

**POSTSCRIPTUM**  
**P O L O N I S T Y C Z N E**



# POSTSCRIPTUM

## POLONISTYCZNE

---

**2015 • 2 (16)**

### **Redakcja**

ROMUALD CUDAK – redaktor naczelny  
JOLANTA TAMBOR – zastępca redaktora naczelnego  
BERNADETA NIESPOREK-SZAMBURSKA, ALEKSANDRA ACHTELIK,  
MAGDALENA BĄK, AGNIESZKA NĘCKA, MARCIN MACIOŁEK,  
AGNIESZKA MADEJA, KAROLINA POSPISZIL  
MARIA CZEMPKA-WEWIÓRA – sekretarz redakcji

### **Rada Programowa**

KALINA BACHNEWA Sofia, JERZY BARTMIŃSKI Lublin,  
ANNA DĄBROWSKA Wrocław, MARIA DELAPERRIÈRE Paryż,  
KATARZYNA DZIWIŃEK Seattle, ELWIRA GROSSMAN Glasgow,  
KRIS VAN HEUCKELOM Leuven, MAŁGORZATA KITA Katowice,  
AŁŁA KOŻYNOWA Mińsk, LUIGI MARINELLI Rzym,  
MICHAŁ MASŁOWSKI Paryż, GERHARD MEISER Halle,  
WŁADYSŁAW MIODUNKA Kraków, LÁSZLÓ K. NAGY Debreczyn,  
ALEKSANDER NAWARECKI Katowice, WAĆLAW M. OSADNIK Edmonton,  
KAZIMIERZ OŻÓG Rzeszów, ANNA MAŁGORZATA PACKALÉN PARKMAN Uppsala,  
TOKIMASA SEKIGUCHI Tokio, MARIE SOBOTKOVÁ Olomuniec,  
TAMARA TROJANOWSKA Toronto, MARIA WOJTAK Lublin

Pismo krajowych i zagranicznych polonistów

# POSTSCRIPTUM

PO L O N I S T Y C Z N E

Pismo jest kontynuacją półrocznika „Postscriptum”, który ukazywał się od 1992 do 2007 r.  
Wersja elektroniczna: [www.postscriptum.us.edu.pl](http://www.postscriptum.us.edu.pl)

Pismo recenzowane naukowo.  
Nazwiska recenzentów podawane są łącznie raz w roku na stronie internetowej:  
[www.postscriptum.us.edu.pl](http://www.postscriptum.us.edu.pl)

Wersja papierowa jest wersją pierwotną (referencyjną) pisma.

© Copyright by Uniwersytet Śląski w Katowicach

Redaktorzy numeru  
ALEKSANDRA ACHTELIK, AGNIESZKA MADEJA

Redakcja techniczna  
ADRIANA BIEDROWSKA

Projekt okładki, layout i łamanie  
MAREK FRANCIK

Publikacja sfinansowana ze środków:  
UNIwersytetu ŚLĄSKIEGO W KATOWICACH  
oraz  
FUNDACJI WSPÓŁPRACY POLSKO-NIEMIECKIEJ



FUNDACJA WSPÓŁPRACY  
POLSKO-NIEMIECKIEJ  
STIFTUNG  
FÜR DEUTSCH-POLNISCHE  
ZUSAMMENARBEIT

Adres redakcji  
„Postscriptum Polonistyczne”  
Szkoła Języka i Kultury Polskiej UŚ  
Katedra Międzynarodowych Studiów Polskich UŚ  
pl. Sejmu Śląskiego 1, 40-032 Katowice  
tel./faks: +48 322512991, tel. 48 322009424  
e-mail: [postscriptum@us.edu.pl](mailto:postscriptum@us.edu.pl)  
[www.postscriptum.us.edu.pl](http://www.postscriptum.us.edu.pl)

Wydawca  
**Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego**  
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice  
[www.wydawnictwo.us.edu.pl](http://www.wydawnictwo.us.edu.pl)  
e-mail: [wydawus@us.edu.pl](mailto:wydawus@us.edu.pl)

ISSN 1898-1593

## Spis treści

<b>Rozprawy</b> .....	9
HANNA KOMOROWSKA: Rozwój glottodydaktyki a kształcenie nauczycieli języków obcych .....	11
MAGDALENA PASTUCHOWA: Emancypowanie się słów. Nauczanie słownictwa a procesy leksykalizacyjne .....	31
ANNA SERETNY, WIESŁAW STEFAŃCZYK: Między gramatyką a słownikiem – słowotwórstwo w perspektywie glottodydaktycznej.....	45
IWONA JANOWSKA: Planowanie jednostek lekcyjnych i metodycznych – modele i schematy .....	63
ANNA SERETNY: W ciemnościach tunelu, czyli o zjawisku leksykalnego <i>plateau</i> .....	89
<b>Zagadnienia szczegółowe</b> .....	107
MARCIN MACIOŁEK: Problemy (cudzoziemców i lektorów języka polskiego) z wymową liczebników .....	109
MARIA WŹORKOWSKA: Błędy fleksyjne w tekstach pisanych przez słoweńskich studentów polonistyki w Lublanie .....	125
EWA LIPIŃSKA: Podejście eklektyczne w nauczaniu polszczyzny za granicą na przykładzie wiersza Stanisława Barańczaka <i>Garden party</i> ..	141
BERNADETA NIESPOREK-SZAMBURSKA: Sprawność w języku polskim dwujęzycznej młodzieży pochodzenia polskiego mieszkającej w Anglii ....	155
ANNA WILECZEK: „Zrobić” tekst. O kompetencji tekstotwórczej gimnazjalistów .....	167
MARZENA BARAN: Dydaktyka kultury a podejście ukierunkowane na działanie w nauczaniu języka polskiego jako obcego .....	185
<b>Sprawozdania</b> .....	195
MARZENA BARAN: <i>O lepsze jutro studiów polonistycznych w świecie</i> – międzynarodowa konferencja z okazji Jubileuszu 70-lecia prof. dr. hab. Władysława T. Miodunki .....	197

<b>Recenzje</b> .....	203
MARIAN KISIEL: Poetyka i światopogląd. Recenzja książki Mariusza Kalandyka <i>Poetycki światopogląd Jarostawa Marka Rymkiewicza. Próba antropologii literackiej</i> .....	205
AGNIESZKA NĘCKA: KobiECE (e)migracje. Recenzja książki Jolanty Pasterskiej <i>Emigrantki, nomadki, wagabundki. KobiECE narracje (e)migracyjne</i> .....	209
JOANNA KISIEL: Lechoń homotekstualny. Recenzja książki Barbary Czarneckiej <i>Ruchomy na szali wagi. Lechoń homotekstualny</i> .....	215
NATALIA ŻÓRAWSKA: Teraźniejszość zakotwiczona w przeszłości. Recenzja książki Bernadetty Darskiej <i>Pamięć codzienności, codzienność pamiętania. Szkice o reportażu polskim XXI wieku</i> .....	225
VOLHA TRATSIK: Recenzja książki Radosława Kalety <i>Polsko-białoruska lapsologia glottodydaktyczna</i> .....	231
Noty o autorach .....	237

## Contents

<b>Treatises</b> .....	9
HANNA KOMOROWSKA: On the development of glottodidactics and foreign language teachers training .....	11
MAGDALENA PASTUCHOWA: The emancipation of the words. Teaching vocabulary and process of lexicalization .....	31
ANNA SERETNY, WIESLAW STEFAŃCZYK: Between grammar and vocabulary – word formation in glottodidactics .....	45
IWONA JANOWSKA: Planning lessons and didactic units – models and schemas .....	63
ANNA SERETNY: In the darkness of a tunnel. On lexical <i>plateau</i> .....	89
<b>Selected problems</b> .....	107
MARCIN MACIOŁEK: Problems (for foreigners and Polish language teachers) that pronunciation of numerals causes .....	109
MARIA WŹORKOWSKA: Inflectional errors in texts written by Slovenian students of Polish Studies in Ljubljana .....	125
EWA LIPIŃSKA: An eclectic approach to teaching Polish language abroad based on the example of Stanisław Barańczak's <i>Garden party</i> .....	141
BERNADETA NIESPOREK-SZAMBURSKA: The efficiency in Polish of bilingual young people of Polish origin living in England .....	155
ANNA WILECZEK: To make a text. About the textual competence of lower-secondary school students .....	167
MARZENA BARAN: Teaching culture versus task-based teaching in the didactics of Polish as a foreign language .....	185
<b>Reports</b> .....	195
MARZENA BARAN: “May the future of Polish Studies in the world be bright” – international conference on the occasion of Professor Władysław T. Miodunka's seventieth anniversary .....	197

<b>Recenzje</b> .....	203
MARIAN KISIEL: Poetics and a worldview. Review of Mariusz Kalandyk's book <i>Poetycki światopogląd Jarosława Marka Rymkiewicza. Próba antropologii literackiej</i> .....	205
AGNIESZKA NĘCKA: Women's emigrations. Review of Jolanta Pasterska's book <i>Emigrantki, nomadki, wagałundki. Kobiące narracje (e)migracyjne</i> .....	209
JOANNA KISIEL: Homotextual Lechoń. Review of Barbara Czarnecka's book <i>Ruchomy na szali wagi. Lechoń homotekstualny</i> .....	215
NATALIA ŻÓRAWSKA: Present deeply rooted in the past. Review of Bernadetta Darska's book <i>Pamięć codzienności, codzienność pamiętania. Szkiecy o reportażu polskim XXI wieku</i> .....	225
VOLHA TRATSIK: Review of Radosław Kaleta's book <i>Polsko-białoruska lapsologia glottodydaktyczna</i> .....	231
About the Authors .....	237



# ROZPRAWY



HANNA KOMOROWSKA  
Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej  
Uniwersytet Warszawski  
Warszawa

## Rozwój glottodydaktyki a kształcenie nauczycieli języków obcych

### Wstęp

Obchodzimy właśnie 25-lecie zmiany systemu politycznego i ekonomicznego w Polsce, a tym samym zamykamy ćwierćwiecze zmian w systemie kształcenia nauczycieli języków obcych. Okres, o którym mowa, to czas rozwoju glottodydaktyki jako nauki empirycznej w Polsce i na świecie, a tym samym znaczny przyrost wiedzy o procesach uczenia się i nauczania języków. Warto dziś zastanowić się nad kierunkami dalszych działań, do tego jednak niezbędna jest analiza i ocena organizacji kształcenia nauczycieli w naszym kraju oraz oszacowanie faktycznych potrzeb. Wytyczając kierunki rozwoju, warto też wyselekcjonować rodzaje możliwych inicjatyw, w tym zaś pomoże wiedza płynąca z badań psychologicznych, socjologicznych i glottodydaktycznych. Dlatego w niniejszym tekście skoncentruję się na kwestiach, które wiążą się z poszukiwaniem odpowiedzi na następujące pytania:

- Jakie wyniki badań nad procesem opanowywania języka oraz nad zawodem nauczyciela mogą okazać się przydatne w planowaniu kształcenia nauczycieli?
- Jakie pojawiają się nadal pytania otwarte, kwestie sporne i aspekty, nad którymi warto się zastanowić?
- Jakie są dziś oczekiwania wobec nauczycieli?

- Jakie są trudności i potrzeby nauczycieli u nas i w innych krajach? W jakim stopniu kształcenie nauczycieli może i powinno uwzględniać te potrzeby?
- Jak na tym tle przedstawia się polskie kształcenie nauczycieli języków? Jakie zmiany w tym systemie okazały się najistotniejsze w ciągu ostatniego ćwierćwiecza? Jak je ocenić i jakie wyciągnąć z nich wnioski?

## Badania empiryczne i studia teoretyczne w glottodydaktyce

Badania glottodydaktyczne ostatnich lat, o szczególnym znaczeniu dla edukacji nauczycieli, można podzielić na kilka podstawowych grup tematycznych. Pierwsze i – jak się wydaje – najistotniejsze dla kształcenia nauczycieli pole badawcze dotyczy wpływu nauki języka na procesy poznawcze i emocjonalne uczących się. To interesujące zjawisko, gdyż od lat siedemdziesiątych XX w. przedmiotem badań był przede wszystkim wpływ tak zwanych zmiennych uczniowskich na wyniki nauczania, a szczególnym zainteresowaniem cieszyła się rola inteligencji, postaw i motywacji. Badania tego typu są, oczywiście, kontynuowane, jednak w ostatniej dekadzie kierunek wpływu został, jak widać, odwrócony. Pierwsze, nieliczne jeszcze, projekty badawcze poświęcone temu zagadnieniu powstały już we wczesnych latach dziewięćdziesiątych i wykazały pozytywny wpływ znajomości języka obcego na słuch językowy i pamięć werbalną (Lapkin i in. 1990) oraz na efektywność rozwiązywania problemów (Armstrong, Rogers 1997). Jednak ogromna fala badań tego typu pojawiła się dopiero w ostatnim dziesięcioleciu, a głównym czynnikiem stymulującym była tu niewątpliwie promocja języków obcych rozpoczęta najpierw przez Radę Europy (Council of Europe 1998), później zaś przez Unię Europejską po przyjęciu strategii lizbońskiej (European Union 2002). Rekomendacje obu instytucji wymagały znaczących nakładów finansowych w krajach członkowskich w celu zapewnienia wieloletniej, obowiązkowej, a zarazem bezpłatnej nauki języków obcych wszystkim uczniom w masowych systemach szkolnych. Rada Europy przekonywała do nauki języków w związku ze swym zainteresowaniem prawami człowieka i wychowaniem w duchu tolerancji, Unia Europejska zaś promowała kształcenie językowe przede wszystkim z przyczyn ekonomicznych, wiążąc znajomość języków obcych ze spodziewanym sukcesem gospodarczym i finansowym. Okazało się to słuszne,

gdyż analiza wyników ekonomicznych małych i średnich przedsiębiorstw unijnych – przedstawiona w roku 2006 w dokumencie *ELAN Project. Final Report* – wykazała straty tych firm, w których znajomość języków była niedoceniana, a badanie prowadzone na próbie dobrze radzących sobie firm unijnych – opublikowane w roku 2012 w *PIMLICO Project. Final Report* – jako przyczynę sukcesów wskazało inwestycje w kompetencje językowe pracowników i współpracowników. Nie była jednak oczywista tak zwana wartość dodana kształcenia językowego w szkolnictwie. Dziś w świetle podjętych w tej dziedzinie badań kwestia ta nie budzi już wątpliwości. Główne projekty badawcze dotyczące korzyści płynących ze znajomości języków prowadzone były nad bilingwizmem, a państwa najsilniej w te badania zaangażowane to Kanada i kraje skandynawskie. Obszerny przegląd tych badań prezentuje M.B. Paradowski (2012). Wynika z nich, że aspekty, które wspomagają wysoka kompetencja w więcej niż jednym języku obcym, to między innymi intensywność koncentracji, czas skupienia uwagi i kreatywność (Bialystok i in. 2001; Kharkhurin 2008), świadomość językowa i sprawność posługiwania się językiem ojczystym (Dumas 1999; Ewert 2008), a także rozwój strategii czytania we wszystkich opanowywanych językach (Hong, Leavell 2006). Badania te w pełni uzasadniają nie tylko racjonalność możliwe długiego i intensywnego nauczania języków obcych w szkolnictwie (Lazaruk 2007), ale też sensowność nauki języka obcego przez uczniów dotychczas uważanych za niepotrzebnie obciążanych takim wysiłkiem, a więc na przykład przez osoby ze zdiagnozowaną dysleksją czy ADHD (Toppelberg i in. 2002).

Drugie istotne z punktu widzenia kształcenia nauczycieli pole badawcze obejmuje międzynarodowe, porównawcze badania wyników nauczania oraz analizy uwarunkowań uzyskiwanych rezultatów. Badania takie – choć potwierdzają wiele obiegowych sądów na temat kształcenia językowego, to jednak podważają wiele utartych przekonań. Przykładem zetknięcia się mitów na temat nauczania z rzeczywistością są dane, jakich dostarcza Europejskie Badanie Kompetencji Językowych 15-latków, tak zwany *Surveylang – First European Survey on Language Competences. Final Report 2012*. Badanie to było prowadzone w 16 systemach szkolnych krajów członkowskich Unii Europejskiej i objęło ponad 50 000 uczniów. W Polsce kontroli poddano nie tylko rozumienie ze słuchu i czytanie ze zrozumieniem, leksykę i gramatykę, ale zdecydowano się także na badanie sprawności mówienia 15-latków. Wyniki tych badań potwierdzają część powszechnych przekonań, podważają jednak wiele innych (Komorow-

ska 2013). Zgodnie z oczekiwaniami do czynników sprzyjających sukcesowi można zaliczyć:

- wczesny start, czyli wczesny wiek rozpoczynania nauki języka obcego;
- dużo czasu w programie szkolnym poświęcanego na naukę języków;
- używanie języka obcego przez nauczyciela na lekcji;
- pozaszkolny kontakt uczniów z językiem obcym;
- pozytywne postawy wobec języka, a w szczególności:
  - postrzeganie języka jako przydatnego;
  - postrzeganie języka jako niezbyt trudnego.

Nieco bardziej zaskakujące czynniki decydujące o sukcesie to:

- nacisk na poprawność gramatyczną, choć w wielu krajach nie jest ona dziś wysoko punktowana w testach egzaminacyjnych;
- występowanie treści kulturowych na lekcjach języka obcego, choć nauczyciele często uważają je za mniej istotne, ograniczając lub pomijając je z racji braku czasu;
- liczba opanowywanych języków obcych, choć wielu pedagogów i rodziców uważało dotąd naukę nawet jednego języka obcego za nadmierne obciążenie słabego ucznia.

Ku zdziwieniu wielu osób bez wpływu na wyniki nauczania pozostaje:

- korzystanie z nowych technologii przez nauczyciela w celu przygotowania lekcji;
- używanie przez nauczyciela treści pobranych z internetu dla celów lekcyjnych;
- stosowanie nowych technologii na lekcji.

Co równie zdumiewające w świetle funkcjonujących powszechnie przekonania, wpływu na wyniki nauczania nie mają także postawy uczniów wobec nauczyciela, lekcji i materiałów nauczania. Okazuje się, że nauka języka jest już na tym etapie świadomą działalnością, na którą ma wpływ przekonanie ucznia na temat przydatności danego języka, podczas gdy znacznie słabiej oddziałuje tu osoba nauczyciela i zainteresowanie omawianym tematem.

Największą niespodzianką są jednak korelacje ujemne, mówiące o tym, że wyniki wykazują:

- silny negatywny efekt stosowania nowych technologii przez ucznia w domu;
- negatywny efekt ilości czasu przeznaczanego na pracę domową;
- negatywny efekt ilości czasu spędzanego przez nauczyciela na przygotowywaniu uczniów do testów.

Dwie pierwsze kwestie można jeszcze uzasadnić trudnością w kontrolowaniu danych, które pokazują czas spędzany „nad pracą domową”, ale przecież niekoniecznie „na pracy domowej”. Rezultat ten może zatem wynikać z odmiennych celów, jakie stawia sobie uczeń, mając dostęp do internetu, i skutkować przejawem zupełnie innych aktywności w toku rzekomej pracy. Ostatnia kwestia okazuje się jednak szczególnie zagadkowa. Nauczyciele przygotowują uczniów do testów, by egzaminowani lepiej je wykonywali, okazuje się natomiast, że przedawkowanie strategii w sytuacji, kiedy same podręczniki są już prawie w całości przygotowaniem egzaminacyjnym, przynosi efekt odwrotny od oczekiwanego (*Surveylang* 2012).

Trzecie istotne pole badawcze to kompetencje nauczyciela i jego funkcjonowanie w zawodzie. Tu niezwykle istotne są dość już liczne badania i studia dotyczące:

- refleksyjności i autonomii nauczycieli (Gabrys-Barker 2012; Komorowska 2012);
- stresu i wypalenia zawodowego nauczycieli oraz sposobów przeciwdziałania tym zjawiskom (Piechurska-Kuciel 2011; Pitura 2012);
- sposobów wspierania procesu uczenia się poprzez odpowiednio dobrane style i strategie nauczania, metody i techniki pracy w klasie, szczególnie w sytuacji wielokulturowej (OECD 2007; Penczek-Zapała 2010).

Wszystko to powinno dać wiele do myślenia zarówno osobom kształcącym nauczycieli, jak i autorom materiałów dydaktycznych. Nie wszystkie jednak odpowiedzi dostarczane w procesie badawczym są jednoznaczne. Spójrzmy na kilka źródeł niejasności.

### Zagadnienia wciąż otwarte i kwestie sporne

Wybór spraw nieoczywistych rozpoczniemy od badań nad dwujęzycznością. Przyniosły one, jak powiedziano wcześniej, liczne wnioski dotyczące jego wielostronnych pozytywnych skutków. Powstaje jednak pytanie, czy wiedza o bilingwizmie jest przydatna w nauczaniu języków obcych? Jaki poziom opanowania nowego języka przyniesie uczniowi tak oczekiwane korzyści poznawcze i emocjonalne? Jednoznacznych konkluzji wciąż brak, jednak wśród badaczy panuje przekonanie, że już osiągnięcie poziomu B1/B1+ wystarczy, by wymienione korzyści ujawniły się w wyniku procesu kształcenia językowego (Białystok 2001; Cummins 2000). Zważywszy, że poziom B1

wyznacza polska matura na szczeblu podstawowym, oznacza to, że nauczyciel języka drugiego/obcego pełni znaczącą rolę, wspierając ogólny rozwój ucznia, a nie jedynie jego umiejętności językowe.

Międzynarodowe badania wyników nauczania, jakkolwiek dostarczają wiadomości wartych refleksji, to przecież nie są jedynym źródłem tematów, nad którymi należy się zastanowić. Jednym z istotnych punktów, które trzeba by rozważyć, jest rozwijanie kompetencji interkulturowych. Wiele mówi się i pisze o konieczności poznawania kultury kraju, którego języka się uczymy, i o wartości zestawiania jej z kulturą kraju języka ojczystego (Byram 2012). Do dziś nie jest jednak jasne, co tak naprawdę oznacza stwierdzenie o przynależności do pewnej kultury i na czym polega odrębność kulturowa społeczności nauczanego języka (Dervin 2013). Wiadomo przecież, że w obrębie nawet tej samej kultury nie zawsze jesteśmy podobni. Świadczą o tym choćby różnice w komunikacji niewerbalnej pomiędzy rozmówcami pochodzącymi z tego samego nawet miasta, różnice w uznawaniu poszczególnych wątków rozmowy za tematy tabu, wreszcie odmienności w zakresie wartości, postaw, a nawet zwyczajów. Coraz częściej pojawia się zatem pytanie, czy rozróżnienie pomiędzy kulturą rodzimą a obcą to nie sztuczny konstrukt teoretyczny; być może w przekonaniu, że wprowadzamy elementy obcej kultury, wzmacniamy istniejące stereotypy i tworzymy nowe.

Kolejny problem zdecydowanie wart refleksji to kwestia tak zwanej grywalizacji – *gamification*. Ustawiczne budowanie toru przeszkód, stałe porównywanie się i rywalizowanie z innymi, pogoń za niewielkimi, ale stałymi nagrodami, procedury tak często dziś wprowadzane w środowiskach korporacyjnych, skutecznie przeniknęły już do edukacji. Istnieje poważna obawa, że promujemy w ten sposób proste behawiorystyczne zależności zachowania od nagrody i kary, a dając krótkotrwałą motywację do kolejnej aktywności, usuwamy w cień cele kierunkowe i tłumimy własne dążenia uczniów. Badania psychologiczne wykazują, że uczący się nastawiony na nagrodę bez niej nie widzi już powodu i celu dalszej nauki (Weiner 2006). Co więcej, nagroda nie jest pełnowartościową informacją zwrotną o tym, co zostało zrobione dobrze i dlatego warto było w ogóle podejmować dane działanie. Czy zatem zdobywanie punktów i pokonywanie poziomów to na pewno droga do samodzielności i autonomii (Jiang 2011)? Istnieje duże prawdopodobieństwo, że ztraca się tu szansę na budowanie wewnętrznej motywacji i zaciera granicę między atrakcyjnością zajęć a efektywnością nauki.

I jeszcze jeden aspekt, nad którym warto się zastanowić. To rola i znaczenie szkolnego nauczyciela języka obcego. Wróćmy tu do wyników badań.



*Europejskie badanie kompetencji językowych ESCL. Raport krajowy* (2011) informuje, że dobre rezultaty w testach językowych polskich 15-latków to niekoniecznie zasługa szkoły; efekty kształcenia językowego są w ogromnej mierze zasługą pracy pozaszkolnej uczniów. Aż 50% badanych o najwyższych wynikach to osoby uczące się języka obcego także poza szkołą, podczas gdy na prywatne zajęcia językowe uczęszcza jedynie 18% uczniów o stosunkowo niskich wynikach w nauce. Wiąże się to, oczywiście, z wysokością budżetu domowego, nauka pozaszkolna to bowiem zawsze nauka płatna. Pozalekcyjna styczność ucznia z językiem obcym to tylko sporadycznie kontakty internetowe, najczęściej są to wyjazdy zagraniczne i krajowe obozy językowe, za które płacą rodzice. Istotnym czynnikiem jest tu więc zasobność rodziny i jej status społeczno-ekonomiczny, co bada się zazwyczaj za pomocą wskaźnika HOMEPOS – *home possessions*. W Polsce wskaźnik ten pokazuje, że korelacja pomiędzy wysokim statusem społeczno-ekonomicznym a wynikami w nauce języka obcego wynosi 0.44 w grupie uczniów, którzy w testowaniu 15-latków osiągnęli poziom B1, a jedynie 0.15 w grupie tych, którzy osiągnęli poziom A1. Można zatem zapytać, jakie jest w tej sytuacji znaczenie nauczyciela szkolnego. Wydaje się, że jego najważniejszą funkcją jest wspieranie tych, którym życie nie zapewniło tak korzystnych warunków na startcie, nie może on jednak zrezygnować z umożliwiania dalszego rozwoju uczniom, którzy mają korzystniejszą sytuację finansową w rodzinie. Łatwiej jest nauczycielom pracować z uczniami o wyższych kompetencjach językowych, bywa to też bardziej satysfakcjonujące, gdyż owocuje nagrodami i zwycięstwami w olimpiadach, których splendor splywa także na nauczyciela. Kwestia ta wymaga jednak pogłębionej refleksji.

### Oczekiwania wobec nauczycieli a nauczycielskie potrzeby szkoleniowe

Liczba i różnorodność oczekiwań związanych z zawodem i rolą nauczyciela stale wzrastają, ale rośnie też liczba źródeł, z których oczekiwania te napływają – dziś są to nie tylko uczniowie, ich rodzice i administracja oświatowa, ale też publicyści, politycy, organizacje rządowe, pozarządowe i oczywiście świat nauki. Oczekiwania wobec nauczycieli płyną, jak widać, z bardzo różnych stron i są nie tylko niespójne, ale częstokroć wewnętrznie sprzeczne. Stale narastają też rozbieżności pomiędzy postulatami poszczególnych jed-

nostek i grup. Polska nie jest tu wyjątkiem, problem ten pojawia się w wielu krajach.

Zacznijmy od administracji oświatowej, oczekującej wysokich rezultatów dokumentowanych wynikami testów kompetencyjnych i egzaminów maturalnych. Wymaganiom tym towarzyszy jednak brak realizmu w stanowieniu celów. W momencie wprowadzania nowej formy egzaminu maturalnego od zdających oczekiwano realizacji postulatu osiągnięcia poziomu B1 na maturze podstawowej i B2 na rozszerzonej. Nie pozwalała na to jednak sytuacja, kiedy wciąż brakowało nauczycieli języków zachodnioeuropejskich, a wynagrodzenia nie przyciągały kadry do szkół państwowych. W konsekwencji w szkolnictwie nie sposób było uniknąć braku kontynuacji nauczania, nadmiernej liczebności osób w klasie i niewielkiej częstotliwości zajęć językowych, a moment rozpoczynania tak zorganizowanej nauki stanowiła do niedawna klasa IV szkoły podstawowej. O realizację tego postulatu trudno nawet dziś, czego dowodem jest ustawienie maturalnego progu testowego na poziomie 30%, co służy wyłącznie wykazaniu znacznego procentu sukcesu i jest niestety dowodem edukacyjnej, lecz nie pedagogicznej hipokryzji. Oczekiwania takie staną się całkowicie realne, gdy do egzaminu dojrzałości przystąpią uczniowie, którzy rozpoczęli naukę języka obcego w klasie I szkoły podstawowej, a nawet w przedszkolu, i gdy usunięte zostaną wskazane wyżej niedociągnięcia. Obecnie jednak za niesatysfakcjonujące rezultaty obwiniani są często jedynie nauczyciele.

Oczekiwania rodziców są zgodne z oczekiwaniami administracji w tym, co dotyczy testów kompetencyjnych i egzaminów maturalnych. Sięgają jednak wyżej, wiążą się bowiem także z praktycznymi umiejętnościami komunikacyjnymi – te zaś okazują się niewystarczające. Widocznym skutkiem owego poczucia niespełnienia oczekiwań jest ogromny procent młodzieży uczęszczającej na opłacane przez rodziców korepetycje lub zajęcia w szkołach językowych, przy czym za ten stan rzeczy również wini się niejednokrotnie nauczycieli.

Tego rodzaju sytuacja zdarzała się, rzecz jasna, w Polsce także wcześniej, daleko mniejsza była jednak precyzja w określaniu poziomów językowych i form testowania, dlatego braki nie były tak wyraźnie widoczne, a odium nie spadało na nauczycieli; niechęć kierowała się raczej na powszechność obowiązkowego nauczania języka rosyjskiego i ograniczanie dostępu do bezpłatnej, szkolnej nauki języków zachodnich.

Inne oczekiwania okazują się nie tylko liczne, ale też różnorodne jak nigdy dotąd. Podstawa programowa formułuje szczytne cele komunikacyjne i in-

terkulturowe, ale w praktyce oczekiwane są po prostu wysokie wyniki w rutynowych testach egzaminacyjnych. Rodzice liczą na dobre oceny swoich dzieci w testach, ale chcieliby zarazem nie tylko autentycznych umiejętności komunikacyjnych, ale też rozwiązania przez nauczyciela wszelkich trudności wychowawczych. Od nauczycieli oczekuje się również zagospodarowania czasu uczniów wówczas, gdy nie odbywają się regularne zajęcia dydaktyczne, np. w czasie ferii, a więc dodatkowych funkcji opiekuńczych.

Oprócz oczekiwań dydaktycznych, wychowawczych i społecznych pojawiają się też oczekiwania wynikające z pewnej atmosfery towarzyszącej kształceniu i doskonaleniu nauczycieli. Otóż przekonuje się nauczyciela, że jego obowiązkiem jest wykazywanie pewnych emocji, co wyraża się sformułowaniami w rodzaju „nauczyciel musi kochać ucznia”, „nauczyciel powinien być entuzjastą”, „nauczyciel musi być autonomiczny”. Wymóg emocjonalności to klasyczne w psychiatrii i psychoterapii opisywane przez Gregory’ego Batesona (1972) podwójne wiązanie (*double bind*). Jeśli pojawiają się pozytywne emocje, dzieje się to spontanicznie i nie ma nic wspólnego z powinnością; jeśli zaś istnieje powinność, to odnosi się ona do zachowań, a nie do uczuć.

Od nauczycieli wymaga się również uwzględniania cech i możliwości poszczególnych uczniów, co zderza się z oczekiwaniami w kwestii szczegółowego planowania pracy dydaktycznej. Ze strony władz oświatowych hipokryzja, jeśli używać ostrych sformułowań, a niespójność słów i czynów, jeśli określić to łagodniej, widoczna jest w obligowaniu nauczycieli do uwzględniania stylów uczenia się, strategii i zainteresowań uczniów przy jednoczesnym kontrolowaniu pedantycznego projektowania lekcji na wiele miesięcy naprzód. W sferze postulatów zaleca się indywidualizację, zaś w sferze faktów mamy do czynienia z wymogami biurokratycznego planowania działań dydaktycznych z góry, co z istoty taką indywidualizację całkowicie uniemożliwia. W efekcie niezadowoleni są zarówno dyrektorzy szkół, jak i rodzice, nie mówiąc już o samych nauczycielach.

Jakie jednak są potrzeby i oczekiwania samych nauczycieli? Wiele z nich dotyczy kwestii placowych i organizacyjnych, które jednak trudno spełnić. Warto jednak przyrzeć się potrzebom szkoleniowym zgłaszanym przez czynnych zawodowo nauczycieli. W Polsce analizowano je w celu sformułowania przez Ministerstwo Edukacji Narodowej serii postulatów dokształcających dla instytucji europejskich. Jak się okazało, potrzeby szkoleniowe wiążą się z trudnościami, jakie napotykają polscy nauczyciele w toku swej pracy zawodowej, a te pojawiają się przede wszystkim w nauczaniu gimna-

zjalnym. Przyczyną jest tu ogromne zróżnicowanie wcześniejszych doświadczeń językowych poszczególnych uczniów, brak kontynuacji nauki języka i liczne problemy wychowawcze uniemożliwiające skuteczną pracę dydaktyczną. Skutkuje to dodatkową trudnością, jaką jest nawiązanie kontaktu z rodzicami i racjonalne opracowanie zasad współpracy domu i szkoły z późniejszą skuteczną jej realizacją. Wreszcie pojawia się też kwestia metod i technik pracy nad językiem w grupach o zróżnicowanym poziomie uzdolnień i zróżnicowanym poziomie umiejętności. Na podstawie sondażu wśród nauczycieli takie właśnie potrzeby zgłosiło Ministerstwo Edukacji Narodowej Radzie Europy i podległemu jej Europejskiemu Centrum Języków Nowożytnych w Grazu w roku 2014.

Nieco inaczej przedstawiają się tego rodzaju potrzeby w innych krajach. Europejskie Centrum Języków Nowożytnych w Grazu przeprowadziło badania mające na celu określenie najczęściej deklarowanych potrzeb zawodowych nauczycieli pochodzących z 32 krajów członkowskich oraz 11 państw, z którymi współpracuje. Wyniki wykazują, że nauczyciele 2/3 krajów jako główne potrzeby zawodowe i szkoleniowe wymieniają uzupełnienie braków w zakresie nauczania języka obcego w przedszkolach i pierwszych klasach szkoły podstawowej, w zakresie nauczania języków innych niż angielski, a także w kwestiach współpracy nauczycieli wszystkich języków nauczanych w danej szkole. Z kolei reprezentanci 1/2 krajów członkowskich zgłaszali potrzebę wsparcia w zakresie wykorzystania na zajęciach nowych technologii, testowania oraz stosowania nietestowych metod szacowania poziomu wyników nauczania, a więc tak zwanych alternatywnych metod oceniania ([www.ecml.at](http://www.ecml.at)).

Na tym tle rodzi się pytanie: w jakim stopniu spełnia te oczekiwania i postulaty polski system kształcenia i doskonalenia nauczycieli języków obcych?

### System edukacji językowej i kształcenia nauczycieli w Polsce – próba oceny

Obecny stan kształcenia nauczycieli to przede wszystkim efekt dynamicznych rozwiązań, jakich dokonano po przeobrażeniach społeczno-politycznych na przełomie 1989 i 1990 roku. Dwudziestopięciolecie tych zmian to dobry moment na podsumowanie i ocenę reform wprowadzonych w życie w ciągu ostatniego ćwierćwiecza. W okresie tym pojawia się – w mo-

im przekonaniu – wiele dobrych rozwiązań owocujących znakomitymi rezultatami, nie obywa się jednak bez nieudanych propozycji i wyraźnych błędów decyzyjnych. Warto omówić przynajmniej najważniejsze z nich.

#### Pozytywne strony – trafne rozwiązania edukacyjne

Wiele znaczących kwestii można – jak się wydaje – uznać za pozytywne aspekty sytuacji, jaka ukształtowała się w tej dziedzinie w Polsce od przełomowego roku szkolnego i akademickiego 1989/1990. Świadczy o tym międzynarodowa aprobata, z jaką spotkały się pierwsze polskie reformy edukacyjne. Wyrażała się ona nie tylko w licznych wizytach przedstawicieli innych krajów, pragnących kształtować edukację językową i przyszłych nauczycieli według polskich wzorów, ale także w uznaniu tych rozwiązań za godne umieszczenia na liście 25 najbardziej wartościowych innowacji edukacyjnych (Tribble 2012).

O uznaniu tym zadecydowała przede wszystkim reforma kształcenia językowego przeprowadzona w roku 1990, która wywarła też pewien wpływ na programy edukacji nauczycielskiej. Pozytywne zdziwienie zagranicznych obserwatorów budziła wtedy przede wszystkim decyzja o wprowadzeniu równego statusu języków obcych w okresie, w którym spodziewano się, że naturalną reakcją na obowiązkową przez wiele lat naukę języka rosyjskiego w szkołach będzie usunięcie go z programów nauczania, co – jak wiadomo – w Polsce nigdy nie nastąpiło. W szkole podstawowej wprowadzono jednak wówczas możliwość wyboru spośród czterech języków obcych, to znaczy angielskiego, niemieckiego, francuskiego i rosyjskiego, w szkole zaś średniej – z sześciu języków, dołączono bowiem do tego zestawu język włoski i hiszpański. Oczywiście, wybór był z konieczności limitowany możliwościami kadrowymi danej szkoły. Tego typu rozwiązania nie były w Europie częste. Zazwyczaj liczba języków w zestawach programowych systemu szkolnego była znacznie bardziej ograniczona, uboższa była też wówczas w Europie oferta kształcenia nauczycieli języków obcych. Bogatsza okazała się u nas w związku z tym oferta pracy, gdyż Polska wcześniej dołączyła do nielicznej grupy krajów, w których wprowadzono obowiązkową naukę dwu języków obcych, a warto przy tym pamiętać, że rekomendacje na ten temat sformułowano dopiero podczas konferencji Komisji Europejskiej w Barcelonie ponad dziesięć lat temu.

Za drugie osiągnięcie uznano wprowadzenie nowego systemu kształcenia nauczycieli w kolegiach językowych, a to z uwagi na niezwykle w owym cza-

sie nowatorski charakter tego systemu, a także z racji wpływu, jaki wywarł on na szkolnictwo wyższe, które poważniej zajęło się problematyką kształcenia nauczycieli języków obcych, wcześniej traktowaną na wielu kierunkach filologicznych wręcz marginesowo. Po raz pierwszy od czasów wojny dyplom filologiczny przestał automatycznie nieść uprawnienia do nauczania języka obcego, a kwalifikacje do nauczania nadawano tym, którzy zrealizowali program kształcenia składający się z czterech bloków przedmiotowych (praktyczna nauka języka kierunkowego, przedmioty literaturoznawcze, językoznawcze i kulturoznawcze, blok przedmiotów psychopedagogicznych i dydaktyka danego języka obcego) oraz odbyli cykl praktyk pedagogicznych w szkołach podstawowych i średnich. Treści programowe odpowiadały rekomendacjom *Modern Languages Project Group* Rady Europy (Huber 2011), a metody pracy były zgodne z najnowszymi tendencjami upowszechniającego się wówczas w Europie podejścia komunikacyjnego (Komorowska 2011). Do dziś kształt programowy polskiej edukacji nauczycielskiej jest w ogromnym stopniu zgodny z wytycznymi *Europejskiego profilu kształcenia nauczycieli języków* (*The European Profile of Language Teacher Education*) (Kelly 2004), nowoczesnymi standardami przyjętymi w innych krajach, jak na przykład australijskimi wytycznymi *Australian Council of TESOL Associations* (2006) czy rekomendacjami OECD (Dumont i in. 2010; OECD 2008).

Trzeci wreszcie powód wysokiej oceny edukacji języków obcych w Polsce wiązał się ze statusem języków mniejszości narodowych. Część z nich, a mianowicie litewska, ukraińska, słowacka i białoruska, już w czasach komunizmu uzyskiwała znaczne możliwości programowe i podręcznikowe, choć władze państwowe stwarzały im wtedy te szanse nie z chęci promowania wielo- i różnojęzyczności, lecz w myśl zasady *divide et impera*. Natychmiast po zmianie systemu, a więc już w roku szkolnym i akademickim 1990/91, otwarto drogę do pełnego realizowania aspiracji jeszcze większej liczby grup mniejszościowych. Choć *Europejską Kartę Języków Regionalnych bądź Mniejszościowych* (*European Charter for Regional and Minority Languages*), przygotowywaną pod koniec lat osiemdziesiątych w Strasburgu, a ostatecznie zredagowaną w Radzie Europy w roku 1992, ratyfikowano w Polsce znacznie później, bo dopiero w roku 2005, to jednak wszystkie kolejne rządy – poczynając od rządu Tadeusza Mazowieckiego – w praktyce postępowały już w myśl jej postulatów. Sytuację prawną języków etnicznych, regionalnych i języków mniejszości narodowych ostatecznie uregulowała *Ustawa z 6 stycznia 2005 o mniejszościach regionalnych i etnicznych i o języku regionalnym*. Obserwując edukację języków obcych w ciągu ostatniego ćwierćwiecza, widać jednak, że po-

ziom korzystania ze stwarzanych przez państwo możliwości prawnych jest niezwykle zróżnicowany, bo zależny też od aspiracji i wkładu pracy poszczególnych społeczności lokalnych. Dla przykładu – jak podaje *Raport: Nauczanie języka kaszubskiego w szkołach* opublikowany w roku 2011 przez Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie – kaszubski jako język regionalny zyskał na popularności, jest dziś bowiem nauczany w około 400 szkołach, podczas gdy zainteresowanie nauką języka białoruskiego zmalało (obecnie uczy się go w około 20 szkołach, wcześniej – w 40), choć nie zaistniały żadne powody demograficzne czy też polityczne, które tłumaczyłyby tak znaczny spadek. Widać zatem, że gotowość wykorzystania możliwości prawnych nie jest wartością ani równą, ani stałą (Komorowska 2014).

Wysoka ocena międzynarodowa polskiego kształcenia językowego i kształcenia nauczycieli utrzymywała się do pierwszych lat nowego stulecia, a uznanie budziło obniżenie wieku rozpoczęcia nauki obu języków obcych w szkołach oraz przygotowywanie przyszłych nauczycieli do pracy z młodymi uczniami, jak też do wykorzystywania w tej pracy nowych technologii (*Polska. Raport krajowy* 2006). W XXI wieku zmalało zainteresowanie Europą Środkowo-Wschodnią, a zarazem pojawiły niepożądane zjawiska w polskiej edukacji językowej.

#### Negatywne strony – nietrafne decyzje

Minusy rozwoju sytuacji w ciągu ostatniego dziesięciolecia wpłynęły w mniejszym stopniu na system kształcenia językowego, w większym zaś – na doskonalenie nauczycieli języków obcych.

Jedną z podstawowych trudności okazało się zróżnicowanie poziomu edukacji nauczycielskiej, jakie wynikło z nadmiernej różnorodności jakości szkół wyższych. Zjawisko to zarysowało się w połowie lat dziewięćdziesiątych i wiązało się z powstaniem znacznej liczby nowych szkół, zarówno państwowych, jak i prywatnych, niekiedy o słabo przygotowanej kadrze i nie najlepszych warunkach lokalowych, ale też ze zwiększeniem naboru i pojawieniem się ogromnej liczby płatnych miejsc na studiach w renomowanych uczelniach.

Innym, jeszcze większym minusem było kolosalne obniżenie jakości kształcenia nauczycieli w rezultacie ustanowienia nowych standardów nauczania w roku 2002. Standardy te wprowadzały obowiązkową dwuprzedmiotowość. Była ona istotną potrzebą pewnej grupy nauczycieli uczących

przedmiotów niejęzykowych obejmujących niewielką liczbę godzin w programie szkoły, takich jak np. biologia, chemia czy fizyka. Nauczyciele ci bowiem – jeśli uczyli w małych, wiejskich szkołach – zmuszeni byli do pracy w kilku placówkach, by wypełnić swój etat. Obowiązkową dwuprzedmietowość narzucono jednak także przyszłym nauczycielom, w tym także nauczycielom języków obcych. W toku studiów oznaczało to skrócenie o połowę czasu przeznaczanego na praktyczną naukę języka i znaczną redukcję faktycznie prowadzonych godzin kształcenia nauczycielskiego, a tym samym słabsze przygotowanie teoretyczne i niższe umiejętności językowe przyszłych nauczycieli. Zważywszy na fakt, że kształcenie pedagogiczne odbywa się w ciągu dwu ostatnich lat trzyletniego cyklu licencjackiego, oznaczało to znacznie zmodyfikowaną – niestety na niekorzyść – sylwetkę absolwenta specjalności nauczycielskiej, poczynając od roku 2005.

Ów negatywny efekt wzmagał dodatkowo fakt, że drogę do zdobycia uprawnień do wykonywania zawodu nauczyciela stanowiły jedynie studia licencjackie, uniemożliwiając realizację jednej specjalności najpierw na studiach pierwszego stopnia, a następnie drugiego stopnia. Co więcej, w celach marketingowych mniejsze szkoły, często o niezbyt wysokiej jakości kształcenia, tracąc kandydatów, dokładały do swej głównej, nie zawsze atrakcyjnej specjalności, takiej jak np. wychowanie fizyczne czy geografia – jako drugi przedmiot także język obcy lub język polski, co skutkuje dziś ogromną liczbą źle przygotowanych językowo i pedagogicznie osób, posiadających jednak wszelkie legalne uprawnienia do nauczania w szkołach.

Poziom kadry nauczającej języków obcych obniżył też silny drenaż dobrych nauczycieli, którzy mogliby stanowić pewne wzorce dla młodszych, teraz już – wskutek przymusowej dwuprzedmietowości – gorzej wykształconych nauczycieli. Rynek banków i firm cierpiał wciąż jeszcze na brak pracowników o wysokich umiejętnościach językowych, a dobrze wykształconych nauczycieli przyciągały do tych instytucji atrakcyjniejsze oferty. Drenaż dotyczył przede wszystkim szkół państwowych, których kadre językową kuśli lepszymi warunkami pracy także szkoły prywatne, społeczne, a nawet szkoły językowe, choć te ostatnie nie gwarantowały stabilnej posady. W efekcie wielu dobrych absolwentów kolegów i kierunków nauczycielskich na uniwersytetach zostało zatrudnionych w innych sferach niż edukacja, a przynajmniej poza szkolnictwem państwowym. Brak dobrych wzorów i niedostateczna liczba mentorów – szkolnych opiekunów praktyk – utrudnił młodym nauczycielom wykonywanie pracy w zawodzie, a instytucjom kształcącym nauczycieli uniemożliwił efektywną współpracę ze szkołami.



Istnieje jeszcze jeden (często pomijany milczeniem) powód obniżenia poziomu kadry, a co za tym idzie, obniżenia poziomu nauczania języków obcych w szkołach. Otwarcie rynków wielu krajów unijnych stworzyło nowe możliwości zarobkowania i zaowocowało tłumnymi wyjazdami do krajów Unii Europejskiej. W roku 2004 rynki pracy otworzyły Wielka Brytania, Irlandia i Szwecja, a w roku 2006 – Hiszpania, Portugalia, Grecja, Finlandia i Islandia. Spośród kadry nauczającej języków obcych z możliwości wyjazdowych skorzystały głównie osoby uczące w niższych klasach szkoły podstawowej i zatrudnione na krótkoterminowe umowy w placówkach, których nie uważano za prestiżowe. Masowe wyjazdy tej grupy zawodowej jako osób dobrze znających język obcy spowodowały spadek liczby uczących się języków obcych w szkołach podstawowych o ponad 14% i ogromne zaburzenie kontynuacji nauczania. Dzisiejsze obniżenie wyników egzaminów maturalnych to skutki pozytywnych zjawisk politycznych i ekonomicznych sprzed ponad 10 lat, które jednak przyniosły niepożądane skutki dla edukacji językowej.

Kolejne, równie ważne utrudnienia dla obu stron – kształcących i kształconych – pojawiły się w roku 2012. Nowe zarządzenie o standardach kształcenia nauczycieli stanowiło, że od tego czasu licencjat ma dawać uprawnienia do pracy jedynie w szkole podstawowej, a dopiero magisterium – do pracy w gimnazjum lub liceum. Standardy tego rodzaju utrwalały przekonanie, że nauczanie dzieci wymaga niższych kwalifikacji niż nauczanie nastolatków. Co więcej, powodują konieczność zmian w programach kształcenia nauczycieli, ograniczając treści wyłącznie do problematyki nauczania dzieci. Wraz ze wzrostem liczby studentów płacących za studia, a także ze wzrostem kosztów utrzymania – zwiększa się jednak liczba studentów podejmujących pracę zarobkową już w trakcie studiów. Studenci ci pracują często jako nauczyciele, lektorzy, korepetytorzy lub opiekunowie w bardzo różnych miejscach, takich jak świetlice, szkoły językowe, korporacje międzynarodowe, małe firmy, domy dziecka czy domy prywatne. Mają zatem kontakt z uczącymi się w różnym wieku. Kadra akademicka ma tu ogromny dylemat: z jednej strony zobowiązana jest do realizacji szczegółowych treści kursów zmierzających do nabycia przez słuchaczy uprawnień do nauczania w szkole podstawowej, z drugiej zaś strony programy te zderzają się z oczekiwaniami studentów, którzy spodziewają się zajęć, jakie odpowiedzą na ich bieżące potrzeby dydaktyczne, bynajmniej nie zawsze związane z nauczaniem dzieci. Uczelni pozostaje wybór pomiędzy narażeniem się na utratę akredytacji, jeśli kształci w zakresach niezgodnych ze standardem, a narażeniem się na nie-

chęć lub wręcz utratę studentów uznających, że oferta programowa nie jest zgodna z ich oczekiwaniami. Nie ułatwia sprawy sytuacja finansowa szkolnictwa wyższego i samych studentów, gdyż przy blisko 300 godzinach kształcenia nauczycielskiego oraz znacznej liczbie godzin wymaganych w standardzie filologicznym trudno oferować przedmioty fakultatywne. Trudno też wymagać od studentów dodatkowych opłat za nie. Sytuacja ta zniechęca do podjęcia studiów nauczycielskich i obniża ich jakość.

Nie buduje też motywacji do zdobywania wąsko zakrojonych uprawnień fakt, że studenci na ogół nie wiedzą, jaką pracę chcieliby wykonywać w przyszłości oraz czy w ogóle mogą liczyć na pracę w edukacji. Nie znają też typu szkoły, w której – jeśli zdobędą etat – mają szansę pracować, i wreszcie nie znają grupy wiekowej ich potencjalnych uczniów, a także tego, czy będzie to praca w szkole językowej lub np. w ośrodku szkoleniowym. W efekcie obserwujemy dziś zderzenie prawa z realiami.

### Przyszłość kształcenia nauczycieli. Wnioski i postulaty

Przyszłość kształcenia nauczycieli zależy w ogromnej mierze od atrakcyjności tego zawodu. Jeśli będzie on cieszył się stosunkowo wysokim statusem społecznym i finansowym, wzrośnie liczba studentów chętnych do uczestnictwa w programach prowadzących do uzyskania uprawnień nauczycielskich, co uelastyczni obecne, dość sztywno zakrojone programy kształcenia. Na razie trudno jednak na to liczyć. Niewielka dziś liczba kandydatów do wykonywania tego zawodu tym bardziej skłania do uelastycznienia i uatrakcyjnienia oferty studiów, co wymaga jednak zmiany odpowiednich zarządzeń.

W nowych programach kształcenia więcej miejsca warto poświęcić związkom kultury i języka, a także kwestiom komunikacji interkulturowej, gdyż błędy w tym zakresie są w dobie powszechnej mobilności znacznie istotniejsze dla efektywności i bezkonfliktowości porozumiewania się niż ewentualne błędy językowe. Z kolei w kształceniu językowym warto zwrócić uwagę na fakt, że znacznie więcej nieporozumień jest skutkiem błędów leksykalnych niż gramatycznych, te ostatnie bowiem niezwykle rzadko zaburzają efektywność przekazu.

Warto także wprowadzić do treści kształcenia kompetencje strategiczne i trening nie tylko strategii uczenia się, ale też strategii komunikacyjnych, by

przyszły nauczyciel lepiej radził sobie w komunikacji wtedy, gdy nie opanował jeszcze języka w sposób doskonały.

Warto wreszcie w toku kształcenia pokazywać, że nauczyciele mogą wiele, a ich moc społeczna jest znaczna. Na pytanie „Co nauczyciel może?” warto więc odpowiedzieć, że może on:

- pokazać wartość języka domowego ucznia, a zatem języka etnicznego, regionalnego czy też języka mniejszości narodowej, posługując się argumentami dotyczącymi korzyści płynących z dwujęzyczności;
- pokazać wartość nauki języka obcego także dla dzieci z deficytami (dysleksją, ADHD), szczególnie w sytuacji, kiedy naukę języka tak długo uznawano nie za szansę rozwojową, ale za zbędne obciążenie;
- pokazać kulturę nie tylko poprzez ciekawostki turystyczne, ale w całym jej zróżnicowaniu, nie zapominając o zróżnicowaniu kultury języka rodzimego;
- współpracować z nauczycielami innych przedmiotów i innych języków obcych.

Wszystko to jednak będzie możliwe dopiero wtedy, gdy w nauczycielskim życiu zawodowym pojawi się mniej biurokracji, a więcej indywidualizacji.

#### Literatura

- Armstrong P.W., Rogers J.D., 1997, *Basic skills revisited: The effects of foreign language instruction on reading, math and language arts*, „Learning Languages”, vol. 2, No. 3.
- Bateson G., 1972, *Steps to an Ecology of Mind*, New York.
- Bialystok E., 2001, *Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition*, Cambridge.
- Bialystok E., Craik F.I.M., Klein R., Viswanathan M., 2004, *Bilingualism, aging, and cognitive control: Evidence from the Simon task*, „Psychology and Aging”, No. 19 (2).
- Byram M., 2012, *Reflecting on teaching ‘culture’ in foreign language education*, w: Newby D., *Insights into the European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL)*, Newcastle.
- Council of Europe, 1998, *Recommendation no R (98) 6 of the Committee of Ministers to Member States concerning Modern Languages*, Strasbourg.
- Cummins J., 2000, *Language, Power and Pedagogy*, Clevedon.
- Dervin F., 2013, *Making sense of education for diversities. Criticality, reflexivity and language*, w: Arslan H., Rata G., *Multicultural education. From Theory to Practice*, Newcastle.
- Dumas L.S., 1999, *Learning a second language: Exposing your child to a new world of words boosts her brainpower, vocabulary and self-esteem*, „Child”, No. 72 (74).
- Dumont H., Istace D., Benavides, F., eds., 2010, *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice*, Paris.
- European Charter for Regional and Minority Rights*, 1992, Strasbourg.

- European Council, 2002, *Education and Training in Europe: Diverse Systems, Shared Goals for 2010*, Brussels.
- Europejskie badania kompetencji językowych ESCL. Raport krajowy*, 2011, Warszawa.
- Ewert A., 2008, *L1 Syntactic preferences of Polish adolescents in bilingual and monolingual education programmes*, w: Gabrys-Barker D., ed., *Morphosyntactic Issues in Second Language Acquisition*, Clevedon.
- Gabrys-Barker D., 2012, *Reflectivity in Pre-service Teacher Education. A Survey of Theory and Practice*, Katowice.
- Hong K., Leavell A.G., 2006, *Strategic reading awareness of bilingual EFL readers*. Paper delivered at the 40th Annual TESOL Convention, Tampa.
- Huber J., ed., 2011, *Teacher Education for Change*, Strasbourg.
- Kelly M., Grenfell M., 2004, *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*, Southampton.
- Kharkhurin A., 2008, *The effect of linguistic proficiency, age of second language acquisition and length of exposure to a new cultural environment on bilinguals' divergent thinking*, „Bilingualism: Language and Cognition”, vol. 11, No. 2.
- Komorowska H., 2011, *Paradigms in teacher education*, w: tejże, ed., *Promoting Multilingualism. Teaching – Learning – Assessment*, Warszawa.
- Komorowska H., 2012, *Learner autonomy and its implications for the EPOSTL*, w: Newby D., ed., *Insights into the European Portfolio for Student Teachers of Languages*, Newcastle.
- Komorowska H., 2014, *Analyzing linguistic landscapes. A diachronic study of multilingualism in Poland*, w: Otwinowska A., De Angelis G., eds., *Teaching and learning in multilingual contexts: Sociolinguistic and educational perspectives*, Clevedon.
- Lapkin S., Swain M., Shapson S., 1990, *French Immersion agenda for the 90s.*, „Canadian Modern Language Review”, No. 46.
- Lazaruk W., 2007, *Linguistic, academic and cognitive benefits of French Immersion*, „Canadian Modern Language Review”, No. 63 (5).
- Newby D., Allan R., Fenner A.B., Komorowska H., Jones B., Soghikyan K., 2007, *European Portfolio for Student Teachers of Languages*, Graz.
- OECD, 2007, *Educating Teachers for Diversity. Meeting the Challenge*, Paris.
- OECD, 2008, *Trends Shaping Education*, Paris.
- Paradowski M.B., 2011, *Multilingualism – assessing benefits*, w: Komorowska H., ed., *Issues in Promoting Multilingualism. Teaching – Learning – Assessment*, Warszawa.
- Penczek-Zapała M., 2010, *Teachers in multicultural classrooms*, w: Komorowska H., Aleksandrowicz-Pędich L., eds., *Coping with Diversity. Language and Culture Education*, Warszawa.
- Piechurska-Kuciel E., 2011, *Foreign language teacher burnout: A research proposal*, w: Pawlak M., ed., *Extending the Boundaries of Research on Second Language Learning and Teaching*, Berlin.
- Pitura J., 2012, *Adult educator development and burnout: self-management of generic competences in problem prevention*, w: Heikkinen A., Jogi L., Jutte W., Zarifis G., eds., *The Futures of Adult Educator(s): Agency, Identity and Ethos. Joint Conference Proceedings*, Tallinn.
- Polska. Raport krajowy*, 2006, Warszawa.
- Raport: Nauczanie języka kaszubskiego w szkołach*, 2011, Gdańsk.
- Surveylang – First European Survey on Language Competences. Final Report*, 2012, Brussels.
- Toppelberg C.O., Medrano L., Peña Morgens L., Nieto-Castañón A., 2002, *Bilingual children referred for psychiatric services: Associations of language disorders, language skills, and psychopathology*, „Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry”, vol. 41, No. 6.

Tribble Ch., ed., 2012, *Managing Change in English Language Teaching. Lessons from Experience*, London.

Weiner B., 2006, *Social Motivation, Justice and the Moral Emotions: An Attributional Approach*, Mahwah, New Jersey.

#### Netografia

Australian Council of TESOL Associations, 2006, *Standards for TESOL Practitioners*, [www.tesol.org.au/ted/std\\_t.htm](http://www.tesol.org.au/ted/std_t.htm) [dostęp: 17.01.2013].

ELAN Project. Final Report, 2006, *Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise*. London, [http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/elan\\_final\\_report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/elan_final_report_en.pdf) [dostęp: 22.03.2015].

Jiang K., 2011, *The Dangers of Gamification. Why We Shouldn't Build a Game Layer on Top of the World*, <http://krystlejiang.files.wordpress.com/2011/07/the-dangers-of-gamification.pdf> [dostęp: 12.06.2015].

Komorowska H., 2013, *Multilingualism. Its open and hidden agendas*, „Studies in Second Language Learning and Teaching”, No. 3 (4), <http://www.sslt.amu.edu.pl> [dostęp: 23.04.2015].

PIMLICO Project. Final Report, 2011, *Report on Language Management Strategies and Best Practice in European SMEs*. Brussels: The European Commission, [http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/pimlico-full-report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/pimlico-full-report_en.pdf) [dostęp: 23.09.2014].

#### On the development of glottodidactics and foreign language teachers training

The article presents the results of the latest research in glottodidactics that can be used while planning and organizing professional training for foreign language teachers. It raises questions that have not been fully discussed yet and presents expectations about teachers' abilities as well as training needs of teachers working in Poland and abroad. The author of the article analyses a development of foreign language teachers training in Poland over past twenty-five years pointing out its strengths and weaknesses. The author presents the conclusions that could improve teacher education and meet specific needs of foreign language teachers.

**Keywords:** glottodidactics, research, foreign languages, teacher education



MAGDALENA PASTUCHOWA  
Uniwersytet Śląski  
Katowice

## Emancypowanie się słów. Nauczanie słownictwa a procesy leksykalizacyjne

### Wstęp

Poznanie nowych słów i zwrotów to chyba najbardziej fascynujący element uczenia się języka obcego. Mimo iż mamy świadomość, że aby się nim sprawnie posługiwać, konieczne jest także przyswojenie sobie systemu gramatycznego i zasad wymowy, to jednak ciągle słownictwo w powszechnym przekonaniu jest tą przestrzenią, która otwiera nowy, pełen niespodzianek świat. Zarówno zatem studenci, jak i nauczyciele wiele miejsca w procesie nauczania poświęcają na interioryzację tej właśnie płaszczyzny języka.

Metodyka nauczania słownictwa dysponuje bardzo wieloma strategiami, dużo jest też materiałów i opracowań pozwalających uatrakcyjnić w tej sferze pracę ze studentami. Jednym z zadań niniejszego tekstu jest zwrócenie uwagi na proces językowy, który ma charakter ciągły, jest ściśle związany z szeroko rozumianymi przemianami w słownictwie i, co najważniejsze w kontekście glottodydaktycznym, powinien być, jak sądzę, uwzględniany w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Myślę o leksykalizacji, przy czym przyjmuje zdecydowanie szersze jej rozumienie, niż proponują to opracowania podręcznikowe.

Polszczyzna jako jeden z języków słowiańskich ma silnie rozbudowany system morfologiczny, co, jak wiadomo, znajduje odzwierciedlenie w bogactwie form wywodzących się z tego samego rdzenia czy opartych na tym samym temacie fleksyjnym. Rozpoznawalność i umiejętność identyfikowania

tej wspólnoty form to jedno z bardziej skomplikowanych zadań, jakie stoją przed nierodzimym użytkownikiem języka. Zadanie tym trudniejsze, że mamy tu często do czynienia z dwiema płaszczyznami istnienia leksemu: synchroniczną i diachroniczną. Aby poprawnie zinterpretować znaczenie jednostki leksykalnej (a to przecież podstawowy problem uczącego się), zwykle trzeba odwołać się do nich obu. Oczywiście nie zawsze te dwa poziomy (synchroniczny i diachroniczny) są tak samo istotne dla odczytania znaczenia, nie zawsze konieczne jest odwoływanie się do historii danego słowa, tym niemniej trzeba mieć świadomość, że im głębsze, solidniejsze osadzenie wyrazu w siatce leksykalnej, tym większa szansa, że na trwale zasili on zasób leksykalny uczącego się.

### Rozumienie leksykalizacji

Mimo iż termin *leksykalizacja* od dawna obecny jest w polskim językoznawstwie, to nie można podać jego jedynej obowiązującej definicji. Są co najmniej dwie przyczyny tego faktu: po pierwsze – wypracowywanie w ramach lingwistyki nowych paradygmatów naukowych powoduje, że zmieniają się sposoby oglądu i interpretacji faktów językowych, po drugie – pod wpływem prac obcojęzycznych (zwykle anglojęzycznych) przewartościowuje się często dokonania rodzimego językoznawstwa, dostosowując terminologię do prac o szerokim zasięgu po to, aby włączyć polskie badania do nurtu światowej lingwistyki<sup>1</sup>. Oba te zjawiska zachodzą równocześnie, nie można zatem jednoznacznie zdecydować, która definicja interesującego nas fenomenu językowego jest w danym momencie ważna, która obowiązuje. Sytuacja językoznawstwa stosowanego, a do tego nurtu przynależy glottodydaktyka, jest w tej kwestii szczególnie. Konieczne jest bowiem zaadaptowanie najnowszych osiągnięć lingwistyki teoretycznej do potrzeb dydaktycznych, co czasami wiązać się musi z pewnymi uproszczeniami. Uproszczenia te winny mieć miejsce tylko w konkretnym zdarzeniu dydaktycznym, w kontakcie nauczyciel – uczeń. Jak wiadomo, takich symplifikacji można dokonywać tylko wówczas, jeśli sami dysponujemy pełną wiedzą w danym zakresie.

W nurcie badań zorientowanych na dwubiegunowe pojmowanie znaku językowego leksykalizacja odnosi się głównie do płaszczyzny słowotwórczej.

---

<sup>1</sup> Rozszerzone rozumienie leksykalizacji proponowałam już w książce *Ukryte dziedzictwo. Ślady dawnej polszczyzny w słownictwie współczesnej polszczyzny* (Pastuchowa 2008).



Leksykony wiedzy językoznawczej przynoszą definicje, które, posługując się pojęciem motywacji rozumianej przede wszystkim morfologicznie, odwołują się do struktury słowa. W *Encyklopedii wiedzy o języku polskim* czytamy pod hasłem *leksykalizacja*:

Leksykalizacja jest zjawiskiem polegającym na zatarciu lub całkowitej stracie przejrzystości strukturalnej przez wyraz pierwotnie motywowany (...). Zjawisko to może nastąpić w wyniku zmian fonetycznych, prowadzących do rozluźnienia poczucia związku formalnego między wyrazem pierwotnie motywującym i motywowanym, por. np. *żyć* i pierwotny czasownik kauzatywny derywowany od *żyć* – *goić* (...), *rzec* ‘powiedzieć’ – *prorok*, *ciec* – *potok*. Przyczyną l. może być również zmiana znaczenia jednego z wyrazów związanych niegdyś stosunkiem motywacji, np. *bronie* – *brona* (niegdyś ‘brama (obronna)’, *slony* – *slonina* czy *ręka* – *rączka* ‘uchwyt’. W wyniku procesu l. wyraz niegdyś motywowany, słowotwórczo podzielny, zaczyna funkcjonować jako wyraz niemotywowany, niepodzielny słowotwórczo (EJP 1978, 174).

Co ciekawe, późniejsza o kilkanaście lat *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego* przynosi prawie identyczną definicję, w której przytacza te same przykłady. Zabrakło jednak w tym leksykonie hasła *leksykalizacja składniowa*, które obecne jest w EJP i objaśniane jest przez analogię do leksykalizacji słowotwórczej. Leksykalizacja składniowa zachodzi, jak pisze autor hasła,

gdy jakaś forma składniowa, np. forma przypadku użyta w funkcji składniowej, wyrażenie przyimkowe, zwrot lub zdanie, traci swoją pierwotną funkcję i przejrzystość znaczeniową (EJP 1978, 175).

Jako ilustrację podano m.in. przysłówki *czasem*, *czasami*, *tymczasem*, które powstały w wyniku petryfikacji form przypadkowych. Jak widać, naczelnym pojęciem dla leksykalizacji jest w tym ujęciu „utrata przejrzystości” (morfologicznej lub semantycznej). W słownikach ogólnych języka polskiego (np. SDor, USJP) mamy już tylko słowotwórcze rozumienie leksykalizacji i wydaje się, że ono utrzymało się w praktyce szkolnej, a nawet uniwersyteckiej<sup>2</sup>.

Należy podkreślić, że przyjmuje się w przywołanych źródłach zdecydowanie historyczne pojmowanie leksykalizacji. Z przytoczonych definicji wylania się bowiem obraz procesu, który dokonał się w zamierzchłej przeszłości

<sup>2</sup> Z moich doświadczeń dydaktycznych wynika, że jest to termin (a tym samym zjawisko) nierozpoznawalny i słabo obecny także w procesie nauczania języka polskiego jako obcego.

(zob. np. przykłady *żyć* < *goić*, *potok* < *cieć*) i niewiele ma wspólnego z dzisiejszą rzeczywistością językową, a zatem nie ma sensu o nim mówić, gdyż nie wpływa na rozumienie współczesnej polszczyzny. Tymczasem spojrzenie szersze, zgodne zresztą ze strukturą samego słowa<sup>3</sup>, pozwoliłoby na objaśnianie wielu innych zjawisk językowych, które ważne są dla kształtowania się zasobu leksykalnego współczesnego języka (będę o tym pisać w dalszej części artykułu). Takie rozszerzone podejście sankcjonują także obcojęzyczne leksykony terminologii lingwistycznej. W *Routledge Dictionary of language and linguistics* czytamy w haśle *lexicalization*:

Synchronically, the adoption of a word into the lexicon of a language as a usual formation that is stored in the lexicon and can be recalled from there for use. Belonging to this lexicon are base words (*fence*, *lion*) as well as complex words (*cookbook*, *fireman*) which the language holds ready as denotations for required concepts. Also set syntactic phrases that are similar to words in a particular meaning (*sour cream*, *at death's door*) belong to the lexicon of a language (...) (RDL 2006, 534).

Uwzględniono tam także znaczenie diachroniczne:

Diachronically, the historical process (and result) of **semantic change**, in which the original meaning can no longer be deduced from its individual elements (cf. *neighbor* < OEng. *nēahgebūr* 'near dweller'). Fully lexicalized expressions form a (new) semantic unit; their original **motivation** can only be deduced etymologically (RDL 2006, 535).

## Leksykalizacja w glottodydaktyce

Glottodydaktyka jako subdyscyplina językoznawstwa stosowanego powinna w miarę potrzeb jak najpełniej korzystać z ustaleń językoznawstwa teoretycznego. Wydaje się, że w omawianym przypadku szerokie potraktowanie procesów leksykalizacyjnych i uczynienie z nich klucza interpretacyjnego do kilku istotnych zjawisk współczesnej polszczyzny jest jak najbardziej uzasadnione.

---

<sup>3</sup> Można by je rozumieć jako 'uczynienie leksykalnym, należącym do leksyki', analogicznie do formacji *formalizacja*, *funkcjonalizacja*, *optymalizacja*, *profesjonalizacja* itp.

## Leksykalizacja a skrótowce

Z przedstawionego przeglądu definicji wynika, że nic nie stoi na przeszkodzie, aby potraktować synchroniczne rozumienie leksykalizacji jako swego rodzaju hiperonim dla rozumienia diachronicznego i przyjmując, że leksykalizacja to tytułowe „wyemancypowanie się” słowa, czyli uniezależnienie się od szeroko rozumianej motywacji zarówno semantycznej, jak i formalnej. Jakie są korzyści z takiego rozwiązania? Otóż, jak wiadomo, jedną z cech współczesnego języka (nie tylko polskiego) jest niezwykle dynamiczny przyrost słownictwa, który realizuje się na różne sposoby. Do języka wchodzi coraz to nowe zapożyczenia, neosemantyzmy, tworzą się frazeologizmy, skrótowce czy uciecia. Niezależnie od drogi, jaką przeszły, przekształciły się w samodzielne jednostki języka<sup>4</sup> i jako takie stają się pełnoprawnymi elementami zasobu leksykalnego. Szukając ich semantycznych wartości, wygodnie jest odwoływać się do ich zakorzenienia w języku, do osadzenia w systemie leksykalnym. Nawet jeśli z synchronicznego punktu widzenia są to jednostki niezależne, a nici ich związków z innymi leksemami są co najmniej rozluźnione (może nawet zerwane), to warto wskazywać te połączenia celem budowania w miarę zwartej struktury leksykalnej.

Od dawna już istotnym elementem zasobu leksykalnego polszczyzny (zob. np. Sobczykowa 1987) są skrótowce, które funkcjonują tak jak autonomiczne, podlegające regułom gramatycznym jednostki języka (np. *WOP* ‘Wojska Ochrony Pogranicza’, *PAN* ‘Polska Akademia Nauk’). Ten sposób nominacji ciągle jest żywy i powinien być przedstawiany jako jeden ze sposobów bogacenia słownictwa. Zgodnie z przytoczoną wcześniej definicją z RDL skrótowce należy interpretować właśnie jako efekty leksykalizacji, ponieważ stają się często samodzielnymi, niezależnymi od swoich podstaw motywacyjnych leksemami. Podobnie jak dla polskiego użytkownika języka słowo *AIDS* to po prostu nazwa choroby, a nie skrót od *Acquired Immune Deficiency Syndrome*, tak samo można podejrzewać, że dla obcokrajowca skrót *AGD* nie jest rozszyfrowywalny, ale zrozumiały. Te same uwagi dotyczą skrótów obcego pochodzenia, jak np. *USG*, *RTG*, oraz polskich – *BHP* czy *ZPT*. Dodatkowym potwierdzeniem coraz silniejszej pozycji tego typu jednostek są wahania ortograficzne. Słowniki nie podają bowiem jednoznacznych rozstrzygnięć<sup>5</sup> co do ich zapisu. Coraz popularniejsza w uzusie notacja małymi

---

<sup>4</sup> Rozumiem tu jednostkę języka tak, jak proponował to Bogusławski (1976).

<sup>5</sup> Zob. np. porada z 22.03.2013 udzielona na stronie <http://sjp.pwn.pl/slowniki/aids.html> [dostęp: 19.01.2015].

literami potwierdza, że nie ma znaczenia dokładna motywacja, ważna jest tu treść uogólniona. A zatem wyrazy te są „magazynowane” w inwentarzu lekсыkalnym uczącego się i odtwarzane na takiej samej zasadzie jak niemotywowane.

Mechanizmem, który jest swego rodzaju kontynuacją i rozwinięciem zasady obowiązującej w tworzeniu skrótowców, jest akronimizacja, polegająca na tworzeniu słów z pierwszych liter wyrażenia, które podlega temu zabiegowi. Wyodrębniam je ze skrótowców<sup>6</sup> ze względu na charakter obiektów języka, które są podstawą utworzenia akronimu. Najczęściej, inaczej niż w przypadku skrótowców, są to potoczne zwroty i wyrażenia polskie bądź angielskie. Niezależnie od motywacji – rodzimej lub obcej – wchodzi one do zasobu lekсыkalnego jako samodzielne jednostki. W internetowym słowniku slangu młodzieżowego (<http://www.miejski.pl>) hasło *akronim* reprezentowane jest przez ponad 50 hasel (niektóre są polisemiczne) i nie można tego lekceważyć, niezależnie od tego, jak bogata jest ich reprezentacja tekstowa. Niektóre akronimy upowszechniły się poza wąską grupą określoną wiekowo i weszły do szerszej rozumianego języka potocznego (np. *LOL* < *lots of laughs*). Nawet jeśli ich rozwinięcia zawierają wulgaryzmy, to są używane i traktowane jako eufemizmy (np. *PKP* < *pięknie, kurwa, pięknie*<sup>7</sup>). Często zdarza się też, że podstawa motywacyjna akronimu nie jest znana, a mimo to jest on używany na zasadzie reprodukcji, tym samym współtworząc inwentarz jednostek języka. Akronimy lokalizują się więc w zasobach środków języka w bliskim sąsiedztwie tzw. skrzydlatych słów, którym również przypisuje się cechy reprodukowalności i całościowości znaczeniowej (zob. Chlebda 2005, 157–164).

### Lekсыkalizacja a frazeologia

Proces bogacenia słownictwa języka nierodzimego trwa praktycznie przez cały czas uczenia się języka i ma charakter koncentryczny. Na każdym z etapów (także tym pierwszym, podstawowym) student poznaje zarówno jednostki proste, jak i złożone, ciągle i nieciągle. I właśnie tym ostatnim warto poświęcić, w kontekście lekсыkalizacji, nieco uwagi. Jak wynika ze znanej

---

<sup>6</sup> Termin *skrótownice* jest już utrwalony w polskim językoznawstwie i choć *akronim* to po prostu jego obcojęzyczny odpowiednik, to warto byłoby go zaadaptować do opisu najnowszych zjawisk językowych, charakterystycznych dla slangu młodzieżowego.

<sup>7</sup> W tym przypadku dodatkowym elementem gry językowej jest odwołanie do często używanego skrótu PKP ‘Polskie Koleje Państwowe’.

w leksykografii i metaleksykografii definicji jednostki leksykalnej (Grochowski 1982), podstawową jej cechą jest tzw. znaczenie globalne. Definicja ta ma znaczne konsekwencje dla nauczania jppo. Znaczeń związków frazeologicznych uczymy przecież w taki sam sposób jak znaczeń pojedynczych słów. I choć:

teoretycznie każdy frazeologizm jako konstrukcja co najmniej dwuwyrazowa jest jednostką motywowaną, motywowaną przez połączenie wyrazów lub wzorzec połączenia wyrazów (Pajdzińska 1996, 169),

to w przypadku cudzoziemca granica motywacyjności jest zdecydowanie przesunięta w porównaniu z użytkownikiem rodzimym. Dotyczy to zarówno frazeologizmów czy przysłów motywowanych historycznie, jak i takich, które mają motywację kulturową.

Przyjrzyjmy się kilku przykładom: znaczenie związku *odpłacać pięknym za nadobne* dla rodzimego użytkownika jest rozszyfrowywalne chociażby przez odniesienie literackie<sup>8</sup>, natomiast dla obcokrajowca niemożliwa jest właściwa interpretacja, bo przecież *nadobny* to przymiotnik przestarzały, niewchodzący w skład innych współczesnych kolokacji. Podobnie jest z frazeologizmem *zająć z mańki*, który może być poprawnie odczytany tylko przez odniesienie do rzadko występującego w polszczyźnie słowa *mańkut* 'człowiek leworęczny'. Zupełnie zatraciły natomiast swoją motywację we współczesnej polszczyźnie i uległy leksykalizacji np. takie frazeologizmy jak *stanąć w szranki* czy *mieć/dostać bżjka*. Zdarza się także, że frazeologizmy, choć motywowane są literaturą światową, nie mogą być właściwie zinterpretowane. Wyrażnym przykładem tego zjawiska jest związek *błędny ryceź*, mający w swoim składzie leksykalnym przymiotnik, którego dzisiejsze podstawowe znaczenie odbiega od tego, które pozwalałoby odczytać poprawnie to połączenie. Wytlumaczenie jest proste: w trakcie rozwoju polszczyzny przymiotnik ten zmienił swoje znaczenie<sup>9</sup>, a w związku frazeologicznym zachowała się wartość archaiczna. Przykładów tego typu jest bardzo wiele. Przy podejmowaniu decyzji, czy traktować połączenie jako motywowane (semantycznie) i wskazywać podstawę jego utworzenia, czy też uznać go za całkowicie zleksykalizowane, należy przyjmować zawsze perspektywę studenta, nie nauczyciela. Wydaje się, że czasami wyjaśnianie historycznych i semantycznych zawłości jest dydaktycznie mniej „opłacalne” niż przekazanie wartości globalnej.

---

<sup>8</sup> Mam tu na myśli dzieło Samuela Twardowskiego *Nadobna Paskwalina*.

<sup>9</sup> Dawne *błędny* to dzisiejsze 'błądzący'.

## Leksykalizacja a ortografia

Praca nad powiększaniem zasobu słownikowego studenta obcokrajowca odbywa się równolegle na dwóch poziomach: języka mówionego i pisanego. Ten drugi ściśle związany jest z konwencjami, które są zewnętrzne wobec systemu języka, ale jednocześnie stanowią ważny element w procesie naukania. Od poznania tych zasad, czyli ortografii, w znacznej mierze zależy powodzenie komunikacyjne (na płaszczyźnie pisanej), a zatem trzeba im poświęcić należytą uwagę. Zapis odgrywa, o czym wspomina się w pracach językoznawczych (zob. np. Pastuch 2011), wcale nie małą rolę w ustalaniu związków pomiędzy wyrazami. Inaczej mówiąc, może on podtrzymywać lub zrywać więzi etymologiczne czy derywacyjne pomiędzy jednostkami leksykalnymi. Ma więc duży wpływ na usamodzielnienie się leksemu, na sposób jego istnienia w parasysemie leksykalnym. Wydaje się, że w tym przypadku, odmiennie niż we frazeologii, warto jest wskazać parantele pomiędzy jednostką motywującą a tą, która jest poznawana. Takie podejście sprzyja budowaniu sieci leksykalnych, tworzy minipola leksykalne, które na dalszych etapach nauki mogą być już samodzielnie rozbudowywane. Rzecz jasna, każdorazowo należy podejmować rozważną decyzję, jak głęboko będziemy sięgać w owym procesie docierania do pierwotnej postaci wyrazu. Zależy to od kilku co najmniej czynników: między innymi od stopnia przygotowania naszych studentów, ale też od przynależności typologicznej ich języka rodzimego. Wiadomo przecież, że Czechowi łatwo będzie dostrzec zależności pomiędzy polskim przymiotnikiem *řádný* a *wszrokiem* (i tym samym nie mieć problemu z użyciem *ř*), bo w jego rodzimym języku istnieje przymiotnik *řádný* 'przezroczysty, jasny, klarowny', a tej możliwości nie ma już rodzimy użytkownik języka niemieckiego czy francuskiego. Wówczas bezpieczniej jest pozostać na gruncie słowotwórstwa polskiego i nie sięgać poza polszczyznę, czyli do etymologii. W tego typu rozważaniach odwołujemy się tylko do jednej z czterech zasad polskiej ortografii – zasady historycznej, która tu najwyraźniej się odzwierciedla.

Wymancypowanie się leksemu, rozumiane jako neutralizacja podstawy motywacyjnej usankcjonowana ortografią, może też powodować, że nastąpi pewne „zakłamanie” historii wyrazu. Tak stało się na przykład z niektórymi dawnymi zapożyczeniami, które w trakcie swojej obecności w polszczyźnie zerwały zupełnie związki ze swoimi obcojęzycznymi przodkami. Zjawisko to ilustrują leksemy *ogórek*, *kluska* czy *slusarz*. Pierwszy z nich, zgodnie z danymi etymologicznymi, wywodzi się ze średniogreckiego *auguros*. Najpraw-

dopodobniej za pośrednictwem słowiańskim trafił do języków germańskich (por. niem. *Gurke*, ang. *gherkin* ‘ogórek kiszony’). W staropolszczyźnie mamy jeszcze zapisy *ogorek*, ale już w dobie średniopolskiej dominuje zapis oddający obniżenie artykulacji przed głoskami półotwartymi: *u* > *o* > *ó*. Stąd dzisiejszy *ogórek*. Podobne losy spotkały *ślusarza* wywodzącego się z niem. *Schlosser* ‘ślusarz’ < *Schloss* ‘zamek (u drzwi)’ (SBo) czy również niemieckiego pochodzenia *kluska* < z niem. *Kloss* ‘bryła, skiba, kluska’<sup>10</sup>. Pomijam tu historyczne etapy przejściowe, kiedy wspomniane leksemy były zapisywane zgodnie z genezą. Współczesna postać tych i wielu innych wyrazów pokazuje, że uległy one leksykalizacji, uniezależniły się od swoich pierwowzorów, a ortografia to uniezależnienie potwierdziła. Objaśnianie zasad pisowni z odsłaniem, choćby tylko fragmentarycznym, do historii i odwoływaniem się do procesów leksykalizacyjnych może ułatwić przyswajanie ortografii. Zdecydowanie prostsze jest oczywiście pokazywanie tych przykładów, w których więzi z podstawą zostały zachowane, choć znacznie rozluźnione: wówczas wystarczy drobna podpowiedź, wspólny namysł nad znaczeniem i łatwo będzie połączyć *powódź z wodą*, *brzęmię z brać* czy *liszaja z lichym*.

O potrzebie budowania takich więzi świadczy choćby zjawisko etymologii ludowej, które, w uproszczeniu rzecz ujmując, polega na tworzeniu sztucznych związków pomiędzy jednostkami leksykalnymi. Celem, z psychologicznego punktu widzenia, jest ułatwienie sobie zapamiętywania leksemów izolowanych lub takich, których związków nie znamy. Stąd nieuzasadnione etymologicznie łączenie *kawy z kawką*, *buraka z burym*, *koniaku z koniem*, *c(s)mentarza ze smętkiem*, *tyrana z tyrać* itp. Zresztą na podobnym mechanizmie opartych jest bardzo wiele gier słownych, sloganów reklamowych, tytułów i lidów prasowych.

## Zasięg leksykalizacji

Operatywność i efektywność posiadanego zasobu leksykalnego mierzona jest umiejętnością jego fortunnego wykorzystania w komunikacji. A jak wiadomo, intencją kontaktów międzyludzkich nie jest tylko wzajemne opowiadanie sobie świata, ale także przekazywanie własnych emocji, postaw i przekonań. Wynika z tego jasno, że już od początków przyswajania języka obcego

---

<sup>10</sup> Dokładniej piszę na ten temat w artykule *Grafia jako czynnik destabilizujący i porządkujący relacje między znakami* (Pastuch 2011).

konieczne jest poznawanie leksemów o wartości modalnej i tych, które budują tzw. warstwę metatekstową (zob. np. Ożóg 1992), pozwalając między innymi na odniesienie się do cudzej wypowiedzi. Z pewnością jest to ta warstwa leksyki, która trudniej staje się aktywna, którą trudniej się internalizuje. Brak referencji ekstratekstualnej utrudnia i spowalnia proces budowania repertuaru środków leksykalnych umożliwiających ocenę, komentarz czy wyrażenie własnego sądu. I tutaj, jak mi nie mam, pewnym ułatwieniem może być wskazanie genezy leksemów tworzących plan nieprzedmiotowy języka. Fakt, że jednostki metajęzykowe są w większości przypadków derywowane od tych pełnoznacznych, był wielokrotnie konstатовany w literaturze lingwistycznej (zob. np. Kleszczowa 2014). Warto zatem wykorzystać to także w glottodydaktyce.

Ciekawą, dość trudną do wytłumaczenia sytuację mamy wówczas, gdy zaszła tzw. derywacja funkcjonalna<sup>11</sup> (Kleszczowa, w druku), to znaczy leksemy z planu przedmiotowego stały się niejako fundatorem funkcji metajęzykowej, choć formalnie nie dokonana się żadna zmiana. Najwyrazistszym przykładem tego zjawiska są jednostki w pierwotnej funkcji przysłówkowej, od której derywowana jest funkcja metajęzykowa. Porównajmy przykłady:

- 1) *Oponiedział o prostych, ale głębokich uczuciach. I zrobił to na tyle **autentycznie**, że wzruszyli się nawet jurorzy festiwalu w Berlinie.* (SGPP)
- 2) *Wie pan, gdybym pana nie znał, pomyślałbym, że pan **autentycznie** oszalał.* (SGPP)
- 3) W (1) forma *autentycznie* jest przysłówkiem, a w (2) partykułą. Podobną sytuację mamy w kolejnych parach przykładów:
- 4) *Wyremontowaliśmy **generalnie** strych i piwnicę* (ISJP) – przysłówek.
- 5) *Wszystkie akcje, **generalnie** rzecz biorąc, powinny być kupowane na giełdzie* (ISJP) – partykuła.
- 6) *Nie jest obowiązana zdawać sprawy ze swoich czynków byle szoferowi. (Tak **dosłownie** powiedziała: „Byle szoferowi” – Solomin dobrze zapamiętał)* (WSJP) – przysłówek.
- 7) *Rzeczywiście wyglądał nieszczęśliwie – spocony, drżący, twarz miał **dosłownie** szarą* (SGPP) – partykuła.

Wydaje się, że w takich przypadkach najlepszym rozwiązaniem dydaktycznym jest właśnie pokazywanie użyć różnofunkcyjnych i zwracanie uwagi na odrębność znaczeniową przy jednoczesnej wspólności formalnej.

<sup>11</sup> Termin *derywacja funkcjonalna* stosuje Krystyna Kleszczowa w artykule *Od metatekstowego komentarza do partykuły* (Kleszczowa, w druku) na określenie zabiegu prowadzącego do powstania partykuły z przysłówka.



Interpretacja tego typu przykładów wymaga co prawda pewnego stopnia precyzji, ale jest o tyle łatwiejsza, że bez problemu można we współczesnym języku znaleźć potwierdzenia istnienia obu użyć. Nieco trudniej przedstawia się sytuacja, gdy jednostki metajęzykowe są już zupełnie zleksykalizowane i ich genezy należy szukać w historii. Mając cały czas na uwadze cel, w którym dokonujemy analiz, warto chociażby pokazać zatarte już granice morfologiczne w leksemach, które dziś mają znaczenie wyłącznie metajęzykowe, a w przeszłości odnosiły się do planu przedmiotowego. Dobrymi przykładami na tego typu ćwiczenie są jednostki genetycznie złożone, synchronicznie niepodzielne, u źródeł których leżą dawne konstrukcje składniowe: *prawdopodobnie*, *naprawdę*, *zapewne*. Inną proveniencję mają wywodzące się z wyrażzeń przyimkowych *uprząst*, *wreszcie* i *zazwyczaj*. Na wyższych stopniach zaawansowania można by też omówić, sięgając do leksykografii historycznej, przykłady, w których jednostki te pojawiają się w swojej pierwotnej, jeszcze nie zleksykalizowanej wersji<sup>12</sup>.

Jestem przekonana, że tego typu zabiegi ułatwiłyby poznawanie, nietłuwego przecież, zbioru wyrażzeń funkcyjnych. Nie jest to jedyna możliwa recepta na bogacenie słownictwa metatekstowego, bo nie wszystkie te leksemy wywodzą się z planu przedmiotowego (wiele wśród nich na przykład zapożyczeń), lecz tylko niektóre, ale i tak warto, jak sądzę, podejmować takie wysiłki.

## Zakończenie

Przedstawione przeze mnie propozycje wykorzystania pojęcia leksykalizacji w procesie nauczania słownictwa mają różny charakter: z jednej strony odwołują się do historii polszczyzny w ujęciu systemowym (odwołania do przemian morfologicznych), z drugiej zaś nawiązują do innowacji zewnętrznych (działanie konwencji graficznych). Wynika zatem z tego, że procesy leksykalizacyjne dobrze tłumaczą wiele zjawisk językowych i tym samym świetnie nadają się do uczenia, które można by nazwać zintegrowanym: łączymy nauczanie słownictwa ze słowotwórstwem, fonetyką i ortografią oraz, co szczególnie istotne, wychodzimy poza zagadnienia czysto językowe.

<sup>12</sup> W *Słowniku języka polskiego* S.B. Lindego odnotowane zostały użycia potwierdzające genezę przywoływanych leksemów, zob. np.: *Jejmość jak za zwyczaj była wymowniejsza, i na tym się dysputy małżeńskie kończyły* Kras. Pod. 2, 46 (SL); *Ten jej ode mnie powiedz wiersz w reszcie* Zab. 14, 229 (SL).

Przedstawianie popularnej techniki nominacyjnej, jaką jest tworzenie skrótowców, może stać się pretekstem do rozważań o kulturze popularnej i jej wpływie na sposób komunikacji językowej. Natomiast elementy wiedzy historycznej to dobra okazja, żeby włączyć do nauczania refleksję o wzajemnych relacjach pomiędzy elementami stałymi i zmiennymi w języku i kulturze.

Dodatkowym argumentem przemawiającym za uwzględnieniem takiej interpretacji jest też uniwersalność omówionego zjawiska. Przykładów na niezależnianie się słów od podstawy motywacyjnej nie brak m.in. w języku angielskim. Dość przytoczyć kilka angielskich wyrazów funkcyjnych: *already* < *all ready*; *another* < *an other*; *for* < *before*; *no* < *none*, czy jednostek, które choć wielowyrazowe, w wyniku leksykalizacji wykształciły znaczenie globalne: *fall down* ‘collapse’, *look into* ‘examine’, *look forward to* ‘anticipate’ (przykłady za: Brinton, Traugott 2005, 122). Taka powszechność zjawiska, możliwość odniesienia się do innych języków, z pewnością sprzyja efektywności kształcenia.

#### Literatura

- Bańko M., red., 2000, *Inny słownik języka polskiego*, Warszawa. (ISJP)
- Bogusławski A., 1976, *O zasadach rejestracji jednostek języka*, „Poradnik Językowy”, nr 8.
- Boryś W., 2005, *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Kraków. (SBo)
- Brinton L.J., Traugott E.C., 2005, *Lexicalization and Language Change*, Cambridge.
- Busman H., 2006, *Routledge Dictionary of language and linguistics*, trans. and ed. Trauth G.P., Kazazi K., London (wersja zdigitalizowana). (RDL)
- Chlebda W., 2005, *Szykie o skrzydlatych słowach*, Opole.
- Doroszewski W., red. 1958–1969, *Słownik języka polskiego*, Warszawa. (SDor)
- Dubisz S., red., 2003, *Uniwersalny słownik języka polskiego*, Warszawa. (USJP)
- Grochowski M., 1982, *Zarys leksykologii i leksykografii*, Toruń.
- Grochowski M., Kisiel A., Żabowska M., 2014, *Słownik gniazdowy partykuł polskich*, Kraków. (SGPP)
- Kleszczowa K., 2014, *Przeszłość w teraźniejszości. Stare znaki i reguły językowe w strukturze wyrażen funkcyjnych*, w: Kleszczowa K., Szczepanek A., red., *Wyrażenia funkcyjne w perspektywie diachronicznej, synchronicznej i porównawczej*, Katowice.
- Kleszczowa K., *Od metatekstowego komentarza do partykuły*, w druku.
- Linde S.B., 1994, *Słownik języka polskiego*, Warszawa (reprint wydania drugiego, Lwów 1854). (SL)
- Ożóg K., 1992, *Leksykon metatekstowy współczesnej polszczyzny*, Kraków.
- Pajdzińska A., 1996, *Znaczenie związku frazeologicznego*, w: Krążyńska Z., Zagórski Z., red., *Poznańskie Spotkania Językoznawcze*, t. 1, Poznań.
- Pastuch M., 2011, *Grafia jako czynnik destabilizujący i porządkujący relacje między znakami*, Annales Instituti Slavici Universitatis Debreceniensis „Slavica”, nr XXXIX–XL.
- Pastuchowa M., 2008, *Ukryte dziedzictwo. Ślady dawnej polszczyzny w słownictwie współczesnej polszczyzny*, Katowice.

- Polański K., red., 1993, *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Wrocław–Warszawa–Kraków. (EJO)
- Sobczykowa J., 1987, *Studia z historii skrótów w polszczyźnie ogólnej do roku 1939 (na materiale języka prasy)*, Katowice.
- Urbańczyk S., red., 1978, *Encyklopedia wiedzy o języku polskim*, Wrocław. (EJP)
- Wielki słownik języka polskiego*, <http://www.wsjp.pl> [dostęp: 26.01.2014]. (WSJP)

### The emancipation of the words. Teaching vocabulary and process of lexicalization

This article discusses the possibility of using the concept of lexicalization in teaching Polish as a foreign language. The author presents different views of lexicalization in the works of linguists and she advocates that there is a need for a broad understanding of this phenomenon. The suggested strategy refers to glottodidactic practice. The discussed examples prove that processes that are common (such as breaking etymological and formative ties) lead to the emancipation of a lexical item, which is no longer regarded as belonging to a certain semantic field. A similar situation occurs when graphic conventions interfere – they can disguise the semantic or formal origin of a lexem. The aim of the strategies suggested in the article is to restore the awareness of the very existence of some ties between words. According to the author it makes the process of building vocabulary easier for foreigners.

**Keywords:** etymology in glottodidactics, word formation, lexicalization



ANNA SERETNY  
WIESŁAW STEFAŃCZYK  
Uniwersytet Jagielloński  
Kraków

## Między gramatyką a słownikiem – słowotwórstwo w perspektywie glottodydaktycznej

### Wprowadzenie

Opisywanie zjawisk językowych na potrzeby glottodydaktyki nie jest zadaniem łatwym. Autor opisu powinien bowiem nie tylko mieć pogłębioną wiedzę teoretyczną z zakresu omawianych zagadnień, lecz także, co niezwykle istotne, musi umieć przekazać tę wiedzę w sposób jasny i przystępny. Adresatem przekazu jest uczący się, a zatem osoba ani nie posiadająca świadomości językowej właściwej specjalistom, ani nie dysponująca kompetencjami porównywalnymi z rodzimymi użytkownikami języka. Adresat ten ponadto chce nie tyle zgłębiać tajniki budowy i funkcjonowania obcego mu systemu językowego, ile pragnie uzyskać jak najrzetelniejsze informacje o tym, jak system ów działa w praktyce. Niższy stopień złożoności opisu poczynionego na jego potrzeby, dopuszczający pewne uproszczenia, nie może jednak ani fałszować obrazu rzeczywistości językowej, ani jej zniekształcać (Pastuchowa 2007a, 21).

W niniejszym tekście, idąc śladem innych badaczy (zob. m.in. Pastuchowa 2007a, 2007b, 2010, 2013), spróbujemy przyjrzeć się miejscu i roli derywacji w procesie kształcenia językowego (na przykładzie polszczyzny). Naszym celem nie będzie przy tym ani dążenie do rozstrzygnięć (ustaleń) dotyczących statusu słowotwórstwa w opisie języka (zob. Skarżyński 1989, 1999; Honowska 1979; Rabiega-Wiśniewska 2006), ani analiza określonego zagad-

nienia (zob. Janowska 2007, 2010, 2013). Pragniemy się raczej zastanowić nad tym, jak swoistość systemu derywacji, po części jedynie kategorialnego, powinna wpływać na sposób jego nauczania. Nie ulega bowiem wątpliwości, że systemowe opanowywanie przez uczących się form i funkcji wyrazów, stopniowe nabywanie umiejętności tworzenia derywatów oraz posługiwania się nimi przyczynia się znacząco do powiększenia ich kompetencji leksykalnej, podnosząc jednocześnie poziom wrażliwości językowej (Nation 2001).

### Nowe wyrazy w zasobie leksykalnym

Proces tworzenia nowych wyrazów w języku trwa nieprzerwanie od początku istnienia mowy po dzień dzisiejszy. Poszerzające się nieustannie granice naszego poznania sprawiają, że wzbogaca się zasób leksykalny języka, który kumuluje w sobie i utrwała nasze doświadczenia społeczne, jest zapisem tego, co widzimy, oraz tego, co bezpośrednio poznaniu niedostępne, lecz dzięki rozumowaniu – osiągalne. Wszystko bowiem, co odkrywamy, tworzymy, czego doświadczamy, wymaga nazw<sup>1</sup>. Słowa są także odbiciem naszego intelektualnego i emocjonalnego stosunku do odpowiadających wyrazom fragmentów rzeczywistości pozajęzykowej. Są również nośnikiem ukrytych, społecznie utrwalonych sposobów kategoryzowania świata i oceny rzeczywistości (Tokarski 2001, 343–344).

Nowe wyrazy powstają w wyniku różnych procesów językowych. Najważniejsze spośród nich to:

- łączenie fonemów w ciągi, które pełnią funkcję znaków językowych<sup>2</sup>;
- stosowanie wyrazu już istniejącego w nowym znaczeniu przy jednoczesnym zachowaniu pierwotnego (w ten sposób powstają neologizmy znaczeniowe, np. *ślimak*, które po pewnym czasie wrastają w system, tracąc pierwiastek świeżości, oraz wyrazy wieloznaczne, np. *zamek, głowa*);
- przejmowanie nazw dla nowych pojęć, zjawisk, urządzeń z innych języków; niektóre z zapożyczeń po czasie zaczynają funkcjonować na równi z wyrazami rodzimymi, inne stale brzmią obco (*burmistrz – laptop*);

---

<sup>1</sup> Liczba wyrazów w danym języku jest wprost proporcjonalna do stopnia rozwoju cywilizacyjnego społeczności, która się nim posługuje (Bartmiński 2001, 19).

<sup>2</sup> Ciągi te tworzone są w różny sposób w poszczególnych językach.

- łączenie istniejących w języku morfemów leksykalnych (rodzimych i zapożyczonych) z morfemami słowotwórczymi.

Z czterech przedstawionych tu procesów jedynie trzy ostatnie są w dalszym ciągu produktywnymi sposobami pomnażania zasobu leksykalnego języka. Jednym z nich jest zaś pozostające w kręgu naszych zainteresowań słowotwórstwo<sup>3</sup> i jego wytwory, tj. derywaty.

### Aparat pojęciowy – derywat, derywacja, mechanizmy słowotwórcze

Derywat jest jednostką złożoną o dwudzielnej budowie formalnej. Część zwana tematem słowotwórczym pokrywa się z wyrazem bazą, pozostała, czyli formant, decyduje o różnicy między podstawą a nową formacją (Nagórko 1998, 167). Złożoność formalna idzie w parze ze skomplikowaniem semantycznym, które się przejawia w przewadze konstrukcji słowotwórczych wyrażających abstrakcyjność lub różne modyfikacje czynności czy relacyjność cech (Szpiczakowska 1991). Leksem stanowiący podstawę derywatu zazwyczaj pojawia się w jego definicji, wskazując jednocześnie kierunek motywacji słowotwórczej: *biegać* ➔ *biegacz*, tj. *biegacz* – ‘ten, kto biega’<sup>4</sup>. W praktyce jednak kierunek ów nie zawsze daje się jednoznacznie ustalić<sup>4</sup>. W polszczyźnie dominują bowiem konstrukcje słowotwórcze, „w których stosunki motywacyjne są skomplikowane i nie można ich przedstawić w postaci prostej zależności: podstawa słowotwórcza: wyraz pochodny” (Pastuchowa 2007a, 24). Dotyczy to przypadków, w których zachodzi rozbieżność między złożonością formalną i semantyczną bazy oraz derywatu<sup>5</sup> lub nastą-

<sup>3</sup> Termin ten ma dwa znaczenia. W pierwszym odnosi się do wspomnianej działalności użytkowników języka, którzy w jednostkowych aktach mowy powołują do życia nowe wyrazy w celu zaspokojenia określonych potrzeb komunikacyjnych (Nagórko 1998, 166). Niektóre z nich utralają się następnie w języku, inne stają się „jętkami jednodniówkami”. Jest to także dział językoznawstwa zajmujący się opisem wyrazów pochodnych, tj. bardziej złożonych pod względem formalnym i znaczeniowym, w celu m.in. zrekonstruowania systemu reguł, zgodnie z którymi słowa te są budowane.

<sup>4</sup> Motywacja słowotwórcza to stosunek wyznaczania formy i znaczenia jednego wyrazu przez drugi, tj. relacji między wyrazem motywowanym a motywującą bazą.

<sup>5</sup> Chodzi o to, czy przykładowo *snycerz* – to ‘rzemieślnik, który uprawia *snycerstwo*’, czy też *snycerstwo* – to ‘rzemiosło *snycerza*’.

pilo zatarcie związku motywacyjnego na skutek zmiany znaczeniowej derywatu lub podstawy<sup>6</sup>.

Motywacja jest zagadnieniem istotnym z punktu widzenia teorii języka. Ma ona także znaczenie dla przeciętnego użytkownika. Zakłada bowiem, co wyraźnie podkreśla Alicja Nagórko (1998, 167), perspektywę odbiorcy, przez co daje się odnieść do procesów rozumienia leksyki. Ułatwia więc zapamiętywanie i porządkowanie słownictwa, uruchamia także takie procesy kognitywne jak klasyfikowanie czy kategoryzowanie świata za pomocą słów. Można zatem powiedzieć, że motywacja jest po części niejako „wpisana” w strukturę słownika mentalnego użytkowników języka.

Derywaty można klasyfikować, kierując się kryterium formalnym, jakim jest funkcja formantów. I tak:

- formanty o funkcji strukturalnej przekształcają bazy, nie zmieniając ani ich znaczenia, ani funkcji składniowej (derywaty tautologiczne);
- formanty o funkcji strukturalnej i syntaktycznej przekształcają bazy, nie zmieniając ich znaczenia, lecz jedynie funkcję składniową (derywaty transpozycyjne);
- formanty o funkcji semantycznej
  - a) wnoszące informację uszczegółowiającą; formanty te w parafrazie odpowiadają funkcjonalnie członowi określającemu, temat zaś – określanemu, przy czym funkcja syntaktyczna nowo powstałej formacji pozostaje bez zmian (derywaty modyfikacyjne);
  - b) wnoszące informację nową; formanty te w parafrazie odpowiadają funkcjonalnie członowi określanemu, temat zaś – określającemu (derywaty mutacyjne)<sup>7</sup>;
  - c) pełniące funkcję uabstrakcyjniającą (derywaty ujemno-mutacyjne).

Derywaty tautologiczne stanowią grupę nieliczną i w związku z tym mało znaczącą, pozostałych zaś, tj. mutacyjnych, transpozycyjnych oraz modyfikacyjnych, są dziesiątki, jeśli nie setki tysięcy. Specjaliści próbują je porządkować w dwojaki sposób, grupując je w typy i kategorie słowotwórcze lub rodziny wyrazów czy gniazda słowotwórcze. Jeden porządek ma charakter bardziej formalny, drugi opiera się w większym stopniu na kryterium znaczeniowym.

---

<sup>6</sup> Np. *stół* – *stolarz*. Co ciekawe, podobnie jest także w innych językach – *Tisch* – *Tischler* (niem.), *asztal* – *asztalos* (węg.).

<sup>7</sup> Mutacji może towarzyszyć zmiana części mowy – formant ma wówczas funkcję semantyczną i syntaktyczną lub może mieć tylko tę pierwszą.



## Między gramatyką a słownikiem

Słowotwórstwo, podobnie jak fleksja, jest częścią morfologii. W przeciwieństwie do fleksji jest ono jednak mniej gramatyczne. Głównymi determinantami gramatyczności są bowiem kategoriałność, regularność formalna i semantyczna. Kategoriałność jest relacją przynależną wszystkim elementom jakiejś klasy, które dzięki niej właśnie tworzą zbiór uporządkowany, a nie luźny. Regularność formalna z kolei polega na stałym występowaniu jednego (określonego) typu wykładnika, semantyczna dotyczy zaś płaszczyzny treści i wiąże się z pełną przewidywalnością znaczenia danej konstrukcji morfemowej na podstawie znaczenia jej składników.

Wymogi te spełniają prawie zawsze formy fleksyjne, lista kategorii fleksyjnych jest bowiem nieduża i zamknięta. Adam Heinz podkreśla wręcz ich „aprioryczny charakter” (1961, 346). Każdemu leksemowi przypisuje się bowiem gotowy zestaw końcówek fleksyjnych, tworzący formy wyrazowe w sposób regularny (identyczny) dla tej samej klasy gramatycznej, niosący także ściśle określone znaczenie. Kategorie fleksyjne i ich wykładniki tworzą więc zamknięty układ, stały i kompletny<sup>8</sup>. Konstrukcje słowotwórcze są natomiast kategoriałne w zdecydowanie mniejszym stopniu, cechuje je także niższa regularność formalna, jeszcze niższa zaś semantyczna.

temat rzeczownika	+ końcówka <i>-ach</i>	= forma miejscownika l. mn.
temat rzeczownika męskoosobowego	+ formaty	= nazwa żeńska o znaczeniu ‘kobieta’
	– <i>-ka, -ica, -owa, -yni/ini</i>	
	– możliwa zmiana paradygmatu na żeński bez udziału formatu	
	– derywacja bezsufiksalna	

Formanty słowotwórcze, za których pomocą można tworzyć nazwy żeńskie o znaczeniu ‘kobieta’, są, jak widać, liczne. To jednak nie ich liczebność jest najbardziej problematyczna dla uczących się języka (liczba końcówek mianownika liczby mnogiej rzeczowników męskoosobowych jest również spora), ale fakt, że nie ma reguł, zgodnie z którymi rzeczownik przyłącza

<sup>8</sup> Istnieją nieliczne wyjątki. Należą do nich leksemy o paradygmatach defektywnych. Nie chodzi tylko o brak całej kategorii (np. liczby), ale o brak konkretnej formy wyrazowej, np. formy bezokolicznika dla czasownika *powinien*, mianownika liczby pojedynczej zaimka zwrotnego *się* czy formy bezosobnika czasownika *żyć*.

dany sufiks, by utworzyć określoną formację słowotwórczą<sup>9</sup>. Nie da się więc logicznie, tj. gramatycznie, „wytłumaczyć”, dlaczego jest *lekarka*, *kranwowa*, *gospodyni*, *niewolnica*, *pani minister*.

Kolejną kwestią odróżniającą słowotwórstwo od fleksji jest brak specjalizacji formantów, a to skutkuje ich dużą liczbą. Samych sufiksów rzeczownikowych jest około 180, a tylko kilka z nich pełni wyłącznie funkcję strukturalną (np. *-enie*, *-anie*, *-cie*), większość natomiast ma funkcję semantyczną, przy czym część tylko wyspecjalizowała się w pełnieniu określonej funkcji znaczeniowej (np. *-uła*, *-ara*, *-ość*, *-ynia*). Inne są wielofunkcyjne, jak np. *-ek*, utożsamiany z deminutywnością, umożliwia także tworzenie form takich jak: *świadek*, *ogryzek*, *chlerek*, *dźjonek*, *podbródek* (zob. Pastuchowa 2007a, 22). Podobnie jest z sufiksem *-ka*, który nie może być dekodowany wyłącznie jako znacznik żeńskości, gdyż derywaty *szoferka*, *cesarka*, *słomka*, *pomyłka* dobitnie świadczą, że pełni on także inne funkcje.

W przypadku znacznej części formacji słowotwórczych nie daje się również w sposób logiczny wyprowadzić znaczenia od podstawy. Trzeba je więc poznać, nauczyć się go i zapamiętać, a to procesy o charakterze leksykalnym, a nie gramatycznym<sup>10</sup>. Skąd bowiem wiadomo, że *łyżniarz* to ‘osoba, która jeździ na łyżwach’? Znaczenia *jeździć* nie ma w podstawie słowotwórczej, nie niesie go również formant oznaczający wykonawcę czynności. Podobnie w przypadku *drogowca*, czyli ‘tego, kto buduje drogi’, a przecież mógłby je sprzątać. By zinterpretować znaczenie ekspresywizmów słowotwórczych, konieczna jest niekiedy nie tylko analiza wyrazu podstawowego, lecz również odtworzenie ciągu procesów asocjacyjnych, np. *drecznik* na *podręcznik* od *dreczyć* (Pastuchowa 2007b, 127). Derywat niekiedy ma bowiem wartość ekspresywną nie ze względu na użyte w nim środki słowotwórcze, lecz ze względu na leżące u podstaw jego powstania procesy skojarzeniowe.

R. Grzegorzczkowska i J. Puzynina (1998, 384–385), choć dalekie od leksykalizacji słowotwórstwa, tak podsumowują ten problem:

kategorialność konstrukcji umożliwia sformułowanie reguły kodowania tekstu, pozwalające na nieograniczone (dowolne) tworzenie nowych kon-

<sup>9</sup> W przeciwieństwie do większości konstrukcji fleksyjnych derywaty nie powstają w wyniku implementacji ściśle określonych reguł. Nawet formacje najbardziej regularne zawierają listy wyjątków. Za takie Renata Grzegorzczkowska i Jadwiga Puzynina (1998, 384) uznają nazwy czynności na *-anie*, *-enie*, *-cie*, nazwy cech z formantem *-ość*, przymiotniki na *-omy*, przysłówki na *-o*, *-e*.

<sup>10</sup> Uwaga ta dotyczy nie tylko obcokrajowców, lecz także rodzimych użytkowników. Pisała o tym, opierając się na wynikach badań, Helena Synowiec (1995).

strukcji tekstowych. Reguły derywacyjne nie stwarzają w zasadzie takich możliwości. (...) znakomita większość typów słowotwórczych z powodu braku kategoriałności stanowi podstawę tworzenia nowych jednostek leksykalnych, ale nie może służyć bezpośrednio do kodowania tekstów. Reguły dekodowania tekstu z kolei (...) wymagają przede wszystkim regularności semantycznej, tzn. zgodności znaczenia leksykalnego ze słowotwórczym. Sama regularność semantyczna jest jednakże niewystarczająca do poprawnego odczytania znaczenia derywatu, jeśli funkcja formatu nie jest jego funkcją inwariantną (lub kontekstową), a jedynie fakultatywną (...). Warunkiem poprawnego odczytania derywatu jest więc inwariantność całkowita lub kontekstowa funkcji formantu i regularność znaczeniowa.

Słowotwórstwo jest więc poziomem granicznym: z jednej strony jest bowiem częścią systemu morfologicznego, z drugiej zaś silnie ciąży w stronę leksykalnego (Pastuchowa 2013, 10), wyznaczenie ostrych granic między tymi poziomami nie jest jednak możliwe (Kleszczowa 2002; Janowska 2013).

## Słowotwórstwo w dydaktyce języka

Są trzy drogi, które prowadzą do zwiększania się zasobu leksykalnego uczących się:

- świadome poznawanie, tj. uczenie się nowych wyrazów;
- incydentalne poznawanie nowych wyrazów, na przykład w wyniku czytania lub słuchania wypowiedzi w języku obcym, czyli uczestnictwa w działaniach językowych;
- poznawanie mechanizmów słowotwórczych.

Poznanie sposobów tworzenia nowych wyrazów jest więc postrzegane jako istotny sposób wzbogacania leksyki uczących się, który zawsze charakteryzowany jest jako niewystarczający. Dzięki temu wzrasta bowiem znacząco ich słownik potencjalny (subliminalny), zarówno aktywny, jak i pasywny (terminem tym obejmuje się warstwę leksyki, którą uczący się znają, nie uświadamiając sobie tego faktu). W procesie tworzenia wypowiedzi, w niektórych przypadkach, są więc w stanie uzupełnić lukę leksykalną słowem, którego do tej pory nie znali, lecz udało im się je poprawnie utworzyć (np. na zasadzie analogii). Poszerzają się również u uczących się obszary inferen-

cji leksykalnej, tj. trafnego odczytywania znaczeń z kontekstu<sup>11</sup>, co wydatnie przyspiesza proces rozumienia tekstów. Innymi słowy, koncentracja procesu dydaktycznego na zagadnieniach słowotwórczych jest inwestycją przynoszącą zyski zarówno na poziomie recepcji, jak i produkcji językowej (Gains, Redman 1986, 47–49). Znajomość mechanizmów słowotwórczych ponadto pomaga uczącym się autonomicznie rozbudowywać zasób leksykalny w sposób naturalny i niewymagający zwiększonego wysiłku pamięciowego.

Jednym z warunków efektywności procesu dydaktycznego jest odpowiednia organizacja treści nauczania. Paul Nation i Laurie Bauer (1993) opracowali więc system porządkowania derywatów na potrzeby kształcenia językowego, kierując się przy tym następującymi kryteriami formalnymi:

- frekwencją formantów;
- regularnością formy utworzonych derywatów;
- regularnością znaczenia utworzonych derywatów;
- produktywnością formantów.

Najpierw uczący się języka angielskiego poznają więc najczęstsze afiksy, tworzące formy najbardziej regularne względem zapisu, tj.:

- *-able* dodawany do czasowników przechodnich w celu utworzenia przymiotnika (np. *readable*),
- *-er* dodawany do czasownika w celu utworzenia wykonawcy czynności,
- *-ish* dodawany do rzeczowników, liczebników i przymiotników w celu utworzenia przymiotników (np. *foolish*),
- *-less* dodawany do rzeczowników w celu utworzenia rzeczowników o znaczeniu ‘pozbawiony czegoś’ (np. *useless*),
- *-ly* dodawany do przymiotników w celu utworzenia przysłówków (np. *nice<sup>ly</sup>*),
- *-ness* dodawany do przymiotników w celu utworzenia rzeczowników,
- *-th* dodawany do liczebników głównych w celu utworzenia porządkowych,
- *-y* dodawany do rzeczowników w celu utworzenia przymiotników,

a także prefiksy *non-* i *un-* tworzące antonimy i formy komplementarne.

---

<sup>11</sup> „Sprawność rozpoznawania znaczeń zarówno w formach fleksyjnych, jak i formacjach słowotwórczych jest jednak w dużej mierze uzależniona od poziomu zaawansowania językowego uczących się. Osoba słabo znająca język (poziom A1, A2), zobaczywszy w tekście formy *adresowalby*, *zadresowany*, *adresat*, *adresowany*, może prawidłowo wysnuć wniosek, że są one powiązane z rzeczownikiem *adres*, nie będzie jednak w stanie określić, jaką funkcję formy te pełnią w strukturze zdania. Osobom dobrze znającym język natomiast – żadna z nich nie powinna sprawić trudności” (Seretny 2011, 264).

Kolejnym etapem edukacji słowotwórczej są formanty częste, tworzące formy regularne względem zapisu (np. *-ment*, *-izje*, *-ess*), potem regularne o niewysokiej frekwencji (np. *-age*, *-dom*, *-hood*), następnie te o wysokiej frekwencji, lecz nieregularne (np. *-ify*, *-ee*, *-ic*), aż po afiksy pochodzenia łacińskiego lub greckiego (*-dis-*, *per-*, *pro-* itp.). O takiej kolejności zadecydowało przekonanie autorów koncepcji, przyjętej i zaakceptowanej przez środowisko glottodydaktyków, że poznawanie mechanizmów słowotwórczych musi być powiązane ze świadomością językową uczących się, a jest ona zazwyczaj tym większa, im wyższy jest ich poziom zaawansowania językowego. Stąd regularność zapisu wyprzedza frekwencję<sup>12</sup>.

Cytowani powyżej badacze opowiadają się więc za systemowym nauczaniem derywacji, w którym punktem wyjścia są funkcje formantów. Podkreślają przy tym, że zdecydowanie lepsze rezultaty przynosi koncentracja na określonym afiksie w toku zajęć niż „sesje derywacyjne”, w czasie których wprowadza się całe kategorie słowotwórcze. Sugerują także, że przy wyborze warto kierować się nie tyle produktywnością formantów, ile frekwencją tekstową derywatów utworzonych za ich pomocą.

## Słowotwórstwo w dydaktyce języka polskiego jako obcego

### Na pograniczu

W wyniku prac zespołów badawczych wyodrębnione treści nauczania zostały następnie przypisane do sześciu poziomów zaawansowania językowego uczących się, tj. od A1 do C2<sup>13</sup>. 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 zaleceń co do sposobu jej kształtowania.

Rozwiązanie lokujące słowotwórstwo wyłącznie w obrębie gramatyki, nie jest wadliwe. Wydaje się jednak, że ze względu na wspomniany wcześniej brak kategoriałności oraz regularności formalnej i semantycznej formacji słowotwórczych może ono być mniej efektywne. Podniesienie efektywności działań jest zaś o tyle celowe, że prowadzi nie tylko do zwiększenia faktycz-

<sup>12</sup> Oznacza to, że część derywatów jest początkowo wprowadzana leksykalnie.

<sup>13</sup> Zob. Janowska i in., red., 2011.

nego i subliminalnego zasobu leksykalnego uczących się, przyczynia się też do wzrostu poziomu ich świadomości metajęzykowej, czynnika niezbędnego w procesie samokształcenia.

Słowotwórstwo nauczane wyłącznie w ramach gramatyki rodzi „gramatyczne oczekiwania” – uczący się chcą otrzymywać reguły systemowe na wzór tych, jakie poznali, opanowując fleksję, zgodnie z którymi mogliby tworzyć określone derywaty od konkretnych podstaw; innymi słowy, oczekują kontynuacji nauczania opartego na systemie (*system-based teaching*)<sup>14</sup>. Nie poprawia sytuacji, a wręcz ją komplikuje, poznanie przez nich pierwszych formacji słowotwórczych, tj. stopni wyższych i najwyższych przymiotnika i przysłówka. Stopień jest dość nietypową kategorią derywacyjną. Cechuje ją bowiem nie tylko duża regularność formalna, lecz także semantyczna. Przypisane są jej także wyspecjalizowane formanty. Podobnie jest również z rzeczownikowymi nazwami czynności<sup>15</sup>. W przypadku pozostałych formacji reguły, jak wiadomo, są systemowe jedynie pozornie, gdyż w rzeczywistości tworzenie dużej części derywatów wymaga zastosowania rozwiązań jednostkowych, a zatem leksykalnych (*item-based teaching/learning*). Stykając się bowiem z nowym przymiotnikiem, takim na przykład jak *rozważny*, a opanowawszy wcześniej wszystkie sposoby tworzenia rzeczowników odprzymiotnikowych (*mądry* → *mądrość*, *głupi* → *głupota*, *głęboki* → *głębia*, *piękny* → *piękno*, *dobry* → *dobroć*, *rozkoszny* → *rozkosz*), uczący się i tak nie wie, który formant zastosować. Próbuje więc działać, kierując się analogią: może zatem *-o*, gdyż *rozważny* podobnie jak *piękny* kończy się na *-ny*; może *-ość*, gdyż jest także *śmieszny* – *śmieszność*, *-ość* jest ponadto formatem o dużej frekwencji; może trzeba jednak dokonać ucięcia jak w przypadku *rozkosz*? Popelnienie błędu jest równie prawdopodobne jak podanie poprawnej odpowiedzi, a może nawet większe. Owa niepewność co do wyboru odpowiedniego formantu w wielu sytuacjach jest także udziałem rodzimych użytkowników

---

<sup>14</sup> W dydaktyce języka polskiego jako obcego na niższych poziomach zaawansowania podkreśla się regularności sposobów tworzenia poszczególnych form. Takich regularności poszukują potem zupełnie podświadomie uczący się w obrębie derywacji.

<sup>15</sup> Dlatego też niektórzy badacze proponują, by wszystkie formacje derywacyjne, które cechuje duża regularność, włączyć w obręb fleksji. Zdaniem Bożeny Cetnarowskiej na przykład nie należy traktować fleksji i derywacji jako dwu osobnych działów morfologii, lecz pokazywać jak najwięcej ich części wspólnych (2001). Wiele form derywacyjnych powstaje bowiem nie od formy podstawowej wyrazu, ale od jego form fleksyjnych, np. *grzejnik* od *grzeje* – *grzać*, *grzałka* – od *grzał* – *grzać*, *lejek* od *leje* – *lać*, *zmniejszyć* od *mniej* – *mały* itp. Wydaje się, że warto byłoby rozważyć przyjęcie takiego rozwiązania na gruncie glottodydaktyki polonistycznej (zob. Rabięga-Wiśniewska 2008).

języka. Helena Synowiec (1985) wyraźnie podkreśla, że umiejętności tworzenia derywatów, rozpoznawania ich znaczenia oraz posługiwania się nimi trzeba uczyć w szkole, gdyż nie jest ona immanentną cechą kompetencji językowej. Pierwszym etapem kształcenia powinna zaś być recepcja – tylko to bowiem, co zostało zauważone i „odnotowane w pamięci” (przyjęło postać struktury), ma szansę zostać odtworzone w procesie produkcji językowej.

We współczesnych badaniach słowotwórczych coraz częściej odchodzi się od strukturalistycznych paradygmatów, które mocno wiązały derywację z fleksją, a to przyczynia się do wyraźniejszego podkreślania związków słowotwórstwa z systemem leksykalnym (zob. Janowska 2010; Pastuchowa 2010). Stopniowo rośnie więc liczba badaczy, którzy skłonni są miejsce derywacji widzieć między gramatyką a słownikiem.

Podobne stanowisko powinniśmy zająć także w glottodydaktyce, nauczając słowotwórstwa zarówno w ramach gramatyki, jak i słownictwa. Derywaty, w przeciwieństwie do wyrazów niemotywowanych, odwołują się bowiem „do dwóch sfer – jednej związanej z podstawą i rodziną wyrazów oraz drugiej związanej z grupą wyrazów podobnych formalnie i semantycznie” (Janowska 2007, 29). Funkcjonują więc zarówno w kontekście rodziny wyrazów<sup>16</sup> (perspektywa leksykalna), jak i w grupach o podobnej postaci i podobieństwie znaczeniowym (perspektywa gramatyczna). Dlatego też uczący się z jednej strony powinni być wprowadzani w świat formantów derywacyjnych i ich znaczeń w sposób podobny, w jaki wprowadzani byli w świat fleksji (*system-based teaching/learning*). Jednocześnie zaś – ze względu na nieregularność większości zjawisk słowotwórczych – muszą być także zapoznawani z derywatami widzianymi jako odrębne jednostki leksykalne, których formę i znaczenie trzeba zapamiętać (*item-based teaching/learning*).

Tworzenie derywatów to zatem poszerzanie (pomnażanie) słownika, a nie budowanie wyrazów tekstowych. Do rozpoznawania znaczeń niesionych przez formacje słowotwórcze potrzebna jest z kolei wiedza, która pochodzi głównie z obszaru gramatyki, wsparta m.in. umiejętnością wychwytywania powiązań, poszukiwania analogii itp. Dlatego też naszym zdaniem **przy gramatyce** powinno się pozostawić nauczanie rozpoznawania znaczeń formacji słowotwórczych (poziom recepcji), rozwijanie umiejętności posługiwania się nimi uczynić zaś częścią **kompetencji leksykalnej**.

---

<sup>16</sup> Niektóre rodziny są niezwykle rozbudowane – derywacja jest jednym z podstawowych w językach słowiańskich środków wzbogacania zasobu leksykalnego. Język czeski i rosyjski aż w 2/3 tworzą wyrazy podzielne słowotwórczo (Dokulił 2004, za: Janowska 2007, 28).

Rozwiązanie takie wydaje się bardziej przyjazne dla uczących się. Wiedza zdobyta w trakcie analizy wyrazów o określonej budowie formalnej<sup>17</sup> nie powinna być bowiem egzekwowana na poziomie produkcji językowej, gdyż nie jest weryfikowalna. Błędne utworzenie formacji słowotwórczej często nie jest bowiem wynikiem braku znajomości formantu czy znaczenia podstawy, ale konsekwencją niewyuczenia się wyrazów z formantami właściwymi dla danej kategorii słowotwórczej, co jest zadaniem niezwykle trudnym. Uporządkowanie formalne nie jest, jak wiadomo, nadrzędną zasadą porządkującą mentalny leksykon użytkowników języka (zob. m.in. Aitchison, 1994).

### Poziom recepcji

Celem refleksji metajęzykowej na poziomie recepcji powinno być więc uwrażliwienie uczących się na obecność w napotykanych wyrazach tzw. części wspólnych, które łączą je z innymi<sup>18</sup>.

Badania pokazały, że ucząc się nowych wyrazów, zaczynamy od formy, która następnie prowadzi nas do znaczenia. Na poziomie recepcji powinniśmy rozwijać więc u uczących się strategie, które formę traktują jako klucz do znaczenia (Nattinger 1988, 64). Po pierwsze więc, muszą się nauczyć identyfikować wyraz bazowy w formacjach słowotwórczych, np. w przymiotniku *miejski* odszukać podstawę – *miasto*. Kształtowanie tej wiedzy, zwanej relacyjną (Tyler, Nagy 1989), ma ich także chronić przed dostrzeganiem relacji tam, gdzie ich nie ma, np. *miejski* – *mienie*. Po drugie, muszą zaś poznawać znaczenia niesione przez afiksy. Innymi słowy, chodzi o to, by uczący się na podstawie swojego doświadczenia językowego umiał „wykorzystać system derywacyjny do zanalizowania nowego dlań derywatu zarówno formalnie, poprzez rozłożenie formy wyrazowej na bazę i formant, jak i znaczeniowo, poprzez przyporządkowanie derywatowi najlepszej możliwej interpretacji” (Rabiega-Wiśniewska 2006).

Umiejętność dokonania analizy morfemowej, tj. odnajdywania *datum* (ang. *ROOTing out meaning*), wspomaga i przyspiesza proces rozpoznawania, a w kon-

<sup>17</sup> Analiza morfologiczna, która ułatwia dekodowanie znaczenia derywatu, opiera się bowiem na wiedzy gramatycznej (umiejętność wyróżnienia podstawy słowotwórczej oraz formantów), rozwija również wrażliwość językową.

<sup>18</sup> Nauczanie skupiające się wyłącznie na języku jako środku (narzędziu) komunikacji, pozbawione refleksji metajęzykowej, odbiera uczącym się możliwość kreatywnego posługiwania się językiem, które jest możliwe tylko wówczas, jeśli znamy reguły i swobodnie je wykorzystujemy, w innym wypadku – mamy do czynienia z reprodukcją.



sekwencji i opanowywania nowych wyrazów<sup>19</sup>. Stanowi ona ważny element „mechanizmu otwarcia”, uruchamiającego strategię domysłu językowego. Gdy uczący się znają znaczenie czasownika *ratować* i wiedzą, że jedną z funkcji formantu *-nik* jest tworzenie wykonawców czynności, będą w stanie domyślić się znaczenia wyrazu *ratownik* w ciągu: *Błyskawiczna akcja ratowników GOPR! Nieodpowiedzialny turysta jest już bezpieczny!*

Nauczanie znaczeń formacji słowotwórczych powinno się dokonywać w kontekście (na tekstach), nie zaś na zdaniach izolowanych, a to ze względu na wspomnianą już wcześniej polifunkcyjność afiksów. Przy czym środowisko leksykalne i składniowe musi być tak dobrane, by wspomagać proces odczytywania i semantyzacji znaczenia<sup>20</sup>.

*Podaj mi pilnik.* vs. *Mam już za długie paznokcie, muszę je spiliować*<sup>21</sup>. *Masz może pilnik?*

*Czy to jest ten rysownik?* vs. *Jacek Nowacki jest znanym rysownikiem. Rysuje głównie w czasopiśmie dla dzieci.*

Podsumujmy: celem zajęć gramatycznych winno być więc przede wszystkim kształtowanie świadomości uczących się co do natury i sposobu funkcjonowania systemu słowotwórczego. Dobrze służy temu:

- skontekstualizowane nauczanie zagadnień słowotwórczych;
- wprowadzanie afiksów na „słowach bazach” znanych uczącym się, tj. ilustrowanie mechanizmu przyłączania formantów wyłącznie na lekcyce im znanej (zasada: *novum + datum*);
- analiza derywatów w poszukiwaniu części znaczących.

Takie nauczanie, jak twierdzą Pius ten Hacken, Andrea Abel i Judith Knapp (2006) na podstawie przeprowadzonych badań, umożliwia uczącym się efektywniejszą organizację słownika mentalnego, co stopniowo przekla-

<sup>19</sup> Badania prowadzone dla języka angielskiego pokazują (zob. Nation 2001, 264), że aż 60% znaczeń wyrazów poprzedzonych przedrostkami takimi jak: *un-, re-, in-, dis-* można się domyślić, wiedząc, jakie znaczenie niosą owe formanty. Autorzy badań przypuszczają, że gdyby umieścili swoje zadania w kontekście, a nie sprawdzali znajomości formacji słowotwórczych w izolacji – wyniki mogłyby sięgnąć nawet 80%.

<sup>20</sup> Świadomość relacji znaczeniowej pomaga właściwie odczytać znaczenie słów, pod warunkiem jednak, że uczący się dysponuje już pewnym potencjałem językowym, który umożliwia mu stosowanie strategii receptywnych, także tych z L1.

<sup>21</sup> W tym miejscu przekaz można wzmocnić, uzupełniając go gestem, tj. „pilującym” ruchem ręki.

da się na wyższą dostępność w aktach komunikacji zgromadzonych w nim jednostek leksykalnych.

### Poziom produkcji

Nauczanie formacji słowotwórczych na poziomie produkcji, rozumiane jako rozwijanie kompetencji leksykalnej wspieranej wiedzą gramatyczną, musi mieć przede wszystkim charakter bezpośredni, a poznawane derywaty powinny łączyć się z kręgami tematycznymi przewidzianymi na dany poziom zaawansowania.

Formacje słowotwórcze w sposób naturalny w większym zakresie zaczynają pojawiać się w treściach nauczania mniej więcej od połowy poziomu B1. Do tego czasu bowiem nauczanie leksyki skupia się na wyrazach najczęściej używanych, podstawowych (tzw. słownictwie minimum), których przeważającą większość stanowią jednostki niemotywowane. Podstawą rozwijania kompetencji językowej uczących się są zaś przede wszystkim teksty preparowane, a zatem dostosowywane do poziomu umiejętności odbiorcy. Umożliwienie uczącym się przekroczenia progu językowego, tj. przejście na poziom B2, wymaga wprowadzenia do procesu dydaktycznego tekstów trudniejszych, autentycznych, niepreparowanych, w których coraz liczniej pojawiają się wyrazy podzielne znaczeniowo. Ich obecność stwarza więc okazję do stosowania techniki wspierającej produktywną znajomość derywatów, tj. budowania z uczącymi się gniazd słowotwórczych<sup>22</sup>. Początkowo powinny być one tworzone leksykalnie, stopniowo zaś systemowo, w miarę jak będzie rosła wiedza formalna uczących się, którą wyniosą z zajęć gramatycznych.

Omawiając zatem na poziomie B2 zagadnienia związane z mieszkaniem, uczących się można zapoznać z wyrazami takimi jak: *mieszkaniec*, *mieszkańka*, *mieszkalny*; przypominając znaczenia czasownika *wynajmować/wynająć*, warto wprowadzić rzeczowniki – *wynajem*, *najemca* i *wynajmujący*. Rozbudowaniu podlegać zaś powinny przede wszystkim te podstawy, które są głównymi nośnikami treści w obrębie danego tematu.

Za takim rozwiązaniem przemawia fakt, że derywaty (tak jak i końcówki fleksyjne) są przechowywane w słowniku mentalnym w tym samym miejscu co wyraz podstawowy i są z nim mocno powiązane. Realność psychologiczną rodzin wyrazów i gniazd słowotwórczych potwierdziły wyniki eksperymen-

---

<sup>22</sup> Zob. Skarżyński (1989, 1999).

tów. Tempo rozpoznawania formacji słowotwórczych i wyrazów podobnie brzmiących, lecz niepowiązanych znaczeniowo, było zdecydowanie szybsze dla derywatów, a różnica ta była statystycznie istotna (Nagy i in. 1989). Dzięki badaniom Marcusa Tafta (1994) wiemy zaś, że podstawy stanowią swoiste ogniwa słownika mentalnego. Egzekwowanie znajomości typów słowotwórczych czy kategorii (np. wykonawców czynności) nie ma więc podstaw natury psycholingwistycznej, co warto rozważyć przy organizowaniu procesu kształcenia językowego.

Tworzenie „połączeń gniazdowych” w pamięci uczących się powinny wspomagać osadzone w kontekście tematycznym ćwiczenia automatyzujące, których zadaniem jest elicytacja nowo poznanych form lub uaktywnianie przykładów słownika potencjalnego (tj. wiedzy subliminalnej). Dopiero wówczas można wymagać od uczących się umiejętności posługiwania się derywatami.

## Podsumowanie

Znajomość formacji słowotwórczych oraz umiejętność ich tworzenia i posługiwania się nimi stanowią bardzo ważną część znajomości języka, gdyż z jednej strony wspomagają proces dekodowania i kodowania informacji językowych, z drugiej zaś – przyczyniają się do logicznego porządkowania w pamięci nowo poznawanych wyrazów. Opanowywanie derywacji ponadto uczy samodzielności językowej, rozwija u uczących się postawę poszukującą, zaciekawioną zjawiskami językowymi, obecnie nazywaną autonomiczną. Proponowane mocniejsze sprzężenie słowotwórstwa z nauczaniem leksyki wydaje się korzystniejsze niż pozostawienie go przy gramatyce, do której tradycyjnie przynależy głównie ze względów formalnych, z punktu widzenia procesu kształcenia nie do końca efektywnych.

## Literatura

- Aitchison J., 1994, *Words in the Mind. An Introduction to Mental Lexicon*, Oxford.  
Bauer L., Nation I.S.P., 1993, *Word families*, „International Journal of Lexicography”, No. 6/3.  
Bartmiński J., red., 2001, *Współczesny język polski*, Warszawa.  
Cetnarowska B., 2001, *On inherent inflection feeding derivation in Polish*, „Yearbook of Morphology 1999”.

- Gairns R., Redman A., 1986, *Working with Words. A Guide to Teaching and Learning Vocabulary*, Cambridge.
- Grzegorzczkova R., Puzynina J., 1998, *Problemy ogólne słowotwórstwa*, w: Grzegorzczkova R., Laskowski R., Wróbel H., red., *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*, Warszawa.
- ten Hacken P., Abel A., Knapp J., 2006, *Word formation in electronic learners' dictionary EL/DIT*, „International Journal of Lexicography”, No. 16 (3).
- Heinz A., 1961, *Fleksja a derywacja*, „Język Polski”, nr 5.
- Honowska M., 1979, *Ewolucja metod polskiego słowotwórstwa synchronicznego (w dziesięciolecie 1967–1977)*, Wrocław.
- Janowska A., 2007, *O swoistości derywacji na tle innych sposobów nominacji*, w: Achteлик A., Tambor J., red., *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, Katowice.
- Janowska A., 2010, *Z pogranicza słowotwórstwa. O „podstawach związanych”*, w: Achteлик A., Kita M., Tambor J., red., *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, Katowice.
- Janowska A., 2013, *Złożoność derywacji czasownikowej z punktu widzenia glottodydaktyki (na materiale czasowników odczasownikowych)*, w: Tambor J., Achteлик A., red., *Sztuka to rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, Katowice.
- Janowska I. i in., red., 2011, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków.
- Kleszczowa K., 2002, *Słowotwórstwo w świetle historii*, „Postscriptum”, nr 2–3.
- Nagórko A., 1998, *Zarys gramatyki polskiej (ze słowotwórstwem)*, Warszawa.
- Nagy W. i in., 1989, *Morphological families in the internal lexicon*, „Reading Research Quarterly”, No. 4.
- Nation I.S.P., 2001, *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge.
- Nattinger J., 1988, *Some current trends in vocabulary teaching*, w: Carter R., McCarthy M., eds., *Vocabulary and Language Teaching*, London, New York.
- Pastuchowa M., 2007a, *O słowotwórstwie z perspektywy leksykalnej*, w: Achteлик A., Tambor J., red., *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, Katowice.
- Pastuchowa M., 2007b, *Dlaczego słowotwórstwo leksykalistyczne? Ogląd faktów diachronicznych*, „LingVaria”, nr 2.
- Pastuchowa M., 2010, *Rola słowotwórstwa w kształtowaniu kompetencji językowej cudzoziemców*, w: Achteлик A., Kita M., Tambor J., red., *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, Katowice.
- Pastuchowa M., 2013, *Słowotwórstwo – sposób na nazywanie świata czy część systemu gramatycznego*, w: Tambor J., Achteлик A., red., *Sztuka to rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, Katowice.
- Rabiega-Wiśniewska J., 2006, *Formalny opis derywacji w języku polskim. Rzeczowniki i przymiotniki*, niepublikowana rozprawa doktorska, Wydział Polonistyki, Instytut Języka Polskiego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.
- Rabiega-Wiśniewska J., 2008, *Wpływ fleksji na derywację – dyskusja nad podziałem morfologii*, „LingVaria”, nr 2.
- Seretny A., 2011, *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*, Kraków.
- Skarżyński M., 1989, *Mały słownik słowotwórczy języka polskiego dla cudzoziemców*, Kraków.
- Skarżyński M., 1999, *Powstanie i rozwój polskiego słowotwórstwa opisowego*, Kraków.
- Synowiec H., 1995, *Różnów słownictwa nazywającego cechy osobowości w języku dzieci i młodzieży*, Katowice.

- Szpiczakowska M., 1991, *Słownictwo rzadkie w języku telewizji polskiej*, w: Kurzowa Z., red., *Badania nad językiem telewizji polskiej. Ilościowy opis słownictwa*, Kraków.
- Taft M., 1994, *Interactive-activation as a framework for understanding morphological processing*, w: Sandra D., Taft M., eds., *Morphological structure, lexical representation and lexical access*, Erlbaum, East Sussex.
- Tokarski R., 2001, *Słownictwo jako interpretacja świata – wprowadzenie*, w: Bartmiński J., red., *Współczesny język polski*, Lublin.
- Tyler A., Nagy W., 1989, *The acquisition of English derivational morphology*, „Journal of Memory and Language”, No. 28.

### Between grammar and vocabulary – word formation in glottodidactics

Knowledge of word formation is an important element of the grammatical competencies of native speakers. Studying forms and functions of derivatives and practising using them is also extremely important for foreigners studying Polish. This article contributes to the discussion about the position and function of word formation in the process of education. The authors claim that a specific system of derivation must determine the way in which it is taught. Critical analysis of solutions that have been used in glottodidactics, suggest a new approach, which would place the didactics of word formation ‘between’ grammar and vocabulary.

**Keywords:** teaching Polish language as a foreign/second, derivation, reception, production, system-based teaching, item-based teaching



IWONA JANOWSKA  
Uniwersytet Jagielloński  
Kraków

## Planowanie jednostek lekcyjnych i metodycznych – modele i schematy

### Wprowadzenie

Gdyby zapytać nauczycieli języków obcych, jaką metodę stosują najczęściej i najchętniej w codziennej praktyce, odpowiedzi byłyby prawdopodobnie mało zróżnicowane. W przeważającej większości wskazano by na podejście komunikacyjne, a może na nauczanie/uczenie się oparte na wykonywaniu zadań. Jednak z obserwacji wiadomo, że w rzeczywistości jest inaczej, ale „nie wypada” przyznawać się do innych rozwiązań metodycznych, skoro tak wiele mówi się o *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (dalej ESOKJ) i jego wskaźnikach biegłości językowej.

Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa? Dlaczego nie, jeśli grupa dorosłych zgłasza potrzebę nabycia sprawności rozumienia tekstów pisanych. Metoda bezpośrednia? Oczywiście, w pracy z dziećmi nieumiejącymi czytać ani pisać, w grupach zainteresowanych nauką mówienia. Metoda komunikacyjna? – tak, w grupie nastawionej na komunikację w kontaktach społecznych. Uczący języków stosują bardzo różne metody i podejścia. Często jednak nie w czystej ich formie. Podejścia mieszają się, a celem nauczycieli jest wybór tego, co najbardziej odpowiada uczącym się. Przyjmując jako fakt tę ogromną różnorodność praktyk, nie staramy się od niej odwieść nauczycieli, ale wskazać na niebezpieczeństwo niekontrolowanej dowolności i szukać środków zaradczych. Taką barierą bezpieczeństwa jest rzetelnie i prawidłowo wykonywana czynność planowania jednostek lekcyjnych i metodycznych. Im

więcej urzekającej swobody w procesie dydaktycznym, dowolności w wyborze metod, tym bardziej docenia się działania planistyczne, konstruowanie wszelkich planów i schematów nauczania.

Nie będziemy zajmować się tu hierarchicznie uporządkowanymi etapami planowania, cechami programów i dokumentów ogólnokrajowych. Skoncentrujemy się natomiast na planowaniu jednostki lekcyjnej i metodycznej na podstawie założeń różnych metodologii, a zwłaszcza propozycji ESOKJ. W piramidzie planistycznej (Janowska 2011, 277) lekcja i składające się na nią zadania wypełniają wierzchołek usytuowany na fundamencie kilku etapów planu o szerszym zakresie. Nasze refleksje koncentrować się będą wokół działań planistycznych ściśle związanych z codzienną praktyką nauczycielską.

### Jakie podejście wybrać?

Nauczanie języków obcych można rozpatrywać na trzech płaszczyznach: podejścia, metody i techniki (Anthony 1963). Podejście jest pojęciem bardziej ogólnym i szerszym od metody: w ramach danego podejścia możliwe są różne metody. Mówi się o podejściu kognitywnym, komunikacyjnym, o podejściu ukierunkowanym na działanie itd. Podejście to zespół ogólnych stwierdzeń o języku i o uczeniu się/nauczaniu języka obcego na podstawie wiedzy lingwistycznej, pedagogicznej, psychologicznej i socjologicznej. Stanowi ono teoretyczne podstawy nauczania języka obcego, określając zasady organizowania materiału (poziom metody) i sposoby nauczania/uczenia się języka (poziom techniki).

Metoda to przede wszystkim (1) zespół reguł, norm i zasad oraz hipotez, na których opiera się nauczanie języków obcych w danym okresie historycznym dydaktyki językowej. Metoda wynika z konkretnego podejścia. „Podejście określa koncepcję nauczania, a metody tę koncepcję precyzują” (Pfeiffer 2001, 52). Zgodnie z pewną filozofią kształcenia twórcy poszczególnych metod dokonują selekcji materiału nauczania i jego podziału na mniejsze jednostki. Skuteczność metod można sprawdzać eksperymentalnie. Terminem „metoda” nazywa się również (2) zespół materiałów, którymi dysponują uczący się i nauczyciel w procesie nauczania i uczenia się języków obcych; są to: podręcznik dla ucznia, zeszyt ćwiczeń, podręcznik dla nauczyciela, nagrania audio i wideo na różnego typu nośnikach, programy komputerowe,



filmy, testy itd. Pojęcia tego używa się także (3) odnośnie do ogółu czynności dydaktycznych nauczyciela i używanych przez niego materiałów, tzn. jego „osobistego sposobu” nauczania.

Techniki natomiast to konkretne działania nauczyciela i uczniów, dające się zaobserwować w trakcie lekcji, które stymulują i motywują uczniów do podjęcia wysiłku uczenia się (np. czytanie tekstu, słuchanie nagrań, mówienie itd.). Techniki obejmują nie tylko procedury nauczania i uczenia się, ale też wszelkie materiały i środki nauczania (np. środki audiowizualne).

W literaturze przedmiotu określenia „podejście” i „metoda” bywają stosowane wymiennie. Nieścisłości terminologiczne wynikają z faktu, że w praktyce wszystkie trzy pojęcia: podejście, metoda i technika wzajemnie się przenikają i niekiedy trudno je rozgraniczyć.

### Główne kierunki metodologiczne

Z uwagi na liczne praktyki odziedziczone po wcześniejszych podejściach do nauczania języków obcych przypomnimy w dużym skrócie główne kierunki metodologiczne. Ramy formalne artykułu nie pozwalają na szerszą analizę i interpretację całokształtu zjawisk związanych ze współcześnie stosowanymi metodami. Ich szczegółowe omówienie można znaleźć w opracowaniach o charakterze dydaktycznym (zob. np. Komorowska 1999; Pfeiffer 2001; Seretny 2006), natomiast tutaj zwrócimy uwagę na sprawy istotne z punktu widzenia dzisiejszej dydaktyki. I tak, chronologicznie, następując jedna po drugiej, a równocześnie zazębiając się, pojawiały się następujące metody.

**Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa**, nazywana również tradycyjną, wywodzi się z nauczania łaciny i greki. Model ten stosowano powszechnie w nauczaniu języków nowożytnych od połowy XIX wieku do lat 50. ubiegłego stulecia. Ma na celu opanowanie języka literackiego. Przyswajanie języka odbywa się poprzez nauczanie gramatyki, stosowanie tłumaczeń i wyjaśnianie tekstów literackich. Język nie jest nauczany w celach komunikacyjnych, lecz chodzi o poszerzenie wiedzy i rozwój intelektualny uczącego się. Słowem kluczowym w metodzie tradycyjnej jest **g r a m a t y k a**.

Jak wynika z samej nazwy, **metoda bezpośrednia** sprzeciwia się stosowaniu tłumaczenia w nauczaniu języka obcego. Proponuje „zanurzenie” uczącego się w języku obcym, tworząc w klasie warunki akwizycji najbardziej zbliżone do naturalnych. Wychodzi się z założenia, że skoro dzieci-

ko opanowuje język ojczysty poprzez ekspozycję na ten język, podobne efekty osiągnie uczący się języka obcego, jeżeli nauczyciel umożliwi mu permanentne jego użycie. Realizacja tego założenia jest z pozoru bardzo prosta: pokazując przedmiot lub wykonując jakąś czynność, nauczyciel formułuje równocześnie wypowiedź w języku obcym. Otwierając ostentacyjnie drzwi, mówi: *Otwieram drzwi*, a następnie proponuje, by uczeń wykonał tę samą czynność i powtórzył to zdanie. Słowem kluczowym w metodzie bezpośredniej jest leksyka.

Metody audiolingwalna i audiowizualna – wymagające specyficznego przygotowania nauczycieli – pojawiają się masowo w latach 50. i 60. minionego wieku. Ich podstawowym założeniem jest wykształcenie nawyków językowych przez intensywne stosowanie ćwiczeń strukturalnych, mających na celu rozwinięcie kompetencji ustnych w różnych sytuacjach komunikacyjnych. Nauczyciel dysponuje takimi materiałami i urządzeniami, jak: magnetofon, przezroczka, laboratorium językowe. Słowem kluczowym w tych metodach jest komunikacja, choć nie w takim znaczeniu, jakie zaproponowano w latach 70.

Jako reakcja na nużące i mało skuteczne metody strukturalne (audiolingwalną i audiowizualną) pojawia się nowy typ podejścia do nauczania i uczenia się języków obcych, nazywany podejściem komunikacyjnym. Kieruje się ono zasadą, że komunikacji uczymy się, porozumiewając się w różnych kontekstach sytuacyjnych. Według tej metody podręczniki i kursy są tworzone wokół celów komunikacyjnych na podstawie funkcji (akty mowy) i pojęć (kategorie semantyczno-gramatyczne, jak np. czas, przestrzeń itp.). Podstawowe materiały dydaktyczne to teksty autentyczne, a preferowanymi technikami są odgrywanie ról i symulacje. Słowem kluczowym jest w dalszym ciągu komunikacja, jednakże zakres tego pojęcia zostaje poszerzony o wymiar pragmatyczny i socjolingwistyczny.

Wraz z opublikowaniem ESOKJ<sup>1</sup> w dydaktyce językowej upowszechnia się nowy rodzaj podejścia nazywany podejściem ukierunkowanym na działanie<sup>2</sup>. Jak wskazuje sama nazwa, nauczanie opiera się na działa-

---

<sup>1</sup> *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*, 2001. Polskie tłumaczenie ESOKJ ukazuje się w 2003 roku.

<sup>2</sup> Polskie tłumaczenie w ESOKJ (podejście zadaniowe) nie oddaje dokładnie treści zawartych w nazewnictwie angielskim, niemieckim czy francuskim; brak w niej odpowiednika wyrażen *an action-oriented approach*, *approche actionnelle*, *handlungsorientierter Ansatz*, które w naszym języku powinny być tłumaczone jako „podejście ukierunkowane na działanie”. W wersji angielskiej, francuskiej i niemieckiej ESOKJ akcent położony jest na działanie i dotyczy to za-

niu, nie tylko językowym. Ta koncepcja, jakkolwiek nowatorska, łączy w sobie cechy i dorobek wcześniejszych podejść (głównie komunikacyjnego) i rozwiązań metodycznych. Podstawowymi metodami pracy lekcyjnej w obrębie tego podejścia są: podejście zadaniowe<sup>3</sup>, podejście kompetencyjne<sup>4</sup> i podejście projektowe.

Celem kształcenia językowego w podejściu ukierunkowanym na działanie jest nie tylko sprawna komunikacja z użytkownikami języka docelowego, ale przede wszystkim umiejętność współdziałania i współpracy przy użyciu danego języka. Uczący się musi być przygotowany nie tylko do krótkich punktowych kontaktów (pobyków), ale także do odbycia części studiów i/lub kariery zawodowej za granicą. Tak zdefiniowane podejście ukierunkowane na działanie korzysta z dorobku metod komunikacyjnych, uzupełnia je, rozwija i precyzuje, odpowiadając na nowe potrzeby obywateli Europy. To wyjaśnia, dlaczego słowem kluczowym tego podejścia jest *działanie*.

Podsumowując ten bardzo pobieżny przegląd głównych kierunków metodologicznych, należy podkreślić, że z jednej strony rodziły się one na zasadzie opozycji nowo powstającej metody do poprzedniej/poprzednich, z drugiej zaś – czerpały mniej lub bardziej oficjalnie z dorobku poprzedzających je prądów. Można by śmiało zaryzykować stwierdzenie, że planowanie dydaktyczne to trzy płaszczyzny działań nakładające się częściowo na siebie. Nie jest zawieszona w próżni, lecz, opierając się na pewnych danych z przeszłości, przewiduje przyszłość. Przeszłość, teraźniejszość i przyszłość są ze sobą ściśle zintegrowane. Jaki wypływa stąd wniosek dla praktyki pedagogicznej, dla twórców planów i programów nauczania, nauczycielskich schematów lekcji, które stanowią centrum naszych zainteresowań? Nauczyciel planujący jednostki lekcyjne lub metodyczne jest do pewnego stopnia „obciążony” tradycją ukonstytuowaną przez następujące po sobie kierunki metodologiczne. Jednakże nie może poprzestać na tym, co kiedyś było maksymalnie skuteczne. Wobec zmieniających się warunków życia i celów społecznych musi dostosowywać swoje nauczanie do wymogów narzucanych przez otaczającą go rzeczywistość.

---

równie działań językowych, działań uczenia się, jak i działań o charakterze społecznym. „Podejście zadaniowe” odpowiada dokładnie temu, co w wersji angielskiej brzmi *task based learning*, francuskiej – *approche par tâches*, niemieckiej – *aufgabenorientierter Ansatz*, czyli „uczenie się oparte na wykonywaniu zadań”.

<sup>3</sup> Podejście zadaniowe wywodzi się z tradycji anglosaskiej, gdzie przyjęło nazwę *Task Based Learning* (TBL).

<sup>4</sup> Zob. Beacco 2007.

## Koherencja jednostek lekcyjnych i metodycznych

Stosowanie na zajęciach językowych różnych metod jest zjawiskiem normalnym. Nie chodzi przecież o to, by systematycznie i przez pewien okres stosować takie czy inne podejście uznawane za najlepsze czy najnowsze, ani też o to, by konstruować idealny model regulujący ich stosowanie. Chodzi przede wszystkim o dostosowanie warsztatu pedagogicznego do zaistniałej sytuacji, odbiorcy itp. oraz rzetelne wykonanie trzech podstawowych operacji planowania: selekcji, organizacji (podziału na sekwencje) i gradacji materiału nauczania. Są to działania złożone i nietatwe do wykonania, ponieważ są ze sobą powiązane i mają na celu nie tylko nauczanie, ale przede wszystkim uczenie się, a więc dotyczą dziedzin kompleksowych i zróżnicowanych.

W historii metod nauczania różne dziedziny dydaktyki językowej (takie jak: gramatyka, leksyka, fonetyka, rozumienie i produkcja ustna oraz pisemna, kultura) traktowane były jako wyznaczniki koherencji jednostki lekcyjnej lub metodycznej. W kolejno pojawiających się prądach metodologicznych przyznawano którejś z nich funkcję koordynacji (koherencji) całości procesu dydaktycznego. Spójność jednostki metodycznej w poszczególnych metodach nauczania (w ujęciu historycznym) była uzależniona od spójności takich jej elementów, jak np.: zagadnienie gramatyczne, leksykalne czy kulturowe. Inaczej mówiąc, w historii metod jedna z tych dziedzin przejmowała odpowiedzialność za spójność całości (Puren 2005, 2006).

W metodologii tradycyjnej (gramatyczno-tłumaczeniowej) to właśnie zagadnienie gramatyczne gwarantowało jej spójność, natomiast progresja w nauczaniu była ściśle związana z porządkiem wyznaczonym przez następujące po sobie zagadnienia morfosyntaktyczne. Układ zagadnień gramatycznych traktowano jako zasadę podziału materiału na sekwencje. Przez długi czas, prawie do XIX wieku, podręczniki do nauki języka obcego były, uogólniając, podręcznikami do gramatyki.

Wraz z pojawieniem się metod bezpośrednich nastąpiło załamanie uświęconego przez tradycję porządku: odchodzi się od podejścia gramatycznego na rzecz podejścia leksykalnego (przejście od formy do znaczenia). Pierwszymi elementami języka przekazywanymi uczniom były słowa. Spójność jednostki metodycznej zależała od słownictwa tematycznego, o którym mówił tytuł jednostki, np. *posiłki, podróże, popularne zawody* itp. Podział materiału na jednostki oraz progresję ustalano na zasadzie uczniowskich zainteresowań, a następnie tematy te oddalały się stopniowo od nich,

by wprowadzać uczących się w otaczający świat, w społeczeństwo (miasto, wieś, pory roku, handel itd.).

Począwszy od lat 20. XX wieku, wraz z metodami aktywnymi następuje mocno akcentowana koncentracja na celach kulturowych nauczania języków. Spójność każdej lekcji i ustalenie progresji są trudne do osiągnięcia, wzięwszy pod uwagę fakt, że ówczesna koncepcja kultury łączyła w sobie trzy różnorodne dziedziny: literaturę, historię i geografę. Każda jednostka była budowana wokół tekstów służących jako podstawa do działań o charakterze kulturowym i językowym. Spójność tych materiałów nauczania zapewniała spójność jednostce. Wybrany materiał służył równocześnie jako model językowy – dostarczał struktur leksykalno-gramatycznych odtwarzanych przez uczniów w wypowiedziach ustnych oraz jako model kulturowy. Musiał on być wyjątkowo reprezentatywny, jeśli chodzi o kulturę kraju języka docelowego, by, z jednej strony, służyć jako pretekst do mobilizacji wiedzy kulturowej nabytej uprzednio przez uczniów, z drugiej zaś – wprowadzać do sal lekcyjnych nowe elementy kulturowe. Tę złożoną funkcję pełnił najczęściej tekst literacki.

Jak wynika już z samej nazwy, podejście komunikacyjne to działanie „przez komunikację”, która ma za zadanie integrować wszystkie dziedziny nauczania w sposób koherentny. Podstawowym celem nauczania w podejściu komunikacyjnym jest wykształcenie u uczącego się kompetencji komunikacyjnej, tzn. jej składowych: kompetencji lingwistycznej, strategicznej, socjolingwistycznej i dyskursywnej (Canale, Swain 1980)<sup>5</sup>. W metodologii audiowizualnej i w podejściu komunikacyjnym obserwuje się stopniowe osłabienie spójności dydaktycznej, jednakże w obu metodach podstawą koherencji jednostek są stosowane materiały nauczania. W niektórych podręcznikach komunikacyjnych z lat 1980–1990 koherencja jednostek metodycznych opiera się na pojęciach i funkcjach językowych.

W ESOKJ zarysowuje się propozycja podejścia ukierunkowanego na działanie, gdzie koherencję jednostce lekcyjnej i metodycznej zapewnia z a d a n i e. Jednostki nauczania są bardzo zróżnicowane, ponieważ muszą być systematycznie dostosowywane do potrzeb uczniów, celów, materiałów i sytuacji nauczania. Osiągnięcie koherencji planowanej jednostki w podejściu ukierunkowanym na działanie jest czynnością skomplikowaną. Odwołuje się ona bowiem do wszystkich dziedzin, które w przeszłości – każda z osobna –

---

<sup>5</sup> W dydaktyce językowej istnieje wiele modeli kompetencji komunikacyjnej, przywołany tu model Michaela Canale’a i Merrill Swain jest najczęściej cytowanym modelem dydaktycznym.

zapewniały jednostkom spójność. Połączenie różnych celów i aspektów języka w logiczną i spójną całość wymaga zastosowania różnorodnych strategii planistycznych, umożliwiających zachowanie jedności/spójności tematyecznej, gramatycznej, tekstowej, jedności działań i zadań.

Reasumując, należy podkreślić, iż nauczyciel może stosować różne podejścia, pod warunkiem że zostanie zachowana spójność celów, treści, metod i procedur. W tabeli zebrano nazwy głównych kierunków metodologicznych, pojęć kluczowych i sprawności oraz dziedzin odpowiedzialnych za koherencję w obrębie jednostki lekcyjnej lub metodycznej.

Tabela 1. Koherencja w podejściach i metodach nauczania

Metoda/Podejście	Kluczowe pojęcie	Sprawności językowe	Dziedzina zapewniająca koherencję
<b>Gramatyczno-tłumaczeniowa</b>	gramatyka	rozumienie tekstu pisanego	gramatyka
<b>Bezpośrednia</b>	leksyka	wypowiedź ustna	leksyka
<b>Aktywna</b>	kultura	rozumienie tekstu pisanego i wypowiedź ustna	materiały nauczania
<b>Audiolingwalna</b>	komunikacja	rozumienie ze słuchu i wypowiedź ustna	materiały nauczania
<b>Audiowizualna</b>	komunikacja	rozumienie ze słuchu i wypowiedź ustna	materiały nauczania
<b>Podejście komunikacyjne</b>	komunikacja	rozumienie ze słuchu, rozumienie tekstu pisanego, wypowiedź ustna, wypowiedź pisemna	materiały nauczania
<b>Podejście ukierunkowane na działanie</b>	działanie	ustne i pisemne działania receptywne, produktywne, interakcyjne i mediacyjne	zadanie

### Wybrane modele lekcji

W publikacjach z zakresu dydaktyki i teorii nauczania znajdujemy szereg modeli lekcji (zob. np. Krajka 2009), z których nauczyciel może skorzystać, planując zajęcia z języka obcego. Wiążą się one z opisanymi prądami metodologicznymi, są ich „praktycznym wytworem”. I wbrew temu, co zwykle się sądzić, są one adresowane nie tylko do młodych i niedoświadczonych nauczycieli, ponieważ zmiany w obszarze dydaktyki i metodyki nauczania stawiają również w kłopotliwej sytuacji pedagogów z dłuższym stażem, któ-

rzy, działając często w sposób rutynowy, mają trudności z zaakceptowaniem nowych form pracy.

Przed dokonaniem przeglądu wybranych modeli lekcji języków obcych warto przypomnieć dwa podstawowe podejścia do nauczanego materiału (głównie gramatyki), niezależnie od tego, w jakiej postaci on występuje. Każde nauczanie – dotyczy to również języków obcych – może być prowadzone w sposób indukcyjny i dedukcyjny.

Podejście indukcyjne do materiału nauczania polega na odkrywaniu reguł na podstawie form użytych w kontekście. Nauczyciel dostarcza uczniom gamę, zbiór przykładów użycia języka, na tyle koherentny, by uczący sami potrafili rozwiązać problem, przed którym ich postawiono. Po dokonaniu analizy form i niezbędnych uogólnień – na podstawie wielokrotnego kontaktu z daną strukturą – uczniowie w sposób samodzielny odkrywają i formułują regułę. Przykłady te mogą też być dziełem uczniów, a reakcja nauczyciela, jego wypowiedzi i komentarze prowadzą ich do tworzenia reguły.

W podejściu dedukcyjnym proces przebiega w odwrotnym kierunku: w pierwszej kolejności dostarcza się uczniom wyjaśnień o charakterze metalingwistycznym (czyli najpierw poznają regułę), a następnie przystępują do analizy przykładów. Nawet wówczas, gdy materiałem wyjściowym są wypowiedzi uczniów i komentarze nauczyciela, formułowanie reguły ma miejsce przed zastosowaniem jej w komunikacji. Podejście dedukcyjne zakłada więc świadome przyswajanie reguł, utrwalanie ich w ćwiczeniach, a następnie, jako wynik dwóch poprzednich etapów, stosowanie ich w wypowiedziach tworzonych przez uczniów.

Modelem jednostki lekcyjnej wciąż stosowanym przez wielu nauczycieli i proponowanym w podręcznikach jest schemat PPP. Jego nazwa to skrót angielskich terminów *Presentation – Practice – Production* (prezentacja – ćwiczenie – produkcja). Lekcja rozpoczyna się od wprowadzenia nowego materiału (słownictwa i struktur gramatycznych) w naturalnym kontekście, który umożliwia zapoznanie uczących się z formą językową mówioną i/lub pisaną oraz zrozumienie znaczenia elementów językowych. Następnie materiał zaprezentowany i ewentualnie wyjaśniony przez nauczyciela jest ćwiczony przez wielokrotne powtarzanie: chóralne, w parach i indywidualne. Utrwalaniu struktur gramatycznych służą specjalne ćwiczenia automatyzujące zwane drylami. Powtarzanie danej struktury językowej prowadzi do jej przyswojenia. Uczniowie pracują pod kierunkiem nauczyciela, który czuwa nad poprawnością językową wypowiedzi oraz ocenia ich pracę. Po opanowaniu materiału leksykalnego i gramatycznego następuje faza swobodnego

użycia poznanych struktur w nowych kontekstach. Uczący się tworzą własne wypowiedzi i w ten sposób potwierdzają przyswojenie danej struktury.

Jeremy Harmer podkreśla, że model ten jest bardzo efektywny na najniższych poziomach nauczania w procesie budowania podstawowej kompetencji językowej, a linearny układ materiału zapewnia ład i porządek na lekcji (Harmer 2001, 82). O wszystkim decyduje nauczyciel: on jest źródłem wiedzy językowej, określa sposób prezentacji, ćwiczeń i produkcji, przygotowuje zestawy ćwiczeń. Ta nadrzędna pozycja nauczyciela, ograniczająca autonomię ucznia, zostanie poddana surowej krytyce w latach 90. XX wieku.

Przeciwnicy modelu PPP twierdzą, że nie prowadzi on do trwałego przyswojenia materiału, gdyż uczniowie nie potrafią zastosować wyuczonych struktur w innym niż ćwiczenia kontekście. Zazwyczaj na etapie produkcji językowej zbyt mały nacisk kładzie się na swobodne wypowiedzi uczących się oraz na stworzenie w miarę autentycznego kontekstu użycia języka (Drożdżal-Szelest, Pawlak 2007, 302). Etapy lekcji według modelu PPP to logiczny, ale linearny sposób nauczania, który nie odzwierciedla natury języka i procesu jego przyswajania. Specjaliści zwracają uwagę na fakt, że zastosowana tu progresja liniowa ma niekorzystny wpływ na rozwój językowy uczniów, ponieważ uczenie się nie przebiega według schematu: od nabycia wiedzy językowej do jej stosowania, lecz jest procesem bardziej złożonym i nieprzewidywalnym (Harmer 2001, 82). O wiele lepszym rozwiązaniem jest ułożenie etapów lekcji PPP w sposób koncentryczny (Byrne 1986, 3 za: Harmer 2001, 83). W ten sposób lekcję można rozpocząć w dowolnym momencie (niekoniecznie od prezentacji), w zależności od potrzeb i celów nauczania/uczenia się.

Przykładem innego podejścia do lekcji jest model TTT. Jego nazwa pochodzi od angielskich słów: *Test – Teach – Test* (testowanie – nauczanie – testowanie). Etap pierwszy lekcji (*Test I*) to wstępna diagnoza potrzeb językowych uczących się w perspektywie ich udziału w wykonywaniu konkretnego zadania. Ćwiczenia zaproponowane na wstępie przez nauczyciela stanowią rodzaj testu, którego celem jest rozpoznanie, czy i w jakim stopniu uczniowie opanowali problem językowy potrzebny do wykonania zadania. Pierwszy test to najczęściej wstępne zadanie komunikacyjne, którego diagnoza pozwala nauczycielowi podjąć decyzję odnośnie do elementów językowych, na których powinien się skoncentrować w drugiej fazie (*Teach*). Na podstawie trudności, które dały się zaobserwować w trakcie wykonywania testu, nauczyciel wprowadza nowe elementy języka lub dokonuje powtórek tych form, które nie zostały jeszcze wystarczająco opanowane. W trzecim



etapie (*Test II*) uczniowie wykonują podobne zadanie – test, aby sprawdzić i ocenić własne umiejętności językowe i skoncentrować się na osiągnięciu większej poprawności i precyzji językowej (Woodward 2001, 123–124).

Model TTT polega na zastosowaniu wiedzy i umiejętności językowych uczniów w konkretnym zadaniu (konkretnych zadaniach) bez ich uprzedniego wprowadzenia czy objaśniania. Wymaga on od nauczyciela dużej elastyczności, gdyż do końca nie da się przewidzieć uczniowskich braków. Musi on dokonać szybkiej oceny umiejętności uczniów oraz podjąć natychmiastową decyzję o zmianie zadań i toku lekcji w zależności od efektów przeprowadzonych ćwiczeń.

Dzięki pracom takich badaczy jak David Nunan (1989), Jane Willis (1996) i Rod Ellis (2003) nauczanie/uczenie się przez wykonywanie zadań, *Task Based Learning* (TBL), cieszy się dużą popularnością od lat 80. XX wieku. Istota tego podejścia polega na tym, że uczeń aktywnie uczestniczy w rozwiązywaniu problemów, posługując się językiem docelowym. TBL proponuje wiele sposobów uczenia się – począwszy od wyszukiwania informacji na dany temat oraz ćwiczeń porównywania i systematyzacji, przez uczestnictwo w debatach polegających na wymianie opinii i pomysłów, do działań wpisujących się w nauczanie metodą projektów włącznie.

Lekcja w tym modelu składa się zazwyczaj z trzech etapów:

- Wprowadzenie do tematu i zadania (*Pre-task activity – Introduction to Topic and Task*). Przed przystąpieniem do wykonania zadania nauczyciel prezentuje temat, omawia go, wprowadza słownictwo, wyrażenia i zwroty, które są niezbędne do wykonania zadania. Uczniowie mogą również wysłuchać nagrania/przeczytać tekst o treści podobnej do tej, nad którą będą pracować.
- Zadanie – planowanie – raport (*Task cycle – Task – Planning – Report*). Wykonanie zadania odbywa się zazwyczaj w parach lub małych grupach. Etap pracy nad zadaniem obejmuje również zaplanowanie, przygotowanie i przedstawienie na forum całej klasy pisemnego bądź ustnego sprawozdania.
- Analiza – ćwiczenia (*Language Focus and Feedback – Analysis – Practice*). Po zakończeniu pracy nad zadaniem i prezentacji wyników przez poszczególne zespoły analizowany jest materiał językowy, z którego korzystali uczniowie w trakcie wykonywania zadania. Wyjaśniane jest trudne słownictwo i nowe struktury gramatyczne, które pojawiły się w przeczytanym lub wysłuchanym tekście. Uczący się rozmawiają o zagadnieniach, które sprawiły im trudności. Faza pozadaniowa to czas

na zastanowienie się nad tym, co i jak zostało wykonane (wady i zalety zadania), refleksję nad przebiegiem realizacji zadania oraz stosowanymi strategiami; jest to faza bardzo istotna dla ucznia, pobudza go bowiem do namysłu nad własnym uczeniem się i motywuje.

Nauczyciel powinien tak zaplanować zajęcia, by uczniowie mieli okazję użyć języka w różnych kontekstach sytuacyjnych, koncentrując się głównie nie na formie, lecz na treści. Zadanie natomiast musi służyć zarówno nauce języka obcego, jak również przyczyniać się do poszerzania wiedzy ogólnej. Niewątpliwą zaletą modelu lekcji TBL jest pozytywny wpływ zadań na poziom motywacji uczących się. Niezależnie od przyjętej formy zajęć ich podstawą jest aktywność uczących się. Nauczanie komunikacyjne przez wykonywanie zadań jest jedną z tych koncepcji, które wpisują się w podejście komunikacyjne. Zrodziła się ona w wyniku poszukiwania sposobów wprowadzenia do sal lekcyjnych autentycznych sytuacji komunikacyjnych. TBL to pewien etap w ewolucji podejścia komunikacyjnego.

Model lekcji przed – w trakcie – po (*pre-, while-, post-*) stosowany jest najczęściej na lekcjach poświęconych rozwijaniu danej sprawności językowej: mówienia, pisania, rozumienia ze słuchu, rozumienia tekstu pisanego. Jak wskazuje sama nazwa modelu, w jednostce lekcyjnej wyróżnia się trzy fazy: fazę wstępną (*pre-stage*), fazę zadania właściwego (*while-stage*) oraz fazę końcową (*post-stage*).

Faza wstępna ma na celu przygotowanie uczniów do wykonania zadania głównego przez aktywizację ich wiedzy i umiejętności. Jest to wprowadzenie do tematyki lekcji, etap formułowania celów lekcji na podstawie odpowiednio dobranych materiałów językowych. Uczący się mogą dzielić się własnymi doświadczeniami i wiedzą w zakresie danego tematu, antycypować treści materiałów itd. Działania nauczyciela w tej fazie zmierzają do budzenia zainteresowań i ciekawości, do zmotywowania uczniów do pracy oraz aktywizowania strategii użycia języka. Aby ułatwić zrozumienie nagrań czy tekstu pisanego, zachęcić uczniów do wypowiedzania się, nauczyciel może wprowadzić lub przećwiczyć kluczowe słowa i struktury niezbędne do zrozumienia lub wypowiedzi. Wstępny etap ma znaczący wpływ nie tylko na efekty pracy uczniów w kolejnej fazie, lecz również całokształt ich osiągnięć. Dlatego wymaga dokładnego przemyślenia, co i dlaczego powinien zawierać oraz jakich technik i materiałów dydaktycznych należy użyć. Faza ta ma również na celu „równoważenie nauczania sprawności przez użycie ćwiczeń produktywnych na lekcjach receptywnych i ćwiczeń receptywnych w lekcjach produktywnych” (Krajka 2009, 92).

Po pierwszym etapie aktywizującym uczących się i przygotowującym ich do wykonania zadania właściwego następuje faza *while-stage*, czyli seria ćwiczeń rozwijających umiejętności wchodzące w skład danej sprawności językowej, np. rozumienia tekstu pisanego. Stopniowe wnikanie w treści tekstu poprzez rozumienie ogólne, selektywne i szczegółowe to zastosowanie różnych strategii rozumienia. Uczący się w trakcie czytania tekstu i po skończonej lekturze wykonują ćwiczenia, które prowadzą do realizacji założonego celu – kształcenia danej sprawności językowej. Zrozumienie tekstu umożliwia najczęściej przejście do innej sprawności, np. tworzenia wypowiedzi ustnych.

Faza końcowa (*post-stage*) może przybierać różne formy w zależności od ćwiczonych sprawności. Posługując się wiedzą i umiejętnościami nabytymi w trakcie dotychczasowej nauki oraz ćwiczonymi w poprzedniej fazie, uczniowie tworzą szersze wypowiedzi ustne lub pisemne na podstawie poznanego tekstu (dyskusja na temat poruszany w tekście, wyrażanie własnych opinii). Praca uczących się na tym etapie może również polegać na stosowaniu nowo poznanych struktur leksykalnych i gramatycznych w innych kontekstach lub w działaniu.

Zwolennicy modelu przed – w trakcie – po (*pre-, while-, post-*) podkreślają, że zwraca się w nim uwagę na znaczenie samego procesu uczenia się, na stopniowe przygotowanie, wdrożenie uczniów do tworzenia wypowiedzi ustnych i pisemnych, a nie do natychmiastowego uzyskania „produktu końcowego”. Uczący się oswiają się z tematyką lekcji, otwierają się na przyjęcie nowych informacji.

Przedstawione tutaj modele lekcji języka obcego są stosowane od dawna, ale wciąż cieszą się dużą popularnością. Powinny one stanowić pomoc i wsparcie dla nauczycieli (zwłaszcza tych na progu kariery zawodowej), którzy planują lekcje, wyznaczać kierunek ich działania, doskonalić i wzbogacać ich warsztat pracy po to, aby odnaleźć własny i niepowtarzalny model nauczania/lekcji. „W miarę zdobywania własnych doświadczeń i gromadzenia własnych refleksji nauczyciel może coraz częściej podejmować próby odstępowania od modelowych wskazań, próby modyfikowania ich i doskonalenia na własną rękę” (Kszyszczoszek 1969, 114–115 za: Węglińska 2009, 77–78).

#### Brak uniwersalnego modelu nauczania w ESOKJ

Autorzy ESOKJ wyraźnie podkreślają w wielu miejscach, że ich celem nie jest promowanie jednej metody nauczania, lecz prezentowanie istniejących możliwości. Podstawową rolą dokumentu jest „wskazać kilka rozwiązań za-

czerpniętych z praktyki i skłonić użytkowników *Systemu opisu* do uzupełnienia całości obrazu własną wiedzą i doświadczeniem” (ESOKJ 2003, 125).

W trakcie wnikliwej lektury ESOKJ odnosi się wrażenie, że jego autorzy kładą duży nacisk na takie terminy jak *różnorodność* i *zróżnicowanie*. Jest to odwoływanie się do eklektyzmu, które ma w dokumencie podwójne uzasadnienie. Po pierwsze, wynika on z chęci wzięcia pod uwagę rozmaitych kontekstów nauczania i uczenia się języków. Po drugie, bierze się tu pod uwagę kryterium skuteczności, które jest podstawową zasadą eklektyzmu. „Fundamentalną zasadą przyjętą w pracach Rady Europy jest przekonanie, że najlepszymi rozwiązaniami metodycznymi i metodologicznymi w zakresie kształcenia językowego i badań językowych są takie, które okazują się najbardziej skuteczne w realizacji celów ustalonych na podstawie analizy potrzeb indywidualnych uczących się w określonym kontekście społecznym. (...) Konsekwentne stosowanie tej podstawowej zasady oznacza uznanie nie tylko różnorodności celów, lecz także – w jeszcze większym zakresie – różnorodności metod i materiałów nauczania” (ESOKJ 2003, 124). I tak rozdział 6. *Systemu opisu* pt. „Różne metody współczesnego uczenia się i nauczania języka” sugeruje liczne praktyki odziedziczone po wcześniejszych metodologiach, a dopuszczone do stosowania w imię ich skuteczności w danym kontekście nauczania. Na przykład, mówiąc o nauczaniu słownictwa, autorzy proponują uczenie się poprzez zapamiętywanie list słówek z ich tłumaczeniem (metoda tradycyjna), prezentację słownictwa przy użyciu obrazów, gestów i mimiki (metody bezpośrednia i audiowizualna), przez kontakt ze słowami i wyrażeniami używanymi w materiałach autentycznych mówionych i pisanych (podejście komunikacyjne) (ESOKJ 2003, 130).

Zjawisko to można postrzegać jako pozytywne i normalne we współczesnym systemie kształcenia językowego, jeśli odniesiemy je do niezwykle zróżnicowanych warunków i potrzeb osób uczących się języków obcych. Jednak owa różnorodność stanowi pewne zagrożenie z punktu widzenia efektywności nauczania i uczenia się języka. Całkowita nieobecność wzorców stwarza niebezpieczeństwo braku koherencji w organizowaniu i realizacji jednostek uczenia się. niespójny plan nie może być źródłem jednolitych działań nauczyciela i uczniów. A skoro zaś dydaktyka zmierza w stronę eklektyzmu, to właśnie na barki nauczyciela *a fortiori* spada obowiązek czuwania nad spójnością i logiką procesu nauczania.

Te dwa istotne dla dydaktyki, ale przeciwstawne zjawiska będą przedmiotem naszych dalszych refleksji. Odwołując się do historycznie ukształtowanych prądów metodologicznych, które odnajdujemy we współczesnych me-

todach i materiałach, wskazywać będziemy, na czym polega przestrzeganie zasad koherencji w praktyce, na przykładzie wywodzącego się z ESOKJ podejścia ukierunkowanego na działanie, a konkretnie – podejścia zadaniowego<sup>6</sup>.

## Planowanie jednostek lekcyjnych i metodycznych w podejściu zadaniowym

Planowanie to „proces ustalania celów i odpowiednich działań, by je osiągnąć. (...) jest to projektowanie przyszłości, jakiej się pragnie, oraz skutecznych środków jej organizacji. Planowanie to również przewidywanie warunków działania w ramach określonych granic czasowych, wyznaczanie celów i zadań oraz środków i sposobów ich najkorzystniejszej realizacji. Zróznicowanie horyzontu czasu, do którego odnosi się planowanie, a w związku z tym możliwości rozpoznania kwantyfikacji uwarunkowań działania, prowadzą do wyróżnienia planowania strategicznego (długoterminowego) oraz planowania operatywnego (krótkoterminowego)”<sup>7</sup>.

W warunkach kształcenia językowego rozmaite typy planowania można uszeregować nie tylko według czynnika czasu, ale i szczegółowości: od najmniej szczegółowych programów nauczania, poprzez roczne, semestralne lub kwartalne plany wynikowe (rozkłady materiału), do planów najbardziej szczegółowych – scenariuszy lekcji, zadań czy ćwiczeń.

Każde nauczanie jest nierozzerwalnie związane z planowaniem. Refleksja nad tym procesem wyrażana jest w sposób eksplicytny i/lub implicytny. Oznacza to tworzenie planów lekcji w formie pisemnej lub zwykle „przemyślenie” etapów i treści lekcji przed wejściem do klasy. Te dwa rodzaje przewidywania przyszłych działań nauczyciela i uczniów stosowane permanentnie w praktyce nie wykluczają się, lecz uzupełniają.

### Trudna sztuka planowania

Planowanie polega na uwzględnieniu różnorodności w koherentnym planie (Defays 2003, 17). Definicja ta w sposób zwięzły

---

<sup>6</sup> Kwestie terminologii: podejście ukierunkowane na działanie – podejście zadaniowe zostały omówione w punkcie 1.2.

<sup>7</sup> <http://pl.wikipedia.org/wiki/Planowanie> [dostęp: 23.05.2015].

wyraża istotę trudności procesu planowania. W porównaniu z nauczaniem języka pierwszego, zwanego powszechnie ojczystym, nauczanie/uczenie się języka obcego bywa bardzo zróżnicowane. Kompleksowość tego procesu powoduje, że odwoływanie się do uniwersalnych reguł jest pewną fikcją. Czy można nauczać w ten sam sposób osoby w różnym wieku, o różnym wykształceniu ogólnym, obywateli z różnych krajów, znających już języki obce i uczących się pierwszego języka, osoby po pobytach w kraju języka docelowego i takie, które nie mają podobnych doświadczeń? Wszelkie z góry wyznaczone reguły są ryzykowne.

W każdej sytuacji nauczania współwystępuje i wzajemnie oddziałuje na siebie mnogość rozmaitych czynników, których liczba i charakter nie dają się całkowicie określić. Gdyby nawet można było je wyróżnić i zdefiniować na planie metodologicznym, należy zdawać sobie sprawę, że te aspekty są wzajemnie powiązane i w każdej sytuacji nauczania wchodzi ze sobą w innego typu relacje. Poszczególne metody nauczania przywiązują większą wagę do niektórych z tych elementów, eksponują bardziej lub mniej pewne aspekty procesu. Nauczyciel musi posiadać odpowiednie przygotowanie zawodowe przed wejściem do sali lekcyjnej i podjęciem próby konstruowania różnego typu planów. Nie powinien on jednak dążyć do poznania i opanowania wszystkich składników tego procesu, ale raczej do pogrupowania ich i podziału na te, na które nie ma żadnego wpływu (np. przestrzenno-czasowe), oraz na takie, które pośrednio (np. motywacja) lub bezpośrednio (dobór zadań, materiałów) zależą od niego. Nie powinien również stosować za wszelką cenę utartych wzorców i schematów. Uczenie się planowania wymaga nie tylko wiedzy i doświadczenia, ale również czasu, wielu prób i eksperymentowania, bo jest ono sztuką trudną do opanowania.

W literaturze przedmiotu proponuje się wiele siatek i schematów analizy sytuacji nauczania. Każda z nich akcentuje pewne aspekty, pomijając inne, i każda z nich jest wartościowa oraz przydatna w innych okolicznościach. Najczęściej, i to od wieków, podstawowym i skutecznym narzędziem opisu sytuacji nauczania są „pytania Kwintyliana”. Stawia je sobie spontanicznie każdy nauczyciel, który staje twarzą w twarz z nową sytuacją nauczania.

Niezależnie od przyjętego podejścia metodycznego każdy plan, schemat nauczania musi dostarczać odpowiedzi na powyższe pytania. To one w sposób zasadniczy decydują o kształcie procesu.

Tabela 2. Schemat analizy sytuacji nauczania

<b>Co?</b>	<b>Treści nauczania:</b> lingwistyczne, komunikacyjne, kulturowe, literackie (techniczne, naukowe – gdy język obcy jest stosowany w nauczaniu różnych dyscyplin).
<b>Kto?</b>	<b>Uczestnicy procesu dydaktycznego i ich role:</b> uczniowie i ich koledzy, nauczyciele i ich koledzy, rodzimi użytkownicy języka itd.
<b>Gdzie? Kiedy?</b>	<b>Okoliczności/sytuacje nauczania:</b> kraj, instytucja, wiek uczących się, czas trwania i typ kursu.
<b>Dlaczego?</b>	<b>Cele nauczania:</b> cele stawiane przez uczniów i nauczycieli, wymagania egzaminacyjne.
<b>W jaki sposób?</b>	<b>Metody:</b> metody i techniki w ramach podejścia, strategię nauczania i uczenia się.

Niezależnie od przyjętego podejścia metodycznego każdy plan, schemat nauczania musi dostarczać odpowiedzi na powyższe pytania. To one w sposób zasadniczy decydują o kształcie procesu.

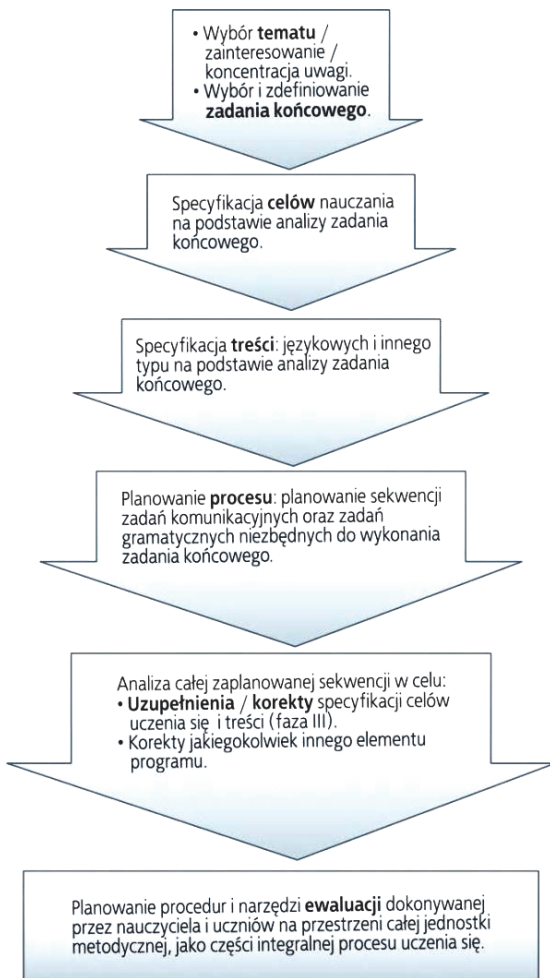
#### Zadanie podstawą działania i koherencji sekwencji dydaktycznej

Od momentu opublikowania ESOKJ dydaktycy, teoretycy i praktycy, opracowują różnego typu materiały, wprowadzając w życie jego założenia. Powstały więc m.in. liczne plany długo- i krótkoterminowe, schematy lekcji i jednostek metodycznych, w których proces nauczania i uczenia się języka opiera się na wykonywaniu zadań.

Z analizy powszechnie spotykanych definicji (zob. np. Nunan 1989; Willis 1996; Skehan 1996; Ellis 2003) wynika, że pojęcie zadania odsyła nas do działania celowego, mającego swój początek i przewidywane zakończenie, określone warunki wykonania, identyfikowalny rezultat (wypełnić formularz, naprawić aparat). Na nim ogniskują się wszelkie zabiegi nauczyciela i uczniów odpowiednio uporządkowane/uszeregowane, występujące w odpowiedniej kolejności – takiej, jakiej wymaga jego poprawne wykonanie. Według Roda Ellisa (2003, 9–10) zadanie jest planem działania, niezależnie od tego, jaki przybiera kształt, czy jest proste, czy kompleksowe, natomiast dla Christiana Puren'a zadanie jest tym elementem, który zapewnia koherencję jednostki uczenia się i nauczania w podejściu ukierunkowanym na działanie (Puren 2006).

Interesujący model planowania jednostek uczenia się i nauczania, uwzględniający wymienione funkcje zadania, znajdujemy w propozycji Sheili Estaire. To schemat planowania zadaniowej jednostki metodycznej w 6 krokach,

opracowany na podstawie badań przeprowadzonych wśród nauczycieli języków obcych (Estaire 2009, 21). Stanowi on odpowiedź na pytanie, na czym polega tworzenie przez nauczyciela planu lekcji ukierunkowanego na działanie. Etapy działań planistycznych nauczyciela to kolejno:



Schemat 1. Planowanie zadaniowej jednostki metodycznej (na podstawie Estaire 2009, 21)

Jak wynika z przedstawionego modelu, pierwszy krok w planowaniu jednostki metodycznej to wybór **tematu** oraz **zadania** (zadania głównego, zwanego też makrozadaniem), które zostanie zrealizowane dopiero na samym



końcu. Jeżeli jednostka jest zbudowana z ciągu zadań, a zadania komunikacyjne funkcjonują jako jednostka organizacyjna uczenia się i wyznacznik treści do opracowania (co tak bardzo odróżnia ten typ planowania od innych tu przedstawionych), konieczne jest zastosowanie mechanizmu, który zapewni koherencję całej sekwencji zadań, szczególnie na odcinku łączenia zadań komunikacyjnych i zadań wspomagających o charakterze językowym.

Temat umożliwia generowanie sekwencji zadań, które wynikają z niego w sposób naturalny i które uczący się postrzegają jako komunikacyjne, logiczne i konkretne. Zadanie końcowe jednostki, które musi być koniecznym zadaniem komunikacyjnym, doprecyzowane na początkowym etapie planowania, wyznacza proporcje sekwencji zadań komunikacyjnych i zadań o charakterze językowym. Koherencja dydaktyczna sekwencji osiągana jest poprzez rozmieszczenie na przestrzeni całej jednostki zadań skoncentrowanych na formie, z których każde wnosi coś niezbędnego do realizacji zadań komunikacyjnych. Zadania wsparcia lingwistycznego (ćwiczenia) dobierane są niezwykle starannie w celu uzyskania pewności, że uczniowie dysponują wiedzą i umiejętnościami gramatycznymi niezbędnymi do wykonania wszystkich zadań komunikacyjnych jednostki. A to z kolei pozwala wnioskować, że realizacja zadań przyniesie zakładane efekty.

Drugi krok to analiza zaprogramowanego zadania głównego, aby na jego podstawie móc dokonać specyfikacji celów nauczania. Natomiast w trzecim etapie celem analizy zadania końcowego jest specyfikacja treści do opracowania. W uczeniu się przez wykonywanie zadań zasadą jest dobieranie treści określanych jako komunikacyjne (tzn. służących do wykonywania zadań komunikacyjnych). Bazując na elementach zgromadzonych (bądź zdefiniowanych) w trzech początkowych fazach, rozpocząć można etap czwarty, który jest fazą skomplikowaną i czasochłonną: opracowanie sekwencji zadań przygotowujących uczących się do realizacji zadania końcowego. W piątym etapie planowania jednostki następuje całościowa analiza sekwencji proponowanych zadań w celu uzupełnienia, skorygowania specyfikacji celów i treści realizowanych zadań oraz włączenia w proces wszelkich innych koniecznych elementów. W części szóstej planu przewiduje się, w jakiej formie nauczyciel i uczniowie dokonywać będą ewaluacji całego procesu uczenia się opartego na zadaniach realizowanych w trakcie całej jednostki.

Przedstawiony schemat jednostki metodycznej jest złożony z serii lekcji na temat interesujący uczniów. Czas trwania jednostki zależy od kontekstu edukacyjnego. Najczęściej taka jednostka obejmuje 3–5 godzin lekcyjnych.

Można również planować jednostki jednogodzinne. Jako cel przyjmuje się rozwijanie wiedzy i umiejętności niezbędnych do tego, aby uczniowie mogli zrealizować coś, czego wcześniej nie potrafili wykonać, lub zrealizować coś lepiej niż uprzednio. Jednym słowem, celem jednostki metodycznej jest rozwijanie wszystkich składowych kompetencji komunikacyjnej: lingwistycznej, pragmatycznej, socjolingwistycznej oraz strategii użycia języka. Praca w klasie jest organizowana wokół sekwencji zadań komunikacyjnych oraz lingwistycznych wspomagających, które prowadzą w sposób koherentny i logiczny, pod względem komunikacyjnym i dydaktycznym, do realizacji zadania końcowego.

Jednostka tego typu to ciąg złożony z zadań komunikacyjnych – skoncentrowanych na znaczeniu – oraz z zadań typu gramatyczno-leksykalnego – skoncentrowanych na formie. Ważne jest, by uczniowie, realizując zadania komunikacyjne, które stanowią oś jednostki, nabywali równocześnie wiedzę instrumentalną i formalną, ponieważ wykonanie zadania końcowego bez znajomości systemu formalnego języka jest niemożliwe. Przez rozumienie lub tworzenie wypowiedzi, ustnej lub pisemnej, uczniowie przetwarzają funkcje językowe, leksykę, struktury językowe, reguły dyskursu, elementy fonologiczne i ortograficzne itd., które pojawiają się w tekstach, chociaż ich uwaga nie jest na nie skierowana w sposób eksplicitny.

Wiedza formalna, do której przywiązuje się dużą wagę w przedstawionej tu jednostce, może być potrzebna w sytuacji wykonywania zadań typu językowego, w których uczniowie pracują w sposób eksplicitny na treściach lingwistycznych. Pozwala to na wypracowanie większego stopnia kompetencji lingwistycznej przez realizację zaprogramowanych zadań komunikacyjnych.

#### Trzy płaszczyzny we współczesnym planowaniu

Dlaczego planowanie w perspektywie ukierunkowanej na działanie jest zadaniem kompleksowym i trudnym? Odpowiedź na podobne pytanie postawione w punkcie „Główne kierunki metodologiczne” (s. 65) dotyczyła ogólnie wszelkiego planowania dydaktycznego, natomiast nie uwzględniała specyficznych cech planowania w podejściu zadaniowym. Wyjaśniając tę kwestię, należy wziąć pod uwagę liczbę dziedzin uwzględnianych w planowaniu o charakterze zadaniowym. W omawianym schemacie zaproponowanym przez S. Estaire podzielono całokształt zagadnień na komunikacyjne

i gramatyczne. Inni autorzy mówią o trzech dziedzinach, które należy wziąć pod uwagę. Są to zagadnienia gramatyczne, pragmatyczne i socjolingwistyczne. Jean-Pierre Robert, Evelyne Rosen i Claus Reinhardt zaproponowali klarowny schemat obrazujący łączenie treści, zadań i działań (Robert i in. 2011, 137). W jego poszczególne rubryki wpisano przykład zaczerpnięty z nauczania języka polskiego jako obcego. Jeśli porównamy plany ukierunkowane na działanie z planowaniem np. w metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej czy bezpośredniej (zob. „Koherencja jednostek lekcyjnych i metodycznych”, s. 68), dostrzeżemy wyraźnie kompleksowość współczesnego planowania, wynikającą z liczby dziedzin objętych tym procesem.

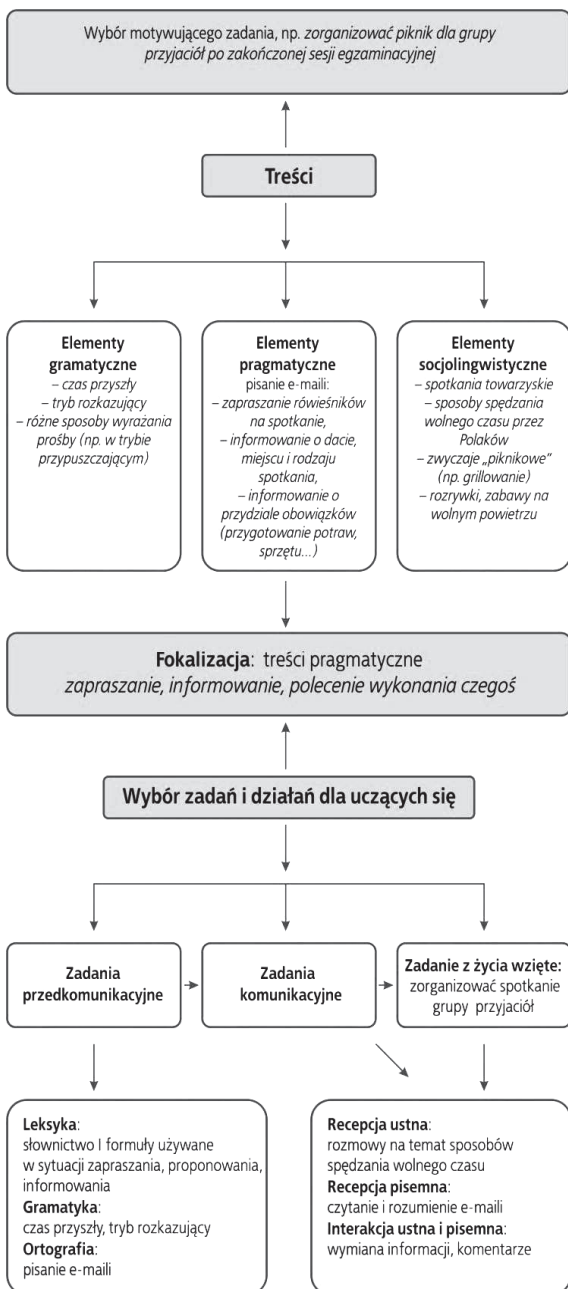
Przedstawiony tu schemat dotyczy jednej jednostki wyjętej z szerszego kontekstu, np. całorocznego planu nauczania. Dlatego nie pojawia się w nim problem progresji i gradacji materiału w ramach wymienionych trzech dziedzin.

Planując kurs lub mniejsze jednostki nauczania, należy w pierwszej kolejności sięgnąć po wskaźniki biegłości ESOKJ dla interesującego nas poziomu (A1–C2). Tam znajdziemy elementy pragmatyczne, lingwistyczne i socjolingwistyczne, które stanowić będą treści danego poziomu nauczania. Należy je następnie odpowiednio rozłożyć w czasie.

Są tu możliwe dwa rodzaje planowania: planowanie całego kursu oraz adaptacja podręcznika i przystosowanie go do danej sytuacji nauczania, ponieważ żaden podręcznik nie odpowiada w pełni potrzebom, tzn. nie uwzględnia wszystkich sytuacji użycia języka.

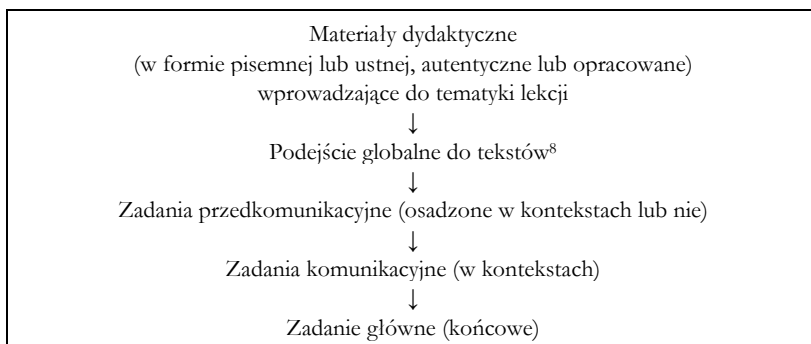
W pierwszym przypadku należy uszeregować chronologicznie pojęcia, akty mowy, zagadnienia gramatyczne i kulturowe, tzn. ustalić, w jakim porządku (w jakiej kolejności) będą pojawiać się na lekcji. Prawidłowe wykonanie tego zabiegu zależy nie tyle od jakichkolwiek instrukcji, co od zdrowego rozsądku uczącego. Zaproponować można cztery etapy działań. (1) Należy zacząć od opracowania progresji gramatycznej – jako najłatwiejszej do wykonania. (2) Kolejny krok to ustalenie progresji pragmatycznej (pojęcia i akty mowy). (3) W zależności od układu pojęć i funkcji opracować trzeba progresję socjokulturową. (4) Powyższe trzy typy progresji należy zastosować w trakcie lekcji (jednostki) – odpowiednio je dopasować – tworząc historię o charakterze ciągłym lub nie (Robert i in. 2011, 74).

W drugim przypadku nauczyciel korzysta z podręcznika, dostosowując powyższy schemat do potrzeb swoich uczniów (np. pominięcie problemów trudnych i niedopracowanych przez autorów, rozszerzenie repertuaru aktów mowy, włączenie dodatkowego tekstu itd.).



Schemat 2. Planowania w podejściu zadaniowym (na podstawie Robert i in. 2011, 137)

W obydwu przypadkach należy jasno odpowiedzieć sobie na pytania: czemu mają służyć wprowadzane treści, jakie są priorytety – co mogą pominąć, a czego nie. Temat powinien być dla uczniów motywujący. Nauczyciel decyduje, co jest najważniejsze w danej jednostce, wokół jakiego problemu czy tematu ogniskować się będą działania uczniów. Koncentrujemy się głównie na nabywaniu umiejętności językowych, w mniejszym stopniu na przekazywaniu wiedzy. Poszczególne kroki w procesie planowania ilustruje poniższy schemat.



Schemat 3. Schemat zadaniowej jednostki nauczania/uczenia się (na podstawie Robert i in. 2011, 109)

Przegląd siatek i planów zadaniowych (zob. Janowska 2011) pozwala stwierdzić, że ich autorzy najczęściej proponują taki lub podobny, ogólny schemat jednostki nauczania przez wykonywanie zadań.

### Podsumowanie: od braku środków do ich nadmiaru

Planowanie dydaktyczne staje dziś w obliczu nowych wyzwań i w niewielkim stopniu przypomina wysiłki i procedury nauczycieli języków obcych z lat 70.–80. ubiegłego stulecia. Obecnie dwa zjawiska charakteryzują procesy poprzedzające działania nauczyciela w sali lekcyjnej. Pierwsze z nich to dychotomiczny podział zadań i czynności osób zaangażowanych w planowanie. Dokumenty o dużym stopniu ogólności – dotyczące kształcenia języ-

<sup>8</sup> Termin „tekst” w ujęciu ESOKJ to każda wypowiedź tworzona lub odbierana przez uczących się/użytkowników języka (ESOKJ 2003, 21).

kowego w Europie czy w kraju – opracowywane są przez zespoły fachowców. Możemy tu mówić o *Systemie opisu*, publikacjach ALTE, *Portfolio językowym*, standardach wymagań egzaminacyjnych, programach nauczania poszczególnych języków na różnych poziomach itp. Nauczyciel praktyk nie jest z reguły zaangażowany w ich tworzenie, powinien jedynie zapoznać się z ich treścią, by prowadzone przez niego nauczanie nie odbiegało od norm europejskich czy krajowych. Stosuje również w swej pracy pedagogicznej zalecenia tych dokumentów, ale można by powiedzieć, że często korzysta z nich w sposób pośredni, np. z ujętych przez fachowców w standardach wymagań egzaminacyjnych czy w programach nauczania. Nie wchodzi do klasy z ESOKJ, mając na celu sprawdzanie wiedzy i umiejętności uczących się. Jaka jest więc jego rola i co mu pozostaje do zrobienia w sferze planowania? Bardzo wiele. Operacjonalizacja norm i zaleceń, „przełożenie” ich na język praktyki i wprowadzenie na lekcje języka – to bardzo trudne zadanie. Co więcej, od tego między innymi zależą efekty kształcenia, powodzenia lub niepowodzenia uczniów, silna lub słaba motywacja uczenia się języka przez całe życie.

Patrząc na warsztat nauczycielski z perspektywy kilkudziesięciu lat, czyli przeszłości niezbyt odległej, stwierdzić można, że brak środków zmienił się w ich nadmiar, a trudność zdobywania i kompilowania przerodziła się w trudność właściwego ich doboru. Współczesny nauczyciel, zwłaszcza mało doświadczony, może poczuć się zagubiony i bezradny w obliczu takiej obfitości materiałów dydaktycznych i proponowanych podejść. Ma się wrażenie, że umiejętność selekcji środków i metod stała się warunkiem *sine qua non* efektywnego kształcenia językowego. Mnogość programów, podręczników, planów itd. wymaga ogromnego dystansu wobec tego rozległego obszaru dydaktycznego.

Reasumując, cechą charakterystyczną współczesnego systemu nauczania języków obcych jest upodmiotowienie nauczyciela (i uczącego się): sam musi decydować, co będzie najważniejsze dla jego uczniów, i dokonywać wyborów w gąszczu proponowanych mu celów, środków i procedur. Nic więc dziwnego, że eklektyzm metodologiczny cieszy się dużą popularnością. Innym zjawiskiem utrudniającym rutynowe podejście do uczniów i materiału językowego jest bardzo zróżnicowany poziom językowy uczących się. Oficjalnie wyróżniane poziomy, odpowiadające podziałowi na klasy szkolne, na grupy według lat nauki języka czy nawet na grupy według poziomów biegłości językowej zaproponowane przez ESOKJ – nie do końca rozwiązują problem homogeniczności zespołów pod względem zaawansowania językowego.

Dziś chyba w większym stopniu niż kiedykolwiek – ze względu na mobilność ludności i powszechność nauczania języków obcych – różnice między poszczególnymi uczącymi się nawet w tej samej grupie bywają dość znaczne. Zjawisko to wiąże się z koniecznością indywidualizowania nauczania, co z kolei przekłada się na konieczność dodatkowego planowania.

## Literatura

- Anthony E.M., 1963, *Approach, method and technique*, „ELT Journal”, No. 17 (2).
- Beacco J.C., 2007, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues: enseigner à partir du Cadre européen de référence pour les langues*, Paris.
- Canale M., Swain M., 1980, *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*, „Applied Linguistics”, No. 1.
- Defays J.M., 2003, *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*, Spirmont.
- Drożdździał-Szelest K., Pawlak M., 2007, *When I think about grammar... Exploring English department students' beliefs about grammar, grammar learning and grammar teaching*, w: Pawlak M., red., *Studies in Pedagogy and Fine Arts. Special issue: Exploring focus on form in language teaching*, Poznań–Kalisz.
- Ellis R., 2003, *Task-Based Language Learning and Teaching*, Oxford.
- Estaire S., 2009, *El aprendizaje de lenguas mediantetareas: de la programación al aula*, Madrid.
- Harmer J., 2001, *The Practice of English Language Teaching*, London.
- Janowska I., 2011, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych*, Kraków.
- Komorowska H., 1999, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Krajka J., 2009, *Lekcja a metoda nauczania. Modele lekcji języka obcego*, w: Komorowska H., red., *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych*, Warszawa.
- Nunan D., 1989, *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge.
- Pfeiffer W., 2001, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań.
- Puren Ch., 2005, *Domaines de la didactique des langues-cultures: entrées libres*, „Les Cahiers Pédagogiques”, N° 437.
- Puren Ch., 2006, *L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des 'unitésdidactiques'*, <http://www.tesol-france.org/articles/Colloque05/Puren05.pdf> [dostęp: 24.04.2014].
- Robert J.P., Rosen E., Reinhardt C., 2011, *Faire classe en FLE. Une approche actionnelle et pragmatique*, Paris.
- Rada Europy: Coste D., North B., Sheils J., Trim J., 2003, *Europejski system opisu kształcenia językowego: nauczanie, uczenie się, ocenianie*, przeł. Martyniuk W., Warszawa.
- Seretny A., 2006, *Metody nauczania języków obcych a nauczanie języka polskiego – zarys*, w: Lipińska E., Seretny A., red., *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Skehan P., 1996, *A Framework for the Implementation of Task-based Instruction*, „Applied Linguistics”, No. 17.
- Węglińska M., 2009, *Jak przygotować się do lekcji?*, Kraków.
- Willis J., 1996, *A Framework for Task-Based Learning*, London.
- Woodward T., 2001, *Planning Lessons and Courses. Designing sequences of work for the language classroom*, Cambridge.

### Planning lessons and didactic units – models and schemas

The aim of the article is to point out the risk that lies in the uncontrolled freedom of choosing methods and techniques of teaching foreign languages. The author also tries to find solutions to this problem.

In the first part of the article the main methodological conceptions are presented. The need to remain coherent is underlined here. Some of the most commonly used schemas of foreign language lessons are presented by the author. Characteristics of CEFR concludes the first part of the article. CEFR is regarded as an element, which links past and present in glottodidactics. The second part of the article contains hints and remarks on planning lessons and methodological units. The author concentrates on task-oriented teaching, she explains the specific character of task-based lessons and suggests how to keep such lessons coherent.

**Keywords:** teaching methods, task-based teaching, planning lessons



ANNA SERETNY  
Uniwersytet Jagielloński  
Kraków

## W ciemnościach tunelu, czyli o zjawisku leksykalnego *plateau*

Kiedy zaczynasz poznawać język, w zasadzie wszystko, czego się uczysz, możesz natychmiast wykorzystać w klasie lub poza nią. A potem – utykasz, po omacku poruszasz się w ciemnym tunelu poziomu średniego, nie widząc w nim żadnego światła. Umiesz więcej, to fakt, ale jakby niewiele z tego wynika.

wypowiedź anonimowego internauty

### Wprowadzenie

Poziom B, samodzielności, jest specyficznym etapem procesu kształcenia językowego, gdyż obejmuje dwa diametralnie różne jakościowo stopnie biegłości, tj. B1 i B2. Według *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (dalej: ESOKJ) osoby władające językiem na poziomie B1 powinny rozumieć znaczenia jedynie głównych wątków przekazu zawartego w jasnych, standardowych wypowiedziach, które dotyczą znanych im spraw i zdarzeń typowych dla pracy, szkoły, czasu wolnego itp. Powinny także radzić sobie w większości sytuacji komunikacyjnych, które mogą zdarzyć się podczas podróży w regionie, gdzie mówi się opanowywanym przez nich językiem, jak również w prosty sposób opisać zdarzenia, opowiedzieć o swoich doświadczeniach, nadziejach lub zamierzeniach i, jeśli trzeba, krótko wyjaśnić lub

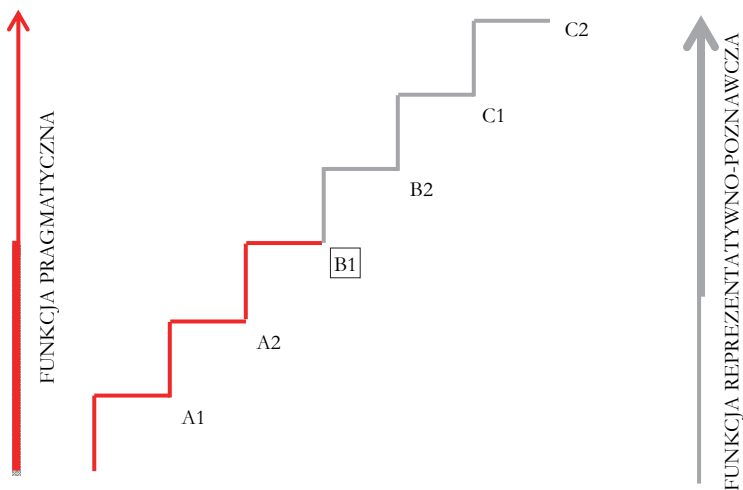
uzasadnić głoszoną opinię. Poziomowi B2 (oraz następnym – C1 i C2) przyporządkowane zaś zostały wskaźniki biegłości o „całkowicie nowej jakości w porównaniu z opisami wcześniejszymi” (zob. ESOKJ 2003, 33, 41–44). Od użytkowników wymaga się bowiem umiejętności szczegółowego rozumienia przekazu zawartego w złożonych tekstach poruszających zarówno zagadnienia konkretne, abstrakcyjne, jak i nawet techniczne z zakresu ich specjalności oraz formułowania przejrzystych i szczegółowych wypowiedzi (ustnych/pisemnych) na rozmaite tematy. Mają też posługiwać się językiem już na tyle płynnie i spontanicznie, by prowadzić swobodną rozmowę z rodzimymi użytkownikami w różnych sytuacjach komunikacyjnych, nie powodując przy tym napięcia u którejkolwiek ze stron. Powinni także umieć wyjaśnić swoje stanowisko w sprawach będących przedmiotem dyskusji, odpowiednio je argumentując lub rozważając wady i zalety określonych rozwiązań<sup>1</sup>. Użytkowników musi też cechować duża wrażliwość językowa, oczekuje się bowiem, że będą umieli nie tylko planować swoje wypowiedzi, biorąc pod uwagę zarówno ich treść, jak i formę oraz efekt, jaki mogą wywrzeć na odbiorcy, lecz również, że będą potrafili kontrolować ich poprawność, eliminując drobne przejęzyczenia, pomyłki i/lub korygując błędy będące przyczyną nieporozumienia.

By użytkownicy mogli sprostać wymaganiom poziomu B2, konieczna jest zmiana dotychczasowego ukierunkowania procesu kształcenia – muszą oni bowiem w zdecydowanie pełniejszym zakresie zacząć poznawać język w jego funkcji reprezentatywno-poznawczej (służącej tworzeniu zarówno zewnętrznego, jak i wewnętrznego obrazu świata), a nie, jak dotąd, głównie – komunikacyjnej (zob. schemat 1). Jakość (tj. płynność i poprawność) oraz skuteczność (tj. adekwatność kontekstowa) podejmowanych i realizowanych przez nich działań językowych zależeć będzie przede wszystkim od wielkości i organizacji ich słownika mentalnego<sup>2</sup>; innymi słowy, od liczby oraz stopnia znajomości tworzących go wyrazów, a także ich dostępności w aktach komunikacji.

---

<sup>1</sup> Sformułowania w niniejszym akapicie zostały zaczerpnięte z tabeli *Poziomy biegłości językowej: skala ogólna* (ESOKJ 2003, 33, 42).

<sup>2</sup> Głównym determinantem płynności wypowiedzi jest zasób określonego słownictwa, którym dysponuje użytkownik. Obserwacje potwierdziły, że człowiek wypowiadający się na tematy mu znane, np. związane z pracą, zainteresowaniami itp., mówi znacznie szybciej i płynniej niż wtedy, gdy musi wypowiedzieć się na temat całkowicie mu obcy. Stopień opanowania struktur gramatycznych wpływa na płynność i tempo wypowiedzi użytkowników języka na ogół jedynie na niższych poziomach zaawansowania.

Schemat 1. Poziomy zaawansowania a funkcje języka<sup>3</sup>.

Źródło: opracowanie własne

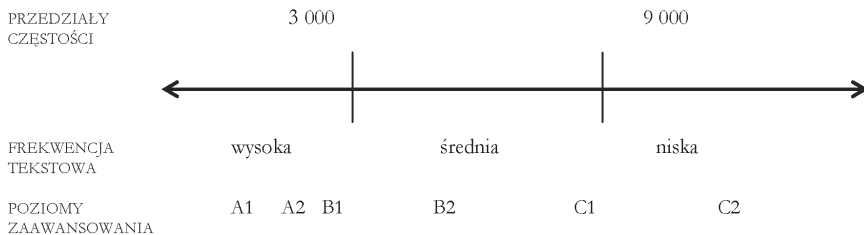
### Poziom B a zasób leksykalny uczących się – aspekt jakościowy i ilościowy

W początkowym okresie kształcenia językowego uczniowie mają do czynienia głównie z wyrazami o wysokiej frekwencji, gdyż to ich znajomość jest postrzegana jako rękojmia sukcesu komunikacyjnego, będąca jednocześnie solidnym fundamentem dalszej nauki (pokonanie przez uczących się prog<sup>4</sup>, jakim jest zakończenie nauki na poziomie B1, wiąże się zazwyczaj z poznaniem przez nich około 3000–3500 najczęściej używanych wyrazów). Warto jednak pamiętać, że jedną ze specyficznych cech słów często używanych jest ich atematyczność (zob. Michéa 1950), częściej służą one bowiem do mówienia o rzeczach niż do nazywania tych rzeczy. Wysoka powtarzalność takich wyrazów wynika między innymi stąd, że mogą pojawiać się w tekstach o różnej treści. Naturalnym i koniecznym ich uzupełnieniem są

<sup>3</sup> Grubość linii obrazuje intensywność działań.

<sup>4</sup> Poziom B1, *threshold* 'progowy', został w języku polskim dość niefortunnie nazwany *podstawowym*. Był on pierwszym poziomem opisanym w kategoriach oczekiwanych umiejętności uczących się (zob. van Ek, Trim 1975, 1990; polska wersja – 1999), co niewątpliwie świadczy o jego szczególnej roli w procesie kształcenia językowego.

słowa tematyczne, które muszą stanowić zasadniczy trzon leksykalnych treści nauczania na poziomach wyższych, od B2 począwszy. Wyrazy te w tekstach pojawiają się rzadziej, „wymuszone” niejako przez treść lub kontekst konkretnych wypowiedzi, co sprawia, że ich frekwencja jest zazwyczaj średnia, niska lub bardzo niska (zob. schemat 2), choć one same liczone są w dziesiątkach, a nawet setkach tysięcy.



Schemat 2. Przedziały częstości a frekwencja występowania wyrazów i poziomy zaawansowania.

Źródło: Read 2012

Leksykalne treści nauczania na poziomie B1 i B2 różnią się więc zasadniczo zarówno pod względem ilościowym (na B2 trzeba przyswoić dwa razy więcej słów niż w ciągu całej dotychczasowej nauki), jak i jakościowym (niska frekwencja nowo poznawanych jednostek sprawia, że ekspozycja na nie jest zdecydowanie mniejsza<sup>5</sup>).

Ponadto na poziomie B2 zmieniają się także cele nauczania słownictwa, bo choć uczący się w dalszym ciągu muszą opanowywać znaczenia kolejnych wyrazów wraz z ich odmianą (poznawanie leksyki w s z e r z), w coraz większym jednak zakresie zaczynają również zgłębiać wiedzę o nich, by móc się nimi precyzyjniej niż dotychczas posługiwać (poznawanie leksyki w g ł ą b). W praktyce dydaktycznej zaś, skądinąd nie do końca słusznie (zob. m.in. Komorowska 1988; Nation 2007), nauczanie bezpośrednie, koncentrujące się na formie (formach), jest często nie tyle zdominowane przez nauczanie pośrednie, skupione na treści przekazu, ile często wręcz przez nie wyparte. Wymagania więc rosną, waga zaś przywiązywana do eksplicytnego nauczania słownictwa wyraźnie maleje.

<sup>5</sup> Jedyne jednostki należące do słownictwa minimum (tj. w dużej części atematyczne) będą się powtarzać w tekstach z podobną intensywnością, pozostałe natomiast już nie. Warto przypomnieć, że 3000 najczęściej używanych wyrazów pokrywa przeciętny tekst w około 84% (zob. Nation 2001).

Pokonując pierwszy próg samodzielności językowej (B1), uczący się nie do końca świadomie wkraczają w obszar, w którym zupełnie zmieniają się dotychczasowe „leksykalne zasady gry”. Stąd zaś do *plateau* już tylko krok...

### Zjawisko *plateau*

Naukę języka cechuje specyficzna dynamika. Na początku (A1, A2) umiejętności uczących się rosną w dość szybkim tempie<sup>6</sup>, każda bowiem nowo poznana struktura, każde niemal słowo jest nośnikiem zmian ilościowych i jakościowych, a wszystko, z czym się stykają na zajęciach, może być od razu wykorzystywane w działaniach. Wyraźnie poszerzające się spektrum możliwości daje im poczucie satysfakcji, utrzymując motywację na pożądanym poziomie. Z czasem jednak, w miarę jak zbliżają się do końca poziomu B1, a zwłaszcza na B2, przy takim samym lub podobnym nakładzie pracy postęp traci na dynamice. Nowego materiału językowego nie przestaje przybywać. Zgodnie z zasadą stopniowania staje się on także trudniejszy, czasu na jego przyswojenie i zautomatyzowanie jest zaś na lekcji coraz mniej. Oznacza to, że trzeba zacząć zdecydowanie więcej pracować samodzielnie, co uczący się nie zawsze sobie uświadamiają, oczekując rozwoju wypadków podobnego jak na niższych poziomach zaawansowania, kiedy wszystko, co było wprowadzane na zajęciach, powracało ze sporą częstością i intensywnością. Zapamiętywanie nowego materiału staje się więc coraz bardziej kłopotliwe, postępy – mniej zauważalne<sup>7</sup>. Stagnacja obniża poziom motywacji, bez której trudno o sukces (Yi 2007). Na poziomie B2 uczący się mogą utknąć na *plateau* (zob. schemat 3).

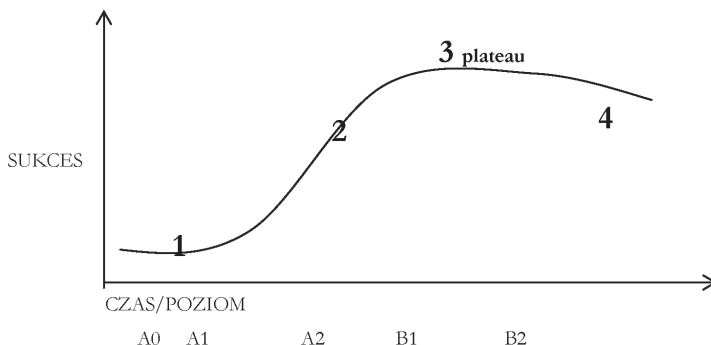
- Etap 1    uczący się są w fazie poznawczej, usiłują opanować działania; próby wydają się pozbawione koordynacji, sukces niemal niewidoczny (A0)
- Etap 2    gwałtowny wzrost poziomu umiejętności; uczący się powoli opanowują zadania, ich działania są bardziej płynne, wykonywane z zaangażowaniem (A1, A2, B1)

---

<sup>6</sup> Tempo to w dużej mierze zależy od typologicznej i genetycznej odległości dzielącej język rodzimy uczących się (J1) od języka docelowego (J2).

<sup>7</sup> W tym miejscu warto zaznaczyć, że część uczących się, opanowawszy słownictwo podstawowe, czuje się w pełni usatysfakcjonowana – jest w stanie czytać proste teksty w popularnych gazetach, uczestniczyć w codziennych rozmowach, rozumieć najważniejsze treści programów radiowych i telewizyjnych. Traci więc motywację do dalszej nauki, nie widząc sensu w poznawaniu bardziej subtelnych środków wyrazu.

- Etap 3 uczący się potrafią wykonywać zadania z pewną łatwością, jeśli robią postępy, nie są one jednak już tak widoczne; czasem osiągają nieprzekraczalny dla siebie poziom opanowania realizacji zadania lub zaczynają się zniechęcać (B2)
- Etap 4 obniżenie poziomu wykonywania zadania spowodowane brakiem motywacji do dalszych działań



Schemat 3. Krzywa uczenia się.

Źródło: opracowanie własne na podstawie [www.wikipedia.pl](http://www.wikipedia.pl)

Jednym z powodów, dla którego dochodzi do opisanej sytuacji, jest intensywnie rosnąca od B1 różnica między receptywną (R) a produktywną (P) znajomością struktur gramatyczno-leksykalnych (zob. Richards 2008). Z jednej strony jest to zjawisko zupełnie naturalne, z drugiej jednak należy pamiętać, że zbyt duży rozróż między R a P jest niekorzystny dla użytkowników o niewielkich umiejętnościach językowych. Receptacja (*input*) jest co prawda naturalnym podłożem produkcji (*output*), lecz produkcja nie jest automatycznym wynikiem receptacji. Potrzebne jest tzw. przyjęcie (*intake*) (zob. Swain 1985, 2000), umożliwiające uczącym się przekształcanie wiedzy (deklaratywnej) w umiejętności (proceduralne). Przyjęcie ma zaś miejsce tylko wówczas, gdy uczący się zauważą lukę w swojej kompetencji, gdy to na niej skupi się ich uwaga, wyzwalając chęć jej uzupełnienia.

Innym powodem, który sprzyja powstawaniu *plateau*, jest zbyt duża waga przywiązywana do płynności wypowiedzi uczących się (na niższym poziomie), zbyt mała zaś do ich poprawności i złożoności. Bagatelizowanie jakości działań językowych prowadzi często do fosylizacji niepoprawnych struktur oraz zbyt daleko posuniętej symplifikacji działań językowych uczących się. Chcąc mówić płynnie, tj. swobodnie, w miarę zrozumiale, choć z błę-

dami, stale posilkują się oni tymi strukturami leksykalno-gramatycznymi, które już zostały zautomatyzowane. Rzadko wplatają słowa nowe, gdyż tych muszą szukać w pamięci, a to spowalnia realizację zadania<sup>8</sup>. Ich wypowiedzi są więc często proste i nieadekwatne do poziomu (wszystko jest *fajne*, dominują czasowniki *być* i *mieć*, nadużywany jest spójnik *i*), co niekiedy zaczynają sobie uświadamiać, lecz nie do końca wiedzą, jak sobie z tym poradzić.

Właściwemu tempu rozwoju leksykalnego uczących się polszczyzny nie sprzyja także sama konstrukcja programów nauczania. Moduł gramatyczny wpisany w cykl dydaktyczny poziomu B2 zawiera sporo zagadnień z zakresu słowotwórstwa<sup>9</sup>, jego realizacja wiąże się więc z koniecznością opanowania dużej liczby nowych wyrazów. Ich uporządkowanie jednakże, zgodne z kategoriami słowotwórczymi, do których należą, tj. *nomina essendi*, *nomina actionis* itp., mające swoje źródło w strukturalnych paradygmatach opisu języka, nie jest zgodne ze sposobem, w jaki umysł organizuje pojęcia (zob. Kurcz, red., 1995), z czego nauczyciele i uczący się nie zawsze zdają sobie sprawę. Wiedza receptywna po raz kolejny nie znajduje więc przełożenia na działania praktyczne (zob. artykuł A. Seretny i W. Stefańczyka w niniejszym tomie).

## Przełamywanie *plateau*

### Postulaty

Przezwyciężenie *plateau* jest trudne. Pomóc w tym może bardzo konsekwentne stosowanie czterech zasad.

Po pierwsze, trzeba utrzymywać wysoki poziom motywacji uczących się. Jest to szczególnie istotne, gdyż, jak już wspomniano, o postępy na B2 znacznie trudniej, a wysiłek konieczny, by miały miejsce, jest dużo większy. Należy więc jak najczęściej unaoczniać uczącym się, że przyrost wiedzy i umiejętności ma miejsce, choć zdecydowanie trudniej go zauważyć – poznanie pierwszych 500 wyrazów w języku jest bowiem odczuwalne, jeśli zaś opanowaliśmy ich już 4000, 5000, to niekoniecznie odnotujemy przyswojenie kolejnych kilkuset. Przy doborze treści nauczania (*input*) warto też w większym stopniu kierować się zainteresowaniami uczących się. W zwią-

---

<sup>8</sup> Jest to szczególnie widoczne u uczących się, którzy częściową znajomość polszczyzny wynieśli z domu, czyli u użytkowników języka odziedziczonego.

<sup>9</sup> Zob. Janowska i in., red., 2011.

ku z tym, że na tym etapie kształcenia będą poznawali głównie leksykę tematyczną (w rozumieniu René Michéa), a więc rzadziej używaną, powinni mieć szansę na współdecydowanie o tym, czego chcą się uczyć. W podejściu komunikacyjnym, mimo iż dużo mówi się o konieczności dostosowania profilu kursu do potrzeb i zainteresowań uczestników zajęć, te same treści pojawiają się cyklicznie na kolejnych etapach kształcenia (zob. Janowska i in., red., 2011). Nie pobudza to ciekawości poznawczej uczących się, która powinna stanowić *spiritus movens* każdego procesu kształcenia, nie zachęca do samodzielnych poszukiwań, nie wspomaga kształtowania postawy autonomicznej, niezbędnej do osiągnięcia sukcesu<sup>10</sup>.

Po drugie, słownictwa należy uczyć bezpośrednio (Cobb, Horst 2004; Ellis 2008; Laufer 2005; Elgort, Nation 2010; Hulstijn 2003; Nation 2007). Działania pośrednie mają bowiem duże, lecz jedynie wspomagające znaczenie dla rozwijania kompetencji leksykalnej (zob. m.in. Komorowska 1988; Nagy 1997; Chodkiewicz 2001; Nation 2001). By rozwój ten się dokonywał, uwaga uczących się musi koncentrować się nie tylko na znaczeniu (*meaning focused learning*), lecz także na formie, za pomocą której jest przekazywane (*form focused learning*).

Po trzecie – materiał leksykalny, który ma zostać czynnie opanowany, powinien mieć uporządkowaną strukturę<sup>11</sup> – uczący się mogą wówczas w sposób naturalny odwoływać się do posiadanej wiedzy ogólnej, tworząc w umyśle sieci pojęciowe oparte na analogii, podobieństwie, kontraście. Należy go więc odpowiednio selekcjonować z tekstów i skoncentrować na nim uwagę uczących się, np. unaczyniając im obecność określonych struktur leksykalnych podkreśleniami, innym drukiem, powiększeniem itp. Zadania stawiane przed uczącymi się muszą być zaś tak formułowane, by dostarczały im nie tylko odpowiedniej ilości materiału wyjściowego (*input*), lecz także umożliwiały jego przyjęcie (*intake*), w którego wyniku będzie mogła dokonać się restrukturalizacja wiedzy leksykalnej, ujawniająca się następnie na płaszczyźnie produkcji (*output*). Zadania powinny wymagać od uczących się wielopoziomowego przetwarzania danych językowych (wzmoczony wysiłek kognitywny wspomaga zapamiętywanie<sup>12</sup>), a także skłaniać do refleksji metajęzykowej, bez której trudno o zauważalny przyrost kompetencji lingwistycznej.

---

<sup>10</sup> Szerzej na ten temat zob. Pawlak, red., 2011.

<sup>11</sup> Innymi słowy, łatwiej zapamiętuje się wyrazy powiązane znaczeniowo i/lub tematycznie, np. *nóż, smarować, kroić, chleb, kromka, masło*, niż grupy wyrazów, które nie łączą się ze sobą w żaden sposób (zob. Tinkham 1997).

<sup>12</sup> Zob. Craik, Lockhart 1971.



Po czwarte – słownictwo należy powtarzać w różnych sytuacjach i kontekstach komunikacyjnych, w myśl starej zasady *repetitio est mater studiorum*. Na poziomie B2 zdecydowana część tych operacji musi być wykonana przez uczących się w trakcie nauki indywidualnej, tj. poza klasą. Ponieważ mentalne reprezentacje nowo poznawanych wyrazów nie powstają tuż po realizacji zadania, w którym się pojawiły, lecz wylaniają się stopniowo, otrzymując pełny kształt w ciągu kilku dni (Gaskell, Dumay 2003), należy uświadomić uczącym się wagę powtarzania rozłożonego w czasie (zob. schemat 4), daleko korzystniejszego od jednorazowych powtórek zmasowanych (*spaced repetition vs. mass repetition*).

Kontakt	Dzień 1	Dzień 2	Dzień 3	Dzień 4	Dzień 5	Dzień 6	Dzień 7	Dzień 8 /Dzień 9
	1 x	2 x	2 x			1 x		1 x

Schemat 4. Optymalny schemat powtarzania

Źródło: opracowanie własne, na podstawie Elgort 2011

### Propozycje rozwiązań praktycznych

#### Nauczanie bezpośrednie, czyli koncentracja na formie

Zauważalny przyrost zasobu leksykalnego, jak już wspomniano, zapewnia uczącym się bezpośrednia dydaktyka leksyki, koncentrująca się na formach językowych, ich znaczeniu oraz funkcji (*focus on form*, tzw. *Formf*)<sup>13</sup>.

Techniką prezentacji formy, którą warto stosować na poziomie B2, jest parafraza wewnętrzny językowa<sup>14</sup>. Ujmowanie tych samych treści w różny sposób wiąże się bowiem z koniecznością wykorzystywania w działaniach dużej liczby środków leksykalnych. Rozwijanie umiejętności reformulacji uzmysławia również uczącym się, że skuteczność komunikacyjna wypowiedzi, tj. jej zgodność z intencją nadawcy, w wielu sytuacjach zależy od precyzji w posługiwaniu się słowami.

<sup>13</sup> Nauczania zwracającego uwagę na formy (*focus on form*) nie należy utożsamiać z nauczaniem skoncentrowanym na formach (*focus-on-forms*). To drugie jest bowiem oparte na drylowaniu określonych konstrukcji w izolowanych zdaniach; pierwsze zaś uwrażliwia uczących się na ich znaczenie i funkcję, jaką pełnią w kontekście (zob. Laufer 2005).

<sup>14</sup> Szerzej na ten temat w: Lipińska E., Seretny A., red., *Mediacja w kształceniu językowym* (w przygotowaniu).

Parafraza może mieć charakter ukierunkowany lub swobodny. W pierwszym przypadku podaje się wyrazy (sformułowania), których należy użyć w przekształceniu; w drugim – wskazuje się jedynie fragmenty, które trzeba zamienić. Podstawą dla obu typów działań powinny być teksty (fragmenty tekstów) już uczącym się znane, wybrane ze względu na zawarte w nich struktury leksykalno-gramatyczne<sup>15</sup>.

Konieczne jest także bezpośrednie nauczanie ciągów formułicznych (zob. Lewis 1993, 1997). Rodzimi użytkownicy rzadko wykorzystują w pełni potencjał języka (zob. Pawley, Syder 1983). Ponieważ przetwarzanie danych językowych jest procesem bardziej złożonym niż ich odtwarzanie, często formują ciągi, które jako całości gromadzą w pamięci. Przywołują je następnie w aktach komunikacji, tworząc jednocześnie skróty do wykonywanych operacji językowych. Owa proceduralizacja, tj. szybki dostęp do zasobu gotowych rozwiązań (prefabrykatów przechowywanych w pamięci), stoi u podstaw biegłości językowej.

Rozwijanie *kompetencji formułicznej* u uczących się J2 jest zatem konieczne. Wypowiedzi generowane przez nich zgodnie z zasadami gramatycznymi często brzmią bowiem nieidiomatycznie (w rozumieniu Sinclaire 1991), gdyż naruszają daleko subtelniejsze, aczkolwiek bardzo istotne reguły łączliwości leksykalno-gramatycznej oraz konwencję społeczną (zob. Seretny 2011). Braki w zakresie wspomnianej kompetencji powodują też, że uczący się J2 częściej zwracają na siebie uwagę pod względem językowym<sup>16</sup>. W ich pamięci ponadto utrwalają się połączenia, które odbiegają od znanych rodzimym użytkownikom języka. Sekwencje te zaś, choć przetwarzane przez nich holistycznie, nie są jednak „formułami” według kryteriów leksyko-gramatycznych w J2 (zob. Galkowski 2006). Fosylizując się, stają się zaś trudne do wykorzenia.

---

<sup>15</sup> Punktem wyjścia mogą się również stać teksty, w których pewne słowa/wyrażenia są ewidentnie nadużywane (np. przymiotniki *fajny, dobry*, czasowniki *iść, powiedzieć, być*, rzeczowniki *ręczec, sprawa*). W materiałach internetowych, np. na blogach, czatach itp., nietrudno znaleźć tego typu wypowiedzi.

<sup>16</sup> Niewłaściwie stosowane połączenia typu *wziąć tramwaj* (zamiast *pojechać tramwajem*) czy *na drugiej stronie* (zamiast *z drugiej strony*), choć nie powodują zaburzeń komunikacji (są zrozumiałe dla odbiorcy) i nie zniekształcają intencji komunikacyjnej nadawcy, są jednak „źle odbierane” przez rodzimych użytkowników języka. Ów zły odbiór ma silne uwarunkowania natury psycholingwistycznej, gdyż niewłaściwie skonstruowane ciągi bardziej obciążają ich mechanizmy przetwarzania językowego, nawykłe do obecności w danym kontekście sformułowań zinstytucjonalizowanych; innymi słowy, zmusza to odbiorców do uruchomienia trybu analitycznego w miejsce daleko bardziej sprawnego – holistycznego (zob. Galkowski 2006).

By wspomagać dostrzegalny przyrost słownictwa, warto także korzystać z nauczania zdekontekstualizowanego, połączonego jednakże z określonym tematem (*deliberate learning/teaching*). Ten sposób poszerzania zasobu leksykalnego jest dość niefortunnie kojarzony z nurtem behawioralnym i w związku z tym obciążony negatywnymi konotacjami. Utożsamia się go bowiem z opanowywaniem znaczeń wyrazów pozbawionych kontekstu, podkreślając mechaniczny i bezrefleksyjny charakter działań uczących się<sup>17</sup>. Badania Iriny Elgort (2011) wykazały jednak, że zdekontekstualizowane poznanie słownictwa umożliwia tworzenie reprezentacji leksykalnych i semantycznych opanowywanych form o bardzo głębokim poziomie zakotwiczenia. Badaczka podkreśla, że poznanie wyrazów poza kontekstem efektywnie wspomaga **poszerzanie** zasobów słownika mentalnego użytkownika<sup>18</sup> (B2–C2), nie jest zaś odpowiednim sposobem **budowania** go od podstaw (A1–B1).

Ciekawą propozycję nauczania zdekontekstualizowanego, opierającą się na technice matryc znaczeniowych, przedstawiła Paula Jullian (2000). Procedura uwrażliwiająca uczących się na zjawisko bliskoznaczności i formuliczności składa się z sześciu etapów:

- znalezienia wyrazów bliskoznacznych do wyrazu wyjściowego, np. do czasownika *uderzyć* (burza mózgow i/lub praca ze słownikiem<sup>19</sup>);
- określenia cech semantycznych wyszukanych wyrazów, np. ‘mocno’, ‘pięścią’, ‘wiele razy’ itp.;
- sporządzenia mapy, schematu zebranych wyrazów, czyli próby ich organizacji;
- określenia kontekstu, w jakim najczęściej wyrazy te się pojawiają, ustalenia ich odmiany, łączliwości składniowej oraz semantycznej;
- użycia wybranych wyrazów w zdaniach w ich znaczeniu dosłownym;
- użycia wybranych wyrazów w zdaniach w ich znaczeniu figuratywnym.

Realizując kolejne zadania, zdaniem autorki tej koncepcji, uczący się stają się poszukiwaczami, detektywami słów; precyzja w posługiwaniu się nimi przestaje być dla nich pojęciem abstrakcyjnym.

---

<sup>17</sup> Zdekontekstualizowane nauczanie słownictwa odrzuca się w podejściu komunikacyjnym, choć za najwyższy poziom znajomości słowa i jego najszybszej możliwej dostępności w aktach komunikacji uznaje się przytoczenie jego znaczenia i form bez odwoływania się do kontekstu (zob. m.in. Coady i in. 1993; Laufer, Goldstein 2004; Grabe 2002).

<sup>18</sup> Na czynne opanowanie około 50 wyrazów uczący się potrzebowali czterech godzin rozłożonych na sesje. W tym tempie daloby się opanować około 2400 wyrazów w ciągu roku nauki.

<sup>19</sup> Uczący się mogą wówczas pracować ze słownikami dwu- i jednojęzycznymi.

Zanurzenie „zastępcze”,  
czyli czytanie ekstensywne

Zanurzenie w języku w warunkach szkolnych polega na umożliwieniu uczącym się jak najszerzego kontaktu z różnymi tekstami mówionymi i pisаныmi nie tylko w czasie zajęć, lecz także poza nimi.

Na początku poziomu B2 swobodna lektura długich tekstów oryginalnych nie jest jednak możliwa przynajmniej z dwu powodów. Pierwszym z pewnością jest zbyt mały zasób środków językowych, którymi uczący się dysponują; drugim – ich względnie niska jeszcze dostępność. Działania mające na celu zmianę takiego stanu rzeczy należy prowadzić więc dwutorowo:

- stosując odpowiednie materiały do czytania intensywnego (zanurzenie faktyczne);
- polecając teksty do czytania ekstensywnego (zanurzenie zastępcze)<sup>20</sup>.

Pierwsze zwiększają bowiem wielkość słownika mentalnego uczących się, drugie natomiast – przyczyniają się do stopniowego poszerzania się zakresu słownictwa rozpoznawanego wzrokowo (zob. Coady i in. 1993), dzięki czemu wzrasta tempo dostępu do znaczeń zakodowanych w tekście.

Działania wspomagające autonomię

By stać się biegłym użytkownikiem języka, uczący się musi poznać dziesiątki tysięcy wyrazów. Powinien więc wiedzieć, jak:

- radzić sobie z trudnościami słownikowymi,
- stosować strategię inferencji leksykalnej,
- samodzielnie pracować nad słownictwem.

O ile działania służące rozwijaniu strategii inferencji leksykalnej w mniejszym lub większym stopniu są obecne w procesie kształcenia, o tyle kształtowaniu postawy autonomicznej ciągle jeszcze poświęca się zbyt mało uwagi. A przecież pokonanie *plateau* wiąże się z intensywną, lecz w dużej mierze indywidualną pracą uczących się nad słownictwem. Jej efektywność warunkowana jest zaś w dużym stopniu opanowaniem umiejętności określania/ocenia „przydatności wyrazów”. Braki w tym zakresie sprawiają, że najczęściej uczący się notują wszystkie nieznanne słowa, niezależnie od ich „jakości”, a następnie starają się je opanować. Ponieważ wypisane z tekstów podręcznika jednostki najczęściej więcej się już w nim nie pojawiają (zob. Waring 2010), o powtarzalność wyrazów wynotowanych z materiałów do-

---

<sup>20</sup> Czytanie ekstensywne to lektura tekstów o odpowiednim stopniu trudności (szerzej na ten temat Seretny 2013a; 2013b).

datkowych także trudno, uczący się nie tylko nie dostrzegają efektów swojej pracy, lecz przede wszystkim nie widzą żadnych ubocznych skutków jej zaniechania<sup>21</sup> – gdy przestają się uczyć, liczba nieznanych wyrazów w kolejnych czytanych tekstach nie rośnie bowiem gwałtownie.

Słownictwo jednakże to nie gramatyka, gdzie docelowo trzeba poznać wszystkie rodzaje struktur morfosyntaktycznych. W przypadku leksyki często trzeba decydować, czego<sup>22</sup> i jak się uczyć (zob. Gu 2003). W opanowaniu umiejętności dokonywania właściwych wyborów leksykalnych pomocna może być procedura opracowana przez Davida Barkera (2007). Stykając się z nowym wyrazem, pisze autor, uczący się mają trzy wyjścia. Mogą go:

- zignorować,
- zapisać i przeznaczyć do opanowania receptywnego,
- zapisać i spróbować opanować na poziomie produkcji<sup>23</sup>.

Początkowo w podejmowaniu decyzji, do której kategorii przypisać nowo poznawane słowo, pomóc powinien nauczyciel, udzielając odpowiedzi na następujące pytania:

- Czy dany wyraz jest często używany? TAK NIE
- Czy trzeba go znać na obecnym poziomie zaawansowania? TAK NIE
- Czy jest jakiś powód, dla którego trzeba/warto się go nauczyć? TAK NIE

Działając samodzielnie, powinni zaś próbować stosować się do zaleceń „rachunku zysku i strat”. *Strata* oznacza marnowanie czasu na uczenie się rzeczy niepotrzebnych rzeczy, *zysk* – lepszą znajomość określonego obszaru tematycznego, przekładającą się na umiejętność budowania bardziej złożonych wypowiedzi wpisujących się w jego zakres (zob. schemat 5).

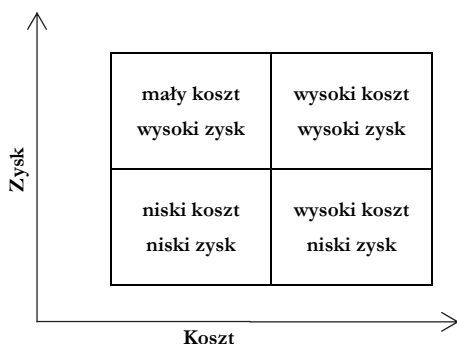
Po pierwsze, uczący się powinni zastanowić się, który raz widzą dany wyraz. Poświęcanie dużej ilości czasu na opanowanie słowa, którego do tej pory nigdy się nie spotkało, to jak próba zaprzyjaźnienia się z przypadkowym przechodniem; innymi słowy, „wysoki koszt, mały zysk”. Można je zapisać, uczyć się jego znaczenia (recepja) trzeba dopiero wówczas, gdy powtórzy się je kilka razy („wysoki koszt, lecz wysoki zysk”). Gdy będzie powracać

<sup>21</sup> Doświadczali tego na niższych poziomach, gdy niemal każde nowo poznane słowo przekładało się na lepsze rozumienie tekstów podręcznikowych.

<sup>22</sup> Mówimy tu o wyborach po przekroczeniu progu samodzielności, szacowanego na około 3500–5000 wyrazów. Uczący się nie może bowiem wybierać, czy będzie się uczył słowa *autobus* czy *samolot* – oba są ważne. Może jednak zdecydować, czy bardziej na poziomie produkcji przyda mu się *entropia*, *wał korbowy* czy *transfuzja*.

<sup>23</sup> Wyrazy zignorowane to *oby*, potrzebne na poziomie recepcji to *znajomi*, a te, które chcą poznać lepiej/dobrze, mają być ich językowymi *przyjaciółmi*.

dość często, konieczne stanie się jego opanowanie na poziomie produkcji („mały koszt, wysoki zysk”). Wyjątek od tej zasady stanowią wyrazy, które z rozmaitych względów „podobają się” uczniom, gdyż wówczas ich przyswojenie nie sprawia im żadnego kłopotu („mały koszt, mały zysk”), lub są im potrzebne do określonych działań (w tym przypadku „wysoki koszt, wysoki zysk”)24. Po drugie, muszą pomyśleć, czy dane słowo jest dla nich trudne do wymówienia. Jeśli tak jest, szansa, że będzie używane (poziom produkcji), jest niewielka. Należy je wówczas zapisać i przeznaczyć do opanowania receptywnego, sprawdzając jednocześnie, czy nie ma ono „łatwiejszego” odpowiednika. Po trzecie, jeśli wyraz uznany został za ważny, trzeba go *uwewnętrznić*, tj. użyć w zdaniu wypowiedzianym na głos lub w myśli, w wymyślonej historyjce, odnosząc do osoby znajomej, znanego miejsca lub własnych doświadczeń.



Schemat 5. Opanowywanie nowych wyrazów – nakład pracy a jej efekty.

Źródło: Barker 2007, 530

Po pierwsze, uczący się powinni zastanowić się, który raz widzą dany wyraz. Poświęcanie dużej ilości czasu na opanowanie słowa, którego do tej pory nigdy się nie spotkało, to jak próba zaprzyjaźnienia się z przypadkowym przechodniem; innymi słowy, „wysoki koszt, mały zysk”. Można je zapisać, uczyć się jego znaczenia (recepja) trzeba dopiero wówczas, gdy powtórzy się je kilka razy („wysoki koszt, lecz wysoki zysk”). Gdy będzie powracać dość często, konieczne stanie się jego opanowanie na poziomie produkcji („mały koszt, wysoki zysk”). Wyjątek od tej zasady stanowią wyrazy, które z rozmaitych względów „podobają się” uczniom, gdyż wówczas ich przyswojenie nie sprawia im żadnego kłopotu („mały koszt, mały zysk”),

<sup>24</sup> Uczący się potrzebują różnych słów, niekoniecznie z poziomu, by móc powiedzieć coś np. o sobie. *Alhfelga* z pewnością nie jest niezbędnym słowem nawet na B2, lecz jeśli uczący się jest miłośnikiem samochodów, będzie go potrzebował.

lub są im potrzebne do określonych działań (w tym przypadku „wysoki koszt, wysoki zysk”)<sup>25</sup>. Po drugie, muszą pomyśleć, czy dane słowo jest dla nich trudne do wymówienia. Jeśli tak jest, szansa, że będzie używane (poziom produkcji), jest niewielka. Należy je wówczas zapisać i przeznaczyć do opanowania receptywnego, sprawdzając jednocześnie, czy nie ma ono „łatwiejszego” odpowiednika. Po trzecie, jeśli wyraz uznany został za ważny, trzeba go *uwewnętrznić*, tj. użyć w zdaniu wypowiedzianym na głos lub w myśli, w wymyślonej historyjce, odnosząc do osoby znajomej, znanego miejsca lub własnych doświadczeń.

Umiejętność monitorowania działań, refleksja nad ich efektywnością lub jej brakiem, jest niezwykle istotnym składnikiem autonomii uczących się. Jej budowanie winno zaś być jednym z głównych celów procesu kształcenia językowego. A choć uczący się nie zawsze dokonają właściwego wyboru w przypadku poszczególnych wyrazów, poziom ich świadomości metajęzykowej będzie wzrastał<sup>26</sup>, inaczej będą też organizować swoje notatki, hierarchizując zapisy. Staną się więc nieco mniej bezradni w gąszczu słów.

## Zamiast podsumowania

Choć tunel poziomu B2 jest długi, a leksykalne *plateau* trudne niekiedy do przezwyciężenia, warto jednakże się z nim zmierzyć, w czym pomocne mogą być opisane działania, wpisujące się w dwa, zamieszczone zamiast podsumowania, zestawy zasad:

- 5 x W dla NAUCZYCIELA;
- 5 x W dla UCZĄCYCH SIĘ.

### 5 x W DLA NAUCZYCIELI

**Wybierz!** Dokonaj właściwej selekcji! Ucz rzeczy ważnych, potrzebnych, używanych, komunikacyjnie nośnych!

**Wprowadź!** Postaraj się, by prezentacja znaczenia była ciekawa i atrakcyjna!  
Stosuj przekaz pozwalający na polisensoryczny odbiór treści!

---

<sup>25</sup> Uczący się potrzebują różnych słów, niekoniecznie z poziomu, by móc powiedzieć coś np. o sobie. *Alufelga* z pewnością nie jest niezbędnym słowem nawet na B2, lecz jeśli uczący się jest miłośnikiem samochodów, będzie go potrzebował.

<sup>26</sup> Rozwijanie świadomości językowej i metajęzykowej uczących się jest zadaniem każdego nauczyciela (zob. Schmidt 1990; Nagy 2007).

- Wzmocnij!** Przygotowuj urozmaicone ćwiczenia, oparte na tekstach, pozwalające na głęboką semantyzację nowo poznawanych jednostek!
- Wygzekwuj!** Spraw, by uczący się musieli używać nowych słów/struktur leksykalnych w trakcie działań językowych!
- Wróć!** Repetitio est mater studiorum. Nie dopuść, by ważne słowa/struktury leksykalne pojawiały się na zajęciach tylko raz!

### 5 x W DLA UCZĄCYCH SIĘ

- Wybierz!** Dokonaj właściwej selekcji! Ucz się rzeczy potrzebnych!
- Wymyśl!** Postaraj się, by uczenie się znaczeń było przemyślane! Nie opanujesz „przy okazji” kilku tysięcy wyrazów!
- Wzmocnij!** Czytaj i słuchaj jak najczęściej tekstów o odpowiednim poziomie trudności! Umiejętność wykorzystywania poznanego słownictwa to klucz do sukcesu!
- Wyprodukuj!** Mów do siebie, jeśli nie możesz do innych, staraj się jak najczęściej wyrażać swoje myśli w języku, którego się uczysz!
- Wróć!** Repetitio est mater studiorum. Powtarzaj regularnie nowo poznawane wyrazy! Dzięki powtarzaniu twój słownik umysłowy staje się coraz większy, coraz sprawniej będziesz się też nim posługiwać. Pamiętaj, opanowanie słownictwa leży na granicy uczenia się przez rozumienie i uczenia się pamięciowego (mechanicznego) – w tym drugim nie ma nic złego, jeśli wiesz, co robisz.

### Literatura

- Barker D., 2007, *A personalized approach to analyzing 'cost' and 'benefit' in vocabulary selection*, „System”, No. 35.
- Chodkiewicz H., 2000, *Vocabulary Acquisition from the Written Context*, Lublin.
- Coady J. i in., 1993, *High Frequency Vocabulary and Reading Proficiency in ESL Readers*, w: Huckin T., Haynes M., Coady J., eds., *Second Language Reading and Vocabulary Learning*, New Jersey.
- Cobb T., Horst M., 2004, *Is there room for an AWL in French?*, w: Bogaards P., Laufer B., eds., *Vocabulary in a Second Language: Selection, Acquisition and Testing*, Amsterdam.
- Craik F.I.M., Lochhart R., 1972, *Levels of processing: A framework for memory research*, „Journal of Verbal Learning”, No. 11.
- Dakowska M., 2001, *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa.
- Dźwierzynska E., 2011, *Sposoby optymalizacji przyswajania materiału leksykalnego w procesie nauczania języka obcego*, Rzeszów.
- van Ek J., Trim J., 1975, 1991, *Threshold Level English*, Strasbourg.
- Elgort I., 2011, *Deliberate learning and vocabulary acquisition in a second language*, „Language Learning”, No. 2 (62).



- Elgort I., Nation I.S.P., 2010, *Vocabulary learning in a second language: Familiar answers to new questions*, w: Seedhouse P., Walsh S., Jenks C., eds., *Conceptualizing "Learning" in Applied Linguistics*, Houndmills.
- Ellis N.C., 2008, *Usage-based and form-focused language acquisition*, w: Robinson P., Ellis N.C., eds., *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, New York.
- Galkowski B., 2006, *Kompetencja formułiczna a problem kultury i tożsamości w nauczaniu języków obcych*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 4.
- Gaskell M.G., Dumay N., 2003, *Lexical competition and the acquisition of novel words*, „Cognition” No. 89.
- Grabe W., 2002, *Reading in a second language*, w: Kaplan R., ed., *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*, Oxford.
- Gu P., 2003, *Fine brush and freehand: the vocabulary-learning art of two successful Chinese learners*, „TESOL Quarterly”, No. 37.
- Hulstijn J.H., 2003, *Incidental and intentional learning*, w: Doughty C.J., Long M.H., eds., *The Handbook of Second Language Acquisition*, Blackwell.
- Janowska I. i in., red., 2011, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków.
- Jullian P., 2000, *Creating word meanings awareness*, „ELT Journal”, No. 1.
- Komorowska H., 1988, *Ćwiczenia przedkomunikacyjne: leksyka*, w: Komorowska H., red., *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*, Warszawa.
- Kurcz I., red., 1995, *Pamięć, uczenie się, język*, Warszawa.
- Laufer B., 2005, *Focus on form in second language vocabulary acquisition*, w: Foster-Cohen H., Garcia-Mayo M.P., Cenoz J., eds., *EUROSLA Yearbook 5*, Amsterdam.
- Laufer B., Goldstein Z., 2004, *Testing vocabulary knowledge: Size, strength, and computer adaptiveness*, „Language Learning”, No. 54.
- Lewis M., 1993, *The Lexical Approach*, London.
- Lewis M., 1997, *Implementing the Lexical Approach*, London.
- Lipińska E., Seretny A., red., *Mediacja w kształceniu językowym* (w przygotowaniu).
- Michéa R., 1950, *Vocabulaire et culture*, „Les Langues Modernes”, N° 195.
- Nagy W.E., 2007, *Metalinguistic awareness and the vocabulary – comprehension connection*, w: Wagner R.K., Muse A.E., Tannenbaum K., eds., *Vocabulary Acquisition. Implications for Reading Comprehension*, New York, London.
- Nagy W.E. i in., 1997, *Linguistic transfer and the use of context by Spanish-English bilinguals*, „Applied Psycholinguistics”, No. 18.
- Nation I.S.P., 2001, *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge.
- Nation I.S.P., 2007, *The four strands*, „Innovation in Language Learning and Teaching”, No. 1.
- Pawlak M., 2011, red., *Autonomia w nauce języka obcego – uczeń a nauczyciel*, Poznań–Kalisz–Konin.
- Pawley A., Syder F., 1983, *Two puzzles for linguistic theory: Native-like selection and native-like fluency*, w: Richards J.C., Schmidt R., eds., *Language and Communication*, Harlow.
- Rada Europy: Coste D., North B., Sheils J., Trim J., 2003, *Europejski system opisu kształcenia językowego: nauczanie, uczenie się, ocenianie*, przeł. Martyniuk W., Warszawa.
- Read J., 2012, *Some resources in vocabulary assessment*, LARC/CALPER Webinar, February 19, 2014 (handout).
- Richards J.C., 2008, *Moving Beyond the Plateau*, Cambridge.
- Rittel T., 1993, *Metodologia lingwistyki edukacyjnej: rozwój języka*, Kraków.
- Schmidt R., 1990, *The role of consciousness in second language learning*, „Applied Linguistics”, No. 11.
- Seretny A., 2011, *Podjęcie leksykalne Michaela Lewisa a glottodydaktyka polonistyczna*, „LingVaria”, nr 1.

- Seretny A., 2013a, *Funkcja czytania ekstensywnego w procesie kształcenia językowego*, w: Mazur J., Malyska A., Sobstyl K., red., *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, t. 2, Lublin.
- Seretny A., 2013b, *Czytanie ekstensywne, czyli sposób na efektywne rozwijanie kompetencji leksykalnej uczących się*, w: Achtelik A., Tambor J., red., *Sztuka to rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, Katowice.
- Seretny A., 2015, *Stonniectwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Seretny A., *Przekład wewnątrzjęzykowy w dydaktyce języka obcego* (w przygotowaniu).
- Sinclair J., 1991, *Corpus, Concordance, Collocation*, Oxford.
- Swain M., 1985, *Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*, w: Gass S., Madden C., eds., *Input in Second Language Acquisition*, Rowley, MA.
- Swain M., 2000, *The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue*, w: Lantolf J.P., ed., *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford.
- Tinkham T., 1997, *The effects of semantic and thematic clustering on the learning of second language vocabulary*, „Second Language Research”, No. 13.

#### Netografia

- Waring R., 2010, *Researching Vocabulary Acquisition in Extensive Reading*, [www.robwaring.org/presentations](http://www.robwaring.org/presentations) [dostęp: 15.11.2012].
- Yi F., *Plateau of EFL Learning: A Psycholinguistic and Pedagogical Study*, [www.at.wlkc.nbu.edu.cn/jpkc\\_nbu/daxueyingyu/download/014.pdf](http://www.at.wlkc.nbu.edu.cn/jpkc_nbu/daxueyingyu/download/014.pdf) [dostęp: 19.09.2014].

#### In the darkness of a tunnel. On lexical plateau

Level B (Independent user) is a specific stage in the process of language education because it consists of two completely different levels of language proficiency. The objectives and content of teaching on B1 level (Threshold or intermediate) and B2 (Vantage or upper intermediate) are incompatible when it comes to quantity and quality. It is necessary to choose different methods of teaching/learning at B2 level, otherwise the progress in learning can be slowed (the language learning plateau). The aim of the article is to present the specifics of learning vocabulary at B2 (Vantage or upper intermediate) level and provide some didactic strategies that can help teachers to minimize the plateauing of language learning and its effects. They can also help students in learning new vocabulary effectively.

**Keywords:** B2 level, learning curve, vocabulary learning plateau, enlarging vocabulary, form-focused teaching, lexical interference

# ZAGADNIENIA SZCZEGÓŁOWE



MARCIN MACIOŁEK  
Uniwersytet Śląski  
Katowice

## Problemy (cudzoziemców i lektorów języka polskiego) z wymową liczebników

Spod czeskich strzech szło Czechów trzech,  
Gdy nadszedł zmierzch,  
Pierwszego zagryzł zwierz.  
Bez śladu drugi w gąszczach szczeł.  
A tylko trzeci z Czechów trzech  
osiągnął marzeń kres.

popularny łamaniec językowy

Jakkolwiek rzeczownik „problem” – w zgodnej opinii językoznawców – to wyraz modny, nadużywany we współczesnej polszczyźnie, zwłaszcza w języku potocznym i wypowiedziach publicystycznych, a bywa, że i w tekstach naukowych, to jednak nie sposób kwestionować zasadności jego użycia w odniesieniu do polskich liczebników. Liczebniki były i nadal są „trudnym, skomplikowanym problemem”, by przywołać kolokację zarejestrowaną w *Wielkim słowniku poprawnej polszczyzny PWN* (Markowski, red., 2010, 865). Bywają kłopotliwe dla zdecydowanej większości, jeśli nie dla wszystkich użytkowników naszego języka, zarówno tych rodzimych, jak i obcych, nie tylko tzw. przeciętnych, ale również filologicznie wykształconych. Już przed ponad 60 laty znakomity polski uczoney, Kazimierz Nitsch, odpowiadając na pytania jednej z czytelniczek „Języka Polskiego”, dotyczące prawidłowego użycia liczebników zbiorowych, stwierdzał na wstępie swojego objaśnienia:

„Liczebnik tak co do słowotwórstwa i odmienni, jak pod względem składniowym – to jedna z najbardziej skomplikowanych i najtrudniejszych części polskiej gramatyki” (Nitsch 1950, 94). Z kolei w artykule opublikowanym rok wcześniej na łamach tego czasopisma wspominał:

Znam Francuzkę, która, zamężna za Polakiem i od pół wieku w Polsce mieszkająca, tak nasz język opanowała, że poza akcentem na ostatniej zgłosce i wymawianiem spółgłosek dźwięcznych według pisma, np. *kładka w Krakowie* (...), jedynie przed zwrotami w rodzaju: *dwoje drzwi, z trojgiem dzieci, dwadzieścia jeden książek, półtora* (czy *półtory*, a może *półtorej*) *filizanki* staje bezradna, a raczej zrezygnowana, że się tego nigdy nie nauczy. Czyż się temu można dziwić – zapytywał uczony – gdy już przed ostatnią wojną bywali studenci polonistyki mówiący *dwie drzwi* (autentyczne), a też gdy sporo osób, przypisujących sobie prawo do poprawiania, gani formę *dwoma książkami*, za jedynie poprawną uważając warszawski nowotwór *dwoma książkami* (...), potępia *półtora kwarty*, nie znając zgoła form *półpięta* czy *półszęsta* (czy już ostatecznie nie *półszęsta?*) itp., itp. (Nitsch 1949, 35).

Wobec braku odpowiedniego poradnika czy też gramatyki, które by rozwiewały wszelkie wątpliwości użytkowników polszczyzny, dając odpowiedź na nurtujące ich pytania dotyczące poprawnego użycia liczebników, Nitsch konstatował, że należy zgodzić się na pewne dwoistości, pozwolić na wariantowość niektórych form, ale i zaakceptować naturalną dążność do ekonomizacji środków językowych przejawiającą się w uproszczeniu zbyt zawiłego systemu. Jednocześnie jednak stwierdzał, iż „ma się prawo żądać, by kulturalny Polak” potrafił poprawnie posługiwać się liczebnikami na co dzień, mając świadomość obowiązującej w tym zakresie normy, rządzącej ich odmianą i składnią (Nitsch 1949, 35).

Także w opinii współczesnych językoznawców normatywistów liczebnik to najbardziej skomplikowana w użyciu część mowy, wymagająca od mówiącego i piszącego choć chwili językowego namysłu.

Prawie każdy cudzoziemiec – pisze Jan Miodek – poproszony o wskazanie najtrudniejszej jego zdaniem polskiej kategorii gramatycznej odpowiada, że są nią liczebniki.

Cóż tu dopiero mówić o cudzoziemcach, skoro – dopowiada autor – kiedyś – dosłownie w ciągu kilku minut oglądania programu telewizyjnego – usłyszałem z ust rodaków: „Mecz był ciekawy. Padło cztery bramki”, „Pięćdziesiąt cztery osoby zostało ranne” i „Ma osiemdziesiąt cztery lat” (Miodek 1996, 115).

Tego typu błędnych konstrukcji bez trudu przywołać można by wiele. Aby przekonać się, że liczebniki istotnie sprawiają kłopot współczesnym użytkownikom polszczyzny, wcale nie trzeba odwoływać się do wypowiedzi uznanych autorytetów. Wystarczy sięgnąć do własnych doświadczeń językowych, przypomnieć sobie i zaobserwować nieporadności oraz wahania, przed którymi nierzadko stajemy w naszej codziennej praktyce komunikacyjnej, czy choćby zajrzeć na strony internetowych poradni językowych i zobaczyć, jak wiele pytań wyraża wątpliwości współczesnych Polaków związane z prawidłowym użyciem liczebników w mowie i piśmie. Są to rozterki dotyczące praktycznie każdej płaszczyzny języka: fonetycznej (wymawianiowej), ortograficznej (pisownianej), morfologicznej: przede wszystkim fleksyjnej, w mniejszym stopniu słowotwórczej, a także składniowej (syntaktycznej). W niniejszym artykule chciałbym zwrócić uwagę jedynie na najczęściej popełniane błędy w wymowie liczebników, objaśnić mechanizm ich powstawania oraz przypomnieć zalecenia normatywne w tym zakresie<sup>1</sup>.

### *Z czeskich strzech szło Czechów trzech, czyli o wymowie liczebników*

Kłopoty z prawidłowym użyciem liczebników pojawiają się już na płaszczyźnie artykulacyjnej. W ich wymowie dają o sobie znać dwie przeciwstawne sobie tendencje rozwojowe: do oszczędzania wysiłku i ekonomii środków językowych oraz do wyrazistości i precyzji. Efektem działania tej pierwszej są upodobnienia i uproszczenia grup spółgłoskowych, którymi przecież „na-

---

<sup>1</sup> O ile bowiem zasady dotyczące poprawności fleksyjnej i składniowej liczebników (oraz najczęstsze odstępstwa od normy morfosyntaktycznej) doczekały się już w miarę kompletnych (a także oddzielnych) opracowań, o tyle (o ile mi wiadomo) wciąż nie ma prac, które by obszerniej prezentowały kwestie związane z prawidłową wymową liczebników. Zalecenia normatywne (fleksyjno-składniowe) oraz zachowania językowe Polaków i cudzoziemskich użytkowników polszczyzny dotyczące użycia liczebników omówione zostały m.in. w następujących pracach: Andrzejczuk 2011; Buttler, Kurkowska, Satkiewicz 1976, 258–265 i 340–351; Gruszczyński 1986; Jadacka 2006, 80–84 i 197–206; Jadacka 2010b, 1601–1605; Kostić-Golubičić 2000; Mieczkowska 1996; Satkiewicz 1997a, 1997b, 1997c; Zieniukowa 1987. Informacje na ten temat można odnaleźć również w wielu poradnikach językowych, w których uwzględniono ponadto zalecenia ortograficzne i interpunkcyjne (takie jak np. użycie kropki po cyfrach oznaczających liczebniki porządkowe), zob. Dolacka 1993; Markowski 2007; Miodek 1987, 1996, 1998; Podracki 1993; Wyrwas 2007; Zbróg 2009 i in.

jeżone” są polskie liczebniki<sup>2</sup>, druga natomiast skutkuje błędami hiperpoprawności, tj. wymowy doliterowej, zgodnej z pisownią.

Powszechna, zwłaszcza na Śląsku, w południowej i środkowej Małopolsce oraz zachodniej Wielkopolsce, jest wymowa \*[čy], \*[čynašće], \*[čyžęści], w której dwie sąsiadujące ze sobą nagłosowe spółgłoski, odpowiednio: zwarta i szczelinowa spłynęły się w jedną artykulację zwarto-szczelinową. Takie formy brzmieniowe, mimo iż bardzo rozpowszechnione (na południu Polski), są jednak niepoprawne. Połączenie literowe *trz* zgodnie z zaleceniami normy ortoepicznej w pozycji przed samogłoską (lub nie na początku wyrazu) należy wymawiać jako [tʃ] albo nieco mniej starannie jako [čš] (Madejowa 1992, 191); tylko w nagłosie wyrazu przed spółgłoską dopuszczalny jest trzeci, uproszczony sposób realizacji fonetycznej ciągu literowego *trz*, tj. w postaci jednego dźwięku, ściślej: zwarto-szczelinowej spółgłoski dźwiękowej [č] (zob. Bereda 1993, 38; Markowski 2007, 261–262). Ponieważ artykulacja spółgłosek prymarnie zębowych w pozycji przed dźwiękowymi automatycznie ulega przesunięciu (następuje wtórne udźwiękowanie), a przy szybkim tempie mówienia dochodzi tu do jeszcze dalej idącego upodobnienia, bo także pod względem stopnia zbliżenia narządów mowy (czyli sposobu artykulacji): zwarte [t] pod wpływem szczelinowego [š] przeistacza się w spółgłoskę zwarto-szczelinową [č], norma poprawnościowa sankcjonuje dwa sposoby wymowy omawianych liczebników, a mianowicie: typ uznawany za wzorcowy, tj. [tšy], [tšynašće], [tšyžęści], i je-

<sup>2</sup> Gdy idzie o grupy spółgłoskowe, które występują w polskich liczebnikach, to – dodajmy od razu – że trudności związane z ich wymową wynikają nie tyle z wielkości zbitek (tj. ilości tworzących je spółgłosek), ile jakości zbiegających się dźwięków, a ściślej: z różnego stopnia zbliżenia narządów mowy oraz miejsca artykulacji. Przykładowo: dla wielu cudzoziemców kłopotliwe jest poprawne wymówienie liczebnika *cztery*, por. [čtery], w którego nagłosie spółgłoska zwarto-szczelinowa dźwiękowa sąsiaduje ze spółgłoską zwarto-wybuchową zębową. Wielu obcokrajowców uczących się języka polskiego pomaga sobie w tym przypadku w ten sposób, że rozбивя występującą tu grupę konsonantyczną, wstawiając między tworzące ją segmenty (zredukowany, słabiej słyszalny) element wokaliczny, por. \*[čtery], \*[čtyery]. U wschodnich i południowych Słowian takie działanie artykulacyjne może być wynikiem interferencji językowej (transferu negatywnego), ponieważ w ich językach (poza słoweńskim) w wyrazach będących ekwiwalentami polskiego liczebnika *cztery* spółgłoski odpowiadające pol. [č] i [t] oddzielone są samogłoską (odmiennie niż w językach zachodniosłowiańskich), są to bowiem zasadniczo regularne kontynuanty psl. \*četyre (r.m.), \*četyri (r.ż., r.n.), por. ros. *четыре*, ukr. *чотири*, brus. *чатыры*, chorw. *četiri*, serb. *četiri*, mac. *четири*, bułg. *четири*, podczas gdy języki zachodniosłowiańskie oraz słoweński kontynuują wtórne psl. \*čyry (r.m.), \*čtyri (r.ż., r.n.), por. czes. *čtyři*, słow. *štiri*, głuz. *štyrjo* || *štyri*, dluž. *styro* || *styri*, słoweń. *štiri* (wykaz form za: Stieber 1989, 181).



go wariant mniej staranny, właściwy potocznej odmianie języka, tj. [čšy], [čšynašće], [čšyžęści]. Uproszczenie tak realizowanej grupy fonetycznej, polegające na redukcji elementu szczelinowego, prowadzi z kolei do powstania form błędnych, nieaprobowanych przez normę, tzn. przywołanych wcześniej postaci brzmieniowych: \*[čy], \*[čynašće], \*[čyžęści] (por. Wiśniewski 2001, 113–114; Sawicka 1995, 150–152). Upraszczająca wymowa tych liczebników (jak i innych wyrazów zawierających ciąg literowy *trz*) może być źródłem nieporozumień komunikacyjnych. Przykładowo, wyartykułowany tak komunikat: \*[čeba to zap'isać | čysta čy čteržęści čy], wypowiedziany ponadto z niewłaściwą intonacją i nieodpowiednio zaznaczonymi pauzami (albo niemal zupełnym ich pominięciem), może być bez znajomości kontekstu zinterpretowany rozmaicie. Zważywszy więc na brzmieniową „kulawość” przytoczonej wypowiedzi, należy założyć, że trzy interpretacje są tu możliwe: *Trzeba to zapisać*: 1) [ulica] *Czysta 3/43*; 2) *303 43*; 3) *300 czy 43?*

Kłopotliwa bywa również wymowa liczebników głównych *piętnaście* i *dziewiętnaście*, zbiorowych *piętnaścioro* i *dziewiętnaścioro* oraz porządkowych *piętnasty* i *dziewiętnasty* ze względu na zawartą w nich „nosówkę przednią”, a właściwie obecność grafemu *ę*, którym się ją oznacza. Jak wiadomo, w polszczyźnie w pozycji przed spółgłoskami zwartymi (i zwarto-szczelinowymi) mamy do czynienia z nosowością konsonantyczną, ściślej rzecz ujmując: głoskowym odpowiednikiem liter *ę* i *a*, czyli „*e* z ogonkiem” i „*a* z ogonkiem”, jest w takich przypadkach sekwens dwugłoskowy, którego pierwszym elementem jest (znalizowana/unosowiona) samogłoska o odpowiedniej artykulacji ustnej, a drugim spółgłoska nosowa o takim miejscu artykulacji, jakie ma spółgłoska, której graficzny ekwiwalent występuje po literze *ę* lub *a* (poglądowo przedstawia to schemat nr 1) (por. Maciołek, Tambor 2014a, 49; Ostaszewska, Tambor 2006, 59; Wiśniewski 2001, 79–80). Jedynie w położeniu przed spółgłoskami szczelinowymi, a w przypadku *a* także na końcu wyrazu (w wygłosie), rezonans nosowy jest silniejszy i dlatego dla celów (głotto)dydaktycznych oraz w poradnictwie językowym przyjmuje się na ogół (dokonując tym samym pewnego uproszczenia) wokaliczną realizację nosówki, bliską wymowie synchronicznej, to znaczy – uznaje się, że *ę* wymawiane jest jako [ɛ], a *a* – jako [ɔ] (tak m.in.: Lubaś, Urbańczyk 1994, 22; Maciołek, Tambor 2014a, 50; Orłowa, Synowiec 2000, 153; Przybylska 2002, 59; Seretny, Lipińska 2005, 32)<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Od dawna wiadomo bowiem, że nawet w takiej pozycji mamy do czynienia z wymową asynchroniczną. Tzw. nosówki *ę* i *a* realizują się wówczas jako segmenty dwuelementowe, przy czym ich pierwszym składnikiem jest (unosowiona) samogłoska o odpowiednim rezo-

$\epsilon$		[ $\tilde{\epsilon}$ ]
	+ S zw.    zw.-szcz.	→ + [m], [n], [ŋ], [ń], [ŋ], por.
$q$		[ $\tilde{o}$ ]
	<i>dąb</i> [d $\tilde{o}$ mp]	<i>dęby</i> [d $\tilde{e}$ mby]
	<i>blad</i> [b $\tilde{u}$ ont]	<i>blędy</i> [b $\tilde{u}$ ęndy]
	<i>rączka</i> [r $\tilde{o}$ ŋčka]	<i>ręczyć</i> [r $\tilde{e}$ ŋčyć]
	<i>bądź</i> [b $\tilde{o}$ ńć]	<i>będzie</i> [b $\tilde{e}$ ńże]
	<i>pąk</i> [p $\tilde{o}$ ŋk]	<i>pękać</i> [p $\tilde{e}$ ŋkać]

Schemat 1. Konsonantyczna wymowa nosówek w języku polskim

Zgodnie z tym, co napisano, głoskowym odpowiednikiem grafemu  $\epsilon$  w pozycji przed spółgłoską przedniojęzykowo-zębową zwartą [t] powinien być sekwens artykulacyjny [ $\tilde{\epsilon}$ n] (ewentualnie [en], zob. przypis 3). Być może dlatego właśnie wielu Polaków mówi: \*[p'ientnaśće], \*[p'ientnaśćoro], \*[p'ientnasty] i \*[żev'ientnaśće], \*[żev'ientnaśćoro] (albo: \*[żev'intnaśćoro]), \*[żev'ientnasty]. Inni natomiast realizują dźwięk odpowiadający literze  $\epsilon$  jako zdenalizowany dyftong [eu], tj. z zaokrągleniem warg w końcowej fazie artykulacji samogłoski nosowej, efektem czego są warianty brzmieniowe: \*[p'ieutnaśće], \*[p'ieutnaśćoro], \*[p'ieutnasty] oraz \*[żev'ieutnaśće], \*[żev'ieutnaśćoro], \*[żev'ieutnasty]. Oba te sposoby wymowy są jednak niepoprawne, a te z [u] – bardzo rażące (por. Lubaś, Urbańczyk 1994, 111 i 327; Markowski, red., 2010, 225–226 i 770; Zbróg 2009, 89).

nansie ustnym, tzn. [ $\tilde{\epsilon}$ ] lub [ $\tilde{o}$ ], a drugim znaleziona półsamogłoska tylna [ $\tilde{u}$ ] (w położeniu przed spółgłoskami szczelinowymi twardymi i palatalnymi, a w przypadku  $q$  także w wygłosie) lub przednia [i] (wyłącznie w pozycji przed spółgłoskami szczelinowymi miękkimi), zob. Ostaszewska, Tambor 2006, 60–61. Dla pełni obrazu należy nadmienić, że wśród językoznawców nie ma całkowitej zgody co do nazalizacji segmentu wokalicznego, stanowiącego pierwszy element sekwensu głoskowego odpowiadającego literom  $\epsilon$ ,  $q$  w pozycji przed spółgłoskami szczelinowymi, ale także zwartymi i zwarto-szczelinowymi (czy też w pozycji przed grafemami obrazującymi te spółgłoski), a w przypadku  $q$  także na końcu wyrazów. Dlatego właśnie w opisie informację o tej cesze (tj. o unosowieniu) w niniejszym artykule ujmuję w nawias. Według Marka Wiśniewskiego pierwszym elementem dyftongu odpowiadającego ortograficznemu  $q$  i  $\epsilon$  jest we wskazanych pozycjach samogłoska ustna, zob. Wiśniewski 2001, 77–81. Zarówno z powodu rozbieżności poglądów poszczególnych badaczy, jak również ze względu na konieczność wyznaczenia granicy szczególności opisu (co przecież nie jest bez znaczenia w kontekście działalności kulturalnojęzykowej oraz nauczania języka jako obcego) w dalszej części artykułu rezygnuję z oznaczania w zapisie fonetycznym samogłosek znalezionych, zwłaszcza że są one trudne do artykulacyjnego i audytywnego zidentyfikowania.

Jeszcze częściej można natomiast usłyszeć formy: \*[p'ɨ̃t̪naśce], \*[p'ɨ̃t̪naścoro], \*[p'ɨ̃t̪nasty] i \*[ʃev'ɨ̃t̪naśce], \*[ʃev'ɨ̃t̪naścoro], \*[ʃev'ɨ̃t̪nasty], tj. z całkowicie zachowanym rezonansem nosowym (nosowość wokaliczna). Taka zgodna z pisownią (literowa) wymowa jest hiperpoprawna i pretensjonalna, wynika najprawdopodobniej stąd, że mówiący w ten sposób jako nazbyt potoczne i niestaranne postrzegają w istocie prawidłowe brzmienia [p'ɨ̃t̪naśce], [p'ɨ̃t̪naścoro], [p'ɨ̃t̪nasty] i [ʃev'ɨ̃t̪naśce], [ʃev'ɨ̃t̪naścoro], [ʃev'ɨ̃t̪nasty], czyli z odnosowioną, a więc usną samogłoską [e]. Wymowa literowa jest w tym przypadku przejawem fałszywie pojętej troski o poprawność języka polskiego i w gruncie rzeczy świadczy o nieznamomości prawideł polskiej fonetyki; krytycznie ocenił ją m.in. Witold Doroszewski w III tomie poradnika językowego *O kulturę słowa*, wyznając:

A mnie znowu wymowa *piętnaście* – z nosowością – kojarzy się ze wspomnieniem kogoś zmarłego jeszcze przed wojną. Utkwiła mi w pamięci zaś dlatego, że to było – i dziś także jest – odchylenie od utrwalonego zwyczaju wymawiania *piętnaście*, *dziewiętnaście* ze zwykłym nienosowym *e* (Doroszewski 1979, 325).

Uchodząca dziś za jedynie poprawną beznosówkowa wymowa liczebników: *piętnaście*, *piętnaścioro*, *piętnasty*, *dziewiętnaście*, *dziewiętnaścioro* i *dziewiętnasty* ma więc za sobą kilkudziesięcioletnią już tradycję. I choć realizacja ta wydaje się odstępstwem od przywołanej reguły fonetycznej określającej sposób artykulacji tzw. nosówek w pozycji przed spółgłoskami nieszczelinowymi, to jednak w rzeczywistości jest to wyjątek tylko pozorny. W istocie bowiem zgodne z obowiązującą normą ortofoniczną formy: [p'ɨ̃t̪naśce], [p'ɨ̃t̪naścoro], [p'ɨ̃t̪nasty] i [ʃev'ɨ̃t̪naśce], [ʃev'ɨ̃t̪naścoro], [ʃev'ɨ̃t̪nasty] nie tylko potwierdzają zasadę wymowy konsonantycznej nosówek przed spółgłoskami zwartymi, ale także wskazują na tendencję do upraszczania wyjątkowo trudnych artykulacyjnie grup spółgłoskowych: powstała w efekcie rozszczepienia nosówki śródgłosowa zbitka konsonantyczna [ntn] uległa redukcji, polegającej na elizji (wypadnięciu) pierwszej z dwu powtarzających się spółgłosek nosowych (por. Karpowicz 2009, 41).

Z uproszczeniem grup spółgłoskowych mamy również do czynienia w wymowie niektórych innych liczebników. Mówimy więc (zgodnie z normą): [p'ɨ̃n̪ʒẽsont] – *pięćdziesiąt*, [ʃẽʒẽsont] – *sześdziesiąt*, [ʃev'ɨ̃n̪ʒẽsont] – *dziewięćdziesiąt*, [p'ɨ̃n̪ʒẽsonty] – *pięćdziesiąty*, [ʃẽʒẽsonty] – *sześdziesiąty*, [ʃev'ɨ̃n̪ʒẽsonty] – *dziewięćdziesiąty*, zatem z pominięciem dźwięku odpowia-

dającego ortograficznemu *ć*, podobnie jak przy wymowie liczebnika *sześćset* – [šeśset], który w normie potocznej może być realizowany fonetycznie również jako [šejset], tj. z dodatkowym rozsunieniem artykulacyjnym, czyli wydzieleniem miękkości w postaci odrębnego elementu palatalnego – półsamogłoski przedniej [j] (przy jednoczesnym uproszczeniu grupy spółgłosek [ść] + [s] → [is]). Dodajmy od razu, że o ile w przypadku liczebnika *sześćset* źródła poprawnościowe akceptują w języku potocznym wariant brzmieniowy z antycypacją palatalności, tj. [šejset], o tyle taki sposób wymowy nie jest dopuszczalny w przypadku liczebnika *sześć*, który powinien być wymawiany jako [šeść] (zob. Lubaś, Urbańczyk 1994, 418; Markowski, red., 2010, 1139). Nie mają więc statusu normy postaci brzmieniowe \*[šejść] i \*[šejś] (niezgodna z obowiązującą normą jest też forma \*[šeś] z pominiętą wygłosową spółgłoską). Uznanie wymowy [šejset] za poprawną znajduje, jak się wydaje, uzasadnienie w analogicznych faktach z historii języka polskiego, gdyż do rozsunienia artykulacyjnego dochodziło m.in. wówczas, gdy grupa spółgłosek palatalnych [ść] znalazła się w prawostronnym sąsiedztwie spółgłoski przedniojęzykowej [s], por. *mieśśki* → *miejski*, *zamośśki* → *zamojski*, *ujeśdźśki* → *Ujejski* (Klემensiewicz, Lehr-Splawiński, Urbańczyk 1965, 133; Rospond 1971, 125)<sup>4</sup>.

Przy okazji warto przypomnieć pewien fakt natury historycznojęzykowej. Mianowicie: w przypadku liczebnika *sześnaście* uproszczona wymowa wpłynęła z czasem na sposób jego zapisu. Wyraz ten, podobnie jak i inne liczebniki oznaczające wartości od 11 do 19, z punktu widzenia słowotwórstwa diachronicznego jest zrostem, powstałym z wyrażenia *sześć na dziesięć* (analogicznie *jedenaste* pochodzi z *jeden na dziesięć*, *dwanaście* – z *dwa na dziesięć* itd.). Z czasem części składowe tych zestawień poczęły się zrastać i tworzyć jednolite formy wyrazowe, a końcowy człon ulegał stopniowym haplologicznym skróceniom: *dziesięć* → *dzieście* → *dźcie* → *ćcie* → *ście*, co wreszcie doprowadziło do powstania form znanych współczesnej polszczyźnie, w których końcową część *-naście* odczuwamy raczej jako przyrostek (zob. Wiczorkiewicz, Sinielnikoff 1965, 126). Pierwotne zestawienie *sześć na dziesięć* nie zostało jednak przekształcone, jak można by się było tego spodziewać, w formę graficzną *sześnaście* (ani też w *sześnaście*), ale w *sześnaście*. Stało się tak zapewne pod wpływem dominującego sposobu wymowy, polegającego na redukcji w pierwszym członie analizowanego zrostu, tj. w liczebniku

<sup>4</sup> Współcześnie rozsunienie artykulacyjne dotyczy głównie głoskowej realizacji litery *ń* w pozycji przed spółgłoskami zwarto-szczelinowymi (ewentualnie też zwarto-wybuchowymi), zob. Ostaszewska, Tambor 2006, 61–62; Tambor 2000.

*sześć*, ostatniej głoski [ć] oraz depalatalizacji miękkiej spółgłoski [s]<sup>5</sup>. Dlatego piszemy dziś – zgodnie z dominującą od dawna wymową [šesnaśće] – *sześnaście*.

Za wzorcowe uchodzi natomiast brzmienie liczebników *pięćset* i *dziewięćset* z regularnym rozkładem nosówki w pozycji przed prepalatalną afrykatą i podtrzymujące powstałą w ten sposób grupę trójspółgłoskową, tj. [p'ieńcset] oraz [šev'ieńcset]. W odróżnieniu więc od wymowy [šešset], ale też [p'ieńżeśont] i [šev'ieńżeśont] w przypadku tych liczebników na najwyższym poziomie normy ortoepicznej nie dopuszcza się uproszczenia śródgłosowej zbitki konsonantycznej (zob. Markowski, red., 2010, 225 i 770). Rozmaite przeobrażenia (redukcje i asymilacje) w obrębie tej grupy spółgłoskowej spotykamy za to w potocznej odmianie języka. W wypowiedziach swobodnych, nieoficjalnych możemy usłyszeć formy: [p'ieńcset], [šev'ieńcset] – z odmiękczo-ny [ć], [p'ieńcset], [šev'ieńcset] – z dodatkową elizją głoski szczelinowej [s]; możliwe są też warianty [p'ieñcset], [šev'ieñcset] – z grupą spółgłosek jednorodnych pod względem miejsca artykulacji, tj. przedniojęzykowych niepalatalnych, oraz [p'ieñcset] i [šev'ieñcset] – ze zdepalatalizowaną spółgłoską [ń] i elidowanym [s]. Jednak w słownikach poprawnościowych, poza przywołanymi już starannymi brzmieniami [p'ieńcset] i [šev'ieńcset], jako mieszczące się w normie (użytkowej i/lub wzorcowej) podaje się jedynie postaci brzmieniowe: [p'ieñcset] (Lubaś, Urbańczyk 1994, 327), [p'ieñcset] (Markowski, red., 2010, 770) oraz [šev'ieñcset] (Lubaś, Urbańczyk 1994, 111)<sup>6</sup>. W *Podręcznym słowniku poprawnej wymowy polskiej* za zgodny z normą wymawianową uznano też wariant [šev'ieñset], por. „**dziewięćset**: dzie'wieñcet / dziewięset” (Lubaś, Urbańczyk 1994, 111).

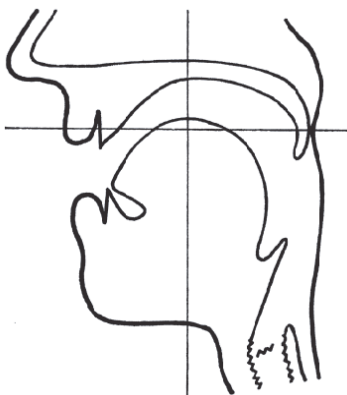
Nierzadko można też usłyszeć w wypowiedziach nie tylko studentów, ale również lektorów, nauczycieli języka polskiego liczebniki *trzydzieści* i *czterdzieści* realizowane fonetycznie jako: [tšyżiści] i [čterżiści], gdzie ortograficznemu *e* odpowiada (w wymowie) głoska [i], a nie – jak wymaga tego norma – [e]<sup>7</sup>.

<sup>5</sup> Proces ten nie jest bynajmniej żadną anomalią, lecz wymianą automatyczną, spowodowaną sąsiedztwem ze spółgłoską przedniojęzykowo-zębową twardą [n]. Identycznie uwarunkowana depalatalizacja [ć] : [t] nastąpiła w liczebnikach *pięć* i *dziewięć*, stanowiących pierwszy element historycznych zrostów: *piętnaście* i *dziewiętnaście*.

<sup>6</sup> Ponieważ pozostałych, wymienionych w artykule form brzmieniowych liczebników *pięćset* i *dziewięćset* w ogóle nie uwzględniono w odnośnych hasłach słownikowych, nie poddajemy ich ocenie normatywnej.

<sup>7</sup> Gwoli ścisłości należy dodać, że w starannej wymowie liczebników *trzydzieści* i *czterdzieści* w gruncie rzeczy występuje kontekstualny (pozycyjny) wariant samogłoski [e], tj. głoska o podwyższonej artykulacji: ścieśnione (zwięzione) [é]. Dźwięk ten pojawia się jedynie w obustronnym sąsiedztwie spółgłosek miękkich (w tym przypadku [š] i [ś]), a jego wymowa polega

Odchodzenie od starannego modelu artykulacji poprzez zastępowanie właściwej tym formom głoski [e] samogłoską [i] jest spełnieniem upodobnienia pod względem miejsca artykulacji i jednocześnie przejawem przemożnej we współczesnej polszczyźnie – a odciskającej wyraziście swe piętno także w zakresie wymowy liczebników – tendencji do ekonomiczności środków językowych i oszczędzania wysiłku: w tym przypadku (z natury leniwych) narządów artykulacyjnych. Samogłoska [e] jest średnia, to znaczy, że przy jej wymawianiu język jest lekko wzniesiony ku podniebieniu, lecz właściwie nie dotyka jamy ustnej w żadnym miejscu, jest więc jakby zawieszony w powietrzu (Tambor 2014, 18), zob. schemat 2.



Schemat 2. Przekrój poprzeczny (rentgenogram) głoski [e]<sup>8</sup>

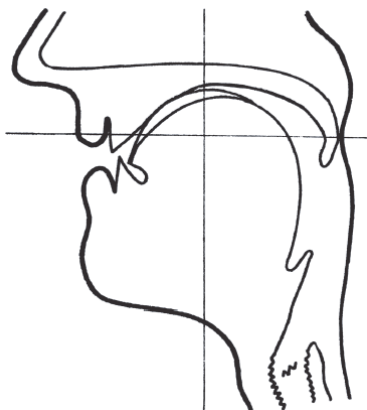
Przy artykulowaniu zaś spółgłosek [ʒ] oraz [ś] środkowa część masy języka podnosi się maksymalnie w górę, na tyle wysoko, że między nią a podnie-

---

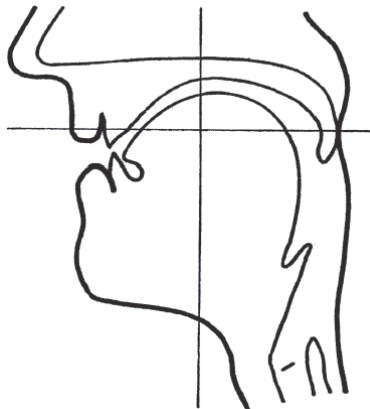
właśnie na zwężeniu (zacieśnieniu) kanału głosowego, z czym naturalnie związane jest podniesienie masy języka, jak gdyby jego wyrzucenie – tak jak dzieje się to przy artykulacji spółgłosek miękkich. Dla zwykłego użytkownika języka podwyższenie artykulacyjne jest cechą bardzo trudno uchwytną, niełatwą do artykulacyjnego i audytywnego rozpoznania i dlatego zazwyczaj w ogóle nieuświadomianą, zwłaszcza że wzajemna substytucja tych głosek nie prowadzi do zmiany znaczenia wyrazów. Ścieśnione [ɛ] utożsamiane jest więc słuchowo z jasnym [e] (podobnie jak [ɔ] z [o] oraz [ä] z [a]), zob. uwagę zamieszczoną w podręczniku: Ostaszewska, Tambor 2006, 52. Podwyższenie artykulacyjne samogłoski [e] do [ɛ], z jakim mamy do czynienia w starannej wymowie liczebników *trzydzieści* i *czterdzieści*, szczególnie sprzyja wymianie średniej samogłoski ścieśnionej na wysoką samogłoskę [i] w wymowie potocznej.

<sup>8</sup> Zamieszczone w tym artykule rentgenogramy (przekroje poprzeczne) głosek pochodzą z publikacji Maciołek, Tambor 2014b.

bieniem twardym (*palatum*) tworzy się odpowiednio: zwarcie przechodzące w szczelinę (w przypadku [ʃ]) lub wąziutka szczelina (przy wymowie [ʂ]), którą powietrze przeciska się na zewnątrz (zob. schemat 3 i 4).



Schemat 3. Rentgenogram głósłki [ʃ]



Schemat 4. Rentgenogram głósłki [ʂ]

Jeśli więc w wyrazach *trzydzięści* i *czterdzięści* średnie [e] znajduje się między tymi wysokimi spółgłoskami palatalnymi [ʃ] i [ʂ], to nieuchronne (zwłaszcza w szybkiej wymowie) jest podwyższenie owego [e] do [i], które w fonetyce charakteryzowane jest jako wysokie właśnie ze względu na maksymalne wzniesienie grzbietu języka ku podniebieniu przy jego wymowie. W ten sposób bowiem droga, którą musi pokonać język, aby przejść od jednej wysokiej głósłki [ʃ] do drugiej wysokiej [ʂ], ulega skróceniu. Jest to więc ruch ekonomiczniejszy, łatwiejszy dla mówiącego. Identyczny proces możemy zaobserwować również w przypadku innej części mowy, przysłówka *dzisiaj*, wymawianego nawet w oficjalnych wypowiedziach przez spikerów, redaktorów radiowych i telewizyjnych, a także osoby filologicznie wykształcone jako \*[ʃiśeij]<sup>9</sup>. Stwierdzić jednak należy, że choć warianty brzmieniowe \*[ʃyżiśi]

<sup>9</sup> W podobny sposób co zaproponowany w niniejszym artykule w odniesieniu do form brzmieniowych \*[ʃyżiśi] i \*[čterżiśi] tłumaczył dialektalną wymowę końcowego *-aj* jako [ej] w formach rozkazników oraz przywołanym przysłówku *dzisiaj*, a także *tutaj* i *wczoraj* Kazimierz Dejna, por.: „Powodem zbliżenia artykulacji *a* do *e* i upowszechnienia się *-ej*, *-ejć* na terenach pozamazowieckich było niewątpliwie następstwo tautosylabicznego *ź*, wymawianego z silnym podniesieniem środka języka. Jeśli w dodatku *-aj* występowało po miękkiej, np. *żó-iaj*, *bujać*, *stawać*, potrzebne do wymówienia *a* obniżenie środka języka staje się między tak wysoko artykułowanymi głósłkami trudno osiągalne, zwłaszcza w osłabionym artykulacyjnie

i \*[čteržǫ́sći] znajdują językowe uzasadnienie, to mimo wszystko są to formy błędne, będące przejawem fonetycznej niestaranności. Jeszcze bardziej rażące są postaci wymawianiowe: \*[p'ínć], \*[p'ínǫ́sont], \*[p'íncet] || \*[p'ínćset] oraz \*[ǫ́ev'ínć], \*[ǫ́ev'ínǫ́sont], \*[ǫ́ev'íncet] || \*[ǫ́ev'ínćset]. Za kuriozum należy uznać fakt, że w *Wielkim słowniku poprawnej polszczyzny* uznano tę ostatnią formę za dopuszczalną w wymowie potocznej, mimo braku takiej akceptacji dla innych przywołanych tu brzmień (zob. Markowski, red., 2010, 225). Formę \*[ǫ́ev'ínć(s)et] za błędną uznają natomiast m.in. Władysław Lubaś i Stanisław Urbańczyk w *Podręcznym słowniku poprawnej wymowy polskiej* (por. Lubaś, Urbańczyk 1994, 111).

Liczebnik *dziewięćset* stanowi wdzięczną okazję ku temu, aby przypomnieć, iż trójsylabowe formy fleksyjne liczebników złożonych oznaczających setki, zarówno określonych (o wartości od 400 do 900, a także czterosylabowa forma *dziewięćinuset*), jak i nieokreślonych: *paręset*, *paruset* i *kilkaset*, *kilkuset* mają w wymowie wzorcowej akcent proparoksytoniczny, tj. padający nie na drugą, lecz na trzecią od końca sylabę wyrazu<sup>10</sup>. W XXI wieku paroksytoneza tych form liczebnikowych jest jednak bardzo rozpowszechniona, także w uzusie inteligentkim, w czym również należy upatrywać przejawu tendencji do ekonomiczności środków językowych, rozumianej tu jako ograniczenie wyjątków poprzez podporządkowanie ich naczelnej regule akcentu paroksytonicznego. Dlatego od lat dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia realizacje fonetyczne z akcentem na zgłosce przedostatniej odnotowuje się bez zastrzeżeń na drugim poziomie normy<sup>11</sup>.

wygłosie” (Dejna 1973, 168). Inne objaśnienie wymowy, typu: \*[ǫ́isćej] zaproponował niedawno (w 2012 roku) Witold Mańczak, według którego „przejście *-aj* w *-ej* nie jest regularną zmianą fonetyczną, ale nieregularną zmianą fonetyczną spowodowaną wysoką częstością użycia” (Mańczak 2012, 88–89).

<sup>10</sup> Do tej grupy dołącza się też niekiedy semantycznie bliskie liczebnikom nieokreślonym leksemom nieodmienne *częstokroć* i *kilkakroć*.

<sup>11</sup> Należy zauważyć, że w *Wielkim słowniku poprawnej polszczyzny* informacja o akceptowalności tak akcentowanych form liczebnikowych pojawia się tylko w odnośnych hasłach słownikowych (postaci te opatrzone są wówczas kwalifikatorem *pot. dopuszczalne*), nie wspomina się natomiast o takiej możliwości ich akcentowania (tj. kładzenia nacisku na drugą sylabę od końca) w zamieszczonym na końcu słownika hasle problemowym AKCENT – inaczej niż czyni to autorka tegoż hasła w odniesieniu do rzeczowników o łacińskiej proveniencji zakończonych na *-ika* || *-yka*, przy których pisze: „Dopuszczalne jest jednakże akcentowanie tych wyrazów także na sylabie przedostatniej, choć jest to mniej tradycyjne” (por. punkty II i IV w artykule hasłowym AKCENT zamieszczonym w *Wielkim słowniku poprawnej polszczyzny* (Jadacka 2010a, 1546).



Wymowa liczebników nie jest sprawą łatwą. Skoro więc tyle kłopotów przysparza ona samym Polakom, łatwo wyobrazić sobie, że skala trudności, rozterek i wahań fonetycznych wydatnie wzrasta w przypadku cudzoziemców uczących się języka polskiego. Dzieje się tak w dużej mierze za sprawą rozbieżności pomiędzy pisownią a wymową liczebników, licznych różnic ilościowych i jakościowych w tym zakresie. Polskie liczebniki „najeżone” są też dźwiękami o szczególnie trudnej dla obcokrajowców artykulacji. Sporo w nich zwłaszcza spółgłosek dźwiękowych i środkowojęzykowych, zwartych, szczelinowych i zwarto-szczelinowych, częste są zbitki konsonantyczne w jednych formach ulegające upodobnieniom i redukcji, a w innych – nie. Dodatkowo dochodzą tu jeszcze różnego rodzaju interferencje językowe, substytucje, transformacje itp.

Prawidłowa wymowa liczebników to jednak cenna umiejętność w dzisiejszym scyfryzowanym świecie. Człowieka zewsząd otaczają numery i sam też jest precyzyjnie oznakowany. Numer telefonu służbowego i prywatnego, kod pocztowy miejscowości, seria i numer dowodu osobistego lub paszportu, numer pracowniczy, PESEL, NIP – to tylko niektóre spośród wymienionych przez Antoninę Grybosiową elementów komputerowej identyfikacji jednostki, nie jest to bowiem – jak zauważa badaczka – zestaw pełny (Grybosiowa 2003, 192). Podawanie godziny, liczenie pieniędzy, parametryczne określanie wielkości posiadanego dorobku naukowego i materialnego, informowanie o wynikach meczów czy wysokości temperatury to typowe działania w codziennym życiu. Ważne jest jednak, aby formułowane w związku z nimi komunikaty były artykułowane z należytą starannością. Prawidłowa wymowa liczebników pozwala poza tym uniknąć niepożądaną (wtórnej) homonimii wyrazów i form wyrazowych, która – jak zostało to już wcześniej powiedziane – może prowadzić do zaburzeń komunikacyjnych. Na zjawisko to kieruje naszą uwagę anegdota przytoczona w popularnym niegdyś podręczniku Anny Cegieli i Andrzeja Markowskiego *Z polszczyzną za pan brat*:

Zmęczeni wędrowką, weszliśmy do przydrożnej restauracji. Moi podopieczni rozlokowali się przy stolach, ja zaś podeszłam do bufetu. – Czy herbaty dla dwudziestu osób można prosić? – spytałam panią zza lady. – Trzy herbaty dla dwudziestu osób? – zdziwiła się bufetowa i spojrzała na mnie podejrzliwie. – A dlaczego taka oszczędność? (Cegiela, Markowski 1982, 153).

Dopełnieniem rozważań poczynionych w niniejszym artykule niech będzie wykaz poprawnych – wzorcowych oraz akceptowalnych w wypowiedziach

potocznych, choć traktowanych jako mniej staranne, jednak mieszczące się w tzw. normie użytkowej – postaci brzmieniowych polskich liczebników<sup>12</sup>:

*jeden* [jeden]

*dwa* [dva]

*trzy* [tšy], *pot.* [čšy]

*cztery* [čtery]

*pięć* [p'ieńć]

*sześć* [šeść]

*siedem* [šedem]

*osiem* [ošem]

*dziewięć* [žev'ieńć]

*dziesięć* [žešeńć]

*jedenście* [jedenaście]

*dwanaście* [dvanaście]

*trzyście* [tšynaście], *pot.* [čšynaście]

*czternaście* [čternaście]

*piętnaście* [p'ietnaście]

*szesnaście* [šesnaście]

*siedemnaście* [šedemnaście]

*osiemnaście* [ošemnaście]

*dziewiętnaście* [žev'ietnaście]

*sto* [sto]

*dwieście* [dv'ieście], [d'v'ieście]

*trzysta* [tšysta], *pot.* [čšysta]

*czterysta* [čterysta], *pot.* [čterysta]

*pięćset* [p'ieńćset], *pot.* [p'ieńćset], [p'ieńćset]

*sześćset* [šeśset], *pot.* [šeįset]

*siedemset* [šedemset], *pot.* [šedemset]

*osiemset* [ošemset], *pot.* [ošemset]

*dziewięćset* [žev'ieńćset], *pot.* [žev'ieńćset]

*tysiąc* [tyšonc]

*dwadzieścia* [dvažeśća]

*trzydzieści* [tšyžeśći], *pot.* [čšyžeśći]

*czterdzieści* [čteržeśći]

*pięćdziesiąt* [p'ieńżeśont]

*sześćdziesiąt* [šežżeśont]

*siedemdziesiąt* [šedemżeśont]

*osiemdziesiąt* [ošemżeśont]

*dziewięćdziesiąt* [žev'ieńżeśont]

## Literatura

- Andrzejczuk A., 2011, *Dwoje urodzin to brźmi dzjinnie. Norma językowa dotycząca połączeń rzeczowników pluralie tantum z liczebnikami a jej realizacja w tekstach*, „Język Polski”, nr 4.
- Bereda T., 1993, *Jak wymawiamy wyrazy?*, w: Podracki J., red., *Polszczyzna płata nam figle. Poradnik językowy dla każdego*, Warszawa.
- Buttler D., Kurkowska H., Satkiewicz H., 1976, *Kultura języka polskiego*, Warszawa.
- Cegiela A., Markowski A., 1982, *Z polszczyzną za pan brat*, Warszawa.
- Dejna K., 1973, *Dialekty polskie*, Wrocław.
- Dolacka M., 1993, *Liczebniki*, w: Podracki J., red., *Polszczyzna płata nam figle. Poradnik językowy dla każdego*, Warszawa.

<sup>12</sup> Poprawną realizację foniczną polskich liczebników wraz z wizualizacją ruchów aparatu mowy zarejestrowano na płycie DVD dołączonej do przewodnika *Głoski polskie* (zob. nagranie do zadania 14.), Maciołek, Tambor 2014a.

- Doroszewski W., 1979, *O kulturę słowa. Poradnik językowy*, t. III, Warszawa.
- Gruszczyński W., 1986, *O odmianie i składni tzw. liczebników zbiorowych*, w: Kurkowska H., red., *Współczesna polszczyzna. Wybór zagadnień*, Warszawa.
- Grybosiova A., 2003, *Człowiek współczesny – jednostka precyzyjnie oznakowana*, w: tejsze, *Język wtopiony w rzeczywistość*, Katowice (pierwodruk w: „Prace Filologiczne” 1998, t. 43).
- Jadacka H., 2006, *Kultura języka polskiego. Fleksja, słowotwórstwo, składnia*, Warszawa.
- Jadacka H., 2010a, *Akcent*, w: Markowski A., red., *Wielki słownik poprawnej polszczyzny PWN*, Warszawa.
- Jadacka H., 2010b, *Liczebnik*, w: Markowski A., red., *Wielki słownik poprawnej polszczyzny PWN*, Warszawa.
- Karpowicz T., 1994, *Próba określenia normy składniowej dotyczącej użycia liczebników zbiorowych*, w: Handke K., Dalewska-Greń H., red., *Polszczyzna a/ i Polacy u schyłku XX wieku: zbiór studiów*, Warszawa.
- Klemensiewicz Z., Lehr-Splawiński T., Urbańczyk S., 1965, *Gramatyka historyczna języka polskiego*, Warszawa.
- Kostić-Golubičić M., 2000, *Spojrzenie cudzoziemca na liczebniki polskie*, w: Mazur J., red., *Polonistyka w śniecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych*, Lublin.
- Maciołek M., Tambor J., 2014a, *Głoski polskie. Przewodnik fonetyczny dla cudzoziemców i nauczycieli uczących języka polskiego jako obcego (wydanie II uzupełnione z uwzględnieniem wymowy zapożyczonych)*, Katowice.
- Maciołek M., Tambor J., 2014b, *Głoski polskie. Rentgenogramy*, Katowice.
- Madejowa M., 1992, *Zasady współczesnej wymowy polskiej (w zakresie samogłosek nosowych i grup spółgłoskowych) oraz ich przydatność w praktyce szkolnej*, „Język Polski”, nr 2/3.
- Mańczak W., 2012, *Wymowa tutaj, dzisiaj*, „Linguistica Copernicana”, nr 2 (8).
- Markowski A., 2007, *Język polski. Poradnik prof. Markowskiego. Problemy językowe i gramatyczne współczesnego Polaka*, Warszawa.
- Markowski A., red., 2010, *Wielki słownik poprawnej polszczyzny PWN*, Warszawa.
- Mieczkowska H., 1996, *Liczebniki na co dzień*, Kraków.
- Miodek J., 1987, *Odpowiednie dać rzeczy słowo. Szkice o współczesnej polszczyźnie*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź.
- Miodek J., 1996, *Padły cztery bramki*, w: Miodek J., *Jaka jesteś, polszczyzno?*, Wrocław.
- Miodek J., 1998, *Rozmyślajcie nad mową!*, Warszawa.
- Nitsch K., 1949, *Składnia dwojga*, „Język Polski”, nr 1.
- Nitsch K., 1950, *Odpowiedź Redakcji*, „Język Polski”, nr 2.
- Orłowa K., Synowicz H., 2000, *Język ojczysty. Podręcznik do kształcenia językowego dla klasy drugiej gimnazjum*, Warszawa.
- Ostaszewska D., Tambor J., 2006, *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego*, Warszawa.
- Podracki J., 1993, *Liczebniki polskie, czyli wyrazy, z którymi nikt nie może sobie poradzić*, w: tegoż, red., *Polszczyzna płata nam figle. Poradnik językowy dla każdego*, Warszawa.
- Przybylska R., 2002, *O języku polskim. Podręcznik dla klas 1–3 liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego, dla klas 1–4 technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony*, Kraków.
- Rospond S., 1971, *Gramatyka historyczna języka polskiego*, Warszawa.
- Satkiewicz H., 1997a, *Ach te liczebniki!... Zakres użycia, odmiana i składnia liczebników zbiorowych*, „Poradnik Językowy”, z. 2.
- Satkiewicz H., 1997b, *Kłopotów z liczebnikami ciąg dalszy*, „Poradnik Językowy”, z. 4.

- Satkiewicz H., 1997c, *Liczebnik jeden – niesformy element polskiej składni*, „Poradnik Językowy”, z. 5.
- Sawicka I., 1995, *Fonologia*, w: Wróbel H., red., *Gramatyka współczesnego języka polskiego*, t. *Fonetyka i fonologia*, Kraków.
- Seretny A., Lipińska E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Stieber Z., 1989, *Zarys gramatyki porównawczej języków słowiańskich*, Warszawa.
- Tambor J., 2000, *Rozsuniecie artykulacyjne jako problem fonetyczny i fonologiczny*, w: Földi É., Gadányi K., *Vox humana. Bolla Kálmán professzor hetvenedik születésnapjára*, Budapest.
- Tambor J., 2014, *Poprawna wymowa polska. Przewodnik dla cudzoziemców i ich nauczycieli*, w: Maciolek M., Tambor J., *Głoski polskie. Przewodnik fonetyczny dla cudzoziemców i nauczycieli uczących języka polskiego jako obcego (wydanie II uzupełnione z uwzględnieniem wymowy zapożyczeń)*, Katowice.
- Wiśniewski M., 2001, *Zarys fonetyki i fonologii współczesnego języka polskiego (Skrypt dla studentów filologii polskiej)*, Toruń.
- Wieczorkiewicz B., Sinielnikoff R., 1965, *Elementy gramatyki historycznej języka polskiego*, Warszawa.
- Wyrwas K., red., 2007, *Tysiąc jeden drobniaków, czyli o kłopotliwych liczebnikach*, w: tejże, red., [www.poradniajezykowa.pl](http://www.poradniajezykowa.pl), Katowice.
- Zbróg P., 2009, *Język na miarę. Praktyczne porady dla polonistów*, Kielce.
- Zieniukowa J., 1987, *Liczebniki polskie – wyrazy kłopotliwe*, „Studia z Filologii Polskiej i Słowiańskiej”, r. XXIV.

Problems (for foreigners and Polish language teachers)  
that pronunciation of numerals causes

The article presents problems, which are encountered by foreigners and native speakers when pronouncing and accentuating Polish numerals. The most common phonetic mistakes are described and the mechanism that leads to their occurrence explained. The article concludes with a list of Polish numerals with their phonetic transcription, which shows their correct pronunciation – the one that should be considered as the model pronunciation in official statements and/or accepted in everyday speech.

**Keywords:** pronunciation, numerals, assimilation, orthophonic norm

MARIA WTORKOWSKA  
Uniwersytet w Lublanie  
Lublana

## Błędy fleksyjne w tekstach pisanych przez słoweńskich studentów polonistyki w Lublanie

### Wprowadzenie

Przedmiotem artykułu jest analiza błędów fleksyjnych popełnianych przez słoweńskich studentów uczących się języka polskiego na polonistyce w Lublanie. W materiale uwzględniono błędy pochodzące z prac pisemnych studentów. Podczas procesu uczenia się języków obcych często popełniamy błędy językowe, czyli dokonujemy wyboru „złego elementu systemowego – gramatycznego lub stylistycznego” (Miodek 2001, 78). Choć często trudno określić przyczyny błędów, ponieważ mogą być one różnorakiej natury, jak piszą Anna Dąbrowska i Małgorzata Pasięka (2006, 16), to jednak często wynikają z transferu negatywnego, a więc sytuacji, kiedy to przeniesienie nawyków nabytych przy opanowywaniu danego materiału na inny utrudnia uczenie się i jest przyczyną powstawania błędnych form językowych (Kurcz 2000, 185–186; Lipińska 2003, 80–84; Marjanovič Umek, Kranjc, Fekonja 2006, 142–143). To zderzenie dwu systemów gramatycznych jest przyczyną licznych międzyjęzykowych interferencji. Ich rezultatem na płaszczyźnie tekstu pisanego i mówionego są między innymi błędy gramatyczne w zakresie fleksji. W dalszej części analitycznej dokonam typologii i analizy błędnych form, starając się wskazać ich przyczyny. Szczególną uwagę poświęcam tu błędom, które mogą powstawać pod wpływem języka słoweńskiego. Materiał czerpię z własnego korpusu błędów, wyekscerpowanych z tekstów pisanych przez studentów lublańskiej polonistyki.

Termin *błąd językowy* może być używany w szerokim znaczeniu jako nazwa nadrzędna, hiperonim, wszystkich błędów<sup>1</sup>. Można go również traktować jako synonim tylko błędów systemowych, które dzieli się na błędy gramatyczne (fleksyjne i składniowe), błędy leksykalne (słownikowe/wyrazowe, słowotwórcze, frazeologiczne) i błędy fonetyczne, jak to przedstawia jedna z typologii, zawarta między innymi w *Wielkim słowniku poprawnej polszczyzny* pod redakcją Andrzeja Markowskiego<sup>2</sup>. Zaprezentowana tam typologia, podobnie jak ta zawarta w opracowaniu pod redakcją Witolda Mizerskiego *Język polski. Encyklopedia w tabelach* (2000, 166–170) czy przedstawiona w artykule Józefa Porayskiego-Pomsty (1994, 55–66), dotyczy błędów popełnianych przez rodzimych użytkowników języka. Andrzej Markowski definiuje błąd jako nieświadome odstępstwo od obowiązującej w danym momencie normy językowej, jako nieuzasadnioną innowację, która nie usprawnia porozumiewania się, nie wyraża nowych treści ani emocji, czyli nie tłumaczy się funkcjonalnie i zazwyczaj razi świadomych użytkowników języka (Markowski 2012, 1553–1555; Markowski 2005, 55). Pojęcie błędu językowego nieco inaczej przedstawia się jednak w glottodydaktyce. Z prac różnych językoznawców (Dąbrowska, Pasieka 2006; Dąbrowska, Pasieka 2008; Lipińska 2003; Burzyńska 1999) wynika, że norma językowa dla cudzoziemców jest nieco odmienna od normy językowej dla rodzimych użytkowników języka, dlatego więc pojęcia błędu językowego popełnianego przez rodzimego użytkownika nie da się mechanicznie przenieść na pojęcie błędu językowego popełnianego przez osobę, która tego języka się uczy. O różnicy między błędami popełnianymi przez rodzimych użytkowników języka i cudzoziemców piszą na przykład Anna Dąbrowska i Małgorzata Pasieka:

Błędy cudzoziemców popełniane w języku polskim tylko częściowo (...) pokrywają się z błędami rodzimych użytkowników języka. Luki w kom-

---

<sup>1</sup> Por. na przykład: „Błędem językowym jest (...) jakikolwiek błąd w strukturze tekstu (jest to więc zjawisko obserwowalne na płaszczyźnie *parole*), poczynając od najniższej płaszczyzny (błędy fonetyczne i ortograficzne), poprzez poziom morfologiczny (błędy słowotwórcze i fleksyjne), leksykalny (błędy leksykalne i frazeologiczne), składniowy (błędy składniowe), aż do poziomu tekstu – błędy stylistyczne” (Zawilska 1999, 257).

<sup>2</sup> *Wielki słownik poprawnej polszczyzny*, red. A. Markowski, Warszawa 2012. Hasła: *Błąd językowy*, s. 1553–1555; *Innowacja językowa*, s. 1581–1582. Typologia ta jest także zawarta w podręczniku do kultury języka tego autora: *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, Warszawa 2005, s. 55–60, jego *Nowym słowniku poprawnej polszczyzny*, Warszawa 2003, s. 1621–1623 oraz w publikacji *Poprawna polszczyzna. Hasła problemowe*, seria „Praktyczny Pomocnik Studenta”, red. M. Bańko, Warszawa 2008, s. 14–16.

petencji językowej, spowodowane zarówno niepełną znajomością systemu językowego, jak i reguł ograniczających powodują, że stanowią one zbiór daleko większy, a ich typy są dużo bardziej zróżnicowane (Dąbrowska, Pasieka 2008, 103).

W niniejszym artykule ograniczam się do analizy wybranych błędów fleksyjnych popełnianych w pracach pisemnych przez Słoweńców uczących się języka polskiego. Błędy fleksyjne, które Markowski zalicza do błędów wewnątrzjęzykowych (Markowski 2005, 56), polegają na odstępstwach od normy fleksyjnej. Wśród błędów popełnianych przez Słoweńców można wyróżnić z jednej strony te, które pojawiają się wskutek niezajomości, czy raczej niewystarczającej, niepełnej znajomości zasad poprawnościowych zarówno w języku rodzimym, jak i przyswajanym polskim, oraz z drugiej strony te, które są skutkiem braku kompetencji w zakresie opanowania form gramatycznych oraz wpływu interferencji, a więc wystąpienia transferu negatywnego.

## Typologia i analiza błędów fleksyjnych

Błędy fleksyjne naruszają normę w zakresie odmiany wyrazów, a więc dotyczą najczęściej wyboru niewłaściwego wzorca odmiany, niewłaściwej postaci wyrazu czy złej końcówki fleksyjnej. Przedstawione poniżej błędy w większości wynikają z oddziaływania na siebie systemów dwu języków słowiańskich – języka polskiego i języka słoweńskiego, choć są też błędy wynikające na przykład z wyrównania analogicznego form w zakresie systemu jednego języka, a więc spotykane czasem również u rodzimych użytkowników języka.

### Błędy w zakresie kategorii rodzaju gramatycznego grup imiennych i form czasownikowych

Błędy w zakresie kategorii rodzaju polegają na niewłaściwym wyborze rodzaju gramatycznego. Trudności z wyborem właściwego rodzaju gramatycznego dotyczą najczęściej jednakowych pod względem znaczenia oraz brzmienia wyrazów, funkcjonujących w obu językach, ale posiadających różny rodzaj, na przykład pol. *auto* (neutrum) – słń. *avto* (maskulinum), pol. *banan* (maskulinum) – słń. *banana* (femininum). Rzeczowniki zakończone na

-o, zarówno rodzime, jak i zapożyczone, są w języku polskim rodzaju nijakiego, w języku słoweńskim zaś rzeczowniki na -o mogą być rodzaju męskiego, np. pol. *kino* (n) – slń. *kino* (m), pol. *auto* (n) – slń. *avto* (m), pol. *metro* (n) – slń. *metro* (m), bądź nijakiego, np. pol. *okno* (n) – slń. *okno* (n), *oko* – *oko*, *ucho* – *ubo*. Stąd leksemy *tempo*, *metro*, *auto*, jednakowo brzmiące w obu językach, otrzymują często w pracach studentów określenia w rodzaju męskim, np. *Tempo nie jest tak \*szybki* (zam. szybkie); *Lubię jeździć metrem. \*Wygodny* (zam. wygodne) *jest i bardzo szybko dostaniesz się na drugi koniec miasta; \*Mój nowy* (zam. moje nowe) *auto* (...), oraz czasem też męski wzór odmiany: *Wtedy nie było \*autów* (zam. aut; na wzór slń. formy dopełniacza liczby mnogiej *avtov*).

Polskie rzeczowniki rodzaju nijakiego zakończone na -um również traktowane są często jako rzeczowniki rodzaju męskiego. Wiązać się to może z faktem, że wyrazy te zostały przyswojone do języka słoweńskiego właśnie jako rzeczowniki męskie. Porównajmy: pol. *muzeum* (n) – slń. *muzej* (m), pol. *kryterium* (n) – slń. *kriterij* (m), pol. *sympozjum* (n) – slń. *simpozij* (m), pol. *seminarium* (n) – slń. *seminar* (m). Jeśli występują w języku słoweńskim z morfemem -um, to traktowany jest on jako część składowa tematu, a nie końcówka fleksyjna; porównajmy kilka form odmiany rzeczownika *forum* w języku słoweńskim: *forum-Ø* – *forum-a* – *forum-i* – *o forum-ih*. Polskie wyrazy rodzaju nijakiego zakończone na -um często więc błędnie otrzymują określenia w rodzaju męskim oraz łączone są z formą męską czasownika, np. *\*Drugi zachowany* (zam. drugie zachowane) *kryterium \*polegał* (zam. polegało) *na zasadach morfologicznych* (...); *Jeżeli \*polski* (zam. polskie) *verbum proprium „rzyc” z powodu przestarzałości rzadko \*spotykany* (zam. spotykane) *jest w współczesnym języku polskim* (...).

Zdarzają się też błędy polegające na tym, że wyraz nieodmienny o rodzaju nijakim otrzymuje rodzaj męski pod wpływem języka słoweńskiego, np. *Tabu \*otaczający* (zam. otaczające) *aurą tajemniczości \*związany* (zam. związane) *jest również z fizjologią organizmu kobiecego*. Wyraz *tabu* w języku słoweńskim ma rodzaj męski i się odmienia: *politični tabu, ni tabujev, spregovoriti o tabujih*.

Jak już stwierdzono wcześniej, błędy w zakresie kategorii rodzaju polegają na nieprawidłowym przyporządkowaniu polskiego rzeczownika do jednego z rodzajów (często z dodawaniem typowego dla tego rodzaju wykładnika) pod wpływem innej rodzajowej przynależności odpowiedniego wyrazu słoweńskiego. Najczęściej błędne ustalenie rodzaju polskich rzeczowników dotyczyło poniższych kategorii:

- rodzaj żeński zamiast rodzaju męskiego: *\*banana* (zam. banan; pod wpływem slń. *banana*); *\*wymoga etyczna* (zam. wymóg etyczny; na



wzór slń. *etična zahteva*): *Na podstawie \*wymogi etycznej* (zam. wymogu etycznego) *dziennikarzę wiedzą* (...);

- rodzaj męski zamiast rodzaju żeńskiego: *\*recept* (zam. recepta, pod wpływem slń. *recept*): *Do podania dołączam też kopię \*recepta przepisanego* (zam. recepty przepisanej) *przez jej lekarza*; *\*hybryd* (zam. *hybryda*; pod wpływem slń. *hibrid*): *Skromna jest liczba wyrazów pochodzenia czeskiego (4,2%) i dolnołużyckiego (2,1%) oraz \*hybrydów* (zam. *hybryd*), *które, dla przypomnienia, spajają dwie części, pochodzące z różnych języków (4,2%)*; *\*cyfr* (zam. *cyfra*; prawdopodobnie pod wpływem slń. *ševilka*, chociaż warto dodać, że w języku słoweńskim istnieje wyraz *cifra* w użyciu potocznym ‘liczba’ [oraz w żargonie w znaczeniu ‘reszka’], który też jest rodzaju żeńskiego): (...) *więc z powodu minimalizacji tekstu zamiast pełnobraźniącego wyrazu \*zapisany jest pojedynczy cyfr* (zam. zapisana jest pojedyncza cyfra) 3;
- rodzaj żeński zamiast rodzaju nijakiego: *\*stypendia* (zam. *stypendium*; pod wpływem slń. *štipendija*): *Dostałam \*stypendię* (zam. *stypendium*); *\*gimnazja* (zam. *gimnazjum*; pod wpływem slń. *gimnazja*): *Skończyłam \*gimnazję* (zam. *gimnazjum*). Być może nie bez znaczenia dla wystąpienia tych błędów są tutaj polskie formy liczby mnogiej z końcówką *-a*: *stypendi-a*, *gimnazj-a*, które pokrywają się z formami słoweńskimi w liczbie pojedynczej *štipendij-a*, *gimnazij-a*.

Brak w języku słoweńskim zróżnicowania formalnego rzeczowników i przymiotników męskoosobowych i niemęskoosobowych w mianowniku liczby mnogiej jest jedną z przyczyn popełniania licznych błędów w zakresie tworzenia tych form w języku polskim<sup>3</sup>.

Błędy w zakresie rodzaju gramatycznego form czasownikowych polegają najczęściej na łączeniu czasownikowych form męskoosobowych z rzeczownikami niemęskoosobowymi, np. *Stosunki kaszubsko-niemieckie \*mieli* (zam. miały) *duży wpływ również na mowę Kaszubów* (...); *Opisany proces pokazując można na przykładach przyrostków, za pomocą których powstali* (zam. powstały) *zbądane kaszubskie rzeczowniki* (...); *We wszystkich tekstach \*bili* (zam. byli) *wyrazy obce. \*Dominowali* (zam. dominowały) *wyrazy z języka angielskiego* (...); *Nie \*wystąpili* (zam. wystąpiły) *zmiany ortograficzne, a jedynie pojawił się inny znak graficzny*; *Dzieci \*zostali* (zam. zostały) *w domu*, i rzadziej odwrotnie, na stosowaniu czasownikowych form niemęskoosobowych w odniesieniu do rze-

<sup>3</sup> Ponieważ błędy tego typu wiążą się ściśle z brakiem alternacji w wygłosie tematu fleksyjnego, zakwalifikowałam je właśnie do takiej kategorii błędów i omawiam w dalszej części artykułu.

czowników męskoosobowych: *Wyraży, które są trudne do zrozumienia dla ludzi, którzy nie są \*związane* (zam. związani) *ze sportem (...); (...)* uczestnicy rozmowy nie *\*były* (zam. byli) *przygotowani (...); (...)* wywołując tym „kwestię kaszubską”, na temat której *\*wypowiedzieli się* (zam. wypowiedzieli się) *wówczas liczny językoznawcy*.

Podobny problem pojawia się w odmianie zaimków osobowych. W języku słoweńskim w bierniku liczby mnogiej występuje jedna forma *jih* (gdyż brak różnicowania w liczbie mnogiej zaimków męskoosobowych i niemęskoosobowych: polskim *oni, one* odpowiadają trzy słoweńskie formy *oni, one, ona*, które w bierniku – i też w dopełniaczu – przyjmują jednakową formę *jih*). Stąd aktywne przeniesienie na grunt polski struktur słoweńskich typu *Mam dwie siostry – lubię \*ich* (zam. je) *bardzo; Moim zdaniem nadtytuły i podtytuły nie są obowiązującymi elementami artykułu. Widać, że dziennikarze dodają \*ich* (zam. je) *wtedy, gdy sam nagłówek nie informuje dostatecznie o temacie wypowiedzi; (...)* dlatego nazwałam *\*ich* (zam. je; chodzi o nagłówki) *środkie graficzne; Ze względu na strukturę traktowałam \*ich* (zam. je) *jako derywaty złożone (...)*.

Rezygnowanie z użyć form męskoosobowych liczebników głównych powoduje dość częste błędy w tym zakresie: *\*dwa chłopca* (na wzór sł. *dva fanta*), *\*dwa pana* (na wzór sł. *dva gospoda*), co może się wiązać również z kategorią liczby, która wygląda inaczej w obu językach, np. *Opartam się na klasyfikacjach odmian współczesnej polszczyzny, zwłaszcza jak określili go w polskim środowisku naukowym \*dwa* (zam. dwaj) *autorzy najbardziej znanych, choć starszych, schematów wewnętrznych podziałów języka polskiego: Z. Klemensiewicz i S. Urbańczyk*. Warto dodać, że nadmierna dbałość o formy męskoosobowe prowadzi również do odchyień w postaci hiperpoprawnych form zaimków liczebnych czy liczebników określających rzeczowniki niemęskoosobowe, typu: *\*Wielu* (zam. wiele) *nagłówek bazuje na fragmentach pochodzących z „Wesela” Wyspiańskiego; Do fragmentu tego nawiązuje \*wielu* (zam. wiele) *nagłówek: (...); \*Oboje* (zam. oba; chodzi o wulgaryzmy) *mogą natomiast występować w funkcji nyzwisk (...)*. Mamy tu więc do czynienia z interferencją wewnątrzjęzykową, a mianowicie niewłaściwym wyborem, dopasowaniem jednej z dwu form obocznych uwarunkowanych rodzajem gramatycznym (męskoosobowym lub niemęskoosobowym) określanego rzeczownika: *wielu – wiele, oboje – oba*.

We fleksji polskich liczebników błędy interferencyjne polegają nie tylko na rezygnowaniu z form męskoosobowych, np. *\*dwa studenta* (zam. dwaj studenci czy dwóch studentów), *\*trzy Polacy* (zam. trzech Polacy czy trzech Polaków), ale też na kalkowaniu form słoweńskich, np. *\*trzyje Polacy* (na wzór: *trije Poljaki*), jak również użyciach hiperpoprawnych, przeniesieniu

form męskoosobowych na niemęskoosobowe, np. *w sali są \*dwaj komputery, w sali jest \*dwoje komputerów, w sali jest \*dwóch komputerów*. Studenci (ale również rodzimi użytkownicy języka polskiego) zapominają często o konieczności użycia liczebników zbiorowych w połączeniu z rzeczownikami odnoszonymi do osób różnej płci, stąd błędy typu: *\*dwa dziecka, \*trzy dzieci*, ale zdarzają się też formy hiperpoprawne: *w gabinecie znajdowało się \*siedmioro* (zam. siedem) *biurek*.

#### Błędy w zakresie kategorii liczby

Kategoria liczby w przypadku rzeczowników słoweńskich przyjmuje trzy wartości: pojedynczą, podwójną i mnogą. Duże znaczenie na proces uczenia się Słoweńców języka polskiego ma więc zachowana w języku słoweńskim liczba podwójna, której współczesna polszczyzna nie zna<sup>4</sup>. Problem ten dotyczy najczęściej końcówki dualu *-a*, która występuje w rzeczownikach rodzaju męskiego, pojawia się również w polskich rzeczownikach rodzaju męskiego i towarzyszących im określeniach, głównie zaimkach czy liczebnikach, np. *dwa \*komputera* (zam. komputery), *moja \*kalendarza* (zam. moje kalendarze), *dwa \*chleba* (zam. chleby), *dwa \*psa* (zam. psy).

Wiele słoweńskich rzeczowników rodzaju żeńskiego w liczbie pojedynczej ma następujące końcówki: *-a, -i, -e*, np. *punc-a* ‘dziewczyna’, *punc-i* ‘dwie dziewczyny’, *punc-e* ‘trzy lub więcej dziewczyn’. Kolejne błędy są przykładem interferencji międzyjęzykowej w zakresie przeniesienia końcówki fleksyjnej

---

<sup>4</sup> W niektórych przypadkach może to mieć związek z trudnym do stwierdzenia zjawiskiem interferencji pozytywnej, gdzie znajomość języka rodzimego ułatwia przyswajanie i naukę języka obcego, choć najczęściej jest to ułatwienie nieświadome, przypadkowe. Chodzi o to, że końcówka *-i*, charakterystyczna dla dualu słoweńskich rzeczowników żeńskich, jest podobna w wymowie do końcówki *-y* pluralu niektórych polskich rzeczowników żeńskich (*dziewczyn-y, kobiet-y, siostr-y, torb-y*) lub pokrywa się z końcówką *-i* niektórych polskich rzeczowników żeńskich (*matk-i, rzek-i*), stąd poprawne formy w konstrukcjach z liczebnikiem *dwa*, np. *dwie dziewczyny, dwie siostry, dwie matki*, lub błędne w zapisie (końcówka *-i* zamiast *-y*), ale nie tak wyraziste w mowie połączenia typu *dwie \*dziewczyni*. Podobnie końcówka *-a* charakterystyczna dla pluralu rzeczowników nijakich w wielu wyrazach pokrywa się z końcówką *-a* polskich rzeczowników rodzaju nijakiego, por. pol. *słowo – słow-a*, slń. *delo – del-a*. Choć z drugiej strony zagrożenie stanowi zakwalifikowanie słoweńskich rzeczowników rodzaju nijakiego do odrębnych – względem polskich rzeczowników – rodzajów, por. *kino* (n) – *kina*, slń. *kino* (m) – *kina* – *kini*.

rzeczowników rodzaju żeńskiego liczby podwójnej *-i* na liczbę mnogą polskich rzeczowników żeńskich: **Obie \*wersji** (zam. wersje; najprawdopodobniej pod wpływem słoweńskiej formy liczby podwójnej *verzj-i*) *słownika charakteryzują się obfitym zestawem wyrazów stworzonych przez autora, które opatrzone są kwalifikatorem „neol.” (neologizm)*; Istnieją **dwie \*propozycji** (zam. propozycje) *norm (...)*.

Końcówki fleksyjne liczby podwójnej często pojawiają się w użyciu mianownikowym, choć czasem również w innych przypadkach, na przykład w celowniku liczby mnogiej: *Europejczycy nie mają nic przeciwko \*krzyżam* (zam. krzyżom) *w miejscach publicznych; (...), ponieważ \*dziennikarzam* (zam. dziennikarzom) *nie trzeba specjalnie wymyślać treści nagłówek*; *Niektórym \*nagłówkam* (zam. nagłówkom) *rymowanym (...)*; *Dziennikarze sprostali \*wymogam* (zam. wymogom) *czasu (...)*.

Potraktowanie formy mianownika liczby pojedynczej rzeczownika rodzaju żeńskiego *maksyma* jako formy liczby mnogiej: **\*te maksyma**, w miejsce prawidłowej formy *maksymy*, mimo iż w języku słoweńskim zapożyczenie to istnieje i ma również rodzaj żeński – slń. *maksima* – najprawdopodobniej wynika z interferencji, a więc potraktowania końcówki *-a* jak słoweńskiej końcówki liczby mnogiej rzeczowników rodzaju nijakiego, por. *delo* – *del-a*, *priznanje* – *priznanj-a*, *drevo* – *dreves-a*.

Przeniesienie słoweńskiej końcówki przymiotników rodzaju nijakiego liczby mnogiej *-a*, która pokrywa się z końcówką rzeczownika, por. *lep-a deklet-a*, *dobr-a del-a*, jest najprawdopodobniej przyczyną błędu, w przypadku którego rzeczownik w liczbie mnogiej *nyszewska* łączy się z określeniami również z końcówką *-a*: *Pojawiają się tutaj \*wulgarna, pogardliwa* (zam. wulgarne, pogardliwe) *nyszewska w funkcji (...)*.

W przykładach typu: **\*liczny** (zam. liczni) *językoznawcy*; **\*taki** (zam. takie) *nagłówki*; **\*wszystki** (zam. wszystkie) *artykuły*; *Artykuły \*dotyczący* (zam. dotyczące) *języka nagłówków (...)*; *Wyrazy \*zebrany* (zam. zebrane) *przeze mnie (...)*; *Związane z sferą erotyki są również czasowniki \*opisujący* (zam. opisujące) *stosunek płciowy*; *Wyrazy najczęściej \*powstały* (zam. powstałe) *za pomocą (...)*, gdzie rzeczownikom w formie liczby mnogiej towarzyszą wyrazy określające w formie liczby pojedynczej, można dopatrywać się wyrównania analogicznego form określających do rzeczownikowych form określanych w zakresie końcówek fleksyjnych, a także wpływu systemu języka słoweńskiego, który w takich połączeniach ma jednakowe końcówki fleksyjne zarówno dla rzeczowników, jak i wyrazów określających, por. *število-i jezikoslovc-i*, *tak-i naslov-i*, *vs-i člank-i*, *člank-i nanašajoč-i se*, *glagol-i opisujoč-i* itp.

Błędy  
w zakresie kategorii przypadku

Błędy w zakresie kategorii przypadku polegają głównie na wyborze niewłaściwej końcówki fleksyjnej. Jako że język słoweński jest również językiem fleksyjnym, ale w niektórych przypadkach dysponuje innymi końcówkami fleksyjnymi, opanowanie polskich paradygmatów odmiany wyrazów nastręcza słoweńskim studentom pewnych trudności. Wpływy między językami, polskim i słoweńskim, widoczne są między innymi w zastosowaniu słoweńskich zasad gramatycznych w odniesieniu do polskich wyrazów, na przykład w przeniesieniu słoweńskich końcówek fleksyjnych na wyrazy polskie. Jednym z błędów tego typu jest użycie końcówki *-o*, która charakterystyczna jest dla biernika słoweńskich przymiotników, liczebników, zaimków (a także rzeczowników) żeńskich, zamiast podobnej brzmieniowo polskiej końcówki *-a*, np. *Nadnagłówki w rzeczywistości wskazują na treść, zawarto* (zam. zawarta) *w artykule (...); (...)* język francuski i angielski *zdołały sobie \*dużo* (zam. duża) *popularność (...); (...)* jedni badacze przypisywali jej *pozycję główną, inni marginalną, związano* (zam. związana) *z potocznym myśleniem, J. Pusznina przyjęła \*rozwinięto* (zam. rozwinięta) *typologię środków służących wartościowaniu (...); Myśl rozwija dalej z tezo* (zam. teza), *że potoczność „tkwi w głębszej warstwie języka (...)*”.

W języku polskim wyrazy określające rzeczowniki rodzaju nijakiego mają końcówkę *-e*, w słoweńskim zaś mamy tu dwie końcówki równoległe: końcówkę *-o*, która występuje w większości wyrazów (*trd-o, star-o, mebk-o, rumen-o, dobr-o, krasn-o, lep-o*), i końcówkę *-e*, używaną po spółgłoskach *j, č, š, ž*, np. *sinj-e, vroč-e, širš-e, svež-e*, stąd najprawdopodobniej pochodzą błędy typu: *\*mocno* (zam. mocne) *słońce* (na wzór slń. *močno sonce*).

Wybór niewłaściwej końcówki fleksyjnej najczęściej dotyczy następujących przypadków:

- dopełniacza liczby pojedynczej – wybór końcówki *-a* zamiast *-u*, np. *Z powodu wieloznaczności \*termina* (zam. terminu) (...); *W pracy przyjrzano się szerokiemu i niezwykle bogatemu zagadnieniu \*styła* (zam. stylu) *nagłówków prasowych; Wyrazy najczęściej powstały za pomocą \*sufiksa* (zam. sufiksu) (...); *Koncepcja ta powstaje w ramach teorii językowego \*obraza* (zam. obrazu) *świata*. Końcówka *-a* przeważa w dopełniaczu liczby pojedynczej polskich i słoweńskich rzeczowników męskich, choć czasem występują tu różnice, por. pol. *nie ma problem-u* – slń. *ni problem-a*, pol. *nie mam czas-u* – slń. *nimam čas-a*, pol. *nie chcę sok-u* – slń. *nočem sok-a*, pol. *nie lubię ryż-u* – slń. *nimam rad(a) riž-a*,

- dopełniacza liczby pojedynczej – wybór końcówki *-u* zamiast *-a*, np. Funkcja *\*nagłótku* (zam. nagłówka) *prasowego (...)*; (...) *jak można się dowiedzieć z \*podnagłótku* (zam. podnagłówka) (...); *W kaszubszczyźnie wyraż ten nie oznacza \*chrząszczu* (zam. chrząszcza). Wybór końcówki *-u* jest prawdopodobnie przejawem hiperpoprawności;
- miejscownika liczby pojedynczej – wybór końcówki *-u* zamiast *-e*, a co za tym idzie, brak alternacji w wygłosie tematu fleksyjnego, np. *w \*Kra-kowu* (zam. Krakowie); *o polskim \*kinu* (zam. kinie); *na \*piętru* (zam. piętrze); (...) *opartego na \*wyrazu* (zam. wyrazie); *\*w artykułu* (zam. artykule) *prasonym; pecherzyk w \*gazu* (zam. gazie); *Pisanie zaimku zwrotnego są natomiast polega \*na podobieństwu* (zam. podobieństwie) *konkretnego znaku graficznego @ (...)*; *w \*przeciwieństwu* (zam. przeciwieństwie) *do przymiotniku zdechli (...)*; *Znaczenie przenośnie 'beznadziejnie głupi' kryje się również w \*zwrotu* (zam. zwrocie) *bęc dut (...)*; *Wydaje się, że oprócz pozytywnego nacechowanego wyrażu fitka w badanym materiale przeważają wyraży, które postrzegają negatywny stereotyp kobiety, oparty na jej \*wyglądu, sposobu* (zam. wyglądzie, sposobie) *zachowania, mówienia oraz postępowania; Praca dyplomowa koncentruje się na \*socjolektu* (zam. socjolekcie) *sportu, dokładniej na \*słownictwu* (zam. słownictwie);
- miejscownika liczby pojedynczej – wybór końcówki *-e* zamiast *-u*, np. *o \*festiwale* (zam. festiwalu) *w Wrocławiu; wygrali na \*mundiale* (zam. mundialu); *w tym \*pole* (zam. polu) *tematycznym (...)*;
- narzędnika liczby mnogiej – przeniesienie końcówki słoweńskiej *-y* w miejsce polskiej *-ami*, np. *Autorzy posługują się w nich tytułami utworów literackich (...)*, *a także różnymi znanymi czy mniej znanymi \*fragmenty* (zam. fragmentami) *z literatury polskiej i światowej (...)* – na wzór słń. *fragmenti/odlomki; \*z wyrazy szacunku* (zam. wyrazami) – na wzór słń. *z izrazŭ*;
- a ponadto używania mianownika liczby pojedynczej rzeczowników męskich w funkcji wołacza, np. *Szanowny \*Pan Prezes!* (zam. Panie Prezesie); *Drogi \*Piotr!* (zam. Piotrze).

Niewłaściwy wybór jednej z dwóch końcówek równoległych dotyczy celownika liczby pojedynczej i narzędnika liczby mnogiej. W języku polskim mamy w liczbie pojedynczej dla rzeczowników rodzaju męskiego dwie końcówki: *-owi* i *-u*, w języku słoweńskim zaś wyłącznie końcówkę *-u*, pod której wpływem powstają błędy w formach odmiany polskich rzeczowników, np. *mojemu \*synu Janu Cestniku* (zam. synowi Janowi Cestnikowi); (...) *co podobą się \*czytelniku* (zam. czytelnikowi); *Dopiero te schematy będą bardzo bliskie*

*czeskiemu \*badaczu* (zam. badaczowi) B. *\*Hávranku* (zam. Hávrankowi) i *słoweńskiemu językoznawcy J. \*Toporišiču* (zam. Toporišičowi); *Pragnę złożyć podziękowania (...)* *\*Klubu* (zam. Klubowi) *Studenckiemu Pomorania; Dzisiaj (...)* *prześle wersję elektroniczną prof. \*Jeżu* (zam. Jeżowi); *Oprócz znanego również \*języku* (zam. językowi) *polskiemu wyrazu baran, który kojarzy się z niewinnością, ale i naiwnością (...); W każdym wyrazie pochodnym dostrzegane są dwa elementy: element wspólny podstawie słotwórczej i wyrazu* (zam. wyrazowi) *pochodnemu (...)*. Wybór niewłaściwej końcówki narzędnika liczby mnogiej z dwu możliwych – powszechniejszej *-ami* i rzadszej *-mi* – był przyczyną powstania błędu: *z powodu znacznych różnic między \*wypowiedźmi* (zam. wypowiedziami) *dziennikarskimi (...)*.

Błędy w odmianie wyrazu,  
któremu nie można przypisać wzorca odmiany

Odnotowano tylko jeden tego typu błąd. Wyraz nieodmienny *Chile* o rodzaju nijakim uruchomiono fleksyjnie w wypowiedzeniu: *O meczu w piłkę nożną między Brazylią a \*Chilem* (zam. Chile).

Czasem dochodzi do zaklasyfikowania polskich rzeczowników, które mają paradygmat częściowy – odmieniają się tylko w liczbie mnogiej – do paradygmatu pełnego, gdyż odpowiednie rzeczowniki słoweńskie funkcjonują w formach liczby pojedynczej i mnogiej, por. pol. *forum* – *fora*, słń. *forum* – *foruma* – *forumi*. Wiąże się to z potraktowaniem morfemu *-um*, który w języku polskim jest morfemem fleksyjnym, jako części składowej tematu fleksyjnego i przypisanie danemu rzeczownikowi męskiego wzorca odmiany, por. *forum* – *forum-a* – *forum-i*, oczywiście z pełnym paradygmatem, np. *czytałem na \*forumie* (zam. forum).

W korpusie błędów pochodzących z tekstów pisemnych słoweńskich studentów nie znalazłam ani jednego przykładu błędu polegającego na nieodmienianiu wyrazu, który ma swój wzorzec deklinacyjny.

Błędy  
w obrębie tematów fleksyjnych

Wykładnikami form fleksyjnych imiennych części mowy, obok morfemów fleksyjnych, są w języku polskim także alternacje morfonologiczne zachodzące na styku tematu fleksyjnego i końcówki. Fleksja wewnętrzna, jak

o tym zjawisku zwykle się mówi, nie jest zupełnie obca językowi słoweńskiemu. To kolejne źródło błędów popełnianych przez słoweńskich studentów. W analizowanym materiale najczęściej występują błędy polegające na przeniesieniu do form przypadków zależnych mianownikowego tematu fleksyjnego z zachowaniem tak zwanego *e* ruchomego, na przykład: *pleć* – \***plęci**. *W przyszłości chciałabym nadal uczyć się języka polskiego a prowadzić badania o kulturze i \*plęci kulturowej* (zam. plci kulturowej); *Chciałabym teraz powiedzieć trochę o \*plęci* (zam. plci) *żeńskie*, lub jego redukcją, np. *owca* – \***owc**. *To jest choroba \*owc* (zam. owiec; na wzór formy slń. *ovc*).

Rezygnowanie z alternacji w wygłosie tematu fleksyjnego dotyczy najczęściej form miejscownika liczby pojedynczej, np. *o pierwszym \*lotu* (zam. locie) *Boeinga (...)*; *o pierwszej \*kobiety* (zam. kobiecie) *kanclerz (...)*; *Żyłam na wsi \*na zachodu* (zam. zachodzie) *Słowenii*; *\*o sztuki* (zam. sztuce) *Jana Matje*; *w Nowej \*retoryki* (zam. retoryce) *dziennikarskiej*.

Błąd polegający na braku alternacji spółgłoskowych w rzeczownikach rodzaju męskoosobowego: \***Polaki**, \***studenty**, \***kosmity** – por. slń. *Poljaki*, *študentje* lub *študenti*, *vesoljci*, zaliczam w niniejszej analizie do grupy błędów w obrębie tematów fleksyjnych, np. \***kosmity**. *o tym, jakim językiem posługują się \*kosmity* (zam. kosmici) *w filmach science fiction*; \***Polaki** (zam. Polacy; na wzór slń. *Poljaki*); \***Drugi** (zam. drudzy) *mówią (...)*, choć wiążą się one również z wyborem niewłaściwej końcówki fleksyjnej i mogą wynikać z braku w języku słoweńskim zróżnicowania formalnego rzeczowników i przymiotników męskoosobowych i niemęskoosobowych w mianowniku liczby mnogiej, por. *visok Poljak*, *visoki Poljaki* – *dolg vijak*, *dolgi vijaki*; *dober študent*, *dobri študentje/ študenti* – *velik talent*, *veliki talenti*.

W formach mianownika liczby mnogiej rzeczowników męskich dochodzi czasem również do mieszania końcówek równoległych. Dotyczy to rzeczowników, których tematy fleksyjne kończą się na spółgłoski funkcjonalnie miękkie, typu: *lekarz* – *lekarze*, *kapelusz* – *kapelusze*, *pisarz* – *pisarze*. Skoro więc wyraz *autor* w liczbie mnogiej kończy się w wyniku alternacji na *rz*, też otrzymuje końcówkę *-e*: \***autorze artykułów** (zam. autorzy) na wzór: *lekarz* – *lekarze*, lub odwrotnie – wyraz otrzymuje końcówkę *-y*, mimo iż jego temat fleksyjny jest zakończony spółgłoską funkcjonalnie miękką: *Reprezentację polskich siatkarzy czekają \*meczy* (zam. mecze) *w Spale*. Wybór właściwej końcówki fleksyjnej dla form mianownika liczby mnogiej rzeczowników męskich sprawia słoweńskiemu studentowi sporo kłopotu, gdyż w swoim języku w tym miejscu ma wybór ograniczony tylko do dwu końcówek – szeroko rozpowszechnionej *-i* oraz rzadszej *-je*.



W zakresie czasownika błędy fleksyjne najczęściej polegają na niepoprawnym zakwalifikowaniu danego wyrazu do odpowiedniego wzorca koniugacyjnego. Do tego rodzaju „wykolejeń” fleksyjnych dochodzi pod wpływem formy bezokolicznika, a więc są to błędy wewnątrzjęzykowe, np. *\*jechają*, bo *jechać*: *Pociągiem \*jechają* (zam. jadą) *dwie kobiety*; *\*zdawamy*, bo *zdawać*: *Nie \*zdawamy* (zam. zdajemy) *sobie sprawy (...)*; *\*uznawam*, bo *uznawać*: *Przez termin innowacja frazeologiczna \*uznawam* (zam. uznaje) *za S. Bąką (...)*; *\*sprzyją* – *sprzyjać*: *Warianty frazeologiczne \*sprzyją* (zam. sprzyjają) *swobodzie wypowiedziania się (...)*. W ostatnim przykładzie doszło do skrócenia formy przez nałożenie się *-ja-* z tematu czasownika z *-ją*, konektywu i końcówki fleksyjnej.

Kontaminacja dwu podobnych czasowników *korzystać* i *wykorzystywać* oraz ich wzorów odmiany przyczyniła się do powstania formy *\*korzystują*. *Widać, że z tego tytułu najczęściej \*korzystują* (zam. korzystają) *dziennikarze Rzeczpospolitej*.

## Podsumowanie

Zanalizowane błędy nie wyczerpują wszystkich możliwych sytuacji, w których może dojść czy dochodzi do popełnienia błędu. Omówiono błędy, które najczęściej powtarzały się w pracach pisemnych studentów. Celem analizy tych błędów było określenie mechanizmów ich powstawania, co powinno skłonić do refleksji nad metodami, jak uczyć, aby zapobiegać powstawaniu tych błędów. Z analizy wynika, że błędy fleksyjne zdecydowanie rzadko powodują zakłócenia w komunikacji, choć dekoncentrują odbiorcę komunikatu. Opanowanie gramatyki w zakresie odmiany wyrazów jest w pewnym stopniu łatwiejsze niż opanowanie na przykład leksyki, gdyż system gramatyczny jest jednak bardziej ustabilizowany i regularniejszy. W opanowaniu reguł doboru polskich końcówek bardzo przeszkadzają liczne interferencje, spowodowane bliskością języka polskiego i słoweńskiego. I choć w zasadzie nie zagrażają one skutecznemu przebiegowi komunikacji, to powodują błędy, które należy eliminować. Rugowanie błędów fleksyjnych w polszczyźnie obcokrajowców ma ogromne znaczenie, ponieważ służy temu, aby komunikacja nie tylko była skuteczna, ale również by formułowane wypowiedzi były poprawne pod względem gramatycznym.

Choć niektórzy badacze twierdzą, że bardzo trudne, a wręcz niemożliwe jest ustalenie przyczyny popełnienia błędu, to jednak większość omówio-

nych tu form niepoprawnych wynika najprawdopodobniej właśnie z interferencji, a więc wpływu obu – w tym przypadku słowiańskich – języków, co w dużym stopniu potwierdziła analiza. Uświadamianie różnic między językiem polskim a słoweńskim pomaga studentom w unikaniu błędów i tworzeniu poprawnych form w języku polskim.

### Literatura

- Burzyńska A.B., 1999, *Świadomość normy i błędu w dydaktyce języka polskiego jako obcego*, w: Miodek J., red., *Mowa rozświetlona myślą. Świadomość normatywno-stylistyczna współczesnych Polaków*, Wrocław.
- Dąbrowska A., Pasięka M., 2006, *Błąd językowy – niedostatek kompetencji, luka w sprawności czy niewłaściwa strategia*, w: Seretny A., Lipińska E., red., *Sprawności przede wszystkim*, Kraków.
- Dąbrowska A., Pasięka M., 2008, *Błędy językowe w tekstach pisanych przez cudzoziemców – wybrane problemy związane z klasyfikacją i oceną*, w: Seretny A., Lipińska E., red., *Rozwijanie i testowanie biegłości w języku polskim jako obcym*, Kraków.
- Jadacka H., Markowski A., Zdunkiewicz-Jedynak D., 2008, *Poprawna polszczyzna. Hasła problemowe*, Warszawa.
- Kurcz I., 2000, *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa.
- Lipińska E., 2003, *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków.
- Marjanovič Umek L., Kranjc S., Fekonja U., 2006, *Otroški govor: razvoj in učenje*, Domžale.
- Markowski A., 2005, *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, Warszawa.
- Markowski A., red., 2003, *Nony słownik poprawnej polszczyzny*, Warszawa.
- Markowski A., red., 2012, *Wielki słownik poprawnej polszczyzny*, Warszawa.
- Miodek J., 2001, *O normie językowej*, w: Bartmiński J., red., *Współczesny język polski*, Lublin.
- Mizerski W., red., 2000, *Język polski. Encyklopedia w tabelach*, Warszawa.
- Porayski-Pomsta J., 1994, *Błędy językowe i ich rodzaje*, w: Handke K., Dalewska-Greń H., red., *Polszczyzna a/i Polacy u schyłku XX wieku. Zbiór studiów*, Warszawa.
- Zawilska D., 1999, *Błąd stylistyczny w świetle badań stylistyki lingwistycznej a praktyka szkolna*, w: Miodek J., red., *Mowa rozświetlona myślą. Świadomość normatywno-stylistyczna współczesnych Polaków*, Wrocław.

### Inflectional errors in texts written by Slovenian students of Polish Studies in Ljubljana

The aim of the article is to analyse the inflectional errors in texts written by Slovenian students of Polish Studies in Ljubljana. The collision of two grammatical systems (in this case: Polish and Slovenian) leads to numerous mistakes. As a result the inflectional errors appear in both spoken and written texts. The incorrect forms have been analysed in the article and the reason for their occurrence described. Special attention was paid to mistakes that can result from the influence of the Slovenian language. The analysed material was gathered by the au-

thor of the article herself and it comes from the written works of the Polish language students from Ljubljana. The analyses aim to explain the reasons for the errors. This should result in reflection on the effective methods of teaching that could prevent the occurrence of such errors.

**Keywords:** language mistakes, inflection errors, interferences, Polish language, Slovenian language



EWA LIPIŃSKA  
Uniwersytet Jagielloński  
Kraków

## Podejście eklektyczne w nauczaniu polszczyzny za granicą na przykładzie wiersza Stanisława Barańczaka *Garden party*

Do szkół polskich<sup>1</sup> na obczyźnie uczęszczają dzieci lub potomkowie emigrantów z Polski w wieku od 6 do 18 lat. Przydzielani są do poszczególnych klas zgodnie z wiekiem (nie na podstawie testów plasujących) i uczą się tam języka, literatury, historii, geografii Polski oraz religii, czyli tzw. przedmiotów ojczystych<sup>2</sup>. Pomoce dydaktyczne rzadko są dostosowane do ich potrzeb i sytuacji, najczęściej korzystają z podręczników przeznaczonych dla dzieci polskich uczących się w Polsce<sup>3</sup>. Na ogół lekcje odbywają się w sobotnie dopołudnia (czasem są to piątkowe popołudnia), trwają 3 lub 4 godziny lekcyjne. Zajęcia w tych szkołach są dla uczniów nadprogramowe – swój obowiązek edukacyjny realizują w instytucjach oświatowych kraju osiedlenia.

Dla dzieci przebywających na emigracji, poza rdzennym żywiołem językowym, polszczyzna nie jest językiem pierwszym/ojczystym, lecz ojczystym

---

<sup>1</sup> Mowa o przeważającej większości szkół polonijnych w świecie; informacje te nie dotyczą szkolnych punktów konsultacyjnych, lokowanych przy polskich placówkach dyplomatycznych, podlegających ORPEG, zob. <http://www.orpeg.pl/index.php/szkolynaswiecie/szkolnepunkty-konsultacyjne> [dostęp: 12.10.2015].

<sup>2</sup> W niektórych szkołach oferta jest poszerzona o inne zajęcia, także pozalekcyjne.

<sup>3</sup> Szerzej zob. np. Lipińska, Seretny 2012a.

jako drugim/odziedziczonym (*heritage language*)<sup>4</sup>. To sprawia, że za pomocą odpowiednich metod i technik oraz materiałów dydaktycznych powinien on być nauczany częściowo jak język obcy, a częściowo jak rodzimy. Specyfika przyswajania języka odziedziczonego powoduje, że najważniejszym zadaniem szkoły jest kształtowanie kompetencji językowych, bez opanowania których dalsze aspekty edukacji są utrudnione, jeśli nie niemożliwe. Kształcenie literacko-historyczno-kulturowe powinno zajmować dalsze miejsce – do czasu osiągnięcia odpowiedniego poziomu językowego<sup>5</sup> (zob. Lipińska, Seretny 2012a). Nie wszyscy nauczyciele są do stosowania takiej metody przygotowani, dlatego tak ważne są wszelkie kursy i szkolenia modernizujące ich warsztat pracy.

Za granicą niemożliwa jest pełna realizacja programu nauczania języka polskiego przewidzianego dla szkół polskich w Polsce. Musi on zostać dopasowywany do wielu czynników szczegółowych, odnoszących się do konkretnego kraju, miejsca i warunków lokalnych, oraz ogólnych, wcześniej wspomnianych, takich jak: ograniczona liczba godzin nauki, słabsza znajomość języka rodzimego uczniów, brak odpowiednich materiałów dydaktycznych, możliwości kadry nauczycielskiej. Nie najlepiej też wygląda motywacja uczniów do nauki polszczyzny, która nie pełni funkcji języka pierwszego; inaczej przebiega zapoznawanie ich z dziedzictwem kulturowym, a także pogłębianie wiedzy realioznawczej. Inaczej, czyli trudniej. Stąd nauka w szkole polskiej powinna być nie tylko dostosowana do specyfiki języka odziedziczonego, ale też atrakcyjna, nowoczesna i ciekawa.

Wydaje się, że odpowiednim rozwiązaniem jest podejście eklektyczne, rozumiane jako stosowanie melanzu programów, narzędzi i metod opartych na nowoczesnych technologiach, które są bliskie młodemu pokoleniu. W niniejszym artykule omówione zostaną te sfery glottodydaktyki, które w nauczaniu polszczyzny za granicą mogą okazać się najbardziej skuteczne. Jedną z nich jest podejście zadaniowe, w którym uczący się są postrzegani jako dynamiczne „jednostki społeczne”, mające do wykonania zadania (nie tylko językowe), uwarunkowane kontekstem środowiskowym i sytuacyjnym. Chodzi tu o czynności indywidualne lub (częściej) zbiorowe, w których kluczową rolę odgrywa potencjał poznawczy, emocjonalny

---

<sup>4</sup> To język ojczysty imigrantów, używany w środowisku domowym i/lub etnicznym. Łączy wartości rodzinne i bogactwo spuścizny narodowej. Zob. szerzej Lipińska, Seretny 2012b.

<sup>5</sup> Nie oznacza to jego pomijania, lecz ograniczanie, np. poprzez skracanie i upraszczanie tekstów literackich, wielokrotne powtarzanie itp., a nawet – w pewnych sytuacjach – korzystanie z tłumaczeń na język kraju osiedlenia.

i decyzyjny danej jednostki/danych jednostek, a także całe spektrum umiejętności, które stosuje ona/stosują one w życiu (zob. *Europejski system opisu kształcenia językowego*, dalej: ESOKJ). Istotą dydaktyki zadaniowej jest aktywność uczniów, ich zaangażowanie i współpraca. Nauczyciel przygotowuje ich do działania, motywuje do odkrywania nowych form językowych, znaczeń (jako elementów komunikacji) przedstawionych tekstów, reguł użycia poznanego słownictwa oraz rozwijania leksyki wychodzącej poza zakres tekstu, stwarza warunki do praktykowania języka w autentycznych kontekstach komunikacyjnych lub sytuacjach zbliżonych do rzeczywistych (zob. Janowska 2010).

Ze względu na specyfikę nauczania polszczyzny poza Polską dydaktyka zadaniowa może być realizowana w formie cykli tematycznych<sup>6</sup> i na zasadzie zintegrowanego nauczania interdyscyplinarnego (międzyprzedmiotowego<sup>7</sup>). Polega to na odpowiednim powiązaniu podsystemów oraz sprawności językowych, tj. działań produktywnych, receptywnych, interakcyjnych i mediacyjnych. Użyteczny w tej sytuacji staje się program autorski<sup>8</sup>, opierający się na wspomnianym wyżej zadaniowym podejściu do nauczania języka obcego (zob. Janowska, Lipińska, Seretny 2006). Zakłada on m.in. wykorzystywanie takich pomocy dydaktycznych, które powinny zaabsorbować uczniów, pobudzić ich do myślenia i rozwiązywania problemów. Program autorski ma niewiele mankamentów, wśród których można wymienić czasochłonność jego opracowania oraz prawdopodobną jednorazowość zastosowania. Posiada natomiast sporo zalet, np.:

- pozwala nauczycielowi realizować określone treści w sposób zindywidualizowany, zgodny z jego zainteresowaniami i preferencjami;
- ułatwia dostosowanie celów i treści nauczania do konkretnego kontekstu dydaktycznego, możliwości i potrzeb uczących się;
- optymalizuje łączenie treści językowych i historycznoliterackich w spójną całość;
- umożliwia podjęcie tematów lokalnie ważnych<sup>9</sup>, wpływających ze swojej „pozapolskiej” rzeczywistości.

---

<sup>6</sup> Mowa o realizacji tematu głównego i subtematów zgodnie z katalogiem tematycznym dla danego poziomu, zob. Janowska i in., red., 2011.

<sup>7</sup> Przez przedmioty rozumie się: słuchanie, mówienie, wymowę, czytanie, pisanie, ortografię, gramatykę oraz słownictwo.

<sup>8</sup> Szerzej zob. Lipińska 2006a.

<sup>9</sup> To np. problemy związane z (i/e)migracją, znane uczniom, przeżywane przez nich i ich bliskich.

Ponieważ nauczyciel jest pomysłodawcą i tworzy niepowtarzalne oraz oryginalne dzieło, jakim jest jego program, zachodzi duże prawdopodobieństwo, że będzie go realizował z zapalem, który może udzielić się uczniom.

Rozwiązanie, scalające autorski program tematyczny oraz zintegrowane nauczanie interdyscyplinarne, wymaga zastosowania takich technik nauczania, które mają działanie motywujące. Są nimi na przykład: JIGSAW (ang. układanka), drama, kotwiczenie oraz orkiestracja tekstu.

Technika dramy (TD)<sup>10</sup> wpisuje się znakomicie w główne założenie podejścia zadaniowego, umożliwiające czynny udział uczniów w procesie zdobywania wiedzy i umiejętności. Krótko mówiąc – uczący się ma być nastawiony na działanie<sup>11</sup>, a nie na (bierny) odbiór. Jak twierdzi bowiem Marzena Żylińska:

Łatwo wyłączyć się z lekcji, na której jest się jedynie słuchaczem i odbiorcą wiedzy, dużo trudniej, gdy się jest jej aktywnym uczestnikiem wykonującym określone zadanie (Żylińska 2013, 55).

Ponadto TD, podobnie jak technika JIGSAW<sup>12</sup>, ułatwia nawiązywanie kontaktów, zespołowe rozwiązywanie problemów oraz zwiększa skuteczność przyswajania wiedzy. Praca w grupach ma wiele korzyści (zob. Janowska 2010, 63), m.in.:

- umożliwia wykorzystanie wszystkich kanałów komunikacyjnych;
- rozwija inne, niejęzykowe kompetencje, tj. negocjowanie, dyskusowanie, kierowanie pracą innych;
- sprzyja uczeniu się od siebie nawzajem;
- przygotowuje do samodzielności;
- stymuluje pomysłowość i kreatywność.

Niewątpliwą wartością dramy jest to, że – zdaniem Ewy Czembor – „angażuje nie tylko zdolności intelektualne uczniów, ale umożliwia wykorzystanie wszystkich zmysłów, a także – a może przede wszystkim – sfery

<sup>10</sup> Drama przeciwstawiana jest tradycyjnym metodom edukacyjnym, za które uważa się m.in. metodę pracy teatru szkolnego oraz tradycyjną metodę inscenizacji tekstów literackich (zob. Czembor online).

<sup>11</sup> Słowo „drama” pochodzi od greckiego słowa „drao” ‘działam, usiłuję’. W języku greckim używane było również słowo „drama”, oznaczające czynność lub akcję.

<sup>12</sup> To jedna z metod nauczania we współpracy. Polega na aktywnym włączeniu uczniów w proces uczenia się, m.in. przez scedowanie na nich odpowiedzialności za nauczenie części materiału swoich kolegów. Działa to zgodnie z zasadą, że „najlepszą metodą uczenia się jest uczenie innych”. Zob. <http://www.orzysz.pl/index.php?wiad=1312> [dostęp: 12.10.2015].



uczuciowej. Drama wiąże się więc z ekspresją i wyobraźnią, ale także z zabawą<sup>13</sup>. Autorka dzieli techniki dramowe<sup>14</sup> na:

- typowe role (rozmowy w rolach, wywiady, improwizacje);
- konwencje rzeźby, obrazu i filmu;
- techniki plastyczno-manualne (rysunki, plany, makiety, przedmioty, modele, kostiumy, muzeum);
- ćwiczenia głosowe i pisemne.

Wartościowe w nauce jest kotwiczenie, używane w programowaniu neurolingwistycznym<sup>15</sup>. Polega na wytwarzaniu w mózgu skojarzeń (odruchów warunkowych) między wywołanym stanem emocjonalnym a jakimś konkretnym zachowaniem ludzkiego ciała. Technika kotwicy (TK) opiera się na przeżywaniu i odczuwaniu danej sytuacji za pomocą zmysłów, tzn. działa się na nie i/lub przez nie, a jak twierdził Comenius: „Zmysły są podstawą trwałej wiedzy. Jeśli coś jest przez nie zapamiętane, tym pewniejszym okazuje się, iż zostanie silniej utrwalone” (Rozenberg 2009, 13). Kotwica może być kinestetyczna, słuchowa, wizualna, smakowa, a nawet węchowa<sup>16</sup>. Obejmuje więc wszystkie zmysły, których uczestnictwo w uczeniu się wzmacnia proces poznawczy i znacząco wpływa na zapamiętywanie. Obecność sensoryczności (pojedynczych zmysłów) lub multisensoryczności (kilku lub wszystkich zmysłów naraz) w dydaktyce jest bezcenna, ponieważ wiąże się z uaktywnieniem prawej półkuli mózgowej<sup>17</sup>.

Omówione aspekty glottodydaktyczne, wpisujące się w nurt neurodydaktyki (jako „przyjazne mózgowi”<sup>18</sup>), zostaną zilustrowane na przykładzie pracy z wierszem Stanisława Barańczaka *Garden party*. Utwór ten wchodzi w zakres tematów „lokalnie ważnych” (tu: dotyczących imigracji do USA), stanowi więc jeden z elementów obowiązkowego spisu lektur. Tu proponuje się

---

<sup>13</sup> Z tego powodu jest często stosowana w pracy z dziećmi. Jednak wszystkie grupy wiekowe mogą korzystać z jej zalet, choć nauczyciel musi posługiwać się nią umiejętnie i stosownie do wieku oraz poziomu zaawansowania uczniów.

<sup>14</sup> Są to techniki ogólne. Autorka pisze też o technikach szczegółowych.

<sup>15</sup> Programowanie neurolingwistyczne (NLP) – uporządkowany zbiór technik komunikacji oraz metod pracy z wyobrażeniami, nastawionych na tworzenie i modyfikowanie wzorców postrzegania i myślenia u ludzi. Zob. [http://pl.wikipedia.org/wiki/Programowanie\\_neurolingwistyczne](http://pl.wikipedia.org/wiki/Programowanie_neurolingwistyczne) [dostęp: 12.10.2015].

<sup>16</sup> Zob. <http://www.sekretarzyrozwaju.com/kotwice-w-nlp/> [dostęp: 12.10.2015].

<sup>17</sup> Prawa półkula jest na ogół mniej czynna w typowym, szkolnym opanowywaniu wiedzy. Jej aktywizowanie umożliwia synergię obu półkul, co bardzo pozytywnie wpływa na naukę. Zob. Lipińska 2006b.

<sup>18</sup> Zob. Żylińska 2013, 287, 288, 289.

dziesięć etapów zintegrowanych działań<sup>19</sup>, które można wydłużać lub skrócić, a także zmniejszyć lub zwiększyć ich liczbę.

I. Sluchanie wiersza czytanego przez nauczyciela z podkładem dźwiękowym<sup>20</sup>.

Nauczyciel czyta wiersz, uczniowie słuchają, jedząc coś, np. czekoladki przyniesione przez nauczyciela. Dobrze by było udekorować salę kwiatami / rozpylić zapach / zapalić świeczki zapachowe / pokazać na ekranie (dużym lub komputera) ogród: zieleń, ptaki, kwiaty – wszystko, co zwiększy odbiór multisensoryczny.

### **Stanisław Barańczak – *Garden party***

*Pomarańcza, jak widzę, z Malty – wysmienita!*

C.K. Norwid

„Przepraszam, nie dosłyszałam nazwiska?... Banaczek?...  
Czy to czeskie nazwisko? A, polskie! To znaczy,  
pan z Polski? jakże miło. Państwo przyjechali  
całą rodziną? dawno?”, „No nie, wybacz, Sally,  
zameczasz pytaniami, a trzeba, po pierwsze,  
zaprowadzić do stołu – proszę, tu krakersy,  
*potato chips*, sałatka – pan sobie naleje  
sam, prawda? Witaj Henry –”, „I co też się dzieje  
ostatnio w Polsce? Co porabia Wa..., no, ten z wąsami,  
zna go pan osobiście? nie? Widzę czasami  
w dzienniku demonstracje – choć czy można wierzyć  
tej naszej telewizji, koszmar, prawda? jeży  
się włos od wszystkich tych reklam – cenzury –  
Europejczycy słusznie twierdzą, że kultury  
nam brakuje –”, „Cześć, jestem Sam. Mówi mi Billy,  
że pan z Polski – znam Polskę, widziałem dwa filmy  
z Papieżem – ten wasz Papież nic nie wie o świecie,  
straszny konserwatysta –”, „A jak pańskie dzieci?  
Mówią już po angielsku? Czy chodzą do dobrej  
szkoły?”, „Te szkoły publiczne to problem  
numer jeden, niestety –”, „Nie zgadzam się, Sammy,

<sup>19</sup> M. Rozenberg nazywa je uczuciowo-wyobrażeniowo-poznawczymi. Zob. Rozenberg 2009, 17.

<sup>20</sup> Można samemu nagrać szum w restauracji, barze, kawiarni lub posłużyć się ścieżką dźwiękową filmu, gdzie on występuje, i nagrać go kilkakrotnie. Czas czytania mieści się w granicach 1,5–2 min.

szkoly są lepsze, jeśli rodzice, my sami,  
 dbamy o to –”, „Tak, ale budżet federalny –”,  
 „Hej, wy tam, skończcie wreszcie, co to za fatalny  
 obyczaj – dyskutować przy winie, zakąsce  
 na poważne tematy –”, „Więc? co słyhać w Polsce?”

II. Pytania nauczyciela o zrozumienie tekstu; podawanie przez słuchaczy zapamiętanych fragmentów. Wstępne omówienie sytuacji przedstawionej przez poetę. Odwołanie się do doświadczeń uczniów i/lub ich rodziców.

III. Zespołowa interpretacja/orkiestracja tekstu<sup>21</sup>. Uczniowie sami dobierają się w grupy i wspólnie ustalają sposób odegrania tej scenki.

1	„Przepraszam, nie dosłyszałam nazwiska?... Banaczek?... Czy to czeskie nazwisko? A, polskie! To znaczy, pan z Polski? jakże miło. Państwo przyjechali całą rodziną? dawno?”
2	„No nie, wybacz, Sally, zamęczasz pytaniami, a trzeba, po pierwsze, zaprowadzić do stołu – proszę, tu krakersy, <i>potato chips</i> , sałatka – pan sobie naleje sam, prawda? Witaj Henry –”,
3	„I co też się dzieje ostatnio w Polsce? Co porabia Wa..., no, ten z wąsami, zna go pan osobiście? nie? Widzę czasami w dzienniku demonstracje – choć czy można wierzyć tej naszej telewizji, koszmar, prawda? jeży się włos od wszystkich tych reklam – cenzury – Europejczycy słusznie twierdzą, że kultury nam brakuje –”,
4	„Cześć, jestem Sam. Mówi mi Billy, że pan z Polski – znam Polskę, widziałem dwa filmy z Papieżem – ten wasz Papież nic nie wie o świecie, straszny konserwatysta –”,
1	„A jak pańskie dzieci? Mówią już po angielsku? Czy chodzą do dobrej szkoły?”
4	„Te szkoły publiczne to problem numer jeden, niestety –”,
1	„Nie zgadzam się, Sammy, szkoły są lepsze, jeśli rodzice, my sami, dbamy o to –”,
4	„Tak, ale budżet federalny –”
2	„Hej, wy tam, skończcie wreszcie, co to za fatalny obyczaj – dyskutować przy winie, zakąsce na poważne tematy –”,
3	„Więc? co słyhać w Polsce?”

W zależności od liczby słuchaczy schemat jest powtarzany tak, aby każdy wziął udział w inscenizacji<sup>22</sup>. Recytacja lub melodeklamacja jest doskonałym „ćwiczeniem głosowym” poprawiającym dykcję. Jednocześnie w sposób uta-

<sup>21</sup> Orkiestracja, inaczej „zespołowa inscenizacja” tekstu, zalicza się do techniki „teatru czytelników”. Pisz o tym obszernie Grażyna Zarzycka (2010). To jedna z typowych ról dramowych. Tu tekst jest zapisany inaczej niż oryginał wiersza, specjalnie przygotowany do inscenizacji.

<sup>22</sup> Potrzebnych jest czworo uczestników (i jeden „niemy”). Jeśli uczniów jest mniej, te osoby, które czytały najkrótsze kwestie (lub wcale nie czytały), biorą udział w inscenizacji drugi raz.

jony następuje przyswajanie (rozumienie i utrwalanie) słownictwa, form gramatycznych oraz pisowni<sup>23</sup>. Nie mniej ważne jest obcowanie z rodzimą kulturą (literaturą), czynne uczestnictwo w recepcji, percepcji oraz interpretacji tekstu, prowadzącej do negocjowania znaczeń wiersza (zob. Zarzycka 2010).

Zespołowa interpretacja tekstu stanowi realizację tzw. wprawek dramatycznych, w których skład wchodzić ćwiczenia intonacyjne, językowe, stylistyczne (np. wypowiedzenie danej kwestii jak sprawozdawca sportowy, osoba zmęczona itp.) oraz ćwiczenia ruchowe (np. sposób poruszania się danej osoby). Odwołują się one do wrażeń wzrokowych, słuchowych, smakowych, węchowych (zob. Czembor online).

IV. Nauczyciel czyta wiersz powtórnie (także z podkładem dźwiękowym), uczniowie tylko słuchają, np. jedząc ciasteczka lub pijąc sok. Mimo wykorzystania utajonego sposobu uczenia się należy uwzględnić sposób jawny – zwłaszcza że proponowane poniżej ćwiczenia w znacznym stopniu wspomagają poznawanie i przyswajanie podsystemów języka.

V. Propozycje wykorzystania tekstu do rozwijania znajomości gramatyki (w zależności od poziomu i potrzeb grupy). Zadania te mogą też stanowić pracę domową.

- Określanie przypadku podkreślonych słów i sprowadzanie ich do formy podstawowej, np.:  
Przepraszam, nie dosłyszałam nazwiska? – kogo? czego? D. – *nazwisko*  
Sally, zamęczasz pytania – kim? czym? N. – *pytania*  
I co też się dzieje ostatnio w Polsce? – (w) kim? czym? Msc. – *Polska*
- Wypisywanie form czasownikowych i sprowadzanie ich do bezokoliczników, np.:  
*dosłyszałam* – *dosłyszęć*; *zameczasz* – *zamecząć*; *dzieje się* – *dziać się*
- Wypisywanie przysłówków, przymiotników itd.:  
przysłówki: *miło, dawno, osobiście*; przymiotniki: *czeskie, polskie, całą*
- Tworzenie zdrobnień:  
*rodzina* – *rodzinka*; *krakersy* – *krakersiki*; *stół* – *stolik, stoliczek*

---

<sup>23</sup> Jak pisze M. Żylińska (2013), nauka języków obcych może odbywać się w sposób jawny, utajony lub będący mieszkanką obu tych form. Dla szkolnej nauki typowy jest sposób jawny, w którym realizacja programu oparta jest często na progresji gramatycznej. Zdaniem autorki nauczanie wykorzystujące nieświadomione sposoby uczenia się (szczególnie istotne jest zapewnienie uczniom częstego obcowania z tekstami, które – dostarczając poprawnych przykładów – umożliwiają im naturalne przyswajanie reguł gramatycznych) jest stosowane zbyt rzadko.

- Określanie miejsca przydawki w zdaniu (szyk wyrazów):

*dobra szkoła – szkoła publiczna, niski budżet – budżet federalny*

Ciekawe wydaje się także tworzenie np. imiesłowów biernych lub czynnych: *(do)słyszany, zamęczany, nalany / słyszący, męczący, mówiący* itd., które mogą układać się w rymy. Zadaniem każdego ucznia jest ułożenie dwuwiersza z wykorzystaniem słów z tekstu i przedstawienie go w formie rapu<sup>24</sup>.

Henry był w telewizji widziany	Każdy polityk o chipsach mówiący
Jak niósł kieliszek wina nalany	To człowiek karierę właśnie kończący

Ten sam efekt można osiągnąć, rymując formy deklinacyjne, np.

Sally martwi się sałatkami	Nie rozmawiajmy teraz o szkołach
Bill zajmuje się krakersami	Za dużo jedzenia leży na stołach

W czasie słuchania piosenki lewa półkula mózgowa przetwarza słowa, a prawa muzykę. Zaangażowanie w ten proces obydwu półkul powoduje szybkie i efektywne uczenie się<sup>25</sup>. Jest ono wzmocnione, jeśli dochodzi do tego kreatywność i działanie własne, z czym mamy tu do czynienia.

VI. W celu rozwijania umiejętności poprawnego zapisu można zastosować technikę pisania z pamięci<sup>26</sup> (w klasie), czyli odtwarzanie widzianego, a potem słyszanego, tzn. dyktowanego przez nauczyciela, tekstu.

W tym przypadku warto wybrać tylko fragment(y) w układzie przygotowanym do inscenizacji, a nie w oryginale, ze względu na mogące wystąpić kłopoty interpunkcyjne. W razie braku czasu to zadanie może być przeniesione do domu jako autodyktando po uprzednim, dokładnym poinstruowaniu uczniów, na czym ma polegać.

Jest to jeden ze sposobów integrowania kompetencji lingwistycznych<sup>27</sup>, tak ważnych w ograniczonym czasowo i odmiennym systemie edukacji poza Polską.

VII. Utrwalanie poznanego słownictwa i jego rozszerzanie osiągnąć można za pomocą techniki pisania tekstu równoległego.

<sup>24</sup> Rozumie się przez to rytmiczne i ekspresywne wypowiedzianie słów. Mimo że rap jest uważany za muzykę, wielu naukowców widzi jego bliskie pokrewieństwo z poezją. Zob. <http://pl.wikipedia.org/wiki/Rap> [dostęp: 12.10.2015].

<sup>25</sup> Lipińska 2006b.

<sup>26</sup> Szerzej zob. Seretny, Lipińska 2005, 68–70.

<sup>27</sup> Szerzej zob. Lipińska, Seretny 2013.

Uczniowie mają zapisać ten polilog jeszcze raz w grupach – najlepiej w tych, które go wspólnie interpretowały – ale z innym wypełnieniem leksykalnym (z wyjątkiem pierwszego i ostatniego fragmentu). Nauczyciel poleca zastosowanie synonimów, np.: *wybaczyć* – *przepraszam*; *zaprowadzić* – *wskazać drogę*, *krakersy* – *przekąski*, *stone ciasteczka* itd., lub napisanie całkiem innego przebiegu zdarzenia.

Warto tu zastosować technikę obejmującą tzw. różne formy artystyczne (zob. Czembor online), wymagającą samodzielnego tworzenia elementów plastycznych i/lub muzycznych<sup>28</sup>, czyli np. wykonanie dekoracji, kostiumów, rekwizytów albo tylko opracowanie „scenografii” – szkicu ogrodu (rzut z góry), w którym odbywa się przyjęcie. W takim przypadku zadaniem uczniów jest zaznaczenie rabatki, klombów, drzew, ławeczek itp. oraz ustawienia stołów, umiejscowienia grilla, wejścia do domu. Innym sposobem działalności artystycznej jest skomponowanie melodii do wiersza i/lub wykonanie podkładu muzycznego. Możliwości jest wiele<sup>29</sup> – nawet dla słabo uzdolnionych w tym kierunku uczniów. Postępowanie takie wymaga zastosowania wielu strategii i – co bardzo istotne – prowadzi do autonomii ucznia, ale też uruchamia multisensoryczny mechanizm zdobywania wiedzy, stanowiąc rodzaj kotwicy, co gwarantuje lepsze i dłuższe zapamiętanie.

Wiedza zdobyta za pomocą zmysłów jest cenna, bo jest to wiedza przekazana niepobieżnie i nieprzelotnie, przez nikogo nieokreślona, ale wiedza osobista w osobistym działaniu (Rozenberg 2009, 17).

VIII. Interpretacja wiersza może mieć miejsce na tym lub innym (wcześniejszym) etapie wybranym przez nauczyciela.

IX. Etapem kończącym cały cykl ma być wywiad, który jest jedną z najczęściej stosowanych technik dramy. Może przybrać formę konferencji prasowej (jedna osoba odgrywa rolę imigranta, reszta grupy, wcielając się role dziennikarzy, zadaje pytania, uprzednio przygotowane np. techniką JIGSAW) lub typowego wywiadu dziennikarskiego (jeden na jeden).

X. Zadaniem domowym lub klasowym powinno stać się napisanie listu (e-maila) w imieniu imigranta do bliskiej mu osoby z relacją z owego spotkania

---

<sup>28</sup> Pożądane jest wykorzystanie multimediiów.

<sup>29</sup> W realizacji omówionego cyklu warto wykorzystać inne możliwości nowych technologii – od nagrania własnych interpretacji wiersza, poprzez wysyłanie SMS-ów do innych grup rekrutacyjnych, aż do filmowania wywiadu.

z amerykańskimi „znajomymi”, poszerzoną o dalszy ciąg przyjęcia. Alternatywą może być kartka z pamiętnika lub blog bohatera wiersza.

W odniesieniu do młodzieży polonijnej opisane podejście wydaje się szczególnie wartościowe, gdyż jego atrakcyjność, odmiennosc od rutynowego spojrzenia na język, literaturę i kulturę powinno spowodować zaangażowanie uczniów, które ma szansę przerodzić się w głębsze przeżywanie. Wszelkie emocje określa się jako „markery pamięci”, ponieważ mózg potrafi dużo łatwiej zapamiętać informacje, z którymi się wiąże (zob. Żylińska 2013, 164).

Propozycja zastosowania wielu różnorodnych metod, programów, technik i procedur w realizacji przedstawionego zagadnienia, jakim jest temat przewodni wiersza (tu: emigracja), nie jest zabiegiem nowym. Stosuje go z pewnością wielu uczących, choć może nie zawsze świadomie i z odpowiednim przygotowaniem metodycznym czy jawnie – często bowiem nauczyciele obawiają się przyznać, że „nie zgadzają się z modną, a więc w danym momencie urzędowo zalecaną metodą” (Żylińska 2007, 35). Starsi, mający duże doświadczenie i wiele lat praktyki, nierzadko kompilują różne sposoby nauczania (adekwatne do danej sytuacji). Dla młodszych wiekiem i stażem uczących przedstawione tu pomysły mogą stać się inspiracją do tworzenia własnych rozwiązań, a wszystkim dać odwagę, by nie trzymać się ram wyznaczonych przez teorię, która nie zawsze i nie wszędzie sprawdza się w swoim założeniu. Jak czytamy w ESOKJ:

Najlepszymi rozwiązaniami metodycznymi i metodologicznymi w zakresie kształcenia językowego i badań językowych są takie, które okazują się najbardziej skuteczne [podkreśl. E.L.] w realizacji celów ustalonych na podstawie analizy potrzeb indywidualnych uczących się w określonym kontekście społecznym (ESOKJ 2003, 124).

Opisane w niniejszym artykule sposoby dochodzenia do celu, którym jest realizacja zamierzeń dydaktycznych, układają się na kształt plastra miodu, w którym sąsiadujące ze sobą komórki tworzą budowlę zwartą i solidną. Każdy element jest nieodzowny do istnienia innego, podpira go i wzmacnia, ale jednocześnie może zamieniać się miejscem z innym. Rozwiązania takie można określić jako eklektyczne. Są to – zdaniem Weroniki Wilczyńskiej – „procedury i chwytły komponujące się w pewien zestaw czy nawet zespół, określane jako osobista metoda danego nauczyciela” (Wilczyńska 1999, 19). Autorka twierdzi, że eklektyzm może być twórczy i efektywny, jeśli jest traktowany poważnie. Nie należy go utożsamiać z „łatwym wyj-

ściem”, ponieważ za każdym razem uczący muszą przygotować (lub adaptować) materiały dydaktyczne, obmyśleć procedury ich wykorzystania, co wcale nie jest proste, szybkie i bezproblemowe, dlatego może przekraczać profesjonalne możliwości niektórych z nich. Również M. Żylińska ostrzega: „rozwiązanie to obarczone jest niebezpieczeństwem, że zastosowane środki będą niespójne, chaotyczne i równie trudno będą poddawać się weryfikacji” (Żylińska 2007, 68).

Odpowiednie planowanie i przemyślany sposób prowadzenia zajęć musi wychodzić naprzeciw oczekiwaniom uczących się, angażować ich, pobudzać zmysły, grać na emocjach. Istotne jest, aby uczniowie chętnie i aktywnie uczestniczyli w procesie kształcenia oraz wynosili z niego realne korzyści. Jeśli jest odwrotnie – uczący w pierwszej kolejności powinni zrewidować swoje postępowanie (czy wybrałem/wybrałam właściwe środki: program, metodę, techniki, materiały?), nastawienie (czy zastosowane środki odpowiadają mnie<sup>30</sup> i mojej klasie?) i efekty (czy za pomocą użytych środków osiągnąłem/osiągnęłam zamierzony cel?), a dopiero potem szukać przyczyn niepowodzeń w uczniach, ich bierności czy braku motywacji. Ponadto pamiętać należy, że obecnie, w dobie nowych technologii, transmisyjny model edukacji, który polega na tym, że nauczyciele przekazują wiedzę, stosując tzw. metody podawcze, nie jest łatwy do zaakceptowania dla „cyfrowych tubylców”<sup>31</sup> – zwłaszcza tych, którzy mieszkają poza Polską i przywykli do innych (lokalnych) metod nauczania<sup>32</sup>. Cechą charakterystyczną generacji multimedialnej jest umiejętność jednoczesnego odbierania wielu bodźców oraz równoległego ich przetwarzania, czyli radzenie sobie z wykonywaniem kilku rzeczy naraz. Odrabiając lekcje w domu, większość uczniów jednocześnie słucha muzyki, ogląda telewizję, działa na portalach społecznościowych itd. Dlatego takie zintegrowane działania, jakie zaproponowano przy omawianiu *Garden party*, będą się dobrze w tę wielozadaniowość (*multitasking*) wpisywać.

Reasumując, pragnę podkreślić, że w dobie medialnej podejście eklektyczne rozumiane jako autorskie działania synkretyczne w specyficznej konsytuacji i bazujące na nowych teoriach oraz praktykach glottodydaktycznych może okazać się dobrym rozwiązaniem w kształceniu językowym młodzieży polonijnej.

---

<sup>30</sup> W myśl zasady: „Nie ucz metodą, której nie lubisz/nie rozumiesz/dostatecznie nie opanowałeś, nie stosuj technik, których nie znasz/które ci się nie podobają, i nie korzystaj z pomocy, do których nie masz przekonania”.

<sup>31</sup> O tej generacji i jej problemach obszernie pisze Żylińska (2013).

<sup>32</sup> Zob. Seretny, Lipińska, w druku.



## Literatura

- Czembor E., *Rola dramy w nauczaniu zintegrowanym – opis metody kształcenia dzieci wraz z przykładowym scenariuszem*, <http://www.profesor.pl/publikacja,2119,Scenariusze,Rola-dramy-w-nauczaniu-zintegrowanym-opis-metody-kształcenia-dzieci-wraz-z-przykładowym-scenariuszem> [dostęp: 12.10.2015].
- Gąsowska K., Mazińska-Szumiska M., red., 2006, *Oświata polonijna na początku XXI wieku. Stan i perspektywy. Wybór materiałów z V Forum Oświaty Polonijnej*, Kraków.
- Janowska I., 2010, *Planowanie lekcji języka polskiego. Podręcznik i poradnik dla nauczycieli języków obcych*, Kraków.
- Janowska I. i in., red., 2011, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków.
- Janowska I., Lipińska E., Seretny A., 2006, *Program autorski – wskazówki dla nauczycieli szkół polonijnych*, w: Gąsowska K., Mazińska-Szumiska M., red., *Oświata polonijna na początku XXI wieku: stan i perspektywy. Wybór materiałów z V Forum Oświaty Polonijnej*, Kraków.
- Lipińska E., 2006a, *Nauczanie „zintegrowane” – autorski program tematyczny*, w: Lipińska E., Seretny A., red., *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Lipińska E., 2006b, *Sposoby angażowania prawej półkuli mózgowej w proces efektywnego przyswajania materiału językowego*, w: Seretny A., Lipińska E., red., *Sprawności przede wszystkim. Materiały z konferencji Sekcji Glottodydaktycznej Stowarzyszenia „Bristol”*, Kraków.
- Lipińska E., Seretny A., 2012a, *Szkoła polonijna czy językowa? Szkolnictwo polonijne w perspektywie dydaktycznej*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny”, nr 4.
- Lipińska E., Seretny A., 2012b, *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odjędźżonego w chicagowskiej diasporze polonijnej*, Kraków.
- Lipińska E., Seretny A., 2013, *Integrowanie kompetencji lingwistycznych w glottodydaktyce – na przykładzie nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego. Poradnik metodyczny z ćwiczeniami*, Kraków.
- Lipińska E., Seretny A., red., 2006, *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Rada Europy: Coste D., North B., Sheils J., Trim J., 2003, *Europejski system opisu kształcenia językowego: nauczanie, uczenie się, ocenianie*, przeł. Martyniuk W., Warszawa.
- Rozenberg M., 2009, *Metodyka nauczania języków obcych zorientowana sensorycznie*, „Języki Obce w Szkole”, nr 5.
- Seretny A., Lipińska E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Seretny A., Lipińska E., 2006, *Sprawności przede wszystkim. Materiały z konferencji Sekcji Glottodydaktycznej Stowarzyszenia „Bristol”*, Kraków.
- Seretny A., Lipińska E., *Multimedia w praktyce dydaktycznej – konieczna innowacja czy innowacyjna konieczność*, w druku.
- Zarzycka G., Rudziński G., red., 2010, *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego – 2*, Łódź.
- Wilczyńska W., 1999, *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Warszawa.
- Zarzycka G., 2010, „Teatr czytelników” jako dialog z tekstem literackim (na przykładzie inscenizacji wiersza Wisławy Szymborskiej „Pogrzeb”), w: Zarzycka G., Rudziński G., red., *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego – 2*, Łódź.
- Żylińska M., 2007, *Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych. Teoria i praktyka*, Warszawa.
- Żylińska M., 2013, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń.

An eclectic approach to teaching Polish language abroad based on the example of Stanisław Barańczak's *Garden party*

The article discusses the problem of teaching Polish as a heritage language, outside of Poland and when the number of teaching hours is limited. In such a situation it is worthwhile to integrate subsystems and language skills as well as combining the curricula of a range of subjects. This eclectic approach seems to be effective here. The approach is described not as a set of random actions, but as well-thought out and coherent procedures. The article uses the example of Barańczak's *Garden party* to present how different techniques can be applied in teaching. It also underlines the necessity of using different media, which makes language education more modern and more attractive.

**Keywords:** heritage language, eclectic approach, techniques of teaching, integrated interdisciplinary teaching, practical solutions

BERNADETA NIESPOREK-SZAMBURSKA  
Uniwersytet Śląski  
Katowice

## Sprawność w języku polskim dwujęzycznej młodzieży pochodzenia polskiego mieszkającej w Anglii

### Wprowadzenie

Wraz z rosnącą migracją młodych ludzi i zwiększającą się liczbą małżeństw mieszanych zagadnienie dwujęzyczności nabiera coraz większego znaczenia. Władanie kilkoma językami wskazywane jest przez badaczy jako wielkie dobrodziejstwo. Najbliższe otoczenie cieszy się, że dziecko, które w sposób naturalny rośnie w kontakcie z dwoma językami, w łatwy sposób osiągnie kompetencję posługiwania się nimi. Jak jednak pisze Ewa Lipińska, „nieodzownym warunkiem stawania się dwujęzycznym nie jest opanowanie języka docelowego, ale – zachowanie i rozwój języka ojczystego” (Lipińska 2002, 110)<sup>1</sup>. Odnosi się to zarówno do kompetencji posługiwania się językiem pierwszym, który dziecko dobrze znało, zanim przyjechało do kraju docelowego, jak też do języka ojczystego rodziców (lub jednego z rodziców), który dziecko urodzone w kraju docelowym poznaje równoległe do języka otoczenia. Zadanie nauczania się języka rodziców czy dziadków lub

---

<sup>1</sup> Dwujęzyczność będzie rozumiana w opracowaniu za Ewą Lipińską jako szczególny przypadek znajomości dwóch języków: umiętność posługiwania się wszystkimi sprawnościami w języku ojczystym i w języku drugim (por. Lipińska 2003). Na temat dwujęzyczności por. też: Bloomfield 1935; Beardsmore 1982; Cieszyńska 2003; Cummins, Swain 1986; Iluk 2000; Mackey 1957; Skutnabb-Kangas 1981.

zachowania i rozwijania języka pierwszego niejednokrotnie przysparza wielu problemów. Aby dwujęzyczność była prawdziwym bogactwem, dziecko potrzebuje wyjątkowego wsparcia: ze strony bliskich, rodziny, a także szkoły.

Prezentowane opracowanie odnosi się do badania, które pracownicy Katedry Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego przeprowadzili w 2011 roku na prośbę nauczycieli Szkoły Polskiej w Luton-Dunstable w Anglii. Szkoła zajmuje się – jako jedna z wielu podobnych – sobotnią nauką dzieci pochodzenia polskiego, których tysiące – w różnym wieku – przybywają na Wyspy Brytyjskie ze swymi rodzicami. Duża ich część urodziła się już na Wyspach lub pochodzi z emigracji wcześniejszej, z rodzin polskich lub mieszanych. Obecność uczniów w Szkole Polskiej świadczy o tym, że przynajmniej po części rodzice zdają sobie sprawę z roli języka polskiego – zwykle pierwszego – w przyszłym życiu ich dzieci, a także z faktu, że jak wspomniano, korzystne jest władanie dwoma językami, choć nie przychodzi ono samo z siebie. Już na początku można sobie zadać pytanie: czy kontakt z językiem polskim w sytuacjach domowych i udział w zajęciach sobotniej szkoły wystarcza do utrzymania/rozwinięcia znajomości języka pierwszego? Normalną koleją rzeczy jest, że z czasem rówieśnicy (także ich język) stają się dla dzieci ważniejsi od rodziców, a w szkole polskiej przebywają one zaledwie kilka godzin w tygodniu.

## Opis badań

Samo badanie warto przedstawić w szerszym kontekście, świadczy on bowiem o zaangażowaniu nauczycieli badanych uczniów. We wspomnianej szkole (Luton-Dunstable) z inicjatywy dyrektora Szkoły Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego Jolanty Tambor oraz nauczycielki Szkoły Polskiej Elżbiety Grabskiej-Moyle odbywały się kilkakrotne konferencje i warsztaty doskonalące dla nauczycieli języka polskiego prowadzone przez pracowników Wydziału Filologicznego UŚ. Jesienią 2011 roku uczniowie Szkoły Polskiej przyjechali wraz ze swymi nauczycielami na wycieczkę polonistyczną do Krakowa<sup>2</sup>. Była to 10-osobowa grupa młodych ludzi pochodzenia polskiego w wieku od 14 do 17 lat (z przewagą 16-latków), z których część uro-

---

<sup>2</sup>Młodzież przyjechała pod opieką Elżbiety Grabskiej-Moyle i Mariana Biskupskiego, dyrektora Szkoły Polskiej w Luton-Dunstable.

działa się w Anglii, zaś pozostała, urodzona w Polsce, mieszkała w Anglii od dwóch do czterech lat. Cała grupa przygotowywała się do egzaminu GCSE (General Certificate in Secondary Education) z języka polskiego, a w kolejnym roku miała przystąpić do matury z języka polskiego (egzamin nosi nazwę General Certificate of Education – Advanced Level, zwany w skrócie A-Level). Z tej przyczyny nauczycielka chciała zweryfikować sprawność uczniów w zakresie posługiwania się językiem polskim. Z tego też względu nie zajmowaliśmy się wtedy ich kompetencją językową odnoszoną do języka angielskiego.

Struktura testu sprawdzającego, zbliżona do struktury egzaminu GCSE i europejskich testów certyfikacyjnych, obejmowała: rozumienie ze słuchu (30 minut)<sup>3</sup>, czytanie (rozumienie tekstów, 45 minut) – z pytaniami i odpowiedziami po polsku, poprawność gramatyczną (60 minut), pisanie (po polsku, 100 minut), mówienie (15 minut)<sup>4</sup>.

Oczywisty jest fakt, że wyniki badanej grupy nie mogą stanowić podstawy do żadnych uogólnień, jednak pewne wnioski są na tyle interesujące, że uznałam je za wartę częściowego przedstawienia w charakterze badania pretestowego. Jak już powiedziano, w skład badanej grupy wchodził:

- młodzi ludzie urodzeni w Anglii – i niezależnie od deklaracji składanych przez nich samych o pierwszym języku polskim<sup>5</sup> – od narodzin poddani totalnej immersji w języku i kulturze angielskiej (grupa I – 5 osób),
- uczniowie, którzy 12–14 lat spędzili w Polsce, a więc tam właśnie, w środowisku jednojęzycznym – polskim zakończył się u nich (w wieku 6–7 lat) pewien etap rozwoju – opanowali podstawy języka ojczystego w procesie nabywania, a także częściowo podstawy wiedzy o nim – w procesie uczenia się podczas systematycznej nauki szkolnej<sup>6</sup> – grupa II.

---

<sup>3</sup> Pytania były jednak zadawane w języku polskim (podczas egzaminu GCSE pytania zadawane są w języku angielskim), oczekiwano też odpowiedzi w języku polskim.

<sup>4</sup> Egzamin A-Level składa się z dwóch części. Część I trwa 2,5 godziny i obejmuje: czytanie ze zrozumieniem, tłumaczenie tekstu z polskiego na angielski, wypracowanie (co najmniej 200 słów). Część II trwa 3 godziny i obejmuje: tłumaczenie tekstu z angielskiego na polski, wypracowanie na temat literacki (co najmniej 200 słów), wypracowanie na temat nieliteracki (co najmniej 200 słów).

Wśród lektur do egzaminu znajdują się utwory Stefana Żeromskiego (*Wierna rzeka, Rozdziobią nas kruki, wrony...*). Por.: <http://www.polskamacierz.org/wp-content/uploads/2012/11/Paulina-Zale%C5%9Bny-Przygotowanie-uczni%C3%B3w-do-egzaminu-GCSE-2014.pdf> [dostęp: 5.05.2014].

<sup>5</sup> Dwóch badanych braci podalo, że pierwszym językiem jest angielski, języka polskiego zaczęli się uczyć w wieku 7 lat w polskiej szkole. Osiągnęli oni najsłabsze wyniki w grupie.

<sup>6</sup> Od wielu lat systematyzowanie wiedzy o języku odbywa się na etapie szkoły podstawowej i gimnazjum.

Ta druga grupa zdążyła pewnie opanować także polski język niestandardowy (język subkultur), poznała język literatury w dość szerokim wymiarze, podczas gdy pierwsza знаła najczęściej jedynie polski język potoczny – komunikacyjny, tzw. domowy (używany w sytuacjach domowych). Druga grupa mogła jednak – już w czasie przebywania w Anglii (od 2 do 4 lat) – stracić więź z językiem pierwszym, mogło u nich dojść do tzw. wyparcia – w wywiadach pięcioro uczniów przybyłych z Polski wspomina o wyśmiewaniu ich języka czy też natrząsaniu się ze słabej znajomości języka angielskiego przez rówieśników. Kontakt z językiem otoczenia, który zazwyczaj cieszy się wyższym prestiżem, jest o wiele szerszy, trwa dłużej w ciągu dnia, a to działa na niekorzyść języka ojczystego. Tymczasem warunkiem dwujęzyczności jest nie tylko opanowanie języka otoczenia, ale też progresja języka ojczystego (Lipińska 2002)<sup>7</sup>.

Określenie sprawności w języku polskim badanych uczniów mogłoby więc rzucić nieco światła na zjawisko bilingwizmu.

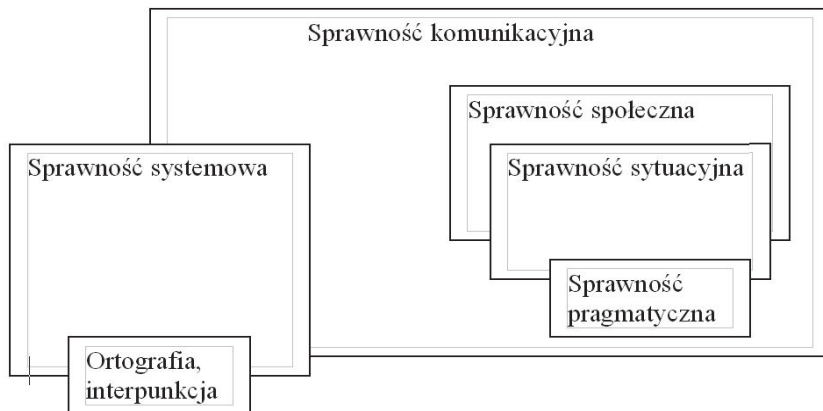
### Sprawność językowa

Zacznijmy od przywołania definicji sprawności językowej: według badaczy polskich to kluczowa kategoria określająca w szkole zadania i cele, to też „szczególny rodzaj umiejętności wymagający określonej wiedzy, która bywa zarówno uświadomiona, jak i intuicyjna” (Żydek-Bednarczuk 2002, 119). To pojęcie niejednoznaczne, uszczegółowione przez Stanisława Grabiasa, który w sprawności – nazwanej komunikacyjną, wyodrębnił kategorie: systemową, społeczną, sytuacyjną i pragmatyczną (por. Grabias 1994). W teorii glotto-dydaktycznej sprawność, rozumiana jako struktura hierarchiczna, oparta jest na wzajemnie podporządkowanych planach: „W przypadku językowej sprawności mówienia na szczycie hierarchii jest nadrzędny cel wyrażania intencji komunikacyjnej, niżej znajdują się plany syntagmatyczne – przedwerbalne, a najniżej formy werbalne. (...) Struktura sprawności wynika z procesu transformowania intencji komunikacyjnej” (Dakowska 2008, 79). W ujęciu S. Grabiasa w sprawności społecznej wyodrębniono później sprawność socjo-

---

<sup>7</sup> Por. też metaforę dwóch lilii wodnych wyrastających z jednego mocnego korzenia, który jest niewidoczny pod wodą. Przerwana więc pomiędzy J1 i J2 symbolizowana jest także pozornie pięknymi, lecz w istocie słabymi kwiatami bez korzenia (Skutnabb-Kangas 1981).

kulturową – istotną dla poznania kolejnych języków<sup>8</sup>. Przejrzysty model sprawności – z perspektywy uczenia języka, uwzględniający miejsce dla umiejętności ortograficznych i interpunkcyjnych dziecka, które nie wchodzi w zakres sprawności językowej<sup>9</sup>, przedstawiła Urszula Żydek-Bednarczuk (por. schemat 1).



Schemat 1. Model sprawności językowej (za: Żydek-Bednarczuk 2002, 122)

Sprawność językowa w takim ujęciu nawiązuje do sprawności eksperta na „poziomie opanowania samych paradygmatycznych odmian form językowych, aby można je było dostosować do kontekstu (...), w zakresie planów wypowiedzi o coraz dłuższym zasięgu (...), na poziomie uświadomienia sobie przez ucznia, co jest formą zgodną z regułami kodu językowego, a co nie jest (...), wreszcie, w zakresie integrowania operacji w czasie, dającego efekt płynności wypowiedzi” (Dakowska 2008, 81). W takim rozumieniu, wskazanym także w opracowaniach normatywnych, poprawność jest częścią składową sprawności językowej, a precyzyjnie – sprawności systemowej. Jest to bowiem „umiejętność poprawnego wypowiedania się w mowie i w piśmie przy zastosowaniu funkcjonalnej wiedzy, a także umiejętności z zakresu budowy języka” (Żydek-Bednarczuk 2002, 122). Tę sprawność badanych chciałabym ukazać bardziej szczegółowo.

<sup>8</sup> Niezbędną, kiedy chodzi o poznawanie języka drugiego i dalszych. Ostatnio glottodydaktycy zwracają także uwagę na sprawność międzykulturową. Por. Byram, Zarate 1997; także Żydek-Bednarczuk 2012.

<sup>9</sup> Jako że nie należą do systemu, choć podlegają szkolnemu ocenianiu pod względem sprawności. Por. Markowski 1999.

## Wyniki badań

Test rozwiązywany przez młodych Polaków z Anglii został zaplanowany na poziomie średnim (B1–B2). Polski uczeń – absolwent gimnazjum, by go zdać, powinien uzyskać ponad 50% punktów. Jego koledzy z Anglii wykonali go na poziomie nieco niższym – 44,5%, jednak należy zaznaczyć, że sprawność w pisaniu została – na prośbę nauczycieli z Anglii – oparta na lekturze *Rozdziobią nas kruki, wrony...*, której rozumienie całkowicie różniło się z możliwościami uczniów<sup>10</sup>. Z tej przyczyny ani jeden z nich nie otrzymał za rozwinięcie tego tematu 50% punktów. W pozostałych częściach testu wyniki były zdecydowanie wyższe.

Ciekawe okazuje się porównanie wyników uczniów z obu wydzielonych środowisk (urodzonych w Anglii i przybyłych tam w wieku kilkunastu lat). Choć wydawałoby się, że odpowiedzi uczniów przybyłych z Polski powinny być trafniejsze, wyniki wskazują (por. tabela 1), że ogólnie sprawność językowa uczniów z obu środowisk nie różni się w sposób diametralny. Na 95 punktów możliwych do zdobycia uczniowie urodzeni w Anglii zdobyli średnio prawie 40 punktów – jedynie o 5 punktów mniej niż uczniowie przybyli z Polski, a mediana w grupie tych pierwszych jest nawet wyższa (U = 46, P = 43<sup>11</sup>). Młodzi ludzie z pierwszej grupy byli też nieco lepsi w rozumieniu tekstu słuchanego, uzyskali również zbliżone wyniki podczas mierzenia sprawności pisania.

Największa różnica w poziomie wykonania zadań dotyczyła sprawności systemowej oraz rozumienia tekstu czytanego. Przyjrzyjmy się dokładniej sprawności systemowej badanych uczniów. Część testu poświęcona wiedzy o języku polegała na wykonaniu sześciu zadań. Były to działania dotyczące wyboru/utworzenia gramatycznie poprawnej formy lub struktury. Zadania te w większości były umieszczone w tekstach stanowiących spójną całość. Ich celem było bowiem sprawdzenie umiejętności zastosowania wiedzy o strukturze języka objawianej najpełniej na poziomie tekstu. Kolejne działania sprawdzały więc: umiejętność użycia strony biernej; zamiany mowy

---

<sup>10</sup> Znajduje się ona na liście branej pod uwagę przez Centrum Egzaminacyjne Polskiej Macierzy Szkolnej za Granicą jako tzw. podstawa do tematu literackiego – także w roku 2014, por. <http://www.polskamacierz.org/wp-content/uploads/2012/11/AQA-2685-W-SP-14.pdf> [dostęp: 4.06.2014].

<sup>11</sup> Oznaczenia: U – I grupa – uczniowie urodzeni w Anglii; P – II grupa – uczniowie przybyli z Polski.



niezależnej na zależną; postawienia pytania o określoną (podkreśloną) część zdania; zamiany formy czasownika w tekście (bezokolicznika na tryb przypuszczający [a] i czasownika na odpowiedni imiesłów [b]); utworzenia wyrazów złożonych odpowiadających podanej definicji; wreszcie – sprawdzały umiejętność uzupełnienia frazeologizmów (wybór spośród dystraktorów) i podania ich znaczenia.

Tabela 1. Sprawność językowa – ogólne zestawienie wyników (źródło: opracowanie własne)

Lp.	Uczeń	Rozumienie ze słuchu (maks. – 10 p.)	Sprawność systemowa (maks. – 40 p.)	Rozumienie czytanego tekstu (maks. – 15 p.)	Pisanie (maks. – 30 p.)	Razem (maks. – 95 p.)
1	Maks (U)	9	24	12	13	58
2	Joanna (U)	10	21	11	12	54
3	Ola (U)	8	18	11	9	46
4	Szymon (U)	5,5	7	6	3	21,5
5	Dariusz (U)	4	6,5	7	2	19,5
	<b>Suma punktów/średnia/%</b>	<b>36,5/ 7,3/ 73%</b>	<b>76,5/ 15,3/ 38,25%</b>	<b>47/ 9,4/ 62,6%</b>	<b>39/ 7,4/ 24,6%</b>	<b>199/ 39,8/ 41,9%</b>
6	Iza (P)	8	31	14	14	67
7	Marcin (P)	8	12,5	14	11	45,5
8	Monika (P)	5	20	10	8	43
9	Sylwia (P)	7	12	11	4	34
10	Martyna (P)	6	14	11	3	34
	<b>Suma/średnia/%</b>	<b>34/ 6,8/ 68%</b>	<b>89,5/ 17,9/ 44,75%</b>	<b>60/ 12/ 80%</b>	<b>40/ 8/ 26,6%</b>	<b>223,5/ 44,7/ 47,1%</b>

W tej części testu młodzi ludzie uzyskali od 6,5 do maksymalnie 31 punktów (na 40 punktów możliwych do zdobycia), przy czym w grupie dzieci urodzonych w Anglii był to rozkład: od 6,5 do 24 punktów, a w grupie uczniów przybyłych z Polski – od 12 do 31 punktów. Średni rezultat wynosił w pierwszej grupie 15,3 punktów, a w drugiej – 17,9 punktów (czyli odpowiednio 38,25% oraz 44,75% możliwych do zdobycia punktów), jednak mediana wskazuje na prawie identyczne wyniki – wynosi bowiem odpowiednio: 18 i 20 punktów. Istotny jest też rozkład wiedzy i umiejętności analitycznych uczniów w poszczególnych zadaniach (por. tabela 2).

Tabela 2. Sprawność systemowa badanych uczniów (źródło: opracowanie własne)

Zadanie	Liczba punktów za zadanie	Średnia liczba punktów i % uzyskane przez ucznia w każdej z grup		Średnia liczba i % uzyskane przez ucznia (w obu grupach)
		U	P	U i P
Użycie strony biernej	5	1,6 (32%)	1,6 (32%)	1,6 (32%)
Użycie mowy zależnej i niezależnej	5	4 (80%)	3,6 (72%)	3,8 (76%)
Pytanie o części zdania	5	2,1 (42%)	2,6 (52%)	2,35 (47%)
Zamiana bezokolicznika na tryb przypuszczający	6	2,6 (43,3%)	3,4 (56,6%)	3 (50%)
Zamiana czasownika na odpowiednie imiesłowy	5	1,5 (30%)	1,95 (39%)	1,725 (34,5%)
Utworzenie wyrazów złożonych	6	1,5 (25%)	2,1 (35%)	1,8 (30%)
Uzupełnienie i objaśnienie frazeologizmów	8	2,0 (25%)	2,6 (32,5%)	2,3 (28,75%)
<b>Razem</b>	<b>40</b>	<b>15,3 (38,25%)</b>	<b>17,85 (44,63%)</b>	<b>16,6 (41,5%)</b>

Najsłabiej w obu grupach wypadło zadanie związane z rozpoznawaniem frazeologizmów (zadanie zamknięte z wyborem dystraktorów) – wykonane poprawnie w 25% w grupie I i 32,5% w grupie II. Taki stan jest zrozumiały w sytuacji, w której wiadomo o badanych, że nie są zanurzeni na co dzień w polskie środowisko językowe. Może natomiast nieco dziwić jedynie niewielka przewaga grupy II, bo z frazeologizmami poddanymi rozpoznaniu: *zbijać bąki*, *klamka zapadła*, *biały kruk* (poza trudniejszym *midasonym złotem* pochodzenia mitologicznego) dzieci te musiały się wcześniej zetknąć w polskiej szkole. Jak widać, brak codziennych kontaktów z językiem mógł wpłynąć na słabą kompetencję w zakresie frazeologii.

Kolejne słabo rozwiązane zadanie (w grupie I – 25%, w grupie II – 35%) polegało na tworzeniu wyrazów złożonych. Wymagało ono z kolei znajomości reguł polskiego słowotwórstwa i umiejętności logicznego myślenia. To jedyne zadanie, którego wykonanie było wyjęte z kontekstu (choć poda-

no przykład wykonania). Ten fakt mógł oddziaływać negatywnie na odnalezienie właściwego rozwiązania. Uczniowie (z I i II grupy) nie podali poprawnych odpowiedzi do następujących definicji w zadaniu 6<sup>12</sup>:

- ..... – ten, kto pisze dramaty
- ..... – figura geometryczna, która ma równoległe wszystkie boki
- ..... – chorobliwy wstręt do światła.

Poprawnie natomiast rozwiązali następujące przykłady:

- ..... – ktoś, kto ma 18 lat
- ..... – coś, co służy do wyciągania korków z butelki
- ..... – coś, co służy do mierzenia ciśnienia.

Wśród błędnych rozwiązań w grupie II znalazły się natomiast:

- \*dramatolog – ten, kto pisze dramaty;
- prostokąt, kwadrat – figura, która ma równoległe wszystkie boki;
- pełnoletni, maturzysta – ktoś, kto ma 18 lat.

Wyniki przedstawione w tabeli 2 wyraźnie też wskazują, że młodzi ludzie (z obu grup) najlepiej poradzili sobie z tymi zadaniami, które nawiązywały do struktur języka mówionego. Na przykład z zadaniem 2 o poleceniu:

Proszę zamienić tekst na mowę zależną według wzoru. Wzór: Kasia: – Jak zwykle nikt nic nie umie. Mowa zależna: Kasia mówi, że jak zwykle nikt nic nie umie.

– wszyscy uczniowie poradzili sobie dobrze – na 76%; nawet nieco lepiej ci urodzeni w Anglii. Jak jednak deklarowali prawie wszyscy badani, w ich domach mówi się po polsku, a więc struktury dialogowe i relacjonowanie czyichś wypowiedzi w mowie zależnej pojawiają się stosunkowo często w wypowiedziach domowych. I dzieci taką polszczyznę przyswajają oraz utrwalają.

Badani znacznie gorzej radzili sobie z tymi strukturami, które charakteryzują polszczyznę pisaną, jak użycie imiesłowów czy strony biernej. Domowe nabywanie sprawności językowej rzadko obejmuje czytanie i pisanie, a nauka

---

<sup>12</sup> Polecenie do zadania 6: *Proszę utworzyć wyraz złożony odpowiadający podanej definicji. Przykład: czterdziestolecie – jubileusz z okazji 40 lat.*

w sobotniej szkole może nie wystarczyć do zadowalającego opanowania języka ogólnego, w tym – struktur języka pisanego. Jeśli dziecko na co dzień otoczone jest przez wypowiedzi w języku angielskim, nauczyciel przez kilka godzin w tygodniu nie dokona cudu. Dlatego w obu grupach słabo wypadło zadanie 1:

Proszę przeredagować podkreślone zdania, używając strony biernej.  
Przykład: Adam Mickiewicz pisał „Pana Tadeusza” od 1832 roku. –  
„Pan Tadeusz” był pisany przez Adama Mickiewicza od 1832 roku.

Uczniowie z obu grup uzyskali tu średnio jedynie 1,6 punktu za odpowiedzi (32%). Nawet ci z grupy II – przy zastosowaniu poprawnej, biernej konstrukcji, popełniali błędy, stosując niewłaściwy czasownik przy transformacji zdania: *Utwór ukazał się drukiem w Paryżu w 1834 roku*. Np.:

\*W 1834 roku w Paryżu utwór został ukazany (ukazał się) drukiem.

Częściej jednak uczniowie pod wpływem języka drugiego tworzyli transformacje w rodzaju:

\*Geneza utworu wyjaśniona sama „Epilog”.  
(Dla zdania: „W »Epilogu« poeta sam wyjaśnił genezę utworu”).

Na podobnym poziomie (choć nieco lepiej w grupie II) wypadło zadanie 4b, polegające na przeredagowaniu tekstu przez zamianę podkreślonych czasowników na odpowiednie imiesłowy. Uczeń miał także, jeśli to było konieczne, wprowadzić zmianę w konstrukcji zdań i interpunkcji. Jak zwykle badanym podano przykład:

**Kiedy rozmyślał** o Stachu, pannie Łęckiej, niesamowitych studentach, marzycielach, Warszawie i Paryżu, przypominam sobie o czymś istotnym... – **Rozmyślając** o Stachu, pannie Łęckiej, niesamowitych studentach, marzycielach, Warszawie i Paryżu...

Odpowiedzi uczniów nie spełniły kryteriów poprawności, np. uczennice z II grupy napisały: *\*przeczytając* lub *przeczytać* albo *kiedy przeczytałam* zamiast *przeczytawszy*. Zaś badani z grupy I użyli w tym zadaniu form: *\*utworząc* zamiast *tworząca*, *pozwalając* zamiast *pozwalający*. Imiesłowy należą do formacji trudnych także dla polskiego ucznia, głównie ze względu na konstrukcje składniowe – wypowiedzenia złożone, w których się ich używa. Utworzenie imiesłowów, zwłaszcza przymiotnikowych, nie następuje większych trudności

uczniowi gimnazjum, jeśli mu się poda wzór. Tej kompetencji nie mieli już jednak młodzi respondenci, którzy spędzili w Polsce około 13 lat swego życia.

Brak sprawności w grupie I łatwiej wytłumaczyć immersją, brakiem dostatecznej ilości czasu podczas nabywania języka pierwszego/ojczystego. Braki językowe grupy II (przyjezdnych) mogą świadczyć o regresji nabytych wcześniej kompetencji (można się jedynie domyślać ulomnej postaci języka drugiego, czyli ogólnie efektu póljęzyczności – Lipińska 2002). A utrata języka jest właściwie nie do nadrobienia. Wszyscy badani przyznawali się w wywiadzie do utrzymywania kontaktu z rodziną w kraju, wyeliminowanie języka ojczystego może zaś zaburzać i ograniczać komunikację i wzajemne zrozumienie między pokoleniami. Jak widać bowiem z tego niewielkiego badania, środki językowe, którymi dysponują młodzi ludzie, mogą być niewystarczające do wyrażania czegoś więcej niż prosta, codzienna komunikacja, jak np.: emocje, życzenia, uczucia, niepokoje itd.

Jak wspomniałam na początku, to niewielkie badanie, które tutaj opisałam, nie może być podstawą do żadnych poważnych uogólnień, jednak na jego podstawie łatwo można stwierdzić, w jak krótkim czasie może dojść do regresji języka. W odniesieniu do badanych uczniów przybyłych z Polski czas ten można określić na 2–4 lata. Z kolei najsłabsze wyniki dwóch chłopców urodzonych w Anglii, którzy, jak wynika z wywiadu, najpóźniej rozpoczęli naukę języka ojczystego rodziców, zdają się potwierdzać tezę, że przesuwanie granicy rozpoczęcia nauki języka ojczystego może zamknąć drogę do bilingwizmu, a na pewno znacząco ją utrudnić. Okazało się bowiem, że język etniczny, wyjściowy, nie tylko nie przeszkadza w opanowaniu i rozwijaniu języka docelowego, ale przyczynia się do efektywnego jego opanowania (por. Dulay, Burt, Krashen 1982). Jak widać, wysiłek włożony w wychowanie dzieci zmierzających ku dwujęzyczności musiałby być ze strony najbliższego otoczenia, rodziny – w przypadku niektórych z nich – zdecydowanie bardziej intensywny. Bez treningu i ćwiczeń jeden z języków może zniknąć bez śladu. Dzieci uczą się szybko, ale równie szybko zapominają. Lepiej też nakłaniać „dzieci do nauki polskiego, niż jej zaniechać, bowiem łatwiej jest budzić język ze stanu uśpienia, niż nadrabiać zaległości całego życia w wieku dorosłym – bez większych szans na sukces” (Lipińska 2002).

#### Literatura

- Beardsmore H.B., 1982, *Bilingualism. Basic Principles*, Clevedon.  
Bloomfield L., 1935, *Language*, London.

- Byram M., Zarate G., 1997, *Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence*, w: Byram M., Neuner G., Zarate G., eds., *Sociocultural competence in language learning and teaching*, Strasbourg.
- Cieszyńska J., 2003, *O dwujęzyczności polskich dzieci w Austrii*, „Język Polski”, z. 2.
- Cummins J., Swain M., 1986, *Bilingualism in education*, New York.
- Dakowska M., 2008, *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa.
- Dulay H., Burt M., Krashen S., 1982, *Language two*, New York.
- Grabias S., 1994, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin.
- Iluk J., 2000, *Nauczanie bilingwalne: modele, koncepcje, założenia metodyczne*, Katowice.
- Lipińska E., 2002, *Dwujęzyczność dzieci na emigracji – jak ją osiągnąć?*, „Przegląd Polonijny”, z. 4.
- Lipińska E., 2003, *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków.
- Mackey W.F., 1957, *The description of bilingualism*, „Journal of the Canadian Linguistic Association”, No 3.
- Markowski A., red., 1999, *Nowy słownik poprawnej polszczyzny*, Warszawa.
- Skutnabb-Kangas T., 1981, *Bilingualism or not. The Education of Minorities*, Clevedon.
- Żydek-Bednarczuk U., 2002, *Sprawność językowa we współczesnej edukacji polonistycznej*, w: Synowiec H., red., *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej*, Katowice.
- Żydek-Bednarczuk U., 2012, *Kompetencja międzykulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2 (10).

### The efficiency in Polish of bilingual young people of Polish origin living in England

The author presents the results of a small survey into the Polish language skills of students of Polish origin residing in England. She starts by determining their level of language skills, then she compares the overall competences of young people born in England to those who came to the country a few years ago (competences are in terms of listening, reading comprehension and writing). The author analyzes in detail the results of the test and the effectiveness of the language teaching systems. The results allow her to draw a number of conclusions: the importance of bilingualism for children, that there is a rapid reduction in Polish language skills among adolescents who have come from Poland as well as the observation that for many children born overseas it is now too late to become fluent in their mother tongue.

**Keywords:** bilingualism, language competence, language regression, semi-lingualism

ANNA WILECZEK  
Uniwersytet Jana Kochanowskiego  
Kielce

## „Zrobić” tekst. O kompetencji tekstotwórczej gimnazjalistów

Jak zrobić kolorowy tekst jest bardzo prosto  
wchodzimy na stronę [tektek.org/color/](http://tektek.org/color/)  
wybieramy jeden przycisk najlepiej rainbow  
piszemy tekst i generujemy

[www.test666.pun.pl/viewtopic.php?pid=11](http://www.test666.pun.pl/viewtopic.php?pid=11)  
[dostęp: 20.10.2013] (pisownia oryginalna)

### Tekst i „nietekst”<sup>1</sup>

Cechą współczesności jest permanentna interakcja komunikacyjna, której wytwór stanowi produkt pozbawiony tradycyjnych wykładników tekstowości, a nawet wyrazistych granic. Młodzi nadawcy stworzyli „jednostkę” komunikacyjną, która na jednej z konferencji językoznawczych określona została mianem „frazy Allegro”. Jest ona ściśle związana z instrumentalnym traktowaniem języka jako środka do szybkiego, skonkretyzowanego przekazu. Jeden „przycisk”, o którym mowa w przywołanym na wstępie przykładzie, to synekdocha sposobu osiągania efektu komunikacyjnego – instrukcja jest banalna, po prostu „piszemy i generujemy”. Segmentacja, spójność czy logiczne ujawnianie sensu, ukształtowanie językowe są kwestiami drugo-

---

<sup>1</sup> Niniejszy artykuł powstał na podstawie opracowania anglojęzycznego (Wileczek 2014).

rzędny, czymś na kształt retorycznego balastu, znikającego pod prymatem rzeczywistości. To nie tekst jako ustrukturyzowana jednostka komunikacyjna porządkuje, a więc i interpretuje rzeczywistość, to „rzeczywistość włada tekstem” (Warchała, Skudrzyk 2008, 23). Komunikat jest tylko jej medium. Nie dziwi więc inicjalna kompilacja: *jak zrobić kolorony tekst jest bardzo prosto...* Następuje tu natychmiastowe wprowadzenie w temat przy jednoczesnym usytuowaniu w dyskursie (zapewne wcześniej na forum pojawiło się pytanie: *Jak zrobić kolorony tekst?*). Zadziałała tendencja do ekonomiczności, a kryterium zrozumiałości i spójności komunikatu stało się drugorzędne. Informacyjność obok fatyczności to dwa filary podejmowanego współcześnie aktu komunikacji<sup>2</sup>.

Dodatkowo analiza spontanicznie tworzonych przez młodych użytkowników języka tekstów, głównie w przestrzeni cyfrowej, pokazuje tendencję, propagowaną zresztą nawet przez niektóre poradniki, do „wyrażania siebie, jak chcesz”<sup>3</sup>. W tym aspekcie, gdy powstające teksty są efektem ekspresywnej odmiany języka „plus – minus” (Chaciński 2012, 91), a elementarne zasady tekstowości strukturalnej (kohezja), a nawet semantycznej (koherencja) traktowane są bardzo swobodnie, język wybitnie urzeczowiony staje się jedynie narzędziem szybkiej „transmisji danych”.

Sformułowane uwagi dotyczą (niestety) także tekstów pisanych przez uczniów, czyli tzw. gatunków szkolnych<sup>4</sup>. Owe wypowiedzi napiętnowane są powszechną dominacją „mowy zapisanej” z jej ahierarchicznością, potocznością czy liberalizmem składniowo-graficznym. To oznacza, że głównie na szkole spoczywa dziś obowiązek kształcenia umiejętności tworzenia celowych, skutecznych i poprawnych komunikatów, a także ich właściwego dekodowania, zwłaszcza że kompetencja tekstowa należy do pod-

---

<sup>2</sup> Dominacja wypowiedzi o funkcji informacyjnej i fatycznej w powszechnej komunikacji nastolatków być może przyczynia się do sprawności wyszukiwania informacji w tekście. Jak wskazują raporty diagnozujące kompetencje gimnazjalistów, z zadaniami tego typu uczniowie nie mają większych problemów.

<sup>3</sup> Por. słowa: „Ludzie (...), piszcie tak, jakbyście mówili” (Morris 2002, 55–56).

<sup>4</sup> Tak zwane gatunki szkolne, a szczególnie ich warianty tekstowe, są badane w kręgu dyscyplin stosowanych, np. w lingwistyce edukacyjnej, rzadziej w lingwistyce tekstu. Sztandarowe opracowania z kręgu lingwistyki tekstu, np. Baugrande’a, Dreslera (1990), Dobrzyńskiej (1993) czy Wilkonia (2002), nie uwzględniają w typologii tekstu szkolnych form wypowiedzi. Takie typy tekstów wyróżnia natomiast i definiuje Wolańska (2003), wskazując na dominujące w nich funkcje językowe oparte na prezentacji (a więc także argumentowaniu), przekazywaniu informacji i kreacji, czego przykładem są: opis, rozprawka, charakterystyka, szkic (esej) interpretacyjny.



stawowego wyposażenia kulturowego człowieka – uczestnika wielu różnych zdarzeń komunikacyjnych, które aranżuje zgodnie z określonymi wzorcami organizacji – gatunkowymi, stylowymi, społecznymi (Gajda 2001, 255).

### „Tekstura” tekstu

W przestrzeni edukacyjnej uczeń jest nieustająco autorem tekstów własnych i odbiorcą tekstów cudzych, co jest konsekwencją kształcenia czterech sprawności komunikacyjnych: mówienia, pisania, słuchania, czytania (por. Nowak 2009, 269). Tekst stanowi więc zarówno centrum zabiegów lingwistycznych, gdy analizuje się efekt mówienia i pisania, jak i element procesu, zdarzenia komunikacyjnego, gdy jest efektem dyskursu edukacyjnego, np. interpretującego ogląd i rozumienie tekstów cudzych, w tym tekstów kultury (por. Kowalikowa 2002, 345).

Tekst przez swe ukształtowanie językowe, „zawartość” semantyczną, znaczniki genologiczne wskazuje sposób interpretowania i intencjonalnego modelowania rzeczywistości przez nadawcę. Ta konstrukcja utkana jest ze słów (por. łac. *tekstus* = tkanina) (Szczęsna 2002, 305–306) „zespojonych” semantycznie (globalnie), co gwarantuje funkcjonalną jednorodność tej tkaniny, a także połączonych pragmatycznym przeznaczeniem (trzeba wszak zapytać o cel, funkcje i gatunek danego tekstu) oraz lokalną solidnością „splotu”, będącą konsekwencją „tkaniny” strukturalnej (gramatycznej, składniowej). Tak więc tekst nie stanowi tylko ciągu słów i zdań, nie jest konstrukcją mechanicznie złożoną z jednostek językowych (systemowych), ale – jak wskazuje Jerzy Bartmiński – jest „ponadzdaniową jednostką języka (...) o złożonej, polifonicznej strukturze” (2004, 45). Ma charakter całościowo zorganizowanego „makroznaku” o określonym nacechowaniu gatunkowym i stylowym, będącym kwalifikatorem tekstu. Wykazuje integralność strukturalną i znaczeniową oraz podlega wewnętrznej segmentacji semantycznej, podziałowi logicznemu i kompozycyjnemu. Owa jednostka aktualizuje określony obraz świata, wraz z założonym lub deklarowanym przez nadawcę – zarówno w akcie mowy, jak i w całym dyskursie – systemem normatywno-aksjologicznym. Tekst jest więc jako podstawowa jednostka komunikacyjna wytworem językowym i dynamicznym elementem procesu interakcji. Jak podkreśla Ewa Nowak, na jego kształt wpływają

czynniki zarówno zewnątrzjęzykowe (instytucjonalne, społeczne, kulturowe), jak i wewnątrzjęzykowe (związane z nadawcą, odbiorcą, sytuacją, kontekstem) (2009).

Te ustalenia lingwistyki tekstu (por. Tabisz 2006) stara się na grunt dydaktyki przenosić polonistyka integralna, czyniąc tekst centrum procesu edukacyjnego. Współczesny szkolny tekstocentryzm (deklarowany w dokumentach oświatowych) oznacza, że tekst stał się kluczowym pojęciem we współczesnej dydaktyce, a także istotnym narzędziem kształcenia umiejętności udziału w procesach komunikacyjnych. Tym samym na fundamencie tekstu integruje się kształcenie wszystkich kompetencji lingwistycznych – mam tu na myśli kompetencję językową (rozumianą jako takie opanowanie elementów kodu językowego i reguł jego użycia, które pozwala budować zdania sensowne i poprawne), kompetencję komunikacyjną związaną z zachowaniem językowym w różnych sytuacjach pragmatycznych i kulturowych, zależnym od tego, kto mówi, co mówi i do kogo mówi, oraz pragmatyczną, wyodrębnianą ze względu na cel komunikatu, intencje, interakcje – słowem, dotyczącą kodowania i dekodowania komunikatów w relacjach między nadawcą a odbiorcą.

Szkolne kształcenie kompetencji tekstowej zakłada więc integrację wielu umiejętności i nie ogranicza się bynajmniej do sprawności językowej. Wymaga się od ucznia z jednej strony tworzenia tekstu spójnego strukturalnie i semantycznie (całości zorganizowanej), właściwie usytuowanego w przestrzeni dyskursywnej (specyfika intertekstualności), poprawnego językowo, a także skutecznego, celowego oraz właściwie realizującego kontekst pragmatyczny (interakcyjno-kulturowy). W tej dyrektywie można dopatrzeć się realizacji postulatu komunikacyjnego modelu kształcenia językowego, w którym cele dydaktyczne prowadzą od tekstu pojmowanego jako produkt działania językowego (koncepcja statyczna) do tekstu jako zdarzenia komunikacyjnego (koncepcja dynamiczna).

Kompetencja tekstotwórcza jawi się w tym kontekście jako element szerszej sprawności, związanej z „doskonaleniem użycia języka jako narzędzia, umiejętnością tworzenia całościowej struktury znaczeniowej, pragmatyki wypowiedzi, wreszcie przekazywania sposobu widzenia świata” (Nowak 2010, 181). Należy ją zdefiniować jako zdolność do budowania intencjonalnych tekstów (komunikatów) odpowiedniego typu (zróżnicowanych gatunkowo i stylowo), dostosowanych do sytuacji komunikacyjnej i potrzeb uczestników interakcji językowej (por. Bartosiewicz 2005).

## Między powinnością a rzeczywistością. Dokumenty i kompetencja tekstotwórcza gimnazjalistów

W obowiązującej od 2009 roku *Podstawie programowej przedmiotu język polski*<sup>5</sup> wyraźnie akcentowany jest tekst, integrujący obszar zarówno językoznawczy, jak i literaturoznawczy oraz kulturoznawczy. Przyświeca temu określony cel edukacyjny, związany z koniecznością wykształcenia człowieka, który będzie umiał – jak pisze Krzysztof Biedrzycki – „sprawnie posługiwać się językiem ojczystym, co jest warunkiem wszelkiej komunikacji, a także wszelkiego uczenia się, będzie świadomym i aktywnym uczestnikiem kultury w rozmaitych jej przejawach” (Biedrzycki 2009, 72). Nic więc dziwnego, że pojęcia *wypowiedź* i *tekst kultury* wyznaczają obszary działań dydaktycznych od szkoły podstawowej (etap II) po gimnazjum (etap III) i szkołę ponadgimnazjalną (etap IV) w trzech obszarach:

- I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji.
- II. Analiza i interpretacja tekstów kultury.
- III. Tworzenie wypowiedzi.

Zarówno pierwsza, jak i druga płaszczyzna, związana z percepcją (odbior) i interpretacją (recepcją) tekstów różnych genologicznie i strukturalnie, pozwala na rekonstrukcję mechanizmów ich ustrukturyzowania wewnętrznego i zewnętrznego (semantycznego, gramatycznego i pragmatycznego<sup>6</sup>), które sytuuje określony wytwór dyskursu w relacji do rzeczywistości i sytuacji komunikacyjnej. Działania na tych dwóch płaszczyznach przygotowują także do tworzenia własnej wypowiedzi. Treści nauczania związane z operacjami czytania i słuchania wiążą się bowiem z odkrywaniem mechanizmów działania językowego (tu także miejsce na aspekt samokształceniowy), np. informowania, przekonywania, wpływania na odbiorcę i doboru środków językowych adekwatnych do celu komunikacji w myśl Wittgensteinowskiego

---

<sup>5</sup> Dokument ogłoszony w „Dzienniku Ustaw” nr 4, poz. 17, z dn. 15.01.2009 r. Wszelkie cytaty w niniejszym opracowaniu pochodzą z tego dokumentu opublikowanego w książce wydanej przez MEN *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 2, *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, Warszawa 2009.

<sup>6</sup> U. Żydek-Bednarczuk wskazuje na trzy obszary analizy tekstu: semantyczny (temat i jego rozwinięcie, relacje semantyczne, pole leksykalne, funkcje tekstu [koherencja]), gramatyczny (fleksja, słowotwórstwo, leksyka, składnia [kohezja], także poziom graficzny – ortografia i interpunkcja), pragmatyczny (wyznaczniki gatunkowe, interakcje w akcie komunikacji i akcie mowy, implikatury konwersacyjne, konteksty lingwo-kulturowe i społeczne) (2005, 71).

hasła: „Język to skrzynka z narzędziami”. Tym samym następuje rozwój świadomości językowej ucznia, niezbędnej do zbudowania własnego, poprawnego językowo i pragmatycznie komunikatu<sup>7</sup>. Analiza i interpretacja są natomiast wynikiem głębokiej eksploracji tekstów kultury zarówno na płaszczyźnie semantycznej (rozumienie interpretujące wraz z rekonstrukcją aksjologiczną), jak i typologicznej (różne gatunki i dziedziny sztuki) oraz językowej (sposoby ukształtowania wypowiedzi) i pragmatycznej, związanej choćby z określeniem nadawcy, postaci mówiącej i jej funkcji, związkami nadawcy z odbiorcą i kulturą itd. Tym sposobem uczeń jako świadomy odbiorca kultury staje się także aktywnym uczestnikiem procesów komunikacyjnych, czyli twórcą nowych wypowiedzi.

Jak określa *Podstawa programowa*, tworzenie wypowiedzi na wszystkich poziomach edukacyjnych wiąże się z umiejętnością kształtowania komunikatu w odmianie pisanej i mówionej. Jest on spójny semantycznie (semantyczna płaszczyzna wypowiedzi), adekwatny typologicznie (płaszczyzna gatunkowa), poprawny językowo (płaszczyzna wiedzy o języku i świadomości językowej), uwzględnia kwestie estetyki i etyki mowy wraz z etykietą językową (płaszczyzna pragmatyczna). Te wymagania są uszczegóławiane na każdym etapie edukacyjnym. I tak uczeń gimnazjum, bo ten etap jest przedmiotem niniejszej analizy, doskonali umiejętność tworzenia spójnego i logicznego tekstu (komunikatu) mówionego (monologicznego i dialogicznego) oraz pisanego, którą opanował na wcześniejszym etapie, ale teraz w bardziej rozwiniętych i urozmaiconych treściowo wypowiedziach. Dlatego też takie formy wypowiedzi jak opowiadanie mają być rozwinięte kompozycyjnie czy fabularnie, a opis zróżnicowany funkcjonalnie (opis sytuacji, przeżyć, przedmiotów, dzieł sztuki itd.), a przez to bogatszy stylistycznie i językowo. Podobnie z charakterystyką czy sprawozdaniem – mają odnosić się nie tylko do elementów rzeczywistości (postaci, zdarzeń, przedmiotów), ale także do działań związanych z uczestnictwem młodego człowieka w kulturze (lektura, spektakl, film).

Wprowadzane przez *Podstawę* nowe gatunki wypowiedzi wiążą się z umiejętnościami bardziej złożonymi. Uczeń tworzący tekst wykorzystuje znaczniki genologiczne jako sygnał do odpowiedniego ustrukturyzowania informacji oraz uzyskania adekwatności stylistycznej i *stricte* językowej. I tak na

---

<sup>7</sup> Szczegółowe zapisy analizowanych treści znalazły się w trzech obszarach: „czytanie i słuchanie”, „samokształcenie”, „świadomość językowa”. Za: *Podstawa programowa* 2009, 30–31, 35–37, 43–46.

przykład rozprawka jest tekstem argumentacyjnym z wyrazistym konstruktem myślowym, ze ściśle określonymi sposobami kształtowania wypowiedzi przez zaznaczanie tezy, dowodów i wniosków. Skorelowane z tym wyznaczniki spójności i słownictwo mają podkreślać precyzję w wyrażaniu treści i logikę wywodu. Z kolei użytkowe formy wypowiedzi typu: podanie, życiorys i CV, list motywacyjny wymagają funkcjonalnego zastosowania środków stylowych i językowych (odpowiedni repertuar środków leksykalnych, poprawność morfologiczna i składniowa używanych struktur) ze względu na urzędowy charakter wypowiedzi. Dedykacja czy głos w dyskusji kształci dodatkowe umiejętności związane z dostosowaniem się do strategii grzeczności i etykiety językowej. Sygnalizowany w *Podstawie* aspekt pragmatyczny dotyczy wszak językowych „obowiązków” nadawcy tekstu względem odbiorcy i sytuacji komunikacyjnej, idzie tu o stosowność używanych struktur, zróżnicowanie i zasięg<sup>8</sup>. W tym obszarze należy też sytuować zapisy o przestrzeganiu zasad etyki językowej, które akcentują problemy wynikające z komunikacji tradycyjnej i elektronicznej oraz kwestie wykorzystania możliwej anonimowości do szeregu różnych nadużyć komunikacyjnych względem odbiorcy, zarówno w zakresie Grice’owskiej maksymy jakości (niezgodność z prawdą) (Grice 1977), jak i zasady aprobaty Leecha, określającej takie wymagania sposobu komunikacji, które uniemożliwiają obrażanie, ośmieszanie czy poniżanie odbiorcy, czyli deprecjację interlokutorów (Leech 1983).

Gimnazjaliście w tworzeniu spójnego pod względem semantycznym oraz logicznym i składniowym, poprawnego językowo i należycie wyszukującego konwencje gatunkowe tekstu ma pomóc „plan twórczy własnej wypowiedzi” oraz ćwiczenia redakcyjne bądź autokorektorskie<sup>9</sup>. Wszystko to stanowi fundament kompetencyjny do budowania na etapie licealnym dojrzałych wypowiedzi o wysokim stopniu złożoności w zakresie selekcji, hierarchizowania, interpretacji informacji oraz przedstawiania ich w adekwatnej genologicznie i stylistyczno-językowej formie.

---

<sup>8</sup> Por. zapis *Podstawy*: uczeń „stosuje zasady etykiety językowej – wie, w jaki sposób zwracać się do rozmówcy w zależności od sytuacji i relacji łączącej go z osobą, do której mówi (dorosły, rówieśnik, obcy, bliski), zna formuły grzecznościowe, zna konwencje językowe zależne od środowiska (np. sposób zwracania się do nauczyciela, lekarza, profesora wyższej uczelni), ma świadomość konsekwencji używania formuł niestosownych i obraźliwych” (s. 39).

<sup>9</sup> W *Podstawie* czytamy, że uczeń dokonuje „starannej redakcji tekstu napisanego ręcznie i na komputerze (umiejętnie formatuje tekst, dobiera rodzaj czcionki według rozmiaru i kształtu, stosuje właściwe odstępy, wyznacza marginesy i justuje tekst, dokonuje jego korekty, jednocześnie kontrolując autokorektę), poprawia ewentualne błędy językowe, ortograficzne oraz interpunkcyjne” (s. 38).

Tak więc umiejętność tworzenia tekstów to jeden z trzech zasadniczych celów kształcenia na każdym etapie edukacyjnym. Skorelowana z odbiorem oraz analizą i interpretacją wpisuje się w komunikacyjny model kształcenia polonistycznego, który z jednej strony ma zasypywać odwieczną dychotomię „narzędzia”, tj. języka i „wytworu” – literatury, z drugiej – uświadamiać teleologiczny charakter kształcenia, pokazując „język jako narzędzie komunikacji, za pomocą którego przekazywana jest określona wizja świata i człowieka (...) i podejmowany dialog z rzeczywistością” (Nowak 2010, 184).

Dokumenty programowe określają także efekty w zakresie praktycznej zdolności czy sprawności tekstotwórczej. Jej stopień jest diagnozowany na podstawie zadań wykonywanych przez uczniów podczas sprawdzianów/egzaminów w zakresie języka polskiego na zakończenie poszczególnych etapów kształcenia lub podczas specjalistycznych badań kompetencji polonistycznych. Myślę tu choćby o opublikowanym w 2013 r. *Raportie z badania: diagnoza kompetencji gimnazjalistów: język polski*. Interesujący nas egzamin gimnazjalny w części polonistycznej w nowej formule obowiązującej od 2012 r. proponuje do ustalenia stopnia uczniowskich umiejętności i sprawności w poszczególnych obszarach zadania o formie zamkniętej (związane zwykle z odbiorem i interpretacją tekstów kultury) i otwartej (zwykle tworzenie własnego tekstu)<sup>10</sup>. Mogą one odnosić się do tekstów literackich, popularnonaukowych lub publicystycznych. Sprawdzane jest nie tylko rozumienie zamieszczonego tekstu, ale także znajomość utworów literackich lub dorobku autorów, których zgodnie z podstawą programową nie wolno pominąć w procesie kształcenia.

Do poleceń, które diagnozują kompetencję tekstotwórczą, należy tzw. zadanie rozszerzonej odpowiedzi, poddane analizie w niniejszym opracowaniu. Zakłada ono dłuższą wypowiedź pisemną w formie rozprawki, opowiadania, charakterystyki, opisu lub sprawozdania. Może też być sprawdzane opanowanie przez gimnazjalistę form użytkowych, takich jak podanie, życiorys i CV, list motywacyjny, dedykacja, a także list oficjalny, ogłoszenie i zaproszenie. Analiza dystrybucji punktów przyznawanych za tego typu zadania wskazuje, że otrzymuje się punkty za tekst koherentny – spójny semantycznie (realizacja tematu i uporządkowanie wyводу) oraz za jego ukształtowanie stylistyczno-językowe (język, styl, zapis). Krótsze formy wypowiedzi, sprawdzające głównie sprawność pragmalingwistyczną, związaną z celowo-

---

<sup>10</sup> Na przykład egzamin z 2013 r. zawierał 20 pytań zamkniętych i 2 otwarte.

ścią komunikatu i dostosowaniem do pozycji i funkcji odbiorcy, ukształtowanie językowe zwykle sytuowały na drugim planie.

Ciekawe jest to, że według danych z lat 2002–2013 rozprawka jest najczęściej wybierana do diagnozy kompetencji tekstotwórczej gimnazjalistów (9 razy), rzadziej charakterystyka (3), sprawozdanie (1) streszczenie (1) czy list (2)<sup>11</sup>. Wśród form użytkowych najpopularniejsze są: podanie (3) oraz zaproszenie i ogłoszenie (2) czy wyjaśnienie (1). Warto także wskazać na formy diagnozujące umiejętność rozumienia przez „odtworzenie” struktury tekstu, czego dowodem jest jednokrotna obecność planu i dwukrotna notatki. Tak duża frekwencja rozprawki wskazała uczniom kierunek ćwiczeń usprawniających wskazaną kompetencję, ale także spowodowała skupienie uwagi na tej konkretnej strukturze gatunkowej, co dokumentowały wypowiedzi gimnazjalistów tuż po sprawdzianie, typu: „Trudny, bo nie było rozprawki”<sup>12</sup>.

Odnosząc się do wyników egzaminu z części humanistycznej z zakresu języka polskiego z 2013 r., należy podkreślić, że uczniowie rozwiązujący standardowy zestaw zadań uzyskali średnio 62% punktów, przy czym, jak podaje raport Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, dziewczęta uzyskały o 8% lepszy wynik niż chłopcy, głównie w zakresie tworzenia własnego tekstu (*Osiągnięcia uczniów* 2013, 7). Tymczasem 12% zdających nie uzyskało punktów za zadanie rozszerzonej odpowiedzi. Nie jest to wynik zadowalający. Warto więc zadać pytanie, co w obrębie analizowanej umiejętności zostało poddane testowaniu, a jakie elementy kompetencji tekstotwórczej nie osiągnęły odpowiedniego poziomu u gimnazjalistów?

---

<sup>11</sup> W 2013 r. w ramach krótszej formy wypowiedzi polecono uczniom napisanie e-maila z pytaniem do językowej poradni internetowej. Zadanie sprawdzało następujące umiejętności szczegółowe: „III. 1.5. Uczeń tworzy wypowiedź pisemną w formie listu; III.1.2 Uczeń dostosowuje sposób wyrażania się do oficjalnej sytuacji komunikacyjnej oraz do zamierzonego celu” (*Podstawa programowa* 2009, 31). Pomijając kwestie specyfiki gatunkowej listu i e-maila, zwrócić uwagę należy na fakt, że uczniowie średnio zdobyli 60% możliwych punktów, a dla 30% gimnazjalistów to zadanie okazało się zbyt trudne, głównie ze względu na błędy w wartości treściowej. (*Osiągnięcia uczniów* 2013, 12).

<sup>12</sup> Zob. <http://www.youtube.com/watch?v=Te1nXOlmeA> [dostęp: 2.11.2013]. Por. komentarz „MRkirsza”: „Tlukli mi jako gimbusowi 3 lata do głowy rozprawkę, której nie było na teście...” (<http://www.polskieradio.pl/5/3/Artykul/829712,Egzamin-gimnazjalny-2013-Jzyk-polski-co-zaskoczylo-uczniow> [dostęp: 7.11. 2013]) oraz „IT”: „Na języku polskim częściej przerabialiśmy rozprawkę, bo zazwyczaj jest ona na teście gimnazjalnym. Jedna lekcja na temat charakterystyki. Co dali nam na teście? Oczywiście charakterystykę” ([http://www.se.pl/wydarzenia/kraj/egzamin-gimnazjalny-2013-temat-wypracowania-charakterystyka-wybranego-bohatera-literackiego-ktory-wy\\_319152.html](http://www.se.pl/wydarzenia/kraj/egzamin-gimnazjalny-2013-temat-wypracowania-charakterystyka-wybranego-bohatera-literackiego-ktory-wy_319152.html) [dostęp: 2.11.2013]).

Teksty gimnazjalistów były oceniane na kilku płaszczyznach, uwzględniających aspekt treści, segmentacji, stylu, języka, ortografii i interpunkcji. Taka atomizacja i schemat oceny były konsekwencją testowania przez wskazane polecenie szczegółowych umiejętności zapisanych w *Podstawie programowej*. I tak najwięcej punktów za treść (4 pkt), rozumianą jako sposób realizacji tematu, otrzymywali uczniowie wskazujący zgodnie z tematem postać literacką, która odznaczyła się odwagą (por. temat: *Napisz charakterystykę bohatera literackiego, który Twoim zdaniem wykazał się odwagą*); przedstawiali przykłady takich zachowań, analizowali je i komentowali, odnosząc się do określonych cech bohatera, a więc zawarli także w swoich wypowiedziach wyraziste znaczniki gatunkowe charakterystyki. Opinie i oceny były poparte określonymi przykładami, uzasadniającymi stanowisko autora (zob. też Wojewoda i zespół, oprac., 2013). Tym samym uczniowie ci osiągnęli efekt zapisany w *Podstawie programowej* następująco: „Uczeń tworzy wypowiedź pisemną, stosuje zasady organizacji tekstu zgodnie z wymogami gatunku, tworząc spójną pod względem logicznym i składniowym wypowiedź na zadany temat” (s. 38). Okazało się jednak, że już ten etap tworzenia własnego tekstu sprawił uczniom kłopot. Analiza prac egzaminacyjnych wykazała bowiem, że uczniowie tracili punkty, wybierając bohaterów nie literackich, lecz historycznych, współczesnych lub znanych z kultury popularnej, nie zwracając uwagi na sygnał tematyczny<sup>13</sup>, np.: *Moim zdaniem odwagą wykazał się bohater filmu, pt. „Billy Eliot”* czy *Luis Armstrong to amerykański kolarz. Urodził się w stanie Nevada...* Piszący prezentowali też bohaterów wspomnianych w tekstach zamieszczonych w arkuszu, np. Kingę Baranowską, Irenę Sendlerową, Jana Kochanowskiego, Henryka Sienkiewicza, a nawet autora artykułu *O odwadze* – Wiesława Łukaszewskiego. Jak podaje CKE, niektórzy uczniowie nawet „wykazali się szczególną kreatywnością, wymyślając autorów, tytuły i bohaterów książek” (*Osiągnięcia uczniów* 2013, 12), dokonując kompilacji postaci, np. *Andrzej Radek z lektury „Kamienie na szaniec” autorstwa Aleksandra Kamińskiego*, a także przywołując zachowania i wydarzenia znane choćby ze świata gier komputerowych. Tym samym zaburzenie jednego z podstawowych wyznaczników tekstowości – intertekstualności wpłynęło na niewłaściwą realizację tematu.

---

<sup>13</sup> Por. wypowiedź na forum: „Beata”: „No dobrze.ale czy charakterystyka musiała dotyczyć postaci z lektur,czy nie?czy ktos potrafi konkretnie odpowiedziec?” (pisownia oryginalna) ([http://www.se.pl/wydarzenia/kraj/egzamin-gimnazjalny-2013-temat-wypracowania-charakterystyka-wybranego-bohatera-literackiego-ktory-wy\\_319152.html](http://www.se.pl/wydarzenia/kraj/egzamin-gimnazjalny-2013-temat-wypracowania-charakterystyka-wybranego-bohatera-literackiego-ktory-wy_319152.html) [dostęp: 3.11.2014]).



Wiele prac to dowód braku sprawności pragmatycznej, związanej z osiąganym przez nadawcę wypowiedzi celem<sup>14</sup>. I tak, choć tekst wskazuje na posiadaną wiedzę ogólną o wyznacznikach gatunkowych charakterystyki, to niewielka sprawność<sup>15</sup> związana z ich zastosowaniem w tworzeniu spójnej semantycznie wypowiedzi obniża wartość tekstu. Uczniowie, zamiast skupiać się na analizie postaw, cech i motywacji bohaterów, przeprowadzali argumentację, streszczali utwory literackie czy opisywali zdarzenia. Ograniczali się na przykład do podania jednego przykładu zachowania postaci związanej z odwagą i wskazywali inne cechy wewnętrzne, nie wiążąc ich w sposób spójny z postawą określoną w temacie: *Bohater jest zdeterminowany, ponieważ walczył o to, by inni ludzie przestali źle o nim myśleć. Stara się jak najlepiej wykonywać swoją pasję po to, by pokazać, że balet jest pięknym tańcem*. Lub: [Andrzej Radek] *wyказаł się wielką odwagą. Był to młodzieniec, który mimo trudnej sytuacji rodzinnej dawał sobie radę w złych chwilach*.

„Kompilacje” form wypowiedzi, związane z operacjami na „hipotekach”, świadczą o niskim poziomie wiedzy literackiej piszących, co jest konsekwencją zaniedbań czytelniczych. Zresztą niewiele prac było świadectwem osobistych doświadczeń lekturowych gimnazjalistów czy odzwierciedleniem własnych zainteresowań czytelniczych. Uczniowie znają mało tekstów literackich; jest to znajomość dość powierzchowna i często przez tekst „pośredniczący” – streszczenie lub film.

Sygnal genologiczny niektórzy uczniowie potraktowali jako „szkielet” do dowolnego wypełnienia. Dowodzą tego również sposoby „uspójniania” gramatycznego własnego tekstu za pomocą elementów metatekstowych za pożyczonych z rozprawki, np.: *chcę udowodnić, że..., kolejnym argumentem jest..., na tej podstawie wnioskuję, że...* itp. Można wysnuć wniosek, że ten repertuar struktur językowych jest przez uczniów traktowany jako uniwersalny sposób spajania tekstu „szkolnego”. To dla nich swego rodzaju wyuczone, retoryczne

---

<sup>14</sup> Stanisław Grabias wyróżnił jako składniki kompetencji komunikacyjnej (a więc także tekstotwórczej) trzy praktyczne, wyćwiczone sprawności: systemową: znajomość systemu i reguł pozwala na budowanie poprawnych językowo i strukturalnie wypowiedzi, społeczną: dostosowanie wypowiedzi do statusu społecznego odbiorcy, oraz pragmatyczną, związaną z realizacją przez nadawcę zamierzonych celów, co wiąże się nie tylko z tworzeniem poprawnej w zakresie tematu i formy wypowiedzi komunikatem, ale także z refleksją o jego celowości i zasadności (1994).

<sup>15</sup> Sprawność rozumiem jako wyćwiczoną, praktyczną umiejętność wykonywania określonego zadania, podczas gdy kompetencja ma szersze znaczenie, to „zakres czyjejś wiedzy i umiejętności” (za: USJP).

ozdobniki, a nie sfunkcjonalizowane operatory. Zresztą formułowanie wypowiedzi argumentacyjnej, deklarowanej przez gimnazjalistów jako „wyuczony”, także okazało się ich słabą stroną. Jak wskazują autorzy *Raportu z badania: diagnoza kompetencji gimnazjalistów: język polski*, „(...) kłopoty sprawiały im: umiejętności postawienia tezy, dobór i właściwe użycie argumentów, wykorzystanie posiadanej wiedzy. W rezultacie oceny za treść rozprawki były bardzo słabe (wysoką punktację zyskało mniej niż 17% piszących, w tym najwyższą tylko 3%)” (2013, 44). Ten przykład ilustruje niski poziom sprawności tekstowej młodzieży. Skoro rozprawka wydaje się najbardziej znaną i w dodatku pożądaną na egzaminie formą wypowiedzi, to należałoby oczekiwać większej spójności semantycznej i gramatycznej okazów reprezentujących ten gatunek.

Stosunkowo najlepiej opanowana jest przez uczniów umiejętność segmentacji tekstu. Uczniowie zachowywali proporcję między poszczególnymi częściami wypowiedzi i dbali o uporządkowanie wywodu, czego dowodzi dystrybucja punktów za wstęp, zakończenie tudzież obecność akapitów. Z drugiej strony analiza jakościowa uczniowskich prac wskazuje, że sprawność w zakresie budowania trójdzielnej struktury tekstu często sprowadza się do dość stereotypowych, „wyuczonych” formuł zaznaczania ramy tekstowej przez bezpośrednie nawiązanie lub nawet powtarzanie tematu bez bardziej rozbudowanych rozważań wprowadzających<sup>16</sup>, jak we wstępie: *Bobaterem literackim, który według mnie wykazał się szczególną odwagą, jest Harry Potter z powieści J. K. Rowling. Harry jest chłopakiem z mocą magiczną który stracił rodziców jak był mały, czy wniosków kończących wypowiedź, np.: Harry wykazał się ogromną odwagą i pokazał, że jest dzielny, mierząc się ze swoim największym wrogiem – Voldemortem. Moim zdaniem on jest takim przykładem prawnie idealnego postępowania, bo każdemu zdarzają się wpadki.*

Najwięcej problemów sprawiła uczniom płaszczyzna gramatyczna tekstu, co związane jest z brakiem sprawności systemowej (język i reguły jego użycia)<sup>17</sup>. Dotyczy to zarówno swobody stylistycznej w doborze słownictwa,

---

<sup>16</sup> Podobne wnioski pojawiły się w przywoływanym już raporcie. Można tam przeczytać, że „umiejętności tekstotwórcze należą do jednych z najbardziej zaniedbanych w świetle prowadzonych badań. Opinia ta dotyczy nie tylko samych wstępów i zakończeń, ale także logiki prowadzenia wywodu oraz tworzenia spójności wewnątrz- i międzyakapitowej. Choć najczęściej uczniowie mają opanowane typowe dla rozprawki formuły, np. »Moim pierwszym argumentem będzie...«, »Po pierwsze, po drugie«, »Kolejnym argumentem«, to jednak mają one charakter jedynie »ozdobny«, nie pełnią funkcji spajającej” (*Raport z badania* 2013, 34).

<sup>17</sup> Tym samym na przeciętnym, a niekiedy niskim, jak w przypadku interpunkcji, poziomie są umiejętności szczegółowe, typu:

urozmaiconego posługiwania się leksemami oraz frazami, jak i precyzji składniowej czy poprawności zapisu. Mniej więcej połowa piszących otrzymała za tę umiejętność 0 punktów, a prace poprawne językowo stworzyło zaledwie 13% gimnazjalistów. Komunikatywność tekstu zakłócały błędy leksykalne, stylistyczne, fleksyjne, ortograficzne i interpunkcyjne<sup>18</sup> oraz składniowe. Zdarzające się „potoki składniowe”, w typie zasygnalizowanej na wstępie „frazy Allegro”, utrudniały porządkowanie wypowiedzi, hierarchizację treści czy po prostu jej dekodowanie zgodne z intencją nadawcy. W zakresie składni najczęściej gimnazjaliści nie radzili sobie z zachowaniem właściwego szyku wyrazów w zdaniu, z budowaniem zdań wielokrotnie złożonych, ze stosowaniem spójników czy wyznaczaniem granic zdania. Warto także zauważyć, że posługiwanie się zdaniami paratactycznymi lub prostą, jednoczłonową hipotaksą<sup>19</sup> to nie tylko kwestia sprawności syntaktycznej, ale także konsekwencja określonej konceptualizacji świata. Wskazuje wszak na zjawisko ograniczania się przez gimnazjalistów do rejestracji elementów rzeczywistości, faktów, często przypadkowych, bez ich logicznej interpretacji

---

III. 2.3. Uczeń, tworząc wypowiedzi, dąży do precyzyjnego wysławiania się; świadomie doбира synonimy i antonimy dla wyrażenia zamierzonych treści;

III. 2.5. Uczeń stosuje różne rodzaje zdań we własnych tekstach; dostosowuje szyk wyrazów i zdań składowych do wagi, jaką nadaje przekazywanym informacjom.

Umiejętności z zakresu szkoły podstawowej:

III. 2.3. Uczeń stosuje poprawne formy gramatyczne wyrazów odmiennych;

III. 2.5. Uczeń pisze poprawnie pod względem ortograficznym;

III. 2.6. Uczeń poprawnie używa znaków interpunkcyjnych (*Podstawa programowa* 2009, 39, 31).

<sup>18</sup> Jak donoszą raporty, gimnazjaliści popełniali podstawowe błędy w wyrazach z ó, u, rz, ch i h. Często błędnie zapisywali samogłoski nosowe, szczególnie w wygłosie, w formach 1. osoby l. poj. czasu teraźniejszego, i końcówki rzeczowników w celowniku liczby mnogiej. Znaczna liczba piszących nie stosowała zasad pisowni przeczenia *nie* z różnymi częściami mowy. Zdający mieli poważne problemy z pisownią łączną i rozłączną wyrażen przyimkowych oraz z poprawnym zastosowaniem wielkich liter nawet w tytułach i na początku zdania.

Poziom interpunkcyjny prac pozostawiał wiele do życzenia, czego dowodem jest fakt, że więcej niż połowa uczniów otrzymała za tę sprawność 0 pkt. I tak w większości prac nie rozdzielano przecinkiem imiesłowego równoważnika zdania ani zdań składowych lub przecinek stosowany był w niewłaściwym miejscu. Zdarzały się prace, których autorzy nie stosowali przecinków przy wylczeniach i wprowadzaniu do wypowiedzi zdań wtrąconych. W zakresie poprawności zapisu problemem staje się niestosowanie znaków diakrytycznych (za: Wojewoda i zespół, oprac., 2013, 38).

<sup>19</sup> Por. umiejętność szczegółowa, którą badało zadanie: III. 2.5 Uczeń stosuje różne rodzaje zdań we własnych tekstach; dostosowuje szyk wyrazów i zdań składowych do wagi, jaką nadaje przekazywanym informacjom (*Podstawa programowa* 2009, 39).

we wzajemnych relacjach i związkach. Jak piszą Aldona Skudrzyk i Jacek Warchala: „parataksa jest rodzajem skanowania świata, podczas gdy hipotaksa interpretuje świat” (2010, 63). Parataktyczny język sytuacyjny dominuje nad abstrakcyjnym, interpretującym i porządkującym rzeczywistość językiem hipotaksy.

Częstym uchybieniem staje się zaburzenie kohezji, głównie ze względu na brak powiązań semantyczno-logicznych wewnątrz struktur składniowych lub między nimi, np.: *W jego wieku dorastania okazuje się, że bohater postanawia tańczyć balet. Walczy ze stereotypami wielu innych ludzi*. Rzutuje to także na wizję pola tematycznego, w którym pojawiają się treści na zasadzie przywoływania lub przylegania, a nie logicznej organizacji sensu w myśl reguły: przyczyna – skutek. W dodatku autorzy tekstów posługują się najprostszymi wykładnikami spójności, które wprawdzie w formalny sposób łączą zdania, ale całość tekstowa nie łączy elementów rzeczywistości, np.: 1. *Harry jest chłopakiem z mocą magiczną który stracił rodziców jak był mały*. 2. *Był przy tym jak zabijali jego rodziców i przez to, że został zaatakowany ma bliźnię na czole*. 3. *Ma bliźnię na czole w kształcie pioruna*. 4. *Ten chłopak ma czarne włosy i jest średniego wzrostu* (pisownia oryginalna). Wydaje się, że ten sposób prowadzenia narracji ma zapewnić wprawdzie podstawową spójność strukturalną tekstu, werbalizując rzeczywistość w perspektywie zmiany – służą temu operatory ustanawiające relacje następstwa (przedtem – potem oraz przyczyna – skutek), ale opiera się zwykle na deiksach osobowych, a operatory spójności typu *w wyniku tego, następnie, wówczas, dziś* są w analizowanych pracach dość rzadkie. Jeśli dodać do tego problem z zespalaniem zdań przez progresję tematyczno-rematyczną (Daneš 1974, 23–40), co obrazuje relacja między zdaniami 3 i 4 we wskazanym przykładzie, to trzeba zauważyć uchybienia w zakresie ciągłości przepływu informacji.

Wskazany wcześniej zapis nie jest jedynym przykładem przejawiania się niedostatków kompetencji komunikacyjnej. Należy wskazać na naruszanie związków wyrazowych w wypowiedzeniu, powtórzenia, nadużywanie zaimków czy zakłócenia stylistyczne związane z mieszaniami oficjalnego i potocznego rejestru językowego (leksemy potoczne, leksemy modne). Jest to oczywiście konsekwencja braku odpowiedniego zasobu słownikowego i nieumiejętności „przełączania” – by posłużyć się terminologią Basila Bersteina – kodów ograniczonego (potocznego, mówionego, konkretnego) i rozwiniętego (oficjalnego, pisanego, abstrakcyjnego).

Rozwijanie kompetencji tekstotwórczej jest więc pilną potrzebą współczesnej edukacji, zwłaszcza że za rozszerzoną formę wypowiedzi w 2013 r. –

powtórzę – prawie 12% zdających nie otrzymało punktów w ogóle, a średni wynik uzyskany w analizowanym roku za to kryterium wyniósł 46% punktów, choć w 2012 r. było to 52%. Połowę punktów lub więcej uzyskało około 62% gimnazjalistów, ale tylko 10% osiągnęło biegłość w tworzeniu tekstu, gdyż zdobyło 9–10 punktów na 10 możliwych (*Osiągnięcia uczniów* 2013, 13).

## Wnioski i rekomendacje

Konfrontacja zapisów podstawy programowej z rzeczywistością językową i tekstową gimnazjalistów wskazuje na obszary niedostatku w rozwijaniu kompetencji i sprawności tworzenia tekstu. W zasadzie każdy z obszarów determinujących tekstowość wymaga dydaktycznej troski. Zarówno umiejętność tzw. pisania na temat, warunkująca spójność semantyczną, treściową, globalną, jak i ustrukturyzowanie pola tematycznego, budujące logikę i przejrzystość wyводу, funkcjonują u nastolatków na zasadzie mechanicznego odtwarzania schematu. Podobnie rzecz ma się ze spójnością pragmatyczną powstającą na bazie wiedzy pozatekstowej (Duszak 1998, 92), gdy idzie o dekodowanie wyznaczników dyskursywności w postaci sygnału genologicznego czy odtwarzania wiedzy wspólnej nadawcy i odbiorcy<sup>20</sup>.

Brak sprawności systemowej, a więc problem z poprawnym posługiwanym się językiem polskim, przybiera postać plagi, będącej konsekwencją kulturowej apoteozy luzu, antynormatywności i – co istotne – ekspansji potoczności językowej. Ta, wnosząc ze sobą dość powabny dla młodych, bo ukonkretniony, antropocentryczny, ekspresywny, a zarazem stypizowany obraz rzeczywistości, utrudnia uporządkowany, logiczny, bardziej abstrakcyjny sposób prezentowania myśli. W związku z tym należałoby uczynić przeciwagę dla „mowy zapisanej”, którą posługują się młodzi, nieustannie „połączeni i podłączeni”, w postaci konieczności czytania i egzekwowania znajomości tekstów literackich zarówno współczesnych, jak i dawnych, zarówno beletrystycznych, jak i poetyckich, a także naukowych oraz popularnonaukowych. Dodam – tekstów, a nie fragmentów!

---

<sup>20</sup> Wypowiedzi uczniów podkreślają, że kompetencja tekstowa w zakresie ustalania struktury gatunkowej sprowadza się do odczytania sygnału genologicznego, zasugerowanego w temacie, który uruchamia określony schemat komunikacyjny, ale głosy wskazujące na zaburzenia i tej sprawności nie były odosobnione: „Nie chcę was martwić, ale to była ROZPRAWKA z charakterystyką” („iStar522”) (komentarz do polecenia 22 z 2013 r.) (<http://www.youtube.com/watch?v=Te1nJXOImeA> [dostęp: 2.11.2014]).

Doświadczenia czytelnicze w ramach ćwiczeń z rozumienia i interpretacji tekstu niech wiążą się z kształceniem umiejętności odkrywania jego ustrukturyzowania, stylistycznej funkcjonalności, zakorzenienia w kontekście (w dyskursie) i specyfiki – innowacyjności, bo ta właśnie świadczy o tekstowej atrakcyjności, wreszcie – złożoności językowej. Wbrew pozorom w ten sposób można „rekonstruować” zarówno teksty narracyjne, jak i argumentacyjne czy użytkowe, wdrażając uczniów do tworzenia dłuższych form wypowiedzi na ściśle określony temat, z zastosowaniem adekwatnej formuły generycznej. Równie ważne są ćwiczenia umiejętności doboru właściwego stylu wypowiedzi i odpowiednich dla niego środków językowych. Nie można pominąć konieczności wypracowania nawyku starannego redagowania własnych tekstów, zwłaszcza w zakresie poprawności językowej, ortograficznej i interpunkcyjnej.

Na zakończenie warto zasygnalizować, że większość uczniowskich problemów z konstruowaniem tekstu pisanego można przenieść na tekst mówiony. Umiejętność ta nie jest diagnozowana na egzaminie końcowym, a stopień jej przyswojenia przez uczniów jest jeszcze mniejszy. Świadczą o tym wpisy na forach młodzieżowych z prośbą o radę w zakresie formułowania takiego tekstu. Zresztą łatwo stwierdzić, że zarówno pytający, jak i odpowiadający gimnazjaliści wykazują się niską sprawnością w tym względzie, ale to już temat na inną okazję:

„malina92”: Nie jestem dobra w nauce; (A mam takie zadanko z polskiego : Przygotuj dialog ktorego tematem bedzie porozumienie, konflikt lub przebaczenie. Pomocy!;((((

„Erebe”:

jola: hej, bardzo cie przepraszam za cos tam

genowefa: zrujnowalas mi zycie. dlaczego to zrobilas

jola: bo to i to

genowefa: nie potafie ci wybaczyc

jola: zrozum ja musialam to zrobic ble ble<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> <http://forumzn.pl/szkola-praca-f8/j-polski-t9948.html> [dostęp: 7.11.2014] (pisownia oryginalna).

## Literatura

- Bartmiński J., 2004, *Pytania o przedmiot językoznawstwa*, w: Czerwińska Z., red., *Polonistyka w przebudowie*, t. 1, Kraków.
- Bartosiewicz D., 2005, *Kompetencja tekstotwórcza autorów wypracowań nowej matury – analiza struktur tekstowych*, „Studia Pragmalingwistyczne”, nr 4.
- de Baugrande R., Dresler W., 1990, *Wstęp do lingwistyki tekstu*, przeł. Szwedek A., Warszawa.
- Biedrzycki K., 2009, *Język polski w gimnazjum. Wskazówki metodyczne*, w: *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 2, *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, Warszawa.
- Chaciński B., 2012, *Plus-minus język*, „Polityka. Niezbędnik Inteligenta”, *O języku w mowie i piśmie* (wydanie specjalne), nr 11.
- Daneś F., 1974, *Semantyczna i tematyczna struktura zdania i tekstu*, w: Mayenowa M.R., red., *Tekst i język. Problemy semantyczne*, Wrocław.
- Dobrzyńska T., 1993, *Tekst. Próba syntezy*, Warszawa.
- Dubisz S., red., 2003, *Uniwersalny słownik języka polskiego*, Warszawa. (USJP)
- Duszek A., 1998, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa.
- Gajda S., 2001, *Gatunkowe wzorce wypowiedzi*, w: Bartmiński J., red., *Współczesny język polski*, Lublin.
- Grabias S., 1994, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin.
- Grice P., 1977, *Logika i konwersacja*, przeł. Wajszczuk J., „Przegląd Humanistyczny”, nr 6.
- Kowalikowa J., 2002, *Tekst widziany przez pryzmat standardów wymagań egzaminacyjnych*, „Studia Pragmalingwistyczne”, nr 3.
- Leech G., 1983, *Principles of Pragmatics*, London.
- Morris S., 2002, *E-mail doskonały. Wszystko, czego potrzebujesz, aby udało ci się za pierwszym razem*, przeł. Baranowski M., Poznań.
- Nowak E., 2009, *Jak rozwijać i doskonalić uczniowską sprawność tworzenia tekstu – projekt metody pracy*, w: Janus-Sitarz A., red., *W trosce o dobrą edukację. Prace dedykowane profesor Jadwidze Kowalikowej z okazji 40-lecia pracy twórczej*, Kraków.
- Nowak E., 2009, *Szkolna dydaktyka polonistyczna wobec językoznawczych teorii tekstu*, „Polonistyka”, nr 8.
- Nowak E., 2010, *Uczeń – kompetentny twórca tekstu*, w: Janus-Sitarz A., red., *Edukacja polonistyczna wobec trudnej współczesności*, Kraków.
- Osiągnięcia uczniów kończących gimnazjum w roku 2013. Sprawozdanie z egzaminu gimnazjalnego 2013, 2013*, Warszawa.
- Podstawa programowa z komentarzami*, t. 2, *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, 2009, Warszawa.
- Raport z badania: diagnoza kompetencji gimnazjalistów: język polski*, 2013, Warszawa.
- Skudrzyk A., Warchala J., 2008, *Nowe zasady tekstowości*, „Studia Pragmalingwistyczne”, nr 5.
- Skudrzyk A., Warchala J., 2010, *Kultura piśmienności młodzieży szkolnej. Badania w perspektywie analfabetyzmu funkcjonalnego*, „Studia Pragmalingwistyczne”, nr 2.
- Szczęśna E., red., 2002, *Tekst*, w: *Słownik pojęć i tekstów kultury*, Warszawa.
- Tabisz A., 2006, *Kompetencja tekstotwórcza uczniów na przykładzie rozprawki*, Opole.
- Wileczek A., 2014, *To create a text. From the problems of research on the textual competence of Lower-secondary school students*, w: Żurek S., red., *Methodological studies in education of polish language and literature*, Lublin.

- Wilkoń A., 2002, *Spójność i struktura tekstu. Wstęp do lingwistyki tekstu*, Kraków.
- Wojewoda J. i zespół, oprac., 2013, *Analiza osiągnięć gimnazjalistów: język polski*, Poznań.
- Wolańska E., 2003, *Gatunki wypowiedzi*, w: Bańkowska E., Mikołajczuk A., red., *Praktyczna stylistyka nie tylko dla polonistów*, Warszawa.
- Wolańska E., 2010, *Wykładowi spójności tekstów renarracji tworzonych przez młodzież szkolną w wieku 12–13 lat*, „Studia Pragmalingwistyczne”, nr 2.
- Żydek-Bednarczuk U., 2005, *Wprowadzenie do lingwistycznej analizy tekstów*, Kraków.

To make a text.

About the textual competence of lower-secondary school students

Is a text for the modern young man a communication anachronism? In this era of communication practices based on fast, informative or ludic transmission, competencies related to the necessity to create coherent, effective and correct texts are disappearing. This article presents a diagnosis of high school students' communication skills in this area with reference to the educational documents (Core Curriculum) and selected writings – from student work and external examinations. After analyzing the results there are a number of conclusions that can be drawn about the school educational practices. Firstly, centrally proposed programs do indeed raise the awareness of the need for certain text exponents in different genres, but analytical operations associated with the analysis of fragments of texts do not contribute to student's thinking about the text as a coherent whole. Secondly, the emphasis on recreating a particular structure of the text in the genre (which is most likely to appear during an exam), contributes to a certain mechanical behavior in that regard.

**Keywords:** text, the textual competence, Polish language education



MARZENA BARAN  
Uniwersytet Jagielloński  
Kraków

## Dydaktyka kultury a podejście ukierunkowane na działanie w nauczaniu języka polskiego jako obcego

W publikacji *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego: stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne* Władysław Miodunka stwierdził, że w nauczaniu języka polskiego jako obcego „kultura polska była traktowana po macoszemu”. Postulował on, aby tworząc programy nauczania i pomoce dydaktyczne, sięgać po standardy europejskie, oraz aby integrować nauczanie języka polskiego z wiedzą o Polsce. Uznał, że polskie kulturoznawstwo czy realioznawstwo powinno być ściśle związane z całym procesem nauczania języka polskiego (Miodunka 2004, 29–30).

Kilka lat później Przemysław Gębał, prezentując swój autorski program nauczania kultury i realiów polskich, wśród podstawowych założeń metodycznych także wskazał na konieczność integracji kultury z nauczaniem języka polskiego, a wszelkie działania dydaktyczne o charakterze kulturo- i realioznawczym nazwał dydaktyką kultury. Uznał, że jednym z podstawowych celów kształcenia językowego powinno być rozwijanie kompetencji kulturowych. Najważniejszą wskazówką metodyczną wydaje się stwierdzenie, że w nauczaniu kultury i realiów należy używać metod i technik wykorzystywanych do nauczania języka (Gębał 2010, 19–20). Według tego badacza receptą na skuteczne nauczanie języka i kultury jest ujęcie eklektyczne, a więc przekazywanie wiedzy o kraju nauczanego języka, integracja tej wiedzy z rozwijaniem umiejętności komunikacyjnych oraz zdobytych sprawności poprzez uwzględnianie uwarunkowanych kulturowo różnic, interpretacji i zachowań (Gębał 2010, 98–111).

Z pewnością zarówno dla Władysława Miodunki, jak i Przemysława Gębała pewną inspiracją był *Europejski system opisu kształcenia językowego* (dalej

ESOKJ). Z dokumentu tego wynika, że sprawne posługiwanie się językiem i uczenie się go nie są związane tylko ze znajomością słownictwa, gramatyki oraz sprawnością słuchania, czytania, mówienia i pisania. Znać język to coś więcej. Na stronach ESOKJ czytamy, że:

posługiwanie się językiem, w tym także uczenie się języka, obejmuje działania podejmowane przez uczestników życia społecznego (...), którzy posiadają i stale rozwijają swoje kompetencje zarówno ogólne, jak i językowe kompetencje komunikacyjne (ESOKJ 2003, 20).

Aby móc działać, sama wiedza językowa nie wystarczy. Uczący się musi mieć zapewnioną możliwość rozwoju nie tylko językowych kompetencji komunikacyjnych, czyli takich, które „pozwalają uczestnikowi życia społecznego działać za pomocą środków językowych” (ESOKJ 2003, 20). Chodzi także o rozwijanie kompetencji ogólnych, czyli takich, które są „niezwiązane z językiem, ale które stosuje się w różnego typu działaniach” (ESOKJ 2003, 20).

Współczesna humanistyka posługuje się kategorią międzykulturowości. W ujęciu glottodydaktycznym kompetencja międzykulturowa definiowana bywa jako „zdolność do radzenia sobie w sytuacjach komunikacyjnych za granicą przy uwzględnieniu realiów kulturowych danego kraju lub do koegzystencji w środowiskach wielokulturowych” (Torenc 2007, 155). Według Lucyny Aleksandrowicz-Pędich oznacza ona:

stosowanie umiejętności językowych odpowiednio do sytuacji społecznej, co wymaga wiedzy o innych kulturach oraz odbycia treningu międzykulturowego przygotowującego do odpowiednich reakcji i zachowań w kontaktach z przedstawicielami innych wspólnot kulturowych (Aleksandrowicz-Pędich 2005, 24).

Edukacja międzykulturowa nie ma służyć „byciu obok”, ale wzajemnemu zbliżeniu, integracji, a więc „byciu razem” uczących się oraz przygotowaniu do życia w postnowoczesnym świecie, w którym kategoria różnicy jest czymś naturalnym (Lewowicki 2002, 33–34).

Kultura jest pojęciem niezwykle szerokim i dającym się opisywać z różnych punktów widzenia. Nawet gdy zawężymy nasze dociekania do potrzeb glottodydaktyki, napotkamy różnorodne ujęcia tego terminu. Waldemar Pfeiffer podzielił kulturoznawstwo obcojęzyczne na kulturoznawstwo *sensu stricto*, socjoznawstwo, krajoznawstwo i realizoznawstwo (Pfeiffer 2001, 57). Jerzy Kowalewski w swoim programie kulturowym dzieli fenomeny kultury

na socjokulturę, realia polskie i doświadczenia kulturowe (Kowalewski 2012, 29). Przemysław Gębał interesujące nas zagadnienia dzieli na kompetencje socjokulturową i realia polskie (Gębał 2010, 179). Z kolei w *Programach nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2* przeczytamy o zagadnieniach socjolingwistycznych, socjokulturowych i realizowawczych (Janowska i in., red., 2011, 35). Podziałów kultury na różne jej aspekty w nauczaniu języka polskiego jako obcego jest prawdopodobnie tyle, ilu badaczy podejmowało tego typu rozważania. Należy zwrócić uwagę na fakt, że we wszystkich tych podziałach nie chodzi tylko o dokonanie rozróżnienia treści kulturowych, które najprościej można by określić jako związane z kulturą wysoką i niską. Chodzi także o rozróżnienie aspektów kultury dotyczących wiedzy i umiejętności, które przecież wraz z postawami stanowią składowe kompetencje międzykulturowej (Aleksandrowicz-Pędich 2005, 28).

Harry Triandis proponuje inne ujęcie klasyfikacji kultury. Wyróżnia on kulturę obiektywną oraz subiektywną. Według niego kultura obiektywna to konkretne i obserwowalne elementy, instytucje i struktury społeczne. Odnosi się ona do widocznych, dotykalnych aspektów kultury, takich jak potrawy, ubrania, przedmioty, które wytwarzają ludzie. Natomiast kultura subiektywna odnosi się do niewidocznych, niepoddających się bezpośredniej obserwacji aspektów kultury, takich jak wartości, postawy, normy zachowania, role społeczne. Oczywiście nieporozumienia w kontaktach międzykulturowych występują głównie w warstwie subiektywnej (Triandis 2007, za: Kwiatkowska, Grzymala-Moszczyńska 2008, 455–456), ponieważ istotnie wpływa ona na sposób postrzegania i rozumienia różnych zjawisk.

Proponowany przez Triandisa podział nawiązuje do zaprezentowanego przez Alfreda Kroebera i Clyde'a Kluckhohna rozróżnienia kultury na jawną i ukrytą. Według nich kultura jawna to coś, co dana osoba z trudem zdobyła, jest tego bardziej świadoma oraz skłonna to coś odtwarzać. Natomiast ukryte wzory kulturowe to coś, co jednostka dzieli ze zbiorowością, ale jednocześnie jest to gorzej uświadamiane i sytuuje się poza granicami świadomości (Kroeber 2002, 166).

Kultura obiektywna (jawna) daje się łatwo obserwować i analizować, jest zauważalna dzięki konkretnym przedmiotom, wytworom. Natomiast analizując kulturę subiektywną (ukrytą), należy sięgnąć głębiej, do czegoś trudno uchwytnego, bardziej ulotnego, zakorzenionego w ludzkiej podświadomości. Sądzę, że implikacje dydaktyczne nasuwają się same – podczas nauczania języka obcego powinno się integrować naukę języka z rozwijaniem kompetencji międzykulturowej, która będzie uwzględniała poszerzanie wiedzy

i umiejętności w zakresie rozpoznawania oraz używania zagadnień dotyczących kultury obiektywnej (jawnej) oraz subiektywnej (ukrytej).

Marta Torenc otwiera kolejną ścieżkę rozważań nad podejściem międzykulturowym, twierdząc, że:

ze względu na osobisty charakter działań kulturowych oraz na relacyjny charakter inności kulturowej, rozwój kompetencji międzykulturowej może się dokonywać w drodze osobistego wysiłku uczącego się. Okazji do tego wysiłku powinny dostarczać zadania wymagające od uczestników wysiłku poznawczego i działania w sytuacjach niestandardowych (Torenc 2007, 184).

Na korzyści wypływające z wykorzystywania podejścia ukierunkowanego na działanie zwraca także uwagę Przemysław Gębał. Stwierdza on, że podejście zadaniowe umożliwia „swobodną wymianę poglądów, odkrywanie nieznanymi fenomenów obcej kultury oraz nabywanie umiejętności funkcjonowania i działania w grupie międzykulturowej” (Gębał 2010, 117).

Wnioski te przywołują na myśl podstawowe zasady konstruktywizmu, wedle których wiedza nie jest przyswajana pasywnie, lecz aktywnie tworzona przez myślący podmiot, którego działania są zorientowane na użyteczność (Bernier 2006, 241). W związku z tym nauczyciel powinien stwarzać takie warunki posługiwania się językiem/uczenia się języka, aby to uczący się poprzez aktywne uczestnictwo w zadaniach budowali swoją wiedzę i umiejętności.

Pojęcie zadania pojawia się m.in. na gruncie anglosaskich badań nad nauczaniem opartym na zadaniach (*task-based learning*). Jest to perspektywa, która wywodzi się z tradycji podejścia komunikacyjnego, jest jego unowocześnioną wersją. Jego istotą jest aktywne uczestnictwo uczących się w rozwiązywaniu problemów za pośrednictwem języka docelowego (Janowska 2011, 80–81). Już w latach 80. XX wieku postulowano angażowanie uczących się w wykonywanie zadań, które koncentrują się na wymianie znaczenia oraz użyciu języka w pozajęzykowych celach związanych z autentycznymi sytuacjami komunikacyjnymi.

W ESOKJ czytamy, że zadanie to „każde celowe działanie, uważane za konieczne, by rozwiązać jakiś problem, wypełnić zobowiązanie lub zrealizować dążenie” (ESOKJ 2003, 21). Iwona Janowska podkreśla, że działania językowe powinny przebiegać w pewnym kontekście społecznym, w pewnej sytuacji, z którą uczący się może zetknąć się w życiu codziennym, a problem do rozwiązania powinien być pozajęzykowy. Działania podejmowane przez uczących się powinny być kompleksowe oraz wymagać odwołania się do

posiadanej wiedzy i umiejętności. Zadania w tym ujęciu powinny być autentyczne i prowadzić do jakiegoś konkretnego wyniku, np. sporządzenia planu wycieczki (Janowska 2011, 180).

W literaturze przedmiotu dotyczącej zadań napotykaemy szereg typologii. Autorzy ESOKJ proponują bardzo ogólny podział na zadania „z życia wzięte”, czyli takie, które

wybiera się na podstawie pozaszkolnych potrzeb uczących się, które występują w prywatnej lub publicznej sferze życia albo wynikają ze specyficznych potrzeb zawodowych lub naukowych (ESOKJ 2003, 136)

oraz zadania o charakterze pedagogicznym:

których podstawą jest społeczny, interaktywny i bezpośredni charakter sytuacji edukacyjnej, w której uczestnicy angażują się w nieco sztuczną sytuację i godzą się na posługiwanie się językiem docelowym zamiast prostszego do wykonania zadań komunikacyjnych i bardziej naturalnego języka ojczystego (ESOKJ 2003, 136).

Oprócz tego ESOKJ dzieli zadania na proste i złożone. Zadania o niewielkim stopniu trudności pod względem językowym i kognitywnym są charakterystyczne dla niższych poziomów zaawansowania uczących się. Im wyższy poziom, tym bardziej złożone, wieloetapowe zadania można zaproponować. Zadania złożone składają się z kilku etapów, czyli tzw. zadań częściowych.

Problem typologii zadań jest często omawianym zagadnieniem w nauczaniu opartym na zadaniach. Christopher Candlin jako kryterium podziału zadań proponuje cele edukacyjne, które można dzięki nim osiągnąć, i wydziela zadania skoncentrowane na:

- budowaniu świadomości (zadania, które oferują uczącym się stawianie się bardziej świadomymi, zarówno gdy chodzi o ich uwarunkowania osobowościowe, jak i świadomość metajęzykową dotyczącą użycia języka w danym kontekście);
- rozwijaniu odpowiedzialności (zadania zapewniające uczącym się zaistnienie potrzeby współdziałania z innymi uczącymi się oraz między nimi i nauczycielem oraz poczucia odpowiedzialności za własne wybory i przedsięwzięcia);
- kształtowaniu tolerancji (zadania budujące współlistnienie światów kulturowych uczących się oraz umożliwiające pokonywanie barier wynikających z uprzedzeń i stereotypów);

<p><b>Poziom zaawansowania</b></p>	<p><b>B1.1</b></p>	<p><b>B2.2</b></p>	<p><b>C1</b></p>
<p><b>Polecenie</b></p>	<p>Znamy już wasze ulubione potrawy. Dobrze znacie też kuchnię polską. Ale czy Polacy na co dzień lubią tradycyjną polską kuchnię? Proszę przygotować ankietę dotyczącą preferencji kulinarnych Polaków. O co chcielibyście zapytać? Proszę przeprowadzić ankietę wśród minimum 10 Polaków i napisać podsumowanie wyników waszej pracy.</p>	<p>Znamy już szlak królewski oraz trasę turystyczną po Kazimierzu. Proszę wybrać się na wycieczkę jedną z wyznaczonych tras lub zaproponować inną. Proszę robić zdjęcia i przygotować prezentację multimedialną o atrakcjach turystycznych Krakowa lub Małopolski.</p>	<p>Proszę przeczytać tekst i sprawdzić znaczenie nieznanych słów w <i>Wyprosionym słowniku najmłodszego polszczyzny</i>. Proszę zastanowić się, czym charakteryzuje się idealna domówka. Proszę stworzyć wydarzenie na portalu Facebook oraz napisać zaproszenia dla grona znajomych, którzy powinni pojawić się na tej imprezie.</p>
<p><b>Cele edukacyjne</b></p>	<p>rozwijanie odpowiedzialności, pewności siebie</p>	<p>samorealizacja, pewność siebie</p>	<p>budowanie samoświadomości, samorealizacja</p>
<p><b>Kultura obiektywna</b></p>	<p>tradycyjna kuchnia polska</p>	<p>atrakcje turystyczne Krakowa i Małopolski</p>	<p>rozrywka i czas wolny młodych ludzi, imprezy, domówki, parapelotki</p>
<p><b>Kultura subiektywna</b></p>	<p>preferencje kulinarne Polaków, sposoby zwracania się do osób nieznanym, dobór stylu wypowiedzi w zależności od wieku, ról społecznych, rangi rozmówców</p>	<p>publiczne wystąpienie – omawianie prezentacji multimedialnej</p>	<p>język potoczny, slangowy dotyczący czasu wolnego i imprez, sposoby językowego funkcjonowania na portalu społecznościowym Facebook</p>
<p><b>Formy organizacyjne zajęć</b></p>	<p>zadanie wykonywane parami</p>	<p>zadanie wykonywane w małych grupach</p>	<p>zadanie wykonywane w małych grupach</p>
<p><b>Fazy jednostki lekcyjnej</b></p>	<p>swobodne użycie języka</p>	<p>swobodne użycie języka</p>	<p>swobodne użycie języka</p>

Stosowane materiały i środki dydaktyczne	teksty czytane i słuchane	teksty tworzone przy użyciu komputerów (prezentacje multimedialne)	teksty czytane i tworzone przez uczących się
Ograniczenia i uwarunkowania instytucjonalne	zadanie umożliwiający ocenianie produkcji pisemnej	zadanie umożliwiający ocenianie recepcji i produkcji pisemnej	zadanie umożliwiający ocenianie recepcji i produkcji pisemnej
Rozwijane działania językowe	recepcja, produkcja i mediacja ustna oraz pisemna	recepcja i produkcja ustna oraz pisemna	recepcja i produkcja ustna oraz pisemna
Nauczane podsystemy	słownictwo związane z kulinariami, gramatyka – składnia liczebnika	słownictwo związane z turystyką	słownictwo potoczne i slangowe związane z czasem wolnym, imprezami młodzieżowymi
Nauczanie zinstytucjonalizowane, samodzielne uczenie się	zadanie wykonywane pod kierunkiem nauczyciela	zadania wykonywane samodzielnie	zadania wykonywane samodzielnie
Kompleksowość językowa	zadanie wymagające wielu kompetencji	zadanie wymagające wielu kompetencji	zadanie wymagające wielu kompetencji
Stosowane strategie	zadanie rozwijające strategie komunikacyjne	zadanie rozwijające strategie uczenia się i komunikacyjne	zadanie rozwijające strategie uczenia się i komunikacyjne
Kontrola i ewaluacja	zadanie otwarte	zadanie otwarte	zadanie otwarte
Finalny produkt	sporządzenie i przeprowadzenie ankiety dotyczącej preferencji kulinarnych Polaków, redagowanie tekstu na podstawie danych statystycznych	stworzenie prezentacji multimedialnej o atrakcjach turystycznych Krakowa i Małopolski	stworzenie wydarzenia na portalu społecznościowym Facebook i redagowanie zaproszenia na domówkę

- samorealizacji (zadania budujące świadomość uczącego się w zakresie tego, co można uzyskać, wykonać dzięki językowi i jego elastyczności);
- pewności siebie (zadania doprowadzające do rosnącej świadomości uczących się w zakresie ich zdolności komunikacyjnych oraz samooceny dotyczącej ich postępów w nauce) (Candlin 2009, 33–34).

Ten podział wydaje się niezwykle pożyteczny w codziennej praktyce nauczyciela. Jeżeli będzie on w ten sposób analizował tworzone czy wybierane przez siebie zadania, będzie mógł zapewnić uczącym się rozwój każdego szczebla kompetencji międzykulturowej, a więc wiedzy (której odpowiada budowanie świadomości), postawy (której odpowiada rozwijanie odpowiedzialności, kształtowanie tolerancji i pewności siebie) oraz umiejętności (której w tym podziale odpowiada samorealizacja).

Iwona Janowska proponuje ogólną klasyfikację zadań, będącą rekapitulacją różnorodnych podziałów spotkanych w literaturze przedmiotu (Janowska 2011, 189–190). Zaproponowane przez nią kategorie służące do opisu zadań zostaną wykorzystane do zaprezentowania autorskich zadań dla różnych poziomów zaawansowania językowego. Do opisanych przez autorkę kategorii dołączam cele edukacyjne według Christophera Candlina oraz podział obecnych w zadaniach zagadnień kulturowych na kulturę obiektywną (jawną) i subiektywną (ukrytą). Tak rozbudowany opis zadania umożliwia nauczycielowi swobodne poruszanie się w obrębie wybieranych czy tworzonych zadań i ułatwia ich dobór ze względu na możliwości, potrzeby i zainteresowania uczących się. W poniższej tabeli zaprezentowano autorskie zadania, które zaproponowano studentom Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ na poziomach: B1.1, B2.2, C1. Te pomysły łączy kategoria zadania jako formy uczenia się oraz rozwijanie kompetencji międzykulturowej jako główny cel.

Piotr Garncarek stwierdził, że trudno wyszczególnić wszystkie zagadnienia kulturowe, które powinny pojawić się na lekcjach języka obcego. Uważa on „budowanie i prezentowanie kanonu polskiej kultury dla cudzoziemców za trud daremny i mało zasadny” i sugeruje „traktowanie kultury w procesie glottodydaktycznym nie jako zamkniętego ramami obrazu, ale jako kulturowych wyborów” (Garncarek 2010, 14). Takie ujmowanie problemu lokowania kultury w nauczaniu języka można powiązać z dwoma istotnymi faktami. Po pierwsze, samo pojęcie kultury jest otwarte, niewyraźne, migotliwe. Po drugie, jest ona zjawiskiem dynamicznym, zmiennym w zależności od kontekstu. A skoro tak, to jest ona działaniem, ponieważ jest negocjowana w społeczeństwie przez określone zapotrzebowania komunikacyjne związane



z celowymi ingerencjami w świat obiektywny (Habermas 1999, 454–455). Zgoda na takie ujęcie kultury pociąga za sobą niemożność zaproponowania uniwersalnej typologii zadań, która sprawdziłaby się w każdym kontekście dydaktycznym. Innego typu zadania będziemy wybierać dla studentów filologii, którzy interesują się przekładem, inne dla dzieci polonijnych, a jeszcze inne dla cudzoziemców, którzy decydują się na naukę języka polskiego ze względów zawodowych lub prywatnych. Jak stwierdza Zbyszek Melosik, „pedagogika powinna się dostosować do świata uczących się. Pedagog musi wiedzieć, co jest dla nich ważne i wartościowe” (Melosik 2002, 48). I ten właśnie cytat powinien przyświecać codziennej praktyce zawodowej lektorów języków obcych.

## Literatura

- Aleksandrowicz-Pędich L., 2005, *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*, Białystok.
- Berner H., 2006, *Współczesne kierunki pedagogiczne*, w: Śliwerski B., red., *Pedagogika 1. Podstawy nauk o wychowaniu*, Gdańsk.
- Candlin C., 2009, *Towards Task-Based Language Learning*, w: Van den Branden K., Bygate M., Norris J.M., eds., *Task-Based Language Teaching. A Reader*, Amsterdam–Philadelphia.
- Garncarek P., 2010, *Kanon, kompendium czy przestrzeń – o nie tylko polskich problemach z nauczaniem cudzoziemców rodzimej kultury*, w: Garncarek P., Kajak P., Zieniewicz A., red., *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Warszawa.
- Gębał P., 2010, *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców*, Kraków.
- Habermas J., 1999, *Teoria działania komunikacyjnego*, t. 1, *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*, Warszawa.
- Janowska I., 2011, *Podjęcie zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Janowska I. i in., red., 2011, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków.
- Kowalewski J., 2012, *Miejsce kultury popularnej w kanonie kultury polskiej proponowanej cudzoziemcom – spojrzenie od strony programu kulturowego w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: Garncarek P., Kajak P., red., *Kultura popularna w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Warszawa.
- Kroeber A., 2002, *Istota kultury*, Warszawa.
- Kwiatkowska A., Grzymala-Moszczyńska H., 2008, *Psychologia międzykulturowa*, w: Strelau J., Doliński D., red., *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, Gdańsk.
- Lewonicki T., 2002, *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*, w: Malewska E., Śliwerski B., red., *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, Kraków.
- Melosik Z., 2002, *Młodzież w kulturze współczesnej. Paradoxy pop-tożsamości*, w: Malewska E., Śliwerski B., red., *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, Kraków.
- Miodunka W.T., 2004, *Czy kultura polska była traktowana po macoszemu w nauczaniu języka polskiego jako obcego? Rozważania na marginesie książki Anny Burzyńskiej*, w: tegoż, red., *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, Kraków.

Pfeiffer W., 2001, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań.

Rada Europy: Coste D., North B., Sheils J., Trim J., 2003, *Europejski system opisu kształcenia językowego: nauczanie, uczenie się, ocenianie*, przeł. Martyniuk W., Warszawa.

Torenc M., 2007, *Nauczanie międzykulturowe – implikacje glottodydaktyczne*, Wrocław.

### Teaching culture versus task-based teaching in the didactics of Polish as a foreign language

The aim of the article is to discuss the possibilities of using the concept of task-based teaching and its methodology to improve intercultural competencies of people learning Polish as a foreign language. The author of the article claims that such methods and strategies within CERF can be extremely effective in improving intercultural competencies. The article concludes with a list of tasks suggested by the author as suitable to achieve this goal.

**Keywords:** intercultural competence, task-based teaching, task

# SPRAWOZDANIA



MARZENA BARAN  
Uniwersytet Jagielloński  
Kraków

*O lepsze jutro studiów polonistycznych w świecie*  
– międzynarodowa konferencja z okazji  
Jubileuszu 70-lecia  
prof. dr. hab. Władysława T. Miodunki

W dniach 18–20 czerwca 2015 roku na Uniwersytecie Jagiellońskim odbyła się międzynarodowa konferencja pt. *O lepsze jutro studiów polonistycznych w świecie*, połączona z uroczystymi obchodami Jubileuszu 70-lecia prof. dr. hab. Władysława T. Miodunki – wieloletniego dyrektora Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ i twórcy krakowskiej szkoły glottodydaktyki polonistycznej.

Konferencja rozpoczęła się 18 czerwca w auli Collegium Novum Uniwersytetu Jagiellońskiego. W sesji jubileuszowej wzięli udział przedstawiciele władz UJ, JM Rektor prof. Wojciech Nowak, prorektorzy, byli rektorzy oraz dziekani wydziałów UJ. Podczas uroczystych obchodów nie zabrakło przedstawicieli polskich i zagranicznych ośrodków akademickich i instytutów naukowych, wielu wybitnych badaczy języka i kultury polskiej, przedstawicieli administracji państwowej i środowisk zajmujących się promowaniem języka i kultury polskiej w świecie oraz przyjaciół i uczniów prof. dr. hab. Władysława Miodunki.

Rektor UJ prof. Wojciech Nowak w swoim wystąpieniu otwierającym konferencję przedstawił prof. Miodunkę jako osobę, która zrobiła bardzo wiele dla promocji języka i kultury polskiej w świecie. Byli rektorzy UJ, prof. Franciszek Ziejka i prof. Karol Musioł, przypominali zasługi Jubilata dla uniwersytetu. Po wystąpieniach rektorów UJ nastąpiło uroczyste wręczenie

prof. W. Miodunce Złotego Medalu Jubileuszu 650-lecia Uniwersytetu Jagiellońskiego, po czym dr hab. Przemysław Gębäl przedstawił sylwetkę so-lenizanta.

Prof. Władysław T. Miodunka jest związany z Uniwersytetem Jagiellońskim od ponad 40 lat. Pobyt Pana Profesora we Francji zaowocował w 1979 roku rozprawą habilitacyjną, a w 1991 Jubilat uzyskał tytuł profesora. Liczne pobyty zagraniczne (we Francji, w Stanach Zjednoczonych, Brazylii) wpłynęły na rozwój zainteresowań prof. Miodunki – od językoznawstwa polonistycznego i stosowanego aż do glottodydaktyki polonistycznej, której jest współtwórcą i propagatorem. W latach 2002–2008 był prorektorem Uniwersytetu Jagiellońskiego ds. polityki kadrowej i finansowej, a w latach 2005–2013 kierował pracami Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ. Był także współzałożycielem i długoletnim prezesem Stowarzyszenia „Bristol” Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego. Od 2003 roku pełnił funkcję przewodniczącego Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego.

Przedstawiciele instytucji naukowych, współpracownicy, uczniowie i przyjaciele złożyli Profesorowi gratulacje i życzenia, po czym rozpoczęła się trzydniowa konferencja polskich i zagranicznych polonistów.

Obrady pierwszej sesji plenarnej rozpoczął były rektor UJ prof. Franciszek Ziejka, wygłaszając wykład *W obronie mony ojczystej*, dotyczący dziejów walk toczonych przez profesorów Uniwersytetu Jagiellońskiego w połowie XIX wieku o przywrócenie polszczyzny jako języka wykładowego na uczelni.

Z kolei prof. Maria Delaperrière (Institut National des Langues et Civilisations Orientales, Paryż) podczas wystąpienia *Język w kulturze, kultura w języku* omawiała relacje języka i kultury. Sygnalizowała, że do kultury można podchodzić od strony języka, którego znaki są nasycone kulturowo przez daną wspólnotę, lub od strony kultury – tworu wspólnoty posługującej się danym kodem.

O wątku kulturowym w wymiarze indywidualnym mówił prof. Tokimasa Sekiguchi (Uniwersytet Studiów Międzynarodowych, Tokio), który podkreślał, że najważniejszą motywacją w uczeniu się języka jest chęć poznania innej kultury. Jego zainteresowanie polszczyzną zrodziło się w wyniku obcowania z japońskimi przekładami tekstów Brunona Schulza i Witolda Gombrowicza.

O konieczności poszukiwania nowych rozwiązań w dobie globalizacji i nowoczesnych sposobów przekazywania treści mówiła prof. Elwira Gros-

smán (Uniwersytet w Glasgow), a prof. Anna Packalén Parkman zaprezentowała internetowe studia polonistyczne organizowane przez Uniwersytet w Uppsali.

Wątki podjęte w referatach plenarnych pierwszego i trzeciego dnia konferencji były rozwijane podczas obrad w sesjach tematycznych. Przedmiotem rozważań niektórych referentów były: bilingwizm indywidualny lub społeczny, dwujęzyczne wychowywanie dzieci oraz lingwistyczne i glottodydaktyczne aspekty dwujęzyczności. Zjawisko dwu- czy wielojęzyczności może wspierać rozwój językowy jednostki, utrudniać go lub prowadzić do stopniowej utraty jednego z kodów. Zastanawiano się także nad kompetencją językową osób bilingwalnych oraz nad językiem polskim jako drugim – nowym problemem badawczym w polskiej rzeczywistości edukacyjnej. Podczas obrad starano się szukać rozwiązań inspirowanych przez propozycje oświatowe innych krajów.

Rozważano także w ujęciu synchronicznym polsko-chińskie, polsko-koreańskie, polsko-japońskie czy polsko-brazylijskie kontakty międzyjęzyczne zarówno z polskiego, jak i zagranicznego punktu widzenia, prezentowanego przez przedstawicieli odległych polonistyk. Zagraniczni goście przedstawiali także szanse rozwoju studiów polonistycznych w ich krajach. Z perspektywy diachronicznej zaprezentowano kwestię wielojęzyczności społeczności byłych kolonii portugalskich w Afryce.

Sporo mówiono o specyficznych zagadnieniach glottodydaktyki polonistycznej. Wystąpienia dotyczyły czynników wpływających na proces kształcenia językowego, funkcji tekstu i kompetencji tekstowej, systematyzacji wyrażania podmiotu, orzeczenia i związków między nimi oraz miejsca wyrażen potocznych i niezgodnych z normą w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Dyskutowano także o pedeutologii oraz roli sztuki komunikacji w kontaktach nauczającego i uczących się, bowiem – jak wiadomo – często od kompetencji nauczyciela zależy jakość i skuteczność opanowywania języka obcego.

Refleksją objęto także zagadnienia kultury oraz komunikacji międzykulturowej, której podstawowym, choć nie jedynym, narzędziem jest język. Wchodzenie w obcą kulturę może być łagodzone poprzez wykorzystywanie wiedzy dotyczącej akwizycji języka ojczystego. Uczestnicy konferencji mieli także okazję do zapoznania się z nowym modelem nauczania kultury, który jest wynikiem najpierw indywidualnego, a następnie zbiorowego rozpoznawania świata, dokonującego się za pośrednictwem języka.

W sesji językoznawczej zapoznano uczestników konferencji z analizą kon-

trastywną leksemu *miód* w języku polskim i słowackim. Oczywiście analizowany leksem ma bezpośredni związek z osobą Jubilata. Dogłębna analiza znaczenia, konotacji, łączliwości oraz derywatów udowodniła, że nawet przedstawiciele bliskich genetycznie i typologicznie języków nie postrzegają świata w ten sam sposób. Omówiono także skutki pomijania lub włączania pytania o język w formularzach spisów statystycznych. Dane spisowe nie tylko są odbiciem rzeczywistości społecznej, ale mogą także w sposób niezamierzony kreować nową sytuację socjolingwistyczną.

W trzecim dniu konferencji obrady plenarne otworzył wykład prof. Luigiego Marinello (Uniwersytet *La Sapienza*, Rzym), który kilka dni wcześniej otrzymał tytuł doktora honoris causa Uniwersytetu Jagiellońskiego. Podczas swojego wystąpienia wyjaśniał, jak mit sarmatyzmu i mesjanizmu wpłynął na kształtowanie się polskiej mentalności.

Podczas wykładu prof. Stanisława Dubisza (Uniwersytet Warszawski) uczestnicy konferencji mieli okazję wysłuchać rozważań na temat odmiany standardowej, emigracyjnej i polonijnej polszczyzny, która ewoluje inaczej niż polszczyzna krajowa ze względu na intensywne kontakty międzyjęzykowe. Czynniki determinującymi odmienną ewolucję tego kodu są presja systemu leksykalnego i gramatycznego języka kraju osiedlenia oraz konieczność wzbogacenia leksyki.

Prof. Elżbieta Sękowska (Uniwersytet Warszawski) podczas swojego wystąpienia zastanawiała się nad cechami konstruującymi stereotyp czy też wizerunek migranta poakcesyjnego. Według badaczki istnieje określony zestaw cech charakterystycznych dla migranta zarobkowego, choć można wyodrębnić pewne subkategorie, zależne m.in. od kraju osiedlenia.

Prof. Regina Przybycień (Universidade Federal do Paraná) opowiadała o swoich doświadczeniach związanych z przekładem poezji Wisławy Szymborskiej na język portugalski w jego odmianie brazylijskiej. Z wierszami noblistki miała po raz pierwszy do czynienia podczas lekcji języka polskiego, a emocje i przesłania ukryte w tej poezji postanowiła przełożyć na język swojej codzienności.

W wystąpieniu zamykającym drugą sesję plenarną prof. Jadwiga Cieszyńska-Rozak zwracała uwagę na podobieństwa logopedii i glottodydaktyki oraz określiła główny cel współczesnej logopedii jako poszukiwanie sposobów budowania języka w przypadku zaburzeń rozwoju systemu językowego, ponieważ brak języka wyklucza człowieka z życia społecznego.

Konferencja *O lepsze jutro studiów polonistycznych w świecie* stała się okazją do dyskusji nad perspektywami badawczymi glottodydaktyki polonistycznej, sy-



tuacją dzieci i młodzieży zanurzonych w dwóch przestrzeniach językowo-kulturowych, problematyką komunikacji międzykulturowej oraz teraźniejszością i przyszłością zagranicznych studiów polonistycznych. Referaty zostaną opublikowane w monografiach tematycznych poświęconych relacjom języka i kultury, dwujęzyczności oraz glottodydaktyce polonistycznej.



# RECENZJE



MARIAN KISIEL  
Uniwersytet Śląski  
Katowice

## Poetyka i światopogląd

Mariusz Kalandyk, 2015, *Poetycki światopogląd Jarosława Marka Rymkiewicza. Próba antropologii literackiej*, Księgarnia Akademicka, Kraków, ss. 320.

Książka Mariusza Kalandyka podzielona została na siedem rozdziałów. Najpierw badacz poddaje krytycznej refleksji wybór postawy klasycystycznej dokonany przez Jarosława Marka Rymkiewicza (*Poziom projektu albo historia pewnego zamysłu*); następnie wejście poety w krąg klasycystycznego – tj. symbolicznego, archetypicznego i retorycznego – „instrumentarium” liryki (*Poetycka hermeneutyka tradycji*); dalej – poprzez wypadki interpretacyjne – autor zajmuje się, najogólniej rzecz ujmując, poetycką eschatologią twórcy *Thema regium* (*Poetycki mit eschatologiczny i antropologia śmierci*); z kolei w rozdziale czwartym – kwestiami teologiczno-literackimi (*Poetycka teologia*); naturalnie także zagadnieniami metafizycznymi i – *tout court* – fenomenologicznymi (*Poetycka metafizyka i fenomenologia*); w rozdziale szóstym pyta o problematykę (za)łamania światopoglądowego poety (*Pomiędzy Jerozolimą, Atenami, Rzymem a... dekonstrukcją*); i w końcu rekapitułuje wszystkie te kręgi w kontekście Śródziemnomorza (*Poezja „po metafizyce”. Literacka antropologia świata śródziemnomorskiego w poezji Jarosława Marka Rymkiewicza – najważniejsze kręgi odczytań. Generalizacja*). Rozdziały monografii dopełniają recenzje ostatnich książek autora *Kinderszenen*, a całość wieńczy kompetentna i obszerna bibliografia.

Autor jest subtelnym interpretatorem liryki. To naturalne, sam jest przecież poetą i ma na tym polu dobre osiągnięcia. Subtelność interpretacji literaturoznawczej różni się wszelako od subtelności doznań poetyckich. W pierwszym wypadku mamy do czynienia z rzemiosłem, w drugim –

z wrażliwością. Jasne, że obie te sfery jakoś na siebie się nakładają lub o siebie zahaczają. Tutaj, a chcę to mocno podkreślić, mamy do czynienia z sytuacją niemal wzorcową: wrażliwość służy interpretacji, a interpretacja nie skrywa wrażliwości. To – moim zdaniem – doniosła cecha praktyki pisarskiej Mariusza Kalandyka.

Pisać dzisiaj o Jarosławie Marku Rymkiewiczu to dla „współczesnika” takie samo wyzwanie jak dla „romantologa” pisać o Adamie Mickiewiczu. Współczesność ma swój kanon, tak jak romantyzm ma swój, ale ma też swoją alternatywę kanonu. Rymkiewicz jest w każdej wersji pisarzem kanonicznym. Nie chodzi tutaj o krąg jego wyznawców, raczej o głęboko uświadomianą rolę, jaką ten twórca zajął w zmieniającej się rzeczywistości poetyckiej ostatniego półwiecza. Tradycyjny historyk literatury powiedziałby może, że miejsce to jest okupione wieloma wyborami: postawy moralnej, zakotwiczeń w tradycji, sporów z atakującymi z wielu stron programami estetycznymi. Dochodzenie Rymkiewicza do pozycji twórcy kanonicznego także było obciążone tymi wyborami.

Mariusz Kalandyk nie chciał w te sprawy wchodzić zbyt ostro. Uznał, że ważniejsza jest interpretacja dzieła kanonicznego, a nie konteksty, w jakie jest ono uwikłane. Pewnie i dobrze. Ostatecznie prawo tekstu zawsze jest ważniejsze od prawa napierających zewsząd wpływów, nawet jeśli przybrały one tak ważną postać, jaką jest współczesny klasycyzm; jak pisze badacz: „artystyczny dyskurs w obszarze antropologii świata śródziemnomorskiego”. Dlatego ujęła mnie teza, że „fundamentalnym punktem odniesienia dla tej [Rymkiewiczza] poezji jest śmierć – skandal metafizyczny i egzystencjalny” (s. 10). Jest to w istocie rzeczy teza Vladimira Jankélévitcha, jednego z największych w XX wieku antropologów śmierci. Jakkolwiek później wielokrotnie autor monografii będzie modyfikował jej sens i nakładał na nią rozmaite (kulturowe) maski, to przecież przywołanie owej tezy – śmierć jako skandal – okaże się najważniejszym wkładem do myślenia o dziele poetyckim twórcy *Thema regium*.

Mariusz Kalandyk czyta poezję Jarosława Marka Rymkiewicza wielotorowo – od zasad poetyki po regułę światopoglądową. Poetyka i egzystencja nie są pojęciami tożsamymi, prędzej wiążą się z sobą retoryka (więc i relacje intertekstualne) i śmierć, kategorie skutecznej argumentacji i rekwizyty obecności/niebytu. Język poetycki zawsze upodrzednia się wobec kategorii wyższych. Teologia czy metafizyka skrywają się w słowie, lecz nie wyrażają się poprzez nie. Herezje biorą swój początek w złej interpretacji. Śmierć nie jest regułą poetyki, lecz jej zaprzeczeniem.

Studium Mariusza Kalandyka pomyślane zostało inteligentnie. Autor rozpoczyna swoją książkę od rozważań natury ogólnej. W rozdziałach pierwszym i drugim rozważa kwestie klasycyzmu współczesnego w kategoriach dyskursu dominującego, to jest takiego, w którym zderzenie poetyk tradycji europejskiej z indywidualną perspektywą wrażliwości musi rodzić pytanie o repetycję, imitację czy – używając słów Rymkiewicza – „ponowienie wzoru”. Konkluzja jest jednoznaczna: poezja musi być na wielu poziomach „ponowieniem”, jeżeli chce zachować swoją tożsamość, a względem przeszłości egzystencji – swoją uczciwość. Uczciwość ta (o tym traktuje rozdział trzeci) opiera się na zachowaniu dobrej relacji z tym, co przemijające (ciałem). Dlatego autor tak wiele uwagi poświęca tutaj triadzie: umieraniu, śmierci i zmartwychwstaniu. Metafizyka skandalu umierania, choroby ujawnia się również w rozdziale czwartym, eksplorującym kwestie teologiczne. Pytanie o twarz Boga, sens cierpienia, egzystencjalnie zorientowaną eschatologię stają się w istocie rzeczy zasadnicze dla Rymkiewiczowskiej *metanoi*. Przemiana życia w śmierć jest także przemianą indywidualnego losu w perspektywie wieczności. Bóg jest częścią natury, a jednocześnie strażnikiem porządku w świecie.

Niebywale ważne w ocenianym studium wydają mi się rozdziały trzeci i czwarty. Wniknięcie w problematykę tanatologiczną – i to jeszcze wniknięcie głębokie! – budzi szacunek dla sprawności lektury Mariusza Kalandyka. Minicykl *Na trupa*, przywołujący tak wiele skojarzeń literackich, został tutaj mistrzowsko zinterpretowany, a wiersz *Umarła ale śpi* – pomimo swej enigmatyczności odczytania – budzi wielki szacunek dla wrażliwości interpretatora. Wiele dobrych słów można powiedzieć także o podejmowanych próbach interpretacji ważnego dla Jarosława Marka Rymkiewicza motywu Łazarza – jednego z najważniejszych motywów w poezji polskiej w całym jej trwaniu, a osobliwie w wierszach twórcy *Mojego dzieła pośmiertnego* podniesionego do rangi „królewskiej”.

Każdy, kto czytać będzie studium *Poetyki światopogląd Jarosława Marka Rymkiewicza*, zauważy, że badacz swobodnie porusza się po rozmaitych kręgach kultury. Nie jest to erudycyjność wyuczona, raczej dogłębnie przyswojona. Z wielką atencją odnosilem się do przywoływanych lektur, a także do ich uzasadnień tekstowych. Mariusz Kalandyk swobodnie korzysta z biblioteki literaturoznawczej, kulturologicznej, antropologicznej i filozoficznej. Wie, że świadomość literacka pisarza i jego tekst są wynikiem zbliżenia kulturowego. Jeżeli jest to zbliżenie w kręgu Śródziemnomorza, nieuchronnie kształtuje ono postawę klasycystyczną.





AGNIESZKA NĘCKA  
Uniwersytet Śląski  
Katowice

## Kobiece (e)migracje

Jolanta Pasterska, 2015, *Emigrantki, nomadki, wagabundki. Kobiece narracje (e)migracyjne*,  
Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów, ss. 282.

Jolanta Pasterska dała się już poznać jako wybitna specjalistka od prozy emigracyjnej. O ile poprzednie jej monografie (*Świat według Tyrmanda. Przewodnik po prozie fabularnej Leopolda Tyrmanda* [1999] oraz „*Lepszy Polak?*” *Obrazy emigrantów w prozie polskiej po 1945 roku* [2008]) problematyzowały przede wszystkim męskie narracje, o tyle jej najnowsza monografia w centrum zainteresowania stawia opowieści kobiece. Książka *Emigrantki, nomadki, wagabundki...* – bo o tej publikacji mowa – przypomina prozy słabo lub „źle” obecne w czytelniczej świadomości. W konsekwencji Pasterska poświęca uwagę zarówno reprezentantkom tzw. drugiej emigracji niepodległościowej (Janina Surynowa-Wyczółkowska, Danuta Mostwin, Olga Scherer, Janina Kościalkowska), jak i przedstawicielkom średniej (Zyta Rudzka, Izabela Filipiak, Manuela Gretkowska, Grażyna Plebanek) i młodej generacji pisarek (Magdalena Orzel, Iwona Słabuszewska-Krauze, Dana Parys-White, Joanna Pawluśkiewicz, Ewa Winnicka). Już pobieżny przegląd spisu treści pokazuje, z jak różnorodnymi modelami emigracji będziemy mieli do czynienia. Jolanta Pasterska, wybierając konkretne opowieści „o »byciu emigrantką« i »byciu na emigracji»” (s. 8), próbuje zrewaloryzować te pojęcia lub pokazywać ich nowe znaczenia. W efekcie badaczka analizuje kondycję duchową kobiet XXI wieku, trudy procesu odkrywania samych siebie i stawiania pytań o własną tożsamość, udowadniając, jak transformacje polityczno-społeczno-gospodarcze wpłynęły na zmianę postrzegania emigracji. Pasterska tworzy

klasyfikację, zgodnie z którą wyróżnia trzy stany psychiczne – wykluczenia, koczowania i łazikowania (wałęsania się), dzięki czemu możliwe staje się nie tylko uzupełnienie obrazu emigracji jako takiej, ale także pokazanie płci, „która w »nienaturalnych« warunkach, w innej rzeczywistości, w innej, obcej najczęściej, kulturze musi odnaleźć się na nowo” (s. 9). Nie bez powodu zatem najnowszą publikację autorki *Świata według Tyrmanda...* otwiera rozdział podsumowujący dotychczasowe definiowanie tak zwanej prozy kobiecej i przekonujący, że utwory pisane przez kobiety niewiele różnią się od tych, których autorami są mężczyźni.

Akcentowanie cech psychicznych kobiety, jej emocjonalności, wyczulenia na szczegóły, łączności z Naturą wynika z podobnie umocowanych wzorów kulturowych. Zatem można przyjąć, że zarówno „męska literatura”, jak i „kobieca literatura” tkwią na równi w jednej zestereotypizowanej rzeczywistości, powielającej klisze ról, płci, które nabyliśmy w procesie enkulturacji społeczeństw. Dla mnie istotne jest jednak coś innego. Interesują mnie wyróżnione przez badaczki „literatury kobiecej” owe domeny, „pola” powieści, w których szczególnie mocno akcentowany jest kobiecy pierwiastek, poprzez który pisarki/bohaterki potwierdzają swoją obecność (aktywną) w otaczającej je rzeczywistości. W tym wypadku rzeczywistości (e)migracyjnej (s. 17).

Niemniej, co ważne, Pasterska wybiera empatyczny model czytania literatury, podkreślając (zawartą bez względu na czas i przestrzeń) wspólnotę kobiecych doświadczeń.

Zgodnie z podpowiedzią zawartą w tytule książki *Emigrantki, nomadki, wagałundki...* zostały podzielone na trzy – wzajemnie dopełniające się – sekwencje. Pierwsza z nich (*Emigrantki*) powraca do realizujących model mickiewiczowski próż pisarek tzw. drugiej emigracji niepodległościowej, w których dominujące wydają się problemy wyobcowania, wykorzenia i kłopoty z samoidentyfikacją. Pasterska kolejno omawia *Terese – dziecko nienudane*, *Gringę* i *Jesień Gringę* Janiny Surynowej-Wyczółkowskiej, wybrane powieści Danuty Mostwin, *W czas morony* Olgi Scherer oraz *Bib me!* Janiny Kościalkowskiej, by pokazać, jak mocne w tych autobiograficzno-egzystencjalnych opowieściach są echa nostalgiczne. Bohaterki tych opowieści, najogólniej rzecz ujmując, słabiej lub mocniej tęsknią za domem, muszą walczyć z zagubieniem w obcej rzeczywistości. Robią to jednak na rozmaite sposoby: próbując przenieść do nowej codzienności wartości wyniesione z ojczyzny (Mostwin), wypełniając zakotwiczoną w tradycji ro-

mantycznej misji (Kościałkowska) lub kwestionując narzuconą wizję (Scherer). W omawianych tu narracjach pojawia się zarówno pokora i rezygnacja (Surynowa-Wyczółkowska, Kościałkowska), jak i bunt czy polemika z tradycyjnie pojmowaną rolą kobiety (Mostwin, Scherer). Z nastawionych na rejestrowanie szczegółów życia powszedniego powieści autorek z tzw. drugiej emigracji niepodległościowej można się mimo wszystko wiele dowiedzieć na temat kobiecych potrzeb, tęsknot i aspiracji oraz spojrzeć na emigrację przez pryzmat innego niż męskie doświadczenia.

Jeszcze dalej w walce o swoją podmiotowość poszły młodsze pokolenia pisarek (między innymi Rudzka, Filipiak, Gretkowska, Plebanek), które uwagę koncentrują przede wszystkim na ograniczeniach, jakim podlegają poprzez uwikłanie w społeczne i kulturowe mechanizmy. W efekcie wiele miejsca w tych prozach zajmują nie tylko kwestie związane ze sferą seksualną, ale także „autobiografizm, szczegółowe opisy pejzażu, pogłębione opisy kobiecej fizjonomii i fizjologii (menstruacja, ciąża, aborcja), epatowanie cielesnością, relacje między matką a córką” (s. 21). Detaliczna analiza i interpretacja powieści autorek „średniej” generacji znajduje się w drugiej części książki Pasterskiej. *Nomadki* koncentrują się głównie na rozumianym po Levinasowsku wyobcowaniu. Przy czym, co istotne, odmiennosc definiowana jest tu zarówno przez pryzmat etniczny, narodowy, jak i płciowy. Portretowane przez Rudzką, Filipiak czy Gretkowską kobiety są samotne, zagubione, niezrozumiałe, napiętnowane, a w rezultacie nie potrafią dopasować się do nieprzyjaznego otoczenia. Nie można jednak powiedzieć o nich, że są emigrantkami. Wszak, o czym należy bezsprzecznie pamiętać, po roku 1989 pisarki opuszczały ojczyznę z innych niż polityczne powodów. Słusznie więc Jolanta Pasterska używa pojęcia (e)migracji, podkreślając „tymczasowość, zmienność, a nade wszystko dobrowolność owej zmiany miejsca i cel podróży – poznawczo-naukowy, w dalszej zaś kolejności zarobkowy” (s. 23). W efekcie romantyczne wzorce ustąpiły miejsca refleksji nad ludzką kondycją we współczesnym świecie. Nie tyle zatem historia czy polityczno-patriotyczne problemy, ile (auto)diagnozy tożsamościowe, opisywanie szeroko rozumianej pustki i odmiennosci, swoboda podróżowania i lęknięcie przygody lub trudów inicjacji stały się nadrzędnym tematem (nie tylko) kobiecych opowieści snutych z perspektywy opuszczających Polskę po 1989 roku (e)migrantek.

Nomadyzm to, podobnie jak wagabundyzm, stan umysłu i styl życia. Trzecia sekwencja monografii Jolanty Pasterskiej poświęcona została beztrudko wędrującym po świecie tzw. włóczykij(k)om. Podróżowanie jest dla

nich nie tylko swego rodzaju ucieczką, ale również źródłem wiedzy i zdobywania egzystencjalnych doświadczeń. Jak zauważa autorka monografii:

Pojawienie się wagabundek w danym środowisku implikuje jego zmianę. W pierwotności ich zachowań kryje się poszukiwanie prawdy o człowieku i świecie współczesnym. Dzięki nim obnażane bywają fałszerstwa, demaskowane stereotypy, skrywana wstydliwie prawda wychodzi na światło dzienne (s. 25).

Przełomowe zwroty, potrzeba uwolnienia się od dotychczasowego życia i ucisku tradycyjnych ról społecznych (matki, żony, córki, kochanki) sprawiają, że kobiety decydują się na opuszczenie kraju. Najmłodsza generacja pisarek, reprezentująca „emigrację zarobkową”, układa sobie życie daleko od rodzinnego domu. Niezadomowienie nie jest jednak dla nich problemem, toteż bez kłopotu wchodzą w obcą codzienność. Wybierają pracę poza granicami kraju nie tyle, by polepszyć swój status ekonomiczny, ile by móc realizować własne marzenia. Poddają się chaosowi i przypadkowi, by poznawać obce kultury i nawiązywać kontakty z innymi ludźmi lub – jak to ma miejsce w przypadku *Londyńczyków* Ewy Winnickiej – rozliczyć się z historią.

Zaproponowana przez Jolantę Pasterską klasyfikacja jest – czego świadomość ma sama badaczka – umowna i płynna. Dość przywołać twórczość Grażyny Plebanek, która łącząc nomadki i wabagundki, „akcentuje dobrowolne przemieszczanie się ludności mające na celu zmianę miejsca pobytu, (...) z obczyzny czyni miejsce inicjacji i płaszczyznę genderowego dyskursu” (s. 25) oraz portretuje swoje bohaterki w momentach dla nich przełomowych. Ale owa płynność dodatkowo podkreśla zmienność narracji (e)migracyjnych (od uwikłania w historię do uwolnienia się spod jarzma tradycji), z jakimi mamy do czynienia od 1945 roku do dziś. W rezultacie współczesne opowieści kobiet o kobietach przebywających poza ojczyzną czerpią z postmodernizmu, wykorzystując możliwości, jakie daje choćby kultura popularna i wyobraźnia. Odzwierciedlająca transformacje społeczno-kulturowo-obyczajowe proza przekonuje, że poruszające temat (e)migracji utwory pokazują doświadczenia wygnania i podróży wielostronnie i na rozmaite sposoby. Da się, oczywiście, zauważyć pewne schematy narracyjne i klisze konstruowania kobiecej podmiotowości. Nie zmienia to jednak faktu, że lektura *Emigrantek, nomadek, wagabundek...* Jolanty Pasterskiej jest inspirująca. Badaczka, opierając swoje ustalenia przede wszystkim na koncepcjach teorii feministycznych (pojawiają się tu między innymi odwołania do

refleksji Krystyny Klośńskiej, Katarzyny Majbrody, Ewy Kraskowskiej, Grażyny Borkowskiej, Małgorzaty Czermińskiej, Sławomiry Walczewskiej), antropologii emigracji, „estetyce recepcji i oddziaływania” Hansa Roberta Jaussa i „recepcji apelatywnej” Wolfganga Isera, reinterpretuje emigracyjne symbole i pokazuje nowe znaczenie domu, rodziny, ojczyzny czy macierzyństwa. Uwagę zwraca także erudycyjność, skrupulatność i niezwykła swoboda w poruszaniu się po problematyce emigracyjnej. Temat ów, opisywany przecież na rozmaite sposoby (na przykład w wymiarze geograficznym, symbolicznym, społecznym, kulturowym, egzystencjalnym czy tożsamościowym), jak udowodniła Jolanta Pasterska, nie został do końca wyeksploatowany. *Emigrantki, nomadki, wagabundki...* są zatem ważnym uzupełnieniem dotychczasowych uwag na temat emigracji. Bogaty materiał przykładowy sprawia, że omawiana tu monografia jest lekturą wciągającą i dynamiczną. Błyskotliwe interpretacje połączone zostały z niebywałą wiedzą historycznoliteracką, dzięki czemu książkę Pasterskiej czyta się nie tylko z dużym pożytkiem poznawczym, ale również z ogromnym zainteresowaniem.



JOANNA KISIEL  
Uniwersytet Śląski  
Katowice

## Lechoń homotekstualny

Barbara Czarnecka, 2013, *Ruchomy na szali wagi. Lechoń homotekstualny*,  
Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń, ss. 253.

Monografia Barbary Czarneckiej jest próbą nowego spojrzenia na dobrze rozpoznaną w badaniach naukowych twórczość Jana Lechonia, propozycją relektury, a także skupienia uwagi na miejscach dotąd w recepcji dorobku poety pomijanych lub wyzyskanych w niewystarczającym stopniu. Tę nową perspektywę odczytania otwierają przed badaczką metodologia *gender studies* i doświadczenia poetyki kulturowej, które pomagają odsłonić ukryte, związane z seksualnością podmiotu właściwości dzieła autora *Karmazynowego poematu*.

Inspiracją autorki książki pozostają ustalenia Germana Ritza, to w jego refleksji dostrzega ona „topos inicjalny” dyskursu homotekstualnego, który konsekwentnie podejmuje w refleksji interpretacyjnej nad wybranymi aspektami twórczości Lechonia. Kategoria homotekstualności, bardzo fortunnie wybrana przez badaczkę jako perspektywa ściśle łącząca homoseksualność autora z wątkami zaszyfowanymi w tekście, na ogół zatartymi lub wyrażonymi przez sublimację, kieruje jej uwagę w stronę reprezentacji tekstowych, pozostawiając na dalszym planie biografię poety. „Kluczową rolę gra tutaj specyfika dyskursu” – podkreśla Czarnecka za Ritzem – „zatem dystynktywna, psychoseksualna, społeczna, kulturowa konstrukcja autora w tekście” (s. 9). Autorkę interesują tekstualizacje homoseksualności, projekt ich badania wyczytuje ona z prac polskich badaczy literatury homoseksualnej: Tomka Kitlińskiego, Pawła Leszkowicza, Błażeja Warkockiego, Wojciecha Śmiei, Tomasza Kaliściaka i innych. Przypadek Lechonia jest bowiem ze wszech

miar charakterystyczny dla specyfiki polskiej literatury homoseksualnej, która chętnie ukrywa swą obecność, a dyskrecja tekstowych reprezentacji pozwala jej funkcjonować w kanonie w stopniu o wiele większym, niż ma to miejsce w przypadku literatur tego typu innych obszarów geograficznych i kulturowych.

Homotekstualność u Lechonia pozostaje zaszyfowana, jej tropienie jest tropieniem masek, odsłanianiem tego, co kryje się za nadmiarem znaczenia, śledzeniem podwójności sensów, demaskowaniem niestabilności znaczeń, zwłaszcza w odniesieniu do seksualności i płci. Wyzwanie podjęte przez autorkę książki wymaga zarazem ostrożności i odwagi, taktu i jednoczesnego uchylania granic oficjalnej recepcji, zachowania norm stosowności dyskursu, nieczulego na pokusy anegdoty i plotki, równoległe do uruchamiania lekturowej energii podejrzliwości i demaskacji. Zachowanie tego balansu jest warunkiem odpowiedzialnej lektury. Kategoria homotekstualności korzysta z biografii pisarza jako impulsu do podjęcia lektury wrażliwej na tekstualne reprezentacje płci i inności, używa biograficznych świadectw jako wzmocnienia słuszności interpretacyjnych hipotez, z założenia jednak najważniejszym miejscem poznania i eksploracji pozostaje sam tekst.

Wyważonej narracji Barbary Czarneckiej przyświeca jednak – jak sądzę – podwójna motywacja. Z jednej strony mamy tu do czynienia z perspektywą wyraźnie skierowaną na znaczenia tekstu. Autorka pisze:

Przedmiotem mojej uwagi nie są plotki o życiu poety (oczywiście sięgam po materiał biograficzny), ale specyfika narracji literackiej, ukształtowanie jego tekstów, to w nich wyraża się homoerotyczna dyspozycja. Słowem interesuje mnie homotekstualny Lechoń. Homoseksualność traktuję jako jedną z ważnych funkcji tej biografii i składową twórczości. Ten ilościowo niewielki składnik tekstów ma duże znaczenie (...), inaczej organizuje porządek odczytanych już sensów, w nowym świetle stawia uniwersalne motywy, pokazuje praktyczną przyczynę lęków rozumianych jako wyłącznie metafizyczne (s. 24–25).

Z drugiej strony jednak sprzeciw autorki monografii wobec odczytań zastanych jest upomnieniem się o prawdę o intymnym życiu poety, nieobecna w „oficjalnych” wykładniach jego biografii. Pisze Czarnecka o książce Wojciecha Wyskiela:

Narracja badacza w zasadzie rozgrywa się w wymiarze literackim i koncentruje na rozważaniu opozycyjnych znaczeń wprowadzonych przez



mityczne postaci. Ich monumentalność odsuwa na dalszy plan pozaliteracki wymiar biografii Lechonia. W rezultacie nie odsłania głębi dramatu obecności homoseksualisty w emigracyjnej rzeczywistości, gubi jego jednostkowość i konkretność, wtrąca w nawias nieważności wobec wielkich kulturowych symboli (s. 16).

Wygląda na to, że Czarnecką interesują zarówno szyfry oraz zatarte niuanse tekstów, jak i konkretna, utajona biografia poety, jego prawdziwa historia z uwyrażnionym wątkiem intymnym, pożądania i seksualności. Tytułowa formuła *Lechoń homotekstualny* zawiera w sobie tę podwójność, jeśli przyjąć, że Lechoń nie jest tu metonimią twórczości („czytać Lechonia”), lecz postacią twórcy – jak chciałaby autorka – jednostkową i konkretną, z intymną historią, której istotnymi składnikami są erotyzm i seksualność. Podwójna motywacja jest stale obecna w książce Czarneckiej, tropiona homotekstualność nie tyle bywa w niej wspomagana biografią Lechonia, ile służy odkłamaniu jego oficjalnego wizerunku i reinterpretacji kanonicznych odczytań twórczości autora *Karmazynowego poematu* „w duchu lektury homoseksualnej” (s. 21), w zgodzie z intymną prawdą i skrywanym dramatem poety. „Moja książka – pisze Czarnecka – stawia w centrum autora z jego konkretną biografią i wynika z lektury twórczości Jana Lechonia, która ma na względzie historię autora z jej dyskretnym wątkiem intymnym: seksualnym, pożądania, cielesności” (s. 23). Homotekstualność w ujęciu autorki książki ma zatem wyraźny cel biograficzny, który obok propozycji nowego modelu lektury projektuje chwiejną równowagę („ruchomy na szali wagi”) zamysłu metodologicznego książki.

Biografia Lechonia wyznacza kompozycyjną ramę książki. Otwiera ją szkic o politycznym profilu Lechonia jako twórcy, redaktorze i publicyście „Tygodnika Polskiego”, zapiekłym antykomuniście, radykalnym konserwatyście, niezłomnym patriocie. Wizerunek pisarza bez reszty oddanego sprawie polskiej, jego intensywna publiczna i polityczna tożsamość – w homotekstualnej lekturze Barbary Czarneckiej – osłania tę część osobowości poety, która musi pozostać ukryta. Książkę zamyka rozdział o politycznym eseju *Aut Caesar aut nihil*, entuzjastycznej pochwalie Ameryki, gorliwym wyznaniu wiary w jej potęgę i posłannictwo, który na tle śladowej obecności motywów amerykańskich w wierszach i w kontekście wstydlivego dramatu poety, napotyającego trudności w podejmowanych staraniach o naturalizację, i tym razem pełni funkcję zasłony. Nadmiar, przesada, wysiłony entuzjazm tej apologii znacząco kontrastują z zapiskami w *Dzienniku*, w którym odnaleźć

można nieliczne „przecieki szczerości” (s. 213), zwłaszcza zaś zapis lęków i przygnębienia towarzyszących zabiegom o uzyskanie amerykańskiego obywatelstwa. Za krzykliwą fasadą aktu gorliwości, mającego na celu pozyskanie przychylności amerykańskich władz, kryje się zatem dramat homoseksualizmu, powód napięć i kłopotów Lechonia w Ameryce ery makkartyzmu.

Tak skonstruowana biograficzna rama książki jest znacząca z kilku powodów. Uderza przede wszystkim jej wybiórczy, punktowy charakter. Autorka interesująco i szczegółowo opowiada o dwóch fragmentach emigracyjnej biografii poety, którym towarzyszą symptomatyczne prezentacje jego obywatelskiej postawy w stosunku do dwóch ojczyzn, Polski i Stanów Zjednoczonych. Czarnecką interesuje jednak nade wszystko (jeśli nie wyłącznie) Lechoń emigracyjny, badany na podstawie cennych biograficznych ustaleń Beaty Dorosz i zapisków z *Dziennika* poety; Lechoń umiejscowiony w dobrze rozpoznanej scenerii emigracyjnego życia literackiego, oswojonej także przez wcześniejsze prace autorki książki. Tak dokonany wybór nie tyle zatem dziwi, ile może rodzić pytanie o to, co w biografii Lechonia pominięte, o zasadność ograniczenia prezentacji jego życia do lat spędzonych w Nowym Jorku.

Rozdział pierwszy jest wyraźnym tematycznym łącznikiem z wcześniejszymi pracami Czarneckiej z zakresu życia literackiego emigracji, najmniej za to przekonuje w kontekście lektury homotekstualnej. Polityczny profil Lechonia nie musi przecież ukrywać jego homoseksualizmu, nie można dowiedzieć bezpośredniego związku między eksponowanym tradycjonalizmem poglądów a nienormatywnym życiem erotycznym, choć takie zestawienie daje do myślenia, zwłaszcza w kategoriach głębokiego wewnętrznego konfliktu, który bez wątpienia stał się udziałem poety. W rozdziale ostatnim natomiast apologia Ameryki w eseju *Aut Caesar aut nihil* w przekonujący sposób została związana z dramatyczną sytuacją Lechonia w ostatnich latach życia, sytuacją, w której rzeczywiście istotną rolę odegrał wątek homoseksualny. Historia starań o naturalizację i upokorzeń z tym związanych, bazująca głównie na materiałowych ustaleniach Beaty Dorosz, a zatem intymna historia ukryta za wymuszoną na sobie i niezamierzenie ostentacyjną pochwałą Ameryki, jest pasjonującym dopowiedzeniem kluczowych okoliczności, które zaważyły na życiu poety, a w końcu domknęły jego los. Porządek tekstualny w dwóch rozdziałach biograficznych sytuuje się wyraźnie na drugim planie rozważań. Autorka w podobnym stopniu podkreśla w nich rolę argumentacji emocjonalnej, radykalizmu ocen, retoryki patosu i namiętej kreacji wieszczka. Podobieństwo zewnętrzne – jak się wydaje – w obydwu przy-

padkach wynika ze skłonności do stosowania tych samych intensywnych środków w funkcji retorycznej zasłony; odpowiedź na pytanie, co za tą zasłoną się kryje, zredukowana do tropu homoseksualnego, sprawia wrażenie uproszczonej, przemyka oko na zupełnie inny stopień szczerości prezentowanych poglądów, pomija odmienny kierunek zakładanej pragmatyki działań. W „Tygodniku Polskim” chodzi zatem o wizerunek, w proamerykańskim eseju – o konkretny, życiowy cel. W narracji Czarneckiej ta różnica nieco się zaciera, pozostaje wrażenie, że za zasłoną zawsze odnajdujemy to samo, a lektura homotekstualna nosi pewne znamiona czytania z tezą.

W monografii zorientowanej biograficznie nie odnajdziemy chronologicznej opowieści o życiu Jana Lechonia z odkrywanym w niej wątkiem homoseksualnym, punktowe światło wydobywa natomiast jej ważne, kluczowe miejsca, każdorazowo budowane na podstawie konfliktu między rolą oficjalną i skrywaną tajemnicą. Autorka podkreśla „fanatycznie wręcz wyznawany przez Lechonia zakaz ujawniania tego, co intymne, odmienne” (s. 219), słusznie uznaje też kluczowe znaczenie autoprezentacyjnych działań poety, które znacząco podkreślają styk mowy i milczenia. Pisze Czarnecka:

Mówić to znaczy dokonywać literackiej autoprezentacji, milczeć to znaczy powstrzymywać się od ujawnienia tego, co tej autoprezentacji przeczy, przekreśla ją. (...) Na styku „mówić/milczeć” rozciąga się rozległy obszar sublimacji, gier, szyfrów i odsłon, które świadczą o pragnieniu pełnego wypowiedzenia i są komunikatem same w sobie (s. 23).

W rozdziale *Milczenie i potrzeba mówienia* badaczka zastanawia się nad paradoksami autoprezentacji, za badaczami *Dziennika* (R. Koropeckij, K. Adamczyk, A. Galant) przypomina obecną w nim strategię przemilczeń, szyfrów i eufemizmów, zwłaszcza zaś problematyzuje napięcie między estetycznym nadmiarem mowy Lechonia a milczeniem, niejednokrotnie tematyzowanym w wierszach. Ten rozdział, zbudowany właściwie z powtórzeń, jest potrzebny jako przedstawienie problemu autoprezentacji i wprowadzenie do części kolejnej, skupionej na *Karmazynowym poemacie*, w którym gęstość emocjonalna, bogactwo obrazów, egzaltacja i koturnowość osiągają stopień szczególności.

Pewną niewykorzystaną możliwością interpretacyjną tej części pracy są marginalnie poczynione uwagi o pseudonimie literackim Jana Lechonia (s. 62), kluczowym – jak się wydaje – dla podjętej tu problematyki mowy i milczenia. Dość wspomnieć, że poeta do swego oficjalnego wizerunku jest przywiązany ponad miarę, współtworzy go niezwykle intensywnie, konse-

kwentnie zaś milczy o intymnym życiu Leszka Serafinowicza. Jan Lechoń to nie tylko pseudonim wymyślony przez dwunastoletniego chłopca, ale także tworzona przez dziesięciolecia kreacja, postać na polu fantastyczna, zawsze upozowana, uwięziona w koturnowych gestach romantycznego poety, żarliwego patrioty i politycznego emigranta; Lechoń to rodzaj nieustannego performance'u. O dramacie człowieka przemilczanego za tym „pachnącym Polską” pseudonimem można jedynie domniemywać na podstawie pęknięć w literackiej fasadzie, podpisanej zmyślonym imieniem. Czy zatem Jan Lechoń, konsekwentnie kreowany jak postać literacka, także w sygnowanym pseudonimem *Dzienniku*, miał swoje życie intymne? A może był tylko tego życia zasłoną? Pytając o Jana Lechonia, także homotekstualnego, pozostajemy wyłącznie na poziomie tekstu, bez szans na przeniknięcie sfery milczenia, która otacza Leszka Serafinowicza.

Rozdział *Uwodząca sublimacja*, rozważający estetyczny nadmiar *Karmazynowego poematu*, zwraca się w stronę mowy, i to w szczególnym stopniu intensywnej i efektownej. W owej nadwyżce autorka tropi mechanizmy sublimacyjne, odkrywa napięcie towarzyszące intymnej tajemnicy, „całą skalę namiętności” (s. 71) w miejsce tego, co nie może zostać ujawnione. Czarnecka tezę interpretacyjną formuluje jasno:

*Karmazynowy poemat* całościowo odczytuję jako tekst sublimacji. Ukrywa on wielkie pokłady fascynacji cielesnością i seksualnej, erotycznej energii przetworzonej w poetycką sugestywność. Jest to „poemat” uwodzącej sublimacji, u której źródeł leży niewyraźność homoseksualnego pożądania (s. 77).

Tę uwodzącą siłę „karmazynowego” tomu autorka książki bada w porządku analizy wierszy, zwłaszcza ich warstwy obrazowej (retoryczne możliwości uwodzenia przekonują ją w mniejszym stopniu, s. 79), ciekawie problematyzuje wszechobecną w nim teatralizację jako „warstwę dwuznaczności”, która wyzwala niepewność – konieczny warunek uwodzenia (s. 100), zasadnie pyta także o mechanizmy recepcji tej niezwyklej poetyckiej książki. W jej przekonującym, a zarazem atrakcyjnie prowadzonym wywodzie wątpliwość budzi jednak owo ostateczne dopowiedzenie, wskazujące homoseksualizm pod „namiętnym patriotyzmem” Lechonia, jednoznacznie nazywające źródło uwodzicielskiej siły tekstu. Pewne niebezpieczeństwo lektury homotekstualnej polega na tym, że zawsze w centrum utworu odnajdujemy to samo, fascynująca przygoda interpretacji zamyka się w polu założonych wcześniej

rozpoznać. W *Karmazynowym poemacie*, podobnie jak w rozdziale o politycznym profilu Lechonia, podstawy do tak jednoznacznych rozstrzygnięć są raczej nikłe.

Pomysłowe i odważne ujęcie tej części pracy otwiera wprowadzony do niej kontekst estetyki kampu. Zdaniem Czarneckiej „*camp* przy całej elastyczności tego pojęcia trafnie charakteryzuje magnetyzującą i ambiwalentną biografię autora *Karmazynowego poematu*, łączy jej uwodzającą siłę z uwodzającym charakterem wierszy” (s. 102). Pytanie o zasadność kategorii kampu w odniesieniu do biografii i twórczości Lechonia jest interesujące, ten trop sugeruje autorce „przesadna emfaza” zachowań i tekstów poety. Zwłaszcza poświęcone mu wspomnienia, przeczytane w tym kontekście, ujawniają pewne zbieżności z kampem. Manieryczne gesty, intensywność bycia w centrum uwagi, zamiłowanie do ceremonii i pompy, teatralizacja oraz afektacja w życiu i w poezji pozwalają pomyśleć o *camp touches*. Zasadniczą wątpliwość budzi jednak kwestia dla kampu rozstrzygająca, jest on (zupełnie inaczej niż kicz) „w pełni samoświadomy, zdaje sobie sprawę ze swojej istoty” (por. Serafin 2008, 15). Jakkolwiek Lechoń do pewnego stopnia świadomie wygrywał teatralne i obciążone emocjonalnym nadmiarem gesty i zachowania w niekończącym się spektaklu uwodzenia i w życiu, i w literaturze, trudno przyjąć, by miał świadomość kampowej dwuznaczności tej przesady. Gra, którą uruchamia kampf, dopuszcza efekt fascynacji pomieszanej z odrazą, samoświadomość kampu wspiera się na autoironii, dopuszcza ryzyko, posilkuje się prowokacją. Portret Lechonia wylaniający się ze wspomnień znajomych i przyjaciół wskazuje raczej na przymus podobania się, neurotyczną potrzebę akceptacji, intensywną emocjonalność i równie wysoką drażliwość. Przywołanie estetyki kampu w bliskim sąsiedztwie *Karmazynowego poematu* wydaje się szczególnie ryzykowne, zbieżne sygnały w tym wypadku są wyraźnie mylące. Nadwyżka estetyczna, bogactwo i gęstość obrazów, nagromadzenie teatralnych efektów i emocjonalny patos prowadzą raczej w stronę wysokiej konwencjonalizacji romantycznego kodu, żarliwego pastiszu, mogą ocierać się o kicz, nie zbliżają się jednak do kampu. Oczywiście, spór dotyczy tu zakresu stosowania tej kategorii, także rozumienia jej migotliwej materii; warto podkreślić zatem, że książka Barbary Czarneckiej w sposób interesujący dyskusję tę otwiera.

W jawnej sprzeczności z estetyką kampu pozostaje dyskrecja intymnego kodu, do której zaprasza kolejny rozdział książki – *Homoseksualna enklawa*, poświęcony interpretacji wiersza *Proust z międzywojennego tomu Srebrne i czarne*. W tym skromnym utworze autorka monografii odkrywa przejawy

„mimowolnej czy też subtelnie zaprojektowanej konfesji” (s. 109), biegunowo różnej od teatralizacji i estetycznej przesady *Karmazynowego poematu*. Lekturę wiersza Czarnecka wpisuje w szeroko zakreślony kontekst recepcji Prousta w Polsce, podkreślając zwłaszcza przypisanie francuskiego pisarza do kodu literackiego wtajemniczenia. Istotnym tłem tej ciekawej interpretacji jest także obyczajowość międzywojnia z obowiązującym kodeksem Bożewicza, który wymusza na homoseksualiście milczenie pod groźbą skandalu, oznaczającego wówczas kres szeroko rozumianych aspiracji. To z tego względu Proust, który bohaterem skandalu nigdy nie został, mistrz subtelnej aluzji i przemilczeń, stał się dla Lechonia (który znalazł go wówczas tylko ze słyszenia, a nie z lektury) postacią ważną. Autorka książki przekonująco odsłania ukrytą w wierszu ekspresję homoseksualną, subtelnie kreowaną przez fantazmat, w sytuacji lirycznej dostrzega kreację fantazmatycznej enklawy intymności, miejsca identyfikacji i bezpieczeństwa. Ten ważny dla problematyki monografii rozdział jest dobrym sprawdzianem interpretacyjnych kompetencji badaczki, świetnym przykładem umiejętności budowania spójnej opowieści wokół poddanego wielokontekstowej lekturze wiersza.

Dwa kolejne rozdziały książki, poświęcone kolejno kreacjom kobiecości i przedstawieniom męskiego ciała, tematycznie pozostają wobec siebie komplementarne. Wspólne dla nich jest poruszanie się po obrzeżach twórczości Lechonia, szczególnie lektura marginesu. Kreacje kobiecości tropi autorka w znanej jedynie z fragmentów, nigdy nie ukończonej powieści *Bal u senatora*, w której kobietom przypadła zresztą w udziale rola marginalna. Punktem wyjścia i zarazem podstawą refleksji na temat męskiego ciała jest natomiast wiersz odnaleziony przez Beatę Dorosz w archiwum Jana Lechonia w Nowym Jorku, po raz pierwszy opublikowany przez nią w 1999 roku, zatytułowany *Hektor z Milo*.

Programowa lektura marginesów twórczości jest w monografii Czarneckiej znamienne. Właściwie całej książce towarzyszy ta strategia, poruszanie się po obrzeżach, tropienie miejsc niedoczytanych, omijanie głównego traktu Lechoniowych dokonań. Jeśli w rozprawie pojawia się *Karmazynowy poemat*, to tylko w aspekcie estetycznej nadwyżki, jeśli *Srebrne i czarne*, to w postaci jednego wiersza. Z perspektywy lektury homotekstualnej Czarnecka dokonuje szczególnej reinterpretacji kanonu, ciekawsze okazują się dla niej obrzeża. Ta taktyka nieoczywistych wyborów współbrzmi – jak się wydaje – z metodologicznie nowym, choć jednocześnie skromnym zamysłem książki, która

jest wprowadzeniem w homotekstualność autora *Karmazynowego poematu*, odsłoną kilku nierównoważnych wątków tekstualizacji „niewyraźnego pożądanego” i ich kulturowych kontekstów. W moim zamierzeniu – pisze Czarnecka – prezentuje namysł nad homotekstem jako jeden z możliwych sposobów lektury, nie dąży do unieważnienia innych, dopełnia, a nie dekonstruuje, pokazuje też możliwość zaistnienia homotekstu na różnych poziomach (s. 26).

Przyjęta strategia uzupełnień zwalnia autorkę z konieczności przeczytania na nowo kanonicznych utworów Lechonia. Znaczące milczenie poety w interesującej Czarnecką sprawie umożliwia badaczce pozostawianie nieco na uboczu jego dzieła, pozwala sondować wybrane szczeliny twórczości, znaczące – jej zdaniem – dla homotekstu. Ten wybór miejscami pozostaje arbitralny, jeżeli jednak przynosi interesujące poznawcze efekty, to dlatego, że autorka z perspektywy marginesu spogląda w stronę głównego traktu twórczości Lechonia. Takie spojrzenie z ukosa pozostaje w konceptualnym związku z propozycją lektury homotekstualnej, także sytuowanej obok kanonicznych odczytań. Z perspektywy kreacji kobiecych w *Balu u senatora*, na różne sposoby naznaczonych „nieważnością”, spojrzenie autorki dostrzega naiwnie mizoginiczne stereotypy odnotowywane w *Dzienniku*, dekoracyjność postaci kobiet użytych w funkcji scenografii w *Karmazynowym poemacie*, fascynację transgresyjną kobiecością aktorek w *Cudownym świecie teatru* i w końcu metaforyczną nieobecność kobiet w *Srebrnym i czarnym*. Punktowa sonda rozwija się zatem w spojrzenie panoramiczne; inna sprawa, że w lekturze homotekstualnej szczególne sposoby kreowania kobiecości przez Lechonia podlegają w książce Czarneckiej nazbyt jednoznacznej, uogólniającej wykładni: „Trzeba je czytać jako szyfrację emocji homoerotycznej” (s. 170). Z kolei męskie ciało z wiersza o młodym lotniku (*Hektor z Milo*), heroiczne i okaleczone, prowadzi autorkę w stronę refleksji nad cielesnością transgresyjną, nad nagością, która w poezji Lechonia jest niemal nieobecna, w stronę przestylizowania stroju jako rodzaju zwodniczej maski i wreszcie do puenty, w której metafora nagości z jednego z najpiękniejszych późnych wierszy Lechonia – *Pomstałem nagi z mego snu...* – zostaje użyta „jako wejście w symboliczne zmartwychwstanie, w prawdę” (s. 191).

W interpretacyjnych poszukiwaniach Barbary Czarneckiej ciekawe są takie zestawienia, akcentujące ruch skojarzeń, nie zawodzi także porządek wywodu, który niejednokrotnie wiedzie od tekstów słabszych w stronę lirycznych błysków talentu poety, z ukosa, z obrzeży ogląda całość jego dzieła. Od jed-

noznacznej homoseksualnej wykładni tej twórczości bardziej frapujące okazują się mikrologiczne spostrzeżenia, interpretacyjne drobiazgi, wszystko to, co przydarza się po drodze wytyczonej szlakiem homotekstualnej lektury. Dociekliwość badaczki, jej warsztat interpretacyjny oraz intrygujący sposób prowadzenia wywodu czynią z książki *Ruchomy na szali wagi* pozycję ciekawą, inspirującą i pobudzającą do dyskusji.

#### Literatura

Serafin A., 2008, *Krótki kurs historii campu*, w: Oczko P., red., *CAMPania. Zjawisko campu we współczesnej kulturze*, Warszawa.



NATALIA ŻÓRAWSKA  
Uniwersytet Śląski  
Katowice

## Teraźniejszość zakotwiczona w przeszłości

Bernadetta Darska, 2014, *Pamięć codzienności, codzienność pamiętania. Szkice o reportażu polskim XXI wieku*, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk, ss. 436.

*Pamięć codzienności, codzienność pamiętania. Szkice o reportażu polskim XXI wieku* Bernadetty Darskiej rozpoczynają znaczące słowa: „Reportaż objaśnia świat i opowiada o człowieku. Nie tylko pokazuje rzeczywistość potencjalnie obcą i portretuje losy Innych, ale też pozwala na utożsamienie się. Gdzieś w tle w trakcie lektury pojawić się może myśl – to mógłbym/mogłabym być ja” (s. 9). Wstęp ten w skondensowanej formie objaśnia, czym dla autorki omawianej tu książki jest reportaż XXI wieku – a mianowicie tekstem mającym uchwycić to, co pozornie nieuchwytnie, objaśnić to, co niezrozumiałe, dać możliwość zbadania tego, co jeszcze niepoznane, a przede wszystkim zdać relację-świadectwo, w której każdy czytelnik odnajdzie część siebie.

To właśnie emocjonalny aspekt reportażu jest najbardziej eksponowany w książce Bernadetty Darskiej. Chociaż jej podtytuł brzmi: *Szkice o reportażu polskim XXI wieku*, to – moim zdaniem – specyficzne wyznaczniki gatunku zostały zarysowane jedynie we wprowadzeniu, natomiast w kolejnych tekstach autorka skupia się przede wszystkim na roli kulturowej, etycznej i antropologicznej reportażu, pomijając lub zaledwie pobieżnie zarysowując aspekty kompozycyjne czy estetyczne. Darska koncentruje się głównie na wypukleniu roli reportażysty, który w swojej osobie ogniskuje kilka różnych postaci – staje się powiernikiem, przyjacielem, świadkiem, kronikarzem, ale również często uczestnikiem opisywanych zdarzeń. Badaczka ukazuje zatem reportażystę jako człowieka, który dzięki swojej pracy nie tylko

potrafi oddziaływać na czytelnika i jego uczucia, ale również daje świadectwo, opisując historie uniwersalne, mające charakter wspólnotowy i globalny. W konsekwencji to właśnie wymiar osobisty jest niezwykle ważny w szkicach Bernadetty Darskiej, która pisze, że „reporter na pierwszym planie widzi człowieka. Owszem, jest on uwikłany w historię, politykę, ekonomię, obyczaje. Nie zmienia to jednak faktu, że prywatne jest w tym przypadku równie ważne, jeśli czasem nie ważniejsze, jak publiczne” (s. 22). Odwołując się zaś do spostrzeżeń Franka Ankersmita, wnioskuje, że reportera interesuje nie tyle to, co pewne i oczywiste, ile to, co tajemnicze i wątpliwe. Porównując natomiast reportera do historyka, nawiązuje do koncepcji Ryszarda Kapuścińskiego i próbuje udowodnić, że w obu przypadkach mamy do czynienia z pisaniem o sprawach ogólnoludzkich przez pryzmat zdarzeń jednostkowych. Ukazując prawdę o otaczającym świecie, reporter staje się bowiem dokumentalistą i historiografem, dającym świadectwo i jednocześnie dbającym o pamięć – własną oraz bohaterów swoich tekstów.

Prywatność, a wręcz intymność przekazu jest zatem jedną z charakterystycznych cech pisarstwa reportażowego, którą podkreśla Darska. Jej interpretacje reportaży Jacka Hugo-Badera, Wojciecha Jagielskiego, Mariusza Szczygła czy Małgorzaty Szejnert skupiają się przede wszystkim na uczuciach i emocjach. W szkicu o *Třebaczu z Tembisy* krytyczka podkreśla tęsknotę i niespełnienie Jagielskiego w rozmowie z Nelsonem Mandelą, zapiski dotyczące *Czarnego ogrodu* swój centralny przekaz ogniskują na poczuciu przemijania i upływu czasu, a teksty o *Gottlandzie* naznaczone są traumą odrzucenia i zapomnienia. Wszystkie te emocje są jednymi z wielu namiętności, o których pisze Darska, poddając je analizie zarówno z pozycji reportażysty, jak i bohaterów poszczególnych książek. Dość wspomnieć jej rozważania na temat *Dzienników kołymyjskich*, w których badaczka koncentruje się przede wszystkim na doznaniach współczesnych mieszkańców rejonu Kolymy, pisząc o nich w kontekście tragedii łagrów i zasiedlających tamtejsze tereny w ubiegłym stuleciu zesłańców.

Połączenie historii z teraźniejszością, przeszłości z codziennością jest niejako *idée fixe* *Pamięci codzienności, codzienności pamiętania...* Wydaje się, że olsztyńska krytyczka, dobierając poszczególne reportaże, kierowała się kategorią czasu i chciała udowodnić, że to, co minęło, ma niewątpliwy wpływ na to, co jest, i na to, co będzie. Darska ukazuje współczesny reportaż jako gatunek, który przedstawia zwyczajne, często rutynowe życie w kontekście tego, co już przeminęło, a Wielka Historia zawsze oddziałuje na sytuację jednostki. Jak pisze we wstępie: „Świadczenie o przeszłości w wielu przypadkach uzasadnia istnienie teraźniejszości” (s. 22). Konstatacja ta doskonale obrazu-

je intencje, jakie przyświecały Darskiej w komponowaniu omawianej tu książki. Autorka wybrała do swojej książki tylko te reportaże, które swoją tematyką bądź sposobem obrazowania rzeczywistości odzwierciedlały istotny wpływ przeszłości na teraźniejszość bohaterów sprawozdań lub samych reporterów. Dzięki temu badaczka stara się stworzyć typologię reportaży. W rezultacie Darska, biorąc pod uwagę kategorie pamięci, przemijania i zapamiętywania, pogrupowała przywoływane publikacje na pięć typów, dzieląc tym samym swoje studium na pięć rozdziałów.

Pierwsza sekwencja *Pamięci codziennosci, codziennosci pamiętania...* skupia się na analizowaniu mechanizmu zapominania, a szczególnie stwarzania i przemijania wobec prozy codziennego życia. Jak trafnie pisze krytyczka: „Zapomnienie, choć jest zaprzeczeniem pamięci, pozostaje trwale z nią powiązane. Nie byłoby zapomnienia bez wcześniejszej pamięci i odwrotnie – nie ceniono by tak bardzo pamięci, gdyby nie zagrożenie zapomnieniem” (s. 77). W tym rozdziale omawia zatem zarówno skoncentrowane na środowisku wielkomijskim reportaże podróżnicze, jak i te o problematyce narodowościowej czy etnicznej, które symbolicznie połączone są tematem niepamięci. Za przykłady służą tu głównie teksty Małgorzaty Szejnert, która jako współzałożycielka „Gazety Wyborczej” i doświadczona reportażystka jest niejako mistrzynią gatunku, a jej utwory są wzorcową odmianą reportażu, jaką zajmuje się Bernadetta Darska – a więc historii, która zawiera w sobie świadectwo indywidualnego doświadczenia rozpatrywanego na tle wielkich zmagañ dziejowych.

Kolejne rozdziały *Pamięci codziennosci, codziennosci pamiętania...* również skupiają się na interpretacji wybranych reportaży przez pryzmat różnych wariantów pamięci. Badaczka analizuje więc teksty ze względu na wpływ historii i przeszłości na biografię jednostkowego człowieka, na różnorako pojęte traumy, doświadczenia zła i niegodziwości współczesnego świata, a także z pozycji stałego – tak przecież charakterystycznego dla XXI wieku – wpływu przemian cywilizacyjnych na człowieka. Najbardziej znamieny dla całej publikacji uznałabym jednak ostatni rozdział – *Jak z tym dalej żyć? Pamięć obciążona*, traktujący o następstwach i skutkach pracy reportera oraz oddziaływaniu profesji na jego życie. Część ta na tle pozostałych sekwencji książki wydaje się nie współgrać z koncepcją całości. Znalazły się tu bowiem między innymi szkice dotyczące publikacji niebędących zbiorem reportaży, a jedynie powiązanych z tym działem literatury. Jednak ta pozorna niespójność jest w rzeczywistości zmyślnym uzupełnieniem pierwotnej koncepcji Darskiej, opartej na zagłębianiu się w etycznym, humanistycznym wymiarze reportażu. W efekcie pojawiły się tu rozważania choćby na temat *Miłości z ka-*

*mienia. Życia z korespondentem wojennym* Grażyny Jagielskiej, będące próbą pogłębienia analizowanych wcześniej tematów, ukazania problematyki reportażowej z innej, ale równie subiektywnej strony. Darska klasyfikuje więc wybrane teksty według pięciu rodzajów pamięci: „pamięć stwarzania i przemijania” (tu znajdują się komentarze dotyczące między innymi *Czarnego ogrodu* Małgorzaty Szejnert, *Abchazji* Wojciecha Góreckiego czy *Miedzianki. Historii znikania* Filipa Springera), „pamięć konieczności” (reprezentowana głównie przez *Niewidzialnych* Mateusza Marczewskiego, *Farby wodne* Lidii Ostalowskiej, *Nowobucką telefonowę* Renaty Radłowskiej), „pamięć niewyobrażonego” (reportaże Wojciecha Jagielskiego, Wojciecha Tochmana, Jacka Hugo-Badera i Artura Domosławskiego), „pamięć renegocjowana” (*Irak. Piekło w raju* Pawła Smoleńskiego i *Obwód głony* Włodzimierza Nowaka) oraz „pamięć obciążona” (książki Anny Wojtachy, Krzysztofa Millera, Grażyny Jagielskiej i Wojciecha Tochmana).

Dokonana klasyfikacja wybranych reportaży na pięć typów wydaje się jednak polemiczna. Rozległość tematyczna, jaką prezentują wszystkie z omówionych pozycji, jest przez Darską zamykana w obrębie jednej, wybranej odmiany pamięci, którą – według autorki – dany tekst reprezentuje. Jak zauważyła jednak badaczka: „reportaż bywa momentami opowiadaniem, esejem, tekstem interwencyjnym lub przynajmniej zaangażowanym, wywiadem lub zbiorem wypowiedzi (świadcstw)” (s. 11), a przede wszystkim „nie jest tekstem ostatecznie zamkniętym” (s. 22). Zaklasyfikowanie więc kolejnych publikacji do konkretnych rodzajów może być dyskusyjne. Skoncentrowanie się na powiązaniu pamięci z terażniejszością w analizowanych utworach przynosi również pewne ograniczenia interpretacyjne, których nie wystrzega się Darska, skupiając się przede wszystkim na treści, a pomijając strukturę i układ kompozycyjny.

Ale nie sposób zaprzeczyć, że *Pamięć codzienności, codzienność pamiętania...* zmusza do podjęcia refleksji na tematy związane z filozofią współczesnego świata, sposobem życia w otoczeniu zła, krzywd, wojen i ludzkich dramatów, współlistnienia codziennej rutyny z tragedią śmierci i cierpienia. Krytyczka zagłębia się bowiem w swoich analizach nie tylko w materiale filologicznym, ale oscyluje także wokół problematyki historycznej, obyczajowej, teoretycznoliterackiej oraz etycznej i światopoglądowej. Ta różnorodność ujęć i interdyscyplinarność wywodu sprawia, że reportaż zostaje ukazany z nowej, poszerzonej perspektywy. Autorka ujmuje zagadnienie wieloaspektowo – łącząc różne dziedziny, wykazuje się rozległą wiedzą z zakresu antropologii kultury, socjologii czy historiografii.

Darska nie ogranicza się więc do pisanie o reportażu z perspektywy literaturoznawczej, ale rozszerza krąg zainteresowań o kolejne dyscypliny. W ten

sposób jej szkice nabierają charakteru wielowymiarowego. Dzięki temu tematyka reportaży analizowana jest nie tylko pod względem literackim, ale również w kontekście filozoficznym czy moralnym. Strategia ta dodatkowo podkreśla specyfikę XXI-wiecznego reportażu, który zyskuje nową jakość. Wszak wraz z rozwojem mediów i kultury masowej tradycyjny reportaż gazetowy ustępuje miejsca wydarzeniom na bieżąco relacjonowanym w internecie i telewizji. Zarezerwowany dotychczas dla dziennikarstwa, obecnie jest coraz częściej wydawany w formie książkowej (jako zwarta edycja tekstów niepublikowanych dotąd na łamach prasy). Zyskujący dziś coraz większą popularność gatunek sytuuje się w paradygmacie literatury faktu. Niemniej reportażysta, w dalszym ciągu rozprawiając o współczesności, interpretuje opisywane zdarzenia. Podobnie czyni Bernadetta Darska, która dokonując wyboru kilkunastu reportaży spośród tysięcy, stara się udowodnić, że współczesny reporter odwołuje się do wartości uznanych za ważne w życiu każdego człowieka i sam niejako kreuje rzeczywistość, sterując procesami przypominania, zapominania i pamięci. Darska przekonuje, że reportaż ma na celu wzbudzenie sprzecznych emocji, zmuszenie do refleksji, a w konsekwencji doprowadzenie do debaty nad treściami prymarnymi i uniwersalnymi. Te pedagogiczne oraz dydaktyczne funkcje reportażu podkreśla dzięki odwoływaniu się między innymi do tekstów z pogranicza socjologii, psychologii i historii, publikacji Pierre'a Nory, Marka Bienczyka, Ryszarda Kapuścińskiego czy Ingi Iwasiów, licznych wywiadów, rozpraw o fotografii i filmie.

Dzięki temu *Pamięć codzienności, codzienność pamiętania...* to bogate w nieszampowe interpretacje studium, które w pełny, obudowany w rozmaite konteksty sposób przedstawia specyfikę reportażu XXI wieku. Koncentrując się na humanistycznym, ludzkim wymiarze interpretowanych tekstów, Bernadetta Darska czyni tematem przewodnim swojej książki pojęcie zła, od którego nie sposób uciec i o którym nie sposób zapomnieć. To właśnie tragedie, wojny, niepowodzenia są elementem łączącym wszystkie omawiane reportaże, które – w opinii Darskiej – mają na celu oswoić dramaty codzienności. Autorka drobiazgowo i gruntownie pokazuje osobliwość interesującego ją tematu, tworząc przenikliwy zbiór szkiców o reportażu publikowanym po 2000 roku. Dociekliwość i wieloaspektowość jej rozważań przedstawia reportaż w nowym świetle, a różnorodność tematyczna wybranych tekstów doskonale obrazuje specyfikę nowego medium, jakim niewątpliwie staje się reportaż, który „nie pozwala odwracać wzroku i udawać, że tego, co straszne, złe, nie do wyobrażenia, po prostu nie ma” (s. 9).



VOLHA TRATSIAK  
Uniwersytet Warszawski  
Warszawa

Radosław Kaleta, 2015, *Polsko-białoruska lapsologia glottodydaktyczna*,  
Katedra Białorutenistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, ss. 178.

W ostatnich latach wśród białoruskiej społeczności zauważalnie wzrosło zainteresowanie nauką języka polskiego. Powodem tego może być wejście w życie Ustawy z dnia 7 września 2007 r. o Karcie Polaka<sup>1</sup> oraz duże zainteresowanie Białorusinów studiami w polskich szkołach wyższych<sup>2</sup>. Większość z nich wybiera kierunki prowadzone w języku polskim, a w postępowaniu rekrutacyjnym na niektórych uczelniach trzeba zdać egzamin ze znajomości języka polskiego. Poziom umiejętności językowych staje się ważnym elementem planów na przyszłość dla osób chcących studiować w Polsce. Wraz z zainteresowaniem językiem polskim ze strony Białorusinów wzrasta potrzeba doskonalenia metod nauczania tego języka jako obcego. Badania z zakresu lapsologii glottodydaktycznej przyczyniły się do powstania wielu publikacji krajowych i zagranicznych. W odniesieniu do Europy Wschodniej w przeważającej części dotyczą one metodyki wykładania języka polskiego jako obcego z uwzględnieniem języka rosyjskiego.

Książka Radosława Kalety *Polsko-białoruska lapsologia glottodydaktyczna*, która ukazała się nakładem Katedry Białorutenistyki Uniwersytetu Warszawskiego w 2015 roku, w całości poświęcona jest opisowi polsko-białoruskiej lapsologii

---

<sup>1</sup> Dokument ten mogą posiadać osoby deklarujące przynależność do narodu polskiego i wykazujące swój związek z polskością przez przynajmniej podstawową znajomość języka polskiego, który uważają za język ojczysty. Posiadanie takiego dokumentu ułatwia przekraczanie granicy UE oraz daje możliwość bezpłatnego studiowania na uczelniach wyższych w Polsce. Warunki studiowania są takie same jak dla obywateli polskich.

<sup>2</sup> GUS oraz portal <http://ec.europa.eu> przedstawiają dane, z których wynika, że do Polski przyjeżdża coraz więcej studentów z Białorusi: w roku akademickim 2009/2010 ich liczba wynosiła 1974 osoby, w 2010/2011 – 2212 osób, w 2011/2012 – 2521 osób i w 2013/2014 – 3743 osoby.

glottodydaktycznej oraz ukazaniu mechanizmów powstawania różnego rodzaju błędów językowych występujących w języku polskim Białorusinów uczących się tego języka jako obcego.

Monografia *Polska-białoruska lapsologia glottodydaktyczna* nie tylko wypełnia lukę w krajowych badaniach lapsologicznych, ale stanowi również uzupełniające studium w metodologii wykładania języka polskiego jako obcego dla Białorusinów.

Recenzowana praca adresowana jest głównie do lektorów języka polskiego jako obcego, ale skorzystać z niej mogą również słuchacze lektoratów, studenci studiów filologicznych kształcący się w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego oraz tłumacze. Zagadnienia teoretyczne ujęte w studium poparte zostały obszernymi i szczegółowymi przykładami. Główna teza postawiona przez autora, która jednocześnie jest myślą przewodnią całej monografii, brzmi: „traktować błędy jako wartość, jako pomocną inspirację, którą można wykorzystać w procesie dydaktycznym, żeby go uskutecznić” (s. 136).

Głównym celem postawionym przez autora w monografii jest konstruktywna analiza błędów glottodydaktycznych jako naturalnego czynnika procesu uczenia się. Recenzowana pozycja składa się z przedmowy autorskiej, wstępu, trzech rozdziałów, zakończenia, bibliografii oraz streszczenia w języku polskim, białoruskim i angielskim.

We *Wstępie* (s. 15–26) monografii przedstawiono ogólne informacje dotyczące języka białoruskiego, jego statusu na Białorusi oraz w Polsce wśród mniejszości białoruskiej. Omówiono źródła pozyskiwania materiału badawczego: były to studenckie prace pisemne (wypracowania, listy, opisy), testy językowe, egzaminy oraz badania autora przeprowadzone metodą obserwacji bezpośredniej (w ramach hospitacji zajęć) w Polsce i na Białorusi w latach 2008–2014. W tej części podano też liczbę opisanych błędów (ogółem 515, w tym 127 błędów fonetycznych, 142 ortograficzne, 9 interpunkcyjnych, 122 fleksyjne, 85 składniowych, 26 leksykalnych oraz 4 błędy słowotwórcze).

Rozdział pierwszy – *Przegląd literatury przedmiotu* (s. 27–65) – otwiera przegląd koncepcji rozumienia błędu językowego. Autor w sposób chronologiczny przedstawia rozwój teorii błędu glottodydaktycznego w Polsce, zamieszczając liczne odesłania bibliograficzne do prac wybitnych polskich językoznawców. W tej części zaprezentowano koncepcje teoretyczne i poglądy badaczy na temat językowych błędów glottodydaktycznych, historię rozwoju tych badań oraz terminologii związanej z tą dziedziną. Autor monografii przytacza teorie naukowe Franciszka Gruczy, Witolda Cienkowskiego, Hanny Komorow-



skiej, Aleksandra Szulca, Grażyny Balkowskiej, Bożydara L.J. Kaczmarka, Krystyny Chomicz-Jung i Urszuli Żydek-Bednarczuk, Ewy Lipińskiej, Anny Dąbrowskiej i Malgorzaty Pasieki oraz Ryszarda Jedlińskiego. W tym rozdziale omówiono słownikowe definicje błędu językowego zaczerpnięte z encyklopedii i słowników języka polskiego oraz dokonano przeglądu artykułów naukowych wydanych w Polsce i na Białorusi, w których poruszono zagadnienia edukacji polonistycznej oraz metodyki nauczania języka polskiego jako obcego w Europie Wschodniej.

W rozdziale drugim – *Różnice między językiem białoruskim a językiem polskim* (s. 67–74) – z użyciem metody kontrastywnej scharakteryzowano rozbieżności między językiem białoruskim a językiem polskim. W poszczególnych podrozdziałach (1. Alfabet; 2. Akcent; 3. Prasłowiańskie zbitki spółgłoskowe i / epentetyczne; 4. Miękkie *r* [r']; 5. Samogłoski nosowe; 6. Krótkie formy zaimków osobowych; 7. Częstka zwrotna –*ся* [sʲɛ], 8. Wołacz oraz 9. Formy czasu przeszłego) autor opisuje różnice, ilustrując je licznymi przykładami.

Trzeci rozdział – *Typologia błędów w ramach polsko-białoruskiej lapsologii glotodydaktycznej* (s. 76–131) – prezentuje błędy na poziomie fonetycznym, ortograficznym, interpunkcyjnym, fleksyjnym oraz składniowym. Do błędów fonetycznych autor zalicza: błędy w akcentowaniu (zarówno na poziomie całych wyrazów, jak i w połączeniach przyimkowych czy też w czasownikach zwrotnych), błędną wymowę spółgłosek (wyróżnia sześć podgrup takich błędów), błędną wymowę samogłosek (pięć podgrup, w tym w osobnych podgrupach wyróżnia błędy wynikające z tak charakterystycznych fonetycznych cech języka białoruskiego jak akanie i jakanie) oraz błędne odczytywanie wyrazów (np. pol. *albo* uczący się czyta na sposób białoruski \*[abo], brus. *aŭo*; pol. *poezja* wymawiana jest jako \*[paez'ija], brus. *nażyŭ*). Błędy ortograficzne opisane są w sześciu podgrupach: błędna pisownia łączna i rozdzielna wyrazów, błędne użycie łącznika, błędna pisownia samogłosek i spółgłosek w różnym zestawieniu, literówki na poziomie graficznym (pisownia łacińska a cyryliczna) oraz błędne stosowanie małej i wielkiej litery. Trzeci punkt rozdziału to *Błędy interpunkcyjne*. Jak zaznacza sam autor, „wynikają z odmiennych zasad stosowania znaków przestankowych w obu językach” (s. 101). W tym punkcie autor podejmuje polemikę na temat poprawności stosowania znaków interpunkcyjnych przez rodzimych użytkowników języka polskiego. Dowodzi, że użycie lub nieużycie przecinka w zdaniach wyrażających powitanie typu *Cześć, Olu!* i *Cześć Olu!* we współczesnej polszczyźnie w obydwu przypadkach jest poprawne, dlatego Białorusini,

którzy najczęściej stawiają w takich zdaniach przecinek, nie popełniają błędów. W tym rozdziale omówiono również błędy fleksyjne, składniowe i leksykalne, z czego najliczniejszą grupę stanowią błędy składniowe. Jak słusznie podkreśla Alena Paciechina (cytat przytoczony w recenzowanej monografii):

Opanowanie składni pokrewnego języka obcego jest jednym z największych problemów dydaktycznych. Fonetyczne, morfologiczne, leksykalne paralele i podobieństwa, charakteryzujące stosunki współczesnych języków polskiego i białoruskiego, określają, inaczej mówiąc, „prowokują” analogie składniowe jako przyczynę wielu niepoprawnych grup syntagmatycznych (s. 116).

Monografia Radosława Kalety *Polsko-białoruska lapsologia glottodydaktyczna* została bardzo pozytywnie oceniona w kręgach językoznawczych w Polsce i na Białorusi. Recenzje wydawnicze napisali badacze z dziedziny glottodydaktyki, lingwistyki kulturowej, metodyki nauczania języka polskiego jako obcego: prof. UŁ dr hab. Grażyna Zarzycka, prof. dr hab. Alla Kożynowa, prof. Hienadź Cychun. Wszyscy recenzenci docenili wydanie tej pozycji, podkreślając jej wartość jako ważnego przewodnika metodycznego dla lektorów języka polskiego jako obcego oraz wkład w uzupełnienie współczesnych badań glottodydaktycznych.

Zawartość merytoryczna monografii odpowiada postawionym przez autora we *Wstępie* celom. Na podstawie tez teoretycznych z bogatą bibliografią oraz materiałem wyekscerpowanym z różnych źródeł zaprezentowano liczne przykłady błędów. Analizując opisywane błędy, autor ukazuje źródła powstawania poszczególnych odchyłeń w konfrontacji z językiem ojczystym studentów, często odwołując się do sytuacji socjolingwistycznej na Białorusi.

Metoda kontrastywna zastosowana przy porównywaniu języków ukazuje rozbieżności na wszystkich szczeblach hierarchii językowej, co uwzględniono w trzecim rozdziale monografii. Metodę tę stosuje się najczęściej do celów dydaktycznych. Pomaga ona w wykazaniu różnic pomiędzy językiem obcym a ojczystym, co – zdaniem wielu entuzjastów teorii kontrastywnej – sprzyja przeciwdziałaniu interferencji międzyjęzykowej<sup>3</sup>. Autor słusznie zauważa, że źródłem błędów glottodydaktycznych nie jest wyłącznie interferencja, lecz także czynniki ekstralingwistyczne, między innymi odnoszące się

---

<sup>3</sup> Zob. [http://www.morciniac.eu/28,o\\_wartosciach\\_poznawczych\\_jezykoznawstwa\\_kontrastywnego](http://www.morciniac.eu/28,o_wartosciach_poznawczych_jezykoznawstwa_kontrastywnego) [dostęp: 10.09.2015].

bezpośrednio do ucznia (motywacja, predyspozycje, stan fizyczny, psychiczny etc.) oraz kompetencji nauczyciela/lektora (s. 134–135).

Warto zaznaczyć, że struktura formalna pracy jest przejrzysta. Poszczególne części monografii są logicznie ze sobą powiązane – od przedstawiania różnych koncepcji błędu językowego, poprzez ukazanie różnic między językiem polskim a białoruskim, aż do typologii błędów w ramach polsko-białoruskiej lapsologii glottodydaktycznej, z uzasadnionym podziałem na poszczególne części, które zostały opatrzone bogatym materiałem empirycznym. Można mieć jedynie zastrzeżenie do punktu pierwszego rozdziału *Słownikowe definicje błędu*. Składa się on z dość obszernych cytatów zaczerpniętych bezpośrednio ze słowników i encyklopedii. W tym miejscu zabrakło własnej refleksji autora, jego poglądu na definicje zamieszczone w wymienionych zbiorach, do których osoby zainteresowane mogłyby dotrzeć dzięki przypisom bibliograficznym.

Baza teoretyczna niezbędna do opisu zagadnień polsko-białoruskiej lapsologii glottodydaktycznej, zaprezentowana przez autora w poszczególnych rozdziałach monografii, została przedstawiona w *Bibliografii* liczącej 213 pozycji. Oprócz *Wykazu prac cytowanych* znajduje się tu *Wykaz prac uzupełniających i polecanych*, liczący 55 pozycji. Rozdział ten może być z powodzeniem wykorzystany przez lektorów oraz filologów kształcących się w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego, natomiast całość pracy stanowi istotny wkład do uzupełnienia współczesnych badań polsko-białoruskiej lapsologii.



## Noty o autorach

**Marzena Baran** – doktorantka, Katedra Języka Polskiego jako Obcego, Uniwersytet Jagielloński, Kraków, Polska.

Magister filologii polskiej, glottodydaktyk, lektorka języka polskiego związana z Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ. Jej zainteresowania naukowe skoncentrowane są wokół nauczania kultury i literatury w języku polskim jako obcym/drugim oraz podejścia ukierunkowanego na działanie, metodyki zadaniowej, komunikacji międzykulturowej.

Kontakt: marzenka.baran89@gmail.com

**Iwona Janowska** – dr hab., Katedra Języka Polskiego jako Obcego, Uniwersytet Jagielloński, Kraków, Polska.

W swojej pracy badawczej zajmuje się zastosowaniem podejścia ukierunkowanego na działanie w nauczaniu/uczeniu się języków obcych. Jest autorką wielu artykułów z zakresu glottodydaktyki i metodyki nauczania języków obcych, programów nauczania języka francuskiego i języka polskiego jako obcego, zbiorów zadań do nauczania języka francuskiego i polskiego jako obcego oraz monografii *Planowanie lekcji języka obcego* (2010) i *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych* (2011). Prowadzi zajęcia na studiach magisterskich i podyplomowych na Wydziale Polonistyki UJ oraz warsztaty szkoleniowe w kraju i za granicą dla nauczycieli języka polskiego jako obcego/drugiego.

Kontakt: iwona.janowska@uj.edu.pl

**Joanna Kisiel** – dr hab., Instytut Nauk o Literaturze Polskiej im. Ireneusza Opackiego, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska.

Magisterium poświęciła poezji Ryszarda Krynickiego, doktorat – liryce Jana Lechonia, habilitację – tropom samotności w liryce polskiej XX wieku. Jej zainteresowania koncentrują się na sztuce interpretacji jako formie opisu świata i jednostki, związkach poezji i wyobraźni w XX wieku, poszukiwaniach egzystencjalnego wymiaru literatury. Jest autorką książek: *Retoryka i melancholia. O poezji Jana Lechonia* (2001), *Imiona lęku. Szkice o poetach i wierszach* (2009), *Chwile ulotne. O poezji Ryszarda Kapuścińskiego* (2009), *Tropy samotności. O doświadczeniu egzystencji w poezji* (2011).

Kontakt: joanna.kisiel@us.edu.pl

**Marian Kisiel** – prof. zw. dr hab., Instytut Nauk o Literaturze Polskiej im. Ireneusza Opackiego, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska.

Literaturoznawca, kierownik Zakładu Literatury Współczesnej w Instytucie Nauk o Literaturze Polskiej im. Ireneusza Opackiego. Jego zainteresowania koncentrują się wokół krajowej i emigracyjnej literatury polskiej po 1939 roku, obejmują także problematykę teorii procesu historycznoliterackiego, zmienności pokoleń literackich, a także metakrytyki, kultury literackiej oraz geografii literatury Górnego Śląska i Zagłębia Dąbrowskiego. Ostatnio opublikował książki *Ruiny istnienia. Szkice o poetach mniej obecnych* (2013) oraz *Critica varia* (2013).

Kontakt: marian.kisiel@us.edu.pl

**Hanna Komorowska** – prof. zw. dr hab., Uniwersytet Warszawski, Warszawa, Polska.

Wykłada lingwistykę stosowaną i dydaktykę języków obcych w Uniwersytecie SWPS i Uniwersytecie Warszawskim. Po upadku komunizmu przewodniczyła Komitetowi Ekspertów ds. nauczania języków obcych i reformy kształcenia nauczycieli w Polsce. Była prorektorem Uniwersytetu Warszawskiego, prezesem Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, polskim delegatem w Grupie Projektowej ds. Języków Nowożytnych przy Radzie Europy i członkiem powołanej przez Unię Europejską Grupy Wysokiego Szczebla ds. Wielojęzyczności. Obecnie pełni funkcję konsultanta Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych w Grazu, przewodniczy też Komitetowi selekcyjnemu polskiej edycji European Language Label. Jest rzeczoznawcą do spraw programów i podręczników do nauki języków obcych MEN, współautorką *Europejskiego portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków* i autorką licznych publikacji z dziedziny metodyki nauczania języków obcych oraz kształcenia nauczycieli.

Kontakt: hannakomo@data.pl

**Ewa Lipińska** – dr hab., Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie, Uniwersytet Jagielloński, Kraków, Polska.

Autorka licznych podręczników, artykułów i monografii z zakresu glotto-dydaktyki oraz emigracji i Polonii. W kręgu jej zainteresowań badawczych znajdują się zagadnienia związane z dwujęzycznością oraz metodyką nauczania języka polskiego jako drugiego, obcego i odziedziczonego, a w szczególności sprawności pisania.

Kontakt: ewa.anna24@gmail.com

**Marcin Maciołek** – dr, Katedra Międzynarodowych Studiów Polskich, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska.

Jego zainteresowania naukowe to: rozwój zasobu leksykalnego polszczyzny współczesnej i historycznej, wpływ techniki na ewolucję języka, gramatyka historyczna i historia języka polskiego, glottodydaktyka polonistyczna. Autor książek: *Na tropie form i znaczeń słów* (Katowice 2015), *Kształtowanie się nazw owadów w języku polskim. Procesy nominacyjne a językowy obraz świata* (Katowice 2013), *Głoski polskie. Przewodnik fonetyczny dla cudzoziemców i nauczycieli uczących języka polskiego jako obcego* (Katowice 2012, wyd. drugie uzupełnione – 2014; wspólnie z J. Tambor), *Tęczywa gramatyka języka polskiego w tabelach*, cz. 1 i 2 (Katowice 2009, 2010, 2012). Współredaktor tomów *Ruch w języku – język w ruchu* (Katowice 2012) oraz *Granice w języku – język w granicach* (Katowice 2014).

Kontakt: marcin.maciolek@wp.pl

**Agnieszka Nęcka** – dr hab., Instytut Nauk o Literaturze Polskiej im. Ireneusza Opackiego, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska.

Krytyk literacki współpracująca m.in. z „artPAPIEREM”, „Nowymi Książkami”, „Pograniczami”, „Twórczością”. Autorka książek: *Granice przyzwyczajenia. Doświadczenie intymności w prozie najnowszej* (2006), *Starsze, nowsze, najnowsze. Szkice o prozie polskiej XX i XXI wieku* (2010); *Cielesne o(d)stony. Dyskursy erotyczne w polskiej prozie po 1989 roku* (2011); *Co ważne i ważniejsze. Notatki o prozie polskiej XXI wieku* (2012); *Emigracje intymne. O współczesnych polskich narracjach autobiograficznych* (2013). Redaktor działu krytyki literackiej w „Postscriptum Polonistycznym”.

Kontakt: agnieszka.necka@us.edu.pl

**Anna Seretny** – dr hab., Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie, Uniwersytet Jagielloński, Kraków, Polska.

Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół zagadnień związanych z nauczaniem i uczeniem się słownictwa w języku obcym, leksykografią pedagogiczną oraz dydaktyką języka odziedziczonego. Jest autorką dwóch monografii *Definicje i definiowanie* (1998) oraz *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych* (2011), a także ćwiczeń rozwijających sprawność czytania *Kto czyta – nie błądzi* (2006), *Per aspera ad astra* (2008) oraz obrazkowego słownika języka polskiego *A co to takiego?* (2003). Wraz z E. Lipińską napisała monografię *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego* (2005) i współredagowała m.in. zbiór *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego* (2006).

Kontakt: anna.barbara.seretny@uj.edu.pl

**Bernadeta Niesporek-Szamburska** – prof. dr hab., Katedra Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska.

Językoznawca, dydaktyk w Katedrze Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Jej zainteresowania badawcze skupiają się wokół: językowego obrazu świata dzieci i młodzieży, literatury dla dzieci i młodzieży, a także uczenia języka polskiego jako obcego. Od wielu lat przygotowuje studentów do wykonywania zawodu nauczyciela polonisty. Autorka książek: *Język wierszy dla dzieci (na materiale „Świerszczyka”)* (1990), *Językowy obraz pór roku i tradycji kulturowych w twórczości dzieci* (2004), *O dialogu kultur w edukacji polonistycznej (na poziomie szkoły podstawowej)* (2009, współautor: A. Kolodziej), *Stereotyp czarownicy i jego modyfikowanie. Na przykładzie tekstów dla dzieci i wypowiedzi dziecięcych* (2013); współautorka podręcznika do nauczania języka polskiego jako obcego dla dzieci *Bawimy się w polski 1* (2009, 2012, 2013, 2014, wspólnie z A. Achtelek).

Kontakt: bernadeta.niesporek-szamburska@us.edu.pl

**Magdalena Pastuchowa** – dr hab., prof. UŚ, Instytut Języka Polskiego, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska.

Dyrektor Instytutu Języka Polskiego Uniwersytetu Śląskiego i kierownik Zakładu Leksykologii i Semantyki tegoż Instytutu. Główne zainteresowania naukowe: semantyka historyczna, słowotwórstwo diachroniczne i synchroniczne, procesy leksykalizacyjne, glottodydaktyka. Najważniejsze publikacje: *Zmiany semantyczne i strukturalne czasowników odrzęczownikowych w polszczyźnie* (Katowice 2000) oraz *Ukryte dziedzictwo. Ślady dawnej leksyki w słownictwie dawnej polszczyzny* (Katowice 2008), *Słowotwórstwo czasowników staropolskich* (Kraków 2005 – współautorstwo). Redaktor naczelna „Forum Lingwistycznego”.

Kontakt: magdalena.pastuch@us.edu.pl

**Wiesław Stefańczyk** – dr hab., Katedra Języka Polskiego jako Obcego, Uniwersytet Jagielloński, Kraków, Polska.

Absolwent filologii polskiej oraz językoznawczych studiów doktoranckich UJ. Pracował jako lektor języka polskiego w zagranicznych ośrodkach polonistycznych w Niemczech (Freiburg), na Węgrzech (Pécs, Debreczyn) i w Estonii (Tallinn, Tartu). Jest autorem ponad 60 artykułów, dwu monografii: *Język Polonii węgierskiej. Ujęcie typologiczne* (Kraków 1995), *Kategoria rodzaju i przypadku polskiego rzęczownika. Próba synchronicznej analizy morfologicznej* (Kraków 2007), trzech podręczników: *Fleksja polska. Lengyel alaktan* (Debreczyn 1996), *Po tamtej stronie Tatr* (Kraków 1997 – współautorstwo),



*Poola keel. Podręcznik języka polskiego dla Estończyków* (Kraków 2000 – współautorstwo) oraz *Słownika estońsko-polskiego* (Kraków 2000 – współautorstwo). Zajmuje się zagadnieniami gramatycznymi, zwłaszcza morfologią, językoznawstwem porównawczym polsko-węgierskim oraz językami ugrofińskimi.

Kontakt: reinhold5@interia.pl

**Volha Tratsiak** – mgr, Katedra Białorutenistyki, Uniwersytet Warszawski, Polska.

Magister filologii białoruskiej, językoznawca. Jej zainteresowania naukowe skupiają się wokół onomastyki, polityki językowej w Polsce i na Białorusi, kultury języka białoruskiego, nauczania języka białoruskiego jako obcego. Najważniejsze publikacje to artykuły w „Acta Albaruthenica”, czasopiśmie naukowym Katedry Białorutenistyki Uniwersytetu Warszawskiego: *Dvuchmounnyja nazvy na Belastoczczynie* (2014); *Historyja perajmenavannjau na Belarusi* (2010); *Semantyczny analiz ajkonimau u Hrodzienskaj voblasti* (2009).

Kontakt: vtratsiak@uw.edu.pl

**Anna Wileczek** – dr, Zakład Literatury i Kultury Języka, Wydział Pedagogiczny i Artystyczny, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Polska. Członek Polskiego Towarzystwa Językoznawczego oraz The International Association for Research in L1 Education. Zajmuje się analizą języka i dyskursu dzieci i młodzieży, dyskursem edukacyjnym oraz kompetencjami komunikacyjno-informacyjnymi. Jest autorką i współautorką monografii, m.in.: *„Jest i więcej prawd w piśmie”. Mickiewiczowskie „Zdania i uwagi” w kontekście Biblii* (1994); *Świadectwa – ślady – znaki. Lapidarium jako strategia formy* (2010); *Szkołna (nie)komunikacja. Bariery w dyskursie wczesnoszkolnym* (2015).

Kontakt: wileann@gmail.com

**Maria Wtorkowska** – dr, docent, Instytut Sławistyki, Wydział Filozoficzny, Uniwersytet w Lublanie, Słowenia.

Związana z Uniwersytetem Łódzkim, w latach 1999-2005 pracowała jako lektor języka polskiego na Uniwersytecie w Lublanie. Jej zainteresowania naukowe skupiają się wokół współczesnego języka polskiego i słoweńskiego, nauczania języka polskiego jako obcego, frazeologii porównawczej oraz bilingwizmu dziecięcego. Z tego zakresu opublikowała wiele artykułów, np. *Problemy fonetyczne Słoweńców uczących się języka polskiego* (Łódź 2011), *Fleksja czasownika u dziecka dwujęzycznego* (Lublana 2011), *Sposoby wzbogacania słownictwa przez dziecko dwujęzyczne* (Monachium 2012), *Usvajanje pregibnostnih vzorcev izbranih imenskih besednih vrst pri dvojezičnem otroku* (Lu-

blana 2012). Była organizatorem międzynarodowej konferencji *Dwujęzyczność indywidualna i grupowa* (Lublana, listopad 2011) oraz Symposium Jubileuszowego z okazji 10. rocznicy utworzenia lublańskiej polonistyki, które odbyło się w Lublanie w maju 2015 roku.

Kontakt: mwtorkowska@yahoo.com

**Natalia Żórawska** – studentka, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska.

Studentka filologii polskiej (specjalności nauczycielskiej oraz nauczania polonistycznego wśród cudzoziemców) Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Szkice i recenzje publikowała w tomach zbiorowych i na łamach „artPAPIERU” oraz „Tematów i Kontekstów”. Zajmuje się literaturą polską wydawaną po 1989 roku.

Kontakt: literozerca@gmail.com

