowaniem zarówno szkół, jak i klientów indywidualnych, co znacząco wpłynęło na popularyzację treści uwzględnionych w scenariuszu wśród graczy.

Połączenie rozrywki z wartościami edukacyjnymi spowodowało, że nauczyciele chętniej sięgali po tę formę aktywizacji podczas lekcji języka polskiego z jego rodzimymi użytkownikami (online 5), zebrani z rodzicami (online 6), a także zajęć z języka polskiego jako obcego (Kaźmierczak 2020a). Wraz z koniecznością kształcenia na odległość pojawiły się liczne pomysły adaptowania pokoi zagadek z wykorzystaniem różnych aplikacji online<sup>1</sup>. Nie brakowało również licznych ofert szkoleniowych przybliżających ten proces zarówno płatnych, jak i darmowych. Materiały udostępniano na portalach: Facebook, na przykład w grupie przeznaczonej dla uczestników warsztatów – *Escape Room w Genially* oraz YouTube – kanały ESCAPE ROOM w edukacji (online 8) lub Superbelfrzy RP (online 9). Efektem popularyzacji edukacyjnego aspektu pokoju zagadek jest nowa nazwa opisywanego narzędzia, bowiem oprócz angielskiego (*escape room*) i polskiego (pokój zagadek) wariantu pojawiło się również określenie związane bezpośrednio z jego dydaktyczną funkcją – *eduroom*.

## 2. ILE APLIKACJI, TYLE POMYSŁÓW

Jakie narzędzia online wykorzystać do przygotowania pokoju zagadek na lekcję języka polskiego jako obcego? Wszystkie. Jedynym ograniczeniem pozostaje kreatywność lektora. Tak naprawdę każdą dostępną aplikację można zaadaptować na potrzeby dowolnego tematu z zakresu leksyki, gramatyki czy kultury.

Istotne, w przypadku stosowania tej techniki podczas zajęć online w czasie rzeczywistym, jest korzystanie z komunikatora: *Zoom*, *Skype*, *ClickMeeting*, *Microsoft Teams*, *Discord* lub innego. Ważne, żeby umożliwiał on udostępnianie ekranu, podział na grupy lub przynajmniej stworzenie wewnętrznych czatów dla wybranych użytkowników. Dzięki temu w przypadku większej grupy zapewniona jest możliwość pracy zespołowej i dodanie elementu rywalizacji pomiędzy drużynami. Jeśli grupa nie jest liczna (do 4 osób) rozgrywka może mieć charakter działań wspólnych lub formę indywidualnej weryfikacji kompetencji.

---

<sup>1</sup> Na uwagę zasługuje fakt, że powrót do formy wirtualnej nie dotyczy jedynie edukacyjnej wersji pokoi zagadek, lecz także ich odpowiednika rozrywkowego. Nie jest to jednak postać tradycyjnej gry komputerowej, lecz rozgrywka w rzeczywistym pokoju, w którym znajduje się mistrz gry (pracownik) pokazujący uczestnikom łączącym się za pomocą komunikatora online wnętrze pomieszczenia oraz wykonujący polecenia graczy, np. wpisanie kodu do kłódki (online 7).

Nie bez znaczenia jest również sposób prezentacji treści. W tej kwestii można wyróżnić trzy zasadnicze grupy, które przedstawiono w poniższej tabeli.

Tabela 2. Aplikacje do tworzenia pokoi zagadek

GOTOWE SZABLONY	PREZENTACJE NIELINIOWE	PREZENTACJE LINIOWE
<b>Genial.ly</b>	Prezi	Padlet
	Canva	<b>Sutori</b> /Wakelet
	Power Point	Google Forms / <b>Microsoft Forms</b>

Źródło: opracowanie własne

W pierwszej kolumnie uwzględniono najpopularniejszą aplikację z gotowymi szablonami do tworzenia m.in. prezentacji, infografik, przewodników oraz pokoi zagadek. To narzędzie z ogromnym potencjałem w dziedzinie edukacji i biznesu (Kaźmierczak 2020b).

W kolejnej, programy umożliwiające wykreowanie prezentacji, w których dowolnie zaaranżowano przejścia między poszczególnymi slajdami w zależności od potrzeb wynikających z pomysłu na układ zadań i sposób przedstawienia fabuły. Pokaz przygotowanych w ten sposób materiałów może mieć formę online – w przeglądarce, na stronie aplikacji – lub postać interaktywnego pliku pdf zapisanego w pamięci komputera lektora.

Ostatnia kolumna dotyczy narzędzi, które również umożliwiają prezentowanie treści, ale głównie w formie liniowej, z zachowaniem konkretnej kolejności wykonywania poszczególnych zadań. W tym przypadku można wskazać wiele podobnych narzędzi posiadających wspomnianą funkcję rozmieszczania informacji, jednak na potrzeby artykułu ograniczono się do dwóch podtypów, a wśród nich do dwóch wariantów poszczególnych aplikacji.

W niniejszym tekście przedstawiono wykorzystanie narzędzia *Genial.ly*, a dokładnie jednego z darmowych szablonów gamifikacyjnych zatytułowanego *Mystery Breakout* (eduroom 1). Przetestowano go w dwóch grupach skandynawskich (w dniu weryfikacji pierwsza liczyła 4 osoby: 1 kobietę i 3 mężczyzn, a druga 2 osoby: kobietę i mężczyznę), pierwotnie uczących się na poziomach A0 i A1, obecnie na początku drugiego semestru nauki. Dla porównania opis mechaniki gry *Genial.ly* zestawiono z aplikacjami Microsoft Forms (eduroom 2) oraz Sutori (eduroom 3), w których przygotowano analogiczne eduroomy. Składają się one z 5 części: zadań związanych z czasami, wprowadzenia fabularnego, losowania oraz opisu postaci, zapoznania z mapą, wykonania misji.

Tabela 3. Strona startowa gry, wersja z aplikacji Genial.ly<sup>2</sup>

Źródło: opracowanie własne

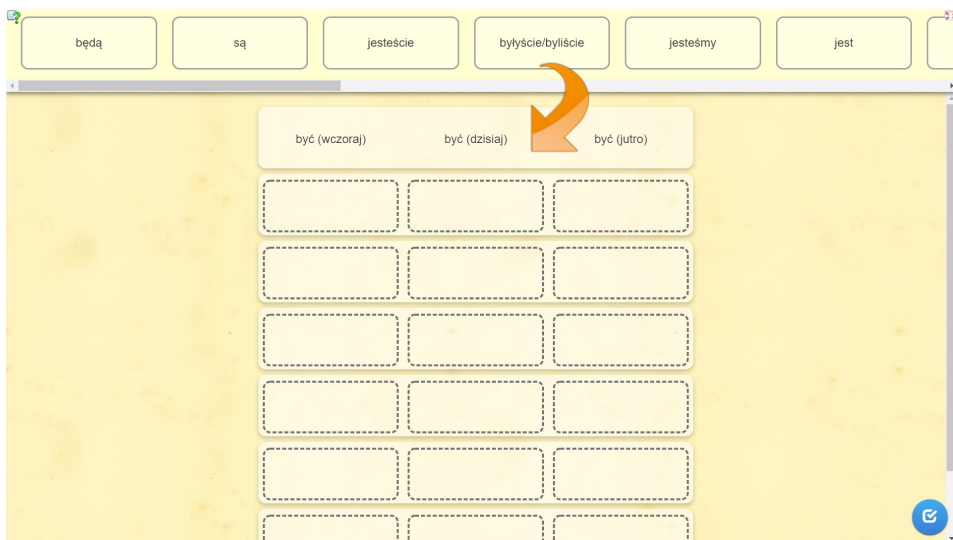
Celem pierwszego elementu jest utrwalenie umiejętności korzystania z czasu przeszłego i teraźniejszego, a także wprowadzenie odmiany *być* w czasie przyszłym. W *Genial.ly* każda forma leksemu *być* ma przypisany link, za pomocą którego odsyła graczy do poszczególnych aplikacji z ćwiczeniami. W przypadku dwóch kolejnych narzędzi przeniesienie następuje bezpośrednio przez linki lub miniatury. Niezbędne jest udostępnienie ekranu lektora oraz sukcesywne oddawanie kontroli nad pulpitem poszczególnym członkom grupy. Pierwsze z zadań, którego cel to doskonalenie kompetencji związanej z użyciem form przeszłych, zostało stworzone w *Genial.ly* jako poziomy post o nazwie *Corkboard* (eduroom 4). Zawiera ono dni tygodnia oraz bezokoliczniki, z których członkowie grupy muszą ułożyć zdania w czasie przeszłym. Kolejne ćwiczenie powstało na podstawie szablonu pionowej infografiki uwzględniającej leksemę określającą częstotliwość działań oraz odmianę przykładowych czasowników w trzech koniugacjach czasu teraźniejszego (eduroom 5). Uczniowie również muszą stworzyć kilka poprawnych zdań z zastosowaniem przedstawionych reguł i zaprezentowanego słownictwa. Ostatni link odsyła do narzędzia *LearningApps*, w którym cudzoziemcy muszą dopasować poszczególne formy leksemu *być* do odpowiedniej kolumny tabeli w zależności od czasu, w jakim zostały one utworzone (eduroom 6).

<sup>2</sup> Porównanie poszczególnych elementów gry w aplikacji Genial.ly, Sutori i Microsoft Teams wymaga skorzystania z linków zamieszczonych w bibliografii.

Tabela 4. Zadania

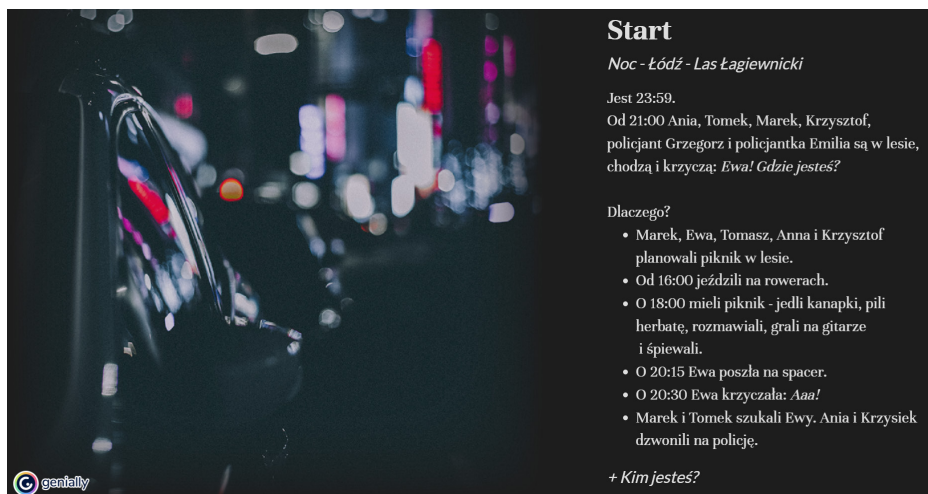


CZAS TERAŹNIEJSZY		
TERAZ, W TYM MOMENCIE, W TEJ CHWILI, REGULARNIE, CODZIENNIE, CO TYDZIEŃ/MIESIĄC, CO ROK, ZAWSZE, CZĘSTO, ZAZWYCZAJ, CZASAMI, OD CZASU DO CZASU, RZADKO, NIGDY NIE		
CZYTAĆ	TAŃCZYĆ/LUBIĆ	PRACOWAĆ
1. CZYTAM	1. TAŃCZĘ/LUBIĘ	1. PRACUJĘ
2. CZYTASZ	2. TAŃCZYSZ/LUBISZ	2. PRACUJESZ
3. CZYTA	3. TAŃCZĘ/LUBIĘ	3. PRACUJĘ
1. CZYTAMY	1. TAŃCZYMY/LUBIMY	1. PRACUJEMY
2. CZYTACIE	2. TAŃCZYCIE/LUBICIE	2. PRACUJECIE
3. CZYTAJĄ	3. TAŃCZĄ/LUBIĄ	3. PRACUJĄ



Źródło: opracowanie własne

Po wykonaniu zadań w ramach powtórzenia – rozgrzewki językowej, następuje zapoznanie z fabułą gry. Obcokrajowcy kolejno czytają fragmenty historii i na bieżąco sprawdzają nieznanne leksemy w słowniku lub pytają o ich znaczenie lektora, który podczas zajęć pełni funkcję mistrza gry. Akcja toczy się na terenie Łodzi, w Lesie Łagiewnickim, do którego grupa znajomych (2 kobiety i 3 mężczyzn) wybrała się na wycieczkę rowerową zakończoną piknikiem. Wieczorem wszyscy szykują się do powrotu, kiedy nagle zdają sobie sprawę, że nigdzie nie ma jednej z koleżanek, Ewy. Rozpoczynają się poszukiwania, podczas których w role pozostałych członków grupy wcielają się cudzoziemcy. Uczniowie sami losują odgrywanego bohatera za pomocą kart w aplikacji *Wordwall* (eduroom 7).

Tabela 5. *Opis fabuły – wersja z aplikacji Genial.ly*


**Start**


*Noc - Łódź - Las Łągiewnicki*

Jest 23:59.  
Od 21:00 Ania, Tomek, Marek, Krzysztof, policjant Grzegorz i policjantka Emilia są w lesie, chodzą i krzyczą: *Ewa! Gdzie jesteś?*

Dlaczego?

- Marek, Ewa, Tomasz, Anna i Krzysztof planowali piknik w lesie.
- Od 16:00 jeździli na rowerach.
- O 18:00 mieli piknik - jedli kanapki, pili herbatę, rozmawiali, grali na gitarze i śpiewali.
- O 20:15 Ewa poszła na spacer.
- O 20:30 Ewa krzyczała: *Aaa!*
- Marek i Tomek szukali Ewy. Ania i Krzysiek dzwoniли na policję.

+ *Kim jesteś?*



Źródło: opracowanie własne

Następnie obcokrajowcy prezentują wylosowaną przez siebie postać, odpowiadając na pytania, które znajdują się obok imion i zdjęć poszczególnych bohaterów rozgrywki. Grupa początkująca wykonuje zadanie jedynie na początku gry i robi to w czasie teraźniejszym. Z kolei bardziej zaawansowana para, która szybciej poradziła sobie z zagadką zaginięcia Ewy wraca do opisów postaci na końcu lekcji i prezentuje informacje o swoich bohaterach również w czasie przeszłym i przyszłym złożonym.

Tabela 6. *Postaci – wersja z aplikacji Genial.ly*


**Oni**

*Kim oni byli? Kim oni są? Kim oni będą?*

Ewa	Tomasz	Anna	Marek	Krzysztof
Jak się nazywa?	Jak się nazywa?	Jak się nazywa?	Jak się nazywa?	Jak się nazywa?
Ile ma lat?	Ile ma lat?	Ile ma lat?	Ile ma lat?	Ile ma lat?
Jak wygląda?	Jak wygląda?	Jak wygląda?	Jak wygląda?	Jak wygląda?
Kim jest z zawodu?	Kim jest z zawodu?	Kim jest z zawodu?	Kim jest z zawodu?	Kim jest z zawodu?
Co lubi robić?	Co lubi robić?	Co lubi robić?	Co lubi robić?	Co lubi robić?

Źródło: opracowanie własne

Kolejnym działaniem w celu odkrycia przyczyny tajemniczego zniknięcia jest zapoznanie się z mapą lasu. W aplikacji *Genial.ly* po kliknięciu na każdą kropkę znajdującą się na planie, grupa mogła zobaczyć ilustrację, do której należało dopasować jedną z nazw umieszczonych po lewej stronie. W innych wariantach symbole znajdowały się bezpośrednio na mapie.

Tabela 7. Mapa – wersja z aplikacji *Genial.ly*

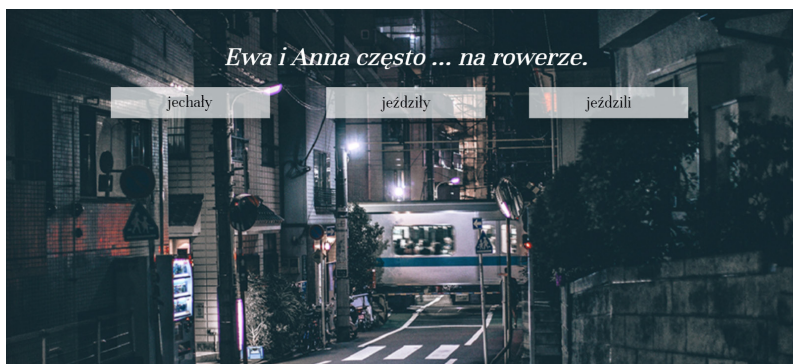


Źródło: opracowanie własne

Głównym elementem gry jest realizacja czterech misji, które polegają na właściwym uzupełnieniu zdań, a pod względem treści dopełniają fabułę. W wariacie *Genial.ly* poprawne odpowiedzi prowadzą do zadań liczbowych – ich rozwiązanie umożliwia wpisanie kodu PIN do telefonu Ewy znalezionej w lesie. Dzięki temu jej znajomi dowiadują się, gdzie przebywa dziewczyna.

W pozostałych aplikacjach gracze otrzymują cyfrę po wskazaniu każdej dobrej odpowiedzi. W ten sposób powstaje liczba stanowiąca kod do metalowego pudełka, w którym znajdują się dwa kolejne zadania – rozwiązanie skutkuje otrzymaniem działań. Połączenie wyników to PIN do telefonu zaginionej dziewczyny. W nim kryje się odpowiedź na pytanie: Gdzie jest Ewa?

Tabela 8. Misje – wersja z aplikacji *Genial.ly*



Źródło: opracowanie własne

### 3. LEKCJA POLSKIEGO CZY POKÓJ ZAGADEK?

Podsumowując, tworzenie *eduroomu* na zajęcia online wymaga zaznajomienia z możliwościami, jakie daje dostęp do nowoczesnych technologii. Ważne aspekty to: określenie celu gry, wybór adekwatnej mechaniki, wyznaczenie roli nauczyciela, opracowanie sposobów aktywizacji poszczególnych typów uczniów (Veldkamp i in. 2020, s. 10–11). Nie znaczy to jednak, że korzystanie z nowinek musi odbywać się metodą prób i błędów, a tym samym być czasochłonne. W internecie z łatwością można znaleźć darmowe oraz płatne szkolenia dotyczące projektowania wirtualnych pokoi zagadek. Nie brakuje także publikacji, które analogicznie do zbiorów gromadzących podręczniki i pomoce dydaktyczne (Lipińska, Seretny 2005) zestawiają aplikacje oraz sposoby ich wykorzystania (Gruza, Pabiańczyk 2016).

Ponadto dostępne są coraz liczniejsze artykuły na temat wykorzystywania pokoi zagadek podczas zajęć. Ich popularność wzrasta od 2016 roku, a konieczność odejścia od stacjonarnych form pracy na rzecz kształcenia hybrydowego lub w pełni zdalnego sprawiła, że wiedza na temat właściwego konstruowania tego typu gier stała się jeszcze bardziej pożądana. Oprócz zalet wymienionych wcześniej warto podkreślić, że odpowiednio przygotowany i poprowadzony językowy *escape room* pozwala zaangażować wszystkich uczestników, a także ułatwia wprowadzenie nowoczesnych technologii oraz innowacyjnych narzędzi online, co jest przydatne niezależnie od trybu i poziomu kształcenia (Fotaris, Mastoras 2019, s. 5–9).

Warto zauważyć, że formuła *escape roomu* umożliwia jednoczesne oddanie kontroli nad zajęciami uczniom oraz czuwanie nad przebiegiem rozgrywki i jej korygowanie z punktu widzenia mistrza gry – nauczyciela. Oczywiście opisywana technika może wydawać się skomplikowana dla kogoś, kto sam nigdy nie uczestniczył w stacjonarnej lub wirtualnej grze tego typu. W tej sytuacji pomocne jest wyszukanie kilku projektów udostępnionych przez innych użytkowników (w przypadku platformy *Genial.ly* upublicznianie efektów pracy jest konieczne, jeśli korzysta się z darmowej wersji aplikacji) i zapoznanie się z nimi z perspektywy gracza. Użyteczne mogą być także filmy szkoleniowe umieszczone na platformie YouTube, gdzie prezentuje się nie tylko sposób wykonania gry, lecz także korzystania z niej podczas zajęć.

Niezwykle istotny jest fakt, że prowadzenie lekcji języka z użyciem techniki *eduroomu* nie ogranicza aktywności uczniów, a wręcz zmusza do mówienia, pytania, podejmowania prób komunikacji również w przypadku osób, które nie są chętne do wypowiedzi na forum (Żylińska 2007). Element zabawy towarzyszący prowadzonym w ten sposób zajęciom sprawia, że studenci nie przywiązują uwagi do popełnianych błędów, ale skupiają się na wspólnym osiągnięciu założonego celu – rozwiązaniu zagadki.

Ankiety przeprowadzone wśród uczestników rozgrywki pokazały, że 60% odpowiadających uznaje formułę wirtualnego pokoju zagadek za umiarkowanie satysfakcjonujący sposób weryfikacji wiedzy, natomiast 40% twierdzi, że jest to forma dobra lub bardzo dobra. Zdecydowanie wyżej oceniono poszczególne aplikacje zawierające dodatkowe zadania, ponieważ w przypadku każdego ćwiczenia co najmniej 60% ankietowanych uważało je za dobre lub bardzo dobre. Szczegółowe wyniki przedstawiono w poniższej tabeli.

Tabela 9. Wyniki ankiet przeprowadzonych wśród uczestników zajęć

APLIKACJA	ZŁA	UMIARKOWANA	DOBRA	BARDZO DOBRA
<b>pokój zagadek</b> (eduroom 1)	–	60%	20%	20%
<b>pozioma grafika</b> (eduroom 4)	–	40%	60%	–
<b>pionowa grafika</b> (eduroom 5)	–	40%	40%	20%
<b>tabela</b> (eduroom 6)	–	20%	60%	20%
<b>odkryj karty</b> (eduroom 7)	–	20%	40%	40%

Źródło: opracowanie własne

Niezależnie od niepodważalnych zalet opisanej w artykule techniki pracy, należy pamiętać, że jest to narzędzie, z którego można korzystać okazjonalnie, np. w ramach powtórzenia materiału. Ponadto trzeba zaznaczyć, jak istotna jest w tym przypadku rola lektora. Jego zadaniem jest bowiem nie tylko poprowadzenie gry, ale także właściwe objaśnienie jej zasad. Poczucie kontroli i bezpieczeństwa w kontekście zrozumienia przez uczniów koncepcji zajęć jest niezwykle istotne i sprzyja właściwej weryfikacji nabytych kompetencji w praktyce.

## BIBLIOGRAFIA

- Bradford C.C., Brown V., El Houari M., Trakis J. M., Weber J. A., Buendgens-Kosten J., 2021, *English Escape! Using breakout games in the intermediate to advanced EFL classroom*, „Ludic Language Pedagogy”, t. 3, s. 1–20.
- eduroom 1: <https://view.genial.ly/6074466e5bb9470dc4a3922f/interactive-content-by-la-jest-będzie> (dostęp: 15.05.2021).
- eduroom2: <https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=7xpEYw7al0O7fvnUcF6WO4NqK-BGDVJ9GrBhRH0j9iNJUOEtORV65UjFCMIY3R1AwUEZXR0FRWTY0Ry4u> (dostęp: 15.05.2021).



- eduroom 3: <https://www.sutori.com/story/byl-jest-bedzie--WaPpJfbRtFN3tMWh1zVnDNMg> (dostęp: 15.05.2021).
- eduroom 4: <https://view.genial.ly/60746995e45ab80d4a7cb1d4/social-horizontal-post-by-la> (dostęp: 15.05.2021).
- eduroom 5: <https://view.genial.ly/60746b672eb39f0da8eec06a/vertical-infographic-jest> (dostęp: 15.05.2021).
- eduroom 6: <https://learningapps.org/watch?v=pj3n0uahk21> (dostęp: 15.05.2021).
- eduroom 7: <https://wordwall.net/pl/resource/14365634> (dostęp: 15.05.2021).
- facebook 1: *S'cape Club, les escape games pédagogiques*, <https://www.facebook.com/groups/2353388058240949/about> (dostęp: 15.05.2021).
- facebook 2: *Educational Escape Rooms*, <https://www.facebook.com/groups/924220401381979/about> (dostęp: 15.05.2021).
- facebook 3: *ESCAPE ROOMOWY RAJI*, <https://www.facebook.com/groups/2304039533217751/about> (dostęp: 15.05.2021).
- facebook 4: *Escape Room w Genially*, <https://www.facebook.com/groups/escaperoomgenially> (dostęp: 15.05.2021).
- facebook 5: *ESCAPE ROOM w edukacji*, <https://www.facebook.com/groups/797701987331000/about> (dostęp: 15.05.2021).
- Fotaris P., Mastoras T., 2019, *Escape Rooms for Learning: A Systematic Review*, 10.34190/GBL.19.179.
- Gómez López A., 2019, *The use of escape rooms to teach and learn English at university*, w: Pérez-Aldeguer S., Akombo D., *Research, technology and best practices in Education*, Eindhoven, s. 94–102.
- Gruza D., Pabiańczyk A., 2016, *Język polski 2.0 – zastosowanie nowoczesnych technologii w nauczaniu języka polskiego*, Fundacja Edu&More, Warszawa.
- Kaźmierczak P., 2020a, *Escape room – nowa zagadka glottodydaktyki polonistycznej*, w: E. Kubicka, M. Berend, A. Walkiewicz, *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego V*, Toruń, s. 301–315.
- Kaźmierczak P., 2020b, *Czy aplikacja Genial.ly rzeczywiście jest genialna? O potencjale narzędzi online podczas zdalnego nauczania języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 27, s. 559–570.
- Lipińska E., Seretny A., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- online 1: <https://globalna.ceo.org.pl/pokoj-zagadek-escape-room> (dostęp: 15.05.2021).
- online 2: <https://educarium.pl/inspiracje/zabawy-rozwijajace-zmysly/edukacja-w-escape-roomie> (dostęp: 15.05.2021).
- online 3: <https://ipn.gov.pl/pl/aktualnosci/41775.Escape-Room-na-Przystanku-Historia-dodatkowe-gry-w-tygodniu-i-w-sobote.html> (dostęp: 15.05.2021).
- online 4: <https://histmag.org/Escape-room-Wsypa-Stycznosc-z-historia-nie-konczy-sie-w-pokoju-zagadek-17603> (dostęp: 15.05.2021).
- online 5: <https://zakreconybelfer.pl/2017/03/zagadkowa-sprawa.html> (dostęp: 15.05.2021).
- online 6: <https://zakreconybelfer.pl/2019/03/relacje-w-akcji.html> (dostęp: 15.05.2021).
- online 7: <https://lockme.pl/pl/blog/poradnik-live-cam-escape-wersja-korporacyjna> (dostęp: 15.05.2021).
- online 8: <https://www.youtube.com/channel/UCm5h-am8xHM5uDt04pcsW3w/videos> (dostęp: 15.05.2021).
- online 9: <https://www.youtube.com/user/superbelfrzy/videos> (dostęp: 15.05.2021).
- Veldkamp A., van de Grint L., Knippels M.-Ch. P. J., van Joolingen W. R., 2020, *Escape education: A systematic review on escape rooms in education*, „Educational Research Review”, t. 31, s. 1–18, <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100364>
- Żylińska M., 2007, *Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych*, Warszawa.

*Paulina Kaźmierczak*


## **EDUROOM ON LESSONS OF POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE – A VIRTUAL ESCAPE ROOM**

**Keywords:** Polish as a foreign language, virtual escape room, application, remote teaching

**Abstract.** The aim of the article is to present the possibilities of using the technology of escape rooms in the teaching Polish a foreign language. The process of adapting for educational purposes this popular form of entertainment, commonly known in its English version as an escape room, will be followed. The need to change the form of language classes from stationary to remote work results in the introduction of new ideas for attracting the attention of students during the lessons. An excellent way to do this is to use the opportunities offered by access to new technologies. The potential of various platforms, applications, and online tools is widely described on groups that bring together teachers using Facebook. It is impossible to ignore the fact that a treasury of knowledge in this area is provided by the advice of English and Polish philologists who work mainly with Polish children. However, the tools indicated by them can also be successfully adapted for classes with foreigners - practically at any language level and regardless of age or nationality. This article pays special attention to the applications: Genial.ly, Microsoft Teams and Sutori.



Irena Chawrińska\*

 <https://orcid.org/0000-0001-7699-6551>

## NARZĘDZIA KRYTYCZNEGO MYŚLENIA NA LEKCJI JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO W DOBIE EDUKACJI ZDALNEJ

**Słowa kluczowe:** krytyczne myślenie, edukacja zdalna, rutyny krytycznego myślenia, budowanie rusztowania, społeczność uczących się

**Streszczenie.** Autorka artykułu koncentruje się w tekście na wykorzystaniu popularnych w ostatnim czasie w dydaktyce narzędziach krytycznego myślenia (oddzielając jednocześnie owe narzędzia od *critical thinking*) na lekcji języka polskiego jako obcego w dobie edukacji zdalnej, biorąc zarówno pod uwagę kursy online (online teaching), jak i nauczanie zdalne (remote teaching). Za istotne aspekty nauczania zdalnego uznane zostają: budowanie społeczności uczących się (building community of learners), obecność nauczyciela (teaching presence), budowanie rusztowania (scaffolding learning) z wykorzystaniem rutyn krytycznego myślenia. W tekście autorka omawia przykład lekcji języka polskiego jako obcego, podczas której zostały wykorzystane strategie krytycznego myślenia.

W 2018 roku Rada Unii Europejskiej na nowo zdefiniowała kompetencje kluczowe, których zakres określono w następujący sposób: rozumienie i tworzenie informacji, wielojęzyczność, matematyka, nauki przyrodnicze, technologia i inżynieria, umiejętności cyfrowe, umiejętność uczenia się, kompetencje osobiste, społeczne i obywatelskie, przedsiębiorczość, świadomość i ekspresja kulturalna. Analiza każdej z kompetencji kluczowych prowadzi do wniosku, że niezbędną umiejętnością umożliwiającą rozwijanie każdej z nich jest krytyczne myślenie. Kompetencje kluczowe zostały wpisane w koncepcję *life long learning*, powinny stanowić efekt uczenia się uzyskany w edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej (Kwiatkowski 2018:16). Niemożliwe jest dziś zdobywanie

\* irena.chawrińska@ug.edu.pl, Uniwersytet Gdański, Wydział Filologiczny, Zakład Polonistyki Stosowanej, Instytut Filologii Polskiej, ul. Wita Stwosza 55, 80-308 Gdańsk.

wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, jeśli nasze myślenie nie jest zdyscyplinowane i nie staramy się przeprowadzać rozumowań na najwyższym poziomie, w sposób uczciwy intelektualnie, poszukując logicznych uzasadnień naszych sądów.

Sytuacja skomplikowała się jeszcze bardziej wraz z nadejściem pandemii Covid-19, która zmieniła obraz edukacji na świecie. Placówki oświatowe zamknięto, a cele edukacyjne zaczęto realizować w środowisku elektronicznym za pomocą kursów online lub zdalnego nauczania. Uczący stosują różnorodne formy mające na celu wspieranie uczących się. Istotniejszą niż dotychczas umiejętnością stało się prowadzenie dialogu motywującego, praca z uczącymi w taki sposób, żeby byli oni gotowi określić cele, a następnie – realizować je w nowej, zmienionej formule. Brak spotkań *face à face* utrudnia budowanie relacji uczących się z uczącymi, co również utrudnia naukę krytycznego myślenia. Edukatorzy w dobie edukacji zdalnej mają mniejsze możliwości dyskusowania, wspólnego analizowania źródeł ze swoimi uczniami. Trudniej zorganizować autentyczną dyskusję, rozmowę, w której można autentycznie dialogować i postępować na drodze krytycznego myślenia. W niniejszym tekście analizie zostaje poddana lekcja zdalna, choć równie ciekawa mogłaby się okazać analiza podobnych zajęć przeprowadzonych w trybie stacjonarnym.

## 1. KRYTYCZNE MYŚLENIE A NARZĘDZIA KRYTYCZNEGO MYŚLENIA

Krytyczne myślenie może dziś wydawać się kategorią wytartą, nadużywaną w różnych kontekstach, nie tylko edukacyjnych. Pojęcie to bywa rozumiane zbyt szeroko za sprawą popularności anglosaskiego nurtu *critical thinking*. Na ogół oznacza pewną formę logiki praktycznej, która koncentruje się na analizie argumentacji codziennych oraz na wypracowywaniu postaw i nabywaniu umiejętności będących efektem stosowania logiki w praktyce (por. Ennis 1996, Będkowski 2019). Zgodnie z definicją zawartą w Wielkim słowniku języka polskiego słowo *krytyczny* pochodzi od greckiego gr. *kritikós* ‘osądzający’, a jego znaczenie jest związane z umiejętnością dokonywania krytyki – działania polegającego na tym, że postrzega się jakąś rzecz lub zjawisko z wykorzystaniem różnorodnych kryteriów, aby następnie ocenić je jako całość lub ze wskazaniem na poszczególne elementy (WSJP ‘krytyczny’). Na tym polega praca krytyka sztuki, kulinarnego czy filmowego, który analizuje i ocenia zgodnie z przyjętymi kryteriami. Wydawanie krytycznych sądów wymaga bowiem przyjęcia jakiegoś kryterium, oparcia na jakiejś zasadzie innej niż tylko osobiste upodobanie. Myślenie krytyczne to myślenie zgodne z wyraźnymi i dobrymi

kryteriami, a jednocześnie myślenie świadome tego, z jakich kryteriów korzysta<sup>1</sup>. Tego rodzaju myślenie jest dziś w dobie pandemii i nieustannie pojawiających się fake newsów nadzwyczaj ważną umiejętnością, szczególnie w czasie edukacji zdalnej. Osoby myślące krytycznie podejmują bowiem starania, by żyć racjonalnie i w sposób empatyczny, są uwrażliwione na zawodną naturę ludzkiego myślenia. Używają narzędzi intelektualnych, pracują nad warsztatem krytycznego myślenia, są otwarte na nowe pojęcia i zasady, które umożliwiają analizowanie, ocenianie i logiczne myślenie. Są otwarte na nowe, świadome ułomności swojego umysłu i własnej oceny rzeczywistości, dostrzegają złożoność problemów w społeczeństwie i świecie, starają się unikać uproszczeń, dążą do samodoskonalenia i budowania racjonalnego społeczeństwa obywatelskiego, podzielają przekonanie Sokratesa: „bezmądrym życiem żyć człowiekowi nie warto”<sup>2</sup>.

Zastanawiać może, w jaki sposób zmotywować uczących się do krytycznego myślenia na lekcji języka polskiego jako obcego i czy rzeczywiście kontekst glottodydaktyczny jest tym właściwym do rozwijania tej umiejętności zarówno w grupie dorosłych, jak i uczniów z doświadczeniem migracyjnym. Zakładając, że uczący języka polskiego jako obcego realizują program zgodny z Europejskim Systemem Opisu Kształcenia Językowego, należy zaznaczyć, że w dokumencie tym, oprócz usystematyzowanych opisów poziomów znajomości języków, znajdziemy treści ukierunkowujące na działania promujące wielokulturowość i różnorodność. WESOKJ wykorzystano koncepcję kompetencji interkulturowej Michaela Byrama (1997), w *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors* z 2018 zaś uzupełniono skale opisów poziomów języka o deskryptory mediacji, koncepcje mediacji, skale dla strategii mediacji kompetencji różnorodnych i różnokulturowych. Celem nauczania języka i kultury we współczesnym świecie jest kompetencja międzykulturowa (Miodunka, Gębał 2020) rozumiana jako typ wrażliwości rodzącej się w wyniku świadomości rozumienia relacji (podobieństw i wyraźnych różnic) między kulturą pochodzenia a kulturą języka docelowego. Kompetencja ta rośnie wraz z poznawaniem coraz większej liczby języków obcych, ponieważ języki i kultury są umieszczane w coraz szerszym kontekście kulturowym. Kompetencja kulturowa to doskonała znajomość języka obcego i danej kultury, kompetencja interkulturowa – to doskonała znajomość dwóch kultur, umożliwiająca ich porównywanie, wskazywanie różnic oraz zastosowanie tej wiedzy w czasie aktu komunikacji. Specyficzna świadomość metakulturowa obejmująca naturę i mechanizmy funkcjonowania kultury to kompetencja transkulturowa, która jest niemożliwa do osiągnięcia bez krytycznego namysłu nad przejawami działań kulturowych i prób ich interpretacji oraz

<sup>1</sup> <http://www.criticalthinking.pl/wprowadzenie/> (dostęp: 05.05.2021).

<sup>2</sup> <http://www.criticalthinking.pl/czym-jest-krytyczne-myslenie/> (dostęp: 05.05.2021).

mediacji interkulturowej, która umożliwi zrównoważoną interakcję nakierowaną na usuwanie barier komunikacyjnych i wzajemne bogacenie się.

Umiejętność rozumienia mechanizmów innej kultury i mediowania między kulturami wymaga nieakceptowania przekonań, dla których nie mamy dostatecznego uzasadnienia. Postulat krytycznego myślenia zawarty w zasadzie dostatecznej racji naruszamy m.in. przez lekkomyślne dawanie wiary cudzym słowom i wskutek wpływu, jaki mają nasze uczucia i pragnienia na nasze przekonania (zob. Będkowski 2020). Mimo bogatej tradycji krytycznego myślenia na gruncie polskim w Szkole Lwowsko-Warszawskiej, w której koncepcja logiki ogólnej opierała się na postulatach krytycyzmu i jasności, a jej badacze i nauczyciele przypisywali logice ogólnej duże znaczenie związane z przeświadczeniem o silnej potrzebie kształtowania kultury logicznej w społeczeństwie (Będkowski 2020, 173), dziś nie jesteśmy w stanie wykorzystać osiągnięć SLW w edukacji bez udziału merytorycznie przygotowanych filozofów i świadomych uczniów zmotywowanych do pracy w tym zakresie. Z pomocą przychodzą nam jednak narzędzia krytycznego myślenia, czyli proste narzędzia wspierające myślenie, strategie, dzięki którym uczący się wspólnie lub indywidualnie inicjują dyskusje, badają dyskursy, dyskutują i – co najważniejsze – zarządzają swoim myśleniem. Rutyny krytycznego myślenia mogą być wykorzystywane podczas każdego rodzaju zajęć dydaktycznych, żeby wspierać uczącego się w kształtowaniu logicznego myślenia i pogłębianiu refleksji. Można do nich zaliczyć: narzędzia TOC Elliego Goldrata, mapy rozwiązywania problemów dr Danilo Siriasa, model Vess amerykańskiej firmy Edu1st, Project Zero z Harvard University. Narzędziami myślowymi mogą być: mapy, grafy, tabele, organizery, schematy wizualne, zestawienia<sup>3</sup>, a do najbardziej popularnych rutyn MK należą: winda – w 60 sekund przekonaj mnie, że..., Double Bubble: znajdź i pokaż zależności, powiązania, analogie, różnice, MOST: 3 słowa, 2 pytania, 1 porównanie/metafora (hasło), koło punktów widzenia: wejdź w sposób myślenia konkretnej osoby, 12 pytań sokratejskich do..., 5xdlaczego – uświadom sobie głęboką przyczynę, Chalk Talk: argument–kontrargument, Widzę, myślę, zastanawiam się. Każda z rutyn wizualizuje analizowany problem, a tym samym ułatwia kategoryzowanie, dostrzeganie reguł i syntetyzowanie, ułatwia wyciąganie wniosków przez uczących się i rozwiązywanie postawionych problemów.

## 2. E-LEARNING, ONLINE LEARNING, REMOTE LEARNING

Nauczanie zdalne (*remote learning*) różni się w swojej istocie i założeniach od nauczania online czy kursów e-learningowych. Za definicję ostatniego z wymienionych pojęć należy uznać nauczanie prowadzone za pośrednic-

<sup>3</sup> <https://mysleniekrytyczne.edu.pl/co-to-sa-narzedzia-krytycznego-myslania/> (dostęp: 10.05.2021).

twem mediów elektronicznych, zazwyczaj w Internecie. Proces ten powinien być sformalizowany i przebiegać z wykorzystaniem sprzętu komputerowego oraz narzędzi cyfrowych, platform internetowych, elektronicznych materiałów edukacyjnych umożliwiających transfer umiejętności i wiedzy. Nauka online odbywa się również z użyciem komputerów, tabletów, smartfonów i narzędzi internetowych. Główna różnica w stosunku do e-learningu polega na tym, że nauczanie online opiera się wyłącznie na narzędziach cyfrowych dostępnych za pośrednictwem Internetu. W związku z tym nauka online jest uważana za realną alternatywę dla studiów stacjonarnych, ponieważ oferuje możliwość uczenia się w odległych miejscach i instytucjach dydaktycznych. Nauczanie zdalne natomiast odbywa się fizycznie poza klasą. Uczący się są oddzieleni od uczących, a kontakt między nimi jest możliwy za pośrednictwem oprogramowania do wideokonferencji, tablic dyskusyjnych lub innych systemów zarządzania nauką. Ten rodzaj nauczania może odbywać się synchronicznie, gdy edukatorzy prowadzą zajęcia na żywo, lub asynchronicznie, gdy studenci po fakcie wracają do nagranych zajęć. Bez względu na przyjęty rodzaj nauki na odległość przed edukatorami stoją podobne wyzwania, dlatego niezwykle istotnym aspektem nauki na odległość jest zaprojektowanie kursu, w którym uczący jest obecny podczas całego procesu dydaktycznego, wspiera społeczność uczących się i daje im narzędzia pozwalające na „budowanie rusztowania” i w efekcie – pracę samodzielną. Uczący, który świadomie planuje swoją pracę dydaktyczną, jest już obecny na etapie projektowania kursu i planowania dydaktycznego, kontynuuje swoją pracę w trakcie kursu, kiedy udziela bezpośrednich instrukcji w razie potrzeby (Anderson i in. 2001). Instruktaż edukatora polega na budowaniu rusztowania, czyli wykorzystywaniu takiej metody uczenia, która prowadzi uczniów do większej niezależności i zrozumienia podczas procesu uczenia się (Shaw 2019). Budując rusztowanie, uczący przekazuje odpowiedzialność za proces uczenia się studentom, co w założeniu powinno prowadzić do zawiązania społeczności uczniów, wspólnie angażujących się w krytyczny dyskurs i refleksję w celu skonstruowania znaczenia i potwierdzenia zrozumienia poszczególnych zjawisk czy zagadnień (Garrison 2007). Rutyny krytycznego myślenia są skutecznymi narzędziami w dobie edukacji prowadzonej z wykorzystaniem technik uczenia na odległość, w dobie pandemii Covid-19, ponieważ motywują i inspirują uczących się do samodzielnego sprawdzania faktów, analizowania, stawiania hipotez i ich weryfikowania, tworzenia logicznych powiązań, rozwiązywania problemów, rozpoznawania emocji u siebie i innych, myślenia o myśleniu, kwestionowania własnych założeń i przewidywania konsekwencji wydarzeń i decyzji.



### 3. PALENIE KSIĄŻEK W GDAŃSKU

Sytuacja, która została omówiona na zajęciach ze studentami i kursantami<sup>4</sup>, miała miejsce 31.03.2019 r w Parafii NMP Matki Kościoła i św. Katarzyny Szwedzkiej w Gdańsku. Co właściwie się wydarzyło? Podczas rekolekcji wielkopostnych księży, służba liturgiczna i wierni wyszli przed kościół i spalili kilkanaście książek, m.in. *Harry'ego Pottera* i *Zmierzch*, maski, amulety i różową parasolkę z bajkową postacią Hello Kitty. Zdjęcia z przebiegu wydarzenia zostały opublikowane na profilu facebookowym *SMS z Nieba*. Post na Facebooku nie ograniczał się tylko do elementów wizualnych, czyli zdjęć z wydarzenia, został również opatrzone komentarzem słownym, który składał się z cytatów z Biblii: „Posągi ich bogów spalisz, nie będziesz pożądał srebra ani złota, jakie jest na nich, i nie weźmiesz go dla siebie, aby cię to nie uwikłało, gdyż Pan, Bóg twój, się tym brzydzi” (Pwt 7, 25), „Duża liczba uprawiających magię przynosiła swe księgi i palił je wobec wszystkich” (Dz 19, 19a); z cytatów z Katechizmu Kościoła Katolickiego: „Należy odrzucić wszystkie formy wróżbiarstwa: odwoływanie się do Szatana lub demonów, przywoływanie zmarłych lub inne praktyki mające rzekomo odsłaniać przyszłość (por. Pwt 18, 10; Jr 29, 8). Korzystanie z horoskopów, astrologia, chiromancja, wyjaśnianie przepowiedni i wróżb, zjawiska jasnowidztwa, posługiwanie się medium są przejawami chęci panowania nad czasem, nad historią i wreszcie nad ludźmi, a jednocześnie pragnieniem zjednania sobie ukrytych mocy. Praktyki te są sprzeczne ze czcią i szacunkiem – połączonym z miłującą bojaźnią – które należą się jedynie Bogu” (KKK 2116), „Wszystkie praktyki magii lub czarów, przez które dąży się do pozyskania tajemnych sił, by posługiwać się nimi i osiągać nadnaturalną władzę nad bliźnim – nawet w celu zapewnienia mu zdrowia – są w poważnej sprzeczności z cnota religijności. Praktyki te należy potępić tym bardziej wtedy, gdy towarzyszy im intencja zaszkodzenia drugiemu człowiekowi lub uciekanie się do interwencji demonów. Jest również naganne noszenie amuletów. Spirytyzm często pociąga za sobą praktyki wróżbiarskie lub magiczne. Dlatego Kościół upomina wiernych, by wystrzegali się ich. Uciekanie się do tak zwanych tradycyjnych praktyk medycznych nie usprawiedliwia ani wzywania złych mocy, ani wykorzystywania łatwo wierności drugiego człowieka” (KKK 2117) oraz tekstu autorskiego: Ks. Gabriel Amorth, ks. Olszewski – wprost przestrzegają przed tym, by uważać, co się czyta, ponieważ wpływa to na nas i na nasze postrzeganie świata<sup>5</sup>. Post odbił się

<sup>4</sup> Zajęcia zdalne przeprowadzono wiosną 2021 r. ze studentami z Harbinu studiującymi w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Gdańskiego oraz z kursantami uczestniczącymi w kursach z języka polskiego organizowanych przez Akademickie Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców na Uniwersytecie Gdańskim (poziom B1).

<sup>5</sup> Ten post został usunięty z Facebooka, zob. <https://deon.pl/kosciol/przed-kosciolem-spali-li-ksiazki-o-harrym-potterze-to-wierni-je-przyniesli-bo-nadszedl-czas-zeby-zrobic-z-tym-porzadek,514248> (dostęp: 20.04.2021).

szerokim echem w mediach krajowych i zagranicznych<sup>6</sup>. Proboszcz parafii zapytany o tę sytuację, miał odpowiedzieć: „To nie było palenie jakichś tam ksiązek, ale palenie przedmiotów związanych z magią i okultyzmem. Oprócz ksiązek były tam także inne przedmioty – amulety, talizmany. To wierni je przynieśli, bo nadszedł czas, żeby zrobić z tym porządek”<sup>7</sup>. Zdaniem księdza proboszcza wierni spalili przedmioty, ponieważ nabyli świadomości, że posiadają przedmioty magiczne, a ks. Rafał Jarosiewicz, który brał czynny udział w wydarzeniu przed gdańską świątynią, skomentował je na swoim profilu facebookowym w następujący sposób: „Marzy mi się taki czas, kiedy ludzie w proteście przeciw zabijaniu nienarodzonych dzieci, będą reagować choć w połowie tak gorliwie, jak na spalenie ksiązek o magii...”<sup>8</sup>. Wydarzenia z Gdańska komentowano bardzo różnie, nazywając je bezdenną głupotą, kroplą przelewającą czarę, gusem, średniowiecznym przesądem, głupotą, zostały skojarzone z Inkwizycją, Trzecią Rzeszą i ZSRR<sup>9</sup>. Ostatecznie ksiądz został ukarany mandatem przez straż miejską, a prezes Fundacji SMS Z NIEBA opublikował na profilu facebookowym Fundacji oświadczenie o następującej treści: „Fakt spalenia ksiązek i innych przedmiotów był niefortunny. Nie miał on jednak charakteru prześmiewczego wobec jakiegokolwiek grupy społecznej czy religii, nie był też wymierzony w książki jako takie czy kulturę. Jeśli ktokolwiek moje działania odebrał w ten sposób, chciałbym w tym miejscu go bardzo serdecznie przeprosić. Fundacja przez ostatnie pięć lat rozdała za darmo prawie ćwierć miliona ksiązek, w tym też książki, które uratowaliśmy przed zniszczeniem w sytuacji likwidacji magazynów przez wydawnictwa. Niefortunna była także publikacja fotografii ukazujących zniszczenie ksiązek i innych przedmiotów dobrowolnie przyniesionych przez uczestników rekolekcji, zwłaszcza że nie zawierała żadnych wyjaśnień. Informujemy też, że usuwamy z naszego profilu zamieszczony materiał, by nie generował kolejnych emocji. Jeszcze raz bardzo przepraszam”<sup>10</sup>.

<sup>6</sup> Zob. <https://tvn24.pl/pomorze/palenie-ksiazek-przed-kosciolem-w-gdansk-harry-potter-ma-zla-moc-ra923499-2294088>, <https://wiadomosci.onet.pl/trojmiasto/gdansk-palenie-ksiazek-w-gdansk-ksiadz-dostal-mandat-sprawa-w-prokuraturze/fk2yelz>, <https://wiadomosci.wp.pl/bbc-napisalo-o-paleni-ksiazek-przez-ksiezy-w-gdansk-6365714519611521a>, <https://natemat.pl/268573,ksieza-palili-ksiazki-w-gdansk-wzial-ich-na-celownik-zastepca-dulkiewicz>, [https://wiadomosci.onet.pl/kraj/palenie-ksiazek-przez-ksiezy-i-ministrantow-swiatowe-media-komentuja/zxrkrsd?utm\\_source=wiadomosci.onet.pl\\_viasg\\_wiadomosci&utm\\_medium=referral&utm\\_campaign=leo\\_automatic&srcc=ucs&utm\\_v=2](https://wiadomosci.onet.pl/kraj/palenie-ksiazek-przez-ksiezy-i-ministrantow-swiatowe-media-komentuja/zxrkrsd?utm_source=wiadomosci.onet.pl_viasg_wiadomosci&utm_medium=referral&utm_campaign=leo_automatic&srcc=ucs&utm_v=2) (dostęp: 05.05.2021).

<sup>7</sup> Zob. <https://deon.pl/kosciol/przed-kosciolem-spalili-ksiazki-o-harrym-potterze-to-wierni-je-przyniesli-bo-nadszedl-czas-zeby-zrobic-z-tym-porzadek,514248> (dostęp: 05.05.2021).

<sup>8</sup> Ibid.

<sup>9</sup> [https://wiadomosci.onet.pl/kraj/palenie-ksiazek-przez-ksiezy-i-ministrantow-swiatowe-media-komentuja/zxrkrsd?utm\\_source=wiadomosci.onet.pl\\_viasg\\_wiadomosci&utm\\_medium=referral&utm\\_campaign=leo\\_automatic&srcc=ucs&utm\\_v=2](https://wiadomosci.onet.pl/kraj/palenie-ksiazek-przez-ksiezy-i-ministrantow-swiatowe-media-komentuja/zxrkrsd?utm_source=wiadomosci.onet.pl_viasg_wiadomosci&utm_medium=referral&utm_campaign=leo_automatic&srcc=ucs&utm_v=2) (dostęp: 06.05.2021).

<sup>10</sup> <https://wiadomosci.onet.pl/trojmiasto/gdansk-palenie-ksiazek-w-gdansk-ksiadz-dostal-mandat-sprawa-w-prokuraturze/fk2yelz> (dostęp: 10.05.2021).

#### 4. LEKCJA JĘZYKA POLSKIEGO A KRYTYCZNE MYŚLENIE

Impulsem do przeprowadzenia zajęć dotyczących wydarzenia sprzed gdańskiej świątyni stało się pytanie, które zadał student podczas zajęć dotyczących redagowania recenzji książki: „Dlaczego Polacy palą książki?”. Lekcja została przeprowadzona w kilku grupach, wzięło w niej udział: szesnaścioro studentek i studentów z Chin oraz dwadzieścioro troje kursantek i kursantów, wśród których byli zarówno Słowianie, jak i przedstawiciele innych grup językowych. Przedmiotem zajęć uczyniono dwie fotografie, zamieszczone pierwotnie na Facebooku Fundacji SMS Z NIEBA, przedstawiające księdza ze służbą liturgiczną modlącego się nad ogniskiem oraz zbliżenie palonych przedmiotów. Z uwagi na to, że lekcja miała dotyczyć przekazu wizualnego (medialnego), za adekwatną metodę pracy uznano strategię myślenia wizualnego, które już od lat osiemdziesiątych są wykorzystywane na lekcjach języków obcych, skutecznie pomagają w rozwoju krytycznego myślenia, alfabetyzmu wizualnego i komunikacji. Uczestniczki i uczestnicy zajęć (6 osób) zobaczyli na ekranach swoich urządzeń elektronicznych omawiane fotografie i 3 pytania:

1. Co dzieje się na tej fotografii?
2. Co widzisz?
3. Co jeszcze możesz znaleźć na zdjęciu?

Odpowiedzi były następujące (przykłady):

1. *Mężczyzna pali ogień, pan księż stoi, nie wiem, nie rozumiem, to dziwne*
2. *Widzę zapalone książek, ksiądz i dzieci, Widzę Harry Pottera w ognisku*
3. *Ksiądz stoi i zapalił książki, mężczyzna zanieczyszcza powietrze, mężczyzna powoduje smog*

Uczestnicy zajęć z trudem odpowiadali na postawione pytania, więc pozostałym grupom zaproponowano inne ćwiczenie – rutynę krytycznego myślenia WIDZĘ, MYŚLĘ, ZASTANAWIAM SIĘ. Okazało się, że tym razem uczestnicy zajęć chętniej formułowali odpowiedzi, zadanie było dla nich łatwiejsze pod względem językowym, mimo że również musieli zmierzyć się z trudnym materiałem ikonycznym. Uczący się raportowali, że nie wiedzą, co widzą; nie rozumieją tej sytuacji i zastanawiają się, o co chodzi, akcentując przy tym problem zanieczyszczenia środowiska.

Zrealizowanie ćwiczenia z wykorzystaniem rutyny krytycznego myślenia umożliwiło wstępną analizę sytuacji przedstawionej na fotografii. Następnie przyszedł czas na pięć pytań pogłębionych, dzięki którym możliwa miała się okazać interpretacja fotografii i samego wydarzenia. Poniżej przedstawione zostały odpowiedzi uczestniczek i uczestników zajęć na zadane im pytania (odpowiedzi powtarzające się nie zostały uwzględnione).

## 1. CO WIDZISZ NA FOTOGRAFII?

*Ludzie zapalają książki / Na fotografii widzę zapalone książek, ksiądz i dzieci / 3 osoby / Widzę księdza, dzieci i palone książki / Widzę księdza, dzieci dziwaczny rzecz i ogień / Widzę ludzie i ksiądz, modlą i palą książki przy kościele / Palenie książek / ksiądz w białej stoi przed stosem płonących książek / Palenie książek przez księdza, i dzieci stoją obok modlą się / Widzę wiele spalonych książek, a ksiądz i dzieci są przed tymi książkami / ksiądz pali książki i modli się / Modli ludzi się na plener. Książki zostały zapalone na popiół / Widzę, że ksiądz z dziećmi palą książki i modlą / Fotografia przedstawia kilka osób i palą książki i inne przedmioty / Widzę spalone rzeczy / Na zdjęciu widzę sytuacje, gdzie ksiądz z dziećmi spalają różne rzeczy / Widzę na zdjęcie księdza który publicznie pali książki w kturych opisana magia. Dwa chłopca za tym oglądają / Widzę księdza oraz dwóch chłopców. Oni palą różne rzeczy, jaki są związane z magią / Ksiądz pali wiele rzeczy. Na przykład książki, maski, przedmioty, które są połączone z innymi religiami lub przekonaniem / ogień, ksiądz, dzieci, trawa, biedny osób / auto / mieszkanie / stoer / peleryna / Widzę księdza, który pali książki magiczne, maski, parasoli / Palenie różnych książek i przedmioty*

## 2. JAK MYŚLISZ, JAKIE WYDARZENIE ZOSTAŁO SFOTOGRAFOWANE?

*Wielki Post / W czasie Wielkiego Postu w Gdanskku ksiądz palił książki, które dotyczący o magii / palą książki / Myślę, że to prawdopodobnie jakaś uroczystość / palić przeciw książka / religijne, dziwne, niezgodne z współczesnością / Myślę, że człowiek, który robił fotografie, chce rozpowszechniać takie wydarzenie, czyli palenie książek / Treść książki narusza religię, obrzędanie / rekolekcje / Myślę, że oni odbywają się dziwną uroczystość / Książki, które byli spalane są przeciw religię. Więc ksiądz pali książki / Pod czas rekolekcji ludzie przyniesły rzeczy od których chcieli się uwolnić i spaliły ich obok kościoła / Rekolekcja przed wielkanocą / Zostało sfotografowane wydarzenie gdy coś prywatnie księż pali / Palenie książek oraz innych rzeczy / To było w rekolekcje / Ksiądz palenie książki, że on myśli są zły i nie christianen. On chcą przekonać dzieci, że tylko christianen drogi jest prawda drogi / Palenie książek zostało sfotografowane / Jak już wiem, że ksiądz płacił pieniądze, miśle, że on robi ceremonie kościelne, żeby zabić złe dusze*

## 3. CZY WIDZIAŁEŚ/WIDZIAŁAŚ TO ZDJĘCIE WCZEŚNIEJ? W JAKIEJ SYTUACJI?

*Nie / przez przyjaciółka / Nigdy nie / Nigdy nie widziałam / Nie widziałas / Tak, szukam filmów o Vampirze. To zdjęcie się pojawiło / Wcześniej zdjęcia nie widziawa bo ja nie religijna osoba i ten temat nie aktualny dla mnie / Tak widziałam to zdjęcie w gazetach / Ksiądz znalazł go chłopci czytają książki, że on nie lubi. Więc on był zły i myśl był dobrze pomyśl palenie tej książek, przestraszyć chłopcy*

## 4. CO ROBI KSIĄDZ NA TYM ZDJĘCIU? CO OZNACZA JEGO STRÓJ?

*Ksiądz stoi i zapalił książki które związane z magią, oni nie chce ludzie wierzą w złą wiarę / Modlił się przed ogniskiem. Złoty nastrój oznaczył szczęście / palił książki / On się modlił, żeby wyeliminować kultury / zapłon i pali dziwaczny rzecz. Tradycyjna reguła. Ten strój może pomóc ludziom spokój i wesołość / On organizuje tę aktywności / Ksiądz modlił się i palił książki. To znaczy szczęśliwość / Ogląda palic książkę / Modli się, gromadzi ludzi na to wydarzenie. Strój oznacza wesołość / Ksiądz głośno zrobił się w związku z paleniem książek przed kościołem / pali książki / On prowadzi proces modlitwy. Jego strój oznacza, że ta modlitwa jest ważna / Trzymają ręce razem, ulega i modli / Ksiądz modli się / Ksiądz pali książki*

*i inne przedmioty. On stoi i patrze na. On ma na sobie białą togę i fioletowy szalik / Ksiądz modli się, iego strój oznacza, że trwa trzecia tydzień wielkiego posta, czas rekolekcji / Ksiądz pali książki i figurki różnych bożków. Według mnie jego strój oznacza radość. Radość od tego, że oni uwalniają się od tego, co nie mile i nieprzyjemne dla Boga / Ogląda palenie i myślę, że modli się. Strój oznacza, że jest jakies religijne święto / Jego strój jest specjalny do okazji Wielki Post / Ksiądz modli się. On nosi ubrania na radości, bo on jest szczęśliwy palenie kultur / Ksiądz pali różne rzeczy, które są związane z magiej / Strój oznacza coś szczęśliwego, bo ksiądz nosi ten stoja, kiedy jest letary*

##### 5. CO CZUJESZ, KIEDY OGLĄDASZ TĘ FOTOGRAFIĘ?

*Myślę, że oni marnują książki, czuję żalowanie i palenie książek zanieczyszcza powietrze, to jest zła sytuacja dla środowiska. Ludzie, którzy widzą te wydarzenie i zrobili zdjęcia i upublicznili / Myślę, że w XXI wieku, który jest wolni i otwarty pojawiał się taką sytuację to jest skandal. To będzie duży wpływ na wzrost dla dzieci / Czuję się smutna, bo chociaż nie mamy magi na świecie, możemy mieć fantazję / Rozumiem że ludzi w starym wieku są przerażone o rzeczach nie rozumienie / Czuję się zdziwiona i uważam, że to marnowanie książek i zanieczyszczanie powietrza / Faktycznie czuję się śmiesznie. Myślę, że te wydarzenie nie powinno być publiczne, bo takie wydarzenie nie jest prawdziwy i nie powinien przekazać takie kultury / Myślę, że zachowanie jest bardzo dziwne. Nie zgadzam się z innymi punktami widzenia i niszczy. Wewnętrzne serce jest nietolerancyjne i paranoiczne / Czuję się niedoobrze, zdziwiony. Przeszkadzam mi kiedy zobaczyłem to zdjęcie / Uważam, że to może być problemem, bo to ma zły wpływ na myśl ludzi. W tym współczesnym świecie stało się takie wydarzenie, czuję się bardzo dziwnie / nie naturalnie nerwowo, zanieczyszczają powietrze / Jestem zaskoczony, bo w współczesnym społeczeństwie taka sprawa jest zupełnie rzadka i niewiarygodna. Konflikt religijny w Polsce nie jest ostry i nieunikniony, nie wiem dlaczego tak się zdarzyło / Czuję się smutny. Marnują książki / Myślę, że ci ludzie chyba są szaleni / czuję się strasznie, bo myślę, że ludzie mogą akceptować dużo pomysłów / Myślę że w wyniku tego ludzie zrobili się wolni od swoich „problemów”, tylko to można zrobić w inny sposób, nie spalając tych rzeczy i nie robić zdjęć. Książki można oddać innym ludziom / Kiedy oglądam tę fotografię czuję, że ksiądz robi to specjalnie, żeby pokazać ludziom ich grzechy i uwolnienie od nich. Widać, że ksiądz z dziećmi się modli. W Biblii napisano, że czary i magia są obrzydliwe dla Pana Boga. I robią nas dalej od Niego, jego miłości, bo sam szatan przez to działa / Czuję, że dla mnie dziwna ta sytuacja / Sytuacja trochę podobna do akcji książki „451 stopni Fahrenheita” / Normalnie. Nie jestem zszokowana / Czuję się, że ksiądz powinien czytać więcej historia, wtedy może nie robi coś taki głupi / Czuję styd / Myślę, że to jest dziwny bo tam stoją dzieci też, który noszą różową albę / To dla mnie głupie. Osobiście nigdy nie widziałam kraju, w którym religia ma większą moc w Europie, a kościoły są liczniejsze niż Polska. Ksiądz na tym zdjęciu palił książki. Gdzie palą książki, niebawem ludzie też palic będą. A mnie nie dziwi ten powrót do średniowiecza. Samodzielne myślenie, inteligencja, siły o myślenie... dzieci nie bardzo mają, więc to zły wpływ na dzieci. Zastraszać muszą ciemnotę żeby mieć władzę... ludem głupim się łatwo steruje*

Każda z osób badanych początkowo nie była w stanie wejść w rozmowę na temat zasugerowany przez fotografię. Zastosowanie rutyny krytycznego myślenia WIDZĘ, MYŚLĘ, ZASTANAWIAM SIĘ ułatwiło podjęcie refleksji związanej z paleniem książek w Gdańsku zarówno pod względem kulturowym,

jak i językowym. Czasowniki w pierwszej osobie liczby pojedynczej: widzę, myślę, zastanawiam się, które stały się początkiem zdań formułowanych przez zdających, niejednokrotnie ośmieliły ich do tego, by wyartykułować swoją odpowiedź. Po wstępnej rozmowie uczący się odpowiedzieli na pięć pytań, które okazały się dla nich niemałym wyzwaniem. Uczestniczki i uczestnicy zajęć w znakomitej większości nie mogli zrozumieć sytuacji przedstawionej na zdjęciu bez wprowadzenia kulturowego. Również studenci z Chin, którzy studiują po polsku i realizują liczne zajęcia z historii Polski i kultury polskiej, nie byli w stanie zinterpretować przedstawionych im fotografii. Tylko dwie osoby widziały wcześniej zdjęcia, wszyscy badani opisali własne odczucia w stosunku do sytuacji z fotografii, tylko jedna osoba nie była zaskoczona tym, co zobaczyła i usłyszała wcześniej na temat wydarzenia sprzed gdańskiego kościoła. Brak zanurzenia w tradycji religijnej uniemożliwił uczącym się lekturę komunikatu wizualnego, jego krytyczną ocenę i interpretację. Niezbędna okazała się tu obecność uczącego (*teaching presence*), który na zajęciach w trybie zdalnym zmotywował uczących się do dyskusji (*building a community of learners*) i dał im narzędzia, które umożliwiły im pracę samodzielną – narzędzia krytycznego myślenia (*scaffolding learning*). Wartością tego rodzaju zajęć jest poznanie nowego elementu kultury polskiej, który bywa uznawany za zbyt polonocentryczny i jest niechętnie podejmowany przez niektórych lektorów języka polskiego. Kościół katolicki, święta katolickie i zwyczaje są jednak nieodzownym elementem naszej tożsamości i bez znajomości leksyki z tego zakresu, tradycji religijnej i zwyczajów, przyjmowany w kulturze polskiej może czuć się nieswojo w różnych sytuacjach komunikacyjnych i kulturowych. Zajęcia z wykorzystaniem narzędzi krytycznego myślenia uświadomiły to uczącej i uczącym się, otwierając jednocześnie pole do rozmów po polsku na istotne tematy: rola książek w świecie dzisiaj, rola kościoła katolickiego w dzisiejszym świecie, publiczne i niepubliczne wydarzenia – jakie treści warto publikować w Internecie, zwyczaje i tabu w różnych tradycjach religijnych, zanieczyszczenie środowiska, zmiany klimatyczne a cele zrównoważonego rozwoju. Nade wszystko zajęcia dotyczące interpretacji fotografii za pomocą narzędzi krytycznego myślenia, mimo ich zdalnego trybu, wpłynęły na podniesienie kompetencji międzykulturowej każdego z uczestników i każdej z uczestniczek.

## 5. PODSUMOWANIE

Dzięki strategiom myślenia krytycznego i odpowiednim pytaniom możemy wspierać proces glottodydaktyczny, rozwój kompetencji kluczowych i efektywną komunikację. Celem zastosowania narzędzi krytycznego myślenia na lekcji języka

polskiego jest dostrzeżenie nowych perspektyw, różnych punktów widzenia, niuansów, które możemy znaleźć w niemal każdej akcji komunikacji. W świecie wielokulturowym, w którym międzykulturowość jest istotnym zadaniem, uczenie się przez całe życie i rozwijanie kompetencji kluczowych – naszą powinnością, *critical thinking* i jego strategię odgrywają nadzwyczaj istotną rolę w nabywaniu kompetencji transkulturowej, bez której trudno dziś w świecie zglobalizowanym wieść satysfakcjonujące życie zawodowe i osobiste.

## BIBLIOGRAFIA

- Anderson Lorin W., Krathwoh David R., 2001, *A taxonomy for learning, teaching, and assessing : a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, Nowy Jork.
- Będkowski M., *To Teach Critical Thinking and Clear Speaking. Postulates of Criticism and Clarity and the Issue of So Called General Logic*, „Studia Semiotyczne – English Supplement” 2020, Vol. XXXI, s. 167–183, DOI: 10.26333/sts.xxxiii2.04
- Ennis R.H., 1996, *Critical Thinking Dispositions: Their Nature and Assessability*, „Informal Logic” 18(2–3).
- Garrison D.R., 2007, *Online Community Of Inquiry Review: Social, Cognitive, And Teaching Presence Issues*, [https://www.researchgate.net/publication/242682355\\_Online\\_community\\_of\\_inquiry\\_review\\_Social\\_cognitive\\_and\\_teaching\\_presence\\_issues](https://www.researchgate.net/publication/242682355_Online_community_of_inquiry_review_Social_cognitive_and_teaching_presence_issues) (dostęp: 10.05.2021).
- Kwiatkowski S., 2018, *Kompetencje przyszłości*, Warszawa.
- Miodunka W., Gębal P., 2020, *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Warszawa.
- Shaw R., Takeuchi Y., Shiwaku K., Fernandez G., Gwee Q., and Yang B., 2009, *1-2-3 of disaster education*, Kyoto, Japan.

### Netografia

- <http://www.criticalthinking.pl/wprowadzenie/> (dostęp 05.05.2021).
- <https://deon.pl/kosciol/przed-kosciolem-spalili-ksiazki-o-harrym-potterze-to-wierni-je-przyniesli-bo-nadszedl-czas-zeby-zrobic-z-tym-porzadek,514248> (dostęp 05.05.2021).
- <https://mysleniekrytyczne.edu.pl/co-to-sa-narzedzia-krytycznego-myslenia/> (dostęp 10.05.2021).
- <https://natemat.pl/268573.ksieza-palili-ksiazki-w-gdansk-wzial-ich-na-celownik-zastepca-dulki-wicz> (dostęp 05.05.2021).
- <https://tvn24.pl/pomorze/palenie-ksiazek-przed-kosciolem-w-gdansk-harry-potter-ma-zla-moc-ra923499-2294088> (dostęp 05.05.2021).
- [https://wiadomosci.onet.pl/kraj/palenie-ksiazek-przez-ksiezy-i-ministrantow-swiatowe-media-komentuja/zxrkrds?utm\\_source=wiadomosci.onet.pl\\_viasg\\_wiadomosci&utm\\_medium=referral&utm\\_campaign=leo\\_automatic&src=ucs&utm\\_v=2](https://wiadomosci.onet.pl/kraj/palenie-ksiazek-przez-ksiezy-i-ministrantow-swiatowe-media-komentuja/zxrkrds?utm_source=wiadomosci.onet.pl_viasg_wiadomosci&utm_medium=referral&utm_campaign=leo_automatic&src=ucs&utm_v=2) (dostęp 05.05.2021).
- <https://wiadomosci.onet.pl/trojmiasto/gdansk-palenie-ksiazek-w-gdansk-ksiadz-dostal-mandat-sprawa-w-prokuraturze/fk2yelz> (dostęp 05.05.2021).
- <https://wiadomosci.wp.pl/bbc-napisalo-o-paleniu-ksiazek-przez-ksiezy-w-gdansk-6365714519611521a> (dostęp 05.05.2021).

*Irena Chawrińska*

**CRITICAL THINKING STRATEGIES IN LESSONS OF POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE AGE OF REMOTE EDUCATION**


**Keywords:** critical thinking, remote education, critical thinking routines, scaffolding learning, community of learners


**Summary.** The article focuses on the use of the recently popular tools of critical thinking in didactics (distinguishing the tools from critical thinking) during the lessons of Polish as a foreign language in the era of remote education, taking into account both online teaching and remote teaching. The following are considered important aspects of distance learning: building a community of learners, teaching presence, and scaffolding learning with the use of critical thinking routines. In the text, the author discusses an example of a lesson of Polish as a foreign language, during which critical thinking strategies were used.





Rafał Maćkowiak\*, Paula Góralczyk-Mowczan\*\*

 <https://orcid.org/0000-0003-3905-9854>

 <https://orcid.org/0000-0001-8258-4377>

## NAUCZANIE JĘZYKA POLSKIEGO W STUDIUM JĘZYKA POLSKIEGO DLA CUDZOZIEMCÓW UNIwersYTETU ŁÓDZKIEGO A NOWA (PANDEMICZNA) RZECZYWISTOŚĆ

**Słowa kluczowe:** język polski jako obcy, nauczanie zdalne, Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ

**Streszczenie.** Artykuł stanowi kontynuację badań dotyczących oceny zajęć języka polskiego prowadzonych zdalnie w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego w czasie pandemii COVID-19. Wnioski z przeprowadzonych ankiet pozwoliły stworzyć model e-lekcji odpowiadający oczekiwaniom uczących się języka polskiego jako obcego. Sytuacja zmusiła nas do poszukiwania nowych rozwiązań i wykorzystania multimedialnych narzędzi dydaktycznych, a studentów do jeszcze większej samodzielności i odpowiedzialności. Ponadto udało się wskazać kierunki rozwoju, które mogą wpłynąć na wzmocnienie potencjału dydaktycznego.

### 1. WSTĘP

Glottodydaktyka polonistyczna rozumiana jako nauczanie języka polskiego jako obcego (dalej: jpjo) rozwija się od lat pięćdziesiątych XX wieku. Największy rozkwit naukowych zainteresowań nauczaniem jpjo przypada na koniec lat 70., a prace pojawiające się w owym czasie uświadamiały potrzebę rozwoju metodologii edukacji językowej w Polsce (Miodunka 2005, s. 11–12). Początek

\* rafal.mackowiak@uni.lodz.pl, Uniwersytet Łódzki, Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców, ul. Kopcińskiego 16/18, 90-232 Łódź.

\*\* paula.goralczyk@uni.lodz.pl, Uniwersytet Łódzki, Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców, ul. Kopcińskiego 16/18, 90-232 Łódź.

glottodydaktyki polonistycznej wiąże się z powstaniem pierwszych szkół i lektoratów. Łódzki ośrodek – Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ (dalej: SJPdC lub Studium) – jest najstarszym<sup>1</sup> i jednym z największych ośrodków uczących cudzoziemców języka polskiego w Polsce. Rokrocznie kilkuset studentów z kilkudziesięciu krajów uczy się w nim na kursach dziennych, popołudniowych czy wakacyjnych. Głównym celem jest przygotowanie słuchaczy do studiów na polskich uczelniach i zapoznanie z kulturą naszego kraju. B. Rakowski, przedstawiając historię Studium, zwrócił uwagę, że „ważną dziedziną działalności SJPdC było i jest wypracowywanie nowych metod i programów nauczania, opracowanie podręczników i innych materiałów do nauczania języka polskiego jako obcego oraz przedmiotów kierunkowych” (Rakowski 2010, s. 14). B. Ostromięcka-Frączak dodaje, iż „specyfika łódzkiego Studium polega na tym, że cudzoziemcy oprócz języka ogólnego uczą się również języka specjalistycznego, związanego z kierunkiem ich przyszłych studiów” (Ostromięcka-Frączak 2010, s. 24). Natomiast D. Wielkiewicz-Jałmużna podkreśla, że Studium do końca lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku było „jedyną placówką kształcąca cudzoziemców na tak dużą skalę. (...) Brak tradycji i doświadczeń w nauczaniu języka polskiego jako obcego, brak wzorców, podręczników, słowników i innych pomocy naukowych wymagał stworzenia sobie odpowiednich warunków do skutecznej pracy dydaktycznej” (Wielkiewicz-Jałmużna 2008, s. 79). Kto by przypuszczał, że ponad pół wieku później lektorzy jpjo z całej Polski staną przed podobnymi wyzwaniem?

11 marca 2020 roku Rektor Uniwersytetu Łódzkiego w celu przeciwdziałania rozprzestrzeniania się wirusa COVID-19 zawiesił „działalność dydaktyczną Uniwersytetu Łódzkiego we wszystkich trybach i formach kształcenia, z wyjątkiem zajęć prowadzonych za pośrednictwem środków nauczania na odległość”<sup>2</sup>. Nikt w tym czasie nie wiedział, jak powinny być prowadzone zajęcia zdalne. Wkrótce stało się jasne, że potrzebujemy nowych narzędzi, materiałów i metod nauczania. O tym jak wyglądały początki organizacji pracy zdalnej w SJPdC dowiedzieć możemy się z badań przeprowadzonych przez M. Gaze i R. Maćkowiaka pod koniec maja 2020 roku. Wyniki zostały opublikowane w dwóch artykułach – *Nauczanie języka polskiego jako obcego w czasie pandemii koronawirusa w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego. Część I. Aspekt organizacyjny i dydaktyczny* (Gaze, Maćkowiak 2021) i *Część II. Aspekt techniczny* (Maćkowiak, Gaze 2021). Podobnie jak rok wcześniej ze względu na obfitość zgromadzonego materiału wyniki z drugiego roku nauczania na odległość zostaną zaprezentowane w kilku osobnych artykułach. Poniższy

<sup>1</sup> Łódzkie SJPdC utworzono w 1952 roku a warszawskie Polonicum – Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców cztery lata później.

<sup>2</sup> Zarządzenie nr 100 Rektora Uniwersytetu Łódzkiego z dnia 11.03.2020 r. <https://baw.uni.lodz.pl/> (dostęp: 13.05.2021).

tekst dotyczy aspektu organizacyjnego i dydaktycznego wyłącznie w odniesieniu do zajęć z języka polskiego<sup>3</sup>.

Rok akademicki 2020/2021 jest nietypowy z kilku względów. Po pierwsze w całej Polsce, jak i w krajach naszych słuchaczy, panuje epidemia. Po drugie Uniwersytet Łódzki rozpoczął zajęcia dydaktyczne dopiero w połowie października 2020 roku. Dokładnie w dniu, kiedy wprowadzono obowiązek nauczania zdalnego<sup>4</sup>, przez co ani jedna godzina lekcyjna nie odbyła się stacjonarnie. Po trzecie już teraz wiemy, że rok akademicki 2020/2021 zakończymy tak samo, jak go zaczęliśmy, czyli zdalnie. Nie wiemy natomiast, czy kolejny rok przeniesie powrót do murów uczelni wyższych. Jak zatem wygląda nauczanie jpjo w nowej rzeczywistości? Co zyskaliśmy, a co straciliśmy? Jakie były nasze największe problemy, a z czym poradziliśmy sobie lepiej niż rok temu? Jak oceniają nas nasi słuchacze? Jak nowe doświadczenia wpłyną na przyszłość nauczania języka? Czy wiemy, co jeszcze poprawić, aby wzmocnić potencjał dydaktyczny SJPdC i innych jednostek UŁ?

## 2. MATERIAŁ BADAWCZY

W artykule przedstawimy refleksje oraz wyniki badań ankietowych przeprowadzonych w dniach 15–24 marca 2021 wśród słuchaczy Studium. Ankieta była dobrowolna, anonimowa, opracowana przy pomocy platformy Microsoft Forms i tą też drogą została rozkolportowana. Składała się maksymalnie ze 161 pytań – zależnie od tego, ilu nauczycieli uczyło w danej grupie lub na ile przedmiotów uczęszczał ankietowany. Grupę badawczą stanowili reprezentanci blisko 20 krajów, stypendyści Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej oraz osoby uczące się odpłatnie na czterech poziomach zaawansowania językowego – od A1 do B2. Wyniki ankiet zgromadzono od ponad połowy wszystkich słuchaczy SJPdC, a dokładnie od 155 osób. Ponad połowę respondentów stanowili Białorusini (106 osób), drugą największą grupą byli Ukraińcy (24 osoby), a kolejno przedstawiciele Rosji (4), Konga (4), Angoli (2), Palestyny (2), Syrii (2) i po jednym przedstawicielu z Algierii, Chin, Gruzji, Iraku, Kamerunu, Libanu, Maroka, Nigerii, Tunezji, Wenezueli i Wietnamu<sup>5</sup>. Najwięcej, bo 82%

<sup>3</sup> Wkrótce spodziewać się można podobnych rozważań, ale w odniesieniu do: nauczania przedmiotów takich jak matematyka, fizyka, biologia, chemia, historia czy geografia; wykorzystania nowych technologii i mediów w nauce online.

<sup>4</sup> Aby ułatwić pracę nauczycielom i słuchaczom, a także zminimalizować ryzyko wystąpienia jakichkolwiek problemów technicznych, dyrekcja SJPdC podjęła decyzję o stworzeniu mniejszych grup niż podczas nauczania stacjonarnego, czyli liczących około 10 osób.

<sup>5</sup> Dla zobrazowania nowej (pandemicznej) rzeczywistości warto przytoczyć statystyki prowadzone przez Sekcję Studencką SJPdC. W roku akademickim 2019/2020 w Studium uczyło się

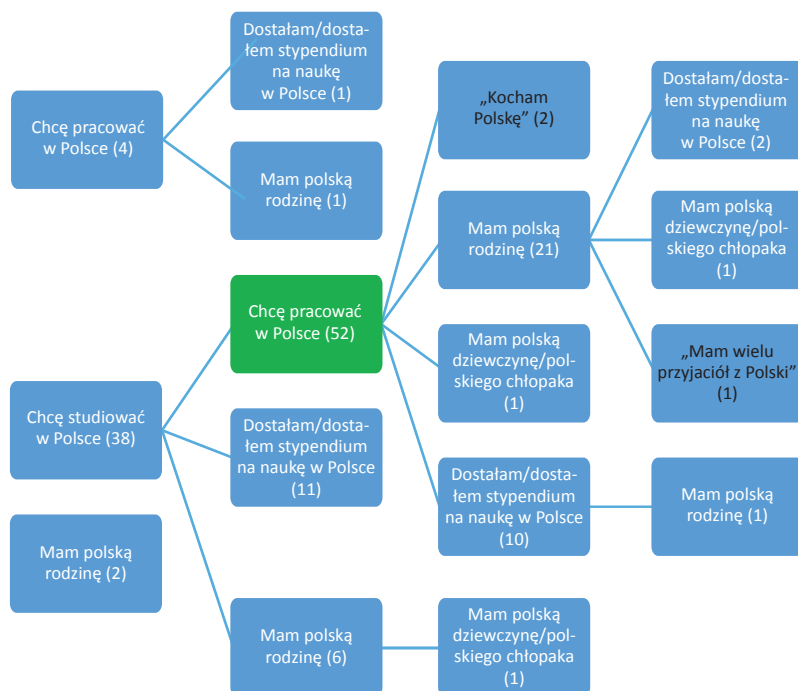
ankietowanych to osoby między 17. a 20. rokiem życia. 85% uczestników naszych kursów nigdy wcześniej nie studiowało, natomiast 12% ukończyło studia licencjackie, 2% – magisterskie i 1% – doktorskie. Wyniki dotyczące tego, od jak dawna ankietowani uczą się języka polskiego, były bardziej wyrównane: 32% uczy się od roku do 2 lat, 24% od 3 do 4 lat, 19% mniej niż pół roku, 14% od 6 do 12 miesięcy i też 14% ponad 5 lat. Widać zatem, że osób, które dopiero w Studium rozpoczęły naukę języka polskiego, było znacznie mniej, co niezaprzeczalnie ułatwia pracę w trybie zdalnym. Nie trzeba chyba nikogo przekonywać, że nauka języka od zera przez ekrany komputerów czy smartfonów, przy mniej lub bardziej zniekształconym głosie lektora, z ograniczoną możliwością przekazywania informacji za pomocą mowy ciała i gestów jest wyjątkowo trudna dla uczniów, ale też bardziej wymagająca dla nauczycieli. Przejdźmy zatem do motywacji, czyli najważniejszego składnika w procesie uczenia się języków obcych i uczenia się w ogóle (Komorowska 2005, s. 130). Co stało za decyzją o rozpoczęciu/kontynuacji nauki języka polskiego w Polsce w 2020 roku? 47% osób wskazało chęć studiowania w Polsce, 31% chęć podjęcia pracy, 12% ma polskie korzenie, 8% dostało stypendium na naukę w Polsce, 1% ma chłopaka Polaka bądź dziewczynę Polkę, 1% osób zaznaczyło odpowiedź „inne” (wpisali np. „Kocham Polskę”). Wyniki te nie zaskakują, bowiem SJPdC od początku swej działalności ukierunkowane jest na przygotowanie cudzoziemców do podjęcia studiów w Polsce. Należy w tym miejscu zaznaczyć też, że wielu ankietowanych wskazało więcej niż jedną odpowiedź, co dobrze ilustruje poniższy wykres<sup>6</sup>.

---

566 osób z 64 krajów, natomiast w roku 2020/2021 na kurs języka polskiego zapisało się jedynie około 300 słuchaczy z 40 krajów.

<sup>6</sup> Konstrukcja wykresu ma na celu pokazanie spektrum różnych odpowiedzi. Głównym elementem wykresu są kafelki, na których umieszczono informacje o motywacji słuchaczy (np. *chęć pracować w Polsce*), natomiast w nawiasach podana została liczba wskazań przez respondentów konkretnej pomocy dydaktycznej. Ważnym elementem wykresu są także połączenia między kafelkami i to właśnie one ułatwiają odczytanie, jakich odpowiedzi udzielili ankietowani. Połączenia oznaczają, że respondent wskazał te odpowiedzi, które zostały wpisane na wszystkich połączonych ze sobą kafelkach, a liczba takich odpowiedzi umieszczona została na ostatnim kafelku z prawej strony. Np. zielony kafelek „Chce pracować w Polsce (52)” oznacza, że 52 ankietowanych wskazało, że uczy się polskiego, bo: *chce studiować w Polsce* i *chce pracować w Polsce*. Dodatkowo kolorem zielonym oznaczyliśmy odpowiedzi, które uzyskały najwięcej wskazań respondentów. Czarnym fontem oznaczyliśmy odpowiedzi, które zostały dopisane przez studentów (w polu *inne*).

Wykres 1. Motywacja do nauki języka polskiego



Źródło: opracowanie własne

W SJPdC lekcje w danej grupie zajęciowej mogą być prowadzone przez jednego lub dwoje nauczycieli języka polskiego. Jeśli do grupy przydzielony zostanie jeden nauczyciel, to przez cały czas trwania kursu grupa ma język polski wyłącznie z nim<sup>7</sup>. W przypadku, gdy do grupy przydzielonych zostaje dwoje nauczycieli, to jeden z nich, zazwyczaj bardziej doświadczony nauczyciel<sup>8</sup>, ma więcej godzin do zrealizowania, a drugi, zazwyczaj mniej doświadczony, ma ich mniej<sup>9</sup>. Nie ma równego podziału pracy. W SJPdC dominuje drugi sposób organizacji zajęć. Potwierdzają to wyniki ankiety, w której 74% respondentów wskazało, że ma zajęcia z dwoma nauczycielami. Reszta (26%) wskazała, że ma zajęcia z jednym nauczycielem.

Pytania umieszczone w ankiecie, dotyczące języka polskiego, podzielone zostały na trzy sekcje. To, do jakich sekcji respondent miał dostęp, zależało od wskazania, z iloma polonistami ma lekcje. Jeśli pytany zaznaczył, że ma z dwoma

<sup>7</sup> Jest to zazwyczaj nauczyciel zatrudniony na stanowisku lektora, który ma do wypracowania 540 godzin pensum, a grupy w czasie kursu mają około 500 godzin polskiego, zatem pensum nauczyciela w całości pokrywa wymaganą do zrealizowania liczbę godzin w grupie.

<sup>8</sup> Zazwyczaj jest to starszy wykładowca, który ma do wypracowania 350 godzin pensum.

<sup>9</sup> Bardzo często są to osoby zatrudnione na umowach czasowych i mają do wypracowania około 150 godzin.

nauczycielami, uzyskiwał dostęp tylko do dwóch sekcji pytań. Pierwsza z nich dotyczyła zajęć prowadzonych przez nauczyciela, z którym ma więcej godzin polskiego, a druga, z którym ma ich mniej. Jeśli natomiast zaznaczył, że ma lekcje tylko z jednym polonistą, otrzymywał dostęp wyłącznie do sekcji pytań dotyczących zajęć z języka polskiego – bez jakiegokolwiek dodatkowego podziału.

W pierwszej kolejności przyjrzyjmy się wynikom ankiety, które dotyczyły lekcji prowadzonych przez dwoje nauczycieli, a zacznijmy od tych prowadzonych przez polonistę, z którym słuchacze mają mniej lekcji polskiego.

### 3. LEKCJE JĘZYKA POLSKIEGO PROWADZONE PRZEZ DWOJE NAUCZYCIELI

#### 3.1. LEKCJE PROWADZONE PRZEZ NAUCZYCIELA, Z KTÓRYM GRUPA MA MNIEJ GODZIN ZAJĘCIOWYCH

Pytanie, które otwiera tę część ankiety, jest pytaniem kluczowym do dalszej analizy jej wyników, ponieważ stanowić będzie swoisty punkt odniesienia, platformę porównawczą, pozwalającą zestawić ze sobą różne, pozyskane podczas badań, informacje i na koniec wyciągnąć pewne istotne wnioski. Pytanie dotyczyło wieku poszczególnych polonistów, a co się z tym łączy, także ich doświadczenia zawodowego. Ankietowanemu zostali poproszeni o wskazanie, czy mają zajęcia z osobą *młodą (do 35 lat)*, *w średnim wieku (od 36 do 50 lat)* czy też *starszą (ponad 50 lat)*<sup>10</sup>.

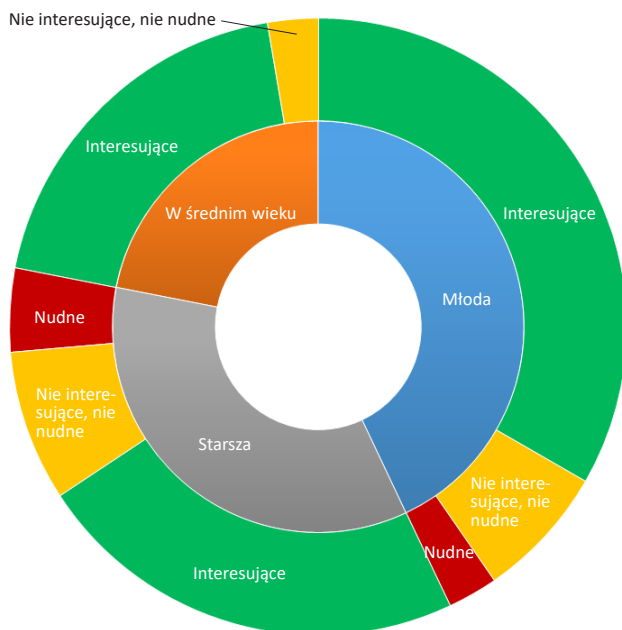
Podczas badań przyjęliśmy założenie (i chcieliśmy je sprawdzić), że zajęcia online prowadzone przez osoby młode powinny być bardziej urozmaicone pod względem wykorzystania różnych materiałów cyfrowych, bo osoby te znacznie lepiej radzą sobie z obsługą komputera/internetu. Z tego też powodu zajęcia powinny podobać się słuchaczom. Z kolei zajęcia prowadzone przez starsze osoby, ze względu na ich doświadczenie zawodowe, powinny być lepiej dopracowane pod względem merytorycznym i doboru tematów lekcyjnych, zatem zajęcia również powinny podobać się studentom. Lekcje prowadzone przez osoby w średnim wieku powinny być wypadkową dwóch poprzednich grup.

<sup>10</sup> Warto podkreślić, że postrzeganie granic kolejnych etapów życia zależy m.in. od wieku respondentów. „Młodzi mają tendencję do ich zaniżania, a starsi do zawyżania” (Wciórka 2007, s.2). Aby zapobiec błędnej ocenie, zastosowaliśmy przedziały wiekowe, które zwiększają jej poprawność. Ponadto ankieta była przeprowadzana podczas zajęć, więc w razie wątpliwości student mógł zapytać o coś swojego nauczyciela.

Ankietowani wskazali, że w omawianej grupie nauczycieli najczęściej jest osób *młodych* (43% wskazań). Następną pod względem liczebności grupę stanowią nauczyciele *starsi* (35%). Reszta to nauczyciele w *średnim wieku* (22%).

W kolejnym pytaniu ankietowani zostali poproszeni o ocenę prowadzonych zajęć. Mieli wskazać, czy zajęcia są *nudne*, *interesujące* czy *nie są nudne i nie są interesujące (są takie sobie)*. Większość ankietowanych (75%) zaznaczyła, że zajęcia są *interesujące*, 18%, że *nie są nudne i nie są interesujące*, a zaledwie 7%, że *nudne*. Jednak przedstawione w ten sposób wyniki badań dotyczyły lekcji prowadzonych przez wszystkich nauczycieli w tej grupie, nie dostarczyły odpowiedzi, które zajęcia są *nudne*, te prowadzone przez osoby *młode*, w *średnim wieku*, a może *starsze*. Interesujących nas wniosków dostarcza dopiero dokładniejsza analiza danych, która pokazuje, jak rozkładały się odpowiedzi w odniesieniu do lekcji prowadzonych przez nauczycieli w konkretnej grupie wiekowej (patrz wykres 2).

Wykres 2. Ocena zajęć



Źródło: opracowanie własne

Analizując wykres stwierdzić należy, że ocena zajęć przez słuchaczy jako *nudne* dotyczyła wyłącznie tych, które prowadzone były przez osoby *młode* oraz *starsze*. Wyciągnąć więc należy wniosek, że najlepiej ocenione zostały zajęcia prowadzone przez osoby w *średnim wieku* (dalej nazywane zajęciami ŚW1), ponieważ nikt nie wskazał, że są one *nudne*. Zajęcia prowadzone przez osoby



*starsze* (dalej nazywane zajęciami S1) według czworga słuchaczy były nudne, ponieważ szybkość realizacji materiału nie była zbyt zadowalająca („bo za długo rozwiązujemy różne tematy”<sup>11</sup>). W przypadku zajęć prowadzonych przez nauczycieli *młodych* (dalej nazywane zajęciami M1) wystąpiła tylko jedna sensowna odpowiedź – ankietowany stwierdził, że zajęcia są *nudne*, ponieważ „nauczyciel robi wszystko według ćwiczebnego programu, nie czyni ciekawych rzeczy”.

W każdej grupie zajęciowej jakaś część ankietowanych wskazała, że lekcje *nie są nudne i nie są interesujące*. W przypadku zajęć S1 było czworo słuchaczy, którzy tak wskazali, a jako uzasadnienie wyboru, podali zbyt wolne tempo prowadzenia lekcji („bardzo powoli wszystko robimy, powtarzamy to samo kilka razy, chociaż nie jest to potrzebne”)<sup>12</sup>. Dwoje ankietowanych zwróciło uwagę na to, że realizowane podczas zajęć tematy nie należą do interesujących, ale sposób ich wprowadzania jest odpowiedni („ćwiczymy gramatykę, nie jest ona bardzo ciekawa, ale uczy się jej w interesujący sposób”). Zajęcia ŚW1 według dwojga ankietowanych są *takie sobie*, bo występuje powtarzalność materiału realizowanego przez dwoje nauczycieli w grupie – głównego i dochodzącego („uczycielki dają jednakowe wiedzy”). Zajęcia M1 przez dwie osoby zostały ocenione jako *takie sobie*, ponieważ wykorzystywane są nudne i takie same rodzaje ćwiczeń („bo ćwiczenia są nudne: plany budować, czytać i znów plany”).

Najwięcej osób natomiast wskazało, że zajęcia prowadzone są w sposób *interesujący*. Ich uzasadnienia zostały pogrupowane i przedstawione w tabeli 1<sup>13</sup>.

<sup>11</sup> W cudzysłowie przytaczamy rzeczywiste wypowiedzi ankietowanych, zachowaliśmy ich oryginalną pisownię. Przyjęliśmy zasadę, że gdy podobnych odpowiedzi w ankiecie było mniej niż 5, to podajemy jedną przykładową wypowiedź, jeśli było ich od 5 do 10 – podajemy dwie przykładowe odpowiedzi, jeśli od 15 do 20 – trzy, od 20 do 25 – cztery, od 25 do 30 – pięć, ponad 30 – sześć odpowiedzi. Zazwyczaj przytaczamy jedynie te kategorie tematyczne odpowiedzi, które zawierają minimum dwa identyczne uzasadnienia udzielone przez respondentów. Unikalne/pojedyncze odpowiedzi podajemy jedynie w sytuacji, gdy dysponowaliśmy wyłącznie takimi, bo nie udało się z nich utworzyć żadnej kategorii tematycznej (zbioru podobnych odpowiedzi).

<sup>12</sup> Na przykładzie tego uzasadnienia widać, jak różnie oceniana jest szybkość prowadzenia zajęć.

Dla części ankietowanych ich wolne tempo kwalifikuje zajęcia do kategorii *nudnych*, a dla innych osób jedynie do kategorii zajęć *takich sobie*.

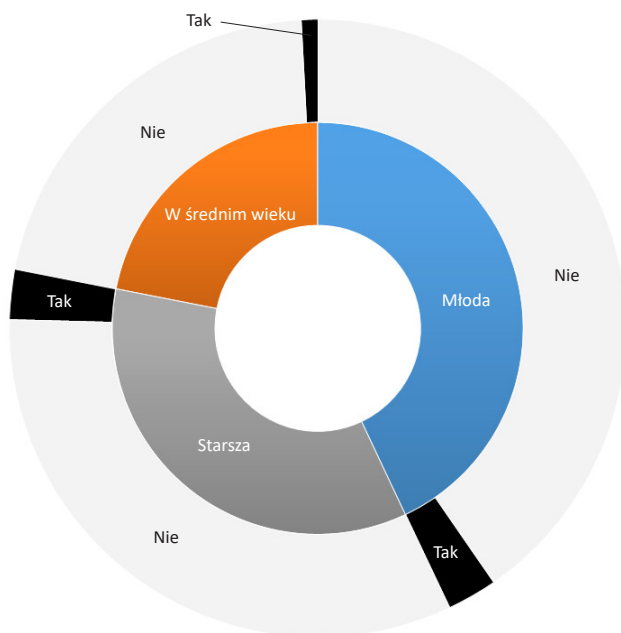
<sup>13</sup> Tabela jest zbiorem uzasadnień odpowiedzi, że zajęcia są interesujące. Wszystkie uzasadnienia zostały podzielone na kategorie (ich nazwy zostały pogrubione). W nawiasach podano liczbę respondentów, która wskazała bardzo zbliżone do siebie / identyczne odpowiedzi.

Tabela 1. *Interesujące zajęcia 1*

<b>Zajęcia M1</b> (prowadzone przez osoby młode)	<b>Zajęcia ŚW1</b> (prowadzone przez osoby w średnim wieku)	<b>Zajęcia S1</b> (prowadzone przez osoby starsze)
<b>Postać nauczyciela (11)</b> „Nauczycielka jest młoda i dlatego rozumie nas od pół słowa”, „Dlatego że nauczyciel bardzo dobrze przygotowuje się do zajęć”, „Podoba mi się, jak pani nas uczy”	<b>Postać nauczyciela (6)</b> „Moja nauczycielka języka polskiego jest bardzo ładna, nauczycielka ma zawsze pozytywny nastrój, wyjaśnia materiał szczegółowo, odpowiada na wszystko pytania i komunikuje z uczniami na 5+”, „po prostu dobry nauczyciel”	<b>Postać nauczyciela (8)</b> „Bo nauczyciel jest bardzo inteligentny i kompetentny”, „Nauczyciel zna co myślimy wiedzieć i ma plan do nauczania. To fajnie”
<b>Różnorodność materiałów (7)</b> „Pani zawsze przygotowuje atrakcyjny materiał”, „Bo nauczyciel gotuje materiały które dopomaga wyuczyć język, w taki sposób żeby nie nudzić się”	<b>Metodyka nauczania (3)</b> „bo pani ma interesujące i nowe metody wykształcenia”	<b>Interesujące tematy lekcji (8)</b> „Bo podejmujemy różne interesujące tematy”, „Interesujące tematy”
<b>Ćwiczenie sprawności mówienia (6)</b> „ponieważ dużo rozmawiamy na wykładach”	<b>Interesujące ćwiczenia (3)</b> „Dużo informacji I ciekawych ćwiczeń”	<b>Zrozumienie materiału (4)</b> „Nauczyciel wszystko wyjaśnia w sposób zrozumiały”
<b>Zrozumienie materiału (4)</b> „wszystko łatwo wyjaśnia, żadnych stereotypów”	<b>Informacje o kulturze polskiej (2)</b> „Ponieważ pomagają zrozumieć kulturę Polski”	<b>Różnorodność ćwiczeń (2)</b> „bo robimy duże różnych ćwiczeń”
<b>Ciekawostki (2)</b> „Nauczycielka opowiada nam o swoim życiu i różnych wypadkach z jej życia między tematami lekcji, to robi lekcji bardziej relaksującymi i daje nam czas trochę odpocząć”	<b>Ciekawostki (2)</b> „wiele ciekawych faktów o Polsce”	
<b>Żarty (2)</b> „możemy żartować na jakiś temat”		

Źródło: opracowanie własne

Uzasadnienia zebrane w powyższej tabeli pokazują, że dla słuchaczy wszystkich rodzajów grup najważniejsza jest postać nauczyciela. To dobre przygotowanie wykładowcy, sposób przekazywania wiedzy, jego inteligencja i kompetencje najbardziej wpływają na dobrą ocenę zajęć, na to, że są one interesujące. Ankietowani oceniający lekcje M1, wskazali też, że nauczyciel korzysta z bardzo różnych materiałów dydaktycznych, czyli ważna jest dla nich dynamika zajęć oraz ich zmienność. Z kolei oceniający lekcje S1 podkreślili, że na zajęciach podejmowane są interesujące tematy. Potwierdza się zatem założenie, że nauczyciel młodszy chętniej korzysta z bogactwa różnych materiałów dydaktycznych, a osoba starsza, dzięki swojemu doświadczeniu i zgromadzonemu przez lata doświadczeniu, lepiej planuje tematykę poszczególnych lekcji. W przypadku zajęć ŚW1 ankietowani docenili metody kształcenia oraz dobór interesujących ćwiczeń. Przy ocenie zajęć M1 pytani zwrócili też uwagę na nieco luźniejszy styl prowadzenia ich (żarty i ciekawostki), czego nie odnotowano przy ocenie zajęć S1.

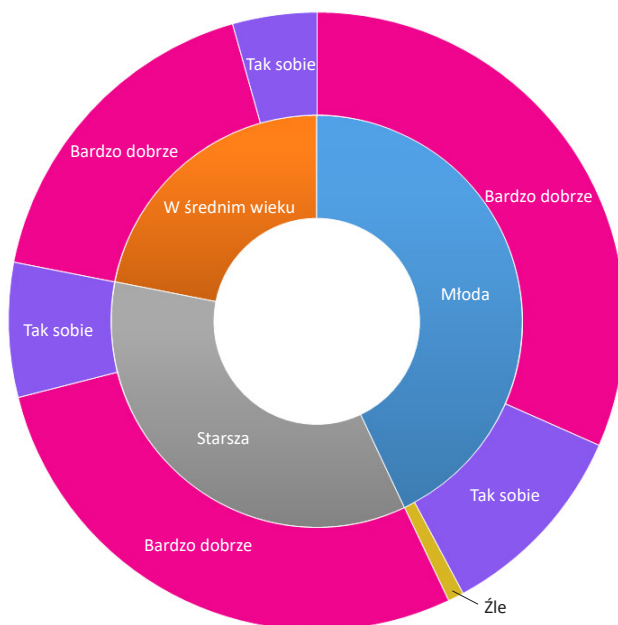
Wykres 3. *Problemy techniczne*

Źródło: opracowanie własne

Kolejne pytanie dotyczyło problemów technicznych. Zapytaliśmy, czy nauczyciel miewa jakieś podczas zajęć. 94% ankietowanych wskazało, że wykładowca nie ma problemów technicznych, a reszta (6%), że jakieś się zdarzają. Patrząc na wykres 3 widać, że drobne problemy zdarzają się wszystkim lektorom. W grupie zajęć S1 ankietowani wskazali, że „nauczyciel nie umie posługi-

wać się wszystkimi możliwościami Microsoft Teams”, ma problemy „z programem który otwiera Mu pliki pdf” oraz „czsem nie może włączyć udostępnianie pulpitu”. Nauczyciele z grupy ŚW1 mają problemy z „mironem”, natomiast z M1 wykazują „problemy z mikrofonem, czasami z internetem i kamera” oraz „Internetem”

Wykres 4. Kontakt z nauczycielem

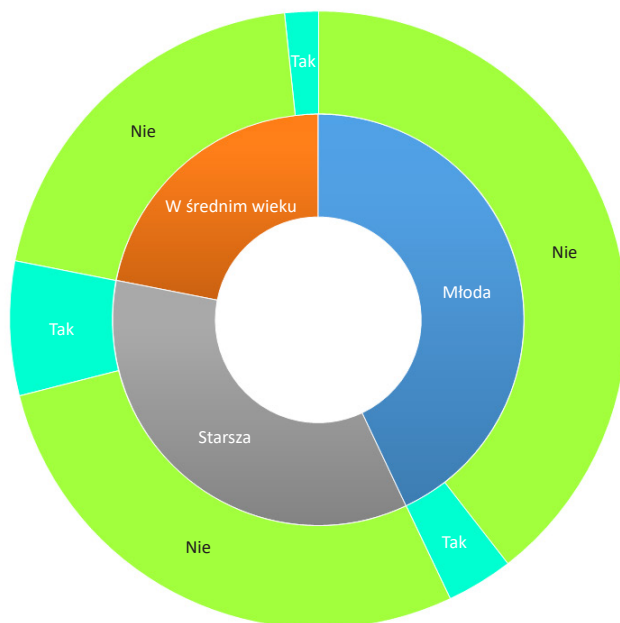


Źródło: opracowanie własne

W kolejnym pytaniu respondenci zostali poproszeni o ocenę kontaktu z nauczycielem. Mógł on zostać oceniony *bardzo dobrze*, *tak sobie* lub *źle*. 77% pytanych oceniło kontakt *bardzo dobrze*, 22% *tak sobie*, a 1% *źle*. Analizując wyniki w odniesieniu do różnych grup zajęciowych (patrz wykres 4) widać, że odpowiedź *źle* dotyczyła wyłącznie nauczycieli, którzy prowadzili zajęcia M1. Trzeba tutaj jednak podkreślić, że nauczyciele z tej grupy nie mają konieczności przeprowadzania dodatkowych konsultacji dla słuchaczy, może to być jedynie ich dobra wola<sup>14</sup>. Zapewne z tego też powodu kontakt z nauczycielami, z którymi grupa ma mniej lekcji języka polskiego został oceniony najslabiej na tle wszystkich badanych grup.

<sup>14</sup> Wynika to z umowy, która obliuguje ich jedynie do przeprowadzenia ustalonej liczby zajęć z języka polskiego.

Wykres 5. Propozycje zmian w zajęciach



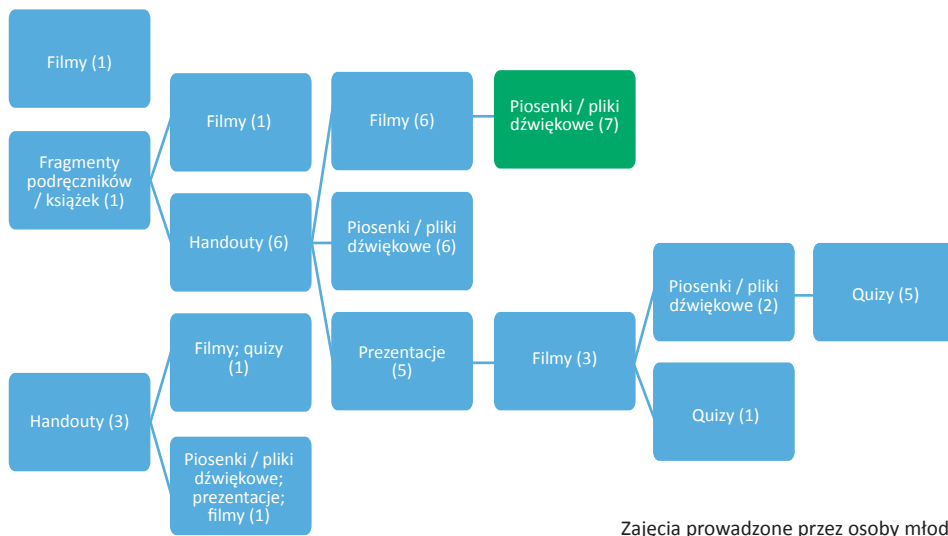
Źródło: opracowanie własne

Zapytaliśmy też słuchaczy, czy zmieniliby coś w zajęciach online z języka polskiego. Jedynie 12% wszystkich osób odpowiedziało twierdząco. Reszta (88%) nic by nie zmieniła. Patrząc na wykres 5 widać, że we wszystkich grupach znalazły się osoby, które miały jakieś zastrzeżenia do prowadzonych zajęć. W przypadku zajęć S1 czworo ankietowanych chciałoby, żeby „nauczyciel zwiększył szybkość zajęć”, a troje „ciekawszych wykładów”. Respondenci oceniający zajęcia SW1 zaproponowali, żeby nauczyciel dał „więcej możliwości wyrażania swojej opinii” oraz zaapelowali: „przyspiesz wykłady”.

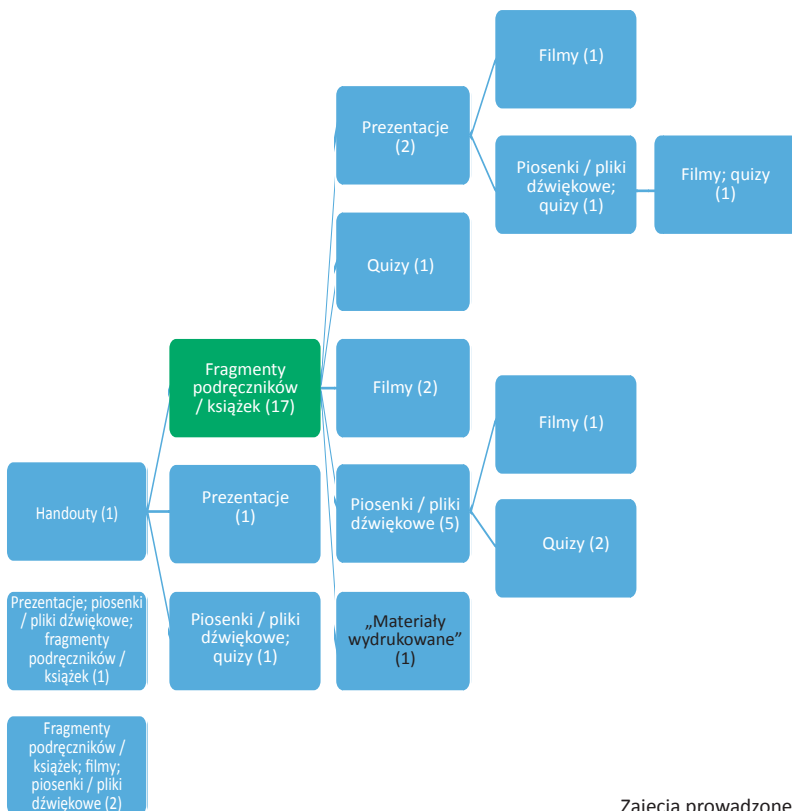
Były też pojedyncze propozycje zmian w odniesieniu do zajęć M1: „dodałabym elektroniczne karty pracy”; „więcej zadawać pytań i każdego osobnie pytać”; „chciałbym więcej ciekawego i więcej żywych rozmów”.

Ostatnie pytanie w tej sekcji miało na celu zbadanie, jakich materiałów dydaktycznych podczas zajęć używają wykładowcy poszczególnych grup. Ankietowani mogli wybrać z proponowanej listy materiałów oraz dopisać własne propozycje.

Wykres 6. Rodzaje materiałów dydaktycznych 1

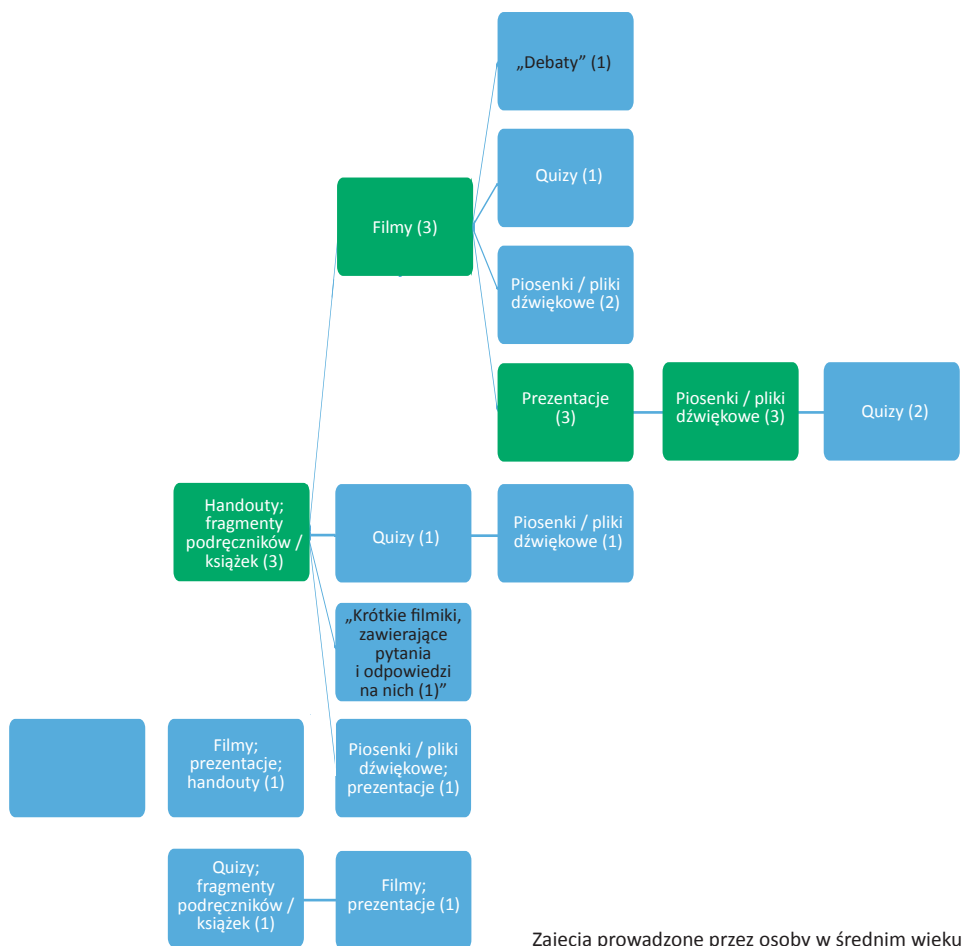


Zajęcia prowadzone przez osoby młode



Zajęcia prowadzone przez osoby starsze

Wykres 6 (cd.)



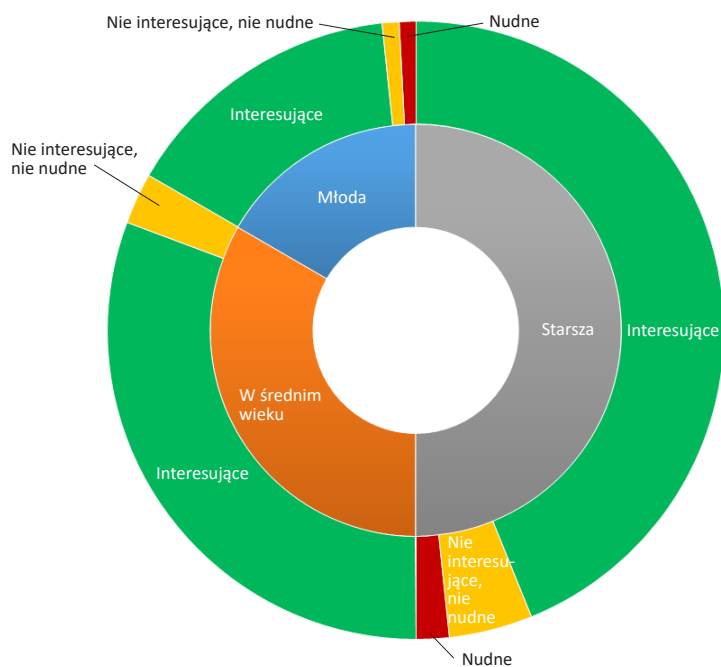
Źródło: opracowanie własne

Analizując powyższy wykres skupmy się jedynie na odpowiedziach największej liczby respondentów (zielone kafelki). Widać, że zarówno nauczyciele *młodzi*, w *średnim wieku*, jak i *starsi* wykorzystują minimum dwa rodzaje materiałów dydaktycznych – *fragmenty podręczników* oraz samodzielnie przygotowane materiały do pracy – *handouty*. Nauczyciele *starsi* ograniczają się wyłącznie do tych dwóch, natomiast najmłodsi korzystają jeszcze z *filmów* i *piosenek / plików dźwiękowych*. Najbardziej urozmaicone są zajęcia ŚW1, bo poza materiałami wymienionymi w grupach S1 i M1, wykładowcy wykorzystują też *prezentacje*.

### 3.2. LEKCJE PROWADZONE PRZEZ NAUCZYCIELA, Z KTÓRYM GRUPA MA WIĘCEJ GODZIN ZAJĘCIOWYCH

Respondenci po ocenieniu zajęć prowadzonych przez nauczyciela, z którym mieli mniej godzin języka polskiego, zostali poproszeni o ocenę lekcji prowadzonych przez nauczyciela, z którym mają więcej godzin polskiego. Na wstępie aż 50% ankietowanych wskazało, że ma zajęcia ze *starszym* nauczycielem (dalej nazywane zajęciami S2), 33%, że ma zajęcia z wykładowcą w *średnim wieku* (dalej nazywane zajęciami ŚW2), a jedynie 17%, że z osobą *młodą* (dalej nazywane zajęciami M2).

Wykres 7. Ocena zajęć 2



Źródło: opracowanie własne

Ankietowani poproszeni o ocenę zajęć, także tutaj w znacznej większości stwierdzili, że są one *interesujące* (89% odpowiedzi). Jedynie 8% wskazało, że są *takie sobie*, a 3%, że *nudne*. Jest to znacznie lepsza ocena w porównaniu z zajęciami, które prowadzone były przez nauczyciela, który z grupą ma mniej godzin polskiego.



Uwzględniając podział na zajęcia prowadzone przez osoby *młode*, w *średnim wieku* i *starsze* (patrz wykres 7) zauważyć można, że także tutaj najlepiej ocenione zostały zajęcia prowadzone przez nauczycieli w średnim wieku – nikt z respondentów nie wskazał, że są one *nudne*.

Inaczej było w przypadku respondentów oceniających zajęcia S2. Są one *nudne*, ponieważ „nauczyciel bezinteresownie wszystko wyjaśnia, nie ma ciekawych zadań, monotonne wykłady tego samego typu” oraz „bo teraz robimy tylko pracę z podręcznika, i praca domowa jest z tego samego podręcznika”. Jeden ankietowany, który zaznaczył, że zajęcia M2 są *nudne* nie podał uzasadnienie swojego wyboru (wpisał jedynie „-”).

Zajęcia M2 według pytaných są *takie sobie*, ponieważ „brak jest ciekawych quizów”, natomiast ŚW2, bo „w klasie panuje niewielka aktywność” oraz „robimy jednotypowe zadania i bardzo trzymamy się programu który jest załatwy dla grupy zaawansowanej”. Z kolei ankietowani, którzy wskazali, że zajęcia S2 są *takie sobie* jako uzasadnienie napisali, że „wykonywanie zadań nie zawsze jest interesujące”, oraz, że podczas lekcji jest „mało ćwiczeń” i nauczycielka „jest szybka”.

Z uwagi na ogrom uzasadnień dotyczących wskazań, że zajęcia są *interesujące* zostały one pogrupowane i umieszczone w tabeli poniżej (2).

Tabela 2. *Interesujące zajęcia 2*

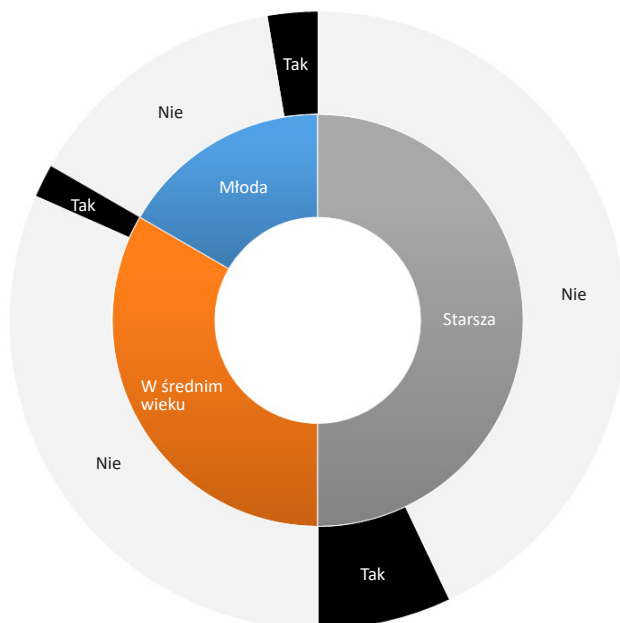
Zajęcia M2 (prowadzone przez osoby młode)	Zajęcia ŚW2 (prowadzone przez osoby w średnim wieku)	Zajęcia S2 (prowadzone przez osoby starsze)
<b>Dobór materiałów (4)</b> „Ponieważ przechodzimy z nim dużo materiału, a materiał jest konkretny”	<b>Postać nauczyciela (14)</b> „Nasza nauczycielka jest bardzo profesjonalną, dobrą i przyjemną osobą, która ma indywidualne podejście do każdego studenta”, „Chciałabym mieć takiego nauczyciela więcej niż jeden rok akademicki”, „Dzięki staraniom nauczyciela”	<b>Postać nauczyciela (13)</b> „Bo nauczyciel jest bardzo inteligentny i kompetentny”, „Dlatego że nauczyciel bardzo dobrze przygotowuje się do zajęć”, „nauczyciel dobrze uczy i ciekawie się angażuje”
<b>Postać nauczyciela (3)</b> „On jest mądry i miły”	<b>Metodyka nauczania (5)</b> „Podoba się metoda nauczania”	<b>Różnorodność ćwiczeń (9)</b> „zadania są różnorodne”, „Materiały, z których korzystamy na lekcjach, są nowe i ciekawe”

Tabela 2 (cd.)

<b>Zajęcia M2</b> (prowadzone przez osoby młode)	<b>Zajęcia ŚW2</b> (prowadzone przez osoby w średnim wieku)	<b>Zajęcia S2</b> (prowadzone przez osoby starsze)
<b>Zrozumienie materiału (3)</b> „Rozumiemy ją”	<b>Różnorodność ćwiczeń (4)</b> „Ciekawe ćwiczenia, zadania twórcze”	<b>Zrozumienie materiału (5)</b> „Wszystko doskonale się wyjaśnia, nawet drobiazgi”
<b>Dynamika zajęć (2)</b> „wykłady są bardzo dynamiczne”	<b>Atmosfera zajęć (2)</b> „Na lekcjach jest zawsze bardzo dobra i przyjazna atmosfera”	<b>Ciekawostki (4)</b> „opowiada ciekawe informacje o życiu w Polsce”
	<b>Rozmowa (2)</b> „Dużo rozmawiamy”	<b>Dbalność o aktywność całej grupy (3)</b> „uczestniczy w nich cała grupa”
	<b>Ciekawostki (2)</b> „nauczyciel bardzo dużo opowiada życiowych historii”	<b>Nowe słownictwo (3)</b> „Na lekcji mamy zawsze nowe ciekawe słownictwo”
		<b>Różnorodność tematów (2)</b> „Podejmujemy różne tematy, zawsze możemy coś zapytać u Pani”
		<b>Lekcje nie są nudne (2)</b> „nie można się tu nudzić”

Źródło: opracowanie własne

Analizując tabelę widać, że podobnie jak w przypadku zajęć prowadzonych przez lektora, z którym grupa ma mniej lekcji, także tutaj w przypadku zajęć ŚW2 i S2 najważniejsza dla grupy jest postać nauczyciela. Z kolei respondenci oceniający zajęcia M2 najbardziej docenili dobór materiału, który realizowany jest podczas lekcji, a dopiero w drugiej kolejności nauczyciela. Także tutaj potwierdza się założenie przedstawione w rozdziale 3.1. – w przypadku zajęć M2 ankietowani wskazali, że podoba im się dynamika zajęć, natomiast w grupie S2 docenione zostały kompetencje nauczyciela, wynikające z jego doświadczenia w pracy.

Wykres 8. *Problemy techniczne 2*

Źródło: opracowanie własne

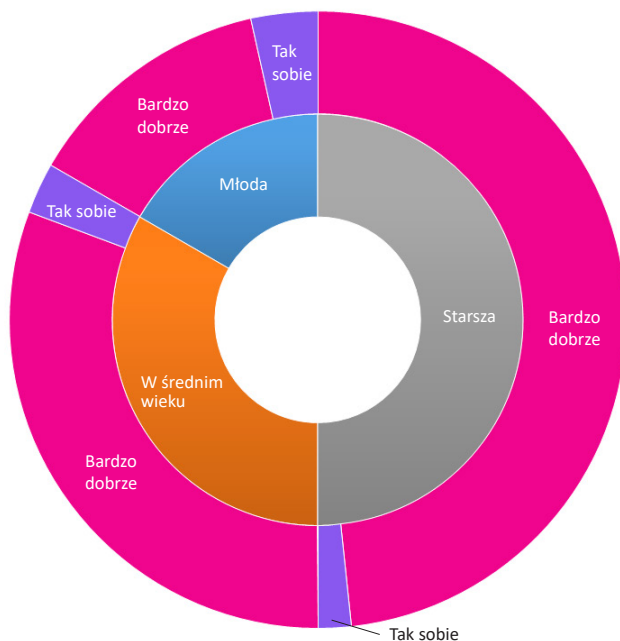
Na pytanie dotyczące problemów technicznych, 89% ankietowanych odpowiedziało, że nauczyciel takowych nie ma, natomiast 11%, że jakieś się zdarzają. W porównaniu z zajęciami prowadzonymi przez nauczyciela, z którym grupa ma mniej lekcji polskiego, to w tej grupie, zdaniem ankietowanych, jest znacznie więcej problemów. Prawdopodobnie wynika to z większej liczby godzin zajęciowych w grupie (więcej godzin = więcej problemów technicznych).

Patrząc na wykres 8 widać, że najwięcej problemów technicznych mają nauczyciele *starsi*. Według trojga ankietowanych mają oni problemy z internetem i mikrofonem („Czasami ona ma problemy z internetem, także bardzo rzadko ma problemy z mikrofonem”), natomiast jedna osoba wskazała, że nauczyciel ma „problem s udostępnianiem pulpitu oraz przerywanie spotkań ponieważ wyrzyca Panią nauczycielkę ze spotkań”.

Również jedna osoba wskazała, że w czasie zajęć ŚW2 „często nauczyciel zawiesza się podczas próby zmiany pliku”, inna z kolei zwróciła uwagę na problemy z internetem. Problemy z nim sygnalizowały także osoby, z grup zajęciowych M2.

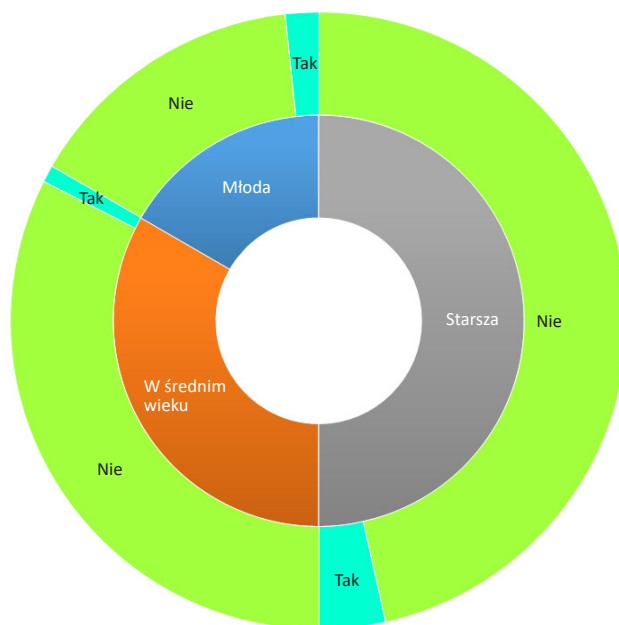
W przypadku kolejnego pytania, które dotyczyło oceny kontaktu z nauczycielem, trzeba podkreślić, że żaden ankietowany nie wskazał, że jest on *zły*. Jedyne 8% respondentów zaznaczyło, że jest on *taki sobie*. Ze wszystkich rodzajów zajęć w tej grupie, najlepiej pod względem kontaktu z wykładownicą zostały ocenione zajęcia S2 (patrz wykres 9).

Wykres 9. Kontakt z nauczycielem 2



Źródło: opracowanie własne

Wykres 10. Propozycje zmian w zajęciach 2



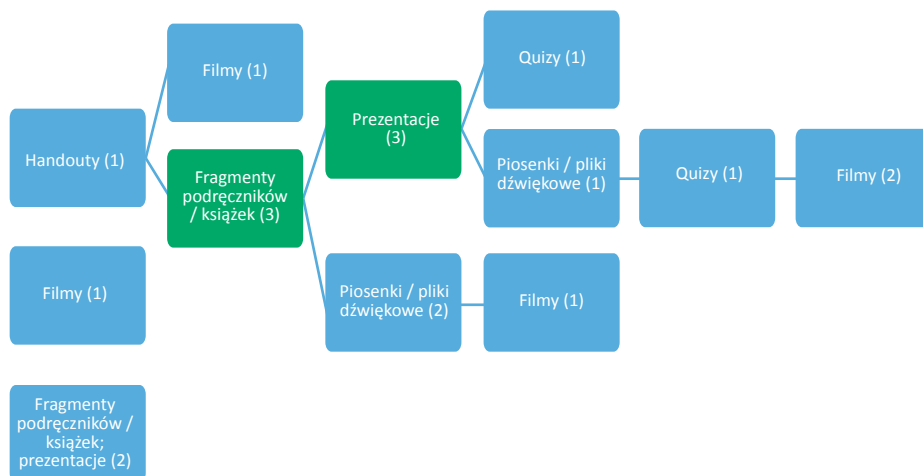
Źródło: opracowanie własne

Na pytanie, czy słuchacze by coś zmienili w zajęciach, jedynie 6% z nich zaznaczyło, że *tak* (patrz wykres 10). Jest to o połowę mniej wskazań w porównaniu z zajęciami prowadzonymi przez nauczyciela, z którym grupy mają mniej lekcji polskiego.

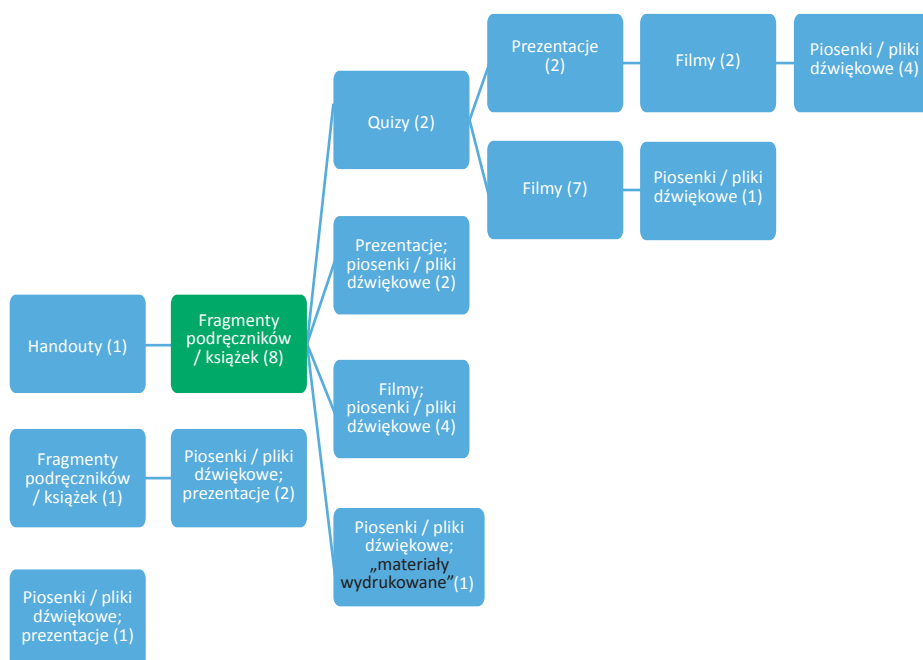
W przypadku zajęć S2 jedna osoba dodałaby „więcej interaktywnych rzeczy, filmików, piosenek, zajęć do rozmawiania na różne tematy”, inna chciałaby „więcej różnorodności na zajęciach”, ostatnia zaś „lepsze połączenie z internetem”. Jedna osoba, oceniając zajęcia ŚW2, chciałaby realizować „ciekawsze i bardziej aktywne zadania”. Propozycje zmian w odniesieniu do zajęć M2 były dwie: „trochę mniej zadań domowych” i „używając quizu i więcej mówienia po angielsku”. Dosyć nietypowa jest ostatnia propozycja, ponieważ podczas kursu języka polskiego najlepiej jest mówić jak najwięcej po polsku, ale być może u tego słuchacza używanie wyłącznie/głównie języka polskiego powoduje „niepewność, zniecierpliwienie, stres, frustrację” (Małolepsza, Szymkiewicz 2008), o której piszą między innymi autorki serii podręczników Hurra!!!.

Patrząc na zestawienie widać, że wszyscy nauczyciele podczas zajęć wykorzystują *fragmenty podręczników* oraz *handouty*. Identycznie, jak w przypadku nauczycieli, którzy mają mniej godzin w grupie. Na tle pozostały grup wyróżniają się jedynie zajęcia M2, podczas których nauczyciel, poza już wymienionymi *handoutami* oraz *fragmentami podręczników*, wykorzystuje także *prezentacje*. Zatem to właśnie te zajęcia są najbardziej urozmaicone, dzięki wykorzystaniu wielu ciekawych materiałów dydaktycznych.

Wykres 11. Rodzaje materiałów dydaktycznych 2

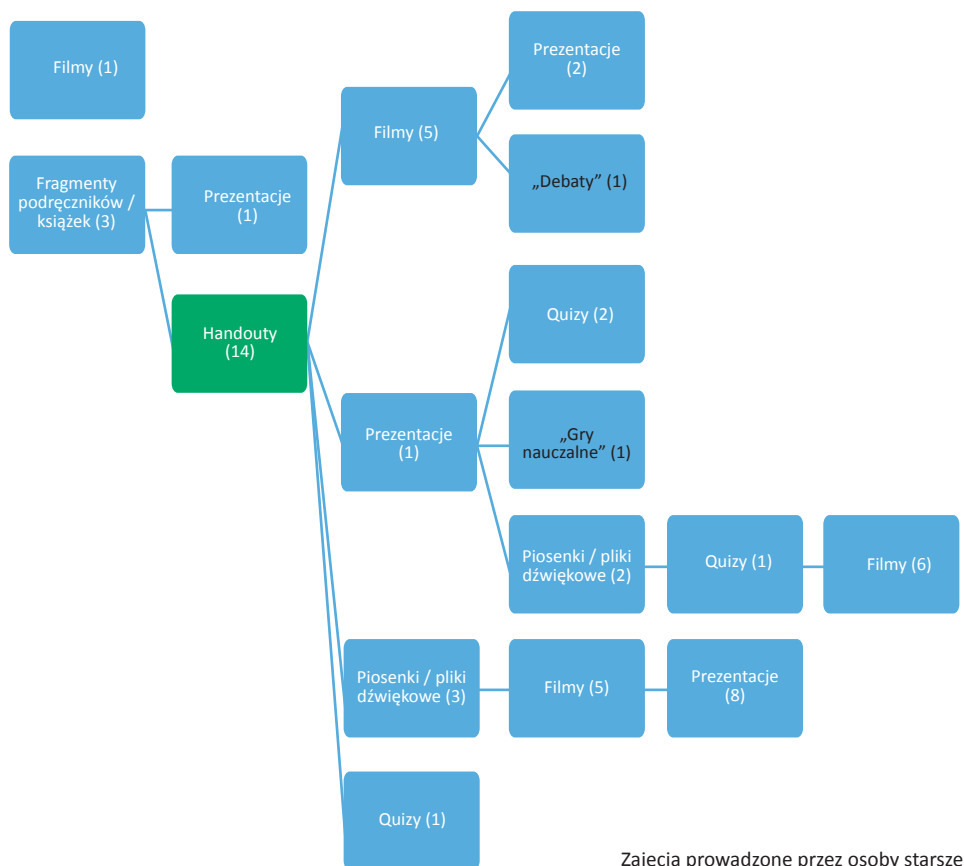


Zajęcia prowadzone przez osoby młode



Zajęcia prowadzone przez osoby w średnim wieku

Wykres 11 (cd.)

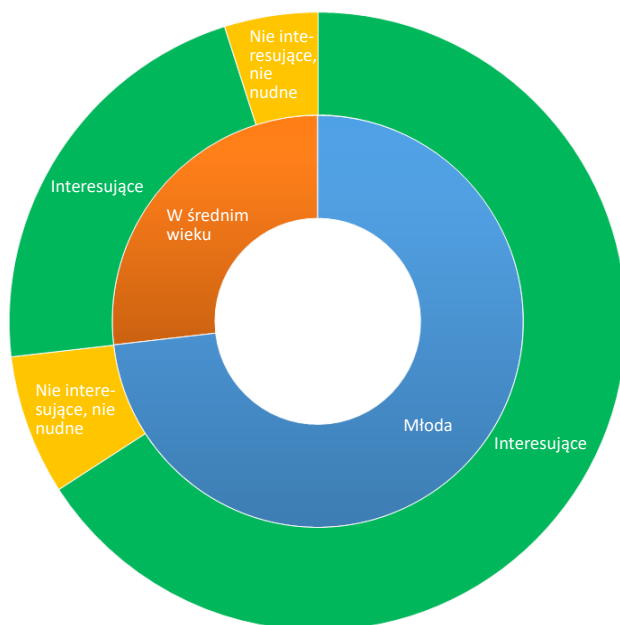


Źródło: opracowanie własne

#### 4. LEKCJE JĘZYKA POLSKIEGO PROWADZONE PRZEZ JEDNEGO NAUCZYCIELA

Wśród nauczycieli w tej grupie dominują osoby *młode*, do 35. roku życia – 73% (zajęcia prowadzone przez te osoby dalej będą nazywane M3). Znacznie mniej, bo 27%, jest osób *w średnim wieku*, tj. 36–50 lat (te będą nazywane ŚW3). W grupie samodzielnie pracujących nauczycieli zabrakło osób *starszych*, tj. powyżej 50. roku życia.

Wykres 12. Ocena zajęć 3



Źródło: opracowanie własne

Na pytanie, jak oceniane są zajęcia z języka polskiego prowadzone przez jednego nauczyciela, nikt nie odpowiedział, że *źle* (patrz wykres 12). Jedyne 12% ankietowanych odpowiedziało, że lekcje *nie są ani nudne, ani interesujące*: „nie mam dokładnej opinii, ponieważ odkąd zacząłem kursy, mam je online i trudno je śledzić”, „ponieważ za mało rozmawiamy wszyscy razem na różne interesujące tematy. Mamy więcej gramatyki”, „ponieważ nie stacjonarny nauka”, „z powodu tego że proces wykonania niektórych zadań jest zadługi”. Aż 88% ankietowanych odpowiedziało, że są one *interesujące*. Wpływ na to miała przede wszystkim dobrze odbierana postać nauczyciela. Słuchaczom podobają się również tematy zajęć oraz wykonywane zadania (patrz tabela 3).



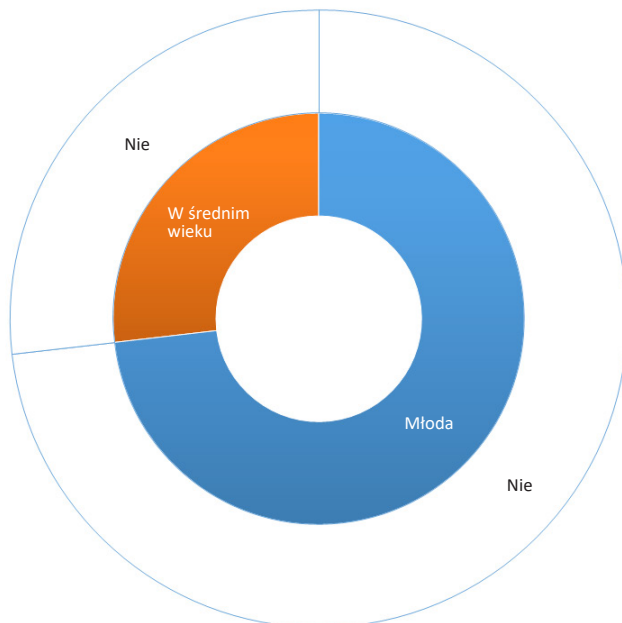
Tabela 3. *Interesujące zajęcia 3*

<b>Zajęcia M3</b> (prowadzone przez osoby młode)	<b>Zajęcia ŚW3</b> (prowadzone przez osoby w średnim wieku)
<p><b>Postać nauczyciela (12)</b> „Nauczyciel w bardzo ciekawy sposób uczy przedmiotu. I nie chodzi tylko o nauczaniu. Ale ja i moja grupa możemy spokojnie porozmawiać z nauczycielem o wszelkich problemach, na różne tematy w klasie. Myślę, że jest to bardzo ważne i sprawia, że lekcje są interesujące”, „Dlatego że mam fajnego nauczyciela”, „moją nauczycielka ma dobre poczucie humoru, rozumie sarkazm i po prostu jest przyjemną osobą”</p>	<p><b>Ciekawe informacje (3)</b> „lekcje dostarczają mi wielu ciekawych i nowych informacji”</p>
<p><b>Ciekawe tematy (9)</b> „Rozmawiamy na różne ciekawe tematy”, „Lekcje JEZYKA POLSKIEGO są interesujące, ponieważ omawiamy ciekawe tematy”</p>	<p><b>Postać nauczyciela (2)</b> „Lekcje języka polskiego są interesujące, bo moja nauczyciela sprawia, że zajęcia są interesujące”</p>
<p><b>Ciekawe zadania (3)</b> „Często wykonujemy ciekawe zadania”</p>	<p><b>Różnorodność materiałów (2)</b> „Korzystamy z różnych podręczników i używamy różnych form nauczania: np. słuchamy nagrania, oglądamy filmiki, robimy quizy. Często są proszeni o podanie swojej opinii na jakiś temat i dyskutujemy z nauczycielem i ze swoją grupą”</p>

Źródło: opracowanie własne

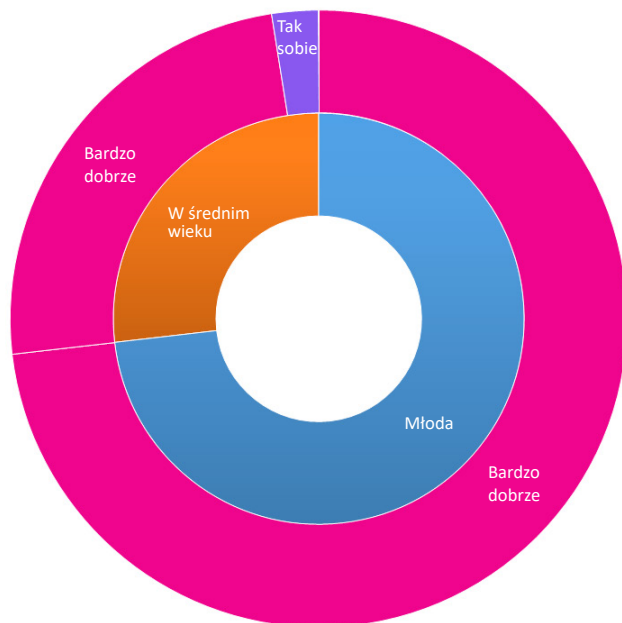
Wśród omawianej grupy nauczycieli, żaden z nich nie miał problemów technicznych (patrz wykres 13). 98% słuchaczy oceniło kontakt z opiekunem grupy *bardzo dobrze*, a 2% *tak sobie* – dotyczyło to zajęć ŚW3. Nikt nie ocenił możliwości skontaktowania się z polonistą *źle* (patrz wykres 14). Budujący jest fakt, iż zarówno praca dydaktyczna, jak i rola opiekuna zaspokajają potrzeby naszych słuchaczy.

Wykres 13. *Problemy techniczne 3*

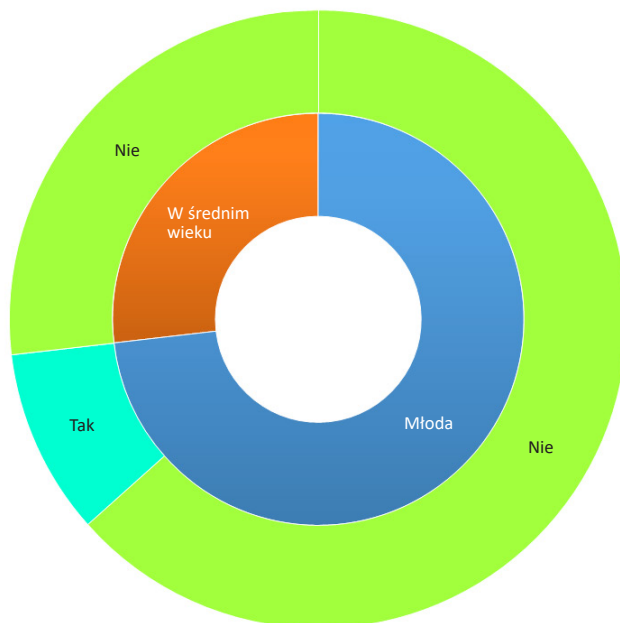


Źródło: opracowanie własne

Wykres 14. *Kontakt z nauczycielem 3*



Źródło: opracowanie własne

Wykres 15. *Propozycje zmian w zajęciach 3*

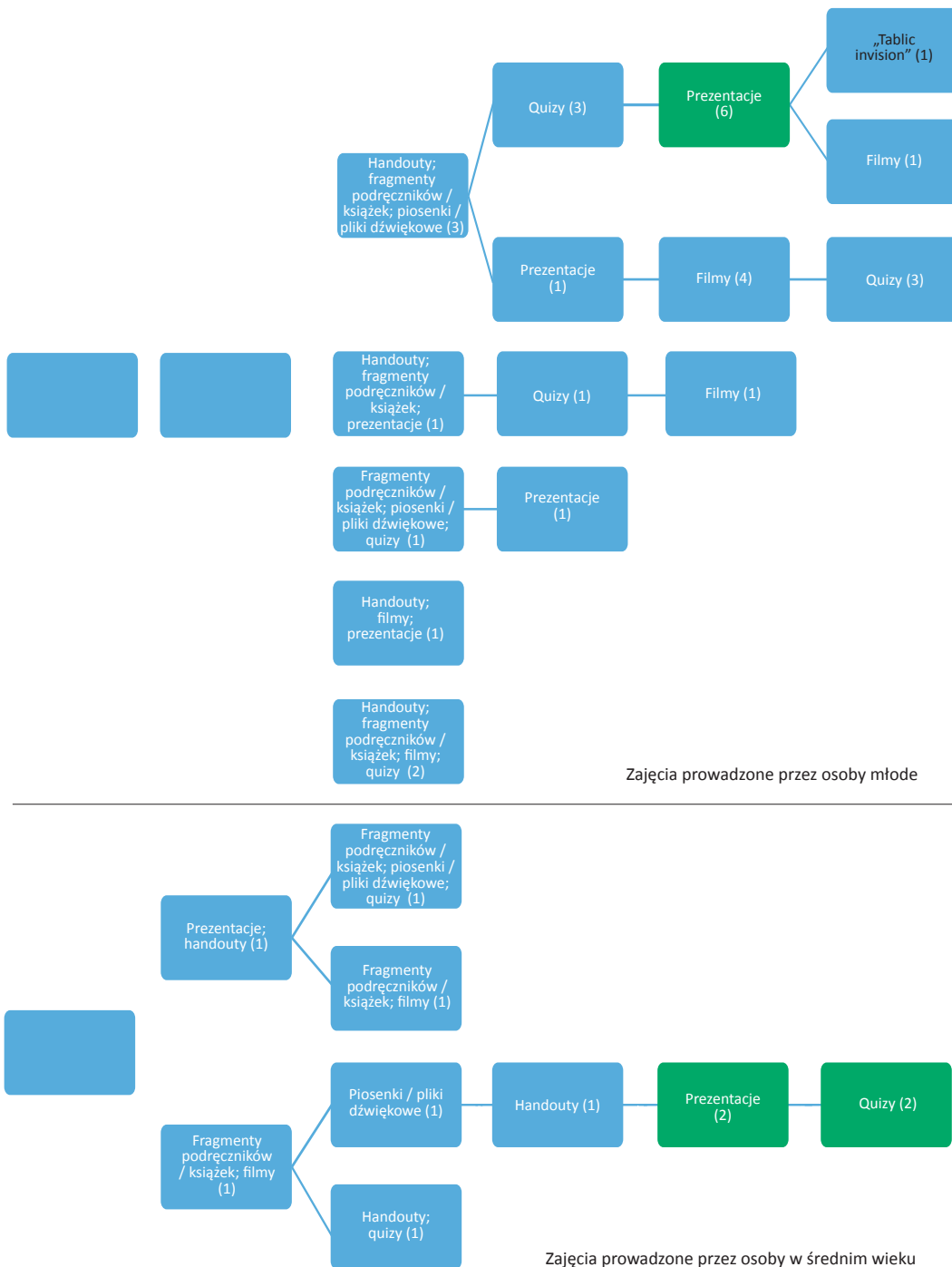
Źródło: opracowanie własne

W dalszej części ankiety poprosiliśmy o propozycje ewentualnych zmian w lekcjach języka polskiego. 98% badanych nie wyraziło chęci wprowadzenia żadnych zmian. Natomiast wśród 10% ankiet pojawiły się takie oto uwagi (wszystkie z nich odnosiły się do zajęć M3): „chciałabym więcej ćwiczeń”, „czas trwania zajęć :)”, „dodałabym więcej pracy domowej”, „dodałabym więcej rozmowy na różne interesujące tematy”.

Ostatnim interesującym nas w tej części ankiety zagadnieniem były materiały dydaktyczne wykorzystywane w trakcie zajęć. Na podstawie zgromadzonych danych przygotowano wykres 16.

Najwięcej nauczycieli z grupy M3 wykorzystuje takie materiały jak: *handouty, fragmenty podręczników/książek, piosenki / pliki dźwiękowe, quizy i prezentacje*. Te ostatnie niezmiennie od lat cieszą się dużą popularnością wśród kadry dydaktycznej. Najwięcej lektorów z grupy ŚW3 tradycyjne materiały uzupełnia również o *prezentacje i quizy*. Niewątpliwie powinniśmy dążyć do możliwie dużego zróżnicowania materiałów – zgodnie z założeniami podejścia komunikacyjnego (Komorowska 1999), tym bardziej, że osoby uczące się spędzają wiele godzin przed ekranami komputerów, brakuje im ruchu, a mocno statyczna forma lekcji prowadzić może do znużenia, zmęczenia i w konsekwencji utraty koncentracji. Dobrze jest też wzbogacić zajęcia o gry i zabawy językowe, które uatrakcyjniają i ułatwiają przyswajanie wiedzy (Banach 2020).

Wykres 16. Rodzaje materiałów dydaktycznych 3



Źródło: opracowanie własne

## 5. PODSUMOWANIE BADAŃ

Zwieńczeniem badań dotyczących oceny zdalnych zajęć języka polskiego było zebranie informacji uzyskanych z poszczególnych pytań, a następnie uporządkowanie ich celem uzyskania odpowiedzi na pytanie, które z zajęć ocenione zostały najlepiej przez słuchaczy SJPdC. Po zebraniu i przeanalizowaniu wszystkich danych udało się też stworzyć profil najlepszych, zdaniem słuchaczy, zajęć online. Podsumowanie umieszczone zostało w tabeli 4.

Tabela 4. Podsumowanie badań<sup>15</sup>

LEKCJE JĘZYKA POLSKIEGO								
LICZBA NAUCZYCIELI JĘZYKA POLSKIEGO W DANEJ GRUPIE	2 NAUCZYCIELI						1 NAUCZYCIEL	
ILOŚĆ ZAJĘĆ Z JĘZYKA POLSKIEGO W DANEJ GRUPIE	MNIJ			WIĘCEJ				
WIEK NAUCZYCIELA	M	ŚW	S	M	ŚW	S	M	ŚW
ATRAKCYJNOŚĆ ZAJĘĆ	2	5	1	6	8	4	7	3
PROBLEMY TECHNICZNE	4	6	3	1	5	2	8	8
KONTAKT Z NAUCZYCIELEM	1	4	4	2	6	7	8	5
PROPOZYCJE ZMIAN W ZAJĘCIACH	4	5	1	3	7	6	2	8
RÓŻNORODNOŚĆ WYKORZYSTYWANYCH MATERIAŁÓW	4	5	2	3	2	2	5	5
<b>SUMA</b>	<b>15</b>	<b>25</b>	<b>11</b>	<b>15</b>	<b>28</b>	<b>21</b>	<b>30</b>	<b>29</b>

Źródło: opracowanie własne

Pierwsze kryterium podziału wynikające bezpośrednio z planu pracy Studium, to rozdzielenie zajęć na te, które prowadzone są przez jednego lub dwoje lektorów języka polskiego. W drugiej grupie (zajęcia prowadzone przez dwoje lektorów) wprowadzono dodatkowe rozróżnienie na lekcje prowadzone przez

<sup>15</sup> Skróty wykorzystane w tabeli: M – młody nauczyciel (w wieku do 35 lat), ŚW – nauczyciel w średnim wieku (od 36 do 50 lat), S – nauczyciel starszy (w wieku ponad 50 lat), ND. – nie dotyczy.

nauczyciela, który ma do zrealizowania mniej godzin lektoratu (w tabeli oznaczoneo słowem „MNIEJ”) oraz te, które prowadzi wykładowca mający więcej godzin do zrealizowania w danej grupie (w tabeli oznaczono słowem „WIĘCEJ”). Ostatnim kryterium podziału materiału był wiek (doświadczenie w pracy) nauczycieli. Dzięki zastosowanym podziałom powstało 8 różnych rodzajów zajęć<sup>16</sup>.

Następnie przeanalizowaliśmy odpowiedzi w pięciu kategoriach pytań, które dotyczyły: oceny atrakcyjności zajęć<sup>17</sup>, problemów technicznych<sup>18</sup>, kontaktu z nauczycielem<sup>19</sup>, a także uwzględniały propozycje zmian w zajęciach<sup>20</sup> oraz różnorodność wykorzystywanych materiałów dydaktycznych. W przypadku pierwszych czterech kategorii przyznaliśmy od 1 do 8 punktów, w zależności od ocen respondentów. Najlepiej oceniony rodzaj zajęć otrzymywał 8 punktów w danej kategorii pytań, najgorzej – 1 punkt. Podczas oceny ostatniej kategorii (różnorodność wykorzystywanych materiałów) zastosowaliśmy nieco inną zasadę przyznawania punktów. Zależały one od liczby rodzajów wykorzystywanych podczas zajęć materiałów. Jeśli nauczyciel podczas lektoratu używał jedynie *prezentacji* i *handoutów*, to zajęcia przez niego prowadzone otrzymywały 2 punkty (po jednym za każdy rodzaj materiałów).

W niniejszym artykule już bardzo szczegółowo omówiliśmy wyniki dotyczące poszczególnych pytań, dlatego w dalszej części przedstawimy jedynie ich podsumowanie.

Pierwszą odpowiedzią, jakiej dostarcza nam analiza informacji z tabeli 4, jest to, że słuchacze wolą zajęcia z jednym niż z dwoma nauczycielami<sup>21</sup>. Zapewne

---

<sup>16</sup> Ja widać, w niniejszych badaniach brakuje symetrii. Analizując opis tabeli należałoby wyciągnąć wniosek, że grup powinno być 9, a nie 8. Rzeczywiście w tabeli brakuje jednego rodzaju zajęć, ale spowodowane jest to tym, że żaden z ankietowanych oceniających zajęcia z jednym polonistą nie wskazał, że prowadzi je osoba w wieku ponad 50 lat, dlatego też nie ma tej grupy w zestawieniu.

<sup>17</sup> Wzięto pod uwagę liczbę odpowiedzi, że zajęcia są „interesujące”. W przypadku zajęć M1 było ich 77,6%, ŚW1 – 88%, S1 – 65%, M2 – 89,5%, ŚW2 – 92,1%, S2 – 87,7%, M3 – 90%, a ŚW3 – 81,9%.

<sup>18</sup> Uwzględniono liczbę odpowiedzi, z których wynika, że nauczyciel nie ma problemów technicznych podczas zajęć. W przypadku zajęć M1 było ich 93,9%, ŚW1 – 96%, S1 – 92,5%, M2 – 84,2%, ŚW2 – 94,7%, S2 – 86%, M3 – 100% i ŚW3 też 100%.

<sup>19</sup> Wzięto pod uwagę liczbę odpowiedzi, z których wynika, że kontakt z nauczycielem jest „bardzo dobry”. W przypadku zajęć M1 było ich 73,5%, ŚW1 – 80%, S1 też 80%, M2 – 78,9%, ŚW2 – 92,1%, S2 – 96,5%, M3 – 100%, a ŚW3 – 90,9%.

<sup>20</sup> Uwzględniono liczbę odpowiedzi, w których ankietowani wskazali, że nic by nie zmienili w zajęciach. W przypadku zajęć M1 było ich 91,8%, ŚW1 – 92%, S1 – 80%, M2 – 89,5%, ŚW2 – 97,4%, S2 – 93%, M3 – 86,7%, a ŚW3 – 100%.

<sup>21</sup> Wniosek wyciągnięto na podstawie porównania średniej liczby punktów, które przyznane zostały zajęciom prowadzonym przez jednego ( $((30+29):2=29,5)$ ) i dwoje nauczycieli ( $((15+25+11+15+28+21):6=19,17)$ ).

wynika to z bliskości, poznania, więzi stworzonej między grupą a nauczycielem (więcej godzin wspólnie spędzonych = lepsze poznanie = większa bliskość). To przypuszczenie potwierdza także fakt, że słuchacze, którzy wskazali, iż mają zajęcia z dwójgiem lektorów, preferują zajęcia z nauczycielem, z którym mają więcej godzin języka polskiego<sup>22</sup>.

Po drugie analiza tabeli dostarcza także odpowiedzi, czy wiek / doświadczenie zawodowe wpływa w jakiś sposób na ocenę zajęć przez studentów.

Z powodów, o których pisaliśmy w rozdziale 3.1., wydawać by się mogło, że najlepiej ocenione zostaną zajęcia online prowadzone przez osoby młode lub osoby starsze.

Natomiast rezultat badań dostarczył zgoła innych odpowiedzi niż byśmy się spodziewali. Otóż najlepiej, uwzględniając wszystkie grupy zajęć i ograniczając się wyłącznie do wieku / doświadczenia zawodowego, zostały ocenione lekcje prowadzone przez osoby w średnim wieku<sup>23</sup>, czyli przez nauczycieli, którzy posiadają mniejsze doświadczenie od starszych kolegów i prawdopodobnie trochę nieco gorzej radzą sobie z obsługą komputera niż młodszy koledzy. Zwyciężył zatem balans między tymi dwoma aspektami.

Po trzecie analizując wyniki w odniesieniu do 8 poszczególnych rodzajów grup i uwzględniając wszystkie analizowane aspekty widać, że najlepiej ocenione zostały zajęcia prowadzone przez jednego nauczyciela niezależnie od wieku / doświadczenia zawodowego, natomiast najgorzej prowadzonymi zajęciami były te, za które odpowiadał starszy nauczyciel dochodzący, czyli taki, który ma do zrealizowania mniej godzin języka polskiego w danej grupie.

## 5.1. PROFIL IDEALNYCH ZAJĘĆ ONLINE Z JĘZYKA POLSKIEGO

Dzięki wszystkim zebranych podczas badań informacjom, możliwe stało się stworzenie profilu idealnych zajęć online z języka polskiego jako obcego. Najlepiej ocenione zajęcia według słuchaczy SJPdC to takie, które:

- od początku do końca roku akademickiego prowadzone są przez jednego nauczyciela,
- prowadzone są przez nauczyciela młodego lub w średnim wieku.

Ponadto:

<sup>22</sup> Wniosek wyciągnięto na podstawie porównania średniej liczby punktów, które przyznane zostały zajęciom prowadzonym przez nauczyciela, z którym grupa ma mniej godzin polskiego ((15+25+11):3=17) i więcej ((15+28+21):3=21,3).

<sup>23</sup> Wniosek wyciągnięto na podstawie porównania średniej liczby punktów, które przyznane zostały zajęciom prowadzonym przez nauczycieli młodszych ((15+15+30):3=20), w średnim wieku ((25+28+29):3=27,7) i starszych ((11+21):2=16).

- lektor podczas zajęć nie ma żadnych problemów technicznych,
- kontakt z nauczycielem jest bardzo dobry (z nielicznymi wyjątkami, kiedy ten kontakt może być taki sobie),
- zajęcia muszą być interesujące dla słuchaczy.

Dodatkowego uzupełnienia wymaga ostatni punkt z listy. Według słuchaczy największy wpływ na to, że zajęcia są interesujące ma postać nauczyciela, bo to właśnie on „w bardzo ciekawy sposób uczy przedmiotu. I nie chodzi tylko o nauczaniu. Ale ja i moja grupa możemy spokojnie porozmawiać z nauczycielem o wszelkich problemach, na różne tematy w klasie. Myślę, że jest to bardzo ważne”. Innymi czynnikami zwiększającymi atrakcyjności zajęć były też np. ciekawe tematy poruszane na lekcjach. Ankietowani zwrócili także uwagę i docenili to, że nauczyciel podczas zajęć wykorzystuje różnorodne materiały dydaktyczne. Zatem do powyższej listy należy dodać jeszcze jeden punkt, czyli to, że:

- nauczyciel w czasie zajęć online powinien wykorzystywać minimum 5 różnych rodzajów materiałów dydaktycznych.

Na zakończenie trzeba podkreślić, że zdecydowana większość słuchaczy, którzy oceniali zajęcia z jednym nauczycielem, w swoich lekcjach nic by nie zmieniła (niektórzy chcieliby tylko „więcej ćwiczeń” lub „więcej pracy domowej”).

## 6. PODSUMOWANIE ARTYKUŁU

W obliczu zmian, które przyniosło ze sobą zdalne nauczanie, straciliśmy wiele – m.in. więź łączącą nauczyciela z uczniami, a także relacje łączące samych uczniów, poczucie stabilizacji, przewidywalności – ale wiele też zyskaliśmy. Dzięki sytuacji, która zmusiła nas do poszukiwania nowych rozwiązań zdobyliśmy nowe kompetencje, tworzymy nowe, multimedialne pomoce dydaktyczne, uczestniczymy w spotkaniach i szkoleniach niezależnie od miejsca zamieszkania, kursanci uczą się jeszcze większej samodzielności tak przecież charakterystycznej dla okresu wchodzenia w dorosłość i studiowania. To wszystko przekłada się na wzmocnienie potencjału dydaktycznego, który wykorzystać możemy na stosunkowo nowym w Polsce rynku pracy, tj. e-kursów. Wszystko, czego się teraz nauczymy, zaprocentuje również po powrocie do tradycyjnego, stacjonarnego nauczania. Nie można się nie zgodzić, iż dla osób dopiero rozpoczynających naukę języka obcego, poziom trudności wzrósł, jednak sami „uczniowie” lepiej oceniają naukę online, niż nam, nauczycielom, się wydaje. Po raz kolejny potwierdzają to anonimowe badania. Najbliższe miesiące pokażą też, na ile skuteczne okazało się nauczania na odległość. Z miesiąca na miesiąc mamy mniej obaw, więcej narzędzi i kompetencji, aby rozwiązywać pojawiające się trudności. Komfort pracy po obu stronach ekranu rośnie, a to przekłada się na odbiór e-lekcji i procentuje.



## BIBLIOGRAFIA

- Banach A., 2020, *Ucząc bawić, bawiąc uczyć – o wykorzystaniu gier i zabaw na lekcjach języka polskiego jako obcego*, w: M. Biernacka i in. (red.) *Ludyczność w (glotto)dydaktyce*, s. 33–48.
- Gaze M., Maćkowiak R., 2021, *Nauczanie języka polskiego jako obcego w czasie pandemii koronawirusa w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego. Część I. Aspekt organizacyjny i dydaktyczny*, w: M. Jurczyk i in. (red.) „Archive of Social Social Science, Polish Academy of Social Sciences and Humanities”, vol. 1, no. 1.
- Komorowska H., 1999, *Metodyka nauczania języków obcych*.
- Maćkowiak R., Gaze M., 2021, *Nauczanie języka polskiego jako obcego w czasie pandemii koronawirusa w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego. Część II. Aspekt techniczny*, w: M. Jurczyk i in. (red.) „Archive of Social Social Science, Polish Academy of Social Sciences and Humanities”, vol. 1, no. 1.
- Małolepsza M., Szymkiewicz A., 2008, *Hurra!!! Po polsku 1. Podręcznik nauczyciela*, Kraków.
- Miodunka W., 2005, *Wstęp*, w: A. Seretny, E. Lipińska, *ABC Metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, s. 11–12.
- Ostromęcka-Frączak B., 2010, *Wkład pracowników Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ w rozwój polskiej glottodydaktyki*, w: G. Zarzycka, G. Rudziński (red.), „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 17, Łódź, s. 19–27.
- Rakowski B., 2010, *Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego (1958–2008)*, w: G. Zarzycka, G. Rudziński (red.), „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 17, Łódź, s. 9–17.
- Wciórka B., 2007, *Między młodością a starością. Komunikat z dwusetnego badania aktualnych problemów kraju*, Centrum Badania Opinii Społecznej, BS/22/2007.
- Wielkiewicz-Jałmużna D., 2008, *Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego w latach 1952–2002*, w: D. Wielkiewicz-Jałmużna (red.), „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 15.
- Zarządzenie nr 100 Rektora Uniwersytetu Łódzkiego z dnia 11.03.2020 r., <https://baw.uni.lodz.pl/> (dostęp: 13.05.2021).
- <http://sjpdc.uni.lodz.pl/> (dostęp: 12.05.2021).

Rafał Maćkowiak, Paula Góralczyk-Mowczan

TEACHING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE  
IN A NEW (PANDEMIC) REALITY

**Keywords:** online teaching, Polish as a foreign language, The School of Polish for Foreign Students of the University of Lodz

**Summary.** The article is a continuation of research on the evaluation of Polish language classes conducted remotely at The School of Polish for Foreign Students of the University of Lodz. Conclusions from the surveys made it possible to create an e-lesson model that meets the expectations of language learners. The situation forced us to look for new solutions and use multimedia didactic tools, and forced students to even greater independence and responsibility. Moreover, it was possible to indicate directions of development that may strengthen the teaching potential.



REDAKTOR INICJUJĄCY  
*Sylvia Mosińska*

KOREKTA TECHNICZNA  
*Wojciech Grzegorzczak*

Wydrukowano z gotowych materiałów dostarczonych do Wydawnictwa UŁ

© Copyright by Authors, Łódź 2021  
© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2021

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego  
Wydanie I. W.10558.21.0.Z

Ark. druk. 26,625

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego  
90-237 Łódź, ul. Matejki 34A  
[www.wydawnictwo.uni.lodz.pl](http://www.wydawnictwo.uni.lodz.pl)  
e-mail: [ksiegarnia@uni.lodz.pl](mailto:ksiegarnia@uni.lodz.pl)  
tel. 42 635 55 77