

Biblioteka LingVariów
Glottodydaktyka
Tom 20

KIERUNKI BADAŃ W GLOTTODYDAKTYCE POLONISTYCZNEJ

Monografia zbiorowa pod redakcją

Iwony Janowskiej i Michaliny Biernackiej

une langue étrangère
badania
glottodydaktyka
didaktik
고수법
izpēte
język obcy
lingua estrangeira
kutatás

Kierunki badań
w glottodydaktyce polonistycznej

Biblioteka „LingVariów”
Glottodydaktyka t. 20

Redaktor naukowy serii
Iwona Janowska

Kierunki badań
w glottodydaktyce polonistycznej

Monografia zbiorowa pod redakcją
Iwony Janowskiej i Michaliny Biernackiej

Z prac Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego

Biblioteka „LingVariów”
Glottodydaktyka t. 20

Kierunki badań
w glottodydaktyce polonistycznej

Monografia zbiorowa pod redakcją
Iwony Janowskiej i Michaliny Biernackiej



Księgarnia Akademicka
Kraków 2020

Iwona Janowska
Uniwersytet Jagielloński, Kraków
ID <https://orcid.org/0000-0001-5133-2660>
✉ iwona.janowska@uj.edu.pl

Michalina Biernacka
Uniwersytet Łódzki
ID <https://orcid.org/0000-0002-2414-9745>
✉ michalina.biernacka@uni.lodz.pl

© Copyright by individual authors, 2020

Recenzent
dr hab. Anna Żurek, Uniwersytet Wrocławski

Opracowanie redakcyjne
Justyna Ostafin

Projekt okładki
Paweł Sepielak

ISBN 978-83-8138-316-5 (druk)
ISBN 978-83-8138-411-7 (on-line, pdf)
<https://doi.org/10.12797/9788381384117>

Publikacja dofinansowana przez Wydział Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego

WYDAWNICTWO KSIĘGARNIA AKADEMICKA
ul. św. Anny 6, 31-008 Kraków
tel.: 12 421-13-87; 12 431-27-43
e-mail: publishing@akademicka.pl

Księgarnia internetowa: <https://akademicka.com.pl>

Spis treści

Wprowadzenie	7
IWONA JANOWSKA	
Od nauczania języków obcych do glottodydaktyki polonistycznej – przegląd koncepcji	13
PAULINA KAŻMIERCZAK	
Badanie skuteczności stosowania aplikacji QuizWhizzer i genial.ly na lekcjach języka polskiego jako obcego	33
PIOTR MIROCHA	
Lingwistyka korpusowa w badaniach nad ewaluacją leksyki podręczników do języka polskiego jako obcego. Analiza i ocena podręcznika <i>Polski krok po kroku 1</i>	53
MARIOLA FIEMA	
Egzaminy certyfikacyjne z języka polskiego jako obcego w świetle badań statystycznych	73
KAMILA KUBACKA	
Pytania lektora podczas lekcji języka polskiego jako obcego – analiza ilościowa i jakościowa	111
MIKOŁAJ BORKOWSKI	
Komunikacja niewerbalna w nauczaniu języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowo-jakościowych	135
MONIKA GWORYS	
O <i>trudnych miejscach polszczyzny</i> dla osób z pierwszym językiem chińskim – badania interjęzyka uczących się polskiego Chińczyków	155
BEATA TERKA	
Badania kontrastywne nad aspektem polskiego czasownika a glottodydaktyka polonistyczna	173
DOMINIKA IZDEBSKA-DŁUGOSZ	
Błędy gramatyczne w polszczyźnie pisanej studentów ukraińskojęzycznych – korpusowe badania lapsologiczne	189

ANNA CYCHNERSKA, EMILIA KUBICKA

Sposoby badania intonacji w glottodydaktyce polonistycznej na przykładzie nagrań mowy odtwarzanej studentów rosyjskojęzycznych 211

AGNIESZKA MAJEWSKA

Badania nad kompetencją fonologiczną, ortoepiczną i ortograficzną w zakresie dźwięków odpowiadających literom *q* oraz *ę* w grupie cudzoziemców uczących się języka polskiego 229

MICHALINA BIERNACKA

Wymowa a zapis – badania jakościowo-ilościowe błędów z prac uczących się języka polskiego jako obcego w grupach wielonarodowościowych 243

JOANNA ZAWADKA

Błędy grafii w pracach pisemnych studentów z Niemiec uczących się języka polskiego jako obcego w perspektywie badań ilościowych 261

IWONA DEMBOWSKA-WOSIK

O rozumieniu terminów: *błąd ortograficzny*, *błąd graficzny*, *literówka* przez nauczycieli języka polskiego jako obcego. Wyniki badań ankietowych..... 273

Notki biograficzne Autorów 285

Indeks nazwisk..... 291

Wprowadzenie

W 2009 roku nakładem wydawnictwa Universitas ukazała się praca zbiorowa pod redakcją Władysława Miodunki pt. *Nowa generacja w glottodydaktyce polonistycznej*. Jest to zbiór tekstów, które w większości powstały na bazie prac magisterskich napisanych w ramach glottodydaktycznego seminarium magisterskiego prowadzonego w Katedrze Języka Polskiego jako Obcego Uniwersytetu Jagiellońskiego. Publikacja ta to jedno z pierwszych opracowań zawierających raporty z przeprowadzonych badań naukowych w zakresie przyswajania oraz nauczania/ uczenia się języka polskiego jako obcego i drugiego. Od momentu wydania książki minęło już przeszło 10 lat i obecnie śmiało można stwierdzić, że był to pomyślny okres dla glottodydaktyki polonistycznej, czas jej bardzo intensywnego rozwoju jako nauki, powstania licznych prac doktorskich i habilitacyjnych w ramach tej dyscypliny, czas, w którym ukonstytuowało się wiele glottodydaktycznych ośrodków badawczo-dydaktycznych na polskich uniwersytetach kształcących młodych badaczy.

We *Wstępie do Nowej generacji w glottodydaktyce polonistycznej* Władysław Miodunka napisał, że „[a]by glottodydaktyka polonistyczna mogła rozwijać się nie tylko jako specjalizacja dydaktyczna, ale także jako specjalizacja naukowa, trzeba jej nowych badań, nawiązujących do znanych na świecie teorii i sprawdzających je na polskim materiale”¹. Odpowiedzią na ten postulat jest niniejsza publikacja, którą należy postrzegać jako swego rodzaju kontynuację idei Profesora Władysława Miodunki – idei promowania przedsięwzięć badawczych młodej generacji glottodydaktyków.

Zaproszeni do współpracy autorzy tekstów reprezentują siedem ośrodków akademickich, a mianowicie: Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Łódzki, Uniwersytet Medyczny w Łodzi, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Wrocławski oraz Politechnikę Wrocławską. Przekrój krajowego środowiska naukowego umożliwia zaprezentowanie aktualnych pasji badawczych i pozwala zorientować się, w jakich kierunkach podążają współczesne badania glottodydaktyczne w Polsce. Mimo tematycznego i metodologicznego zróżnicowania tekstów zamieszczonych w niniejszym tomie odnaleźć można łączące je obszary badawcze, otwierające jednocześnie pole do nowych refleksji i świadczące

¹ W. T. Miodunka (red.), 2009, *Nowa generacja w glottodydaktyce polonistycznej*, Universitas, Kraków, s. 9.

o prężnym rozwoju glottodydaktyki polonistycznej jako nauki, jej znaczeniu oraz sile oddziaływania. Warto zaznaczyć, że wiele spośród prezentowanych tekstów to fragmenty prac magisterskich i rozpraw doktorskich, dotąd niepublikowanych, a ukazujących, w jaki sposób młodzi badacze postrzegają cele współczesnej glottodydaktyki i jak pragną ją rozwijać.

Zawartość tomu stanowią artykuły, których celem jest zwrócenie uwagi środowiska glottodydaktyków na indywidualne, charakterystyczne dla poszczególnych autorów i rzadko w literaturze przedmiotu prezentowane zainteresowania badawcze, wynikające z aktualnie dostrzeganych potrzeb rozwijającej się dyscypliny. Zgromadzone teksty pokazują, że współcześni dydaktycy języka polskiego jako obcego nie poprzestają na rozważaniach teoretycznych, a rozmaite poglądy weryfikują, korzystając przy tym m.in. z metod czy narzędzi uznawanych za typowe choćby dla nauk ścisłych (statystyczne, korpusowe, akustyczne itp.). Opracowane wnioski z badań, przedstawione w poszczególnych artykułach, pozwalają na nowo spojrzeć na proces przyswajania i (lub) nauczania/uczenia się polszczyzny w takich aspektach jak np.: skuteczność stosowania nowych technologii, jakość i zasadność werbalnych i niewerbalnych działań praktycznych nauczycieli (czy nawet stosowanej przez nich naukowej terminologii), właściwy dobór materiałów dydaktycznych podyktowany potrzebami określonych adresatów bądź sposoby rozwijania kompetencji językowych w grupach hetero- i homogenicznych. Istotne z punktu widzenia wielu badaczy okazały się ujęcia lapsologiczne, opisom poddano również elementy systemu certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego. Ponadto analizy o charakterze jakościowym, ilościowym, a najczęściej mieszanym oraz dość rozbudowane korpusy służące eksperymentom pozwalają uznać opisywane rezultaty jako istotne dla rozwijającej się dyscypliny oraz – co szczególnie cenne – aplikatywne.

Tom otwiera tekst, który stanowi tło rozważań zamieszczonych w dalszych partiach publikacji. Iwona Janowska prezentuje glottodydaktykę jako naukę, ukazuje jej rozwój oraz cechy, które upoważniają do uznania jej za dyscyplinę autonomiczną. Na tle tych ogólnych rozważań autorka sytuuje glottodydaktykę polonistyczną, określa jej pola badawcze oraz wymienia jej subdyscypliny. Artykuł – prezentujący teorie i opinie specjalistów i twórców glottodydaktyki ogólnej oraz glottodydaktyki polonistycznej – ma na celu przybliżenie tych dziedzin i lepsze ich rozumienie.

Przegląd aktualnych badań w glottodydaktyce polonistycznej rozpoczyna tekst Pauliny Kaźmierczak pt. *Badanie skuteczności stosowania aplikacji QuizWhizzer i genial.ly na lekcjach języka polskiego jako obcego*. Autorka zwraca szczególną uwagę na efektywność stosowania wspomnianych w tytule aplikacji, jednakże przy zachowaniu elastyczności w ich użytkowaniu i nieustannym dopasowywaniu się do (nie zawsze wystarczających) umiejętności uczniów z zakresu korzystania z nowych technologii. W efekcie przeprowadzonego eksperymentu, za pomocą metody *action research*, autorka udowodniła, że otwartości na innowacyjne narzędzia komputerowe, służące m.in. utrwalaniu słownictwa, powinno towarzyszyć odpowiednie planowanie zajęć, przewidywanie ewentualnych trudności i właściwych na nie reakcji,

a przede wszystkim zakładanie realnych celów nauczania, które w określonych warunkach ulec mogą lub muszą modyfikacji.

Pozostając przy analizie i ocenie materiałów dydaktycznych, weryfikacją dostosowania podręczników do zakładanych przez ich autorów poziomów nauczania według skali ESOKJ² zajął się Piotr Mirocha w artykule *Lingwistyka korpusowa w badaniach nad ewaluacją leksyki podręczników do języka polskiego jako obcego. Analiza i ocena podręcznika* Polski krok po kroku 1. W opisanym badaniu autor, przy użyciu narzędzi statystycznych językoznawstwa korpusowego, sprawdził przystawalność prezentowanego w podręczniku słownictwa do zasobu leksykalnego proponowanego dla poziomu A1. Ewaluacja, oparta także na danych psycholingwistycznych oraz zaleceniach dydaktycznych, wykazała, że tylko jedna trzecia wyrazów zamieszczonych w podręczniku i przeznaczonych do opanowania spełnia kryterium poziomu. Kontrola ilości i jakości słownictwa proponowanego przez twórców materiałów dydaktycznych jest zatem wciąż postulatywna, a lektorzy – intuicyjnie często odczuwający tego rodzaju nieadekwatność – powinni być świadomi zarówno jej przyczyn, jak i konsekwencji. Prowadzenie badań kwantytatywnych może wobec tego przyczynić się do podniesienia jakości podręczników i innych materiałów dydaktycznych dla obcokrajowców.

Charakter dokumentacyjny ma również tekst *Egzaminy certyfikacyjne z języka polskiego jako obcego w świetle badań statystycznych*, autorstwa Marioli Fiemy. Wielotorowa analiza statystyczna pozwoliła badaczce na wyciągnięcie istotnych wniosków na podstawie znacznej liczby szczegółowych danych, zebranych w trakcie przebiegu egzaminów z roku 2015 (do egzaminu na poziomie progowym przystąpiło prawie 1400 osób). Monitorowanie systemu certyfikacji, do czego zachęca ALTE³ – przykładowo poprzez prześledzenie czynników demograficznych, takich jak obywatelstwo, język ojczysty, ale i zawód czy płeć – umożliwiło stworzenie profilu kandydata do egzaminu z poziomu B1. Wiedza z tego zakresu może nie tylko pomóc w udoskonaleniu samych testów czy przygotowaniu kandydatów do egzaminu, lecz także wpłynąć na usprawnienie promocji egzaminów w kraju i na świecie.

W kolejnym artykule badanie ilościowe wsparte zostało analizą jakościową, a przedmiotem eksperymentu uczyniono pytania kierowane przez nauczycieli do uczniów podczas zajęć z języka polskiego jako obcego. Efektem działań badawczych podjętych przez Kamilę Kubacką są dwie klasyfikacje typów pytań: formalna oraz treściowa, skrzyżowane z poszczególnymi fazami lekcji (częścią organizującą proces dydaktyczny bądź skorelowaną z tematem zajęć). Wyniki ujawniają, że – wbrew oczekiwaniom czy też postulatom metodycznym – nauczyciele najczęściej stosują pytania odtwórcze, choć – co cieszy – według podziału formalnego także pytania o uzupełnienie. Rejestr zanalizowanych wypowiedzi pytajnych, o różnych funkcjach

² Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie, 2003, Wydawnictwa CODN, Warszawa.

³ Association of Language Testers in Europe.

komunikacyjnych, pokazuje stan faktyczny, a nie życzeniowy, który autorce udało się zinterpretować i uzasadnić.

Tę pierwszą część tomu, zawierającą rozważania na temat działań zewnętrznych wobec uczących się, a skoncentrowaną na postawach i sposobach postępowania lektorów lub podejmowanych przez nich decyzjach (mających także konsekwencje długoterminowe – patrz: certyfikacja), zamyka tekst o komunikacji niewerbalnej, którego autorem jest Mikołaj Borkowski. Przeprowadzony przez autora mieszany tryb analizy wykazał deficyty w procesie nauczania rytuałów komunikacyjnych, zwrócono także uwagę na konieczność uwzględniania różnej wrażliwości pozajęzykowej uczących się. Badacz doszedł do wniosku, że zarówno osoby z odległych dla Polaków kręgów kulturowych, jak i np. introwertycy częściej spostrzegają różnice w zakresie zachowań niewerbalnych, a co ciekawe, aż ponad połowa badanych osób różnic tych wcale nie zauważa. Ostateczne wnioski prowadzą więc do podkreślenia znaczenia procesu indywidualizacji nauczania i wskazują na konieczność uwzględnienia potrzeb i ograniczeń uczących się.

Druga część tomu koncentruje się na zagadnieniach językoznawczych, *gros* tekstów poświęcono analizom błędów. Tę grupę otwiera artykuł Moniki Gworys, która na podstawie 100 zebranych wypowiedzi ustnych i pisemnych postanowiła pochylić się nad interjęzykiem uczących się języka polskiego jako obcego Chińczyków (studentów pierwszego roku studiów). Klasyfikację typowych miejsc trudnych w polszczyźnie dla tej grupy odbiorców, stworzoną na podstawie niemal 2000 błędów, pogłębiła analiza porównawcza języków, a co rzadkie – także systemów edukacji w obu krajach, które tak silnie wpływają m.in. na wyuczone i stosowane przez uczniów strategie uczenia się oraz komunikowania się. Badaczka scharakteryzowała więc nie tylko powszechnie popełniane błędy językowe (analiza jakościowo-ilościowa), lecz również wyjaśniła, co może być przyczyną niepowodzeń w nauce języka, a także na które cechy uczniów chińskojęzycznych warto zwracać uwagę podczas przygotowywania kursów czy poszczególnych zajęć (ograniczone umiejętności interakcyjne, preferowanie określonych typów ćwiczeń czy koncentracja na słowie pisanym).

Beata Terka w swoim artykule zatytułowanym *Badania kontrastywne nad aspektem polskiego czasownika a glottodydaktyka polonistyczna* skupia się na zagadnieniu powszechnie postrzeganym jako jedno z najbardziej skomplikowanych i najczęstszych miejsc trudnych języka polskiego, a więc na aspekcie. Perspektywa komparatystyczna tym razem zastosowana została do porównania języków bliskich kulturowo, choć odmiennych typologicznie, czyli polskiego i niemieckiego. Badaczka, by uniknąć sądów typowych dla literatury przedmiotu, intuicyjnych i oderwanych od performancji, zdecydowała się na badania materiałowe przy użyciu metod semantyki kognitywnej. Na podstawie badań polsko-niemieckich i niemiecko-polskich tłumaczeń dwu powieści na nowo rozpoczęła dyskusję na temat sposobów nauczania wspomnianej kategorii gramatycznej w grupach niesłowiańskich, obalając powszechne przekonanie o wpływie kontekstu czy dostrze-

gając rolę wykładnika kognitywnego, będącego ekwiwalentem tłumaczeniowym słowiańskiego aspektu.

Wprost na grunt słowiański przenosi następny artykuł, napisany przez Dominikę Izdebską-Długosz, w którym zaprezentowano jakościową i ilościową analizę błędów gramatycznych wyekscerpowanych z wypowiedzi pisemnych studentów z Ukrainy. W zgromadzonym materiale badaczka odnalazła niemal 6000 błędów (szczegółowo podzielonych na fleksyjne i składniowe), z czego ponad 70% stanowiły błędy wynikające z transferu językowego. Takie wyniki badania stanowią argument przemawiający za zastosowaniem podejścia kontrastywnego do nauczania języka polskiego osób ukraińskojęzycznych. Przedstawione wnioski odnoszą się nie tylko do sposobów pracy na zajęciach czy tworzenia nowych materiałów dydaktycznych, lecz również do procedur zapobiegających fosylizacji.

Anna Cychnerska i Emilia Kubicka, uczące w grupach słowiańskojęzycznych, uczyniły przedmiotem badań podsystem foniczny, a konkretnie cechy prozodyczne języka. W artykule pt. *Sposoby badania intonacji w glottodydaktyce polonistycznej na przykładzie nagrań mowy odtwarzanej studentów rosyjskojęzycznych* autorki omówiły eksperyment, który wykazał trudności w odtwarzaniu melodii języka polskiego na przykładzie wypowiedzi pytańnych. Audytywno-akustyczna analiza 120 wymówień pozwoliła na zobiektywizowanie – intuicyjnie dotąd sygnalizowanych spostrzeżeń – oraz umotywowanie zasadności wielogodzinnych treningów fonetycznych. Dodatkowo, opisując autorskie sposoby kształcenia intonacji, autorki wyliczyły i objaśniły biologiczne oraz socjologiczne czynniki warunkujące edukacyjny sukces w tym wymiarze (np. wiek, tożsamość a dojrzałość psychiczna, zdolności językowe).

Do tej samej płaszczyzny języka, choć w zakresie badań segmentalnych, odniosła się Agnieszka Majewska. Celem jej badania było sprawdzenie, jak obcokrajowcy radzą sobie z realizacją dźwiękową liter *q* i *ę*. Autorka tekstu poddała czteroetapowemu badaniu 99 cudzoziemców uczących się polszczyzny na wszystkich poziomach biegłości językowej, a wywodzących się z 11 różnych grup językowych. Wybrane próbki badaczka przedstawiła 60 Polakom, którzy audytywnie oceniać mieli nagrane wypowiedzi. Wyniki eksperymentu mogą stać się podstawą do tworzenia kryteriów oceny wymowy; mogą być także wykorzystane przy tworzeniu skutecznych metod nauczania oraz materiałów dydaktycznych.

Tekstem łączącym paralelne podsystemy, czyli foniczny i ortograficzny, jest artykuł Michaliny Biernackiej pt. *Wymowa a zapis – badania jakościowo-ilościowe błędów z prac uczących się języka polskiego jako obcego w grupach wielonarodowościowych*. Celem autorki było zweryfikowanie, jakiego typu błędy pisowni pojawiają się w pracach cudzoziemców z poziomu A1 niezależnie od ich pochodzenia, a także które z nich mogą być spowodowane niedostatkami percepcyjno-artykulacyjnymi uczących się. Przebadanie 120 prac pozwoliło na wyekscerpowanie ponad 1000 błędów, wśród których dało się zaobserwować wiele motywowanych niepoprawną lub właśnie poprawną wymową (wnioski nie intuicyjne, ale poparte obserwacją

uczestniczącą). Podkreśla to konieczność ponownego rozważenia istoty korelacji kształcenia poszczególnych podsystemów, m.in. wymowy z pisownią.

Błędami zapisu, konkretnie dotyczącymi polskiej grafii, zajęła się Joanna Zawadka, która w ciągu dziewięciu lat pracy zebrała materiał badawczy od 37 studentów z Niemiec. W wyniku analizy ustaliła, które błędy zapisu liter i połączeń literowych w ramach polskiego alfabetu są charakterystyczne dla tej określonej grupy narodowościowej (dotychczasowo prowadzone jakościowe badania grafii objęła analizą ilościową). Co ciekawe, wyniki badania pozwoliły również na wyciąganie wniosków dotyczących konsekwencji poszczególnych błędów: wbrew przypuszczeniom najczęstsze zmiany zapisu nie skutkowały zaburzeniem komunikacji i nie wpływały negatywnie na naukę języka.

Na koniec, jako podsumowanie badań grafii, a jednocześnie uporządkowanie terminologii, którą właściwie posługiwać się powinni sami lektorzy, Iwona Dembowska-Wosik opisała analizę badań ankietowych, którymi objęła 44 praktykujących nauczycieli języka polskiego jako obcego z całego kraju. Brak ustabilizowanej definicji pojęcia *literówka*, a także rozmaite rozumienie terminu *błąd graficzny* doprowadziły autorkę tekstu do stworzenia własnej propozycji klasyfikacji błędów pisowni.

Niniejszy tom, wpisując się w rozliczne subsdyscypliny współczesnej glottodydaktyki polonistycznej, ukazuje interesujące prądy, innowacyjne metody, nowoczesne narzędzia, którymi mogą zainspirować się kolejni badacze pragnący promować nowe kierunki rozwoju tej nauki. Wnioski z poszczególnych eksperymentów powinny rozbudzać naukową refleksję i przyczyniać się do realizacji kolejnych projektów badawczych, dotyczących nie tylko podsystemów języka i błędów, lecz także kształcenia działań językowych, oceny i ewaluacji konkretnych umiejętności językowych, rozwoju międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej, wielojęzyczności i wielokulturowości, szeroko rozumianej akwizycji językowej, zagadnień pedeutologicznych itd. Cennym źródłem danych mogą stać się badania, podczas których eksperymentatorzy przyglądać się będą cechom uczących się, jakości nauczania, interakcjom oraz relacjom między lektorami a studentami, a których podmiotem staną się nie tylko dorośli uczący się, lecz również młodzież, dzieci w różnym wieku, seniorzy czy rozmaite grupy zawodowe. Publikacja, którą oddajemy w ręce czytelników, jest kontynuacją inicjatywy Profesora Władysława Miodunki, ale stanowi także swoisty prolog i aspiruje do wzbudzenia zainteresowania nowymi kierunkami w rozwoju glottodydaktyki polonistycznej.

Redaktorki tomu –
Michalina Biernacka i Iwona Janowska

IWONA JANOWSKA 

Uniwersytet Jagielloński

Od nauczania języków obcych do glottodydaktyki polonistycznej – przegląd koncepcji

From Teaching Foreign Languages to Polish Glottodidactics – An Overview of the Concept

The matter reflected upon in this article is glottodidactics – a relatively new academic discipline formed in the second half of the previous century that was derived from applied linguistics and covers a wide area of teaching and studying foreign languages. There are differences in the ways it is seen and defined, caused by its complexity and interdisciplinarity. Thanks to the efforts of linguists and educators, the beginning of the 21st saw the creation of Polish glottodidactics – a subdiscipline of general glottodidactics, also known as the didactics of the Polish language as a foreign one, whose status is not yet properly comprehended. This article, which presents theories, opinions, and experiences of specialists and creators of both general and Polish glottodidactics, aims to make the matter of both disciplines clearer and to help to understand them better.

Key words: glottodidactics, Polish glottodidactics, foreign language didactics, Polish as a foreign language didactics, methodology of teaching foreign languages, methodology of teaching Polish as a foreign language

1. Wprowadzenie

Glottodydaktyka jest nauką postrzeganą i definiowaną na wiele sposobów, i to nie tylko przez przedstawicieli nauk humanistycznych i społecznych, lecz także przez badaczy zajmujących się nauczaniem i uczeniem się języków obcych. Brak konsensusu wśród specjalistów odnośnie do znaczenia tego terminu jest przede wszystkim wynikiem złożoności i interdyscyplinarności tej nauki, chociaż nie bez znaczenia pozostaje również fakt, że badacze glottodydaktycy są w większości neofilologami i prowadzą badania w różnych kontekstach kulturowych i językowych, reprezentują rozmaite szkoły i instytucje. Z wielu więc powodów obserwuje się do dziś współwystępowanie i stosowanie różnych nazw dla tego obszaru badań w polskim środowisku

glottodydaktycznym. Co więcej, operowanie tą samą nazwą nie zawsze oznacza, że poszczególni specjaliści są zwolennikami takiej samej wizji dyscypliny.

Na gruncie różnorodnych podejść i interpretacji, teorii i założeń wyrosła glottodydaktyka polonistyczna – dyscyplina młoda, ale prężnie rozwijająca się, wewnątrz której trwa wciąż dyskusja nad jej statusem, celami i paradygmatem. Niniejszy artykuł stanowi przegląd koncepcji na temat glottodydaktyki jako nauki, jej powstania, modeli teoretycznych, a także obszarów badawczych. Na tak zarysowanym tle pokazano źródła i kierunki rozwoju glottodydaktyki polonistycznej, jej subdyscypliny oraz możliwe kierunki badań w tej dziedzinie.

2. Glottodydaktyka jako dziedzina badań naukowych

Od najdawniejszych czasów, kiedy to nauczaniem językami były łacina i greka, tworzone różne koncepcje mające na celu doskonalenie procesu przyswajania języków obcych, zwiększenie jego efektywności. Opracowywano metody i techniki, które miały usprawnić trudny proces akwizycji języka. Jednak aż kilka wieków musiało upłynąć od pierwszych intuicyjnych koncepcji na temat poznawania języków, zanim dziedzina ta doczekała się badań i teorii o charakterze naukowym, uzyskując przez to status odrębnej, niezależnej nauki, wykorzystującej w szerokim zakresie dorobek dyscyplin pokrewnych.

Dzisiaj można stwierdzić, że nauczanie języków obcych nie opiera się wyłącznie na intuicji; nie jest to już tylko kwestia daru, talentu czy specyficznych predyspozycji do zawodu nauczyciela. W wielu ośrodkach akademickich na całym świecie studenci uczą się nauczać języka, piszą prace dyplomowe na kierunkach i specjalnościach z zakresu dydaktyki językowej. Kształcenie językowe przestało być dziedziną czysto praktyczną, ponieważ w obrębie zajęć językowych przeprowadza się różnorodne badania, tworzy się teorie, a następnie wykorzystuje się je do usprawnienia procesu dydaktycznego. W końcu dydaktyka języków obcych nie jest arbitralna i jak mało która z dydaktyk szczegółowych poddaje się krytyce i nieustannie ewoluuje. Przełom XX i XXI wieku postrzega się jako okres konstytuowania się dyscypliny naukowej, której przedmiotem badań jest proces kształcenia językowego.

2.1. Pochodzenie i rozwój dyscypliny

Nauczanie i uczenie się języków nierodzimych to dziedzina życia ludzkiego, której udokumentowane świadectwa pochodzą sprzed 5000 lat. Claude Germain w opracowaniu pt. *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire* (1993) dzieli historię rozwoju nauczania języków na pięć etapów. Pierwszy z nich wyróżnia się wiekiem, chodzi bowiem o nauczanie/uczenie się języka sumeryjskiego przez Akadyjczyków 3000 lat p.n.e. Znalezione na terenie dzisiejszego Bagdadu źródła (gli-

niane tabliczki) dokumentowały nauczanie skoncentrowane na opanowaniu słownictwa z wykorzystaniem dwujęzycznych list wyrazów. Następnie przez dłuższy okres nie spotykamy wzmianek, które mogłyby wzbogacić historię dydaktyki, aż do czasów starożytnego Egiptu i starożytnej Grecji (drugi etap). Lecz i w tym przypadku nie chodziło o nauczanie „rzeczywistego” języka obcego, ale języków archaicznych: pisma hieratycznego (staroegipskiego) i greki klasycznej. Kolejny etap rozwoju dydaktyki języków obcych przypada na okres Cesarstwa Rzymskiego i Średniowiecza. Te dwie odległe epoki łączy fakt nauczania języka żywego innego niż ojczysty. Starożytni Rzymianie, ucząc języka greckiego jako drugiego, stosowali tę samą metodę co Grecy w nauczaniu języka martwego – greki klasycznej. Po upadku Cesarstwa Rzymskiego (V wiek) w Średniowieczu powszechnie uczonym językiem obcym była łacina, ale sposób jej nauczania niczym się nie różnił się od metody stosowanej w Cesarstwie Rzymskim. Czwarty etap rozwoju dziedziny kształcenia językowego to, według Germaina (1993), okres od XVI do XIX wieku. W epoce Renesansu obserwujemy coraz silniejszą pozycję języków narodowych i tym samym coraz słabszy status łaciny, co nie pozostało bez znaczenia dla rozwoju omawianej tu dziedziny życia społecznego. Jednak cały czas mamy do czynienia z tą samą – filologiczną metodą nauczania, która staje się pierwowzorem metody gramatyczno-tłumaczeniowej i inspirowe nauczanie języków obcych do połowy XX wieku. Ważny wkład w rozwój koncepcji kształcenia językowego w tym czasie wnieśli: Roger Ascham (1515–1568), Michel de Montaigne (1533–1592), Jan Amos Komeński (1592–1670) oraz John Locke (1632–1704). Ale dopiero w XIX wieku pojawiły się ruchy reformatorskie w nauczaniu, które stopniowo przyjmowały charakter naukowy. Prace François Gouina (1831–1896), Henry’ego Sweeta (1845–1912), Ottona Jespersena (1860–1943) oraz Harolda Palmera (1877–1949) wprowadziły nauczanie języków obcych w erę naukową – XX wiek, a w drugiej połowie XX stulecia ukształtowała się glottodydaktyka.

Choć historia nauczania języków obcych obejmuje kilka tysięcy lat (zob. Germain, 1993; Dakowska, 2010), akademicka i świadoma refleksja nad tą sferą ludzkiej działalności jest wciąż bardzo młoda. W podejściu historycznym do rozwoju myśli glottodydaktycznej Maria Dakowska (2010: 12–13; 2014: 19) wyróżnia trzy etapy:

- okres zdroworozsądkowy (przełom XIX i XX wieku), który charakteryzuje się znaczącą rolą gramatyki normatywnej oraz wiedzy na temat języka (w tym fonetyki) w procesie nauczania/ uczenia się, tworzeniem analogii między procesem nauczania i przyswajania języka ojczystego przez dziecko; w okresie tym przyjęto zdroworozsądkowe zasady/metody nauczania, które powstawały w opozycji do metody gramatyczno-tłumaczeniowej (*supra*);
- okres scjentyzmu (od połowy XX wieku) – to czas intensywnego rozwoju metodyki nauczania języków obcych, czyli powstawania metod i empirycznego testowania ich skuteczności; działania te cechowały wiara w siłę wiedzy naukowej i odwołanie się do dojrzałych już dziedzin – głównie do psychologii i językoznawstwa – w celu ustanowienia naukowych podstaw nauczania języków obcych;

- okres emancypacji (przełom XX i XXI wieku), czyli „konstytuowanie się dziedziny dydaktyki języków obcych jako dyscypliny o celach poznawczych i własnej tożsamości; relacje z innymi dyscyplinami oraz praktycznym nauczaniem na zasadzie: nauka – praktyka, a nie teoria – praktyka” (Dakowska, 2014: 19).

Przechodząc od refleksji ogólnych o charakterze historycznym do glottodydaktyki jako zasadniczej tematyki niniejszych rozważań, należy zauważyć, że ukształtowała się ona w czasach nam współczesnych – jej początki jako dyscypliny akademickiej sięgają 1965 roku. Wówczas to prof. Ludwik Zabrocki, germanista, założył na Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu pierwszy w Polsce Zakład Językoznawstwa Stosowanego. „To przede wszystkim w wyniku jego działalności naukowo-badawczej w zakres zainteresowań polskiej lingwistyki włączono szereg zagadnień, którymi wcześniej zajmowała się praktyczna metodyka nauczania języków obcych” (Jaroszevska, 2014: 53). Badania w tym zakresie prowadził nie tylko sam twórca tej dyscypliny, lecz również jego współpracownicy i uczniowie. Z kolei pomysłodawcą terminu *glottodydaktyka*¹ był prof. Jan Wikarjak, filolog klasyczny, pracownik Katedry Filologii Klasycznej UAM. Stworzył on tę nazwę na potrzeby czasopisma naukowego „Glottodidactica”², założonego w 1966 roku przez Ludwika Zabrockiego (zob. Pfeiffer, 2001: 13; Gębał, 2019: 56), które jako pierwsze publikowało prace dotyczące badań empirycznych w dziedzinie nauczania/ uczenia się języków obcych.

Oryginalna koncepcja glottodydaktyki jako nauki została wypracowana w polskim kontekście akademickim w latach 70. i 80. XX wieku (np. Grucza, 1978; 1983; Komorowska, 1982; Woźniewicz, 1987), ale ostatecznie – jako autonomiczna dyscyplina – ukonstytuowała się na początku obecnego stulecia (np. Wilczyńska, 2010; Dakowska, 2010; 2014; Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010; Miodunka, 2016; Gębał, 2019).

2.2. Problemy i trudności w tworzeniu się dyscypliny

Glottodydaktyka była w początkowej fazie rozwoju utożsamiana z językoznawstwem stosowanym, co nie odzwierciedlało jej rzeczywistego statusu naukowego, nie sprzyjało dalszemu rozwojowi. „Na przestrzeni ostatniego półwiecza glottodydaktyka wykształciła się jako *de facto* autonomiczna dyscyplina naukowa, sytuująca

¹ „Termin »glottodydaktyka« pochodzi z języka greckiego i oznacza nauczanie języka: *glotta* = język, *didaskein* = nauczać (por. też *didaktikos* = umiejący nauczać; *didaxis* = Didaktik = nauka o nauczaniu). Termin ten przyjął się nie tylko w Polsce, ale znany lub używany jest w podanym tu znaczeniu w Grecji, Włoszech, a także w Niemczech i zapewne w innych krajach” (Pfeiffer, 2001: 13).

² Jest to międzynarodowe czasopismo (wydawane do dziś) z zakresu szeroko pojętej lingwistyki stosowanej, ze szczególnym uwzględnieniem glottodydaktyki (<https://pressto.amu.edu.pl/index.php/gl>).

się na pograniczu nauk społecznych i humanistycznych” (Jaroszewska, 2014: 53). Jednak zanim do tego doszło, jej twórcy zmagali się z różnymi interpretacjami nazw, celów i paradygmatów.

Już w latach 60. XX wieku dostrzegano potrzebę usamodzielnienia się dydaktyki językowej, czego najlepszym dowodem jest inicjatywa wyodrębnienia glottodydaktyki z lingwistyki. Przemiany społeczne i kulturowe, ranga języków we współczesnej rzeczywistości spowodowały powiększenie się grona specjalistów związanych z kształceniem językowym, a tym samym wzrost liczby ośrodków zainteresowanych tą dziedziną i badań związanych z nauczaniem/ uczeniem się języków ukierunkowanych na usprawnienie tego procesu. Kontynuowanie tradycji zapoczątkowanej przez Ludwika Zabrockiego jawi się już nie jako możliwość, ale konieczność i szansa dla dalszego rozwoju dydaktyki językowej.

Mimo upływu kilkudziesięciu lat od pojawienia się pojęcia *glottodydaktyka*, było ono i jest interpretowane na wiele sposobów. Franciszek Grucza zwraca uwagę na wyraźne zróżnicowanie w definiowaniu zarówno glottodydaktyki, jak i jej przedmiotu zainteresowań. Brak konsensusu polega nie tylko na formułowaniu rozbieżnych opinii przez jej przeciwników i zwolenników, lecz także na tym, że

nawet podmioty uprawiające ją rzeczywiście nie są ani jednomyślne, ani konsekwentne w sprawie jej nazwy. Rzecz nie w tym, by w ogóle nie określać jej inaczej, ale w tym, że stosowanie w odniesieniu do niej różnych określeń osłabia szanse na jej zaistnienie w świadomości świata względem niej zewnętrznego jako dziedziny jednolitej (Grucza, 2007: 22).

W publikacji poświęconej metodologii badań w glottodydaktyce Weronika Wilczyńska i Anna Michońska-Stadnik (2010: 42) stwierdzają również, że istnieje zróżnicowanie „zarówno w obrębie nazw dziedziny określanej tu jako glottodydaktyka, jak i na specyficzne dla poszczególnych krajów dzielenie jej pola badawczego”, jakim jest nauczanie/ uczenie się języków obcych. Ponadto autorki odnotowują następującą niekonsekwencję: na polskich uczelniach humanistycznych działa szereg zakładów i katedr specjalizujących się w dydaktyce języków obcych, jednakże w oficjalnych nazwach tych jednostek rzadko pojawia się określenie *glottodydaktyka*.

W polskim kontekście akademickim funkcjonują różne nazwy, a co za tym idzie – różne koncepcje dyscypliny zajmującej się kształceniem językowym. Są to: *językoznawstwo stosowane* – termin, który jest wyrazem uzależnienia dziedziny od lingwistyki i tym samym podważa jej autonomię naukową, *metodyka nauczania języków obcych*, czyli dziedzina skoncentrowana na celach prakseologicznych, oraz *glottodydaktyka* (lub *dydaktyka języków obcych*, *dydaktyka językowa*)³ jako nauka autonomiczna i interdyscyplinarna. To

³ Terminy te używane są zamiennie przez poszczególnych badaczy, traktowane synonimicznie (Dakowska, 2010; 2014; Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010; Jaroszewska, 2014; Gębał,

zróznicowanie samego profilu poszczególnych dziedzin i ich zakresów wskazuje na niejednolite postrzeganie pola badawczego, jakie stanowi problematyka nauczania i uczenia się języków obcych. Zróznicowanie to będzie oczywiście przekładać się dalej, w konkretnych pracach badawczych na preferowaną terminologię, modelowanie głównych zależności, wybierane odniesienia teoretyczne, w tym konkretne decyzje metodologiczne (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 46).

Na pytanie, jak należy postrzegać glottodydaktykę (albo raczej: jak nie należy jej pojmować), Weronika Wilczyńska i Anna Michońska-Stadnik odpowiadają, że najbardziej rażące jest traktowanie glottodydaktyki jako sfery praktycznych działań nauczania/ uczenia się. Nie powinno się również utożsamiać glottodydaktyki z metodyką nauczania języka obcego, ponieważ

metodyka – pojmowana współcześnie jako zespół praktycznych zaleceń i wskazówek dotyczących postępowania nauczyciela w określonych sytuacjach dydaktycznych – odróżnia się tym samym wyraźnie od glottodydaktyki, rozumianej jako w sporym stopniu ukonstytuowana już naukowo dziedzina wiedzy, ciągle rozbudowywana dzięki nowym badaniom (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 49).

Dociekania badaczy-glottodydaktyków prowadzone na przestrzeni ostatnich 50 lat zaowocowały zdefiniowaniem glottodydaktyki jako dyscypliny naukowej autonomicznej i interdyscyplinarnej, której przedmiotem badań jest problematyka nauczania/ uczenia się języków nieprymarnych (zob. Wilczyńska, Michońska-Stadnik 2010; Dakowska 2014). Przemysław Gębał przedstawia kompleksową definicję dyscypliny, biorąc pod uwagę przemiany technologiczne i społeczno-kulturowe, a także postęp, jaki dokonał się w naukach o człowieku i języku.

Dydaktyka języków obcych, zwana także glottodydaktyką, to dziedzina nauk humanistycznych zajmująca się badaniem procesów przyswajania oraz uczenia się i nauczania języków obcych. Wyrosła z naukowego kręgu lingwistyki stosowanej, jest obecnie obszarem badań o charakterze interdyscyplinarnym, łączącym w sobie subdyscypliny językoznawcze – takie jak psycholingwistyka, neurolingwistyka, socjolingwistyka, pragmalingwistyka – m.in. z psychologią, pedagogiką, antropologią kulturową oraz socjologią edukacji. Podstawowym zadaniem dydaktyki języków obcych jest wykorzystanie wiedzy na temat uwarunkowań procesów przyswajania, uczenia się i nauczania języków w celu podniesienia efektywności owych procesów (Gębał, 2019: 55).

2019), choć Weronika Wilczyńska i Anna Michońska-Stadnik (2010: 42–43) zauważają, że pojęcie *glottodydaktyka* „wydaje się określeniem bardziej dogodnym, gdyż równie pojemnym, a przy tym bardziej »poręcznym«, bo jednowyrazowym – co pozwala też tworzyć formy pochodne jak: *glottodydaktyk* czy *glottodydaktyczny*”. Z kolei sformułowanie *dydaktyka języków obcych* umożliwia wyodrębnienie węższych zakresów, jak np. dydaktyka języka francuskiego, dydaktyka gramatyki itd.

2.3. W kierunku autonomii dyscypliny naukowej – modele glottodydaktyczne

Na przestrzeni wielu lat na gruncie dydaktyki języków obcych pojawiały się teoretyczne modele, zwane układami glottodydaktycznymi, których „kluczowym zadaniem było ukazanie koncepcji, prymarnych obszarów dociekań i zadań dla tej dziedziny badawczej” (Gębał, 2019: 62). Tworzone były po to, aby podkreślić autonomiczny charakter glottodydaktyki jako dyscypliny mającej własny przedmiot badań i własne cele.

Pierwszym układem glottodydaktycznym, który powstał w obszarze dydaktyki językowej, jest model autorstwa Franciszka Gruczy z 1978 roku. Autor, podkreślając różnicę między glottodydaktyką jako nauką a praktyką nauczania i uczenia się języków, zdefiniował przedmiot tej nauki w formie modelu komunikacji. Układ glottodydaktyczny Gruczy obejmuje trzy elementy: nauczyciela, ucznia i łączący ich kanał. Między nimi w trakcie zajęć językowych zachodzi szereg procesów komunikacyjnych i dydaktycznych i to właśnie one stają się przedmiotem badań w glottodydaktyce. „Ich analiza, deskrypcja i eksplikacja to zadania stojące przed potencjalnymi badaczami, działającymi na polu [...] dyscypliny” (Gębał, 2019: 62). Autor pierwszego układu glottodydaktycznego inspirował się schematami wypracowanymi w dziedzinie nauk o komunikacji w latach 70. XX wieku. Centralnym przedmiotem badawczym staje się tu komunikacja między uczącym się a nauczycielem, co świadczy o silnym powiązaniu modelu z teoriami językoznawczymi leżącymi u podstaw podejścia komunikacyjnego do nauczania i uczenia się języków obcych, rodzącego się właśnie w latach 70.

Kolejnym wzorcem wzbogacającym rozważania na temat glottodydaktyki jako nauki jest system glottodydaktyczny Władysława Woźniewicza (1987), który najpełniej obrazuje

interdyscyplinarne oraz podmiotowe związki i zależności, występujące na poziomie układu glottodydaktycznego, w systemie glottodydaktycznym i w glottodydaktyce ujmowanej całościowo, gdzie wyraźnie zostały zarysowane granice czystej teorii, nauki stosowanej i dydaktyki praktycznej (Jaroszevska, 2014: 56).

W pierwotnym układzie Franciszka Gruczy wyróżniono trzy podstawowe elementy (występujące w każdym ze schematów): nauczyciel, uczeń i kanał, natomiast Władysław Woźniewicz podkreślił znaczenie kontekstu społeczno-instytucjonalnego, w którym osadzona jest relacja między nauczycielem a uczniem. Poznański badacz wzbogacił ten obszar o różnorodne czynniki zewnętrzne, tworzące kontekst interakcji między zasadniczymi podmiotami i mające znaczący wpływ na jej przebieg. Kontekst nauczania i uczenia się języków obcych to: cele polityki oświatowej i powiązane z nimi programy nauczania, warunki organizacyjne, społeczne zapotrzebowanie na znajomość danego języka, kontekst społeczno-grupowy, system

kształcenia i doskonalenia glottodydaktycznego nauczycieli, rodzinno-środowiskowe uwarunkowania i aspiracje oraz materialna obudowa procesu glottodydaktycznego (media, materiały dydaktyczne) (Woźniewicz, 1987: 88). Wszelkie badania glottodydaktyczne mogą/powinny obejmować ten obszar wyznaczany omawianym tu schematem z centralną pozycją nauczyciela i uczniów. System ten „stanowi bazę empiryczną glottodydaktyki jako całości obejmującej trzy subdziedziny” (Jaroszevska, 2014: 57): glottodydaktykę czystą, glottodydaktykę stosowaną oraz glottodydaktykę praktyczną, zwaną także metodyką nauczania języków obcych⁴.

U progu XXI wieku Waldemar Pfeiffer (2001) podjął kolejną próbę określenia przedmiotu badań w glottodydaktyce, podkreślając jednocześnie otwartość i dynamiczny charakter proponowanego modelu. Pfeiffer wyszczególnia następujące składowe układy glottodydaktycznego: nauczyciel, uczeń, język (definiowany jako cel, przedmiot i środek w procesie nauczania), materiały glottodydaktyczne, metody nauczania i uczenia się, warunki, w jakich odbywa się proces nauczania i uczenia się. Elementy te osadzone są w kontekście uwarunkowań społecznych, do których należą: obiektywna rzeczywistość, środowisko szkolne i społeczne, a także polityka edukacyjna państwa. Model tego badacza „stanowi autonomiczną, w pełni autorską próbę ujęcia glottodydaktyki z perspektywy świadomości rozwoju tej dziedziny badawczej” (Gębał, 2019: 66).

Przemysław Gębał (2013: 26–27) uzupełnia koncepcję systemu glottodydaktycznego, dodając w swoim schemacie kolejne składniki: kształcenie nauczycieli języków obcych, typ uczących się, rodzaj szkoły, w której odbywa się nauczanie/uczenie się, jak również wielojęzyczność. Jak określa to sam autor, zaproponowany model „jest próbą przeniesienia elementów wcześniej opracowanych układów do dzisiejszej, zorientowanej wielojęzycznie rzeczywistości edukacji językowej. U jego podstaw leży prymarny układ glottodydaktyczny oraz wynikające z niego związki będące w dalszym ciągu kwintesencją zainteresowań współczesnej glottodydaktyki” (Gębał, 2019: 69).

Weronika Wilczyńska (2010) idzie jeszcze dalej. Badaczka uznała, że glottodydaktyka „funkcjonująca jako kilka luźno powiązanych poddziedzin nie zapewni pomostów między nimi” (Wilczyńska, 2010: 31). W związku z tym Wilczyńska proponuje, by jako główną oś scalającą różne subdyscypliny glottodydaktyki ustanowić zagadnienie rozwoju kompetencji komunikacyjnej.

⁴ Według Władysława Woźniewicza (1987: 87–89) glottodydaktyka czysta to teoretyczny fundament obejmujący wiedzę o całym systemie glottodydaktycznym oraz twierdzenia, prawa ogólne i postulaty; glottodydaktyka stosowana oparta jest na wyżej określonym fundamencie teoretycznym, który „pozwała w sposób empiryczny unowocześniać i wspierać tworzenie nowych metod nauczania i strategii uczenia się języków obcych” (Gębał, 2019: 65); zadaniem glottodydaktyki praktycznej jest wdrażanie i weryfikacja metod i strategii dostarczanych przez glottodydaktykę stosowaną.

Przedmiotem glottodydaktyki jest proces nauczania/uczenia się, tj. proces glottodydaktyczny, przy czym obie jego strony są tu traktowane jako współzależne i wzajemnie się naświatlające [...]. Proces ten, jako intencjonalny, ukierunkowany jest na rozwijanie KK [kompetencji komunikacyjnej – I.J.] uczących się, a to przesądza już o szczególnym walorze badań wskazujących na źródła i warunki efektywności tego procesu (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 50).

Ten krótki przegląd najczęściej przywoływanych modeli glottodydaktycznych stanowi pewnego rodzaju pole obserwacji i refleksji, na którym wyraźnie zostały wyeksponowane elementy konstytutywne tej młodej jeszcze dyscypliny akademickiej. Dostrzec można również stopniową ewolucję w pojmowaniu glottodydaktyki, jej subdyscyplin i pól badawczych, stymulowaną przemianami społeczno-kulturowymi.

2.4. Empiryczny charakter glottodydaktyki

Od początku kształtowania się glottodydaktyki jako nauki w środowisku akademickim toczyła się debata na temat powiązań nauki z praktyką pedagogiczną i ich wzajemnych relacji. Wielu badaczy-glottodydaktyków wypowiadało się na ten temat, a w ich opracowaniach widać stopniową zmianę podejścia do tych zagadnień.

Władysław Woźniewicz (1987) wyróżnił trzy subdziedziny glottodydaktyki (*supra*): glottodydaktykę czystą, stosowaną i praktyczną. Autor ten twierdzi, że glottodydaktykę praktyczną należy traktować na równi z dwiema pozostałymi, ponieważ „należy ona do grupy tych dyscyplin naukowych, które odznaczają się dużym stopniem praktyczności” (Woźniewicz, 1987: 87). Pomiędzy glottodydaktyką czystą, stosowaną, praktyczną i ich bazą empiryczną występuje związek przyczynowo-skutkowy i sprzężenie zwrotne.

Na temat związków pomiędzy teorią i praktyką, które cechują glottodydaktykę, wypowiada się również Waldemar Pfeiffer. Wyróżnia on glottodydaktykę *sensu largo* i jej subdyscyplinę – glottodydaktykę *sensu stricto*. Pierwsza z nich „bada układ glottodydaktyczny jako całość, wszystkie elementy tego układu i ich wzajemne relacje” (Pfeiffer, 2001: 27), natomiast glottodydaktyka *sensu stricto* zajmuje się metodami nauczania języka. Pfeiffer nazywa ją „glottometodyką” lub po prostu metodyką. Metodyka powinna również uwzględniać wszystkie elementy układu glottodydaktycznego i ich wzajemne relacje, jednakże nie jest zorientowana na opis funkcjonowania układu i tworzenie czystej teorii, lecz ma na celu rozwijanie stosowanych teorii nauczania. Każdy z elementów układu glottodydaktycznego może być przedmiotem badań: nauczyciel, uczeń, język, akwizycja języka, materiały glottodydaktyczne, warunki nauczania itd.

Koncepcja glottodydaktyki Władysława Woźniewicza i Waldemara Pfeiffera jako dyscypliny łączącej w znacznym stopniu teorię z praktyką różni się od meta-naukowej koncepcji Franciszka Gruczy, który w swoim (rozbudowanym) modelu

glottodydaktycznym wyróżnił dwa obszary: czysty i stosowany – nie ma w nim miejsca na praktykę.

Weronika Wilczyńska i Anna Michońska-Stadnik polemizują z poglądem o teoretyczno-praktycznym charakterze glottodydaktyki. Podkreślają, że „badania naukowe i praktyka dydaktyczna to zasadniczo odmienne płaszczyzny [...], które w zasadzie nie nakładają się w procesie wiedzotwórczym”. Obszar praktyki dydaktycznej należy traktować jako teren badań empirycznych, a „potencjalnie także jako teren aplikacji glottodydaktyki i odnośnych badań” (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 41). Maria Dakowska porównuje tę relację do zjawiska „systemu naczyń połączonych”, ale podkreśla, że sfery nauki i sfery praktyki nie powinno się ze sobą utożsamiać ani traktować wymiennie.

Świat zjawisk empirycznych jest więc pomostem pomiędzy dwiema wyspecjalizowanymi – bo opartymi na odmiennych kryteriach – dziedzinami działalności człowieka w naszej kulturze, nauką o przyswajaniu i nauczaniu języków obcych oraz praktyką nauczania języków obcych w warunkach szkolnych. [...] Dyscyplina naukowa, w tym także dydaktyka języków obcych aspirująca do zaspokojenia zapotrzebowania społecznego na wiedzę praktycznie użyteczną, nie może określić się inaczej niż tylko jako nauka empiryczna, co implikuje odrzucenie przez nią statusu nauki formalnej (Dakowska, 2010: 12; 2014: 55).

Jak wynika z przytoczonych tutaj opinii, glottodydaktykę należy pojmować jako naukę empiryczną, czyli taką, która bada pewien wycinek rzeczywistości przez obserwację i pomiar zjawisk. Nie można traktować jej jako nauki formalnej – czystej teorii niemającej powiązań z rzeczywistością, której dotyczy, a która nadaje jej sens. Jednak nie należy w żadnym wypadku utożsamiać praktyki pedagogicznej z glottodydaktyką – nauką, której „wytwory” są „praktycznie użyteczne”.

Badania w zakresie glottodydaktyki ukierunkowane są na proces budowania systemu wiedzy dotyczącej procesu nauczania/ uczenia się języków nieprymarnych. „By uzyskana wiedza mogła być uznana za *naukową*, proces ten musi spełniać określone wymogi metodologiczne, tj. przebiegać wg określonej procedury” (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 24). Zakładając, że glottodydaktyka jest nauką empiryczną z praktyką scalającą dwa bieguny: teoretyczny i stosowany, oraz w trosce o jednolitość badań podejmowanych przez specjalistów Maria Dakowska (2010: 14–15; 2014: 21) tworzy swego rodzaju rusztowanie, na którym powinno opierać się działanie badawcze⁵:

⁵ W ujęciu Weroniki Wilczyńskiej i Anny Michońskiej-Stadnik (2010: 35–38) proces wiedzotwórczy w glottodydaktyce odbywa się na pięciu poziomach: 1) empirii, 2) modelowania, 3) tworzenia ogólnych teorii glottodydaktycznych, 4) aplikacji oraz 5) metaglottodydaktycznym.

- poziom pierwszy – wyznaczanie przedmiotu badań: interface pomiędzy glottodydaktyką a rzeczywistością;
- poziom drugi – modelowanie przedmiotu badań: odwzorowanie istotnych dla glottodydaktyki czynników/cech interesujących ją zjawisk jako jednorodnego systemu empirycznego (a nie sumy części innych modeli);
- poziom trzeci – badania empiryczne: formułowanie pytań badawczych w kontekście teorii glottodydaktycznej, pobieranie danych empirycznych do testowania hipotez; interpretowanie wyników w kontekście modelu i teorii, przekształcanie rozpoznanych prawidłowości w sądy aplikacyjne;
- poziom czwarty – badania teoretyczne: tworzenie teorii wyjaśniających zjawiska glottodydaktyczne lub ich fragmenty, ich uzasadnianie lub odrzucanie, uchwycenie prawidłowości jako zależności w czasie i przestrzeni, synteza badań empirycznych, formułowanie wniosków aplikacyjnych;
- poziom piąty – refleksja na własny temat: zagadnienia metaglottodydaktyczne obejmujące bardzo ogólne i abstrakcyjne zagadnienia związane z tożsamością i zadaniami glottodydaktyki, perspektywami jej rozwoju, powiązaniem z dziedzinami pokrewnymi itd.

Model Marii Dakowskiej jest nie tylko cennym narzędziem i drogowskazem dla osób planujących i prowadzących badania naukowe z zakresu glottodydaktyki, lecz również przyczynia się do kształtowania wizerunku glottodydaktyki jako samodzielnej dyscypliny naukowej. Podążanie właśnie tą drogą może zapewnić glottodydaktyce silną pozycję wśród nauk humanistycznych i stanowić znaczący punkt odniesienia dla formujących się glottodydaktyk szczegółowych, takich jak glottodydaktyka polonistyczna.

3. Glottodydaktyka polonistyczna – rozwój dyscypliny

Glottodydaktyka, obejmująca szeroko pojmowany obszar nauczania i uczenia się języków obcych, zaczęła się kształtować w latach 60. XX wieku. Około 50 lat później dzięki staraniom lingwistów i dydaktyków powołano do życia glottodydaktykę polonistyczną – subdyscyplinę glottodydaktyki ogólnej, nazywaną również dydaktyką języka polskiego jako obcego. Motywem tych przedsięwzięć były zmiany społeczno-kulturowe, które w owym czasie dokonały się w Europie, oraz członkostwo Polski w Unii Europejskiej. Po wejściu Polski do Unii w 2004 roku język polski znalazł się na liście ośmiu najczęściej używanych na jej obszarze języków – jest szóstym językiem UE pod względem liczby posługujących się nim mieszkańców. Tak więc szerokie zainteresowanie językiem polskim, rozwijanie i doskonalenie systemu polonistycznej edukacji językowej stwarzają konieczność zaspokojenia potrzeb językowych i kulturowych setek tysięcy Polaków rozproszonych po całym świecie, coraz liczniejszych w polskich szkołach uczniów cudzoziemskich, a także osób z różnych

powodów zainteresowanych Polską, jej językiem i kulturą. Glottodydaktyka polonistyczna – usamodzielniająca się stopniowo dyscyplina akademicka – jest wieloaspektowym obszarem badań nad przyswajaniem i nauczaniem/ uczeniem się polszczyzny oraz krzewieniem kultury polskiej w Polsce i poza jej granicami.

3.1. Język polski jako przedmiot zainteresowań glottodydaktyki polonistycznej

W powszechnym rozumieniu terminu *glottodydaktyka polonistyczna* przyjmuje się, że chodzi tu o nauczanie i uczenie się języka polskiego jako obcego oraz badania nad tym procesem. Jednakże specjaliści – glottodydaktycy polonistyczni – postrzegają nieco szerzej ten obszar badawczy, dokonując jego podziału na nauczanie i uczenie się języka polskiego jako obcego, drugiego i odziedziczonego. Przemysław Gębał (2019: 76–77) scharakteryzował te trzy odmiany języka, określając w ten sposób trzy płaszczyzny badań:

- język polski jako obcy (JPjO) – to język nauczany na wszystkich etapach edukacyjnych w polskich szkołach za granicą lub zagranicznych szkołach z językiem polskim jako obcym; terminem tym określa się również kształcenie językowe na uczelniach wyższych za granicą oraz kształcenie językowe na uczelniach wyższych w Polsce, w ośrodkach kształcenia dorosłych, w szkołach językowych, na kursach;
- język polski jako drugi (JPj2) – to nauczanie dzieci z doświadczeniem migracji, także dzieci polskich powracających do kraju po pobytach zagranicznych, w przedszkolach i szkołach w Polsce i polskich szkołach za granicą; to również kształcenie osób dorosłych z doświadczeniem migracji w szkołach językowych na kursach, w ośrodkach kształcenia i doskonalenia dorosłych itd.;
- język polski jako odziedziczony/ jako język pochodzenia – to nauczanie dzieci polskich i polonijnych za granicą, w przedszkolach, szkołach i ośrodkach kształcenia polonijnego za granicą; są to również kursy języka i kultury polskiej dla osób pochodzenia polskiego w ośrodkach kultury polonijnej.

Autor tej klasyfikacji stwierdza, że jest to „ważny podział odzwierciedlający kontekst edukacyjny i cele przyświecające prowadzonej w jego ramach edukacji językowej i kulturowej” (Gębał, 2019: 75). Jest to również dookreślenie różnorodnych obszarów badań, z których każdy stanowi specyficzny zespół danych empirycznych.

3.2. Glottodydaktyka polonistyczna – definicje

W monografii pt. *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, wydanej w 2016 roku, Władysław Miodunka zdefiniował glottodydaktykę polonistyczną jako „dziedzinę nauk humanistycznych zajmującą się badaniem procesu nauczania i uczenia się polszczyzny jako języka obcego i drugiego” (Miodun-

ka, 2016: 54). Autor twierdzi, że glottodydaktyka polonistyczna to swego rodzaju dydaktyka szczegółowa (taka jak np. dydaktyka języka francuskiego jako obcego, niemieckiego jako obcego itp.) i w związku z tym jest głęboko zakorzeniona w glottodydaktyce ogólnej, nie może się rozwijać bez odniesień do teorii oraz badań naukowych prowadzonych w obszarze tej dyscypliny oraz do rozwiązań praktycznych proponowanych w obszarze metodyki nauczania języków obcych.

Glottodydaktyka polonistyczna jako glottodydaktyka szczegółowa jest jedną z części glottodydaktyki ogólnej, istniejącej w Polsce od około 50 lat. Glottodydaktyka polonistyczna rozwija się, wykorzystując własny dorobek badawczy, dydaktyczny i organizacyjny, europejskie standardy nauczania języków obcych oraz dorobek dydaktyczny takich języków obcych, jak angielski, francuski, niemiecki, hiszpański czy rosyjski. Podobnie jak glottodydaktyka ogólna glottodydaktyka polonistyczna jest nauką interdyscyplinarną, wykorzystującą dorobek takich nauk, jak nauki o komunikacji (szczególnie dorobek komunikacji międzykulturowej), językoznawstwo, socjolingwistyka, psychologia społeczna, pedagogika i dydaktyka ogólna, nauki o poznawaniu (nauki kognitywne) i psycholingwistyka (Miodunka, 2016: 54–55).

W rozdziale pierwszym monografii, poświęconym elementom składowym glottodydaktyki polonistycznej, Władysław Miodunka definiuje szczegółowo omawianą tu dyscyplinę. Autor wymienia subdyscypliny glottodydaktyki polonistycznej (zob. 3.3), a także zwraca uwagę na powiązania glottodydaktyki polonistycznej z glottodydaktyką ogólną powstałą w polskim środowisku akademickim oraz z europejskimi standardami nauczania języków obcych. Akcentuje również rolę wieloletniej (szczególnie powojennej) tradycji nauczania języka polskiego jako obcego, podkreślając dorobek naukowy językoznawstwa polonistycznego (Miodunka, 2016: 54).

Kilka lat później obszar glottodydaktyki polonistycznej doczekał się pewnych uściśleń terminologicznych i dalszych rozważań teoretycznych. Władysław Miodunka wraz z Przemysławem Gębalem w opracowaniu pt. *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego* (2020) prowadzą rozważania na temat glottodydaktyki polonistycznej z perspektywy dydaktyki języka polskiego oraz metodyki nauczania polszczyzny. Książka nie traktuje bezpośrednio o glottodydaktyce polonistycznej, ale jej treści wyraźnie pokazują, czym glottodydaktyka polonistyczna nie jest i w jakim kontekście nie należy się posługiwać tym terminem. Jest to pojęcie nadrzędne w stosunku do dydaktyki i metodyki. W tej perspektywie jawi się jako „zakres **rozważań akademickich** podsumowujących rozwój całego obszaru badawczego, traktowanego jako element składowy glottodydaktyki ogólnej i toczonych w jej ramach dociekań” (Gębał, Miodunka 2020: 25, wyr. I.J.). Autorzy wyróżniają dwa węższe zakresy akademickiego (dydaktykę języka polskiego jako obcego i drugiego) oraz praktycznego (metodykę nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego) rozwoju glottodydaktyki polonistycznej oraz szczegółowo je omawiają.

Publikacja autorstwa Gębala i Miodunki została podzielona na dwie części. Pierwsza omawia zagadnienia natury dydaktycznej, takie jak: historia nauczania

polszczyzny, współczesne problemy nauczania języka polskiego jako obcego, dydaktyka języka polskiego w świecie, promocja i polityka językowa polszczyzny, język polski jako drugi i jako język edukacji szkolnej oraz współczesne tendencje dydaktyczne w nauczaniu polszczyzny. Z tego zestawienia tematów wynika, że

[d]ydaktyka języka polskiego jako obcego i drugiego koncentruje swoją uwagę przede wszystkim na procesie opanowywania języka obcego w sposób sterowany. Opisuje uwarunkowania społeczne zinstytucjonalizowanego procesu kształcenia, pytając, kto uczy się polszczyzny, w jakim kontekście edukacyjnym, z kim, dlaczego. [...] Uwzględnia tym samym badania potrzeb językowych, komunikacyjnych i działaniowych konkretnych grup uczących się, wynikające z nich cele uczenia się i nauczania oraz treści kształcenia, wraz z ich wyborem i progresją (Gębał, Miodunka, 2020: 27).

Treści drugiej – metodycznej – części opracowania koncentrują się na sposobie organizacji i realizacji procesu kształcenia językowego. Są to: rozwijanie działań i kompetencji językowych, nauczanie kultury polskiej, nowe technologie w nauczaniu polszczyzny, planowanie kursu i zajęć językowych, metody testowania znajomości języka polskiego jako obcego, co pokazuje, że

[m]etodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego uszczegóławia koncepcje dydaktyczne, przystosowując je do konkretnej praktyki edukacyjnej i odpowiadając na pytania, jak nauczać i jak efektywnie uczyć się języka. Celem metodyki nauczania jest opracowywanie konkretnych metod i technik nauczania, stanowiących praktyczne zastosowanie naukowych osiągnięć glottodydaktyki i dydaktyki języka polskiego jako obcego i drugiego [...], w tym także podejść do uczenia się i nauczania wypracowywanych przez dydaktykę (Gębał, Miodunka, 2020: 27).

Zarówno budowa podręcznika, jak i jego treści hierarchizują i doprecyzowują pewne pojęcia i podkreślają tym samym, że nie należy używać określenia *glottodydaktyka* w kontekście działań praktycznych, przywołujących i opisujących codzienne czynności pedagogiczne (zob. 2.2, 2.4). Glottodydaktyka polonistyczna to dyscyplina akademicka, nauka zajmująca się nauczaniem/ uczeniem się języka polskiego jako obcego, drugiego i odziedziczonego, korzystająca z dorobku glottodydaktyki ogólnej i rządząca się jej ustaleniami (*supra*).

3.3. Subdyscypliny glottodydaktyki polonistycznej

Tworzone przez badaczy modele glottodydaktyczne (zob. 2.3) odzwierciedlały rozwój myśli glottodydaktycznej, określały jej pola badawcze, zmierzając w ten sposób do usamodzielnienia się dyscypliny naukowej. Modele te służyły „jeszcze jednemu celowi, a mianowicie pokazaniu, że glottodydaktyka ogólna jako dyscyplina naukowa dzieli się na poszczególne subdyscypliny” (Miodunka, 2016: 53).

Waldemar Pfeiffer, bazując na autorskim układzie glottodydaktycznym, wyróżnił sześć subdyscyplin glottodydaktyki *sensu largo*, a mianowicie: pedeutologię, akwizycję języków obcych, lingwistykę dydaktyczną, preparację i ewaluację materiałów glottodydaktycznych, glottometodykę (glottodydaktykę *sensu stricto*) i mediadydaktykę (Pfeiffer, 2001: 27–28). Przemysław Gębał zaprezentował swoją klasyfikację „poddziedzin naukowo zorientowanej glottodydaktyki”, wymieniając kolejno: akwizycję języków obcych i innych, CLIL, glottogeragogikę, surdoglottodydaktykę, tyfloglottodydaktykę; lingwistykę dydaktyczną; pedeutologię; preparację i ewaluację materiałów glottodydaktycznych; dydaktykę szczegółową (metodykę nauczania); dydaktykę wielojęzyczności i wielokulturowości; glottodydaktykę porównawczą (Gębał, 2013: 35; 2019: 78). Idąc w ślad za wyżej wymienionymi badaczami, Władysław Miodunka przedstawił dorobek naukowy glottodydaktyki polonistycznej w ramach następujących subdyscyplin:

- pedeutologia polonistyczna,
- akwizycja języka polskiego jako obcego i drugiego,
- polonistyczne językoznawstwo dydaktyczne,
- metodyka nauczania języka polskiego jako obcego,
- preparacja i ewaluacja materiałów glottodydaktycznych,
- nauczanie i uczenie się języka polskiego jako obcego i drugiego wspomagane komputerowo,
- sytuacja polonistyki i nauczania języka polskiego jako obcego w poszczególnych krajach i regionach świata,
- polityka językowa w zakresie promocji i nauczania polszczyzny w świecie,
- historia nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego,
- glottodydaktyka porównawcza (Miodunka, 2016: 54).

Jednak trzeba zauważyć, że Miodunka postawił sobie inny cel w tworzeniu tej klasyfikacji niż jego poprzednicy. Waldemar Pfeiffer (2001) i Przemysław Gębał dążyli do określenia kierunków badań w glottodydaktyce ogólnej. Krakowski badacz „stworzył swoją klasyfikację w oparciu o zastaną rzeczywistość badawczą i dotychczasowy rozwój poszczególnych elementów konstytuujących całą współczesną glottodydaktykę polonistyczną” (Gębał, Miodunka, 2020: 24).

W opracowaniu z 2016 roku Władysław Miodunka do subdyscyplin glottodydaktyki polonistycznej zaliczył także metodykę nauczania: „[g]lottodydaktyka polonistyczna zajmuje się m.in. metodyką nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego, uważaną teraz za jedną z subdyscyplin glottodydaktyki” (Miodunka, 2016: 54). Jednak z czasem autor uściślił wizję i status metodyki. W książce z 2020 roku Gębał i Miodunka uznają metodykę nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego za działanie o charakterze *stricto* praktycznym, jako zespół zaleceń i wskazówek dla uczących w określonym kontekście dydaktycznym.

Prowadzone w ramach dydaktyki języka polskiego jako obcego i drugiego oraz metodyki nauczania polszczyzny jako języka obcego i drugiego rozważania nie obejmują

dyskusji o charakterze metarefleksyjnym nad funkcjonowaniem całej dziedziny badawczej, co ma miejsce w pracach z zakresu glottodydaktyki polonistycznej. Nie koncentrują się także nad badaniem i opisem uwarunkowań procesów przyswajania i uczenia się polszczyzny natury psycho- i neurolingwistycznej, stanowiącymi ważny obszar rozwoju glottodydaktyki polonistycznej *sensu largo* (Gębał, Miodunka, 2020: 26).

3.4. Glottodydaktyka polonistyczna – rozwijająca się dyscyplina naukowa

Wiele faktów świadczy o tym, że glottodydaktyka polonistyczna się rozwija, a rozwój ten zawdzięcza intensywnym działaniom zarówno praktyków, jak i badaczy opisujących stan badań nad nauczaniem/ uczeniem się polszczyzny. Jak zauważa Grażyna Zarzycka (2017: 57): „[r]osnący prestiż naukowy glottodydaktyki polonistycznej jest rezultatem wysiłku grupy krajowych i zagranicznych badaczy, którzy w kilkunastu ostatnich latach tworzyli prace naukowe o tematyce glottodydaktycznej”.

Od 2004 roku prowadzone są egzaminy certyfikatowe z języka polskiego jako obcego, a w 2012 roku stały się one dla wielu cudzoziemców warunkiem uzyskania polskiego obywatelstwa. Cztery lata później zarządzany dotąd centralnie system egzaminów certyfikatowych został otwarty, dzięki czemu mogły powstać liczne ośrodki przeprowadzające egzaminy certyfikatowe w kraju i za granicą.

Z roku na rok rośnie liczba studentów zagranicznych w Polsce, mamy coraz więcej ośrodków, w których mogą się oni kształcić, na rynku wydawniczym pojawiają się sukcesywnie nowe publikacje z zakresu dydaktyki języka polskiego jako obcego i drugiego oraz nowoczesne materiały dydaktyczne, inspirowane wypracowanymi teoriami w obszarze glottodydaktyki ogólnej. Wielu studentów polskich (i już także cudzoziemskich) ubiega się o uzyskanie dyplomu uprawniającego do nauczania języka polskiego jako obcego w kraju i za granicą. W związku z rosnącym zapotrzebowaniem na specjalistów tej branży następuje rozkwit specjalizacji zawodowych i kierunków studiów w zakresie dydaktyki języka polskiego jako obcego. Absolwenci tych specjalizacji/kierunków nierzadko kontynuują badania zapoczątkowane w trakcie redakcji prac magisterskich na studiach doktoranckich oraz w szkołach doktorskich, prowadząc badania w zakresie glottodydaktyki. Stanowią oni grupę dobrze już wykształconych i świadomych dydaktyków, wychowanych na lekturach/ opracowaniach, które przetrwały drogę do badań nad procesem kształcenia językowego, pokazały, jak postrzegać glottodydaktykę polonistyczną jako dyscyplinę naukową.

W monografii *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy* Władysław Miodunka, uzasadniając cele swojego opracowania, podkreśla potrzebę refleksji nad rozwojem dydaktyki języka polskiego jako obcego, zwłaszcza „pokazania, kiedy i dlaczego termin *metodyka nauczania JPJO* został zdominowany przez termin *glottodydaktyka polonistyczna*” (Miodunka, 2016: 21). W 500-letnim

rozwoju dyscypliny najbardziej znaczącym okresem według Miodunki jest ostatnie 50-lecie. W tym właśnie czasie praktyczne nauczanie polszczyzny wzbogacono o refleksję naukową.

Można więc sądzić, że to właśnie ów zwrot naukowy, który obserwujemy w GP [glottodydaktyce polonistycznej – I.J.], stał się jedną z bezpośrednich przyczyn, które skłoniły autora do uchwycenia, z użyciem współczesnych naukowych narzędzi analizy, sposobów jej ewoluowania i jej współczesnej kondycji (Zarzycka, 2017: 60).

Miodunka (2016) uważa, że przez wiele lat dyscyplina zajmująca się nauczaniem i uczeniem się języka polskiego jako obcego koncentrowała się na zagadnieniach metodycznych i określana była jako metodyka nauczania języka polskiego jako obcego. W ostatnich 20 latach nastąpił zwrot: zagadnienia metodyczne przestały być na pierwszym planie i to właśnie doprowadziło do stopniowej autonomizacji glottodydaktyki jako nauki. Ważne jest, aby podtrzymywać ten stan rzeczy i uświadamiać młodych badaczy, że naukę i praktykę odróżnia od siebie przede wszystkim cel działania. Nauka ma cele poznawcze, stara się w sposób systematyczny i celowy zrozumieć świat, opisać i wyjaśnić interesujące nas zjawiska, wykorzystując do tego empiryczne i teoretyczne metody badawcze oraz stosując kryteria pracy naukowej. Natomiast działalność praktyczna kieruje się celami doraźnymi i skutecznością działania, aby dostosować warunki, w jakich żyjemy, do potrzeb bądź odwrotnie. „Praktyka odnosi się do tego samego zjawiska, które nauka określa jako swój przedmiot i bada przy pomocy dostępnych jej sposobów, poszukując tkwiących w nich generaliiów” (Dakowska, 2010: 11).

4. Podsumowanie

Wyodrębnienie glottodydaktyki z językoznawstwa stosowanego było niewątpliwie ogromnym sukcesem w historii dydaktyki językowej, ale także zapowiedzią licznych trudności, które ta nowa dziedzina musiała i wciąż musi pokonywać na drodze pełnego usamodzielnienia się. Wymaga tego ranga i popularność języka polskiego na świecie przed wejściem Polski do Unii Europejskiej i po nim.

Niniejszy artykuł prezentujący teorie, opinie i doświadczenia specjalistów i twórców glottodydaktyki ogólnej i glottodydaktyki polonistycznej ma na celu przybliżenie i lepsze zrozumienie tych problemów przez wszystkie osoby zainteresowane kształceniem językowym, a zwłaszcza stawiające pierwsze kroki w obszarze badań nad procesem przyswajania oraz nauczania/ uczenia się języków obcych. Pogłębienie poszczególnych zagadnień jest możliwe dzięki bogatej i wnikliwej literaturze stworzonej przez szeroki już krąg glottodydaktyków – uwzględniającej bogate doświadczenia praktyków nauczających w kraju i za granicą. Podsumowaniem

niniejszych rozważań niech będą słowa Jolanty Sujeckiej-Zajac, tchnące optymizmem co do dalszych losów glottodydaktyki, która

ma szansę zająć należne jej miejsce obok takich nauk, jak socjo- i psycholingwistyka czy pedagogika. Potrafi bowiem określić swój własny przedmiot badań, właściwą mu metodologię i cele, a jej autonomia nie jest już zagrożona ślepym podporządkowaniem się teoriom psychologicznym czy językoznawczym. Zyskała bowiem samoświadomość, nadaną przez badaczy, którzy nie ukrywają już swojej orientacji badawczej pod etykietami językoznawstwa stosowanego czy teorii edukacji (Zajac, 2010: 47).

Bibliografia

- Dakowska M., 2010, *W poszukiwaniu wiedzy praktycznie użytecznej. O dojrzewaniu glottodydaktyki jako dziedziny akademickiej*, „Neofilolog”, nr 34, s. 9–19, <https://doi.org/10.14746/n.2010.34.2>.
- Dakowska M., 2014, *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, <https://doi.org/10.31338/uw.9788323514121>.
- Germain C., 1993, *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, CLE International, Paris.
- Gębal P. E., 2013, *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Gębal P. E., 2019, *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Gębal P. E., Miodunka W. T., 2020, *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Grucza F., 1978, *Glottodydaktyka, jej zakres i problemy*, „Przegląd Glottodydaktyczny”, nr 1, s. 29–43.
- Grucza F., 1983, *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Grucza F., 2007, *Lingwistyczne uwarunkowania i implikacje glottodydaktyki*, [w:] H. Kardela, T. Zygmunt (red.), *Rola językoznawstwa w metodyce nauczania języka obcego*, PWSZ w Chełmie, Chełm, s. 12–24.
- Jaroszevska A., 2014, *O glottodydaktyce słowami glottodydaktyków*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 52–66.
- Komorowska H., 1982, *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Miodunka W. T., 2016, *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Pfeiffer W., 2001, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Wagros, Poznań.
- Wilczyńska W., 2010, *Obszary badawcze glottodydaktyki*, „Neofilolog”, nr 34, s. 21–35, <https://doi.org/10.14746/n.2010.34.3>.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A., 2010, *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Avalon, Kraków.

- Woźniewicz W., 1987, *Kierowanie procesem glottodydaktycznym*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Zabrocki L., 1966, *Językoznawcze podstawy metodyki nauczania języków obcych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Zajac J., 2010, *Glottodydaktyka w ujęciu epistemologicznym*, „Neofilolog”, nr 34, s. 37–48, <https://doi.org/10.14746/n.2010.34.4>.
- Zarzycka G., 2017, *Glottodydaktyka polonistyczna w procesie rozwoju. Rozważania na marginesie monografii Władysława T. Miodunki*, „Poradnik Językowy”, nr 8, s. 56–73.

STRESZCZENIE

Przedmiotem refleksji zamieszczonych w niniejszym artykule jest glottodydaktyka, stosunkowo młoda dyscyplina naukowa wyodrębniona z językoznawstwa stosowanego i ukształtowana w drugiej połowie ubiegłego stulecia, obejmująca szeroko pojmowany obszar nauczania i uczenia się języków obcych. Jest ona różnie postrzegana i definiowana, a rozbieżności te wynikają z jej złożoności i interdyscyplinarności. Na początku XXI wieku dzięki staraniom lingwistów i dydaktyków powstała glottodydaktyka polonistyczna – subdyscyplina glottodydaktyki ogólnej, nazywana również dydaktyką języka polskiego jako obcego, której status jeszcze nie do końca jest odpowiednio pojmowany. Niniejszy artykuł prezentujący teorie, opinie i doświadczenia specjalistów i twórców glottodydaktyki ogólnej oraz glottodydaktyki polonistycznej ma na celu przybliżenie i pomoc w lepszym zrozumieniu tych dziedzin.

Słowa kluczowe: glottodydaktyka, glottodydaktyka polonistyczna, dydaktyka języków obcych, dydaktyka języka polskiego jako obcego, metodyka nauczania języków obcych, metodyka nauczania języka polskiego jako obcego

PAULINA KAŻMIERCZAK 

Uniwersytet Łódzki

Badanie skuteczności stosowania aplikacji QuizWhizzer i genial.ly na lekcjach języka polskiego jako obcego

Study on the Effectiveness of Using Applications QuizWhizzer and genial.ly during Lessons of Polish as a Foreign Language

The main purpose of this article is to present the results of the study on the use of QuizWhizzer and genial.ly as tools for consolidating vocabulary during Polish lessons for foreigners. The first part of the text presents the characteristics of the experimental and control groups and describes the method of action research, which was the basis of the experiment. Then the article presents the free and paid versions of the application and their possibilities. They were tested during nine lessons conducted in three cycles. The summary of each part was a test checking the knowledge of students. The effects of their work are listed in the table. Student opinions from questionnaires completed after the experiment are also discussed. The article is part of the discussion on the application of the strategy of ludicity in foreign language lessons, especially Polish.

Key words: ludicity, applications, new technologies, Polish for foreigners

1. Wstęp – reguły gry

„Gra naukowa w zasadzie nie kończy się. Ten, kto postanowiłby pewnego dnia, że twierdzenia naukowe nie wymagają dalszego sprawdzania i że można je uważać za ostatecznie zweryfikowane, wycofuje się z gry” (Popper, 1977: 49). To jedna z dwóch zasad uczestniczenia w konwencji, jaką według Karla Poppera jest metodologia badań naukowych. Na uwagę zasługuje przekonanie, że istotę badań stanowi ciągle poszukiwanie narzędzi fałsyfikujących stawiane tezy (Popper, 1977: 50).

Właśnie ten aspekt pracy naukowej jest, według Marzeny Żylińskiej, tożsamy z podstawowym celem metodyki glottodydaktycznej. Niestety, przyjęte założenie ma również negatywne skutki, których doświadczą wielu młodych nauczycieli –

uniemożliwia bowiem znalezienie jednej, pewnej odpowiedzi na nurtujące ich pytania (Żylińska, 2007: 17–19).

Potrzeba poszukiwania prawdy to domena nie tylko naukowców, lecz także lektorów języków obcych. Podejmowane przez nich działania skutkują zarówno rozbudowaniem leksykonu pojęć kształtujących sposób postrzegania metody, jak i tworzeniem swoistych trendów dydaktycznych. Przykładem jest – zyskująca popularność – strategia ludyczna, czyli „wykorzystywanie dla celów nauczania technik nawiązujących do sfery ludycznej człowieka” (Siek-Piskozub, 2001: 19). Stanowi ona jeden z istotnych sporów współczesnej dydaktyki – część nauczycieli uważa, że stosowanie gier i zabaw w realiach szkolnych nie przyniesie efektów, inni przytaczają wyniki eksperymentalnych badań dowodzących skuteczności strategii, niezależnie od stylów uczenia się testowanych osób (Siek-Piskozub, 1994: 8–9).

Rozwiązaniem tego dylematu, podobnie jak kwestii wyższości aspektu teoretycznego lub pragmatycznego, może być zastosowanie zasady złotego środka. W tym przypadku jest nim weryfikacja założeń w procesie dydaktycznym oraz tworzenie nowych hipotez w wyniku analizy opisów poczynionych dotąd obserwacji (Pfeiffer, 2010: 78–79).

Warto pamiętać, że oprócz stawiania tez i sprawdzania ich zasadności w działaniu istotny wpływ na język ma również kultura, w której kształtowane są kompetencje leksykalne. Niejednokrotnie porównywana jest ona do kodu genetycznego; odpowiednikiem genu jest mem – nośnik informacji kulturowej. Memotyp człowieka odpowiada za jego zdolności przystosowawcze i rozwija się wraz z procesem dojrzewania (Kaczmarzyk, 2018: 151–165).

Kulturowy aspekt rozwoju kompetencji językowych to dodatkowy czynnik, który dowodzi, że niezbędnym aspektem glottodydaktyki jest weryfikowanie teorii w praktyce. Prowadzone przeze mnie od kilku lat badania związane ze stosowaniem strategii ludycznych w nauczaniu z jednej strony stanowią rozważania nad metodą, z drugiej prezentują jej praktyczny wymiar, tj. pokazują konkretne zastosowania nowatorskich rozwiązań dydaktycznych. Przykładem mogą być badania dotyczące stosowania piosenek podczas zajęć z repatriantami (Kaźmierczak, 2018: 137–148) lub młodzieżą z Łotwy i Ukrainy (Kaźmierczak, 2019: 137–148). Do ciekawych, praktykowanych przeze mnie technik ludycznych należą również popularne wśród młodych ludzi pokoje zagadek, których wykorzystanie sprzyja kształtowaniu kompetencji językowej i kulturowej, np. w grupach afrykańskich z przeważającą liczbą kinestetyków (Kaźmierczak, 2020a). Prowadzenie zajęć w duchu strategii ludycznej wymaga dobrego przygotowania, dlatego istotne jest poznanie poszczególnych technik już na etapie studiów, kiedy przyszli lektorzy sami mogą doświadczyć ich efektywności (Kaźmierczak, 2020b).

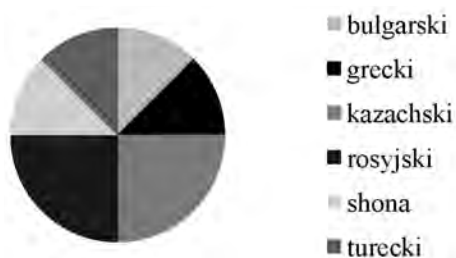
2. Cel rozgrywki, charakterystyka graczy

Celem badania opisanego w niniejszym artykule jest przedstawienie skuteczności stosowania podczas lekcji języka polskiego jako obcego różnych typów gier przygotowanych za pomocą aplikacji QuizWhizzer¹ oraz genial.ly².

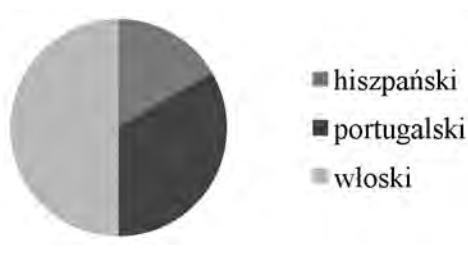
Eksperyment przeprowadzono w grupach równoległych, wykorzystując metodę *action research*, czyli badanie w działaniu. Obserwacja nie obejmuje jedynie analizy efektów kształcenia uzyskanych wśród poszczególnych uczniów, ale zakłada również diagnozę sytuacji problemowych podczas prowadzenia zajęć oraz planowanie, wdrażanie i weryfikowanie postępowania, które umożliwi z jednej strony działanie zaradcze, a z drugiej ewaluację procesu dydaktycznego (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 150–151).

Badanie obejmowało cykl dziewięciu spotkań między 12 grudnia 2019 roku a 6 lutego 2020 roku. Uczestniczyli w nim cudzoziemcy studiujący na jednej z łódzkich uczelni. Grupa eksperymentalna (G1), która podczas zajęć uczyła się za pomocą gier przygotowanych we wspomnianych aplikacjach, to przyszli graficy komputerowi. Z kolei grupa kontrolna (G2), niekorzystająca w trakcie lekcji z form ludycznych ani nowoczesnych technologii, składała się ze studentów różnych kierunków, przebywających w Polsce w ramach programu Erasmus+. Ze względu na wahania liczebności obu grup analizie poddano jedynie osoby, które były obecne na ponad połowie zajęć, czyli przynajmniej na pięciu spotkaniach. W pierwszym przypadku było to osiem osób, w drugim sześć.

W grupie eksperymentalnej znalazły się osoby między 17 a 28 rokiem życia, cztery kobiety i czterech mężczyzn. Studenci należący do grupy kontrolnej mieli od 20 do 23 lat i były to ponownie cztery kobiety oraz dwóch mężczyzn. Grupa G1 była zdecydowanie bardziej zróżnicowana pod względem pochodzenia uczniów, można w niej wyróżnić obywateli sześciu krajów z trzech kontynentów. Natomiast G2 to osoby pochodzące z Europy, a dokładnie z półwyspów: Iberyjskiego i Apenińskiego. Zależności geograficzne bezpośrednio wiążą się z władaniem określonymi językami ojczystymi, co zostało pokazane na poniższych wykresach:



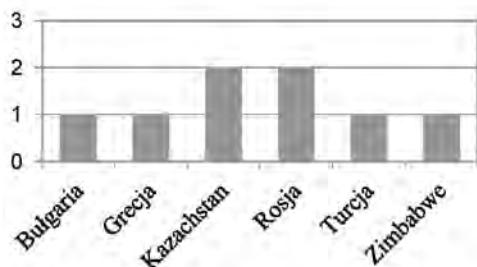
Wykres 1. Języki ojczyste – G1
(źródło: oprac. własne)



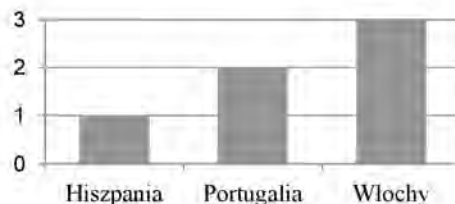
Wykres 2. Języki ojczyste – G2
(źródło: oprac. własne)

¹ Linki do opisów przygotowanych gier zamieszczono w bibliografii.

² Linki do gier przedstawionych w artykule udostępniono w bibliografii.



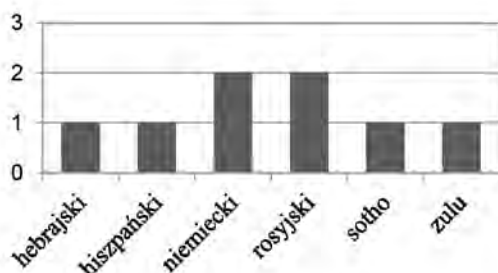
Wykres 3. Pochodzenie – G1
(źródło: oprac. własne)



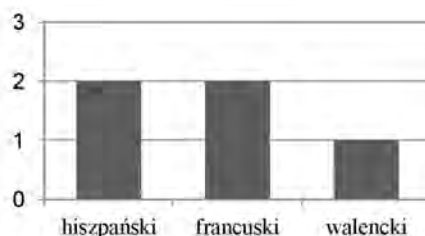
Wykres 4. Pochodzenie – G2
(źródło: oprac. własne)

Uczniowie przebywający w kraju w ramach programu Erasmus+ nigdy wcześniej nie mieli okazji uczyć się języka polskiego. Wyjątek stanowiła studentka, która sporadycznie korzystała z aplikacji do nauki słownictwa. Wśród adeptów grafiki komputerowej dwie osoby uczyły się wcześniej języka polskiego – w pierwszym przypadku była to dwutygodniowa szkoła letnia organizowana przez uczelnię, a w drugim czterokrotne indywidualne zajęcia odbyte przed wyjazdem z Rosji.

Inną zmienną, która wpływa na łatwość przyswajania polszczyzny, jest wcześniejsza znajomość języków obcych. Wśród studentów z G1 37,5% zadeklarowało znajomość trzech języków obcych, co ciekawe, dokładnie taki sam odsetek posługiwał się tylko jednym, z kolei 25% – dwoma. Deklarowany poziom kompetencji waha się od podstawowego do zaawansowanego. Inaczej wygląda zestawienie procentowe w przypadku G2, gdzie aż 50% zna dwa języki, 17% trzy, a 33% jeden. W tej grupie stopień opanowania języków obcych określano między średnio zaawansowanym a zaawansowanym. Badana grupa uczy się na kierunkach z wykładowym angielskim, więc znajomość tego języka zadeklarowali wszyscy badani. Poniżej zaprezentowano zestawienie pozostałych odpowiedzi udzielanych w G1 oraz G2.



Wykres 5. Języki obce – G1
(źródło: oprac. własne)



Wykres 6. Języki obce – G2
(źródło: oprac. własne)

3. Gry w glottodydaktyce

Wśród dostępnych na rynku publikacji poświęconych dydaktyce nie brakuje tych, które promują korzystanie z technologii informacyjno-komunikacyjnej (TIK). Przykładem może być magazyn „Uczę Nowocześnie” przedstawiający sposoby wprowadzania programów, aplikacji lub platform do szkolnej rzeczywistości (online 1). Nie dziwi więc fakt coraz powszechniejszego wykorzystywania narzędzi internetowych przez nauczycieli języków obcych (Mak, 2018: online). Mimo że instrukcje obsługi większości z nich są dostępne w języku angielskim, cieszą się one popularnością nie tylko wśród anglistów, lecz również w gronie germanistów, rusycystów, hispanistów czy polonistów. Nowe narzędzia zyskują szczególne znaczenie w sytuacjach kryzysowych, np. podczas epidemii wymuszającej nauczanie zdalne, kiedy posługiwanie się technologią nie jest już kwestią indywidualnej potrzeby, lecz koniecznością i zbiorowym obowiązkiem.

Warto podkreślić, że w przypadku lektorów polskiego jako obcego nowinki technologiczne zyskują zwolenników nie tylko w kraju, lecz również poza jego granicami, w środowiskach polonijnych. Dowodem jest publikacja wydana w 2016 roku, w której zarówno opisano możliwości wykorzystywania darmowych oraz płatnych wersji poszczególnych aplikacji, jak i przedstawiono przykładowe scenariusze lekcji przeprowadzonych z ich użyciem. Zaprezentowane narzędzia można podzielić na dwie kategorie:

- zwiększające atrakcyjność materiałów dydaktycznych, np. poprzez obróbkę zdjęć lub możliwość tworzenia komiksów – PiZap, StoryboardThat;
- umożliwiające wprowadzenie elementu rywalizacji lub testowania zdobytej wiedzy, czego przykładem są: quizy, krzyżówki, memory – Kahoot, Quizziz, Quizlet (Gruza, Pabiańczyk, 2016: 5–38).

3.1. Opis narzędzi

W niniejszym artykule analizie poddane zostaną aplikacje QuizWhizzer oraz genial.ly, które należą do rzadziej wykorzystywanych przez lektorów języka polskiego jako obcego, a są warte uwagi. Oprócz weryfikacji ich efektywności celem tego tekstu jest przedstawienie sposobów adaptacji opisywanych narzędzi na potrzeby zajęć odbywanych w wymiarze 90 minut tygodniowo.

Pierwsza z omawianych aplikacji (QuizWhizzer) umożliwia nie tylko stworzenie testu z pytaniami zamkniętymi, otwartymi lub wymagającymi wpisania kodu liczbowego, lecz także pozwala zastosować podstawowe mechanizmy gier planszowych. Dzięki temu lektor ma możliwość wyboru tła (czyli planszy) oraz liczby znajdujących się na niej pól. Ponadto autor decyduje, czy błędna odpowiedź skutkuje punktami ujemnymi i czy za każdym razem prawidłowe rozwiązanie zadania daje

możliwość zmiany położenia gracza tylko o jedno pole. Oprócz tego, jak w przypadku innych aplikacji do tworzenia quizów, nauczyciel ma wpływ na treść zadawanych pytań, a wszyscy uczestnicy rozgrywki mogą zapoznać się z prawidłowymi rozwiązaniami bezpośrednio po wykonaniu danego zadania. Plansza ogólna ułatwia nie tylko śledzenie na bieżąco poczynąń graczy poprzez obserwację, na którym polu się znajdują, lecz także weryfikację tabeli ze szczegółowymi wynikami. Dzięki niej nauczyciel oraz uczniowie sprawdzają, które zadania okazały się najtrudniejsze. Zarówno szata graficzna, jak i poszczególne pytania mogą być autorskie lub zapożyczone z puli udostępnianej przez pozostałych użytkowników (online 2). Jedynym ograniczeniem pozostaje kwestia darmowego lub płatnego korzystania z aplikacji. Na potrzeby artykułu gry przygotowano w wersji bezpłatnej³. Obsługa narzędzia jest łatwa, korzystanie z darmowej wersji wymaga jedynie założenia konta na stronie www.quizwhizzer.com. Dokładna instrukcja pracy z grami zarówno dla nauczyciela, jak i dla ucznia jest dostępna w formie filmu, w którym kolejno przedstawiono działania podejmowane przez osobę prowadzącą zajęcia (online 4).

Następna aplikacja (genial.ly) ma znacznie szersze zastosowanie niż opisane wcześniej narzędzie. Umożliwia bowiem tworzenie m.in. interaktywnych obrazków, prezentacji wideo, przewodników, infografik, quizów oraz gier. Konieczne jest wcześniejsze założenie konta na stronie www.genial.ly/register i wybranie wersji darmowej (wykorzystanej do przygotowania gier uwzględnionych w artykule) lub płatnej. W ramach bezpłatnego pakietu można tworzyć quizy rozwiązywane na czas lub inspirowane znanymi motywami graficznymi, np. z gry *Pac-Man*⁴. Ponadto dostępne są szablony do konstruowania gier memory, planszówek i adaptacji znanej na całym świecie gry *Zgadnij kto to?*⁵ (online 7). Interfejs narzędzia jest dostępny w językach angielskim, hiszpańskim i francuskim, więc polonista musi zmienić nie tylko treść zadań, lecz również zamieszczone w szablonach informacje o poziomie rozgrywki lub poprawności udzielonej odpowiedzi. Gracze mogą uczestniczyć w grze grupowo, odpowiadając na pytania wyświetlane na rzutniku w czasie za-

³ Różnica między wersją darmową a płatną to: maksymalnie 20 uczestników rozgrywki, brak dostępu do banku pytań i możliwości pobierania wyników oraz aktywowanie tylko jednej gry w tym samym czasie. Ostatni punkt utrudnia korzystanie z aplikacji, gdy prowadzący chce przerwać rozgrywkę i dokończyć ją na następnych zajęciach, a korzysta z aplikacji w co najmniej dwóch grupach (online 3).

⁴ Japońska gra komputerowa, która powstała w latach 80. Gracz to tytułowy Pac-Man, jego celem jest przejście przez labirynt, zebranie jak największej liczby rozmieszczonych w nim kulek oraz unikanie krążących dookoła duchów (online 5).

⁵ Gra planszowa (oryginalny tytuł *Guess Who?*) popularna na całym świecie. Przeznaczona jest dla dwóch graczy. Dysponują oni takimi samymi zestawami obrazków prezentujących ludzi. Jedna z osób wybiera konkretną postać, druga zadaje pytania na temat wyglądu, ale w taki sposób, aby odpowiedź mogła brzmieć „tak” lub „nie”. Celem jest odgadnięcie, którą postać wybrał przeciwnik (online 6). W adaptacji zamiast obrazków zastosowano rozbudowane opisy osób, a odpowiedzi zastąpiono podpowiedziami zamieszczonymi w aplikacji.

jęć, lub pracować indywidualnie bądź w małych grupach po otrzymaniu od lektora linku do gry. Główną wadą aplikacji jest brak wglądu do statystyk odpowiedzi, co skutkuje koniecznością znalezienia innego sposobu na podsumowanie rozgrywki.

3.2. Opis zajęć

Pierwszy cykl zajęć obejmował korzystanie z narzędzia QuizWhizzer. Lekcje przeprowadzono według schematu: rozgrzewka językowa – nawiązanie do treści omawianych tygodni wcześniej, część zasadnicza – wprowadzenie nowej leksyki, utrwalenie materiału – gra z wykorzystaniem aplikacji w grupie eksperymentalnej i ćwiczenia w grupie kontrolnej. Poniżej przedstawiono przebieg zajęć zarówno w G1, jak i w G2.

Tabela 1. Opis zajęć w grupach G1 i G2 – część I (źródło: oprac. własne)

GRUPA EKSPERYMENTALNA (G1)	GRUPA KONTROLNA (G2)
TEMAT: RODZINA	
12.12.2019 (QuizWhizzer)	12.12.2019
Rozgrzewka językowa ⁶ – powtórzenie różnic między formami mianownika i narzędnika przedstawionymi w czasie poprzednich zajęć.	Rozgrzewka językowa – powtórzenie różnic między formami mianownika i narzędnika przedstawionymi w czasie poprzednich zajęć.
Wprowadzenie leksyki określającej członków rodziny: podpisanie członków rodziny na drzewie genealogicznym, dopasowanie postaci na ilustracji do właściwego przymiotnika, np. <i>wysportowany tata</i> .	Wprowadzenie leksyki określającej członków rodziny: podpisanie członków rodziny na drzewie genealogicznym, dopasowanie postaci na ilustracji do właściwego przymiotnika, np. <i>wysportowany tata</i> .
Gra planszowa online z motywem przewodnim w postaci drzewa genealogicznego. Każdy uczestnik, przechodząc z pola na pole, wybiera właściwą formę rzeczownika nazywającego członka rodziny, tak aby powstało poprawne zdanie, np. <i>Mieszkam z... (babcia)</i> .	Stworzenie w parach rysunku i opisu drzewa genealogicznego wymyślonej rodziny. Przedstawienie opisu innej parze, której celem jest zilustrowanie usłyszanych informacji. Weryfikacja efektów.

⁶ W części I i II rozgrzewka językowa w formie krótkiego powtórzenia to stały element lekcji, dlatego nie powtarzano tej informacji przy opisie drugich i trzecich zajęć w obu cyklach.

GRUPA EKSPERYMENTALNA (G1)	GRUPA KONTROLNA (G2)
TEMAT: NARODOWOŚCI	
17.12.2019 (QuizWhizzer)	16.12.2019
Wprowadzenie żeńskich i męskich form nazw narodowości: dopasowanie nazwy kraju do mieszkańca oraz utworzenie odpowiednika określającego mieszkankę. Ćwiczenie z wykorzystaniem internetu – weryfikacja różnic semantycznych między formami <i>Angielka</i> – <i>angielka</i> oraz <i>Węgierka</i> – <i>węgierka</i> .	Wprowadzenie żeńskich i męskich form nazw narodowości: dopasowanie nazwy kraju do mieszkańca oraz utworzenie odpowiednika określającego mieszkankę. Ćwiczenie z wykorzystaniem internetu – weryfikacja różnic semantycznych między formami <i>Angielka</i> – <i>angielka</i> oraz <i>Węgierka</i> – <i>węgierka</i> .
Gra planszowa online stworzona z wykorzystaniem gotowej grafiki. Rozgrywka ma dwie równoległe części – wirtualną i analogową. Pierwsza polega na wskazaniu właściwej formy rzeczownika określającego narodowość, np. <i>Mieszkaniec kraju to...</i> (obok zdania pojawia się flaga kraju) lub <i>Ona mieszka z...</i> (<i>Greki</i>). Druga wymaga odpowiedzi na pytania rozdane przez lektorkę przed rozpoczęciem gry. Cyfry stanowiące odpowiedzi tworzą kod liczbowy – rozwiązanie ostatniego zadania.	Rozwiązanie krzyżówki z pytaniami w formie graficznej lub werbalnej, w której hasła to nazwy państw lub narodowości.
TEMAT: ZAWODY	
19.12.2019 (QuizWhizzer)	19.12.2019
Wprowadzenie nazw zawodów – łączenie leksemu z właściwym obrazkiem i bezokolicznikiem. Przedstawienie zasad tworzenia żeńskich odpowiedników od ich męskich pierwowzorów.	Wprowadzenie nazw zawodów – łączenie leksemu z właściwym obrazkiem i bezokolicznikiem. Przedstawienie zasad tworzenia żeńskich odpowiedników od ich męskich pierwowzorów.
Gra planszowa online z gotową grafiką ⁷ . Uczestnicy są podzieleni na dwuosobowe zespoły. Zadanie polega na podpisaniu ilustracji poprawnymi nazwami wykonawców zawodów z uwzględnieniem form żeńskich i męskich.	Dopisywanie żeńskich wariantów nazw zawodów do form męskich rozdanych przez lektorkę. Uzupełnianie tabeli z kolumnami zatytułowanymi <i>To jest...</i> oraz <i>On/ona jest...</i>

Alternatywne formy kształcenia stosowano na zakończenie zajęć – tydzień wcześniej studenci byli informowani o konieczności przyniesienia na zajęcia telefonu, tabletu lub komputera. Słuchacze otrzymywali instrukcję dotyczącą logowania do gry oraz rozwiązywania zadań – informację podaną bezpośrednio przed rozgrywką

⁷ Zarówno planszę, jak i ilustracje wykorzystane w pytaniach pobrano ze strony pixabay udostępniającej grafikę użytkownikom aplikacji.

w formie ustnej i pisemnej. Niestety podczas trójga pierwszych zajęć zastosowanie nowego narzędzia okazało się na tyle silnym dystraktorem, że kilka osób popełniło błędy spowodowane niedostosowaniem się do wytycznych, np. miało problemy techniczne wynikające ze zignorowania instrukcji lub zapomniało o konieczności używania polskich znaków. Podczas zajęć dotyczących rodziny na prośbę studentów zdecydowano się na ponowną rozgrywkę, przy okazji której polecono im narysowanie w zeszytach drzewa genealogicznego na podstawie informacji zawartych w zadaniach. Umożliwiło to nie tylko dokładniejsze zapoznanie z mechanizmem gry, lecz także wspólne weryfikowanie odpowiedzi na tablicy. Ostatni element był szczególnie istotny zwłaszcza dla osób, które udzielały poprawnych odpowiedzi, ponieważ aplikacja w ramach nagrody automatycznie przenosiła je o dwa pola, a ingerencja w ustawienia była niemożliwa. Skutkowało to pominięciem niektórych pytań i utrudniało opisanie całej rodziny. Warto zauważyć, że w przypadku QuizWhizzer niezbędna jest analiza tabeli wyników. Podium, czyli podstawowy rezultat rozgrywki, uwzględnia bowiem osoby, które rozwiązały test nie tylko poprawnie, lecz również szybko, dzięki czemu aplikacja pozwoliła im pominąć część zadań. Z kolei zestawienie punktacji pokazuje, że niejednokrotnie studenci pracujący wolniej uzyskali większą liczbę punktów, ponieważ mogli odpowiedzieć na wszystkie pytania.



Ilustracja 1. Plansza Rodzina⁸



Ilustracja 2. Plansza Narodowości⁹

⁸ Zdjęcie stanowiące tło gry pobrano ze strony: <https://pixabay.com/pl/photos/sąd-dąb-dąb-drzewo-starego-dębu-2314686/> [DW: 10.12.2019].

⁹ Plansza pobrana z puli obrazów udostępnionych w aplikacji.

PYTANIA:**ODPOWIEDZI:**

a) Ile flag ma kolor biały, niebieski i czerwony?

b) Ile kolorów ma flaga Niemiec?

c) Ile kolorów ma flaga Polski?

d) Ile jest w tabeli form czasownika *mieszkać*?

mam, mieszkam, masz, mieszka, mamy, mieszkacie,
mieszkamy, mają, mieszkasz, ma, mieszkają, macie

Ilustracja 3. Gra *Narodowości*, część II (źródło: oprac. własne)

Istotnym problemem wpływającym na sposób przeprowadzania zajęć była zmienna frekwencja studentów. Podczas lekcji na temat zawodów obecne były cztery osoby znające język rosyjski, uczestniczące także w poprzednich lekcjach, i trzy posługujące się jedynie angielskim, które ominęły większość grudniowych spotkań. Konieczne było zatem zmodyfikowanie dotychczasowego schematu pracy indywidualnej na rzecz działań grupowych. Powstały trzy zespoły, w których osoby lepiej rozumiejące zagadnienie miały tłumaczyć reguły mniej systematycznym studentom. Takie rozwiązanie nie tylko umożliwiło części uczniów zapoznanie się z nowym tematem, lecz również pozwoliło osobom wcielającym się w nauczyciela zweryfikować własne kompetencje językowe, co jest jednym z najlepszych sposobów nauki (Kotarski, 2017: 250–262). Uczniowie w razie potrzeby mogli korzystać z notatek lub pomocy lektorki.

Tym razem w grze wykorzystano możliwość udzielania krótkich odpowiedzi, dzięki czemu podczas analizy wyników studenci widzieli, jakie błędy najczęściej popełniają, pisząc po polsku. Pod względem technicznym istotna była konieczność używania polskich znaków, a także wpisywanie odpowiedzi drukowanymi literami, co zostało podkreślone w instrukcji, którą lektorka objaśniła na początku rozgrywki.

W kolejnym cyklu trojga zajęć wykorzystano dwa narzędzia – QuizWhizzer oraz genial.ly. W przypadku drugiej aplikacji zdecydowano się na stosowanie dodatkowych zadań analogowych, których celem było uwzględnienie odmiennych stylów poznawczych studentów i dostosowanie ćwiczeń do potrzeb całej grupy.

Tabela 2. Opis zajęć w grupach G1 i G2 – część II (źródło: oprac. własne)

GRUPA EKSPERYMENTALNA (G1)	GRUPA KONTROLNA (G2)
TEMAT: GODZINY I	
9.01.2020 (QuizWhizzer)	9.01.2020
Rozgrzewka językowa – ćwiczenie umożliwiające powtórzenie leksyki poznanej na poprzednich zajęciach.	Rozgrzewka językowa – ćwiczenie umożliwiające powtórzenie leksyki poznanej na poprzednich zajęciach.
Wprowadzenie oficjalnych i nieoficjalnych form określania czasu.	Wprowadzenie oficjalnych i nieoficjalnych form określania czasu.
Gra planszowa z motywem przewodnim w postaci zegara. Zadaniem uczestników jest określenie, czy podany zapis to forma oficjalna, czy nieoficjalna. Podczas wspólnego analizowania odpowiedzi studentów kolejno proszono o podanie innego sposobu określenia godziny.	Rozdanie kartek z oficjalnymi i nieoficjalnymi zapisami czasu. (W zajęciach brały udział trzy osoby, każda otrzymała dwie kartki). Zadanie polega na pytaniu o godzinę i udzielaniu odpowiedzi. Celem jest ułożenie par z kartek, które określają tę samą godzinę w odmienny sposób.
TEMAT: GODZINY II	
16.01.2020 (genial.ly)	16.01.2020
Pisemne ćwiczenia dotyczące wyrażania zależności temporalnych.	Pisemne ćwiczenia dotyczące wyrażania zależności temporalnych.
Quiz inspirowany grą <i>Pac-Man</i> . Polega on na wybraniu właściwego słownego zapisu godziny przedstawionej za pomocą liczb. Dodatkowym, analogowym elementem quizu była prośba o zanotowanie wariantu zapisu, którego nie uwzględniono w grze.	Wylosowanie kartek z zegarami w wersji tradycyjnej (zapis nieoficjalny) i elektronicznej (zapis oficjalny). Podczas odczytywania godzin zadaniem pozostałych studentów było notowanie ich na kartach pracy w kolumnie „oficjalne” lub „nieoficjalne”. Po dopisaniu przeciwnych wariantów uzupełnionych godzin zweryfikowano efekty pracy.
TEMAT: HOBBY	
17.01.2020 (genial.ly)	23.01.2020
Podpisywanie obrazków odpowiednimi bezokolicznikami. Poznanie różnicy między określeniami <i>poniedziałek</i> – <i>w poniedziałek</i> oraz <i>wieczór</i> – <i>wieczorem</i> .	Podpisywanie obrazków odpowiednimi bezokolicznikami. Poznanie różnicy między określeniami <i>poniedziałek</i> – <i>w poniedziałek</i> oraz <i>wieczór</i> – <i>wieczorem</i> .
Quiz o formie inspirowanej zawodami pływackimi. Zadaniem jest wybór właściwego czasownika odpowiadającego przedstawionej ilustracji.	Wylosowanie przez uczestników siedmiu kartek z porami dnia oraz nazwami czynności i ułożenie z nimi siedmiu zdań – po jednym do każdego dnia tygodnia, np.: <i>W poniedziałek rano lubię czytać książki.</i>

Troje ostatnich zajęć dotyczyło podsumowania poruszanych dotąd treści. Konieczność zmotywowania uczniów do odtworzenia wiedzy zdobywanej podczas lekcji wymagała rezygnacji z gier jako rodzaju podsumowania zajęć. Dodatkowym

i nie mniej istotnym bodźcem były informacje od pojedynczych studentów, że stosowanie gier jako finalnego elementu lekcji nie zawsze sprzyja utrwaleniu poznanego materiału. Dlatego tym razem stanowiły one formę rozgrzewki lub element głównego toku zajęć, co zaprezentowano w tabeli.

Tabela 3. Opis zajęć w grupach G1 i G2 – część III (źródło: oprac. własne)

GRUPA EKSPERYMENTALNA (G1)	GRUPA KONTROLNA (G2)
TEMAT: POWTÓRZENIE – OPIS OSOBY	
23.01.2020 (genial.ly)	24.01.2020
Quiz sprawdzający zarówno wiedzę, jak i refleks uczestników. Cel to szybkie dopasowanie podanego wyrazu do właściwej kategorii, np.: <i>blond</i> do <i>włosy</i> , <i>oczy</i> lub <i>nos</i> .	Ochotnik losuje zdjęcie osoby. Następnie każdy student, z pięciorga obecnych, formułuje pytanie dotyczące np. wyglądu, wieku lub pochodzenia osoby na fotografii i wybiera, kto z pozostałych uczniów na nie odpowie.
Wspólne stworzenie opisu osoby na podstawie ilustracji.	Wspólne stworzenie opisu osoby na podstawie ilustracji.
TEMAT: KTO TO JEST?	
30.01.2020 (genial.ly)	30.01.2020
Praca w parach. Przeczytanie opisów 10 osób ¹⁰ . Na rzutniku wyświetlono grę, w której po kolei odkrywano 4 informacje dotyczące jednej z 10 opisanych osób. Cel to jak najszybsze wytypowanie właściwej postaci. Każda para może udzielić odpowiedzi jeden raz – liczy się nie tylko poprawność, lecz również liczba odsłoniętych podpowiedzi. Grę powtórzono dwukrotnie z wykorzystaniem kolejnych postaci.	Praca w dwóch zespołach. Przeczytanie opisów 10 osób. Wylosowanie przez każdą z grup 5 kartek z numerami od 1 do 10. Zanotowanie 2 pytań do opisu wybranych osób. Wymiana kartek między grupami, zapisanie odpowiedzi i weryfikacja ich poprawności przez autorów pytań.
TEMAT: POWTÓRZENIE	
6.02.2020 (genial.ly)	6.02.2020
Quiz w formie zbliżonej do koła fortuny. Zadanie polega na wylosowaniu przez chętnych studentów kolorowych karteczek wskazujących kategorię, z której lektorka zadaje im pytanie. Zagadnienia budzące wątpliwości rozwiązywano grupowo.	Przygotowanie przez studentów po jednym pytaniu, na podstawie notatek, dotyczącym treści poruszanych podczas zajęć w semestrze zimowym.
Szczegółowe powtórzenie.	Szczegółowe powtórzenie.

¹⁰ Treść opisów zamieszczono w aneksie.

4. Porównanie strategii graczy – analiza wyników

Po cyklu trojga zajęć w obu grupach przeprowadzano testy weryfikujące zdobytą wiedzę. Pierwszy z nich (T1) dotyczył leksyki określającej rodzinę (R), narodowości (N) oraz zawody (Z). Ponadto zawierał zróżnicowanie między formami mianownika i narzędnika, które zostały wprowadzone przed rozpoczęciem eksperymentu. Kolejny (T2) obejmował lekcje na temat godzin (G-1 i G-2) oraz hobby (H). Natomiast ostatni (T3) dotyczył leksyki i gramatyki niezbędnych do stworzenia prezentacji na temat wybranej osoby (P1 i P2), a także powtarzanego wcześniej materiału (PT). Poniższe tabele podsumowują obecności, oceny testów oraz rezultaty uzyskane z ich poszczególnych części.

Tabela 4. Zestawienie wyników w grupie eksperymentalnej – G1 (źródło: oprac. własne)

GRUPA EKSPERYMENTALNA												
Lp.	R	N	Z	T1	G-1	G-2	H	T2	P1	P2	PT	T3
1.	+	+	-	75%	+	+	+	88%	+	+	+	97%
	100%	100%	25%		100%	100%	63%		100%		T1 – 83% T2 – 100%	
2.	+	+	-	33%	+	+	+	46%	-	+	-	80%
	100%	0%	0%		100%	25%	13%		100%		T1 – 50% T2 – 83%	
3.	+	+	+	67%	+	+	-	90%	+	+	+	87%
	75%	75%	50%		100%	100%	69%		100%		T1 – 67% T2 – 89%	
4.	+	+	+	33%	+	+	+	-	-	-	-	65%
	75%	0%	25%		-	-	-		92%		T1 – 67% T2 – 56%	
5.	+	+	+	67%	+	+	+	54%	+	+	+	95%
	75%	50%	75%		50%	63%	50%		92%		T1 – 83% T2 – 100%	
6.	+	+	+	33%	+	-	+	42%	+	-	+	80%
	75%	0%	25%		50%	75%	0%		67%		T1 – 67% T2 – 89%	
7.	+	+	-	33%	+	+	-	25%	+	+	+	58%
	75%	0%	25%		38%	38%	0%		42%		T1 – 33% T2 – 72%	
8.	+	+	+	92%	+	+	+	77%	+	+	+	97%
	100%	100%	75%		75%	100%	56%		100%		T1 – 83% T2 – 100%	

Tabela 5. Zestawienie wyników w grupie kontrolnej – G2 (źródło: oprac. własne)

GRUPA KONTROLNA												
Lp.	R	N	Z	T1	G-1	G-2	H	T2	P1	P2	PT	T3
1.	+	+	+	50%	+	+	+	-	-	+	+	97%
	75%	50%	25%		-	-	-		100%		T1 – 83% T2 – 100%	
2.	+	+	+	33%	-	+	-	0%	+	+	+	70%
	50%	25%	25%		0%	0%	0%		83%		T1 – 50% T2 – 72%	
3.	+	+	+	50%	+	+	-	29%	+	+	+	90%
	75%	50%	25%		50%	13%	0%		100%		T1 – 83% T2 – 89%	
4.	+	+	+	50%	-	+	+	31%	+	+	+	88%
	75%	25%	50%		63%	0%	31%		92%		T1 – 50% T2 – 100%	
5.	-	-	-	42%	+	+	+	69%	+	-	+	95%
	50%	50%	25%		100%	75%	31%		92%		T1 – 83% T2 – 100%	
6.	+	+	-	-	-	-	+	8%	+	-	+	45%
	-	-	-		25%	0%	0%		58%		T1 – 50% T2 – 39%	

Porównanie efektów kształcenia dotyczy uczniów, którzy osiągnęli wynik wynoszący minimum 50%, a tym samym przekroczyli próg zdawalności, czyli minimum umożliwiające uzyskanie pozytywnej oceny semestralnej. Na tej podstawie można stwierdzić, że obie grupy bardzo dobrze opanowały leksykę określającą członków rodziny. Grupa kontrolna dużo lepiej poradziła sobie z narodowościami, a tym samym uzyskała o 10% wyższy wynik z pierwszego testu. Z kolei grupa eksperymentalna znacząco przewyższyła uczestników programu Erasmus+ wiedzą na temat słownictwa określającego czas i hobby. Wszyscy studenci opanowali umiejętność opisu osoby, jednak słuchacze z G2 uzyskali wyższe noty. Natomiast test końcowy z wynikiem o 17% wyższym od równoległej grupy zdali uczniowie z G1.

Tabela 6. Zestawienie procentowe testów z wynikiem minimum 50% – G1 i G2 (źródło: oprac. własne)

Gr.	R	N	Z	T1	G-1	G-2	H	T2	P1/ P2	PT	T3
G1	100%	50%	38%	50%	86%	71%	57%	57%	88%	88% 100%	100%
G2	100%	60%	20%	60%	60%	20%	0%	20%	100%	100% 83%	83%

5. Popularność gry – wnioski

Efekty zajęć przeprowadzonych z wykorzystaniem aplikacji oraz bez ich użycia nie są oczywiście jednoznaczne. Na stopień przyswajanej wiedzy wpływa dużo czynników – dokładniej opisano je w akapicie dotyczącym charakterystyki grup badawczych. Wiele z nich trudno wykluczyć lub przewidzieć, np. indywidualne predyspozycje językowe, motywację¹¹, znajomość innych języków słowiańskich lub regularną, samodzielną naukę¹².

Oprócz wspomnianych zależności istotne są założenia poczynione przez nauczyciela. Niejednokrotnie jego poglądy to stwierdzenia silnie stereotypizujące i zaburzające rzeczywisty ogłód sytuacji. Przykładem może być utożsamianie młodego człowieka z tzw. cyfrowym tubylcem i stawianie tezy, że w przypadku pracy z tego typu uczniem korzystanie z nowoczesnych technologii znacznie ułatwi proces kształcenia (Laskowska, 2019: 169). Niestety nie da się bezpośrednio przełożyć opisanego sposobu postrzegania rzeczywistości na realia pracy lektora. Dowodem mogą być trudności w obsłudze nowych narzędzi zaobserwowane na początku eksperymentu oraz opinie studentów umieszczone w kwestionariuszu oceny zajęć, który wypełniali po zakończeniu semestru.

W grupie eksperymentalnej siedem na osiem osób wskazało, że do ich ulubionych form pracy podczas zajęć należały gry, quizy i wszelkie zadania wymagające interakcji. Jedna osoba wymieniła prace domowe, ćwiczenia pisemne oraz prezentacje umożliwiające indywidualną naukę między cotygodniowymi spotkaniami. Ta rozbieżność zasługuje na szczególną uwagę, zważając na fakt, że dotyczy osób studiujących grafikę komputerową, a więc potencjalnie zainteresowanych tematyką gier oraz nowymi technologiami. Pozostałe odpowiedzi pozwalają stwierdzić, że uczniowie z G1 grają kilka godzin dziennie i najczęściej wybierają formy elektroniczne, dostępne na komputerze lub w telefonie. Tylko jedna osoba nie potwierdziła korzystania z tego typu rozrywki i nie jest to wymieniony wcześniej zwolennik zadaniowej alternatywy kształcenia językowego. W analizowanej grupie częstotliwość sięgania po ludyczne formy spędzania wolnego czasu znacznie przekracza tę deklarowaną przez uczniów z G2, wśród których gracze stanowią jedynie 33% uczestników kursu.

Oprócz doświadczenia w świecie wirtualnych lub tradycyjnych rozgrywek istotną informacją dla lektora jest również styl uczenia się, bowiem świadomość pracy z przeważającą grupą wzrokowców, jak w przypadku obu badanych grup, pozwala przygotowywać materiały dopracowane pod względem wizualnym. Ważnym

¹¹ Z pewnością istotnym elementem różnicującym obie grupy jest ich motywacja do nauki języka, odmienna w przypadku osób przyjeżdżających jedynie na pół roku oraz tych, które mają w perspektywie trzyletnie studia.

¹² Uczniowie w obu grupach deklarowali nieregularne korzystanie z aplikacji Duolingo (G1 i G2), Busuu (G1), 50 languages (G1) oraz Learn Polish. Speak Polish (G1).

aspektem pozostaje również środowisko pracy. Mimo że 63% grafików preferuje działania indywidualne, wciąż blisko połowa dopuszcza możliwość kooperacji w grupach lub w parach, co stwarza dla nauczyciela szansę na urozmaicenie form aktywizacji studentów, również podczas pracy z wykorzystaniem aplikacji.

Słuchacze z G1 uważają, że wprowadzanie nowych technologii na zajęciach językowych sprawia, że stają się one bardziej interesujące. Ponadto pozwalają sprawdzić lub utrwalić zdobytą wiedzę oraz podejmować rywalizację, co stanowi dodatkową motywację do nauki. Studenci podkreślają, że jeśli gra jest właściwie skorelowana z przedmiotem nauczania, ułatwia zapamiętywanie nowych treści. Nie jest to jednak uniwersalna opinia, gdyż jedna z osób postrzega formy online jako dystraktory zmuszające do działania pod presją czasu i grupy, a tym samym utrudniające wykorzystanie nowo nabytych informacji. Dla lektora rozwiązaniem tego dylematu może być wykorzystywanie np. quizów jako formy rozgrzewki językowej na początku zajęć, co umożliwi właściwe przygotowanie się do egzekwowania wiedzy, a tym samym zapewni poczucie bezpieczeństwa istotne w procesie kształcenia. Warto również pamiętać, że rywalizacja jako istotny element gry nie musi być tak samo ceniona przez wszystkich uczniów. Według kwestionariuszy tylko jedna osoba uważa, że jest to ważniejsze działanie niż współpraca, która ma czterech zwolenników. Trzech uczniów twierdzi, że kluczowe jest podejmowanie obu aktywności.

Studenci z grupy eksperymentalnej podjęli się oceny, w skali od 1 do 5, gier przeprowadzonych podczas zajęć pod względem utrwalenia leksyki oraz sprawdzenia zdobytej wiedzy. Najlepiej ocenili quiz związany z rozpoznawaniem osoby na podstawie pojedynczych informacji oraz powtórzenie przed testem w formie pytań zadawanych zgodnie z wylosowanymi kategoriami. Najniżej punktowano grę dotyczącą narodowości. Być może powodem była skomplikowana forma uwzględniająca zadanie z kodem liczbowym oraz konieczność wykorzystania spostrzegawczości lub wiedzy ogólnej w celu rozwiązania zadania kończącego rozgrywkę. Oceny studentów nie są dowodem na wyższość jednej aplikacji nad drugą, należy bowiem pamiętać, że sposób adaptacji zależy od kreatywności lektora. Zarówno najwyżej, jak i najniżej oceniona gra wykorzystywała formę wirtualną i analogową, jednak pierwsza łączyła współpracę z rywalizacją, natomiast druga polegała na indywidualnej walce o podium, co mogło znacząco zaważyć na werdykcie studentów.

Wyniki przedstawionego badania pozwalają wysnuć wniosek, że wykorzystywanie gier w celu utrwalenia oraz automatyzacji słownictwa jest skuteczne, ale wymaga od lektora nie tylko dokładnego przygotowania zadań i dostosowania ich do mechaniki gry, lecz także umiejętności bieżącego reagowania na potrzeby uczniów. Niejednokrotnie wiąże się to z rezygnacją z niektórych pomysłów dydaktycznych lub z ich znaczną modyfikacją. Bywa to niezwykle trudne zarówno ze względu na czas poświęcony przygotowaniu materiałów, jak i na entuzjazm towarzyszący lektorowi, który odkrywa możliwości nowo poznanej aplikacji. Warto podkreślić, że nie istnieje narzędzie online, które można uznać za uniwersalne niezależnie od grupy, tema-

tyki zajęć lub umiejętności lektora. Dlatego nie należy przywiązywać się do jednej, znanej aplikacji. Istotne jest podejmowanie prób adaptowania dostępnych narzędzi oraz zwiększanie świadomości, zwłaszcza wśród nauczycieli języka polskiego jako obcego, z jak wielu aplikacji mogą korzystać i w jaki sposób dostosowywać je nie tylko do potrzeb własnych, lecz przede wszystkim studentów oraz zajęć.

Skuteczność stosowania określonych technik ludycznych w dużej mierze zależy od sposobu pojmowania procesu dydaktycznego. Nie można postrzegać go bowiem jako gry, w której osiągnięcie celu wymaga ścisłego postępowania według określonych zasad. Dużo trafniejsze okazuje się porównanie do świata wirtualnego, w którym reguły postępowania cechuje elastyczność i możliwość dostosowania do zmiennej rzeczywistości, a tym samym do potrzeb uczniów (Kotuła, 2017: 114–115).

Bibliografia

- Gruza D., Pabiańczyk A., 2016, *Język polski 2.0 – zastosowanie nowoczesnych technologii w nauczaniu języka polskiego*, Fundacja Edu & More, Warszawa.
- Kaczmarzyk M., 2018, *Unikat. Biologia wyjątkowości*, Dobra Literatura, Słupsk – Warszawa.
- Kaźmierczak P., 2019, *Komu piosenkę? O recepcji piosenek wśród dzieci i młodzieży na lekcjach języka polskiego jako obcego*, [w:] K. Ziolo-Pużuk (red.), *Panorama glottodydaktyki polonistycznej. Wyzwania, pytania, kierunki*, Wydawnictwo Naukowe UKSW, Warszawa, s. 137–148.
- Kaźmierczak P., 2018, *Piosenka pomoże na wiele, czyli o alternatywnych sposobach kształtowania kompetencji gramatycznej*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 25, s. 205–216, <https://doi.org/10.18778/0860-6587.25.12>.
- Kaźmierczak P., 2020a, *Escape room – nowa zagadka glottodydaktyki polonistycznej*, [w:] E. Kubicka, M. Berend, A. Walkiewicz (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. 5, Drukarnia Cyfrowa UMK, Toruń, s. 301–315.
- Kaźmierczak P., 2020b, *Elementy ludyczne w kształceniu lektorów języka polskiego jako obcego*, [w:] M. Biernacka, P. Kaźmierczak, A. Banach (red.), *Ludyczność w (glotto)dydaktyce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 119–127.
- Kotarski R., 2017, *Włam się do mózgu*, Altenberg, Warszawa.
- Kotuła K., 2017, *Rzeczywistość wirtualna w nauczaniu języków obcych – nowy paradygmat komunikacji w dyskursie szkolnym?*, „Homo Ludens”, nr 1(10), s. 111–131.
- Laskowska J., 2019, *Technologie cyfrowe w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 26, s. 161–170, <https://doi.org/10.18778/0860-6587.26.10>.
- Popper K. R., 1977, *Logika odkrycia naukowego*, tłum. U. Niklas, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Pfeiffer W., 2010, *Esej o przywracaniu równowagi w glottodydaktyce polskiej*, [w:] Z. Wąsik, A. Wach (red.), *Heteronomie glottodydaktyki. Domeny, pogranicza i specjalizacje nauczania języków obcych*, Instytut Filologii Angielskiej UAM, Poznań, s. 75–85.
- Siek-Piskozub T., 1994, *Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

- Siek-Piskozub T., 2001, *Uczyć się bawiąc. Strategia ludyczna na lekcji języka obcego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A., 2010, *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Avalon, Kraków.
- Żylińska M., 2007, *Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych. Teoria i praktyka*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa.

Netografia

- GL 1: <https://view.genial.ly/5e16c40977322d4f6827a9e9/game-godziny> [DW: 27.03.2020].
- GL 2: <https://view.genial.ly/5e2193019e64014072abe596/game-lubie> [DW: 27.03.2020].
- GL 3: <https://view.genial.ly/5e7f82fc50a0310d8c290997/game-prezentacja-1> [DW: 27.03.2020].
- GL 4: <https://view.genial.ly/5e32c4876bbd27220c531127/game-osoba-1> [DW: 27.03.2020].
- GL 5: <https://view.genial.ly/5e32c6386bbd27220c531f31/game-osoba-2> [DW: 27.03.2020].
- GL 6: <https://view.genial.ly/5e32c8216bbd27220c532bb6/game-osoba-3> [DW: 27.03.2020].
- GL 7: <https://view.genial.ly/5e3beb9735ef460490129740/game-powtorzenie> [DW: 27.03.2020].
- Mak J., 2008, *Quizes in the classroom – hot or not?*, „Uniqueskills”, nr 3, <https://horyzontyangiastyki.pl/artykul/quizes-in-the-classroom-hot-or-not> [DW: 27.03.2020].
- online 1: <http://edufakty.pl/edufakty/> [DW: 27.03.2020].
- online 2: <https://blog.quizwhizzer.com/about-our-take-on-gamification/> [DW: 27.03.2020].
- online 3: <https://quizwhizzer.com> [DW: 27.03.2020].
- online 4: <https://www.youtube.com/watch?v=sCiq6O50uLg> [DW: 27.03.2020].
- online 5: <https://pl.wikipedia.org/wiki/Pac-Man> [DW: 27.03.2020].
- online 6: https://www.youtube.com/watch?v=Tqr3f4t_c3E [DW: 27.03.2020].
- online 7: <https://www.youtube.com/watch?v=a76UPzU2VXM> [DW: 6.04.2020].
- online 8: <https://www.youtube.com/watch?v=tBXSlyx1JLk> [DW: 6.04.2020].
- QW 1: <https://quizwhizzer.com/game/5df1833a5e26280017600cb7> [DW: 27.03.2020].
- QW 2: <https://quizwhizzer.com/game/5df887ffc431230017a528bc> [DW: 27.03.2020].
- QW 3: <https://quizwhizzer.com/game/5dfb680640a3610017af1034> [DW: 27.03.2020].
- QW 4.: <https://quizwhizzer.com/game/5e1ff06b59d2d8001716ac51> [DW: 27.03.2020].

STRESZCZENIE

Artykuł przedstawia wyniki badania dotyczącego wykorzystywania aplikacji QuizWhizzer oraz genial.ly jako narzędzi utrwalających słownictwo. W pierwszej części tekstu zaprezentowano dokładną charakterystykę grup: eksperymentalnej i kontrolnej oraz opisano metodę *action research*, stanowiącą podstawę przeprowadzonego eksperymentu. Następnie przedstawiono możliwości tytułowych aplikacji zarówno w wersji darmowej, jak i płatnej. Opisano dziewięć lekcji przeprowadzonych w trzech cyklach. Podsumowaniem każdej części był test sprawdzający wiedzę studentów. Efekty ich nauki zestawiono w tabeli. Omówiono także opinie uczniów wyrażone w kwestionariuszach wypełnianych po zakończeniu eksperymentu. Podsumowaniem artykułu jest wniosek o skuteczności stosowania aplikacji, przy zachowaniu otwartości zarówno na zmiany w zaplanowanym sposobie prowadzenia zajęć, jak i na konstruktywną krytykę studentów.

Słowa kluczowe: ludyczność, aplikacje, nowe technologie, język polski jako obcy

Aneks – opisy do gry

- 1) Piotr Nowak jest Polakiem. Mieszka z żoną, córką i synem w Łodzi, przy ulicy Sterlinga 34. Ma 45 lat. Jest malarzem. Interesuje się sportem i malarstwem. Ma długie, blond włosy i niebieskie oczy. Jest niski, ale przystojny. Piotr jest miły, kreatywny i utalentowany. Lubi biegać i pływać.
- 2) Alicja mieszka w Warszawie z siostrą Anną. Ma 20 lat i jest studentką. Interesuje się grafiką komputerową i sztuką. Ma krótkie, czarne, kręcone włosy i zielone oczy. Jest wysoka, szczupła i ładna. Alicja to sympatyczna kobieta, lubi czytać książki oraz malować. Anna jest nerwowa i inteligentna, bardzo lubi rozmawiać przez telefon.
- 3) Adam Szmidt jest Niemcem. Mieszka w Berlinie. Ma 16 lat i jest uczniem. Mieszka z rodzicami, babcią, dziadkiem i bratem. Ma długie, kręcone włosy. Jest pracowity i miły. Ma małe, niebieskie oczy. Interesuje się muzyką klasyczną i boksem. Lubi chodzić na siłownię i gotować.
- 4) Ewa jest Szwedką, ale mieszka w Polsce z bratem i siostrą. Jest informatykiem. Ma średniej długości, rude włosy i piwne oczy. Jest bardzo ładna, chuda i niska. Lubi oglądać filmy oraz uczyć się języków obcych. Jest spontaniczna.
- 5) Radosław jest Czechem. Mieszka z żoną i psem. Jego adres to Łódź, ulica Rewolucji 12. Radosław jest architektem. Interesuje się fizyką oraz informatyką. Ma duże, czarne oczy i krótkie, falowane, brązowe włosy. Jest leniwy i niesympatyczny. Jest brzydki i niewysportowany. Lubi spać i jeść.
- 6) Olena jest Ukrainką. Mieszka w Lublinie z mężem i synem. Jest dentystką. Interesuje się medycyną i muzyką. Bardzo lubi śpiewać, grać na gitarze oraz na pianinie. Jest wysoka, szczupła, piękna. Ma długie, rude włosy i zielone oczy. Jest otwarta, wysportowana, ale czasami smutna.
- 7) Sasza jest Rosjaninem. Mieszka w Moskwie. Jest łysy. Ma duże, niebieskie oczy. Jest niski i otyły. Interesuje się literaturą, sportem i muzyką. Jest kierowcą. Lubi jeździć na rowerze, na nartach i na łyżwach. Jest wesoły, sympatyczny i bardzo romantyczny.
- 8) Miguel jest Hiszpanem, ale mieszka z rodziną we Francji. Lubi słuchać muzyki, tańczyć, czytać komiksy i rysować. Interesuje się grafiką komputerową. Jest studentem. Ma średniej długości, zielone włosy i czarne oczy. Jest średniego wzrostu. Jest aktywny i ambitny.
- 9) James Smith jest Anglikiem. Ma krótkie, kręcone, blond włosy. Jest wysoki i wysportowany. Ma zielone oczy. Jest lekarzem. Mieszka z żoną, córką i kotem w Krakowie, przy ulicy Gołębiej 5. Interesuje się chemią, matematyką i piłką nożną. Lubi tańczyć, śpiewać oraz grać w szachy. Jest energiczny.

- 10) Kate jest z Francji. Mieszka w Paryżu z mężem i z mamą. Jest kucharką. Ma długie, proste, brązowe włosy oraz czarne oczy. Jest aktywna, spontaniczna i wesoła. Kate jest wysoka, szczupła, ładna. Lubi grać na pianinie, gotować i grać na komputerze.

PIOTR MIROCHA 

Uniwersytet Jagielloński

Lingwistyka korpusowa w badaniach nad ewaluacją leksyki podręczników do języka polskiego jako obcego

Analiza i ocena podręcznika Polski krok po kroku 1

Applying Corpus Linguistics in Research of Vocabulary Evaluation in Polish as a Foreign Language Handbooks. Analysis and Evaluation of the Handbook Polski krok po kroku 1

The goal of this paper was to analyse the vocabulary of the handbook for Polish as a foreign language *Polski krok po kroku 1* with the use of frequency lists. It was found out that the lexical material in the book is too difficult for the beginners, as, out of 3021 lexical types, only 960 were covered by a lexical list dedicated to be learnt at the A1 proficiency level, while 273 lexemes from that list were not included in the handbook. Among the lexemes exceeding the A1 level one could find internationalisms, proper names and their derivatives, as well as aspectual pairs of verbs. From the perspective of a foreign language learning/teaching process, the presence of such vocabulary may be controversial. The paper proves that implementation of stricter control of the vocabulary used in the foreign language handbooks could possibly improve results of the teaching process.

Key words: vocabulary, frequency list, proper name, internationalism, handbook for Polish as a foreign language, evaluation

1. Wprowadzenie

Niniejsze rozważania stanowią próbę oceny, na ile narzędzia statystyczne językoznawstwa korpusowego mogą być przydatne w przygotowaniu materiałów dydaktycznych do nauki języka polskiego jako obcego. Analiza ta przeprowadzona została nie tylko przy uwzględnieniu ustaleń dotyczących stosunków ilościowych w języku (zob. np. Nation, 2001), lecz także faktów psycholingwistycznych oraz zaleceń dotyczących preparacji materiałów dydaktycznych. Praktycznym przedmiotem analizy będzie natomiast leksyka zawarta w podręczniku do języka polskiego jako obcego *Polski krok po kroku 1* (Stempek et al., 2010).

Badania prezentowane w niniejszym tekście mają w pierwszej kolejności na celu ustalenie, na ile zakres słownictwa zawartego w analizowanym podręczniku pokrywa się z leksyką przewidywaną do opanowania dla poziomu zaawansowania językowego A1 na tyle, na ile można tego rodzaju zalecenia przygotowywać, wychodząc od częstości słownictwa w korpusach ogólnych języka polskiego i dobrych praktyk związanych z progresją materiału. Uwzględnione zostaną również inne informacje o zasobie leksykalnym analizowanego podręcznika, tj. obecność leksyki rzadszej czy też nieobecność leksyki zalecanej do opanowania na poziomie zaawansowania językowego A1. Ważnym elementem rozważań będą próby przedstawienia motywów, które stały za takimi bądź innymi wyborami leksykalnymi. Taka procedura umożliwi wreszcie sformułowanie pewnych hipotez dotyczących konsekwencji określonego sposobu kształtowania zasobu leksykalnego prezentowanego w badanym podręczniku dla procesu nauczania/ uczenia się języka obcego.

Podobne badania powstały już m.in. dla podręczników do nauki języka francuskiego (Tschichold, 2008, za: Milton, 2009: 202) oraz angielskiego (Milton, Vassiliu, 2000, za: Milton, 2009: 203). Kwantytatywne studia nad słownictwem w podręcznikach przeznaczonych do nauki języka polskiego jako obcego wydawanych przez wrocławską glottodydaktykę polonistyczną przeprowadzone zostały przez Grzegorza Zarzecznego (2014). Jednakże dociekania te skupiały się przede wszystkim na ilościowych wskaźnikach podobieństwa pomiędzy leksyką zawartą w podręcznikach i na listach frekwencyjnych ze słownictwem przeznaczonym dla początkujących uczących się. Celem niniejszych dociekań jest natomiast przedstawienie dodatkowych danych oraz pogłębionych interpretacji na przykładzie analizy podręcznika *Polski krok po kroku 1*.

2. Pojęcie kompetencji leksykalnej

Kontekst dla ewaluacji leksykalnego aspektu pomocy dydaktycznych do nauki języka polskiego jako obcego stanowi długa tradycja dociekań związanych z kompetencją leksykalną. Pionierem rozważań nad kompetencją był Dell Hymes (1972), który w polemice z generatywistycznym rozumieniem tego pojęcia (Chomsky, 1965) sformułował postulat opisu języka uwzględniający społeczne i kulturowe uwarunkowania komunikacji, jej otoczenie, uczestników, cele, sekwencję aktów mowy, tonację, narzędzia, normy czy gatunek. Czynniki te decydują bowiem o uznaniu wypowiedzi za odpowiednią bądź nie przez użytkowników języka.

Pojęcie kompetencji językowej, uwarunkowane przez tak liczne czynniki, było w późniejszym okresie objaśniane przez licznych badaczy, m.in. Michaela Canale'a i Merrill Swain (1980) czy Lyle'a Bachmana (1990). W podejściach tych starano się wyróżnić elementy składowe kompetencji językowej. Jednym z wyodręb-

nionych subkomponentów była – rozmaicie definiowana – kompetencja leksykalna. Rozważania teoretyków w praktykę przekuli twórcy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (2003). Przyjęto ściśle praktyczną perspektywę glottodydaktyczną i uwzględniono zarówno podstawową zdolność przypisywania słowom ich znaczeń (kompetencję leksykalną), jak i znajomość bardziej złożonych relacji w ramach systematoidu leksykalnego (kompetencję semantyczną).

Tę dwoistość opanowywania leksyki przez uczących się języka można opisać przy użyciu pojęć znajomości słownictwa w głąb i wszerz (Anderson, Freebody, 1981: 92–93, za: Seretny, 2011: 49). Zwłaszcza ten ostatni aspekt można odnieść do zjawisk ilościowych występujących w języku. Wiadomo bowiem, że najczęstsze leksemy stanowią ogromną większość używanych słów w ogóle. Dobór słownictwa do nauki na początkowym etapie uczenia się języka obcego powinien zatem odzwierciedlać częstość występowania słów w języku (Seretny, Lipińska, 2005: 81).

3. Kompetencja leksykalna a praktyka nauczania słownictwa

Pod koniec lat 70. XX wieku w ramach glottodydaktyki polonistycznej rozpoczęto badania mające na celu ustalenie zasobu słownictwa podstawowego, które mogłoby być bazą dla uczących się języka polskiego jako obcego (Seretny, 2011: 172). Temu miały służyć m.in. dociekania Zofii Cygal-Krupy (1986), które pomyślane były jako uzupełnienie wcześniejszych wyników ustaleń dotyczących frekwencji wyrazów w języku polskim. Uznano bowiem za istotne, by uczący się oprócz leksyki najczęstszej poznawali także słownictwo wprawdzie rzadziej występujące, ale tematycznie powiązane z treściami nauczania (zob. np. Miodunka, 1980).

W 1986 roku Komisja Ekspertów postanowiła o sporządzeniu list wyrazowych na potrzeby glottodydaktyki polonistycznej. W efekcie Halina Zgółkowa przygotowała *Słownik minimum języka polskiego* o inwentarzu leksykalnym opartym na zasadzie częstości występowania wyrazów w języku (Zgółkowa, 1992).

Leksykon ten został opracowany na podstawie korpusu list frekwencyjnych z lat 1963–1983, zrównoważonego pod względem gatunku i kanału komunikacji. Łącznie wykorzystano teksty z 7 różnych odmian stylowych, liczące sobie 700 000 lematów (Zgółkowa, 1992: 38–39). Zdaniem Zgółkowej taki zbiór tekstów był reprezentatywny dla współczesnej polszczyzny, zwłaszcza uwzględniający powtarzalność najczęstszych wyrazów na listach frekwencyjnych stworzonych na podstawie tekstów z różnych gatunków czy stylów (Seretny, 2011: 174). W korpusie przeważały teksty z lat 60. i 70. XX wieku, ale opracowanie to stanowiło do początku XXI wieku jedyną próbę dostosowania danych statystycznych do potrzeb glottodydaktyki polonistycznej, zresztą z uwagi na dużą stabilność słownictwa najczęściej używanego – wciąż użyteczną (Seretny, 2011: 175).

Dane te zostały natomiast zaktualizowane przez Annę Seretny na potrzeby książki *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych* (Seretny, 2011). Uwzględniono w nich opracowania frekwencyjne stworzone w Instytucie Podstaw Informatyki Polskiej Akademii Nauk na bazie Narodowego Korpusu Języka Polskiego, a także *Podstawowy słownik języka polskiego z zarysem gramatyki polskiej* Haliny Zgółkowej (2008), nowe wydanie *Słownika minimum języka polskiego* (Zgółkowa, 2009) oraz zestawienia leksyki tematycznej opracowane przez Zofię Cygal-Krupę (1986). Uaktualnienie to pozwoliło m.in. uzupełnić listy o wyrazy nowsze, takie jak *SMS*, *bankomat* czy *internet*. Listy leksykalne zostały uzupełnione również o formy należące do gron wyrazowych poszczególnych leksemów (ich formy fleksyjne oraz wyrazy mające wspólny rdzeń) (Seretny, 2011: 183).

Lista została wreszcie podzielona na trzy przedziały – w pierwszym kroku o równej wielkości, a następnie dopełnione pozostałymi składnikami gron wyrazowych dla odnośnych poziomów zaawansowania. Tak więc w przedziale I, w dużym stopniu odpowiadającym poziomowi zaawansowania A1, znalazło się 1000 najczęstszych wyrazów w języku polskim, a następnie, po uzupełnieniu o grona wyrazowe, 1200 leksemów. W przedziale II, zbliżonym do poziomów A2 i B1, przewidziane zostało 2000 najczęstszych wyrazów, a 2300 łącznie z brakującymi składnikami gron. Wreszcie w przedziale III, bliskim poziomowi B2, lista została uzupełniona o leksemy o rangach 2001–3000 na listach frekwencyjnych polszczyzny, co po uzupełnieniu o grona wyrazowe dało kolejne 2300 wyrazów do opanowania. Jak już wspomniano, są to zbiory zbliżone do danych dotyczących zasobów słownictwa przeciętnie opanowywanych przez uczących się na poszczególnych poziomach zaawansowania językowego – dla poziomu A1 – około 1000 wyrazów, A2 – około 2000, B1 – około 3500, B2 – około 5000, C1 – około 7500, dla poziomu C2 – około 10 000 (zob. m.in.: Martyniuk, 1992; Zgółkowa, 1992; Nation, 2001; Seretny, Lipińska, 2005; Milton, 2006).

W niniejszym artykule podstawą ewaluacji leksyki zawartej w analizowanym podręczniku do nauki języka polskiego jako obcego *Polski krok po kroku 1* była lista gron wyrazowych przeznaczona do opanowania na poziomie zaawansowania językowego A1. *Europejski system opisu kształcenia językowego* (ESOKJ, 2003) nie przewiduje wprawdzie z góry określonej listy słownictwa czy też liczby jednostek leksykalnych, które uczyć się powinni opanować. Jednak mimo że wskaźniki ESOKJ w uogólniony sposób opisują kompetencję leksykalną, sposób zaś jej osiągnięcia jest kwestią bardziej szczegółowych praktyk dydaktycznych, uzależnionych od metod i struktury poszczególnych języków, to zastosowanie ustandaryzowanych zasobów leksyki dla poszczególnych poziomów zaawansowania w ewaluacji i preparacji materiałów dydaktycznych umożliwia względnie obiektywną ocenę stopnia trudności słownictwa, które używane jest w badanej pomocy.

4. Zjawiska ilościowe w języku i uwarunkowania psycholingwistyczne

Ilościowe ujęcie podsystemu leksykalnego jest możliwe, ponieważ najczęstsza leksyka pokrywa ogromną większość używanych słów w ogóle, o czym głosi prawo Zipfa–Mandelbrota (znane także po prostu jako prawo Zipfa). Zgodnie z nim na uporządkowanej pod względem częstości liście frekwencyjnej leksyki (w języku, korpusie czy tekście dłuższym niż 1000 słów – Nation, 2016: 3) iloczyn rangi elementu i jego częstości jest wartością stałą.

Słownictwo częstsze jest także „łatwiejsze” z psycholingwistycznego punktu widzenia. Badania empiryczne potwierdzają bowiem, że reakcja na częściej używane słowa jest szybsza niż na te rzadkie. Eksperymenty dotyczyły zarówno decyzji leksykalnych (Rubenstein et al., 1970), jak i odczytywania sekwencji liter (Forster, Chambers, 1973, za: Reeves et al., 2005: 184). Dzięki nim udało się wykazać, że w recepcji tekstu pisanego lub słuchanego tempo rozpoznawania jednostek leksykalnych koreluje z ich częstością w języku. Badacze zajmujący się tymi eksperymentami stwierdzili także, że najprawdopodobniej słownik mentalny odmiennie traktuje wyrazy konkretne i abstrakcyjne (Rubenstein et al., 1970: 490). Zjawisko szybszych decyzji związanych z wyborem leksemów o wyższej frekwencji nazwali efektem częstości, który miałby w takim modelu polegać na oznaczaniu w pierwszej kolejności najczęstszych pozycji słownika mentalnego (Rubenstein et al., 1970: 492). Odkrycia związane z wpływem częstości na czas dostępu leksykalnego zostały zresztą potwierdzone również podczas studiów nad pacjentami z afazją (Reeves et al., 2005: 184).

W późniejszych badaniach okazywało się jednak, że moc tej korelacji bywa odmienna dla różnych typów zadań językowych (Balota, Chumbley, 1984, za: Reeves et al., 2005: 185). Stosunkowo wcześniej stwierdzono także, że efekt częstości nie zachodzi dla zamkniętych klas leksykalnych. Badania takie przeprowadzono m.in. na afatykach ośrodka Broki, których choroba objawia się przede wszystkim właśnie wybiórczą niedostępnością słów z klas zamkniętych (Bradley et al., 1980, za: Reeves et al., 2005: 187).

Wiadomo jednak skądinąd, że leksemy należące do klas zamkniętych są w języku częstsze – zajmują one większość najwyższych rang na listach frekwencyjnych korpusów językowych. Jeżeliby listę frekwencyjną przedstawić w postaci krzywej Zipfa – tj. takiego wykresu, którego osią x są częstości leksemów w korpusie, a oś y stanowią ich rangi – to można by na niej wyznaczyć tzw. punkt h . Definiowany jest on jako miejsce, gdzie $r = f(r)$, tzn. ranga leksemu i częstotliwość jego występowania są sobie równe. Większość słów z list frekwencyjnych powyżej punktu h stanowią właśnie leksemy synsemantyczne, poniżej niego natomiast przeważać zaczyna leksyka autosemantyczna (Popescu et al., 2007: 68).

W ostatnich latach podejmowano się także pewnych badań, które miały na celu zintegrowanie konkluzji osiąganych w ramach psycholingwistyki i językoznawstwa korpusowego. Przykładowo w ramach badań przeprowadzanych przy użyciu

potencjałów wywołanych udało się udowodnić, że częste współwystępowanie leksemów (kolokowanie) warunkuje bardziej pobudzoną aktywność mózgu aniżeli ekspozycja na rzadkie połączenia leksykalne (Hughes, Hardie, 2020).

Ogólnie biorąc, uznaje się, że dobór słownictwa nauczanego na etapie początkowym powinien wynikać z jego częstości (Seretny, Lipińska, 2005: 81). W tym celu opracowuje się np. listy frekwencyjne czy słowniki minima dla poszczególnych stopni zaawansowania, w których przyporządkowanie wyrazu do odpowiedniego poziomu zależy od jego częstotliwości w korpusie języka (Zgółkowska, 1992: 37–38).

Korpusy mogą być szeroko rozumiane jako zbiory tekstów. Obraz uogólnionego użycia języka stanowią one jednak dopiero, kiedy uzyskana jest ich reprezentatywność, tj. „takie próbkowanie, w wyniku którego zawiera on wszystkie typy tekstów w proporcjach odpowiednich, by zawartość korpusu stanowiła trafne odbicie całości języka lub tej jego odmiany, której stanowi on próbkę” (McEnery, Hardie, 2012: 250). Natomiast lista frekwencyjna jest spisem wszystkich egzemplarzy danego typu (tu – typu leksykalnego, ale mogą to być też określone tagi części mowy lub np. ciągi czterech wyrazów) wraz z liczbą wystąpień egzemplarzy typu (zob. McEnery, Hardie, 2012: 243).

Największym korpusem polszczyzny jest Narodowy Korpus Języka Polskiego, który jak dotąd nie stał się podstawą opracowania żadnej propozycji słownika minimum. Natomiast dane NKJP posłużyły do uaktualnienia list frekwencyjnych zastosowanych w badaniach nad kompetencją leksykalną uczących się języka polskiego jako obcego Anny Seretny (2011).

5. Przedmiot badania: podręcznik *Polski krok po kroku 1*

Zasadniczym przedmiotem analizy w niniejszym artykule jest podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego *Polski krok po kroku 1* (Stempek et al., 2010). Jest to materiał dydaktyczny przeznaczony dla osób zaczynających naukę języka od podstaw, a więc dla poziomu zaawansowania językowego A1, a także części poziomu A2. Podręcznik ten napisany jest w całości w języku polskim i – poza nielicznymi wyjątkami – nie odwołuje się do języków obcych (a więc pośredniczących lub języków pierwszych uczących się).

Lekcje w analizowanym podręczniku *Polski krok po kroku 1* zaplanowane są na rozwijanie wszystkich sprawności językowych jednocześnie. W związku z tym każda z jednostek (jest ich 26) zawiera ćwiczenia na sprawność słuchania, mówienia, czytania oraz pisanie. W późniejszych jednostkach lekcyjnych pojawiają się również informacje związane z wiedzą socjokulturową o Polsce. Wspomniane są zatem obiekty geograficzne leżące w Polsce, a także pewne zabytki i atrakcje turystyczne.

Co do zasady jednostki lekcyjne w podręczniku zorganizowane są wokół sytuacji komunikacyjnych, np. zakupów (lekcja 7), pytania o drogę (14) czy wizyty u lekarza

(25). Układ materiału jest spiralny, toteż przykładowo temat zakupów powtarza się w czterech jednostkach lekcyjnych (7, 9, 15, 23) w kontekście odmiennych struktur gramatycznych, użytecznych w omawianej sytuacji komunikacyjnej.

Jako zalety podręcznika recenzje (zob. np. Dembowska-Wosik, 2014) wskazywały: naturalność i humor języka tekstów, wyrazistość postaci pojawiających się w luźnej fabule lekcji, a także bardzo atrakcyjną oprawę graficzną. Ponadto korzystny może być obfity zasób materiałów powiązanych z podręcznikiem – zeszyt ćwiczeń, przejrzyste tabele gramatyczne, a także komplet gier i zabaw językowych oraz platforma online. Wśród wad podręcznika wymieniano osadzenie fabuły tekstów i ćwiczeń w realiach krakowskich, które mogą być nieznane początkującym uczącym się poza Krakowem. Ponadto techniczne kłopoty może sprawiać format nagrań audialnych, umieszczonych na płycie dołączonej do podręcznika. Wreszcie język tekstów – choć chwalony przez recenzentkę jako „naturalny i miły w lekturze”, oceniony został jako „często zbyt trudny dla studentów na poziomie A” (Dembowska-Wosik, 2014: 415).

Jednym z głównych celów niniejszego artykułu jest właśnie zweryfikowanie wniosków o poziomie języka badanego podręcznika. Refleksja z jednej strony nad zasobem leksykalnym, który powinien być wprowadzany na początku nauki języka polskiego, a z drugiej strony – nad zastosowaniem narzędzi komputerowych w preparacji materiałów dydaktycznych może w przyszłości pomóc w konstruowaniu skuteczniejszych pomocy naukowych.

6. Przebieg badań

Badany tekst podręcznika został zdigitalizowany i zlematyzowany z wykorzystaniem programu TaKIPI (Piasecki, 2007). Zbiory słownictwa podręcznika oraz listy leksykalne porównywane były za pomocą skryptów napisanych w języku Python, jednak wyniki komputerowe zostały uprzednio wyczyszczone przez badacza. Przyczyną zakłóceń były m.in. struktura graficzna materiałów dydaktycznych i konstrukcja tekstów stosowanych w ćwiczeniach wykorzystywanych w nauczaniu języków obcych. Stanowiło to pewną przeszkodę dla programu komputerowego w rozpoznawaniu ciągłości zdań, choć co do zasady wyniki były zadowalające. Przykładowo na pierwszej stronie rozdziału 14 współczynnik błędu dla lematyzacji wyniósł 1,9%.

Tekst podręcznika liczy sobie około 35 340 wyrazów tekstowych – określanych w językoznawstwie kwantytatywnym mianem tokenów (słowoform) – oraz 3021 leksemów (wyrazów słownikowych), nazywanych także typami. Na liście słownictwa dla poziomu zaawansowania językowego A1 znajdowało się 1228 leksemów, a 2069 pochodziło spoza niej. Z listy leksykalnej dla poziomu A1 275 leksemów nie znalazło się w badanym podręczniku.

Tabela 1. Ogólne dane ilościowe dotyczące podręcznika *Polski krok po kroku 1*, listy słownictwa dla poziomu A1 oraz relacji tych źródeł (źródło: oprac. własne)

ok. 35 340	Liczba tokenów w podręczniku <i>Polski krok po kroku 1</i>
ok. 3021	Liczba typów w podręczniku <i>Polski krok po kroku 1</i>
8,55%	Wskaźnik różnicowania leksykalnego (<i>typy/tokeny</i>)
1228	Liczba leksemów na liście słownictwa dla poziomu zaawansowania A1
2069	Liczba leksemów w podręczniku <i>Polski krok po kroku 1</i> spoza listy słownictwa dla A1
960	Liczba leksemów w podręczniku <i>Polski krok po kroku 1</i> z listy słownictwa dla A1
275	Liczba leksemów z listy słownictwa dla A1 nieuwzględnionych w podręczniku <i>Polski krok po kroku 1</i>

Spośród słownictwa z listy zalecanej dla poziomu zaawansowania językowego A1 w podręczniku opuszczane były przeważnie następujące kategorie leksykalne:

- czasowniki, których partner aspektowy został uwzględniony w podręczniku (np. nieobecność *zrozumieć*, *budować*, *pożyczać* wobec obecności *rozumieć*, *zbudować*, *pożyczyć*),
- przymiotniki, których przysłówkowy derywat został uwzględniony w podręczniku (np. *bliski*, *podobny*), oraz przysłówki, których przyimkowa podstawa słowotwórcza została uwzględniona w podręczniku (np. *doskonale*),
- inne leksemy¹, których derywaty słowotwórcze zostały uwzględnione w tekście (np. *zbyt*, *tramwajowy*, *nudny*),
- inne leksemy – głównie z domeny edukacji (np. *akademia*, *artykuł*, *biblioteka*) oraz transportu i podróżowania (np. *ekspres*, *parking*, *port*).

W bardzo dużej grupie leksyki, która występuje w badanym podręczniku, a pochodzi spoza listy frekwencyjnej dla poziomu zaawansowania językowego A1, wyróżnić można następujące subkategorie:

- 479 internacjonalizmów (np. *afro*, *barman*, *ekspłodować*) i 67 pożyczek z języków zachodnioeuropejskich (np. *abonament*, *fason*, *koszmarny*) – wliczając w to ich derywaty słowotwórcze,
- 250 nazw własnych (np. *Ada*, *Bałtyk*, *Europa*) – z założenia pomijanych na listach frekwencyjnych,
- czasowniki, których partner aspektowy został uwzględniony na liście frekwencyjnej (np. *dodzwonić się*, *odpoczywać*, *podnieść*),
- inne leksemy należące do różnych domen semantycznych (np. *segregator*, *kubek*, *preferencja*).

¹ To jest niebędące przysłówkami motywowanymi od przymiotników ani przymiotnikami, których przysłówkowe derywaty uwzględnione zostały w badanym podręczniku.

7. Progresja materiału leksykalnego w badanym podręczniku

W dalszej kolejności należało ustalić progresję materiału w badanym podręczniku, a także ewentualny próg pomiędzy poziomem zaawansowania językowego A1 i A2, jeżeliby był on odzwierciedlony w stosowanym zasobie słownictwa. Do badań wybrano dwa rozdziały ze środkowych partii podręcznika (rozdział 11 i 13) – gdzie mogłoby wypadać przejście między poziomami. Zbadane zostały także dwa rozdziały (4 i 7) z początkowych części *Polski krok po kroku 1*, by ustalić, jakie strategie podawania leksyki proponowane są w pracy z uczącymi się na samym początku nauki.

Tabela 2. Klasyfikacja leksyki rozdziału 13 podręcznika *Polski krok po kroku 1* (źródło: oprac. własne)

2259	Liczba tokenów w rozdziale 13 podręcznika <i>Polski krok po kroku 1</i>
560	Liczba typów w rozdziale 13 podręcznika <i>Polski krok po kroku 1</i>
164 (29,29%)	Liczba typów leksykalnych w rozdziale spoza listy frekwencyjnej dla poziomu zaawansowania językowego A1
33	Liczba typów będących nazwami własnymi w badanym rozdziale
51	Liczba typów będących internacjonalizmami i pożyczkami z języków zachodnich w badanym rozdziale
74 (13,21%)	Liczba typów spoza listy frekwencyjnej dla poziomu A1, które występują w badanym rozdziale, a nie są nazwami własnymi ani internacjonalizmami

Udało się zatem ustalić, że w rozdziale 13 spoza listy frekwencyjnej dla poziomu zaawansowania A1 pochodziło 29,29% leksemów, a w rozdziale 11 takich typów leksykalnych było 32,77%. Większość z nich stanowią jednak internacjonalizmy (np. *popularny, banan, garaż, nieoficjalnie*) oraz nazwy własne (np. *ASP, Francja, Anglik, Elena*), a także ich derywaty. Pozostałych leksemów spoza poziomu w rozdziale 13 było 13,21%, a w rozdziale 11 – 13,78%. Nie można zatem powiedzieć, że w środkowych partiach podręcznika następuje jakościowa zmiana w strategiach podawania leksyki. Są one konsekwentne w całym badanym materiale dydaktycznym, co potwierdziły kolejne analizy początkowych fragmentów podręcznika.

Tabela 3. Klasyfikacja leksyki rozdziału 11 podręcznika *Polski krok po kroku 1* (źródło: oprac. własne)

595	Liczba typów w rozdziale 11 podręcznika <i>Polski krok po kroku 1</i>
192 (32,27%)	Liczba typów leksykalnych w rozdziale spoza listy frekwencyjnej dla poziomu zaawansowania językowego A1
45	Liczba typów będących nazwami własnymi w badanym rozdziale
59	Liczba typów będących internacjonalizmami i pożyczkami z języków zachodnich w badanym rozdziale
5	Liczba typów będących członami pary aspektowej z czasownikami z listy frekwencyjnej dla A1, a występujących w badanym rozdziale
82 (13,78%)	Liczba typów spoza listy frekwencyjnej dla poziomu A1, które występują w badanym rozdziale, a nie są nazwami własnymi ani internacjonalizmami

W początkowych rozdziałach (4 i 7) liczba używanych leksemów jest niższa – a zatem próbuje się dostosować leksykę do poziomu zaawansowania uczących się. Jednakże już w rozdziale 4 – 36%, a w rozdziale 7 – 28,7% używanych wyrazów nie znajduje się na listach frekwencyjnych przeznaczonych dla poziomu zaawansowania językowego A1.

Tabela 4. Klasyfikacja leksyki rozdziału 7 podręcznika *Polski krok po kroku 1* (źródło: oprac. własne)

338	Liczba typów w rozdziale 7 podręcznika <i>Polski krok po kroku 1</i>
97 (28,70%)	Liczba typów leksykalnych w rozdziale spoza listy frekwencyjnej dla poziomu zaawansowania językowego A1
17	Liczba typów będących nazwami własnymi w badanym rozdziale
45	Liczba typów będących internacjonalizmami i pożyczkami z języków zachodnich w badanym rozdziale
37 (10,36%)	Liczba typów spoza listy frekwencyjnej dla poziomu A1, które występują w badanym rozdziale, a nie są nazwami własnymi ani internacjonalizmami

Nie uwzględniając zapożyczeń, nazw własnych i ich derywatów, jest to dla rozdziału 4 – 8,48%, a dla rozdziału 7 – 10,36%. Jakkolwiek zatem nie ma w badanym podręczniku progu rozdziałającego fragmenty, w których leksyka należy do poziomów zaawansowania językowego A1 i A2, to w początkowych partiach udział wprowadzanej leksyki spoza poziomu początkującego rośnie stopniowo.

Tabela 5. Klasyfikacja leksyki rozdziału 4 podręcznika *Polski krok po kroku 1* (źródło: oprac. własne)

283	Liczba typów w rozdziale 4 podręcznika <i>Polski krok po kroku 1</i>
102 (36,04%)	Liczba typów leksykalnych w rozdziale spoza listy frekwencyjnej dla poziomu zaawansowania językowego A1
45	Liczba typów będących nazwami własnymi w badanym rozdziale
32	Liczba typów będących internacjonalizmami i pożyczkami z języków zachodnich w badanym rozdziale
24 (8,48%)	Liczba typów spoza listy frekwencyjnej dla poziomu A1, które występują w badanym rozdziale, a nie są nazwami własnymi ani internacjonalizmami

Do wyróżnionych wcześniej kategorii wyrazów spoza listy frekwencyjnej dla poziomu zaawansowania językowego A1, które występują w badanym podręczniku, należą m.in. przysłówki tworzone od przymiotników oraz człony czasownikowych par aspektowych. Są to zatem przykłady zagadnień należących do dziedziny słowotwórstwa. Paul Nation, badacz leksykalnych aspektów glottodydaktyki anglistycznej, komentując rolę derywacji nowego słownictwa w uczeniu się języka obcego, stwierdził, że „[...] jest zapewne najefektywniej wprowadzać analizę słowotwórczą już po tym, gdy uczący się opanują pewną liczbę słów złożonych jako wyrazów niemotywowanych” (Nation, 2001: 274)².

Wnioski z takiego zalecenia mogą być dwojakiego charakteru. Z jednej strony na poziomie początkowym skuteczne może być rozbudowywanie zasobu leksykalnego wszcz (Janowska et al., red., 2011: 32), a więc powiększanie liczby jednostek słownikowych, których uczący się potrafią używać aktywnie. Z drugiej jednak strony nie można oczekiwać od początkujących adeptów języka obcego umiejętności analizy słowotwórczej, poza jednostkowymi wypadkami wynikającymi z interkomprehen-sji, wiedzy filologicznej czy intuicji.

W konsekwencji np. *Programy nauczania języka polskiego jako obcego* (Janowska et al., red., 2011) proponują, by na poziomie zaawansowania językowego A1 wprowadzić takie zagadnienia słowotwórcze jak:

Nazwy mieszkańców krajów oraz przymiotniki tworzone od nazw krajów (funkcjonalnie), np. *Polska – polski, Szwecja – szwedzki*.

Tworzenie i funkcje syntaktyczne przysłówków, np. *dobry – dobrze. On jest dobry. Czuję się dobrze* (Janowska et al., red., 2011: 21).

² „[...] it is probably most efficient to begin to deal with word parts after learners have already learned a substantial number of complex words as unanalysed wholes”; wszystkie tłumaczenia pochodzą od autora, chyba że zaznaczono inaczej.

Zgodnie z *Programami...* na poziomie A2 wymienione już kwestie powinny natomiast zostać powtórzone i utrwalone, a z nowych treści należałoby uczących się zapoznać ze stopniowaniem przymiotników i przysłówków wraz z użyciem syntaktycznym stopni (Janowska et al., red., 2011: 49).

Toteż w świetle treści proponowanych przez *Programy...* wydaje się w pełni usprawiedliwione używanie derywatów przymiotnikowych lub przysłówkowych nieobecnych na listach frekwencyjnych dla poziomu A1, jeżeli wyrazy motywujące tego rodzaju derywaty należą do leksyki najczęstszej. Przykłady tego rodzaju zabiegów dydaktycznych można znaleźć w całym podręczniku, także w rozdziałach początkowych. Dla ilustracji w rozdziale 4 pojawiają się przysłowki *świetnie* i *miło*, nieobecne na liście frekwencyjnej dla poziomu A1. Jednak już przymiotniki, od których zostały derywowane – *świetny* i *miły* – należą bez wątpienia do najczęstszych polskich wyrazów. Wprawdzie pojawienie się takich form już w rozdziale 4 podręcznika antycypuje nieco wprowadzenie zagadnienia derywacji przysłówków od przymiotników, jednak bierne osvajanie uczących się z tego rodzaju postaciami może być uzasadnione. Natomiast z dużo większą ostrożnością należy podchodzić do innego rodzaju konstrukcji słotwórczych. Z kolei na odrębne omówienie zasługuje kwestia aspektu czasownika i jego wykładników leksykalnych.

Zgodnie z podejściem nowoczesnych gramatyk języka polskiego zagadnieniem słotwórczym jest także tworzenie form aspektowych czasownika. Wszelako sam aspekt pozostaje gramatyczną własnością postaci czasownikowej. W konsekwencji kategoria aspektu występuje w programach nauczania na poziomie zaawansowania językowego A1 (Janowska et al., red., 2011: 20), ale jako zagadnienie o charakterze właśnie *stricte* gramatycznym. Można z tego wnosić, że ani aktywna, ani pasywna znajomość słotwórstwa form aspektowych czasownika nie należy do zasadniczych treści, które należałoby wprowadzić na poziomie A1.

Przykładowo w rozdziale 11 podręcznika *Polski krok po kroku 1* pojawiają się czasowniki *potaćńczyć* oraz *zaprosić*, nieznajdujące się na liście frekwencyjnej dla poziomu A1. Lista jednak uwzględnia ich podstawy słotwórcze: czasowniki *tańczyć* oraz *prosić*. W rozdziale 13 tego rodzaju postaci są jeszcze częstsze – *dopasować* od *pasować*, *używać* od *użyć*, *narysować* od *rysować*, *powtórzyć* od *powtarzać*, *ugotować* od *gotować*, *wyprowadzić* oraz *przeprowadzić* od *prowadzić*. Kategoria aspektu należy do centralnych zagadnień w glottodydaktyce języków słowiańskich. Po pierwsze, w przypadku prawdziwych par aspektowych uczący się postaci obu członów opozycji muszą opanować pamięciowo. Już przywołane przykłady pokazują szereg możliwych schematów derywacji – prefiksację jak w *dopasować* od *pasować*, sufiksację jak w *używać* od *użyć*, wymianę samogłosek jak w *powtarzać* od *powtórzyć* czy wymianę samogłosek z alternacją morfonologiczną w temacie jak w *zapraszać* od *zaprosić*. Złożoność tego zagadnienia słotwórczego jest ewidentna. Po drugie natomiast, kwestią, która może zostać wprowadzona na nieco późniejszym etapie nauki, jest derywacja tzw. wtórnych par aspektowych, tj. takich, w których jeden z członów

opozycji ma zmienione znaczenie, jak np. *przeprowadzić* od *prowadzić*. Funkcja prefiksów częściowo jest regularna i może zostać dość łatwo objaśniona uczącym się po opanowaniu rudymentów języka. Częściowo zaś semantyczne skutki prefiksacji są nieprzewidywalne i za każdym razem muszą być opanowywane pamięciowo.

Inną dużą grupę leksemów spoza list frekwencyjnych dla poziomu zaawansowania językowego A1, która pojawia się w badanym podręczniku, stanowią nazwy własne. Nazwy własne raczej mają niską frekwencję, choć niektóre mogą pojawiać się z wyższymi rangami na niepreparowanych listach opracowywanych na podstawie korpusów polszczyzny, np. *Polska*, *Warszawa* czy częste imiona, jak *Jan* czy *Anna*. Natomiast z list frekwencyjnych wykorzystywanych w badaniu nazwy własne zostały zgodnie z założeniami usunięte.

Pomocny kontekst mogą stanowić ustalenia filozofii języka dotyczące własności nazw własnych. Zgodnie z teorią Johna S. Milla *nomina propria* mają denotację (odniesienie), ale nie konotację (zbiór cech definicyjnych obiektu) (Prechtel, 2007: 58–61; Mill, 1962: 38–72). W konsekwencji nie można i nie trzeba byłoby ich definiować, lecz wskazywać nosicieli. To zaś upraszczałoby naukę na początkowych etapach – wystarczy wskazać na mapie *Rzym*, a będzie jasne, że zakres użycia tej nazwy jest taki sam jak np. angielskiego *Rome* czy rosyjskiego *Pum*. Treści imion bohaterów powieści nie da się nauczyć przed jej lekturą, są one objaśniane przez samą treść utworu: „[...] [Imiona własne – P.M.] nie mogłyby zostać wprowadzone w fazie przygotowawczej, ponieważ to użycie w tekście odkrywa ich znaczenie. Nie ma potrzeby uczenia się imion postaci przed lekturą powieści” (Nation 2001: 19-20)³.

Z drugiej strony Gottlob Frege stwierdził, że nazwy własne także mają konotacje (np. *Triest* to *nie Wiedeń*), chociaż te nie są konieczne do ich definiowania (Prechtel, 2007: 75–96; Frege, 1892: 200). Cechy konotacyjne można traktować jako część wiedzy pozajęzykowej i jeśli uczący się istotnie ją mają, to mogą one ułatwiać zrozumienie nowo wprowadzanych tekstów.

Sięgając po przykłady z analizowanego podręcznika: nawet na poziomie zaawansowania językowego A1 nietrudno objaśnić uczącym się, czym jest *Japonia* lub *Słowenia* i kim jest *Japończyk*. Podobnie w toku korzystania z podręcznika odkrywają się znaczenia imion występujących w nim postaci, jak np. *Mami*, *Shige* czy *Natasza*.

Z drugiej strony cechy konotacyjne licznych nazw własnych stanowią istotną część wiedzy socjokulturowej związanej z danym językiem obcym (np. *Zakopane* – *zimowa stolica Polski*). W podręczniku pojawiają się takie *nomina propria* jak *ZSRR* czy *RAF* – objaśnienie ich istotnych cech konotacyjnych związanych np. z przesunięciami granic Polski w latach 1939–1945 czy rolą Dywizjonu 303 może być trudne przy użyciu polskiego słownictwa poznanego w toku dotychczasowej nauki. Wreszcie nieznane nazwy własne – obce czy to pod względem formy (jak np. *Niemcy*), czy także odniesienia (jak być może *Wisła*) – również obciążają pamięć.

³ „[...] [Proper names – P.M.] could not be sensibly pre-taught because their use in the text reveals their meaning. Before you read a novel, you do not need to learn the characters names”.

Mimo to użycie nazw własnych może uczynić tekst przystępniejszym, co zauważa się także w praktyce preparacji materiałów dydaktycznych. Przykładowo: Nation proponuje, by w tekstach preparowanych udział rzeczowników będących nazwami własnymi wynosił około 4,5% (Nation, 2001: 263). Wraz z leksyką z poziomów poprzednich pokrywałyby one przynajmniej 95% słownictwa tekstów, z którymi konfrontowani byłiby uczący się:

W sytuacji idealnej procentowy udział nowo wprowadzanego słownictwa w tekście powinien wynosić maksymalnie 4%, ponieważ wówczas leksyka z poprzednich etapów nauki oraz rzeczowniki własne mogłyby pokryć ponad 95% tekstu, ułatwiając zrozumienie i zgadywanie z kontekstu (Laufer, 1992b; Liu Na i Nation, 1985) (Nation, 2001: 262)⁴.

Rzecz jasna na samym początku nauki nie ma mowy o słownictwie z poziomów poprzednich, ale odsetki podawane przez Nationa dają jakieś pojęcie o dobrych praktykach związanych z wprowadzaniem nazw własnych w materiałach dydaktycznych.

Kolejną liczną grupą słownictwa spoza list frekwencyjnych dla poziomu zaawansowania językowego A1, która została odkryta podczas badania podręcznika *Polski krok po kroku 1*, są internacjonalizmy. Często zakłada się, że są one w całości kategorią zrozumiałą międzyjęzykowo. Istotnie, przy rozwijaniu procesu czytania internacjonalizmy mogą być traktowane jako jeden z elementów wewnątrztekstowych, ułatwiających „proces rozumienia w rezultacie aktywizowania wiedzy nabytej” (Majkiewicz, 2001: 127, za: Seretny, Lipińska, 2005: 199). Sięgając po przykłady z badanego podręcznika – nie ma wątpliwości, że owa aktywizacja wiedzy w przeważającej większości przypadków zajdzie, kiedy uczący się natkną się na leksemy takie jak *afro*, *barman*, (ser) *feta* czy *weekend*.

Założenie o pełnej międzyjęzykowej interkomprehensji internacjonalizmów nie rzadko przenosi się jednak także na leksykę derywowaną od tej klasy słownictwa. Tymczasem Paul Nation zauważa, że w wielu sytuacjach kognatom i zapożyczeniom warto poświęcić specjalną uwagę (Nation, 2001: 280).

Ponadto bez wskazania na formę wyrazu zapożyczonego i powiązanie między internacjonalizmem a jego źródłem lub kognatem w języku światowym znaczenie danej jednostki leksykalnej może pozostać niejasne. Przykładowo początkującym może sprawiać trudności ustalenie precyzyjnego znaczenia przymiotnika *weekendowy*, jeśli pojawi się on w zbyt nietypowym kontekście, lub denotacji leksemu *strajk*, jeśli nie rozpoznają znanego im anglicyzmu w polskiej postaci ortograficznej.

⁴ „Ideally, the percentage coverage of text by the newly introduced words should be 4% or less, because then the words from the previous levels and the proper nouns could cover 95% or more of the text, making comprehension and guessing from context easier (Laufer, 1992b; Liu Na and Nation, 1985)”.

Nie oznacza to bynajmniej, że użycie internacjonalizmów jest przeszkodą w nauce języka polskiego jako obcego. Istnieją przykłady pomocy dydaktycznych konsekwentnie pracujących na tej kategorii leksyki. Można tu przywołać podręcznik pod redakcją Przemysława Gębala *Od słowa do słowa toczy się rozmowa*, co do zasady stanowiący repetytorium leksykalne dla poziomów B1 i B2. W każdym z działów podręcznika przewidziano ćwiczenia rozwijające kompetencje w zakresie komponentu semantycznego internacjonalizmów, a także np. ich cech morfologicznych w języku polskim. Punktem odniesienia jest język angielski (jako że założeniem podręcznika jest to, że uczący się polskiego z tej pomocy będą w pewnym stopniu znać również ten język) oraz język ojczysty uczących się (Szafraniec, 2011: 233).

Znamienne jest jednak, że owe dobre praktyki są przeznaczone dla uczących się na poziomie zaawansowania językowego B1 i B2. Rzecz jasna, nietrudno sobie wyobrazić, że uczący się o niezłej intuicji językowej, z dobrym przygotowaniem filologicznym czy posługujący się spokrewnionymi językami mogą zauważyć pewne prawidłowości słowotwórcze związane z internacjonalizmami w polszczyźnie już na wcześniejszym etapie nauki. Co do zasady jednak należałoby się skłaniać ku opinii, że internacjonalizmy, w których forma graficzna lub foniczna została znacznie spolszczona, podobnie jak inne wyrazy złożone słowotwórczo na początkowym etapie nauki byłyby traktowane jak słownictwo niemotywowane. Przykładowo, nie jest pewne, czy początkujący uczący się znający język francuski lub niemiecki rozpoznają w polskim wyrazie *koszmarny* – występującym w badanym tekście – źródłosłów *cauchemar*. Podobnie z początku relacja pomiędzy *zaprezentować* a np. ang. *to present* może być nieco niejasna. Gdyby jednak konsekwentnie traktować wszystkie tego rodzaju leksemy jako wyrazy niemotywowane, to skutkiem byłoby stosunkowo duże obciążenie pamięci uczących się.

Zgodnie z zaleceniami Paula Nationa w tekstach przeznaczonych dla uczących się języka (w tym wypadku angielskiego) udział nazw własnych powinien wynosić do 5%. Tymczasem, jak to zostało wykazane w badaniu, w analizowanym podręczniku można ich naliczyć 8,28% (250 nazw własnych na 3021 typów leksykalnych). Większy udział nazw własnych być może daje się uzasadnić początkowym etapem nauki i koniecznością zapewnienia leksyki o znanym lub łatwym do objaśnienia odniesieniu. Należałoby jednak unikać nazw własnych o złożonych konotacjach, których nie można wyjaśnić przy użyciu struktur i leksyki poznanej w toku nauki.

W badaniach nad leksyką prowadzonych przez Nationa nie ma zaleceń co do użycia internacjonalizmów w tekstach przeznaczonych dla uczących się. Jest tak zapewne dlatego, że to angielski jest obecnie zazwyczaj pierwszym poznawanym językiem światowym. Przy odrobinie dobrej woli można by potraktować internacjonalizmy jako kolejną kategorię wyrazów o znanym lub łatwym do objaśnienia odniesieniu. Jednak w *Polski krok po kroku 1* można naliczyć 15,86% (479 wyrazów) udziału internacjonalizmów wśród typów leksykalnych, co wydaje się wartością bardzo wysoką. Nawet jeśli nie uwzględniać derywatów od internacjonalizmów, to

większość tego rodzaju derywowanej leksyki na poziomie początkującym należałoby zaliczyć w poczet słownictwa niemotywowanego – zgodnie z przedstawionymi wcześniej rozważaniami dotyczącymi dydaktyki słowotwórstwa języka obcego. Ponieważ jednak, jak to już stwierdzono we wcześniejszych podrozdziałach, uczący się w pierwszej kolejności powinni poznać leksemy najczęstsze, to zaleca się unikać obciążania ich pamięci słowotwórczymi derywatami internacjonalizmów.

8. Podsumowanie

Podsumowując, niniejsza analiza potwierdza intuicje, które pojawiały się w recenzjach podręcznika *Polski krok po kroku 1* (Stempek et al., 2010), a które określały jego język jako „często zbyt trudny dla studentów na poziomie A” (Dembowska-Wosik, 2014: 415). Wydaje się, że – za sugestią Bauera i Nationa (1993) – nie jest do końca poprawne założenie, jakoby złożone derywaty słowotwórcze były przejrzyste dla początkujących uczących się, i to zarówno urobione od leksemów rodzimych, jak i internacjonalizmów. Tego rodzaju okazjonalnie używane derywaty słowotwórcze mogą bowiem stanowić dla uczących się dodatkowe obciążenie pamięci bądź być zwyczajnie niezrozumiałe.

Mniej kontrowersji wydaje się budzić wykorzystanie nazw własnych w celu uprzyętnienia tekstu. Mimo to uczący się muszą (roz)poznać ich powiązania z denotatami, a nierzadko także z kulturowo uwarunkowanymi konotacjami. Wprawdzie nazwy własne tego ostatniego rodzaju pozwalają uczącym się poszerzyć wiedzę o kulturze kraju, którego język poznają, jednak do wyjaśnienia kulturowych konotacji nieraz może być potrzebne słownictwo na poziomie A nieznane.

Wreszcie badania pozwoliły wyciągnąć wnioski związane z poszerzaniem leksyki uczących się o wyrazy spoza list frekwencyjnych przeznaczonych dla poziomu zaawansowania językowego A1. Niektórzy glottodydaktycy podają bowiem liczby jednostek leksykalnych, które z uwagi na uwarunkowania kognitywne mogą być w ramach jednej lekcji opanowane przez przeciętnych uczących się – przykładowo według Ruth Gairns i Stuarta Redmana (1986: 67) jest to około ośmiu jednostek na poziomie początkującym.

Tymczasem w każdej z jednostek lekcyjnych analizowanego podręcznika występują znaczne liczby leksyki spoza poziomu zaawansowania A1. Odjąwszy zapożyczenia i nazwy własne, uzyskać można od 8,48% (24 wyrazy) w rozdziale 4 do 13,78% (82 wyrazy) w rozdziale 11. W dużej mierze są to okazjonalizmy, pojawiające się wyłącznie w jednej jednostce lekcyjnej, co przyczynia się do bardzo dużej sumy wyrazów spoza poziomu w całym podręczniku. Jednakże tego rodzaju zabiegi mogą w najgorszym wypadku stanowić przeszkodę w zrozumieniu tekstów, a nawet w opanowaniu podstawowej leksyki, a w konsekwencji – zaszkodzić w osiąganiu dalszych sukcesów w poznawaniu nowej leksyki.

Świadoma kontrola słownictwa prezentowanego w stosowanych pomocach jest postulatem wielu glottodydaktyków. W praktyce jednak podręczniki zawierają znacznie więcej leksyki przeznaczonej do opanowania na wyższych poziomach zaawansowania językowego i wprowadzają znacznie więcej leksemów w ramach jednej jednostki lekcyjnej, niż to zalecają eksperci (Milton, 2009: 197–201).

Tego rodzaju zalecenia związane ze świadomym ograniczaniem zasobu słownиковego prezentowanego na poziomach początkowych mogą być trudne do wprowadzenia w życie. W rzeczywistości nierzadko też stosowanie leksyki nieco szerszej, aniżeli by to wynikało ze wskazówek czysto statystycznych, może dawać dobre rezultaty – takimi uwarunkowaniami może być znaczny poziom interkomprehensji u (wschodnio)słowiańskich uczących się języka polskiego jako obcego czy rozpowszechnienie znajomości niektórych internacjonalizmów dzięki popularności języka angielskiego. Niebezpieczeństwo poważnych przeszkód w zrozumieniu materiałów dydaktycznych i w osiąganiu dalszych sukcesów w nauce języka polskiego jako obcego na skutek braku dyscypliny w używaniu leksyki przez autorów podręczników istnieje jednak nadal.

Bibliografia

- Anderson R. C., Freebody P., 1981, *Vocabulary Knowledge*, [w:] T. Guthrie (red.), *Comprehension and Teaching: Research Reviews*, International Reading Association, Newark, s. 77–117.
- Bachman L., 1990, *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford University Press, Oxford.
- Balota D. A., Chumbley J. I., 1984, *Are lexical decisions a good measure of lexical access? The role of word frequency in the neglected decision stage*, „Journal of Experimental Psychology: Human Perception & Performance”, nr 10(3), s. 340–357.
- Bauer L., Nation I. S. P., 1993, *Word families*, „International Journal of Lexicography”, nr 6, s. 253–279.
- Bradley D. C., Garrett M. E., Zurif E. B., 1980, *Syntactic deficits in Broca's aphasia*, [w:] D. Caplan (red.), *Biological studies of mental processes*, MIT Press, Cambridge, MA, s. 269–286.
- Canale M., Swain M., 1980, *Theoretical Bases of Communicative Approach to Second Language Teaching and Testing*, „Applied Linguistics”, nr 1(1), s. 1–47.
- Chomsky N., 1965, *Aspects of the Theory of Syntax*, MIT Press, Cambridge, MA.
- Dembowska-Wosik I., 2014, *Recenzja serii materiałów do nauczania JPJO „Polski, krok po kroku”*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 21, s. 413–415, <http://dx.doi.org/10.18778/0860-6587.22.28>.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie, 2003, Wydawnictwa CODN, Warszawa.
- Forster K. I., Chambers S. M., 1973, *Lexical access and naming time*, „Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior”, nr 12(6), s. 627–635.

- Frege G., 1892, *Über Begriff und Gegenstand*, „Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Philosophie”, nr 16(2), s. 192–205.
- Gairns R., Redman S., 1986, *Working with Words. A guide to teaching and learning vocabulary*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Hughes J., Hardie A., 2020, *Corpus Linguistics and Event-Related Potentials*, [w:] J. Egbert, P. Baker (red.), *Using Corpus Methods to Triangulate Linguistic Analysis*, Routledge, New York, s. 185–218, <https://doi.org/10.4324/9781315112466-8>.
- Hymes D., 1972, *On Communicative Competence*, [w:] J. B. Pride, J. Holmes (red.), *Sociolinguistics*, Penguin, Harmondsworth, s. 269–293.
- Janowska I., Lipińska E., Rabiej A., Seretny A., Turek P., (red.), 2011/2016, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Majkiewicz A., 2001, *Różne odmiany tekstów na lekcjach języka polskiego, czyli o potrzebie zachowania autentyczności językowej*, [w:] R. Cudak, J. Tambor (red.), *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 125–135.
- Martyniuk W., 1992, *Inwentarz intencjonalno-pojęciowy i tematyczny do nauczania języka polskiego jako obcego*, [w:] W. T. Miodunka (red.), *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 140–156.
- McEnery T., Hardie A., 2012, *Corpus Linguistics. Method, Theory and Practice*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Mill J. S., 1962, *System logiki dedukcyjnej i indukcyjnej*, tłum. C. Znamierowski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Milton J. S., 2006, *The Value of Vocabulary Size Measures in a Language Framework of Reference*, [w:] W. Martyniuk (red.), *Proceedings of the conference „Towards a Common Framework of Reference for Language(s) of School Education?”*, Universitas, Kraków, s. 107–116.
- Milton J., 2009, *Measuring Second Language Vocabulary Acquisition*, Multilingual Matters, Bristol, <https://doi.org/10.21832/9781847692092>.
- Milton J., Vassiliu P., 2000, *Frequency and the lexis of low-level EFL texts*, [w:] K. Nicolaidis, M. Mattheoudakis (red.), *Proceedings of the 13th Symposium in Theoretical and Applied Linguistics*, Aristotle University of Thessaloniki, Thessaloniki, s. 444–455.
- Miodunka W. T., 1980, *Teoria pól językowych. Społeczne i indywidualne ich uwarunkowania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Kraków.
- Nation P., 2001, *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge University Press, Cambridge, <https://doi.org/10.1017/CBO9781139858656>.
- Nation P., 2016, *Making and Using Word Lists for Language Learning and Testing*, John Benjamins, Amsterdam, <https://doi.org/10.1075/z.208>.
- Piasecki M., 2007, *Polish Tagger TaKIPi: Rule Based Construction and Optimisation*, „Task Quarterly”, nr 11, s. 151–167.
- Popescu I.-I., Best K.-H., Altmann G., 2007, *On the dynamics of word classes in text*, „Glottometrics”, nr 14, s. 58–71.
- Prechtl P., 2007, *Wprowadzenie do filozofii języka*, tłum. J. Bremer, WAM, Kraków.
- Reeves L. M., Hirsh-Pasek K., Golinkoff R., 2005, *Słowa i znaczenia – od pojęć pierwotnych do złożonych struktur*, [w:] J. Berko-Gleason, N. Bernstein-Ratner (red.), *Psycholing-*

- wistyka, tłum. J. Bobryk et al., Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk, s. 173–247.
- Rubenstein H., Garfield L., Millikan J. A., 1970, *Homographic Entries in the Internal Lexicon*, „Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior”, nr 9, s. 487–494.
- Seretny A., 2011, *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Seretny A., Lipińska E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków.
- Stempek I., Stelmach A., Dawidek S., Szymkiewicz A., 2010, *Polski, krok po kroku. Seria podręczników do nauki języka polskiego dla obcokrajowców. Poziom A1*, Polish-Courses.com, Kraków.
- Szafranec K., 2011, *Internacjonalizmy i inne zapożyczenia w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 18, s. 229–234.
- Tschichold C., 2008, *Vocabulary in tricolour: Do learners have a chance?*, referat dla BAAL, wrzesień 2008.
- Zarzeczny G., 2014, *Leksyka w ujęciu ilościowym (na materiale wybranych wrocławskich podręczników)*, [w:] A. Dąbrowska, U. Dobesz (red.), *40 lat wrocławskiej glottodydaktyki polonistycznej. Teoria i praktyka*, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław, s. 373–384.
- Zgółkowa H., 1992, *Dobór słownictwa do nauczania języka polskiego jako obcego*, [w:] W. T. Miodunka (red.), *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 37–104.
- Zgółkowa H., 2008, *Podstawowy słownik języka polskiego z zarysem gramatyki polskiej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Zgółkowa H., 2009, *Słownik minimum języka polskiego z zarysem gramatyki polskiej*, Wydawnictwo Kurpisz, Poznań.

STRESZCZENIE

Celem artykułu jest analiza leksyki podręcznika do nauki języka polskiego jako obcego *Polski krok po kroku 1* przy użyciu list frekwencyjnych. Ustalono, że materiał leksykalny w książce jest zbyt trudny dla początkujących uczących się, jako że z 3021 typów leksykalnych jedynie 960 należało do listy słownictwa przeznaczonego do opanowania na poziomie zaawansowania A1, podczas gdy 273 leksemów z tej listy w podręczniku nie uwzględniono. Pośród leksemów wykraczających poza poziom A1 znalazły się internacjonalizmy, nazwy własne i ich derywaty, a także pary aspektowe czasowników. Z punktu widzenia skuteczności procesu uczenia się i nauczania języka obcego obecność tego rodzaju leksyki może być kontrowersyjna. Artykuł dowodzi, że wdrożenie postulatu ściślejszej kontroli słownictwa wykorzystywanego w materiałach dydaktycznych do nauki języka obcego mogłoby poprawić rezultaty procesu kształcenia.

Słowa kluczowe: leksyka, lista frekwencyjna, nazwa własna, internacjonalizm, podręcznik do języka polskiego jako obcego, ewaluacja

MARIOLA FIEMA 

Uniwersytet Jagielloński

Egzaminy certyfikatowe z języka polskiego jako obcego w świetle badań statystycznych

Certificate Exams in Polish as a Foreign Language in the Light of Statistical Research

The purpose of this article is to present and analyse the data obtained in the process of the state certification examinations in Polish as a foreign language (PFL) to – based on the demographic information – describe the profile of the examinee taking the state certification exams in PFL at the threshold level (B1), look at the 2015 exams, and study the impact of factors such as the examinees' age, gender, citizenship, native tongue, learning method, motivation, and profession/occupation on exam results. A presentation and an analysis of the research results are preceded by recapping the most important facts from the history of the PFL certification, and a discussion of the procedures and examination requirements imposed by the Association of Language Teachers in Europe (ALTE) that are important in the context of the study. All the proposed steps are to document the PFL certification process, but they can also have a real impact on improving the quality of the product, that is the PFL certification tests.

Key words: the state certification examinations in PFL, the history of PFL certification, the procedures and examination requirements, the threshold level (B1), statistical analysis, demographic factors

1. Wprowadzenie

Egzaminy certyfikatowe z języka polskiego jako obcego (dalej: JPJO) to z wielu powodów najważniejsza innowacja w historii nauczania polszczyzny. Przyczyniły się one m.in. do upowszechnienia podejścia komunikacyjnego w procesie uczenia się i nauczania JPJO, stworzenia nowych programów nauczania oraz przygotowania nowoczesnych pomocy dydaktycznych. Dzięki zakotwiczeniu procesu certyfikacji w procedurach gwarantujących najwyższą jakość nauczania języków obcych w Europie, regulowanych przez treści *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (2003) czy postanowienia *Kodeksu postępowania Stowarzyszenia ALTE* (2007), a także podniesieniu egzaminów do rangi doniosłych, zyskaliśmy narzędzie mogące

z powodzeniem służyć promowaniu polszczyzny w Europie i na świecie (Dąbrowska et al., 2012: 38–46).

Śledząc historię certyfikacji, nie sposób zignorować ogromnej ilości informacji, których ten system dostarcza. Celem niniejszego artykułu jest wobec powyższego prezentacja i analiza danych pozyskanych w procesie certyfikacji, aby następnie na bazie informacji o charakterze demograficznym przedstawić kandydata przystępującego do egzaminów z JPJO na poziomie progowym, prześledzić przebieg egzaminów w roku 2015 oraz zbadać wpływ różnych czynników, tj.: wieku, płci, obywatelstwa, języka ojczystego, sposobu nauki, motywacji, zawodu/zajęcia zdających, na uzyskane wyniki. Wszystkie zaproponowane działania służą udokumentowaniu procesu certyfikacji, ale mogą też mieć realny wpływ na podniesienie jakości produktu, jakim są testy certyfikatowe z JPJO.

2. Historia certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego

Historia certyfikacji polszczyzny rozpoczyna się wraz powołaniem w 1999 roku przez ministra edukacji narodowej, prof. Mirosława Handkego, Komisji ds. Certyfikacji Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, której członkami zostali przedstawiciele uczelni państwowych zajmujący się kształceniem cudzoziemców oraz reprezentanci MEN i MSZ¹. Bazując na ustawie o języku polskim z 7 października 1999 roku (zob. Dz.U. RP z 2011 r. nr 43) Komisja ds. Certyfikacji przygotowała propozycję podstaw systemu certyfikacji JPJO. Punktem odniesienia dla proponowanych rozwiązań systemowych były standardy testowania znajomości języków obcych opracowane przez specjalistów z Association of Language Testers in Europe (ALTE), a pośrednio również *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (ESOKJ, 2003)² (Miodunka et al., 2018: 272).

Lata 1999–2003 to czas intensywnych prac, których celem stało się uruchomienie systemu egzaminów certyfikatowych w kraju i za granicą. Niezwykle ważnym osiągnięciem tego okresu było przystąpienie (w roku 2000) Polski, reprezentowanej przez Uniwersytet Jagielloński, do grona krajów zrzeszonych w ALTE (Janowska et al., 2015: 31).

Nowelizacja ustawy o języku polskim z 11 kwietnia 2003 roku (zob. Dz.U. RP z 2003 r. nr 73, poz. 161) dała podstawy prawne systemu certyfikacji JPJO, umożliwiając tym samym obcokrajowcom oraz obywatelom polskim mieszkającym poza

¹ Należy zaznaczyć, że prace nad przygotowaniem systemu poświadczania znajomości języka polskiego jako obcego rozpoczęły się kilka lat wcześniej (por. Janowska et al., 2015: 31–33).

² Polskie tłumaczenie *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (2001) ukazało się w 2003 roku. Jednakże: „Prototyp tego dokumentu [...] Rada Europy upowszechniała już od roku 1996” (Janowska et al., 2015: 32).

granicami kraju ubieganie się o poświadczenie znajomości polszczyzny. Na mocy rozporządzenia wykonawczego z 15 października 2003 roku (zob. Dz.U. RP z 2003 r. nr 191) minister edukacji narodowej i sportu powołał 10-osobową Państwową Komisję Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego (PKPZJPjO) w charakterze organu nadzorującego przygotowywanie i przeprowadzanie egzaminów certyfikacyjnych oraz wydającego certyfikaty poświadczające znajomość JPJO (Miodunka, 2016: 254).

Pierwsze egzaminy certyfikacyjne odbyły się w czerwcu 2004 roku. To wydarzenie sprzęgło się z doniosłym momentem historycznym – wejściem Polski do Unii Europejskiej.

Jak podkreśla Władysław Miodunka, był to:

moment właściwie wybrany. Polska była wtedy jednym z wielu krajów, które weszły do Unii, ale krajem stosunkowo dużym i ważnym, choćby ze względu na liczbę mieszkańców. Jeśli dodatkowo uwzględnimy fakt, że polszczyzna jest językiem słowiańskim, trzeba powiedzieć, że Polska była największym krajem słowiańskim spośród tych, które znalazły się w Unii. [...] [M]ówiacy naszym językiem stanowili ponad połowę mieszkańców tzw. nowych krajów Unii [...] (Miodunka et al., 2018: 274–275).

Dane, na które powołuje się Miodunka (2013: 17; 2016: 255), dowodzą, że w ciągu pierwszych 11 lat funkcjonowania systemu certyfikacji egzaminy cieszyły się powodzeniem, gdyż liczba zdających stale rosła. Do końca 2015 roku przystąpiło do nich 10 029 osób. Pierwszy znaczący wzrost kandydatów (niemalże o 100%) odnotowano w roku 2005, co można uznać za naturalną konsekwencję dołączenia Polski do krajów wspólnoty europejskiej. Natomiast kolejny, równie duży, wzrost liczby zdających przypada na rok 2012, który przyjęło się określać jako datę rozpoczynającą nowy okres w historii systemu certyfikacji JPJO (Miodunka et al., 2018: 276). Miało to związek z przyjęciem ustawy o obywatelstwie polskim (zob. Dz.U. RP z 14 lutego 2012 r., poz. 161), regulującej możliwości uzyskania polskiego obywatelstwa, zgodnie z którą osoby ubiegające się o nie muszą potwierdzić znajomość języka polskiego (przynajmniej na poziomie B1) certyfikatem wystawionym przez Państwową Komisję Poświadczania. Dzięki uchwaleniu tego przepisu wzrosło znaczenie egzaminów certyfikacyjnych³. Uzyskały one wówczas rangę egzaminów doniosłych (Niemerko, 2002: 252–264; Zawadowska-Kittel, 2013: 76–87).

Do roku 2015 kandydaci mogli przystępować do egzaminów na trzech poziomach zaawansowania: podstawowym (B1), średnim ogólnym (B2) oraz zaawanso-

³ Dotychczas posiadanie certyfikatu znajomości JPJO wydawanego przez Państwową Komisję Poświadczania było jednym z trzech warunków przyjęcia na studia w języku polskim (Rozporządzenie MNiSW z dnia 12 października 2006 roku w sprawie podejmowania i odbywania przez cudzoziemców studiów i szkoleń oraz ich uczestnictwa w badaniach naukowych i pracach rozwojowych, Dz.U. RP z 2006 r. nr 190, poz. 1406).

wanym (C2). Egzaminy sprawdzały opanowanie czterech sprawności językowych: rozumienia ze słuchu, rozumienia tekstów pisanych, pisanie (redagowania tekstów pisanych) oraz mówienia (w monologu, w dialogu i w procesie mediacji). Ze względu na specyfikę JPJO do egzaminu włączono również część sprawdzającą poprawność gramatyczną, jednakże nie testowano znajomości reguł gramatyczno-składniowych, ale praktyczną umiejętność wyboru lub tworzenia form gramatycznych i konstrukcji składniowych. Każda z testowanych sprawności i umiejętności stanowiła 20% całego egzaminu. Maksymalny możliwy do uzyskania wynik z jednej części testu wynosił 40 punktów, a wynik z całego egzaminu – 200 punktów. Co ważne, aby go zdać, kandydaci musieli uzyskać minimum 60%, czyli 120 punktów z całości i po 24 punkty z każdej sprawności. Warto zaznaczyć, że kandydaci ubiegający się o certyfikat musieli wykazać się wszechstronną znajomością języka polskiego, gdyż niezdanie jednego modułu uniemożliwiało zaliczenie całego egzaminu (Seretny, Lipińska, red., 2005: 17–19). Zdającym przyznawano oceny w pięciostopniowej skali: celujący (189,6–200 p.), bardzo dobry (169,6–189,5 p.), dobry (149,6–169,5 p.), dostateczny (120–149,5 p.), niedostateczny (0–119,9 p.) (Miodunka, 2011: 252).

Przedstawiony pokrótce system funkcjonował od czerwca 2004 roku do początku roku 2016⁴. W tym czasie ALTE dwukrotnie (2008 i 2015) audytowało system certyfikacji JPJO. Po wynikach pierwszego audytu Państwowa Komisja Poświadczania uściśliła procedury certyfikatowe polszczyzny oraz (w większym stopniu) dostosowała *Standardy wymagań egzaminacyjnych* do zaleceń Rady Europy zawartych w ESOKJ, zwracając się do MNiSW z wnioskiem m.in. o wprowadzenie poziomów (A1, A2 i B1) potwierdzających znajomość polszczyzny wśród dzieci i młodzieży szkolnej oraz o uzupełnienie brakujących poziomów dla dorosłych (A1, A2 i C1) (Janowska et al., 2015: 34). We wniosku przedstawiono także postulat wprowadzenia licencji na przeprowadzanie egzaminów certyfikatowych przez ośrodki zagraniczne (polonistyki, instytuty polskie oraz inne wyróżniające się instytucje zajmujące się nauczaniem polszczyzny jako języka obcego). Ponowny audyt potwierdził zgodność polskiego systemu certyfikacji ze standardami europejskimi, jednakże wskazane przezeń niewielkie modyfikacje i uzupełnienia nie miały szansy zaistnieć, ponieważ trwały już (na zaawansowanym etapie) prace nad nowym systemem (Miodunka et al., 2018: 273).

Nowelizacja ustawy o języku polskim, wprowadzająca znaczące zmiany w systemie certyfikacji, weszła w życie 15 kwietnia 2015 roku. Według nowych przepisów modyfikacji uległy nazwa oraz zakres uprawnień Państwowej Komisji Poświadczania. W skład nowej Państwowej Komisji ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego weszli przedstawiciele uczelni oraz Rady Języka Polskiego

⁴ Rozporządzenie wykonawcze do znowelizowanej ustawy o języku polskim z 15 czerwca 2015 roku (Dz.U. RP z 2015 r., poz. 1132) zostało wydane dopiero 26 lutego 2016 roku (Dz.U. RP z 2012 r., poz. 405).

wraz z reprezentantami MEN, MNiSW, MSZ, MKiDN. Nowe przepisy przewidywały wdrożenie dwóch odmiennych typów egzaminów certyfikacyjnych, tzn. dla dorosłych (na wszystkich poziomach zaawansowania) oraz dla dzieci i młodzieży (na poziomach A1, A2, B1 i B2). Wedle nowych przepisów zdający mieli otrzymywać taki sam certyfikat, niezależnie od kategorii wiekowej. Nowelizacja ustawy zakładała również decentralizację organizacji i przeprowadzania egzaminów certyfikacyjnych, za co od tamtej pory odpowiedzialne stały się „podmioty uprawnione”. Do ich zadań należy m.in. powoływanie przewodniczących i członków komisji egzaminacyjnych, a zatem dbanie o jakość przeprowadzanych egzaminów i ich zgodność ze standardami europejskimi. Zmiany objęły także sposób rejestracji kandydatów, zarzucono zwyczaj pozyskiwania informacji demograficznych o zdających, a system uległ znacznej komercjalizacji (Miodunka et al., 2018: 274, 284–286).

Jak podaje Miodunka (2016: 253–260), stworzenie systemu certyfikacji JPJO na podstawie standardów wyznaczonych przez ESOKJ było największą innowacją w nauczaniu polszczyzny, ze względu na zmiany, które za sobą pociągnęło. Mowa tu nie tylko o upowszechnieniu standardów europejskich w procesie samego testowania, lecz również o konieczności przekształcenia i dostosowania do nich całego procesu nauczania polszczyzny jako języka obcego (m.in. powstanie nowych programów nauczania, nowych materiałów dydaktycznych, rozwój podejścia komunikacyjnego w nauczaniu JPJO).

Wysiłek Państwowej Komisji Poświadczania oraz Zespołu Autorów Zadań i Egzaminatorów odpowiedzialnych za przygotowanie i wdrożenie systemu certyfikacji został doceniony, a także wyróżniony europejskim znakiem innowacyjności w dziedzinie nauczania i uczenia się języków obcych *European Language Label*, który 23 września 2015 roku z rąk przewodniczącej jury konkursu Hanny Komorowskiej odebrali przewodniczący PKPZJPJO Władysław Miodunka oraz koordynatorka Zespołu Autorów Zadań i Egzaminatorów Grażyna Przechodzka⁵.

Opisane powyżej wydarzenia w znacznym stopniu przyczyniły się do podniesienia pozycji polszczyzny wśród języków europejskich, a tym samym do jej promocji w świecie.

3. Standardy ALTE

Mówiąc o historii certyfikacji polszczyzny, nie sposób pominąć znaczenia sukcesu, jakim jest włączenie Polski do krajów zrzeszonych w ALTE oraz jej aktywność w tej grupie. Jak już wspomniano, w 2000 roku Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, kierujący wówczas pracami przygotowawczymi do wprowadzenia systemu egzaminów

⁵ Informacje dostępne na stronie internetowej: <http://certyfikatpolski.pl/system-certyfikacji/europejski-znak-innowacyjnosci/> [DW: 7.05.2019].

certyfikatowych z JPJO, uzyskał status członka stowarzyszonego ALTE. Od roku 2004 UJ bierze udział w pracach stowarzyszenia na zasadzie pełnego członkostwa.

Założone w roku 1989 z inicjatywy uniwersytetów w Cambridge i w Salamance ALTE odegrało niezwykle istotną rolę w podnoszeniu jakości testowania znajomości języków obcych w Europie. Jest to aktywna organizacja pozarządowa, współpracująca ze strukturami Unii Europejskiej oraz Rady Europy, a także członek forum konsultacyjnego Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych Rady Europy w Grazu (ECML Professional Network Forum). ALTE ma również status instytucji konsultacyjnej ONZ (Special Consultative Status) (Martyniuk, 2015: 58).

Misją ALTE jest ustanawianie standardów obejmujących wszystkie etapy procesu testowania, które można zastosować do egzaminów z dowolnego języka, zapewniając im wysoką jakość, a także dbałość o ich przestrzeganie. ALTE dba również o podtrzymywanie różnorodności językowej poprzez wspieranie nauczania i oceniania szerokiej gamy języków oraz promowanie uznawania kwalifikacji (potwierdzonych certyfikatem) w tych językach w całej Europie. Do innych ważnych zadań stowarzyszenia należą: współpraca z władzami edukacyjnymi wszystkich szczebli, udział w międzynarodowych projektach, wymiana doświadczeń i zdobytej wiedzy⁶ w celu zmaksymalizowania pozytywnego wpływu testów językowych na edukację językową na świecie⁷.

W roku 1994 stowarzyszenie ALTE zadecydowało o przygotowaniu i przyjęciu formalnego *Kodeksu postępowania* (*Code of practice*), który wprowadzałby standardy jakości egzaminów oferowanych przez obecnych i przyszłych członków stowarzyszenia, a tym samym gwarantował wysoką jakość obsługi skierowaną do odbiorców/klientów systemów egzaminacyjnych. Dokument składa się z dwóch części, określających kolejno zobowiązania instytucji stowarzyszonych w ALTE oraz definiujących zakres odpowiedzialności użytkowników systemów egzaminacyjnych (Martyniuk, 2015: 59–60).

Opracowanie *Kodeksu postępowania*, a następnie Systemu Zarządzania Jakością ALTE (QMS) zaowocowało wdrożeniem systemu kontroli jakości testów językowych. Stwierdzono potrzebę zagwarantowania *Zestawu wymagań minimalnych* (2007) określających jakość egzaminów na podstawie *Kodeksu postępowania* ALTE, przy czym wymagania te ujęto w taki sposób, aby mogły im sprostać instytucje testujące zarówno setkę osób rocznie, jak i setki tysięcy zdających miesięcznie. Obecnie

⁶ ALTE organizuje międzynarodowe konferencje zarówno dla swoich partnerów, jak i z dostępem otwartym. Stowarzyszenie oferuje także regularne szkolenia w całej Europie dla specjalistów ds. oceniania, nauczycieli i wszystkich osób zainteresowanych wykorzystaniem i projektowaniem egzaminów językowych.

⁷ W *The History of ALTE. The Association of Language Testers in Europe: The first 30 years* (2020: 106) czytamy, że stowarzyszenie doloży starań, aby jego działania w przyszłości związane były nie tylko ze zmieniającą się Europą, lecz także ze zmieniającym się politycznie, językowo i edukacyjnie światem.

każda instytucja posiadająca status członka rzeczywistego ALTE jest zobowiązana poddać się (raz na 5 lat) audytowi zewnętrznemu i udokumentować przestrzeganie 17 wymagań minimalnych określających zasady opracowywania materiałów egzaminacyjnych, przeprowadzania egzaminów, analizy testów, a także przepływu informacji oraz komunikacji pomiędzy centrami organizacyjnymi a zdającymi. Uzyskanie prestiżowego wyróżnienia, jakim jest znak jakości ALTE Q-Mark, jest możliwe po otrzymaniu pozytywnego wyniku audytu. To potwierdzenie najwyższej jakości usług certyfikacyjnych oferowanych przez daną instytucję (ALTE, 2020: 68–82).

W kontekście niniejszego artykułu szczególnie ważne są punkty 13 i 14 *Zestawu wymagań minimalnych*, odnoszące się bezpośrednio do procesu analizy testów:

13. Gromadzone i analizowane są dane dotyczące odpowiedniego i reprezentatywnego wyboru zdających – w celu upewnienia się, że ich osiągnięcia są wyłącznie wynikiem umiejętności okazanych podczas egzaminu, a nie czynników zewnętrznych, takich jak: język ojczysty, płeć, wiek czy pochodzenie etniczne.

14. Dane dotyczące analizy egzaminu na poziomie jednostek testujących (poziom trudności, wartość różnicująca, rzetelność, standardowe odchylenie) są gromadzone i analizowane na podstawie odpowiedniej próby zdających (ALTE Code of Practice Working Group, 2007, za: Martyniuk, 2015: 61).

Pierwszą część opisanego poniżej badania stanowi omówienie profilu zdającego egzamin certyfikacyjny z JPJO na poziomie progowym (B1) stworzonego na podstawie analizy danych pozyskanych od kandydatów w procesie rejestracji na egzamin w 2015 roku⁸. Następnie omówiona zostaje istotność wpływu czynników wskazanych w punkcie 13 *Zestawu wymagań minimalnych* ALTE na wyniki uzyskane w testach certyfikacyjnych z JPJO. Przeprowadzenie analizy egzaminu na poziomie jednostek testujących i opisanie uzyskanych wyników stanowi kolejny etap omawianego tu jedynie częściowo projektu.

⁸ Pozyskiwanie danych demograficznych od osób przystępujących do egzaminu jest wskazane zwłaszcza wtedy, gdy grupa ta nie jest znana organizatorom. Mogą one dostarczać wniosków na temat porównywalności różnych grup zdających oraz rzutować na dowody przeprowadzanej później walidacji (Council of Europe, 2011: 34–36).

4. Opis badania

4.1. Cele badawcze

Opisanym poniżej badaniom przyświecały trzy cele. Pierwszy z nich, jak już wspomniano, zakładał przygotowanie profilu zdającego egzamin certyfikatowy z JPJO na podstawie danych demograficznych pochodzących z ankiet zgłoszeniowych wypełnianych przez kandydatów na etapie rejestracji na egzamin. Dzięki pozyskanym informacjom możliwa była odpowiedź na następujące pytania:

- Która płeć była liczniej reprezentowana na egzaminie?
- W jakim wieku były osoby zdające?
- Skąd pochodzili kandydaci?
- Jakimi językami ojczystymi się posługiwali?
- Jaki zawód wykonywali?
- W jaki sposób nabywali kompetencje w języku polskim?
- Co stanowiło główny powód (motywację) przystąpienia do egzaminu?

Drugim celem badawczym stało się udokumentowanie przebiegu procesu certyfikacji JPJO na wspomnianym powyżej poziomie. Udokumentowanie należy rozumieć jako przedstawienie liczby osób przystępujących do egzaminu w całym 2015 roku z podziałem na poszczególne sesje oraz miasta/ośrodki, w których organizowane były egzaminy.

Trzeci cel odnosi się bezpośrednio do *Zestawu wymagań minimalnych* (punkt 13), zakładając zbadanie wpływu czynników zewnętrznych na wyniki uzyskiwane przez kandydatów. Oszacowanie istotności owego wpływu może stać się bodźcem do pogłębionej refleksji nad jakością arkuszy testowych stosowanych w procesie certyfikacji polszczyzny jako języka obcego.

W badaniach wykorzystano dane pochodzące z kwestionariuszy uzupełnianych w procesie rejestracji przez kandydatów, którzy przystąpili do egzaminów certyfikatowych w roku 2015 na poziomie progowym (B1), oraz wyniki tychże. Takie zawężenie materiału badawczego wydaje się uzasadnione z co najmniej dwóch powodów.

Po pierwsze, rok 2015 był ostatnim rokiem funkcjonowania tzw. starego systemu certyfikacji, umożliwiającego gromadzenie danych demograficznych o zdających i jednocześnie uzyskiwanych przez nich wyników. Pozyskiwanie tego typu informacji było wówczas konieczne, gdyż stanowiły one podstawę sprawozdań składanych do MNiSW, MEN, MKiDN, MSZ oraz Rady Języka Polskiego przez przewodniczącego PKPZJPJO. W obecnym systemie zarówno przewodniczący, jak i kierownicy „podmiotów uprawnionych” zobowiązani są do przesyłania jedynie protokołów przeprowadzanych egzaminów, zawierających informacje podstawowe (tzn. o liczbie,

płci, wieku oraz wynikach uzyskanych przez zdających), niezbędne do wystawienia certyfikatów (Miodunka et al., 2018: 280)⁹.

Po drugie, egzamin na poziomie progowym (B1) cieszy się największym zainteresowaniem wśród zdających. W latach 2004–2014 liczebność tej grupy wyniosła 4703 osoby. W samym tylko roku 2015 egzaminy na tym poziomie zdawało 1389 osób, a badaniu poddano dane pochodzące od 1384 z nich¹⁰. Tak liczną próbę można uznać za dobrą reprezentację, co umożliwia wyciąganie wniosków o charakterze statystycznym.

4.2. Metody badawcze

Wartości procentowe poszczególnych wariantów odpowiedzi zamieszczono w tabelach lub przedstawiono na wykresach słupkowych. W przypadku zmiennych ilościowych rozkład zmiennej ilustrowano na histogramach oraz zamieszczano tabelę zawierającą miary tendencji centralnej oraz rozproszenia.

Porównywanie wartości zmiennych ilościowych w dwóch grupach wykonano za pomocą testu t-Studenta, gdy zmienna miała rozkład normalny, lub testu Manna–Whitneya w przeciwnym wypadku. Istotność różnic pomiędzy więcej niż dwiema zmiennymi o charakterze ilościowym sprawdzano za pomocą analizy wariancji ANOVA (w przypadku normalności rozkładu) lub testu Kruskala–Wallisa (w przeciwnym wypadku). Po wykryciu istotnych statystycznie różnic wykonywano analizę *post hoc* testem LSD Fishera (rozkład normalny) lub testu Dunna (brak normalności) w celu zidentyfikowania istotnych statystycznie grup.

Korelacje pomiędzy zmiennymi rangowymi i ilościowymi sprawdzono za pomocą współczynnika korelacji Pearsona, gdy obie miały rozkład normalny. Współczynnik ten przyjmuje wartości od +1 (silna korelacja dodatnia, wraz ze wzrostem jednej zmiennej następuje wzrost drugiej zmiennej) poprzez 0 (brak korelacji) do –1 (silna korelacja ujemna, wzrost wartości jednej zmiennej powoduje spadek wartości drugiej zmiennej). W przypadku braku normalności rozkładu do sprawdzenia korelacji pomiędzy zmiennymi zastosowano współczynnik korelacji Spearmana, który przyjmuje podobne wartości.

Siłę zależności interpretowano według następującego schematu (Hinkle et al., 2003):

- $|r| \geq 0,9$ – zależność bardzo silna,
- $0,7 \leq |r| < 0,9$ – zależność silna,

⁹ Sprawozdania dokumentowały funkcjonowanie systemu certyfikacji, a także stanowiły podstawę do refleksji nad przebiegiem procesu testowania znajomości, tak w krótkiej (corocznej), jak długiej (kilku-, kilkunastoletniej) perspektywie.

¹⁰ Dużą popularność egzaminu na poziomie B1 potwierdzają także dane z pierwszych lat funkcjonowania nowego systemu. W latach 2016–2020 do egzaminu przystąpiło łącznie 14 337 osób (<https://nawa.gov.pl/jezyk-polski/certyfikacja> [DW: 20.05.2020]).

- $0,5 \leq |r| < 0,7$ – zależność średnio silna,
- $0,3 \leq |r| < 0,5$ – zależność słaba,
- $|r| < 0,3$ – zależność bardzo słaba (pomijalna).

Normalność rozkładu zmiennych badano za pomocą testu Shapiro–Wilka. W analizie przyjęto poziom istotności $p = 0,05$, co oznacza, że wszystkie wartości p poniżej 0,05 interpretowano jako świadczące o istotnych zależnościach. Analizy wykonano za pomocą programu R 3.5.1¹¹. Do opracowania graficznego wyników użyto również pakietu Microsoft Office 2016.

5. Wyniki badań

5.1. Charakterystyka grupy badawczej

W grupie badawczej znalazły się 1384 osoby, które przystąpiły do egzaminów certyfikacyjnych na poziomie progowym (B1) w 2015 roku.

Tabela 1. Charakterystyka zdających (źródło: oprac. własne)

Cecha		Wartości
Wiek	śr±SD	33,57±11,93
	mediana	33
	minimum	15
	maksimum	73
	kwartyle	23–42
Płeć	kobieta	690 (49,86%)
	mężczyzna	694 (50,14%)
Obywatelstwo	Ukraina	717 (51,81%)
	Białoruś	105 (7,59%)
	Rosja	104 (7,51%)
	USA	63 (4,55%)
	Europa ¹²	112 (8,09%)
	Azja	144 (10,40%)
	Afryka	118 (8,53%)
	Ameryka ¹³	9 (0,65%)
	brak danych	12 (0,87%)

¹¹ R Core Team (2017). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL: <https://www.R-project.org/> [DW: 29.12.2019].

¹² W tabeli podano wynik bez udziału grup dominujących: Ukrainy, Białorusi i Rosji.

¹³ W tabeli podano wynik bez udziału jednej grupy z dominujących – USA.

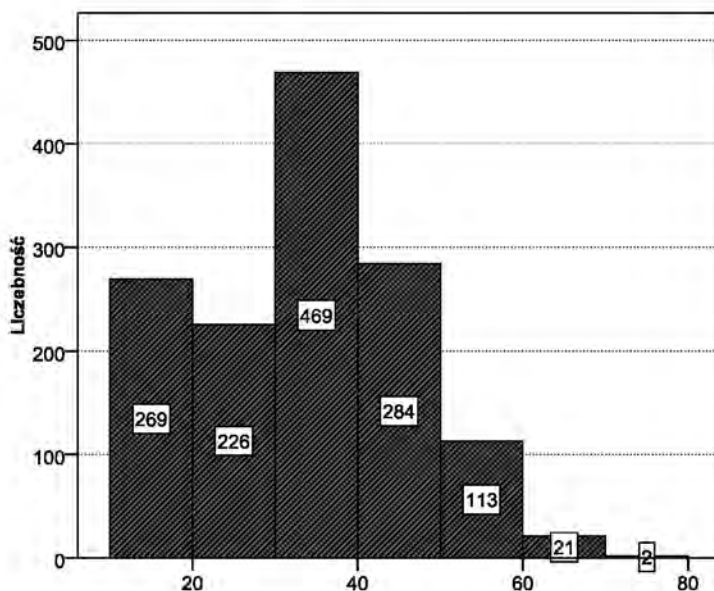
Cecha		Wartości
Język ojczysty	słowiański	990 (71,53%)
	semicki	100 (7,23%)
	germański	86 (6,21%)
	romański	49 (3,54%)
	indo-irański	23 (1,66%)
	turko-tatarski	36 (2,60%)
	armieński	24 (1,73%)
	inne	71 (5,13%)
	brak danych	5 (0,36%)
Sposób nauki	formalny	601 (43,42%)
	nieformalny	455 (32,88%)
	mieszany	44 (3,18%)
	brak danych	284 (20,52%)
Motywacja	obywatelstwo	861 (62,21%)
	pobyty	9 (0,65%)
	studia	327 (23,63%)
	praca	79 (5,71%)
	rodzina	13 (0,94%)
	inne	46 (3,32%)
	brak danych	49 (3,54%)
Branża ¹⁴	administracja	70 (5,06%)
	edukacja	100 (7,23%)
	finanse	101 (7,30%)
	gastronomia	62 (4,48%)
	kultura	45 (3,25%)
	medycyna	61 (4,41%)
	prawo	21 (1,52%)
	samozatrudnienie	54 (3,90%)
	studia/szkoła	304 (21,97%)
	technika	131 (9,47%)
	usługi	183 (13,22%)
	inne	8 (0,58%)
	brak zawodu/zajęcia	15 (1,08%)
	brak danych	229 (16,55%)

¹⁴ Klasyfikacja przygotowana na podstawie informacji na temat wykonywanego zawodu lub aktualnego zajęcia.

W grupie zdających, choć z niewielką przewagą, dominowali mężczyźni. Panów przystąpiło do egzaminu jedynie czterech więcej niż pań. Kobiety stanowiły minimalnie mniej niż połowę badanych (tab. 1).

Średni wiek kandydatów wyniósł 33 i pół roku. Troje najmłodszych zdających miało 15 lat, natomiast dwoje najstarszych – 73 lata. Połowa badanych znalazła się w przedziale wiekowym pomiędzy 23 a 42 rokiem życia. Tę tendencję ilustruje wykres 1.

Wykres 1. Wiek badanych (źródło: oprac. własne)



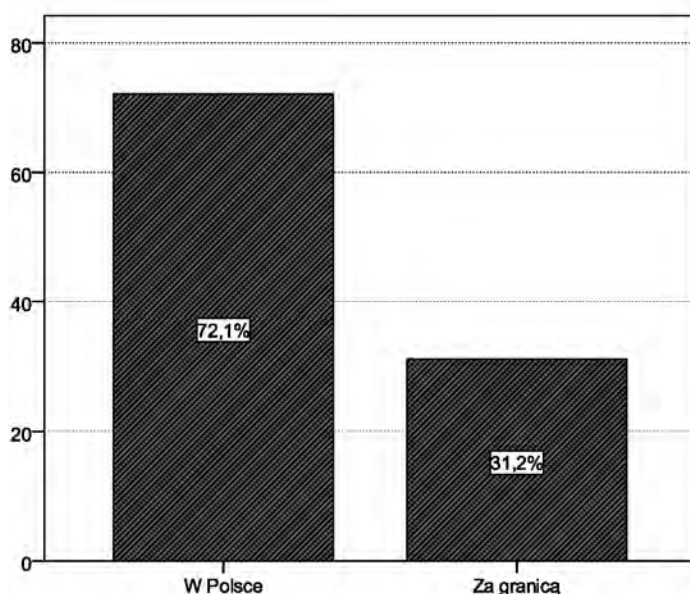
Do testów certyfikacyjnych na poziomie progowym w 2015 roku przystąpili przedstawiciele 83 krajów świata, wśród których zdecydowaną większość stanowili obywatele Europy, łącznie 75% zdających. Drugą pod względem wielkości grupą byli Azjaci, ponad 10%, a następnie Afrykanie – 8,53% – oraz obywatele obu Ameryk – 5,20%. Najwyższy odsetek wszystkich badanych osób to obywatele Ukrainy. Kolejną liczną grupą zdających byli Białorusini. Na trzecim miejscu uplasowali się Rosjanie, a czwartą co do wielkości grupę stanowili Amerykanie (tab. 1).

Kandydaci przystępujący do egzaminu z JPJO zadeklarowali posługiwanie się 69 językami ojczystymi. Dominowali wśród nich cudzoziemcy posługujący się językami słowiańskimi. Wielkość grup, które reprezentowały pozostałe języki, nie przekroczyła 100 osób (tab. 1).

Obcokrajowcy zostali także poproszeni o wskazanie sposobu, w jaki uczyli się języka polskiego. Odpowiedzi podzielono na trzy kategorie: sposób formalny, sposób nieformalny oraz mieszany (formalno-nieformalny). Najwięcej osób nabywało

kompetencje w języku polskim formalnie, a więc korzystając z pomocy odpowiednich placówek (szkół państwowych, szkół polskich, prywatnych szkół lub centrów językowych, domów polskich, domów kultury, uniwersytetów) albo korepetytorów na zorganizowanych kursach językowych. Blisko jedna trzecia zdających zadeklarowała, że uczyła się języka polskiego nieformalnie, tzn. w gronie rodziny, przyjaciół, w środowisku pracy lub samodzielnie, a ich nauka nie miała charakteru zorganizowanego. Najmniej badanych uczyło się, łącząc oba sposoby (tab. 1). Warto również zaznaczyć, że blisko 400 zdających wskazało, że ich edukacja odbywała się w Polsce, natomiast około 170 badanych uczyło się języka polskiego za granicą (wyk. 2).

Wykres 2. Miejsce nauki badanych (źródło: oprac. własne)



Badanie wykazało, że dla większości zdających czynnikiem najbardziej motywującym do nauki JPJO była chęć ubiegania się o polskie obywatelstwo. Warto przypomnieć, że tendencja ta narasta od 2012 roku, kiedy to uzyskanie poświadczenia znajomości JPJO na poziomie co najmniej progowym (B1) stało się warunkiem niezbędnym, by zostać obywatelem Polski (por. Miodunka, 2013). Kolejny istotny powód nauki JPJO stanowiła decyzja o podjęciu studiów (niezależnie od stopnia) na terenie Rzeczypospolitej. Niewiele osób wskazało natomiast jako główną motywację do nabywania kompetencji w języku polskim chęć podjęcia lub kontynuacji pracy w Polsce. Warto zauważyć, że jedynie dziewięć badanych zadeklarowało, że chciałoby znać język polski po to, by móc posługiwać się nim, przebywając w Polsce czasowo, np. w celach turystycznych lub w czasie wizyt rodzinnych (tab. 1).

Analiza odpowiedzi na pytanie dotyczące wykonywanego zawodu lub aktualnego zajęcia (kategoria o największym rozproszeniu) dowodzi, że najliczniejszą grupą zdających byli uczniowie i studenci – ponad jedna czwarta wszystkich kandydatów. Kolejną co do wielkości grupę stanowili przedstawiciele branży usługowej¹⁵, a następnie osoby wykonujące zawody „techniczne”, np. inżynierowie, informatycy itp. Około setka kandydatów zadeklarowało, że ich praca miała związek z finansami (bankierzy, księgowi itp.) lub z edukacją (m.in. korepetytorzy, nauczyciele, wykładowcy) (tab. 1).

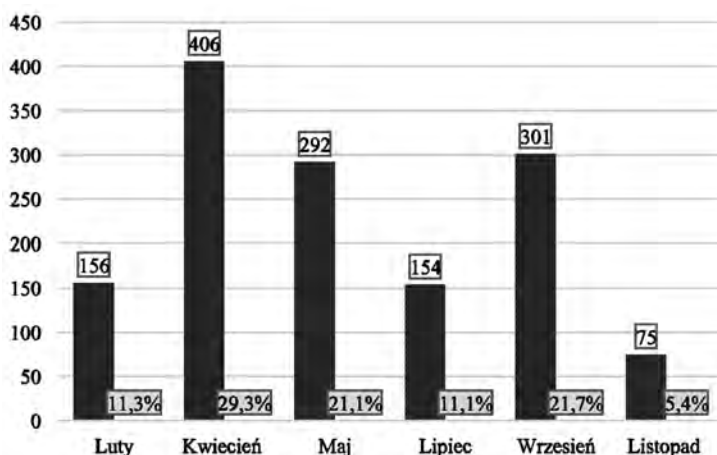
5.2. Przebieg certyfikacji w roku 2015 – poziom progowy (B1)

W roku 2015 przeprowadzono 6 sesji egzaminacyjnych, które odbyły się w 13 ośrodkach, w tym 5 polskich oraz 8 zagranicznych, w następujących miesiącach:

- luty: Kraków, Warszawa, Wrocław;
- kwiecień: Chicago, Łódź, Moskwa, Nowy Jork, Stryj, Warszawa, Wrocław;
- wrzesień: Kraków, Łódź, Poznań, Warszawa;
- lipiec: Łuck, Warszawa, Wrocław;
- maj: Dniepropietrowsk, Kraków, Poznań, Warszawa, Żytomierz;
- listopad: Warszawa.

Najwięcej obcokrajowców przystąpiło do egzaminu w kwietniu – około jednej trzeciej kandydatów. Liczne grupy zdawały egzamin także w maju i wrześniu. Ponad połowa zdających przystąpiła do egzaminu w drugim kwartale 2015 roku (wyk. 3).

Wykres 3. Sesje egzaminacyjne – liczbowy i procentowy udział zdających (źródło: oprac. własne)

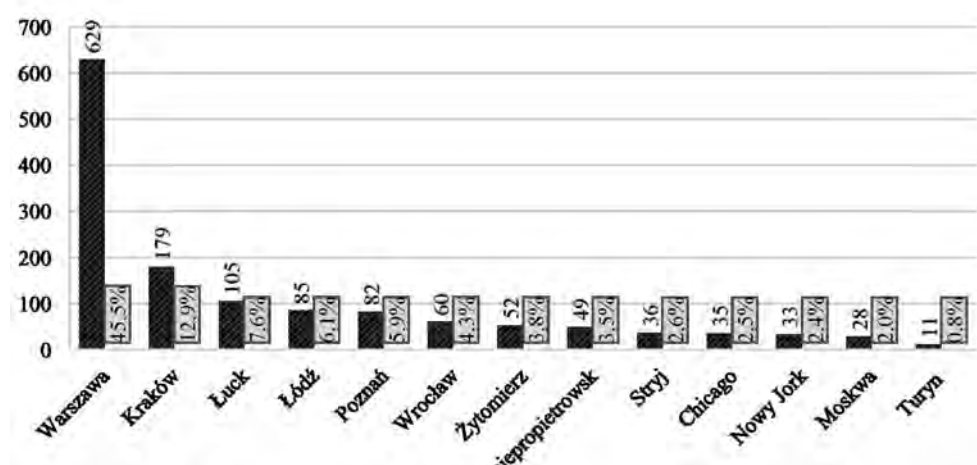


¹⁵ Osoby świadczące naprawy, prowadzące działalność handlową, transportową, salony piękności itp.

Najczęściej wybieranym przez cudzoziemców miastem, w którym decydowali się zdawać egzamin, była Warszawa. Testy certyfikacyjne napisała tam blisko połowa wszystkich zdających.

Drugim pod względem liczby chętnych ośrodkiem okazał się Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, choć do egzaminu przystąpiło tam o blisko jedną czwartą osób mniej niż w stolicy Polski (wyk. 4). Wyniki badania potwierdzają prawidłowość świadczącą o tym, że najważniejszymi ośrodkami certyfikacji były Warszawa i Kraków, dostrzeżoną przez Miodunkę w minionych latach, która utrzymała się także w roku 2015 (por. Miodunka et al., 2018).

Wykres 4. Ośrodki egzaminacyjne – liczbowy i procentowy udział kandydatów (źródło: oprac. własne)



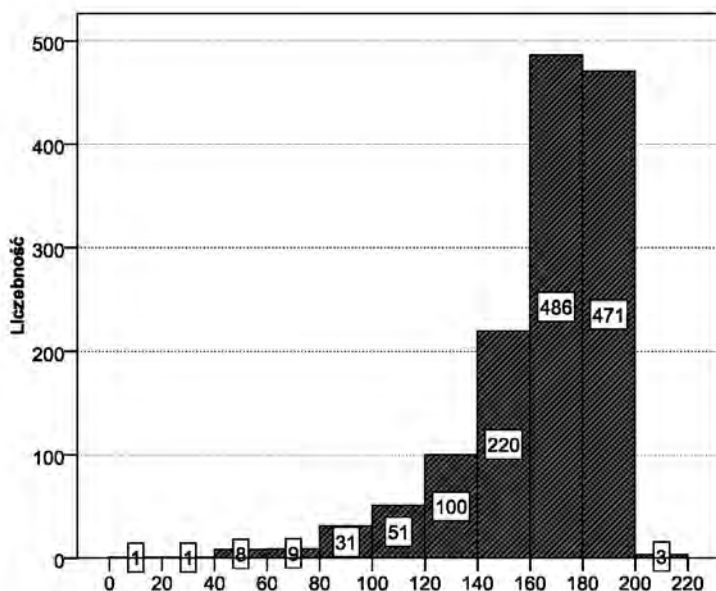
5.3. Wyniki kandydatów

Analiza wyników testów świadczy o dobrej znajomości JPJO wśród zdających. Średni wynik ogólny uzyskany na egzaminach w 2015 roku wyniósł 165,45 punktu, co gwarantowało ocenę dobrą (B). Połowa wyników znalazła się w przedziale od 154,25 do 185 punktów, a to oznacza, że kandydaci otrzymywali oceny dobre i bardzo dobre (A) (Miodunka, 2011: 252). Tylko jedna osoba otrzymała wynik zerowy, a trojgu kandydatom udało się osiągnąć wyniki maksymalne (tab. 2, wyk. 5).

Tabela 2. Wyniki ogólne egzaminu (źródło: oprac. własne)

Cecha	Wartości
Wynik ogólny	$\bar{x} \pm SD$
	165,38 $\pm$ 27,38
	mediana
	171,62
	minimum
	0
	maksimum
	200
	kwartyle
	154,25–185

Wykres 5. Ogólny wynik egzaminu – liczba punktów (źródło: oprac. własne)



Struktura ocen wyraźnie zmieniła się w stosunku do poprzednich lat. Na podstawie analizy danych z roku 2013 i 2014 zauważono, że większość cudzoziemców przystępujących wówczas do egzaminu na poziomie B1 uzyskała oceny celujące (A+) i bardzo dobre. Było to odpowiednio 25,3% oraz 42% badanych. W roku 2015 zaledwie 16,04% zdających otrzymało najwyższą notę. Na tej podstawie można wysunąć wniosek, że obniża się tendencja do zawyżania wyników egzaminów przez osoby, które w rzeczywistości znają język polski dużo lepiej, niż jest to wymagane na poziomie progowym (por. Miodunka, 2016: 256–257).

Analizując wyniki z poszczególnych sprawności, można dostrzec, że obcokrajowcy uzyskiwali najwyższe wyniki w module testującym sprawność rozumienia tekstów pisanych. Nieznacznie gorzej wypadali na egzaminie z mówienia, co oznacza, że opanowali tę sprawność niemalże tak samo dobrze jak czytanie. Nieco gorzej prezentują się rezultaty osiągnięte na teście z rozumienia ze słuchu. Najniższe wyniki

odnotowano w module pisanie. Badania pokazują, że dla większości zdających komponowanie i redagowanie tekstów w języku polskim okazuje się dużo trudniejsze niż wybieranie właściwych form gramatycznych bądź tworzenie poprawnych struktur składniowych, co zwyczajowo uznaje się za najbardziej skomplikowane (tab.3).

Tabela 3. Wyniki uzyskiwane z poszczególnych modułów egzaminu (źródło: oprac. własne)

	śr±SD	mediana	min./maks.	kwartyle
Słuchanie	33,5±5,53	35	0/40	31,5–37,25
Czytanie	34,53±6,43	37	0/40	32,5–39
Poprawność gramatyczna	32,45±6,33	34	0/40	29,5–37
Pisanie	30,70±7,44	31,75	0/40	26–36,5
Mówienie	34,17±6,06	35,75	0/40	30,75–39,25

5.4. Wpływ wybranych czynników na wyniki egzaminu

Należy przypomnieć, że przed rozpoczęciem badania założono, że istnieje pewien określony zbiór czynników, które mogły wpływać na wyniki uzyskiwane przez obcokrajowców przystępujących do państwowych egzaminów certyfikacyjnych z JPJO. Zaliczono do nich: płeć, wiek, obywatelstwo, język ojczysty, sposób nauki JPJO, motywację do zdawania egzaminu oraz wykonywany zawód lub podejmowane zajęcie. Analiza wartości zmiennych pozwoliła zbadać zasadność przyjętej hipotezy, sprawdzić istotność współczynnika korelacji, a także (tam, gdzie to możliwe) siły i kierunku zależności między nimi.

5.4. 1. Płeć

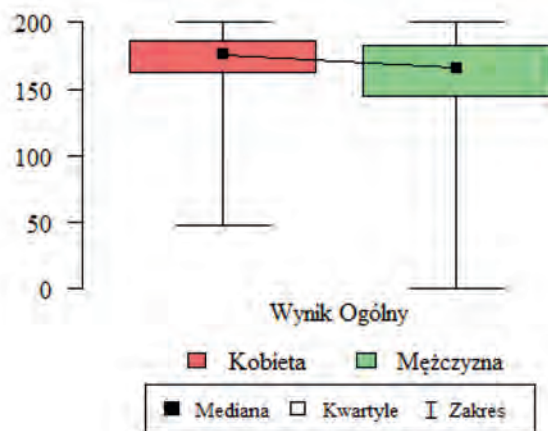
Analiza wykazała, że rezultaty egzaminu zależały istotnie ($p < 0,05$) od płci kandydata. W każdym badanym obszarze kobiety uzyskiwały wyniki wyższe od mężczyzn. Średnie ogólne wyniki pań były aż o 12,83 punktu lepsze niż panów. Wśród poszczególnych modułów największa dysproporcja występowała w teście sprawności pisania, blisko 4 punkty, a następnie gramatyki – około 3 punktów. W przypadku słuchania i czytania kobiety wypadały średnio o 2 punkty lepiej od mężczyzn. Różnica w wynikach z egzaminu ustnego wyniosła niecałe 1,5 punktu (tab. 4). Zależności pomiędzy rezultatami kobiet i mężczyzn prezentują wykresy 6 i 7.

Tabela 4. Zależności pomiędzy wynikami egzaminu a płcią zdających (źródło: oprac. własne)

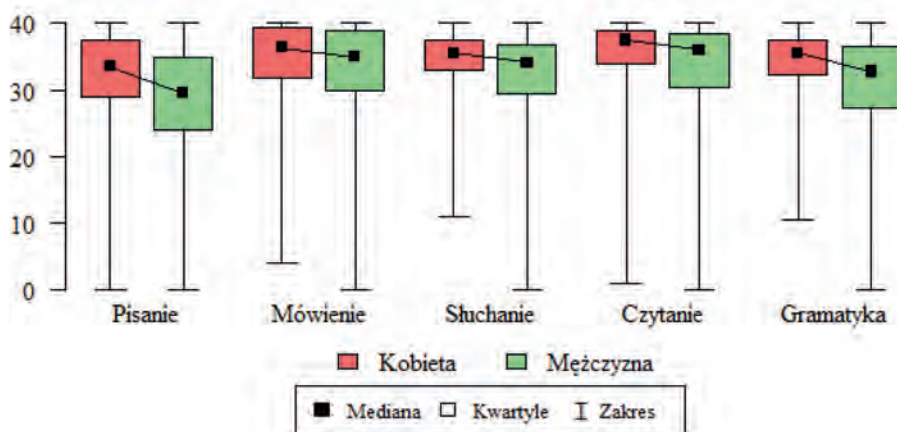
Część egzaminu		Kobieta (N=690)	Mężczyzna (N=694)	p^*
Wynik ogólny	śr±SD	171,82±21,17	158,99±31,12	<0,001
	mediana	176,25	166	NP
	kwartyle	162,06–186,5	144,31–182,25	
Pisanie	śr±SD	32,63±5,98	28,79±8,22	<0,001
	mediana	33,5	29,5	NP
	kwartyle	29–37,5	24–35	
Mówienie	śr±SD	34,89±5,32	33,46±6,65	0,001
	mediana	36,38	35	NP
	kwartyle	31,75–39,5	30–39	
Słuchanie	śr±SD	34,57±4,51	32,44±6,22	<0,001
	mediana	35,5	34,12	NP
	kwartyle	33–37,5	29,5–36,75	
Czytanie	śr±SD	35,61±5,24	33,46±7,29	<0,001
	mediana	37,5	36	NP
	kwartyle	34–39	30,5–38,5	
Gramatyka	śr±SD	34,11±4,69	30,81±7,27	<0,001
	mediana	35,5	32,75	NP
	kwartyle	32,31–37,5	27,25–36,5	

* P = rozkład normalny w grupach, test t-Studenta; NP = brak normalności rozkładu w grupach, test Manna–Whitneya.

Wykres 6. Płeć badanych a wynik ogólny egzaminu (źródło: oprac. własne)



Wykres 7. Płeć badanych a wyniki z modułów egzaminu (źródło: oprac. własne)



5.4.2. Wiek

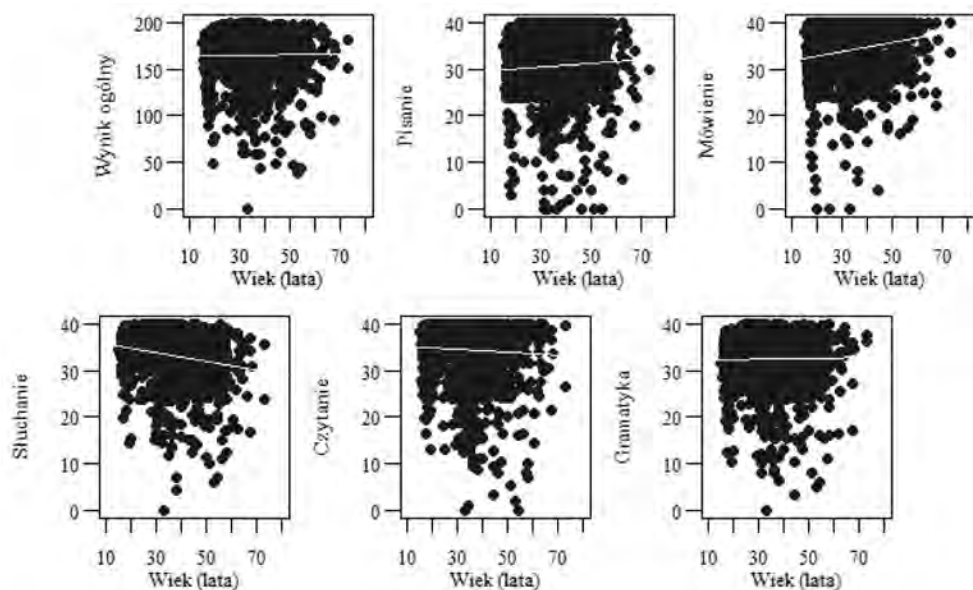
Badanie potwierdziło występowanie zależności pomiędzy wynikami uzyskanymi w testach certyfikacyjnych a wiekiem zdających. Ustalono, że wiek koreluje istotnie i dodatnio z wynikiem ogólnym uzyskiwanym przez cudzoziemców na egzaminie oraz wynikami z modułów: pisanie, mówienie oraz poprawność gramatyczna (gdyż $p < 0,05$). Oznacza to, że im starsi byli zdający, tym lepsze wyniki uzyskiwali we wskazanych obszarach. Zauważono także, że wiek koreluje istotnie i ujemnie z wynikiem testu sprawności słuchania, a więc im starsi byli kandydaci, tym niższe otrzymywali rezultaty. Nie można wskazać poprawnie kierunku i siły zależności pomiędzy wiekiem badanych a wynikiem z czytania, ponieważ poziom istotności wyniósł więcej niż 0,05 (tab. 5, wyk. 8).

Tabela 5. Zależności pomiędzy wynikami z egzaminu a wiekiem zdających (źródło: oprac. własne)

Część egzaminu	Korelacja z wiekiem			
	Współczynnik korelacji	p^*	Kierunek zależności	Siła zależności
Wynik ogólny	0,094	$p < 0,001$ NP	dodatni	bardzo słaba
Pisanie	0,118	$p < 0,001$ NP	dodatni	bardzo słaba
Mówienie	0,23	$p < 0,001$ NP	dodatni	bardzo słaba
Słuchanie	-0,146	$p < 0,001$ NP	ujemny	bardzo słaba
Czytanie	0,036	$p = 0,179$ NP	---	---
Gramatyka	0,095	$p < 0,001$ NP	dodatni	bardzo słaba

* P = rozkład normalny obu korelowanych zmiennych, współczynnik korelacji Pearsona; NP = brak normalności rozkładu przynajmniej jednej z korelowanych zmiennych, współczynnik korelacji Spearmana.

Wykres 8. Wiek badanych – wynik ogólny i wyniki z modułów egzaminu (źródło: oprac. własne)



5.4.3. Obywatelstwo

Wyniki analizy potwierdziły, że rezultaty zarówno całego testu, jak i każdego modułu zależały istotnie od obywatelstwa (gdyż $p < 0,05$). Aby precyzyjnie odpowiedzieć na pytanie, jak kształtują się zależności pomiędzy grupami, wykonano analizę *post hoc*. Jej wyniki, wskazujące występowanie nierówności wśród badanych, znajdują się w ostatniej kolumnie w tabeli 6. W sytuacji gdy badaniu zostaje poddanych kilka grup, powstaje wiele nierówności. Zamieszczone poniżej wykresy (wyk. 9 i 10) pozwalają zobrazować zależności istotnych statystycznie grup.

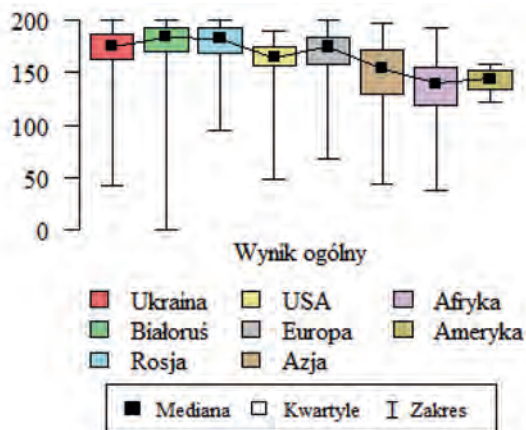
Podczas analizy obszaru wyników ogólnych dostrzeżono, że najwyższe wyniki uzyskali Europejczycy, a najniższe Afrykanie. Wśród obywateli Europy Rosjanie i Białorusini otrzymali rezultaty lepsze niż pozostali zdający. W obszarach poszczególnych modułów utrzymuje się wskazana tendencja ogólna. Tylko w teście sprawności rozumienia ze słuchu lepiej niż Rosjanie wypadli obywatele Białorusi.

Tabela 6. Zależności pomiędzy wynikami egzaminu a obywatelstwem (źródło: oprac. własne)

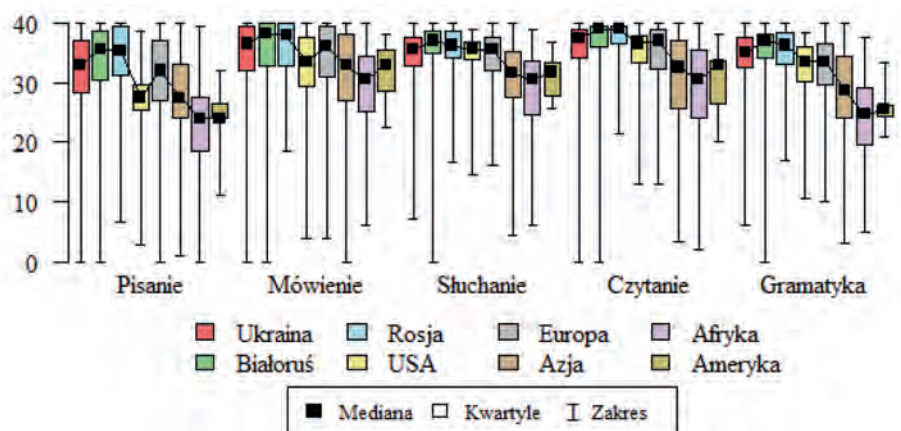
Część egzaminu		Ukraina (N=717)	Białoruś (N=105)	Rosja (N=104)	USA (N=63)	Europa (N=112)	Azja (N=144)	Afryka (N=118)	Ameryka (N=9)	p *
Wynik ogólny	średnia	171,43±20,5	176,67±26,08	178,02±19,66	160,96±23,51	166,27±26,86	148,02±32,53	132,89±32,23	142,11±13,53	<0,001
	mediana	175	183,75	182,62	164,5	174,62	154	139,3	144	NP
	kwartyły	162-186,25	170,25-192	168,94-192,75	156,25-175	157,38-183,5	130,19-171,06	118,88-155,12	134,25-152	R,B>Uk,E,US,Az,Am,Af Uk,E>US,Az,Am,Af US>Am,Af Az>Af
Pisanie	średnia	32,27±5,85	33,53±6,94	34,1±5,83	27,08±6,54	31,11±7,83	27,07±8,26	22,52±8,52	23,03±6,57	<0,001
	mediana	33	35,5	35,38	27,5	32	27,38	24	24	NP
	kwartyły	28,25-37	30,5-38,5	31,25-39,31	25,25-29,5	26,94-37	24-33	18,5-27,5	24-26,5	R,B>Uk,E,US,Az,Am,Af Uk,E>US,Az,Am,Af US,Az>Af
Mówienie	średnia	35,04±5,3	35,57±6,23	36,08±4,58	32,71±6,15	34,16±6,89	32,01±7,03	29,56±6,53	31,58±5,4	<0,001
	mediana	36,5	38,25	37,88	33,5	36	32,88	30,5	33	NP
	kwartyły	32-39,5	32,75-40	32,88-40	29,25-37,5	31-39,5	27-38	25-34,5	28,5-35,5	R,B>Uk,E,US,Az,Am,Af Uk,E>US,Az,Am,Af US,Az>Af
Słuchanie	średnia	34,37±4,46	35,5±5,33	35,52±4,17	34,64±3,78	33,99±5,04	30,1±6,9	28,29±6,93	30,89±3,87	<0,001
	mediana	35,5	37	36,25	35,5	35,5	31,5	30,5	31,75	NP
	kwartyły	32,75-37,5	35-38,5	34-38,5	33,75-36,62	32-37,5	27,5-35,06	24,5-33,69	27,75-33,25	R,B>Uk,E,US,Az,Am,Af US,Uk,E>Am,Az,Af
Czytanie	średnia	35,66±4,98	37,06±4,91	37,28±3,7	34,48±5,34	34,84±5,61	30,39±8,47	28,33±9,19	30,61±5,5	<0,001
	mediana	37,5	39	39	36,5	37	32,5	30,5	33	NP
	kwartyły	34-39	36-39,5	36,38-39,5	33,25-37,75	32,38-39	25,62-37	24-35,5	26,5-33,5	R,B>Uk,E,US,Az,Am,Af Uk>US,Am,Az,Af E>Am,Az,Af US>Az,Af
Gramatyka	średnia	34,09±4,58	35,09±5,62	34,91±4,61	32,05±5,57	32,15±6,01	28,41±7,45	24,04±7,43	26,08±3,6	<0,001
	mediana	35	37	36,25	33,5	33,5	28,75	24,62	25,5	NP
	kwartyły	32,5-37,5	34-38	32,94-38,25	30,12-36	29,5-36,5	24-34,31	19,5-29	24,25-26,25	B,R>Uk,E,US,Az,Am,Af Uk>E,US,Az,Am,Af E,US>Az,Am,Af Az>Af

* P = rozkład normalny w grupach, ANOVA + wyniki analizy *post hoc* (test LSD Fishera); NP = brak normalności rozkładu w grupach, test Kruskala-Wallis + wyniki analizy *post hoc* (test Dunna).

Wykres 9. Obywatelstwo – wynik ogólny egzaminu (źródło: oprac. własne)



Wykres 10. Obywatelstwo – wyniki z modułów egzaminu (źródło: oprac. własne)



5.4.4. Język ojczysty

Badanie potwierdziło prawdziwość hipotezy dotyczącej istnienia zależności istotnej (gdyż $p < 0,05$) pomiędzy wynikami z całego egzaminu i poszczególnych modułów a czynnikiem, jakim jest język ojczysty zdających. W celu dokładnego rozpoznania zależności wykonano analizę *post hoc* (tab. 7, kolumna p^* , wyk. 11 i 12). We wszystkich wskazanych obszarach dostrzeżono, że cudzoziemcy posługujący się językiem ojczystym należącym do rodziny języków słowiańskich uzyskali najwyższe wyniki. Jedynie w przypadku egzaminu ustnego tendencja ta została zachwiana. Okazało się, że rodzimi użytkownicy języków armeńskich lepiej mówili (w monologu i dialogu) po polsku niż Słowianie. Grupy badanych, które uzyskiwały najniższe wyniki, zarówno w całym teście, jak i poszczególnych modułach, stanowili przedstawiciele języków indo-irańskich oraz semickich (z wyjątkiem słuchania i czytania).

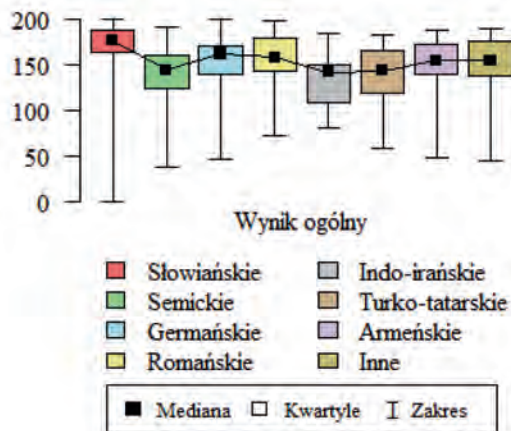
Tabela 7. Zależności pomiędzy wynikami z egzaminu a językiem ojczystym (źródło: oprac. własne)

Część egzaminu		Słowiańskie (N=990)	Semickie (N=100)	Germaniskie (N=86)	Romańskie (N=49)	Indo-irańskie (N=23)	Turko-tatarskie (N=36)	Armieńskie (N=24)	Inne (N=71)	p *
Wynik ogólny	śr±SD	172,55±21,65	140,66±30,57	152,47±31,9	157,02±30,46	133,53±29,05	140,11±29,49	150,07±34,01	149,76±32,47	<0,001
	mediana	177	144,5	162,62	158,75	142,25	144	154,75	155	NP
	kwartyle	163,81-188	123,94-160,75	140,32-171,69	144-180	108,5-150,12	119,06-165,5	139,44-172,25	138-176,75	SI>R,G,A,I,n,Sm,T,I-I R,G>Sm,T,I-I
Pisanie	śr±SD	32,47±6,17	23,81±8,69	26,66±8,09	30,26±7,67	23,89±5,43	24,19±8,03	26,25±9,43	27,83±8,5	<0,001
	mediana	33,5	24,5	28	31,5	24	24,75	25,62	29,75	NP
	kwartyle	28,5-37,5	19,75-29	24-30,25	24-36,75	20,75-26,88	19,19-29,12	24-32,81	24-33,38	SI>R,I,n,G,A,T,I-I,Sm R>G,A,T,I-I,Sm I,n>T,I-I,Sm G>I-I,Sm
Mówienie	śr±SD	35,2±5,41	30,86±6,54	31,54±6,82	32,98±7,21	30,26±6,86	31,11±5,09	35,46±5,25	30,99±7,84	<0,001
	mediana	37	31,88	32,38	34	31	30,25	38,25	32	NP
	kwartyle	32-40	27-35,12	28,12-37,31	30,5-38,5	25,25-36,12	27-36	30,81-40	25,75-37,5	A,SI>G,T,I,n,Sm,I-I R>Sm,I-I

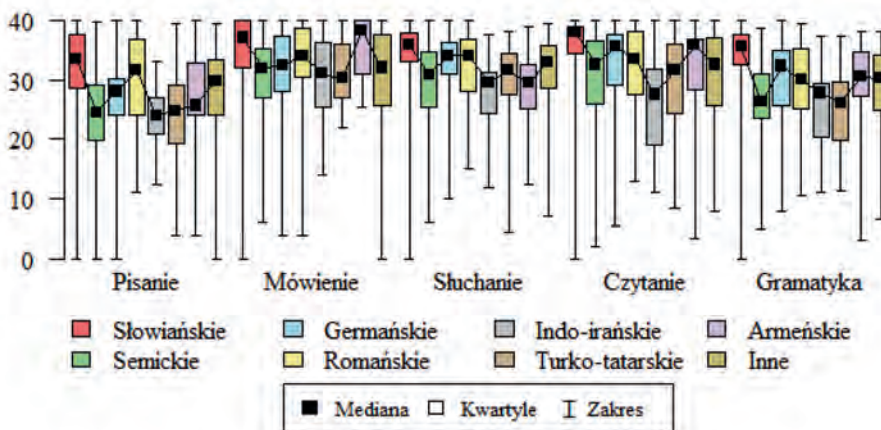
Część egzaminu	Słowiańskie (N=990)	Semickie (N=100)	Germanckie (N=86)	Romańskie (N=49)	Indo-irańskie (N=23)	Turko-tatarskie (N=36)	Armeńskie (N=24)	Inne (N=71)	p *
Słuchanie	śr±SD	34,62±4,61	29,57±6,65	32,2±6,3	27,97±5,82	29,44±7,44	28,02±7,53	31,2±6,53	<0,001
	mediana	35,75	30,88	34	29,5	31,5	29,38	33	NP
	kwartyle	33-37,75	25,38-34,75	31,06-36,19	24,25-31,25	27,44-34,5	25,12-32,62	28,5-35,75	Sl>G,R,In,Sm,T,A,I-I G,R>Sm,T,A,I-I In>I-I
Czytanie	śr±SD	35,99±4,9	30,18±8,42	32,55±7,82	25,54±8,4	29,69±7,86	31,08±9,53	30,67±8,21	<0,001
	mediana	38	32,5	35,5	27,5	31,5	35,75	32,5	NP
	kwartyle	34,5-39	26-36,5	29-37,5	19-31,75	24,38-35,88	28,38-36,62	25,75-37	Sl>G,R,A,In,Sm,T,I-I-I G>Sm,T,I-I R,A,In,Sm>I-I
Gramatyka	śr±SD	34,27±4,82	26,06±6,72	29,18±7,98	25,89±6,91	25,58±6,47	29,26±7,88	29,06±7	<0,001
	mediana	35,5	26,25	32,25	27,75	26,12	30,5	30,25	NP
	kwartyle	32,5-37,5	23,62-31,06	25,62-34,94	20,38-29,38	19,75-29,69	27,19-34,75	24,88-34	Sl>A,G,In,R,Sm,I,I,T A,G,In,R>Sm,I,I,I,T

* P = rozkład normalny w grupach, ANOVA + wyniki analizy *post hoc* (test LSD Fishera); NP = brak normalności rozkładu w grupach, test Kruskala-Wallis + wyniki analizy *post hoc* (test Dunna).

Wykres 11. Język ojczysty – wynik ogólny egzaminu (źródło: oprac. własne)



Wykres 12. Język ojczysty – wyniki z modułów egzaminu (źródło: oprac. własne)



5.4.5. Sposób nauki

Hipoteza dotycząca występowania zależności pomiędzy wynikiem ogólnym oraz wynikami z poszczególnych modułów a sposobem uczenia się JPJO również została potwierdzona (gdyż $p < 0,05$). Zależność ta nie dotyczy jednak wszystkich części egzaminu. Występuje jedynie w modułach: pisanie, mówienie i gramatyka. Po wykonaniu analizy *post hoc* stwierdzono, że:

- wynik ogólny oraz wyniki z pisania były wyższe w grupie uczącej się nieformalnie niż w grupie uczącej się formalnie;

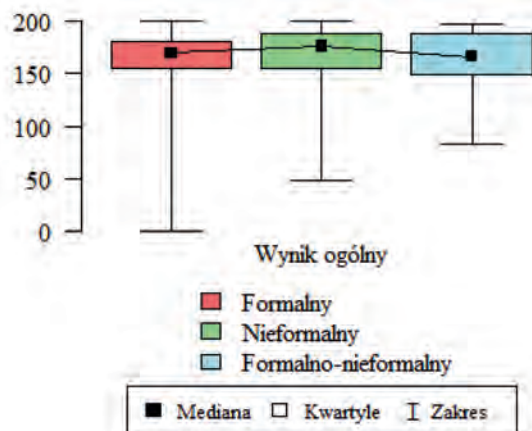
- wynik z egzaminu ustnego był wyższy w grupie uczącej się nieformalnie oraz mieszanej niż w wśród uczących się formalnie;
- lepszą znajomością gramatyki wykazali się uczący się nieformalnie niż formalnie oraz ci wykorzystujący oba sposoby (tab. 8, wyk. 13 i 14).

Tabela 8. Zależności pomiędzy wynikami z egzaminu a sposobem nauki (źródło: oprac. własne)

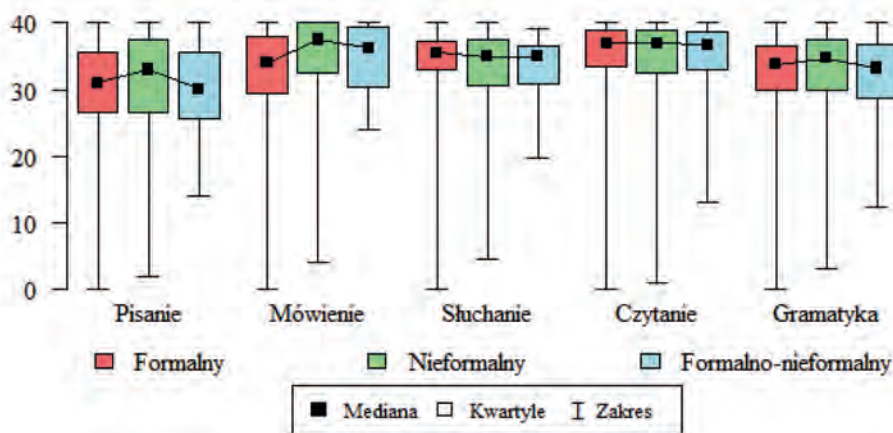
Część egzaminu		Formalny (N=601)	Nieformalny (N=455)	Mieszany (N=44)	p^*
Wynik ogólny	śr±SD	164,53±25,93	167,83±27,26	164,77±25,85	0,001
	mediana	169,75	176	166,25	NP
	kwartyle	155,5–181	154,38–188	149,44–187,69	N > F
Pisanie	śr±SD	30,26±7,04	31,42±7,67	30,33±6,53	0,001
	mediana	31	33	30,12	NP
	kwartyle	26,5–35,5	26,5–37,5	25,69–35,5	N > F
Mówienie	śr±SD	32,91±6,32	35,35±5,65	34,81±4,98	< 0,001
	mediana	34	37,5	36,25	NP
	kwartyle	29,5–38	32,5–40	30,5–39,5	M-N > F
Słuchanie	śr±SD	34,23±4,87	33,34±5,59	33,25±5,09	0,097
	mediana	35,5	35	35	NP
	kwartyle	33–37,25	30,75–37,5	30,88–36,62	-
Czytanie	śr±SD	34,88±5,83	34,66±6,51	34,52±6,23	0,534
	mediana	37	37	36,75	NP
	kwartyle	33,5–39	32,5–39	33–38,62	-
Gramatyka	śr±SD	32,32±5,93	32,84±6,5	31,88±6,32	0,003
	mediana	33,75	34,75	33,25	NP
	kwartyle	30–36,5	29,88–37,5	28,62–36,88	N > F, M

* P = Rozkład normalny w grupach, ANOVA + wyniki analizy *post hoc* (test LSD Fishera); NP = brak normalności rozkładu w grupach, test Kruskala–Wallisa + wyniki analizy *post hoc* (test Dunna).

Wykres 13. Sposób nauki – wynik ogólny egzaminu (źródło: oprac. własne)



Wykres 14. Sposób nauki – wyniki z modułów egzaminu (źródło: oprac. własne)

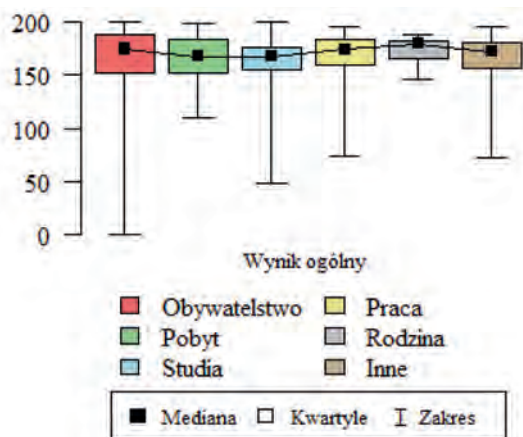


5.4.6. Motywacja

Rezultaty przeprowadzonej analizy świadczą o istotnej zależności wyników ogólnych oraz wyników z poszczególnych części egzaminu, z wyjątkiem modułu rozumienia ze słuchu, od motywacji zdającego (gdyż $p < 0,05$). Okazuje się, że w testach certyfikacyjnych z JPJO najwyższe wyniki uzyskiwały zazwyczaj osoby, które chciały podtrzymywać kontakty z rodziną z Polski. Jedynie w przypadku egzaminów ustnych wyższe wyniki uzyskały osoby ubiegające się o przyznanie polskiego obywatelstwa. Natomiast wyniki ogólne kandydatów starających się o przyjęcie na studia w Polsce były zwykle najniższe wśród wszystkich badanych. Także komponowanie i redakcja tekstów oraz mówienie sprawiały obecnym bądź przyszłym studentom

więcej trudności niż pozostałym zdającym (tab. 9). W analizowanych obszarach nie dostrzeżono zbyt wielu nierówności. Te, które wskazała analiza, zostały przedstawione również w postaci wykresów (wyk. 15, 16).

Wykres 15. Motywacja – wynik ogólny egzaminu (oprac. własne)



Wykres 16. Motywacja – wyniki z modułów egzaminu (oprac. własne)

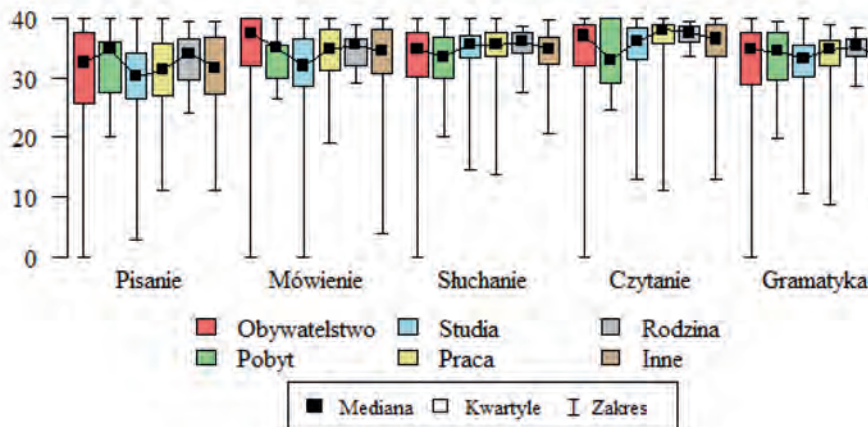


Tabela 9. Zależności pomiędzy wynikami z egzaminu a motywacją (źródło: oprac. własne)

Część egzaminu		Obywatelstwo (N=861)	Pobyt (N=9)	Studia (N=327)	Praca (N=79)	Rodzina (N=13)	Inne (N=46)	p *
Wynik ogólny	średnia	165,81±30,24	164,53±28,24	162,81±21,41	169,38±20	173,96±12,56	164,13±25,2	<0,001
	mediana	174,5	167,25	167,25	174,25	179,75	172	NP
	kwartyle	151,75-188,25	152,75-183	155,12-176,25	160,25-183,38	165-182	157,06-180,56	R ₁ Pr ₁ O>S
Pisanie	średnia	30,97±8,18	32±7,03	29,65±6,04	31,16±5,77	32,6±5,15	31,09±6,04	<0,001
	mediana	32,5	34,75	30,25	31,25	34	31,62	NP
	kwartyle	25,75-37,5	27,5-36	26,5-34	26,88-35,75	29,5-36,5	27,25-36,69	R ₁ Pb ₁ Pr ₁ O>S
Mówienie	średnia	35,22±5,82	33,17±4,71	31,71±6,41	33,93±4,74	34,19±3,23	33,04±6,83	<0,001
	mediana	37,5	35	32	34,75	35,5	34,5	NP
	kwartyle	32-40	29,75-35,5	28,5-36,5	31,12-38	32-36,5	30,75-38	O>Pr ₁ Pb ₁ I,S
Słuchanie	średnia	32,86±6,26	33,08±6,18	34,64±3,51	34,87±3,9	35,12±3,23	33,82±4,56	0,061
	mediana	34,75	33,5	35,5	35,5	36	34,88	NP
	kwartyle	30,25-37,5	29,75-36,75	33,38-37	33,62-37,5	34-37,5	32,31-36,88	
Czytanie	średnia	34,24±7,1	33,67±6,28	34,77±4,75	36,27±4,83	37,19±1,73	34,08±7,05	0,015
	mediana	37	33	36	38	37,5	36,5	NP
	kwartyle	32-39	29-40	33-38,25	35,75-39	36-38,5	33,62-38,88	R ₁ Pr ₁ >Pb ₁ S>Pb
Gramatyka	średnia	32,45±6,94	32,58±6,46	32,12±5	33,15±5,25	34,83±2,8	32,07±5,96	0,001
	mediana	34,75	34,5	33,25	34,75	35,25	33,62	NP
	kwartyle	28,75-37,5	29,5-37,5	30,25-35,5	31,88-36,25	33,5-36,5	29,44-36,19	R ₁ Pr ₁ Pb ₁ O>I

* P = rozkład normalny w grupach, ANOVA + wyniki analizy *post hoc* (test LSD Fishera); NP = brak normalności rozkładu w grupach, test Kruskala-Wallis + wyniki analizy *post hoc* (test Dunna).

5.4.7. Branża

Przeprowadzona analiza pozwoliła odnotować istotny wpływ zawodu lub zajęcia wykonywanego przez zdających na ogólne wyniki egzaminu oraz rezultaty uzyskiwane w każdym z modułów. Współczynnik korelacji nie przekroczył 0,001. W celu dokładnej oceny zależności wykonano analizę *post hoc*, która wykazała, że na egzaminach certyfikatowych z JPJO zwykle najlepiej wypadali prawnicy, nauczyciele, a także medycy, a więc przedstawiciele profesji wymagających wyższego wykształcenia. Najniższe rezultaty uzyskali pracownicy gastronomii oraz uczniowie i studenci (tab. 10). Branża stanowiła czynnik o największym rozdrobnieniu, gdyż w tej kategorii wyróżniono aż 13 różnych grup. W celu lepszego zobrazowania zależności pomiędzy statystycznie istotnymi grupami wyniki z każdej części egzaminu przedstawiono na osobnych wykresach (wyk. 17–21).

Wykres 17. Branża – wynik ogólny egzaminu (źródło: oprac. własne)

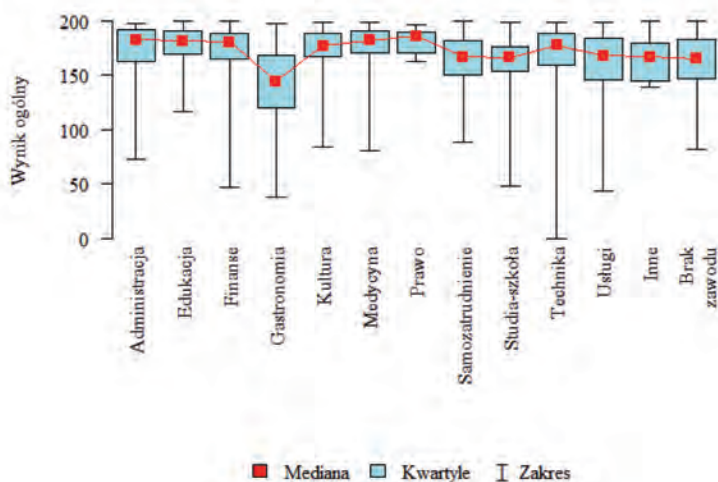


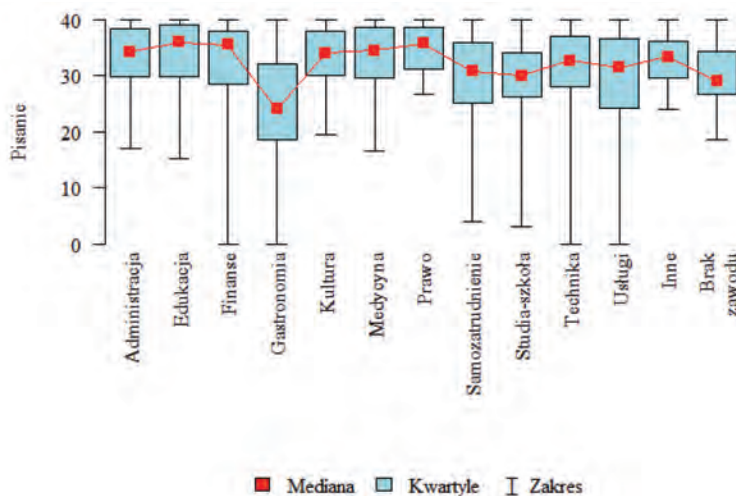
Tabela 10. Zależności pomiędzy wynikami z egzaminu a branżą (źródło: oprac. własne)

Część egzaminu		Administracja (N=70)	Edukacja (N=100)	Finanse (N=101)	Gastronomia (N=62)	Kultura (N=45)	Medycyna (N=61)	Prawo (N=21)
Wynik ogólny	średnia	172,35±27,19	177,81±17,78	170,78±28,08	141,13±38,01	172,63±23,22	176,21±22,39	181,6±11,29
	mediana	182,88	181,5	180,5	144,38	177	182,25	186
	kwartyle	162,81-191,75	169,88-191,12	164,75-188,75	120,38-168,31	167,5-188	170,75-191,25	170,5-189,5
Pisanie	średnia	32,86±6,62	34,06±5,67	32,65±7,45	24,35±10,04	33,03±5,76	33,39±5,91	34,54±4,56
	mediana	34,25	36	35,5	24	34	34,5	35,75
	kwartyle	29,81-38,44	29,81-39	28,5-38	18,69-32,19	30-38	29,5-38,5	31,25-38,5
Mówienie	średnia	35,38±5,46	36,28±4,27	35,31±5,11	32,38±6,97	35,81±5,23	37,06±4,34	36,96±3,9
	mediana	38	37,62	37,5	34,5	38,25	39	39
	kwartyle	31,88-40	33,88-40	32,5-39,5	26,56-38,5	33-40	35,5-40	34-40
Słuchanie	średnia	34,7±5,49	35,31±3,66	34,57±5,33	28,65±7,71	34,25±4,76	35,32±4,78	36,21±2,25
	mediana	36,62	36,25	36	31	35,75	36,5	36,75
	kwartyle	33,12-38	33,5-38	32,75-38	25,19-34	33-37,5	34,5-38	34,5-38
Czytanie	średnia	35,52±6,91	36,66±3,9	34,95±7,37	29,4±9,1	35,67±5,23	36,03±6,51	37,88±2,27
	mediana	38,5	38	38	31	37,5	38,5	38,5
	kwartyle	35,5-39,38	35,5-39,5	35-39	24,5-36,38	33,5-39	36,5-39,5	38-39
Gramatyka	średnia	33,54±6,64	35,34±4,33	32,88±6,78	26,52±8,63	33,86±5,68	34,41±4,59	36±2,33
	mediana	36,75	36,25	35,5	27,62	35,75	36	36
	kwartyle	29,75-38	34-38,5	30-37,75	20,31-34,12	32,5-37,75	33-37,25	35,5-37,25

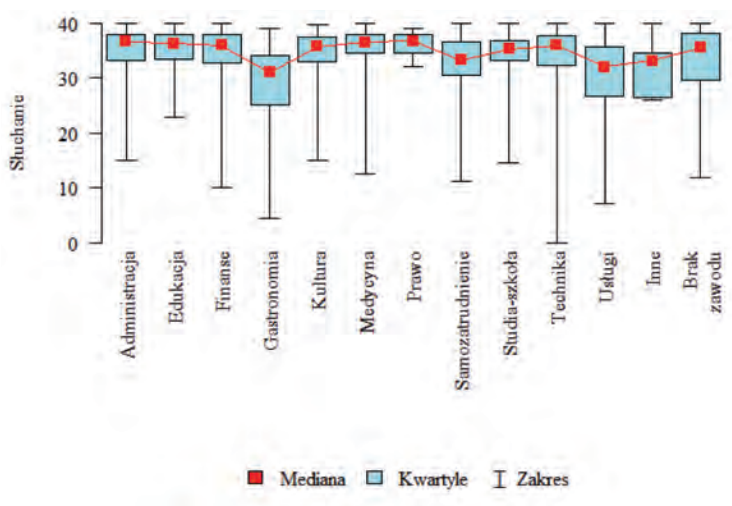
Część egzaminu		Samozatrudnienie (N=54)	Studia-szkola (N=304)	Technika (N=131)	Usługi (N=183)	Inne (N=8)	Brak zawodu (N=15)	p *
Wynik ogólny	średnia	162,33±25,26	162,99±20,83	170,12±27,49	160,39±30,45	165,19±22,5	160,7±32,71	<0,001
	mediana	167,12	166,5	177,5	167,75	166,75	165,25	NP
	kwartyle	150,81-181,94	154-176,31	159,38-189	145,88-184,25	145-179,31	146,5-182,75	P,E,M,K,A,F,T>S-S,Sm,BZ,U,G
Pisanie	średnia	30,03±6,76	29,62±6,03	31,94±6,94	29,67±8,87	32,81±5	30,05±6,58	<0,001
	mediana	30,75	30	32,75	31,5	33,38	29	NP
	kwartyle	25,12-35,88	26,25-34	28-37	24,25-36,5	29,69-36,12	26,75-34,25	P,E>BZ,Sm,U,S-S,G M,K,A>Sm,U,S-S,G I,F,T>G
Mówienie	średnia	33,6±6,95	31,87±5,99	35,36±5,59	35,06±5,94	36,75±3,53	32,97±5,83	<0,001
	mediana	35,25	32	37,5	37	37,5	32	NP
	kwartyle	32-38,88	28,5-36,5	32-39,62	32-40	35,06-39,81	28,5-40	M>A,T,F,U,Sm,BZ,G,S-S P>Sm,BZ,G,S-S I,E,K,A,T,F,U,Sm>S-S
Słuchanie	średnia	32,93±4,84	34,54±3,54	34,15±6,09	30,68±6,44	31,81±5,1	32,67±7,97	<0,001
	mediana	33,25	35,25	36	32	33,12	35,5	NP
	kwartyle	30,5-36,69	33,25-36,75	32,38-37,75	26,75-35,75	26,56-34,62	29,5-38,25	P,M,E,A,F,S-S>Sm,BZ,I,U,G K,T>U,G Sm,BZ>G
Czytanie	średnia	34,77±5,09	34,75±4,77	35,43±5,81	33,18±7,23	32,88±6,27	33,03±7,61	<0,001
	mediana	36,5	36	37,5	36	34,25	36	NP
	kwartyle	33,12-38,38	33-38,12	33-39,5	30,5-38,5	27,75-38,12	30,25-38,5	P,E,M>Sm,S-S,U,BZ,I,G K,A,T,F>S-S,U,BZ,I,G Sm,S-S,U>G
Gramatyka	średnia	31,18±6,74	32,28±4,89	33,23±6,17	31,8±6,88	30,94±7,48	31,97±8,09	<0,001
	mediana	33,12	33,5	34,75	34,25	33,12	33,5	NP
	kwartyle	27,31-36	30,25-35,75	30,25-37,5	27,38-36,75	26,94-35,12	30,5-37,5	P,E,M,K,A,T,F>S-S,BZ,U,Sm,I,G S-S,BZ,U,Sm>G

* p = rozkład normalny w grupach, ANOVA + wyniki analizy *post hoc* (test LSD Fishera); NP = brak normalności rozkładu w grupach, test Kruskala-Wallis + wyniki analizy *post hoc* (test Dunna).

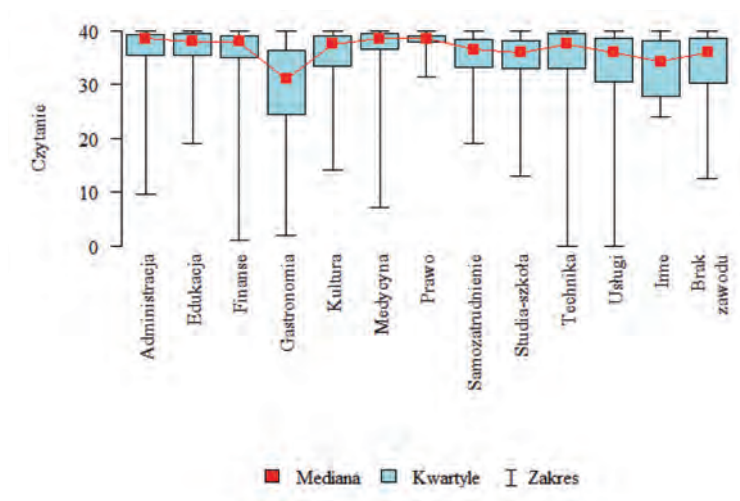
Wykres 18. Branża – wynik z modułu pisanie (źródło: oprac. własne)



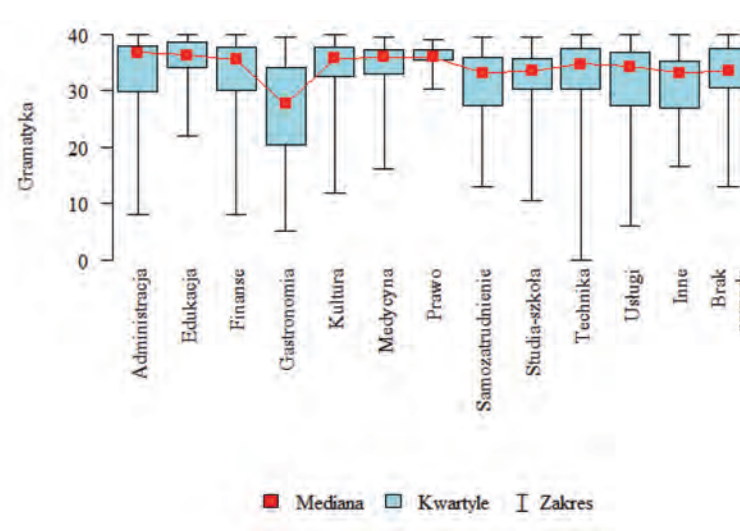
Wykres 19. Branża – wynik z modułu rozumienie ze słuchu (źródło: oprac. własne)



Wykres 20. Branża – wynik z modułu rozumienie tekstu pisanego (źródło: oprac. własne)



Wykres 21. Branża – wynik z modułu poprawność gramatyczna (źródło: oprac. własne)



6. Wnioski z badań

6.1. Profil zdającego

Na podstawie obserwacji wyników, których dostarczyły przeprowadzone badania, można stwierdzić, że kandydat przystępujący do państwowego egzaminu certyfikacyjnego z JPJO na poziomie progowym (B1):

- był młodym mężczyzną, studentem, obywatelem Ukrainy, a zatem rodzimym użytkownikiem jednego z języków słowiańskich;
- uczył się języka polskiego w sposób nieformalny w Polsce;
- przystąpił do egzaminu certyfikacyjnego w Warszawie, w drugim kwartale 2015 roku;
- otrzymał ocenę dobrą (B), uzyskawszy wynik ogólny na poziomie 82% (164,5 punktu);
- spośród testowanych sprawności najlepiej opanował rozumienie tekstów pisanych, gdyż jego rezultat w tej części egzaminu wyniósł 86% (34,53 punktu);
- równie dobrze wypadł na egzaminie ustnym, gdyż jego wynik procentowy wyniósł 85% (34,17 punktu);
- najniższy wynik uzyskał w teście sprawności pisania 76,73% (30,7 punktu);
- głównym powodem przystąpienia do egzaminu certyfikacyjnego z JPJO była dla niego chęć lub konieczność starania się o polskie obywatelstwo.

Należy również zaznaczyć, że z roku na rok coraz więcej obcokrajowców pragnie poświadczyć swoją znajomość języka polskiego odpowiednim certyfikatem. Tendencja ta utrzymuje się od 2004 roku, a więc od momentu uruchomienia systemu certyfikacji w Polsce i za granicą (Miodunka et al., 2018: 277).

6.2. Zależności statystycznie istotne

Przeprowadzona analiza dostarcza dowodów na to, że przyjęte hipotezy okazały się trafne. Świadczy o tym występowanie istotnych zależności pomiędzy zmiennymi. Na podstawie wyników badania można stwierdzić, że:

- na uzyskane przez cudzoziemców wyniki ogólne rzutowały wszystkie czynniki, które wskazano w hipotezie, tzn.: płeć, wiek, obywatelstwo, język ojczysty, sposób nauki, motywacja i zawód/zajęcie, gdyż poziom istotności w przypadku każdego z nich wyniósł mniej niż 0,005;
- nie wszystkie wskazane czynniki wpływały istotnie na rezultaty osiągane przez kandydatów w poszczególnych modułach;
- nie wykryto poprawnie korelacji pomiędzy wiekiem badanych a wynikami z modułu rozumienia tekstu pisanego;
- sposób, w jaki cudzoziemcy nabywali kompetencje w języku polskim, nie rzutował istotnie na wyniki z rozumienia ze słuchu oraz rozumienia tekstów pisanych;

- nie dostrzeżono również zależności pomiędzy wynikami w module słuchanie a motywacją, rozumianą jako najważniejszy powód udziału w egzaminie.

7. Podsumowanie

Jak już wspomniano, proces certyfikacji JPJO jest źródłem wielu danych, które z powodzeniem można wykorzystać jako materiał do badań statystycznych w zakresie opanowania poszczególnych sprawności językowych oraz systemu językowego polszczyzny lub poddać je pomiarowi psychometrycznemu.

Wszelkie zestawienia/sprawozdania dokumentujące funkcjonowanie systemu certyfikacji są niezwykle ważne, gdyż stanowią podstawę do refleksji nad przebiegiem procesu testowania znajomości JPJO. Wnioski, jakie można wysnuć na podstawie zgromadzonych danych, pozwalają na ciągłe udoskonalanie systemu certyfikacji, lepsze rozpoznanie zdających, a w związku z tym na wychodzenie naprzeciw ich potrzebom i oczekiwaniom.

Poznanie kandydatów jest o tyle istotne, że ich profil ulega zmianie na skutek m.in. doniosłych wydarzeń politycznych i przeobrażeń społeczno-ekonomicznych¹⁶. Ignorowanie tych informacji prowadzi do niewiedzy w zakresie tego, kto jest odbiorcą systemu certyfikacji, co jest istotne nie tyle w trakcie samego procesu testowania (gdyż zgodnie ze standardami europejskimi ten etap powinien być jak najbardziej obiektywny, wiarygodny i wyłączony spod oddziaływania czynników zewnętrznych), ile w fazie nauczania i przygotowań do egzaminu. Warto mieć informacje na temat tego, kto, gdzie i dlaczego sięga po produkt, którym są testy certyfikatowe, choćby po to, by móc go skutecznie promować.

Proces monitorowania systemu certyfikacji każdego języka obcego, zgodnie z założeniami ALTE, nie powinien ograniczać się jedynie do przygotowania materiałów egzaminacyjnych i przeprowadzenia egzaminu, ale powinien obejmować także walidację testów certyfikatowych z zastosowaniem odpowiednich narzędzi psychometrycznych. Prowadzenie badań ilościowych jest niezbędne do tego, by móc udoskonalać testy certyfikatowe i modyfikować zadania, bazując na rzetelnych ilościowych informacjach zwrotnych.

Brak systematycznych opracowań statystycznych oraz psychometrycznych w tej dziedzinie skutkuje tym, że pozbawiamy się wiedzy na temat kierunku rozwoju certyfikacji polszczyzny.

¹⁶ Od roku 2004 odnotowuje się znaczący wzrost obywateli Ukrainy starających się o azyl polityczny lub emigrujących do Polski w celach zarobkowych bądź edukacyjnych. Wiele z tych osób decyduje się na stałe zamieszkać w Polsce i stać się pełnoprawnymi obywatelami naszego kraju (Brunarska et al., 2012: 7–12).

Bibliografia

- Brunarska Z., Grotte M., Lesińska M., 2012, *Migracje obywateli Ukrainy do Polski w kontekście rozwoju społeczno-gospodarczego: stan obecny, polityka, transfery pieniężne*, Ośrodek Badań nad Migracjami UW, http://www.migracje.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2016/11/WP60118_2-1.pdf [DW: 20.11.2019].
- Dąbrowska A., Miodunka W. T., Pawłowski A., 2012, *Wyzwania polskiej polityki językowej za granicą: kontekst, cele, środki i grupy odbiorcze*, MSZ, Warszawa.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie, 2003, Wydawnictwa CODN, Warszawa.
- Hinkle D. E., Wiersma W., Jurs S. G., 2003, *Applied Statistics for the Behavioral Sciences*, Houghton Mifflin, Boston, MA.
- The History of ALTE. The Association of Language Testers in Europe: The first 30 years*, ALTE, 2020, [https://www.alte.org/resources/Documents/ALTE%20History%20Book%20-%20Composite%20Book%20Web%20Edition\(Final\).pdf](https://www.alte.org/resources/Documents/ALTE%20History%20Book%20-%20Composite%20Book%20Web%20Edition(Final).pdf) [DW: 13.05.2020].
- Janowska I., Lipińska E., Seretny A., 2015, *Standardy wymagań egzaminacyjnych*, [w:] E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Umiejętność rozumienia i tworzenia tekstów w świetle standardów wymagań egzaminacyjnych oraz Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 31–37.
- Kodeks postępowania Stowarzyszenia ALTE*, 2007, ALTE Code of Practice Working Group, https://www.alte.org/resources/Documents/code_practice_pl.pdf [DW: 3.03.2020].
- Lipińska E., Seretny A. (red.), 2015, *Umiejętność rozumienia i tworzenia tekstów w świetle standardów wymagań egzaminacyjnych oraz Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Manual for Language Test Development and Examining*, Council of Europe, 2011, <https://rm.coe.int/manual-for-language-test-development-and-examining-for-use-with-the-ce/1680667a2b> [DW: 10.04.2020].
- Martyniuk W., 2015, *Standardy jakości systemów testowania znajomości języków obcych stowarzyszenia ALTE*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 58–61, <http://jows.pl/sites/default/files/martyniuk.pdf> [DW: 16.04.2020].
- Miodunka W. T., 2011, *Język polski w świecie – certyfikacja jego znajomości a globalizacja*, „Język Polski”, nr 4, s. 250–262, <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=90882> [DW: 3.05.2020].
- Miodunka W. T., 2013, *10-lecie certyfikacji języka polskiego jako obcego i jej wpływ na nauczanie polszczyzny cudzoziemców*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 16–22, <http://jows.pl/sites/default/files/miodunka.pdf> [DW: 20.03.2020].
- Miodunka W. T., 2016, *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Miodunka W. T. et al., 2018, *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza – stan – perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 271–287, http://wydawnictwo.us.edu.pl/sites/wydawnictwo.us.edu.pl/files/nauczanie_i_promocja_jezyka_polskiego_w_swiecie_interaktywny_pdf.pdf [DW: 3.05.2020].
- Niemerko B., 2002, *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Seretny A., Lipińska E. (red.), 2005, *Przewodnik po egzaminach certyfikatowych. Certyfikacja znajomości języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków.

Zawadowska-Kittel E., 2013, *Nowa matura z języków obcych: szanse i zagrożenia. Efekt zwrotny egzaminu z języka angielskiego*, Studio Lexem, Piaseczno.

NETOGRAFIA

<http://certyfikatpolski.pl/system-certyfikacji/europejski-znak-innowacyjnosci/> [DW: 7.05.2019].

<https://nawa.gov.pl/jezyk-polski/certyfikacja> [DW: 20.05.2020].

<https://www.R-project.org/> [DW: 29.12.2019].

STRESZCZENIE

Celem niniejszego artykułu jest prezentacja i analiza danych pozyskanych w procesie certyfikacji języka polskiego jako obcego (JPJO). Następnie na podstawie informacji o charakterze demograficznym opisano profil kandydata przystępującego do państwowych egzaminów certyfikatowych z JPJO na poziomie progowym (B1), prześledzono przebieg egzaminów w roku 2015 oraz zbadano wpływ czynników takich jak: wiek, płeć, obywatelstwo, język ojczysty, sposób nauki, motywacja, zawód/zajęcie zdających na uzyskane przez kandydatów wyniki. Prezentację i analizę wyników badania poprzedza przywołanie najważniejszych faktów z historii certyfikacji JPJO, a także omówienie istotnych w kontekście badania procedur oraz wymagań egzaminacyjnych stawianych przez ALTE. Wszystkie zaproponowane działania służą udokumentowaniu procesu certyfikacji JPJO, ale mogą też mieć realny wpływ na podniesienie jakości produktu, jakim są testy certyfikatowe z JPJO.

Słowa kluczowe: egzaminy certyfikatowe z JPJO, historia certyfikacji JPJO, procedury i wymagania egzaminacyjne, poziom progowy (B1), czynniki demograficzne, analiza statystyczna

KAMILA KUBACKA 
Uniwersytet Medyczny w Łodzi

Pytania lektora podczas lekcji języka polskiego jako obcego – analiza ilościowa i jakościowa

Teacher Questions in Polish as a Foreign Language Lessons – Quantitative and Qualitative Analysis

The aim of the article is to present a register of teacher questions in Polish as a foreign language lesson, their quantitative and qualitative analysis, as well as an attempt to link the obtained research results with methodological assumptions. The analysis of the research material, including twelve 90-minute recordings (with transcripts) of Polish as a foreign language lessons conducted as part of the University of Łódź School of Polish for Foreigners, allowed for the development of a register of typical lecture questions and systematizing them in terms of form and content, and also according to the time of their occurrence (the organizational part or the main part of a lesson). The presented research is linguistic and teaching Polish as a foreign language, and at the same time they constitute a small part of the considerations on educational communication in the language class, which were initiated in 2010 for the needs of the doctoral dissertation.

Key words: communication in the Polish language classroom, educational communication, Polish as a foreign language lesson, teaching Polish as a foreign language, questions in Polish as a foreign language lesson, typology of questions

1. Wstęp

Jedną z najczęstszych form wypowiedzi nauczyciela podczas lekcji języka obcego są różnego rodzaju pytania¹ (Ostromęcka-Frączak, 1996: 14). W rozumieniu gramatycznym pytania są ujmowane jako taki typ wypowiedzenia, który stanowi wyjaśnienie, dopowiedzenie, uzupełnienie informacji czy też rozstrzygnięcie wątpliwości wyrażonych przez rozmówcę (Jodłowski, 1976: 58). Wypowiedzenia pytajne pełnią

¹ Według Heleny Wichury pytania stawiane przez nauczycieli stanowią około 50% wszystkich wypowiedzi nauczycielskich pojawiających się w toku lekcji (Wichura, 1986).

jednak wiele innych, odmiennych, często zazębiających się (Pawlak, 2009: 319) funkcji w przestrzeni szkolnej. Należą do nich m.in.: inicjowanie kontaktu z uczniem i prowokowanie prostych odpowiedzi (Komorowska, 2001: 58), zachęcanie uczestników zajęć do używania języka docelowego, powtarzania czy przetwarzania raz powiedzianych treści w celu ich utrwalenia, upewnianie się co do stopnia znajomości przyswojonego materiału językowego oraz czynionych postępów w nauce, kontrolowanie zachowań uczniów, informacja zwrotna dla nauczyciela o konieczności zmodyfikowania przebiegu procesu edukacyjnego (Pawlak, 2009: 319–321; por. Nunan i Lamb, 1996) czy wreszcie uzyskiwanie zupełnie nowych informacji (por. Majer, 2003: 241).

Odizolowanie pytań od pozostałych wypowiedzeń i sama ich analiza wydają się sprawami niełatwymi. Krystyna Wojtczuk wspomina m.in. o trudnościach w zakresie typologii wypowiedzeń pytajnych występujących w żywej mowie nauczycieli. Jako pierwszy problem wymienia brak „kompletnych wykładników pytaniowości” (Wojtczuk, 1996: 98), takich jak operatory pytajne czy szyk. Jednakże nawet jeśli wypowiedzenie rozpoczynają typowe dla pytania wykładniki, pytaniem może być ono jedynie z formalnego punktu widzenia, podczas gdy funkcjonalnie kryterium tego nie spełnia² (Wojtczuk, 1996: 99; por. Ostromęcka-Frączak, 1996: 14–15). Trzecia trudność, o której wspomina badaczka, dotyczy prób „wyodrębnienia pytań uwikłanych silnie w kontekst” (Wojtczuk, 1996: 99). Na tej podstawie wyróżniono *pytania autonomiczne* oraz *pytania zależne*, wprowadzane innym wypowiedzeniem³. Osobliwą kategorią są także wypowiedzenia nazywane *częściowo pytaniami* (Bożena Ostromęcka-Frączak nazywa je *wypowiedzeniami pytaniodopodobnymi*; Ostromęcka-Frączak, 1996: 14–15), które swą szczególną formę zyskują poprzez zmianę wewnętrznej konstrukcji wypowiedzenia w trakcie jego tworzenia, a więc rozpoczęcie wypowiedzi zdaniem oznajmującym, a zakończenie jej pytaniem. Zjawisko to jest dość powszechne podczas lekcji.

² Są to np. zdania typu: *Czy mógłbyś zamknąć drzwi?*, będące pytaniami pozornymi zbliżonymi raczej do żądania, prośby czy polecenia. Wojtczuk proponuje dla nich nazwę *niby-pytanie*.

³ Na gruncie językoznawstwa polskiego jedną z pierwszych klasyfikacji wypowiedzeń pytajnych ze względu na funkcję gramatyczną był podział pytań według Zenona Klemensiewicza, który zaprezentował następującą kategoryzację: *pytania samoistne*, „tj. niezależne w swym kształcie gramatycznym od wypowiedzenia uprzedniego” (Klemensiewicz, 1968: 9), w tym związane z kontekstem lub związane z konsytuacją, oraz *pytania niesamoistne*, których „kształt gramatyczny jest uzależniony nie tylko od treści, ale także od formy wypowiedzenia uprzedniego” (Klemensiewicz, 1968: 10). Jodłowski podzielił wypowiedzenia pytajne ze względu na cel bądź też intencję pytającego, rozróżniając: *pytania o uzupełnienie*, kiedy mówiący domaga się „uzupełnienia informacji szczegółem nieznanym” (Jodłowski, 1976: 58), oraz *pytania o rozstrzygnięcie*, gdy interlokutor dąży do rozstrzygnięcia kwestii wątpliwych. Szczególne miejsce w tej klasyfikacji zajmują *pytania retoryczne*, które „raczej nie wyrażają postawy pytajnej, lecz raczej mają charakter ironicznego zaprzeczenia” (Jodłowski, 1976: 60).

Uproszczony podział pytań występujących w *komunikacji edukacyjnej* zaproponowała Wojtczuk (1996; Peterson, 1992), koncentrując się na stanie wiedzy pytającego. Wyróżniła ona *pytania dydaktyczne* i *niedydaktyczne*, z których pierwsze mają za zadanie sprawdzić stan wiedzy osoby pytanej, podczas gdy drugie stanowią faktyczną odpowiedź zawierającą nową warstwę treści. W układzie pierwszym pytający z góry zna odpowiedź na postawione pytanie. Spodziewana przez nauczyciela informacja zwrotna stanowi zarazem materiał wyjściowy i porównawczy dla odpowiedzi uzyskanej od ucznia. *Pytania niedydaktyczne* są wyrazem rzeczywistego braku informacji pytającego na dany temat, zaś odpowiedzi na nie są trudne do przewidzenia. Geoffrey Thompson dodaje, że „nauczycielom, jako jednej z niewielu grup zawodowych, życie upływa w rutynie zadawanych pytań, na które z góry znają odpowiedź”⁴ (Thompson 1997: 101).

Mirosław Pawlak (2009: 320–321; por. Mihułka, 2015: 84–85) wprowadza zaś dość rozbudowaną typologię wypowiedzi pytajnych, wśród których wymienia: *pytania otwarte* (ang. *open questions*; często uznawane za przydatne w nauczaniu, ze względu na możliwość ich wykorzystania w prowokowaniu dłuższych wypowiedzi), *pytania zamknięte* (ang. *closed questions*; wymagające odpowiedzi twierdzącej lub przeczącej), *pytania referencyjne* (ang. *referential questions*; zadawane w celu zdobycia nowych informacji), *pytania pokazowe* (ang. *display questions*; mające na celu weryfikację wiedzy uczniów), *pytania wymagające przetworzenia faktów czy informacji oraz logicznego rozumowania* (ang. *higher-order questions*; stymulujące rozwój wiedzy językowej i motywujące uczących się), *pytania wymagające odtwórczych odpowiedzi* (ang. *factual questions*; bazujące na informacjach przyswojonych przez uczących się).

Badacze różnicują pytania także ze względu na ich efektywność w procesie nauczania, uznając wyższość *pytań referencyjnych* nad *pytaniami pokazowymi* (Majer, 2009: 110). Ponadto uważają, że nauczyciele języków obcych często pytają bezwiednie i bezrefleksyjnie przyjmują odpowiedź na zadane uprzednio *pytania referencyjne*, traktując je jako rozgrzewkę przed częścią zasadniczą zajęć. Są dalece bardziej zainteresowani celem dydaktycznym postawionych przez siebie pytań niż faktyczną odpowiedzią studentów (Majer, 2009: 110–111; por. Mihułka, 2015: 85). Co więcej, większość lektorów preferuje na lekcji takie pytania, na które znana jest im odpowiedź (Kielar, 1989: 56). Prowadzi to do pewnej przewidywalności i nienaturalności wypowiedzi na lekcji języka obcego, co niewątpliwie może być przyczyną późniejszych trudności, z którymi będą się zmagać uczniowie w swobodnych sytuacjach komunikacyjnych w przestrzeni pozaszkolnej (Komorowska, 2001: 59).

Szczególną grupą pytań są *pytania-dyrektywy*, których celem jest wywołanie określonych zachowań werbalnych lub pozawerbalnych u uczniów (Putkiewicz, 2002: 40). Tego rodzaju wypowiedzenia sterują dialogiem w taki sposób, aby na-

⁴ Tłumaczenie własne.

uczyciel mógł ustalić stan wiedzy uczniów, w tym także pewne braki, objawiające się milczeniem, lukami informacyjnymi, szczątkową lub też bardzo ogólną wiedzą na dany temat. Niejednokrotnie pytania pełnią także funkcję weryfikacyjną – sprawdzana jest umiejętność kojarzenia faktów, postaci, zdarzeń, interpretowania pojęć. Daje to uczącemu możliwość dostrzeżenia niepoprawnych językowo wypowiedzi oraz wskazania właściwej odpowiedzi czy też prawidłowego toku myślenia⁵.

Na podstawie przedstawionych wyżej teorii dotyczących pytań i ich funkcjonowania w przestrzeni lekcyjnej można odnieść wrażenie, że proponowane typologie „niejednokrotnie zazębiają się [...] ze sobą, np. pytania zamknięte i pokazowe odnoszą się do prezentowanego materiału, do treści najczęściej znanych i uczniom, i nauczycielowi” (Mihułka, 2015: 85), a niekiedy wręcz przenikają. W głównej mierze wynika to z przyjętej klasyfikacji, w obrębie której mieszają się ze sobą podziały pytań ze względu na treść oraz na samą ich formę, wymuszającą z kolei konkretną odpowiedź. Jeśli przyrzeć się temu bliżej, okazuje się, że *pytania otwarte* mogą być jednocześnie *pytaniami referencyjnymi*, a także *sprawdzającymi* (*pokazowymi*), co nieco komplikuje cały podział. Być może warto podzielić te wielokierunkowe klasyfikacje pytań na dwie podstawowe: **ze względu na formę** (klasyfikacja przyjęta za Jodłowskim, 1976: 58–60) oraz **ze względu na treść** (na podstawie przytoczonych wyżej klasyfikacji opracowanych przez dydaktyków i glottodydaktyków), a następnie dokonać wewnętrznego rozróżnienia tych kategorii.

Inspiracją do zaproponowania nowej perspektywy w typologizacji pytań na lekcji stały się badania przeprowadzone w latach 2010–2014 w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego. Podstawę badawczą stanowiły nagrania wraz z transkrypcjami 12 wybranych 90-minutowych lekcji języka polskiego jako obcego (JPJO), których uczestnikami byli studenci 7 grup wielonarodowościowych oraz 5 grup słowiańskich (w tym osoby polskiego pochodzenia) na różnym poziomie biegłości językowej (A2–C1)⁶. W zarejestrowanym materiale empirycznym wyróżniono dwie podstawowe grupy pytań na lekcji JPJO: ze względu na formę oraz ze względu na treść.

⁵ Jan Ożdżyński (1996) wyróżnia także kategorię *pytań adresatywnych* pozornie skierowanych do samego siebie, w których nauczyciel wskazuje na zaistniały problem oraz mobilizuje i zachęca odbiorców do wspólnego zastanowienia się nad możliwościami jego rozwiązania. W pytaniach tego typu wyłania się na pierwszy plan potrzeba skupienia uwagi słuchaczy na danym zagadnieniu, a także niepewność ze strony mówcy związana ze zrozumieniem omawianego zagadnienia przez odbiorców.

⁶ Zajęcia były prowadzone przez 12 lektorów (9 kobiet i 3 mężczyzn) w wieku 30–60 lat (staż pracy: 5–30 lat). Wszystkie wypowiedzi ustne nauczycieli i uczniów zostały zapisane w oryginalnym brzmieniu, bez ingerowania badacza w materiał empiryczny. Wykorzystane w analizie metody badawcze to głównie obserwacja nieuczestnicząca, analiza konwersacji i analiza dyskursu dydaktycznego.

2. Ogólna klasyfikacja pytań

2.1. Podział pytań ze względu na formę

Zgodnie z formalnym podziałem pytań można wyróżnić:

- **pytania o rozstrzygnięcie** – rozpoczynające się najczęściej wykładnikiem w postaci modulantu czy, np.⁷: L_v: *Czy Wisła to miasto?*, lub też z jego pominięciem, np.: L_i: *Kara śmierci została wykonana?*. Wymagają krótkiej, konkretnej odpowiedzi ograniczającej się do potwierdzenia lub zaprzeczenia treści;
- **pytania o uzupełnienie** – rozpoczynające się najczęściej zaimkiem pytajnym; wymagają uzupełnienia treści nową, nieznaną jeszcze informacją. Odpowiedź na nie może być krótka – jedno- lub wielowyrazowa, jak również dłuższa – zdaniowa czy wielozdaniowa, np.: L_i: *Kiedy poznajemy Jacka? [...] Gdzie go widzimy? [...] Co robi Jacek? [...] Co o nim wiemy?*, L_{vii}: *Do czego służyły akwedukty?*

2.2. Podział pytań ze względu na treść

Klasyfikacja wypowiedzi pytających ze względu na treść obejmuje:

- **pytania odtwórcze** – opierające się na materiale wcześniej wprowadzonym; nie wymagają przetwarzania zdobytych przez uczniów informacji, a jedynie przypomnienia sobie właściwej odpowiedzi, słowa lub formy gramatycznej; służą wyłącznie celom ewaluacyjnym, np.:

[01] L_v: Co to jest?

S: To jest mapa.

L_v: Mhm, to jest mapa. Czego to jest mapa?

S: ... [milczy]

L_v: Jakiego kraju? To jest mapa...?

S: Polska, Polska!

L_v: ...kogo? czego? Pol-ski, tak?

[02] L_{iv}: Rozmawialiśmy w tamtym tygodniu o pogodzie, tak? To przypomnijmy sobie. Proszę mi powiedzieć: jaka dzisiaj, jaka wczoraj była pogoda w Wietnamie?

- **pytania pokazowe** (in. *sprawdzające*; por. Long, Sato, 1983; Mehan, 1979; Hatch, Long, 1980 i in.) – nauczyciel formułuje pytanie, wykorzystując znane studentom informacje, w celu sprawdzenia stopnia przyswojenia wprowadzonego wcześniej materiału gramatyczno-leksykalnego; są one charakterystyczne dla sytuacji lek-

⁷ Wszystkie przykłady wypowiedzi werbalnych lektorów zostały zaczerpnięte z badań własnych.

cyjnej, choć z założenia mają być zbliżone do pytań zadawanych w warunkach naturalnych, np.:

[03] [po wprowadzeniu przez lektora trybu warunkowego]

L_{II}: Filip, a co zrobiłbyś, gdybyś był dyrektorem akademika? [...] Odongere, a ty co byś zrobiła, gdybyś była dyrektorem akademika? [...] A ty co byś kupił, Iwan?

- **pytania referencyjne** (in. *rzeczywiste*; Lynch, 1996) – stanowiące pytania o nowe treści, nieznane ani lektorowi, ani pozostałym uczestnikom zajęć; odnoszą się do subiektywnych opinii, poglądów, prywatnych przeżyć i emocji osoby udzielającej odpowiedzi, np.: L_I: Jakie wnioski wyciągnęliście po, po obejrzeniu tego filmu?;
- **pytania o zgodę** (za: Wojtczuk, 1996) lub **potwierdzenie** – przypominające pytania retoryczne, gdyż nie zawsze wymagana jest na nie odpowiedź, np.: L_I: Muszę dodrukować. *Dodrukuję, dobrze?* Pani Anna ma?;
- **pytania aktywizujące** – służące pozyskaniu nowych informacji na ten sam temat, np.: L_I: Co jeszcze?, L_{VIII}: Co dalej?, L_{XI}: Co więcej?.

2.3. Klasyfikacja ogólna pytań – analiza ilościowa

Wyniki badań ilościowych, uwzględniające podział wypowiedzi pytających ze względu na formę, prezentuje poniższa tabela:

Tabela 1. Podział pytań na lekcji JPJO ze względu na formę (źródło: oprac. własne)

(Symbol lektora) ⁸	L I	L II	L III	L IV	L V	L VI	L VII	L VIII	L IX	L X	L XI	L XII
Pytania związane z organizacją lekcji	50	40	34	57	23	38	46	21	3	53	2	81
Pytania o uzupełnienie	28	11	13	10	5	9	12	11	3	31	2	37
Pytania o rozstrzygnięcie	22	29	21	47	18	29	34	10	0	22	0	44
Pytania związane z tematem zajęć	244	71	144	186	224	179	236	160	165	228	76	281

⁸ Lektorzy oznaczeni cyframi rzymskimi: I, III, VII, VIII, IX uczyli w grupach słowiańskich lub polonijnych, natomiast pozostali prowadzili zajęcia w grupach wielonarodowościowych.

(Symbol lektora) ⁸	L I	L II	L III	L IV	L V	L VI	L VII	L VIII	L IX	L X	L XI	L XII
Pytania o uzupełnienie	145	53	88	109	204	123	143	127	118	174	44	205
Pytania o rozstrzygnięcie	99	18	56	77	20	56	93	33	47	54	32	76
Łącznie	294	111	178	243	247	217	282	181	168	281	78	362

Ze względu na badany materiał tabela obejmuje zestawienie użycia *pytań o uzupełnienie* oraz *pytań o rozstrzygnięcie* występujących w dwóch głównych kontekstach: pierwszy to część organizacyjna zajęć, drugi to część zasadnicza związana bezpośrednio z tematem lekcji. Badania ilościowe wykazały znaczną przewagę pytań dotyczących głównych treści programowych nad treściami dotyczącymi organizacji pracy, które stanowią nie więcej niż 36% (L_{II}) i nie mniej niż 1,7% (L_{IX}) łącznej liczby pytań zadawanych przez lektora na lekcji języka polskiego jako obcego. Dane te przedstawia poniższy wykres:

Wykres 1. Statystyka pytań lektorów na lekcji JPJO (źródło: oprac. własne)



3. Klasyfikacja pytań związanych z organizacją lekcji

Wypowiedzenia pytające pochodzące z części organizacyjnej zajęć dotyczyły przede wszystkim: stopnia zrozumienia przez studentów wprowadzonego na poprzedniej lekcji materiału, odrobienia lub też nie pracy domowej, obecności i nieobecności (także jej przyczyn), przygotowania się do zajęć, posiadania materiałów dydaktycznych, organizacji studiów (składania podań, rezultatów rozmów z dyrekcją instytu-

cji itp.) oraz wyboru czy zmiany przyszłego kierunku studiów. Były one w podobny sposób formułowane i zadawane we wszystkich grupach poddanych opisowi. Cechą wspólną tej grupy wypowiedzi jest stopień ogólności stawianych pytań oraz pokrewieństwo tematyczne, przy czym żadne z nich nie dotyczyło ani w bezpośredni, ani pośredni sposób części zasadniczej lekcji. Pojawiały się najczęściej na początku oraz na końcu zajęć, a także w sytuacjach nietypowych, takich jak wejście pracownika administracji czy studenta z innej grupy na lekcję.

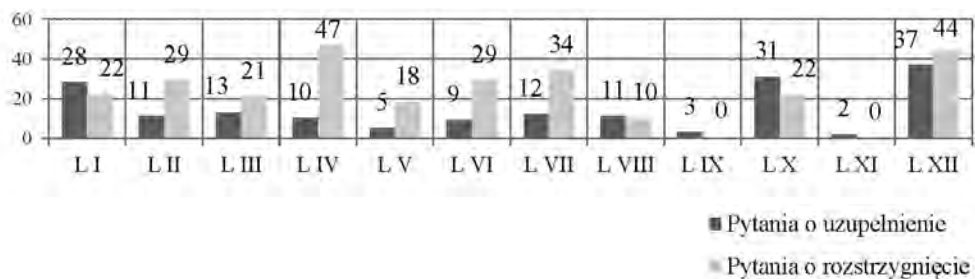
3.1. Klasyfikacja pytań związanych z organizacją lekcji – podział formalny

Ze względu na formę pytania te zostały podzielone na dwie zasadnicze grupy:

- **pytania o rozstrzygnięcie** – charakteryzujące się modulantem *czy* w pozycji inicjalnej, np.: L_x: *Czy są jakieś pytania... do tego, co robiliśmy?*; pytania te, szczególnie w mowie potocznej, mogą występować także bez wykładnika podstawy pytajnej, jednak z właściwą pytań intonacją (oznaczoną w przykładach podkreśleniem), np.: L_{vi}: *Jasmin, ty masz napisane to podanie?*;
- **pytania o uzupełnienie** – rozpoczynające się zwykle zaimkami pytajnymi, np.: L_x: *Kto we wtorek idzie na Politechnikę Łódzką?*; L_{iii}: *Jaka była praca domowa?*, lub połączeniami przyimkowo-zaimkowymi, niekiedy również spójnikami *a* lub *i*, np.: L_{vi}: *A czyja to jest książka? [...] Gdzie jest twoja?*; L_{xii}: *I co załatwiłaś?*.

Biorąc pod uwagę analizę ilościową powyższych pytań o rozstrzygnięcie i o uzupełnienie, należy wnioskować, że częściej (choć nieznacznie) wystąpiły pytania o rozstrzygnięcie – na 7 spośród 12 opisanych lekcji (L_{ii-vii}, L_{xii}), stanowiły nie więcej niż 82%, ale nie mniej niż 54% ogółu pytań organizujących lekcję; na jednych zajęciach były to wyniki bardzo zbliżone – 10 pytań o rozstrzygnięcie i 11 o uzupełnienie (L_{viii}), zaś w 4 przypadkach liczba pytań o uzupełnienie była większa niż liczba pytań o rozstrzygnięcie (L_i, L_{ix-xi}), przy czym w dwóch z nich pytania o rozstrzygnięcie w ogóle nie wystąpiły. Znacząca jest tu także liczba pytań o uzupełnienie – zaledwie trzy (L_{ix}) i dwa (L_{xi}) w ciągu 90-minutowej lekcji. Dane te zaprezentowane zostały na poniższym wykresie:

Wykres 2. Podział pytań organizujących lekcję (źródło: oprac. własne)



Ciekawa wydaje się również zależność częstości występowania *pytań o rozstrzygnięcie* od poziomu zaawansowania grupy. Lekcje w grupach niezaawansowanych językowo oraz zróżnicowanych narodowościowo (L_{II} , L_{IV} – L_{VI} , L_X – L_{XII}) charakteryzowały się znaczną przewagą *pytań o rozstrzygnięcie*; było to odpowiednio: L_{II} : 73%, L_{IV} : 82%, L_V : 78%, L_{VI} : 76%, L_{XII} : 54%; zaledwie w jednym przypadku (L_X) liczba *pytań o rozstrzygnięcie* była niższa (choć wciąż wysoka) i wynosiła 42% ogólnej sumy *pytań organizujących proces nauczania*. Należy również zwrócić uwagę na to, że w jednym przypadku *pytania o rozstrzygnięcie* nie wystąpiły (L_{XI}). Fakt ten można uzależnić od czynników takich jak preferencje czy osobiste uwarunkowania pracy danego nauczyciela, gdyż, jak wykazała dalsza analiza, *pytania o uzupełnienie* w wypowiedziach tego samego nauczyciela pojawiły się zaledwie dwa razy. W przypadku grup jednolitych pod względem narodowościowym i o wyższym stopniu zaawansowania językowego nie zaobserwowano podobnej zależności. Ogólny stosunek wszystkich *pytań o uzupełnienie* do *pytań o rozstrzygnięcie* wynosi 172:276, stanowiąc tym samym 38% ogólnej liczby *pytań występujących w części pierwszej zajęć*.

Przewaga *pytań o rozstrzygnięcie* (62%) nie powinna dziwić. Dobrze sprawdzają się one w przestrzeni szkolnej, jeśli nauczyciel oczekuje zwięzłej, konkretnej i jednoznacznej odpowiedzi. Ponieważ pytania dotyczą aktualnych spraw i problemów studentów, należy uzyskać na nie zadowalającą odpowiedź w możliwie jak najkrótszym czasie – tak aby część organizacyjna zajęć nie zdominowała części zasadniczej, stanowiącej faktyczny cel danej lekcji. Dowodem tego są również *pytania o uzupełnienie* zawarte w tej części lekcji, intencjonalnie skonstruowane w taki sposób, aby nie dawać uczestnikom zajęć możliwości na dłuższe, swobodne wypowiedzi, np.:

[04] L_{VI} : Napisałeś podanie?

S: Tak.

L_{VI} : Jakie podanie?

S: Eeee...

L_{VI} : O przedłużenie...?

S: ...matematyki.

L_{VI} : O przedłużenie terminu zaliczenia z matematyki, tak? Z polskiego.

S: Polski...

L_{VI} : Tak. Napisałeś?

S: Tak.

L_{VI} : I dyrektor zaakceptował?

S: Yyyy... Pan, pan, panu...

L_{VI} : Pan musi podpisać. (A) Masz to podanie tu? Siedź, siedź. Po przerwie.

W powyższym przykładzie wyraźnie zarysowuje się dysproporcja między długością wypowiedzi lektora i studenta, który udziela krótkich, jednowyrazowych odpowiedzi na zadane przez nauczyciela pytania. Rzeczą ciekawą jest tu również dynamika prowadzonego dialogu. Lektor zadaje precyzyjne, krótkie, pojedyncze

pytanie i oczekuje równie krótkiej, konkretnej i natychmiastowej odpowiedzi. Nie pozostawia studentowi czasu do namysłu i sam podpowiada możliwą, spodziewaną reakcję werbalną, uzupełniając tym samym lukę informacyjną (fragm. A). Nauczyciel, mówiąc o sobie, stosuje formę trzecioosobową i zwrot grzecznościowy *pan*, co wyraźnie ilustruje przyjęcie roli studenta w wymianie komunikacyjnej. Co więcej, uzupełnia wypowiedź uczącego się o brakujące treści tak, aby mógł on jedynie przytaknąć bądź zaprzeczyć.

Z drugiej strony, nawet jeśli lektor prowokuje dłuższą wypowiedź uczestników zajęć, np. zachęcając nieśmiałego studenta do zabrania głosu:

- [05] L_{III}: Teraz Ostapczyk, proszę cię bardzo. Kto to wymyślił to „-czyk”? Ronald?
 S1: Nie, to życie.
 L_{III}: To życie wymyśliło? Dobra. A Ostap, ty lubisz, jak na ciebie tak mówią? Co?
 S2: Wszystko jedno...
 L_{III}: Wszystko jedno?! No coś ty! Taka serdeczna, miła nazwa...,

to reakcja uczącego się nie zawsze jest zgodna z oczekiwaniami prowadzącego zajęcia. Zarówno pierwszy, jak i drugi student odpowiedzieli bardzo zdawkowo (dwu-, trzywyrazowa kwestia) na nieco prowokacyjne, choć życzliwe pytanie nauczyciela.

Nierzadkim zjawiskiem były również pytania występujące w dużym nagromadzeniu bezpośrednio po sobie. Stanowiły one całe *kompleksy pytań*⁹, często pozostawianych bez odpowiedzi, co może mieć związek z ich nadmiarem w tej samej wypowiedzi nauczyciela, np.:

- [06] L_{XII}: Kto... chce czytać swoją pracę? [...] Masz?
 S: Nie.
 L_{XII}: A dlaczego? Dobry argument. Dlaczego nie masz? Jeden argument poproszę. Bo jest śnieg, bo jest zimno... no dlaczego? Bo jest piątek...? Dlaczego nie masz pracy domowej? Panie Tenge, proszę napisać pracę domową i pokazać.
 [07] L_{XII}: Co pani, pani jest koleżanką Mai, co mogłaby pani powiedzieć Mai od siebie? Mai jest chora, siedzi w pokoju, co pani ma jej powiedzieć? [...] Panowie dżentelmeni? Isan? Gabriel? Co pani ma przekazać Mai?
 S: Żeby... [...] już będzie zdrowa...
 L_{XII}: Że już będzie, już będzie zdrowa! Od ciebie, z ręką na sercu, co jej powiesz? No? Co? Wstydzicie się? A dobrzy koledzy z Mongolii? Żaden nie chce nic powiedzieć! Co powiecie, panowie? A ty co powiesz pani?
 S: Wszystkiego dobrego!

Pojawiające się w powyższych dialogach zestawienia pytań określane są jako *pytania bliskoznaczne* (Wojtczuk, 1996: 116), jak w przykładzie [06]. W ciągłej, nieprzerwanej wypowiedzi lektora wykładnik *dlaczego* pojawia się aż cztery razy. Po-

⁹ Termin za: K. Wojtczuk (1996: 116).

dobnie w dialogu [07], choć w nieco zmienionej formie. Tak duże nagromadzenie pytań o synonimicznej treści można uzasadniać potrzebami dydaktycznymi. Po pierwsze, lektor pytał, stosując podobne sformułowania, aby zostać lepiej odebranym i zrozumianym. Po drugie, intensyfikacja analogicznych pytań mogła służyć do zachęcenia, a także ponaglenia studentów do odpowiedzi. Wydaje się prawdopodobne, że miało to także związek z niepożądaną na zajęciach ciszą. Lektor, powtarzając wielokrotnie te same treści, daje uczestnikom również nieco więcej czasu do namysłu. Ponadto zadawanie pytań o podobnym znaczeniu może z góry nasuwać dobrą odpowiedź czy właściwy argument.

Szczególnym typem pytań organizujących proces lekcyjny były pytania rozpoczynające się zaimkiem pytajnym *kto* (w różnych przypadkach) oraz zawierające zaimek nieokreślony *ktoś*. Tego rodzaju wypowiedzenia pytające kierowane były do grupy studentów w celu zachęcenia ich do udzielania odpowiedzi. Przykłady użycia tych konstrukcji wystąpiły w wypowiedziach wszystkich nauczycieli co najmniej 4 razy (L_{II}), ale nie więcej niż 33 razy (L_{VII}), w sumie odnotowano 185 użyć we wszystkich nagraniach.

Najczęstszymi kontekstami, w których pytania te się pojawiły, były: pytania o nieobecność studentów na zajęciach (L_{XII}: *Kto wyszedł?*, L_{VII}: *Kogo nie ma?*), pytania połączone z prośbą o odczytanie pracy domowej (L_{VIII}: *Kto czyta? Czy ktoś z państwa? Słuchamy*, L_{VII}: *Kogo pominęłam?*), pytania w funkcji prośby o odpowiedź lub o dłuższe wypowiedzi, a także o podjęcie określonego działania (L_{VIII}: *Kto przygotowuje taką mapkę i pokaże nam jutro?*). Epizodycznie pojawiały się także zaimki: *nikt*, np.: L_I: *Nikt nie ma?*, a także: *wszyscy, ci/tamci*, np.: L_{III}: *A może by tamci, których nie było wczoraj, troszeczkę głos zabrali?*

Ściśle związane z organizacją procesu edukacyjnego były również pytania występujące w funkcji upomnienia. Choć ze względu na formę będą raczej *pytaniami retorycznymi*, zostały one uwzględnione w przedstawionej klasyfikacji z uwagi na ich pewną odmienność, a także powtarzalność i powszechność na lekcji JPJO. Należą do nich następujące wypowiedzenia pytające: L_X: *Gdzie miałeś siedzieć? [...] Czy ty rozumiesz, co ja mówię?! [...] Gdzie masz okulary? Dlaczego nie nosisz okularów? Nie widzi i nie nosi okularów!*. Pytania te najczęściej nie wymagały od uczestników konwersacji żadnej odpowiedzi, zobowiązywały ich jednak do podjęcia konkretnych reakcji niewerbalnych.

W powyższej analizie pytań wyodrębnionych ze względu na formę nie została zawarta klasyfikacja wypowiedzi pytających ze względu na treść, gdyż wartość znaczeniowa pytań nie dotyczy treści nauczanych, stąd wyekscerpowanie przykładów i pogrupowanie ich w kategorie: *pytań pokazowych, odtwórczych czy referencyjnych* było w naturalny sposób niemożliwe.

3.2. Klasyfikacja pytań związanych z tematem głównym zajęć

Drugą grupę, znacznie liczniejszą od poprzedniej, stanowią wszelkiego rodzaju pytania pojawiające się w części zasadniczej lekcji. Dotyczyły one tematyki zajęć, a więc zagadnień gramatycznych i leksykalnych, aktualnie omawianych materiałów. Pojawiały się zwykle bezpośrednio po zakończeniu czynności organizacyjnych zajęć i rozwiązywaniu aktualnych problemów grupy.

3.2.1. Klasyfikacja pytań związanych z tematem głównym zajęć – podział formalny

Ze względu na podział formalny pytania dotyczące tematu głównego zajęć zostały sklasyfikowane jako:

- **pytania o uzupełnienie** – rozpoczynające się zwykle zaimkami pytajnymi, czasem również spójnikami *a* lub *i* oraz charakterystyczną dla pytań o opinię frazą: *Jak myślisz?* (zob. Martyniuk, 2001: 51–52), np.: L_I: *Kiedy poznamy Jacka?* [...] *Gdzie go widzimy?*, L_{XII}: *Jeżeli ktoś nauczył się gramatyki, to co dalej?*, L_{XII}: *Husten, jak pani myśli?*. Specyficzną podgrupę stanowią tu pytania o uzupełnienie o szyku przestawnym, które rozpoczynają się szykiem charakterystycznym dla wypowiedzenia oznajmującego, a kończą typowym dla pytania wskaźnikiem, np.: L_{XII}: *Ona ma więcej, ona ma więcej czego?*, L_{XII}: *Ich wymowa jest jaka?*. Bożena Ostromęcka-Frączak sugeruje jednak, że „w pytaniach należy wystrzegać się inwersji i umieszczania zaimka pytajnego w szyku postpozycyjnym lub finalnym” (Ostromęcka-Frączak 1996: 17). Należy również wspomnieć o grupie pytań, które ze względu na formę uznają za *pytania o uzupełnienie*, choć niektórzy badacze skłaniają się do nadania im odrębnej kategorii, nazywając je *pytaniami urwanymi* (zob. Boniecka, 1978; 1980; Wojtczuk, 1996). Stanowią one typ pytań zredukowanych, rozpoczynających się zdaniem oznajmującym (brak szyku przestawnego oraz wykładników pytania), a zakończonych niedopowiedzeniem. Urwanie treści może nastąpić bezpośrednio po wypowiedzeniu wprowadzającym bądź też po spójnikach: *i*, *ale*, *bo* itp. oraz po przyimkach. Wymagają one uzupełnienia o konkretne, lecz nie dowolne, treści, np.: L_{II}: *A gdyby była niedziela, my...?*, L_I: *W wieku...? Ilu lat?*, L_{XII}: *Uczenie się nowego języka zajmuje za dużo czasu i...?*. Szczególnym typem *pytań urwanych* były charakterystyczne dla przestrzeni szkolnej niedokończone słowa, podawane we fragmentach (sy-labizowane) w celu uzyskania właściwego dopowiedzenia lub pożądanej formy gramatycznej, np.:

[08] S: Potem og- og- oglądali telewizja...

L_V: ...telewi...?

S: ...telewizję.

a także wypowiedzenia pytajne zakończone metajęzykową informacją gramatyczną, np.:

[09] L_v: Poszli do... dopełniacz?

S: Aaa... biura?

L_v: Tak jest! Poszli do biura.

- **pytania o rozstrzygnięcie** – występujące z modulantem czy na początku albo w środku wypowiedzenia (*charakter alternatywny*; zob. Jodłowski, 1976: 59) lub z pominięciem wykładnika pytającego, w miejsce którego pojawiają się: czasownik, rzeczownik, sporadycznie również spójniki: *a, i, ale* w pozycji inicjalnej, np.: L_{xii}: *Czy to jest dobre zdanie?*, L_x: *Mmm...? No nieprawda czy prawda?*, L_i: *Ale ofiara została wcześniej wybrana czy jest to ofiara przypadkowa?*

Powyższą kategoryzację zamykają pytania wchodzące w skład różnego typu zestawień wypowiedzi pytajnych. Pojawiały się w nagromadzeniu bezpośrednio po sobie, w tym samym kontekście i w tej samej wypowiedzi nauczyciela, nieprzerwanej wejściem komunikacyjnym innego uczestnika zajęć. Są to np.:

[10] L_i: (1) Dobrzeeee... i...? (2) Co powiedział? (3) O co jest pytany? (4) Na moment przed śmiercią o co jest pytany? Ja myślę, że to jest element tortur, stosowanych przez państwo. (5) O co jest pytany?

(1) pyt. o uzup. – (2) pyt. o uzup. – (3) pyt. o uzup. – (4) pyt. o uzup. – (5) pyt. o uzup.

[11] L_{xii}: (1) Które słowo, jak pan myśli? (2) Kilka czy kilku? (3) I teraz mamy: kilku słów czy kilka słów? (4) Możliwość mówienia kilka słów czy kilku słów? (5) Jak pan myśli?

(1) pyt. o uzup. – (2) pyt. o rozstrzyg. – (3) pyt. o rozstrzyg. – (4) pyt. o rozstrzyg. – (5) pyt. o uzup.

[12] L_i: (1) To jest istotna scena? (2) Co robi Jacek? (3) Jacek co? (4) Przysiadł przy niej i także rzuca ptakom chlebek?

(1) pyt. o rozstrzyg. – (2) pyt. o uzup. – (3) pyt. o uzup. (zredukowane) – (4) pyt. o rozstrzyg.

Przywołane przykłady zostały zilustrowane schematami układów pytań występujących w danym kompleksie. Najczęstsze połączenia obecne w tych zestawieniach to *pytania o uzupełnienie* lub *pytania o uzupełnienie + pytania o rozstrzygnięcie*. Często był również schemat klamrowy, w którym kompleks kilku pytań rozpoczął i kończył ten sam typ wypowiedzenia, a pytania wewnętrzne służyły doprecy-

zowaniu oczekiwanych przez lektora treści oraz naprowadzeniu studentów na właściwą odpowiedź poprzez różne skojarzenia leksykalne czy konotacje gramatyczne.

Zaprezentowane wypowiedzi lektorów odzwierciedlają typowe dla dyskursu lekcyjnego pytania mające na celu uzyskanie sprecyzowanej, ale znanej nauczycielowi odpowiedzi. Poprzez nagromadzenie pytań pragnął on naprowadzić studentów na właściwy tok rozumowania, niekiedy jednak sam odpowiadał na przed chwilą zadane pytanie, jak w przykładzie [12].

Podział pytań, które wystąpiły w zasadniczej części lekcji, prezentuje poniższa tabela:

Tabela 2. Zestawienie pytań związanych z częścią zasadniczą lekcji – podział formalny (źródło: oprac. własne)

(symbol lektora)	L I	L II	L III	L IV	L V	L VI	L VII	L VIII	L IX	L X	L XI	L XII
Pytania o uzupełnienie	145	53	88	109	204	123	143	127	118	174	44	205
(w tym: pytania urwane)	(28)	(18)	(7)	(6)	(22)	(32)	(10)	(26)	(10)	(42)	(3)	(37)
Pytania o rozstrzygnięcie	99	18	56	77	20	56	93	33	47	54	32	76
(w tym: pyt. o rozstrzygnięcie następujące bezpośrednio po pyt. o uzup.)	(8)	(2)	(5)	(4)	(8)	(4)	(12)	(5)	(8)	(9)	(7)	(13)
Łącznie	244	71	144	186	224	179	236	160	165	228	76	281

Analiza ilościowa uwzględniająca formę wypowiedzi pytających wykazała, że najczęściej pojawiały się w tej części zajęć *pytania o uzupełnienie*. Dominowały one nad *pytaniami o rozstrzygnięcie* we wszystkich nagraniach lekcji, stanowiąc nie więcej niż 81% (L_v), ale nie mniej niż 48% (L_i) łącznej liczby pytań części zasadniczej zajęć. Można zatem przyjąć, że *pytania o uzupełnienie* występujące w wypowiedziach nauczyciela, przez wielu badaczy uważane za najbardziej wartościowe i pożądane na zajęciach, stanowiły w badanych grupach około 50–80% części lekcji związanej z głównym tematem zajęć. Warto dodać, że wynik ten nie jest implikowany podejmowaną na zajęciach tematyką.

W zdecydowanej mniejszości wystąpiły *pytania o rozstrzygnięcie*, stanowiące od 9% (L_v) do 42% (L_{xi}) wszystkich pytań tej części zajęć. Choć wypowiedzenia te

pojawiały się najczęściej w izolacji, to jednak znalazła się niewielka ich liczba występująca bezpośrednio po *pytaniach o uzupełnienie* lektora w tej samej, ciągłej i niezakłóconej wypowiedzi, najczęściej jako pytania pomocnicze. Ich liczba była zdecydowanie mniejsza i wynosiła od 2 (L_{II}) do 13 (L_{XII}) wypowiedzeń pytających. Ogólny stosunek wszystkich *pytań o uzupełnienie* do *pytań o rozstrzygnięcie* występujących w zgromadzonych nagraniach wynosi odpowiednio 1533:661 (wynik procentowy to 70:30%).

3.2.2. Klasyfikacja pytań związanych z tematem głównym zajęć – podział ze względu na treść

Spośród wypowiedzeń pytających dotyczących części zasadniczej zajęć wyodrębniono także grupę uwzględniającą zawartą w pytaniach treść, motywację i celowość ich zadania. Na tej podstawie wyróżniono¹⁰:

- **pytania odtwórcze** – najczęściej rozpoczynały się zaimkami pytajno-względny: *jaki?, kto?, co?, kiedy?, gdzie?, który?* w różnych formach i wariantach, stanowiąc zdecydowanie najczęstsze wypowiedzenia pytające na lekcji JPJO. Wszystkie pytania dotyczyły wyłącznie materiału, z którym studenci stykali się na zajęciach, nie wymagały konfrontowania odpowiedzi z doświadczeniami i przeżyciami własnymi. Wypowiedzenia pytające o typowym charakterze ewaluacyjnym przypominały szkolne odpytywanie: nauczyciel z góry znał odpowiedź i poprzez kolejne pytania pomocnicze i naprowadzające dążył do pozyskania najbardziej pożądanej informacji zwrotnej. Wymiana komunikacyjna pomiędzy uczącym się a lektorem stosującym dużą liczbę pytań odtwórczych (także w funkcji metajęzykowej), często występujących w nagromadzeniu w tej samej wypowiedzi, znacznie odbiegała od naturalnej komunikacji osób dorosłych, o czym świadczyły również krótkie i mało wyczerpujące odpowiedzi słuchaczy, np.:

[13] L_V : Co to jest?

S: To jest mapa.

L_V : Mhm, to jest mapa. Czego to jest mapa? [...] Jakiego kraju? To jest mapa...?

S: Polska, Polska!

L_V : ...kogo? czego? Pol-ski, tak?

[14] L_{XII} : [...] Tak, będą nam potrzebne dzisiaj takie czasowniki, zaczynamy od tego: utrzymywać, najpierw – jaka to jest koniugacja? Hustlen? Utrzymywać?

S: Utrzymywać?

L_{XII} : Tak.

S: Ja utrzymuję...

¹⁰ Omówiona klasyfikacja nie uwzględnia pytań retorycznych o znikomej wartości edukacyjnej.

L_{XII}: Tak, ja utrzymuję, ty?

S: Utrzymujesz.

L_{XII}: Ty utrzymujesz.

Interesującą techniką stosowaną przez lektora było również zadawanie pytań odtwórczych, poprzedzonych wprowadzeniem informującym, że jest to jedynie powtórzenie, materiał znany z wcześniejszych lekcji, np.: L_{IV}: *Lekkoatletyka? Też już kiedyś mówiliśmy, co to jest. Co to jest lekkoatletyka? Hmm...? Proszę państwa, w piątek mówiliśmy, L_I: Umyślne, to znaczy wcześniej zaplanowane. I jak to nazywają prawnicy? Szukamy na kartkach ze słownictwem. No?*

Niekiedy krótkie, dynamicznie zadane i występujące w licznym nagromadzeniu pytania odtwórcze następowały każdorazowo po wypowiedzi uczących się, nadając całej rozmowie formę bliższą sytuacji egzaminacyjnej niż faktycznej wymianie informacji:

[15] L_{VIII}: [...] Co się działo we Włoszech? [...] Kto jeszcze nie odpowiadał? Bardzo proszę! Władek!

S: We Włoszech?

L_{VIII}: We Włoszech, co nowego wprowadzono?

S: W X-XI wieku była taka szkoła lekarska w Salerno, gdzie leczyli rany... rycerze wracający z wypraw krzyżowych.

L_{VIII}: I czym leczono te rany?

S: Mocząc bandaże w winie.

L_{VIII}: W winie, tak? Bandaże były moczone w winie. Co było potem? A zwróćcie uwagę, tam w tekście było, gdzie leczono. Gdzie leczono złamania? Gdzie się spotykano? Jak chciał wyrwać ząb, to dokąd szedł?

S: Do lekarza.

L_{VIII}: To teraz się idzie do lekarza, który przyjmuje!

S: Do cyrulicy.

L_{VIII}: Do kogo?

S: Cyrulik.

L_{VIII}: Ale gdzie oni byli? Gdzie oni przyjmowali? Zwróciliście uwagę?

S: Na jarmarkach.

L_{VIII}: Na jarmarkach. A co to takiego jarmark?

S: Jak rynek taki [...].

- **pytania pokazowe** – struktura, cel oraz motywacja tego rodzaju pytań zbliżają je do *pytań odtwórczych*, natomiast charakterystyczną cechą różniącą je od typu poprzedniego jest brak bezpośredniego związku z aktualnie omawianym tematem lekcji oraz brak widocznych, oczywistych nawiązań do materiału już omówionego. Z założenia mają to być pytania sprawdzające stan posiadanej wiedzy studentów, a przede wszystkim ich sprawność przetwarzania tej wiedzy na potrzeby swobodnej komunikacji, stąd pytania pokazowe przypominają raczej

dowolne pytania, które można usłyszeć w niezinstytucjonalizowanej i niewymuszonej sytuacji komunikacyjnej, np.:

[16] L_{IV}: [...] Dobrze, panie Hai, jaki sport poleca pan osobom, które dbają o figurę?
[...] Dobrze, jaki sport możemy polecić osobom starszym?

[17] L_{XI}: Pani Iwet, co pani lubi w Łodzi? Czy jest miejsce w Łodzi, które pani lubi?

[18] L_{IV}: [...] A czy w Turcji są osoby, które bardzo dobrze pływają? Są mistrzami świata? [...]

S: W pływaniu?

L_{IV}: W pływaniu.

S: Tak, ma, ale nie bardzo.

L_{IV}: Niedużo, tak?

S: Niedużo.

L_{IV}: To dziwne, bo myślałam, że pływanie w Turcji jest popularne.

S: Tak, ...ale nad morze... [...]

L_{IV}: Czyli pływanie w Turcji jest popularne, pływanie rekreacyjne, tak?

S: Tak.

L_{IV}: [...] Pływamy dla odpoczynku, gdy odpoczywamy, jesteśmy na wakacjach, a pływanie jako sport nie jest popularne.

S: Popularne, ale nie dużo.

L_{IV}: Nie bardzo popularne.

Warto przyjrzeć się w szczególności przykładowi [18], ze względu na ciekawą, dość swobodną wymianę informacji pomiędzy lektorem a studentami. Fragment został zaczerpnięty z lekcji (L_{IV}), na której nauczyciel omawiał dyscypliny sportowe, a także przedstawiał sylwetki najważniejszych polskich sportowców. Na tej podstawie zainicjował dyskusję na temat znanych osób uprawiających sport zawodowo i pochodzących z krajów osób uczących się, np.:

[19] L_{IV}: [...] Dobrze, proszę państwa, a czy państwo znają sportowców z własnych krajów? Pływaków?

S: Tak, Laure Manaudou.

L_{IV}: Mhm, to jest mistrz Europy, mistrz świata? Nie wie pani, ale jest dobrym pływakiem.

S: Wiem, że ona jest złotą medalistką.

Krótkie dialogi pokazują, że nawet na niskim poziomie znajomości języka polskiego naturalna rozmowa jest możliwa. Co więcej, lektor wydaje się szczerze zainteresowany odpowiedziami podopiecznych, którzy, nie zważając na błędy językowe i niedostatki leksykalne, próbują aktywnie uczestniczyć w wymianie komunikacyjnej. Czynią to z pozytywnym rezultatem, osiągając porozumienie;

- **pytania referencyjne** – rozpoczynały się zazwyczaj wstępem: *Jak myślisz..., Jak państwo myślą..., Jak waszym zdaniem..., Co według ciebie (was)...* itp. Ich celem było uzyskanie dłuższej wypowiedzi będącej prywatną opinią uczących się dotyczącą zagadnień związanych z aktualnie poruszonym tematem, np.:

[20] *[reakcja na autoreferat studentki]*

L_{IX}: Bardzo ładnie, chciałabym tylko zapytać... bo ja obserwuję Bożenkę tylko tutaj w klasie, więc nic o niej nie wiem i w zasadzie mogłabym się z tym zgodzić, natomiast państwo mają z nią do czynienia trochę więcej, bo jeszcze w akademiku. Czy według państwa ta samoocena jest właściwa?

[21] *[dyskusja na temat kary śmierci wywołana filmem „Krótki film o zabijaniu” w reż. Krzysztofa Kieślowskiego]*

L_I: Jak myślicie, czy Kieślowski stawia znak równości między obydwoma przestępstwami, czy raczej pozostaje neutralny, czy też jest zwolennikiem kary śmierci? Jaką macie opinię? Jakie wnioski wyciągnęliście po, po obejrzeniu tego filmu?

Pytania zadane zostały w taki sposób, aby sprowokować studentów do swobodnego wyrażania własnego zdania, a co za tym idzie – do wypowiedzi dłuższych – korzystniejszych oraz ważniejszych z metodycznego punktu widzenia. Niestety, najczęściej pozostawały one bez odpowiedzi lub były traktowane jak pytania retoryczne, a nauczyciel, nie chcąc trwonić czasu lekcyjnego w oczekiwaniu na odpowiedź, zwykle posługiwał się pytaniami pomocniczymi w celu naprowadzenia uczących się czy zmotywowania ich do zabrania głosu na zajęciach lub też sam udzielał odpowiedzi, jak gdyby w obawie przed ciszą, np.:

[22] L_I: Czy nie odnosimy wrażenia, że to my stoimy za tą kamerą, która śledzi krok w krok Jacka, odnosimy takie wrażenie? To my jesteśmy dokumentalistami, stąd właśnie takie bardzo skromne środki zastosowane. Kolor nie może odwracać uwagi widza od tego, co się na ekranie dzieje, prawda? No więc właśnie taki bezbarwny jest ten ekran. Są tam kolorowe elementy. Dzieci są ubrane w czerwone kurteczki. No może na to nie zwróciliście uwagi, ale jakbyście obejrzeli jeszcze raz i jeszcze raz, jak ktoś zostanie z was nauczycielem języka polskiego i obejrzy to jeszcze dwadzieścia razy, to dostrzeże.

Obawa nauczyciela przed ciszą na lekcji oraz przed zbyt długim czekaniem na informację zwrotną studenta najbardziej uwidacznia się właśnie w *pytaniach referencyjnych*, a także *pytaniach pokazowych*, w których czas do namysłu (ang. *wait time*) obecny „przed powtórzeniem czy przeformułowaniem pytania bądź też skierowaniem go do innego ucznia” (Pawlak, 2009: 321) został maksymalnie zredukowany, stąd też nie dziwi nagromadzenie pytań synonimicznych w jednej, nieprzerwanej innymi wejściami komunikacyjnymi, wypowiedzi lektora. Według badaczy

akceptowany zwykle przez lektorów czas do namysłu jest zdecydowanie zbyt krótki, dlatego też zaleca się jego wydłużenie dla uzyskania odpowiedzi o bardziej rozbudowanej i skomplikowanej strukturze, co może zachęcić uczniów do udziału w lekcji (Pawlak, 2009: 321);

- **pytania o zgodę lub potwierdzenie** – stanowią dość specyficzną kategorię wypowiedzi pytających pojawiających się na lekcji JPJO, głównie za sprawą wyłączenie jednej funkcji, którą pełnią – nie jest to jednak chęć zdobycia nowych informacji, ale silna potrzeba uzyskania aprobaty lub potwierdzenia wykonania pewnych czynności przez nauczyciela (por. Ostromecka-Frączak, 1996: 16). Najczęstszymi wykładnikami tego typu pytań są następujące słowa: *prawda?*, *tak?*, *nie?*, *zgadza się?*, *zgadzacie się?* oraz *dobrze?*. Pojawiają się także liczne dźwięki paralingwistyczne o charakterze niewerbalnym, np.: *hm...?*, *mhm?*, *ha?* itp. Nigdy nie stanowiły jednak wypowiedzenia samodzielne, ale każdorazowo były częścią innej wypowiedzi, a niekiedy dłuższego wywodu, np.:

[23] L_I: Muzyka, jest jakaś muzyka? Bardzo dyskretna, prawda? [...] nie był to ani żaden walc znany, ani polonez, nie? Zgadza się? [...] Właściwie nie zwraca naszej uwagi, ona jest bardzo dyskretna, bo też taką funkcję pełni [...], ma nie odrywać uwagi od tego, co się dzieje. W jaki sposób narasta atmosfera napięcia, to my już sobie powiedzieliśmy, prawda?

Niekiedy pytania o potwierdzenie mieszały się z ulubionymi „wtrąceniami” nauczyciela i nie do końca wiadomo, które z nich były wypowiedzeniem o funkcji pytania, a które jedynie obrazowały manierę lektora;

- **pytania aktywizujące** – ich zadaniem było motywowanie studentów do poszukiwania dalszych informacji oraz szerszego lub węższego ujęcia tematu; poprzez pytania aktywizujące lektor dawał także do zrozumienia, że zaproponowane przez studentów odpowiedzi nie wyczerpują danego zagadnienia. Najczęstszymi pytaniami aktywizującymi były m.in.: L_{III}: *Co jeszcze?*, L_{VIII}: *Co dalej?*, L_{IX}: *Co więcej?*, L_I: *Czy to wszystko, czy mamy coś jeszcze?*, choć zdarzały się również bardziej rozbudowane:

[24] L_I: Co o nim wiemy? Zastanówmy się [...], co o nim jeszcze wiemy z tego filmu?
 S: On miał siostrę, która zginęła, dlatego że przejechał ją trakt.
 L_I: ...traktor. [...] Co wiemy o tej dziewczynce?
 S: ...w szóstej klasie.
 L_I: W szóstej klasie była, aha... No i co jeszcze możemy wynioskować z tego na temat relacji Jacka z tą dziewczynką?

Jest to zarazem kolejny przykład pytań typowo szkolnych, co potwierdza silna asymetria zarysowująca się pomiędzy uczestnikami aktu komunikacji: nauczyciel nie jest usatysfakcjonowany jedną lub kilkoma wypowiedziami i poprzez dalsze

pytania egzekwuje produkcję nie jednej, konkretnej odpowiedzi (jak nakazywałaby naturalnie przebiegająca komunikacja), ale kilku różnych wariantów, tak aby zostały spełnione stawiane przez niego oczekiwania i wymagania. Tego rodzaju techniki pozyskiwania informacji od uczących się są być może uzasadnione, pozostaje jednak kwestia zgodności odpowiedzi studentów z ich opinią lub też z rzeczywistością. Można odnieść wrażenie, że działania komunikacyjne opierają się na idei, w myśl której mniej istotna jest treść przekazywanej przez ucznia informacji, za to ważniejsze jest samo podjęcie przez niego czynności komunikacyjnych, np.:

[25] L_{II}: Dobrze, już wszystko? Nie ma więcej problemów w akademiku? Ściany, ściany dźwiękoszczelne są, telewizory są, lodówki są. Czego jeszcze nie ma? Samir?

S1: Może fotel?

S2: Dobrze łóżka.

L_{II}: Czego?

S1: Dobrze, dobre łyżko.

L_{II}: Aaa... dobre łóżko, pewnie!

Niekiedy brak spodziewanej odpowiedzi na pytanie motywujące może być dość komiczny w skutkach, np.:

[26] L_{XII}: Tak, i co dalej? Wszystko?

S: Mhm.

L_{XII}: Superman! Jedno zdanie!

Na podstawie zgromadzonego materiału empirycznego dokonano analizy ilościowej, której wyniki prezentuje poniższa tabela:

Tabela 3. Liczba pytań związanych z tematem zajęć – podział ze względu na treść (źródło: oprac. własne)

(Symbol lektora)	L I	L II	L III	L IV	L V	L VI	L VII	L VIII	L IX	L X	L XI	L XII
Pytania odtwórcze	168	46	96	119	163	160	187	124	137	206	28	205
Pytania pokazowe	34	23	22	49	41	18	35	16	10	15	37	43
Pytania referencyjne	19	0	17	11	0	1	6	1	4	1	10	11
Pytania aktywizujące	23	2	9	7	20	0	8	19	14	6	1	22

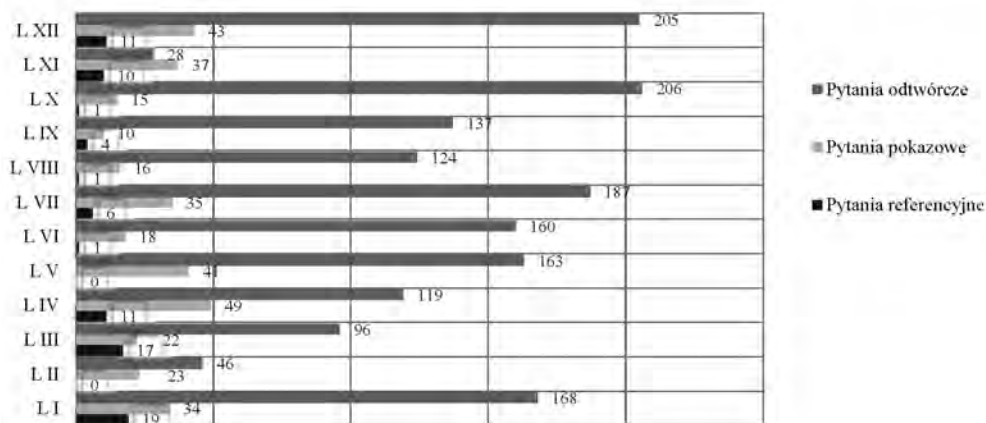
¹¹ Pytania o zgodę lub potwierdzenie stanowią odrębną kategorię, która nie została uwzględniona w podziale pytań z uwagi na formę, stąd rozbieżności w analizie ilościowej.

(Symbol lektora)	L I	L II	L III	L IV	L V	L VI	L VII	L VIII	L IX	L X	L XI	L XII
Pytania o zgodę ¹¹	206	54	58	111	76	67	32	77	51	41	32	15
Łącznie	450	125	202	297	300	246	268	237	216	269	108	296

Gdyby wziąć pod uwagę wypowiedzenia pytające istotne z punktu widzenia pozyskiwania informacji od studentów, byłyby to z pewnością: *pytania odtwórcze*, *pokazowe* i *referencyjne*. Poza tą grupą pozostałyby *pytania aktywizujące*, będące w tym wypadku powieleniem *pytań odtwórczych* lub *pokazowych*, oraz *pytania o zgodę*, których użycie podczas jednej lekcji wahało się od 15 (L_{XII}) do 206 (L_I) pytań. Rozbieżności w występowaniu *pytań aktywizujących* mogą wynikać głównie z potrzeby ich użycia przez lektora, który – jak w przypadku nagrań L_I i L_{IV} – może stosować je niezgodnie z przeznaczeniem, jako wtrącenie, będące pewnego rodzaju indywidualnym natręctwem językowym.

Spośród czterech wyżej wymienionych najistotniejszych typów pytań najczęstsze bez wątpienia były *pytania odtwórcze*: od 28 (L_{XI}) do 206 (L_X) użyc w ciągu jednych zajęć. Miały one znaczną przewagę nad innymi typami pytań we wszystkich przypadkach. Zdecydowanie mniej liczną grupę stanowiły *pytania pokazowe*: od 10 (L_{IX}) do 49 (L_{IV}), i zaledwie w jednym przypadku przeważały nad pytaniami odtwórczymi. Ostatni typ to najmniej liczne, a jednocześnie najbardziej cenione i pożądane *pytania referencyjne*, które wystąpiły w 10 spośród 12 nagrań lekcji (1–19 razy). Warto dodać, że podane wyniki nie były znacząco uzależnione ani od poziomu zaawansowania językowego grupy zajęciowej, ani od omawianego na lekcji tematu. Zaprezentowane dane obrazuje poniższy wykres:

Wykres 3. Pytania związane z tematem lekcji – podział ze względu na treść (źródło: oprac. własne)



Dane zaprezentowane na diagramie uwidaczniają dużą dysproporcję pomiędzy *pytaniami odtwórczymi* (1639 pytań – 75% ogółu wypowiedzeń pytających) i wszystkimi pozostałymi kategoriami, do których należało łącznie 555 pytań. Drugie co do liczebności miejsce zajmują *pytania pokazowe* (343 pytania – około 15%), następnie *pytania aktywizujące* (131 – 6% ogólnej liczby pytań) oraz *pytania referencyjne* (81, a więc zaledwie 4% wszystkich wypowiedzeń pytających).

4. Zakończenie

Na podstawie zaprezentowanej analizy wypowiedzeń pytających lektorów na lekcji JPJO można stwierdzić, że liczba pytań oraz ich typ nie są zależne od rodzaju czy stopnia zaawansowania językowego grupy. Jednakże można wskazać na pewną zależność od momentu ich wystąpienia na lekcji – w części organizującej proces dydaktyczny lub w części związanej z tematem głównym zajęć. Należy również podkreślić zachowanie odpowiedniej proporcji pomiędzy ogólną liczbą pytań, a także pomiędzy liczbą *pytań o rozstrzygnięcie* i *o uzupełnienie* pojawiających się w obu częściach lekcji.

Przedstawione badania prezentują stan faktyczny użycia określonych typów pytań na lekcji JPJO. Zgodnie z założeniami metodycznymi wynikającymi z potrzeb komunikacyjnych i sprawności mówienia jest to proporcja daleko odbiegająca od oczekiwanej z uwagi na dominującą liczbę *pytań odtwórczych*, najmniej cenionych przez badaczy, dydaktyków i metodyków. Nie sposób jednak nie zgodzić się z opinią, że pomimo potrzeby stwarzania studentom optymalnych warunków do swobodnych, spontanicznych i jak najdłuższych wypowiedzi na lekcji języka obcego mają miejsce takie sytuacje, w których użycie *pytań zamkniętych* czy *odtwórczych* okazuje się niezbędne i znacznie skuteczniejsze niż stosowanie niektórych *pytań referencyjnych* (Pawlak, 2009: 321, por. Majer, 2003).

Interesującym dopełnieniem powyższych rozważań byłaby z pewnością analiza interakcji studentów i lektorów, uwzględniająca reakcje uczących się na pytania lektora, a co za tym idzie – wpływu pytań lektorskich na charakter i przebieg procesu nauczania. Już na podstawie przytoczonych przykładów można zauważyć, że lektor nie zawsze umożliwiał uczniom zabranie głosu w czasie zajęć, do czego zachęcałoby pozostawienie pytania w zawieszeniu. Co więcej, niektóre z pytań wchodziły w skład całych ciągów wypowiedzeń lektora i odpowiedzi na nie nie były konieczne czy też z założenia nie były przewidziane. Ponadto zdarzało się, że nauczyciel sam odpowiadał na zadane przez siebie pytania lub wielokrotnie je modyfikował, przez co udzielenie odpowiedzi na każde z nich było niemożliwe. W sposób naturalny ograniczało to możliwość podjęcia dialogu przez studentów. Niekiedy sami zrzekali się możliwości odpowiedzi na pytania na rzecz nauczyciela, który, po krótkiej pauzie, kontynuował wywód, przypominający czasem monolog. „Wszystko to

pokazuje, że zarówno rodzaj pytań, jak i reakcja nauczyciela na chwilowy brak odpowiedzi powinny być dostosowane do celów lekcji, rodzaju zadania oraz specyfiki grupy” (Pawlak, 2009: 321). Istotnym elementem wiążącym pytanie i odpowiedź nie jest wyłącznie forma zadanego pytania, ale i odpowiednie przygotowanie językowe, wprowadzenie w tematykę zajęć, a także chęć ze strony nauczyciela otworzenia się na tok myślenia ucznia, jego nieszablonowe podejście, a nawet zaakceptowanie błędów na rzecz płynności przebiegu komunikacji.

Bibliografia

- Boniecka B., 1978, *Podstawowe typy struktur pytajnych polszczyzny mówionej*, [w:] T. Skubalanka (red.), *Studia nad składnią polszczyzny mówionej. Księga referatów konferencji poświęconej składni i metodologii badań języka mówionego*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk, s. 147–157.
- Boniecka B., 1980, *Składnia pytania i odpowiedzi we współczesnej polszczyźnie mówionej*, [w:] W. Boryś (red.), *Studia Językoznawcze. Streszczenia prac doktorskich*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław, s. 7–73.
- Hatch E. M., Long M. H., 1980, *Discourse analysis, What's That?*, [w:] D. Larsen-Freeman (red.), *Discourse Analysis in Second Language Research*, MA: Newbury House, Rowley, s. 1–40.
- Jodłowski S., 1976, *Podstawy polskiej składni*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kielar B. Z., 1989, *Sposoby interpretacji zjawisk kulturowych przy nauczaniu języka obcego oraz tłumaczenia*, [w:] F. Grucza (red.), *Bilingwizm, biculturyzm, implikacje glottodydaktyczne*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 51–63.
- Klemensiewicz Z., 1968, *Zarys składni polskiej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Komorowska H., 2001, *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Long M. H., Sato, C. J., 1983, *Classroom foreigner talk discourse: Forms and functions of teachers' questions*, [w:] H. W. Seliger, M. H. Long (red.), *Classroom Oriented Research in Language Learning*, MA Newbury House, Rowley, s. 268–285.
- Lynch T., 1996, *Communication in the Language Classroom*, Oxford University Press, Oxford.
- Majer J., 2003, *Interactive discourse in the foreign language classroom*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Majer J., 2009, *Analiza dyskursu na lekcji języka obcego*, „Neofilolog”, nr 32, s. 99–114, <https://doi.org/10.14746/n.2009.32.8>.
- Martyniuk W., 2001, „*Jak dziadek poznał babcię*”, czyli o nowym podejściu do pracy z tekstem w nauczaniu języka polskiego jako obcego, [w:] R. Cudak, J. Tambor (red.), *Inne optyki: nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 46–53.
- Mehan H., 1979, „*What time is it, Denise?*”. *Asking known information questions in classroom discourse*, „Theory into Practice”, nr 18, s. 285–294.

- Mihułka K., 2015, *Naturalna komunikacja na lekcji języka obcego – stan rzeczywisty czy niedościgniony cel?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 82–89.
- Nunan D., Lamb C., 1996, *The self-directed teacher. Managing the learning process*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Ostromęcka-Frączak B., 1996, *Funkcja pytań w procesie glottodydaktycznym*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 7/8, s. 13–22.
- Ożdżyński J., 1996, *Niektóre cechy dyskursu edukacyjnego (na przykładzie wypowiedzi wykładowej)*, [w:] T. Rittel (red.), *Dyskurs edukacyjny*, Wydawnictwo WSP, Kraków, s. 155–180.
- Pawlak M., 2009, *Rola nauczyciela w kształtowaniu procesów interakcyjnych podczas lekcji języka obcego*, [w:] M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, A. Pietrzykowska (red.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, Poznań – Kalisz, s. 311–337.
- Peterson R., 1992, *Managing Successful Learning – A Practical Guide for Teachers and Trainers*, Kogan Page, London.
- Putkiewicz E., 2002, *Proces komunikowania się na lekcji*, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa.
- Thompson G., 1997, *Training teachers to ask questions*, „ELF Journal”, nr 51, s. 99–105.
- Wichura H., 1986, *Wypowiedzi nauczyciela w procesie wielostronnego nauczania-uczenia się w klasach niższych szkoły podstawowej*, [w:] H. Wichura (red.), *Wielostronne nauczanie-uczenie się w klasach niższych szkoły podstawowej. Wybrane zagadnienia*, Dział Wydawnictw UW, Białystok, s. 11–39.
- Wojtczuk K., 1996, *Zachowania językowe nauczycieli w sytuacji lekcji szkolnej*, Wydawnictwa Uczelniane WSRP, Siedlce.

STRESZCZENIE

Celem artykułu jest przedstawienie rejestru wypowiedzi pytających lektorów na lekcji języka polskiego jako obcego, ich ilościowa oraz jakościowa analiza, a także próba odniesienia otrzymanych rezultatów badań do założeń metodycznych. Analiza materiału badawczego, obejmującego dwanaście 90-minutowych nagrań (wraz z transkrypcjami) lekcji języka polskiego jako obcego (JPJO) przeprowadzonych w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego, pozwoliła na opracowanie rejestru typowych pytań lektorskich oraz ich usystematyzowanie ze względu na formę oraz zawartą w nich treść, a także z uwagi na czas ich wystąpienia (część organizacyjna lub część zasadnicza lekcji). Zaprezentowane badania mają charakter językoznawczo-glottodydaktyczny, stanowią jednocześnie niewielką część rozważań nad komunikacją edukacyjną w klasie językowej, które zostały zainicjowane w 2010 roku na potrzeby rozprawy doktorskiej.

Słowa kluczowe: komunikacja na lekcji języka polskiego jako obcego (JPJO), komunikacja edukacyjna, lekcja JPJO, nauczanie JPJO, pytania na lekcji JPJO, typologia pytań

MIKOŁAJ BORKOWSKI 

Uniwersytet Jagielloński

Komunikacja niewerbalna w nauczaniu języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowo-jakościowych

A Mixed Methods Perspective on Nonverbal Communication in Teaching Polish as a Second Language

The main goal of the article is to review how the nonverbal aspect of communication is included in the process of learning and teaching Polish as a foreign language. In the first part of the article, the author presents a typology of the main nonverbal behaviours and methods of their description within documents published a.e. by the Council of Europe (CEFR-CV, 2018) and curricula for Polish language teaching (Janowska et al., ed., 2016). In the second part, there is a description and analysis of the conducted research. A group of subjects was given a questionnaire, assessing their intercultural nonverbal sensitivity, preferences and attitudes towards nonverbal communication. There are two groups in which statistically significant differences were found, the first being the representatives of distant cultures, and the second being introverted and less expressive people. However, only up to 30% of the difference can be explained with these factors. The practical application of the study's results is therefore closely related to the learner-oriented approach in foreign language teaching.

Key words: nonverbal communication, individual differences, cultural distance, gesture

1. Wprowadzenie

Nauka języka, znajomość historii, ustroju i obyczajów innego narodu to zaledwie początek rozległego programu edukacji. Równie ważne jest zaznajomienie z istniejącym w każdym kraju – a w ramach danego kraju w różnych zbiorowościach – językiem niewerbalnym (Hall 1987: 22)

Nieporozumienia kulturowe związane z komunikacją niewerbalną są źródłem licznych anegdot i zabiegów w literaturze i filmie. W *Bękartach wojny* w reżyserii Quentina Tarantino akcent jednego z bohaterów, brytyjskiego porucznika podszywającego

się pod niemieckiego kapitana, budzi podejrzenia oficera Gestapo, który prowadzi z nim ryzykowną grę, dopytując o jego nietypową niemczyznę i pochodzenie. Znakomita znajomość języka i kultury ratuje przez jakiś czas bohatera z opresji, zdradza go jednak niewłaściwy gest, który wykonuje, zamawiając trzy szklanki whisky. Ten wyrazisty przykład można łatwo odnieść do licznych sytuacji nieporozumień uwarunkowanych kulturowo, w których nieznanostwo zasad dotyczących komunikacji niewerbalnej poskutkowała mniej lub bardziej dotkliwymi konsekwencjami. Słynny znak victorii – mylnie pokazany w Australii przez George’a H. W. Busha – to przykład często przywoływanego wizerunkowego *faux pas*, które wyniknęło z obraźliwego znaczenia odwróconej wersji tego popularnego gestu. Różnice niewerbalne często tworzą nieporozumienia na mniejszą skalę: powodują niezręczną atmosferę, wywołują konsternację, utrudniają lub nawet uniemożliwiają dalszą komunikację. Wydaje się, że są jednak niemożliwe do uniknięcia, jeśli weźmiemy pod uwagę skomplikowany charakter tego aspektu komunikacji. Na złożoność i zróżnicowanie zachowań niewerbalnych ma wpływ wiele zmiennych, takich jak kultura danego kraju, pochodzenie etniczne konkretnej jednostki, wiek, płeć czy uwarunkowania osobowościowe. To silne zróżnicowanie, występujące również w obrębie jednej kultury, znacznie utrudnia stworzenie jednoznacznego słownika mowy ciała, który mógłby być pomocny np. w sytuacji komunikacji międzykulturowej¹.

Obecnie komunikacja niewerbalna wchodzi w skład większości dokumentów programowych przeznaczonych dla nauczycieli i uczących się języków obcych. Niżej artykuł stanowi próbę oceny tego, jak problematyka komunikacji niewerbalnej jest postrzegana w glottodydaktyce polonistycznej. Z jednej strony wiąże się to ściśle z przewidzianym w programach nauczania zakresem zachowań niewerbalnych, które mogą stanowić przedmiot nauczania, ale z drugiej również z indywidualnymi potrzebami uczących się języka polskiego jako obcego. Ogólnym celem tego artykułu oraz badania jest sprawdzenie: jaki jest status komunikacji niewerbalnej w glottodydaktyce polonistycznej; na jakie jej aspekty jest położony szczególny nacisk w dokumentach programowych; wreszcie, jak w obrębie tych rozpoznań można scharakteryzować potrzeby uczących się, wynikające nierzadko z różnic indywidualnych, takich jak dystans kulturowy, stopień ekstrawersji czy cechy osobowościowe.

We wstępnej części artykułu omawiam literaturę przedmiotu dotyczącą komunikacji niewerbalnej: klasyfikacje, modele, dokumenty programowe. Kolejne sekcje to raport z badania własnego, w którym przedstawiam narzędzia badawcze wykorzystane do badań: kwestionariusze użyte w badaniach przeprowadzonych w styczniu 2018 roku na próbie 64 studentów z poziomów B1–C1 uczących się w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie i Szkole Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu

¹ Nie oznacza to, że tego typu próby nie są podejmowane, por. np. słownik gestów polskich *Gestykulacja i mimika* (Jarząbek, 1994) lub międzynarodowy *Field Guide to Gestures* (Armstrong, Wagner, 2003).

Jagiellońskiego oraz trzy wywiady przeprowadzone w maju 2018 roku na części badanych. Kwestionariusze wypełniane przez studentów dotyczyły ich doświadczeń z komunikacją niewerbalną oraz oczekiwań względem jej nauczania na kursach językowych. Artykuł kończę analizą i omówieniem wyników badania oraz przedstawiam wynikające z nich wnioski.

2. Typologia zachowań niewerbalnych

Badania nad komunikacją niewerbalną najczęściej koncentrowały się i koncentrują na poszczególnych jej obszarach: z tego względu mówi się o osobnych subdyscyplinach, takich jak kinezyka, proksemika, haptyka (zachowania dotykowe) czy chronemika (stosunek do czasu, czas trwania danych zachowań). Gwałtowny wzrost zainteresowania tematyką zachowań niewerbalnych w drugiej połowie XX wieku zaowocował licznymi publikacjami, które stopniowo włączały w zakres pojęcia komunikacji niewerbalnej całe spektrum zachowań, postaw i kontekstów komunikacyjnych. Liczne badania rozmaitych aspektów komunikacji niewerbalnej zostały zebrane przez Marka Knappa, Judith Hall i Terrence'a Horgana w najwszechstronniejszym na chwilę obecną kompendium *Nonverbal Communication in Human Interactions* (2014)². Wziąwszy pod uwagę kontekst komunikacyjny, badacze wydzielali trzy główne elementy wchodzące w skład komunikacji niewerbalnej: warunki środowiskowe, fizyczną charakterystykę uczestników komunikacji oraz właściwe zachowania niewerbalne, tu określone jako ruchy ciała i pozycja (Knapp et al., 2014: 27–31). Warunki środowiskowe obejmują m.in. miejsce komunikacji (inaczej przebiega rozmowa w parku, inaczej w biurze, a jeszcze inaczej w klasie lekcyjnej), organizację przestrzeni³ i dystans konwersacyjny, natomiast charakterystyka fizyczna odnosi się przede wszystkim do fizjonomii i ubioru rozmówców. Warto zwrócić uwagę na kulturowe uwarunkowania poszczególnych elementów: dane zachowania mogą być mniej lub bardziej akceptowane w określonych miejscach, różnić się czasem trwania oraz intensywnością, a nawet być odczytywane w skrajnie odmienny sposób (szczególnie dotyczy to samodzielnych znaczeniowo gestów – emblematów).

Spśród tych aspektów komunikacji niewerbalnej skoncentruję się na tych, które zostały uwzględnione w inwentarzach do nauczania kultury polskiej, oraz tych,

² Pierwsze i drugie wydanie tej publikacji (1972, 1978) było sygnowane wyłącznie nazwiskiem Marka Knappa. Od trzeciego do siódmego wydania współautorką kompendium była Judith A. Hall, a współautorem aktualnej, ósmej edycji jest również Terrence G. Horgan. Najczęściej powołuję się na polski przekład edycji czwartej autorstwa Anny i Leszka Śliwów (Knapp, Hall, 2000).

³ W kontekście dydaktycznym istotny wpływ na komunikację w klasie ma układ przestrzenny w sali, zob. np. Sommer (1977).

które mogą mieć bezpośredni wpływ na przebieg procesu nauczania/ uczenia się języka polskiego jako obcego, a więc przede wszystkim na: dystansie konwersacyjnym, kontakcie wzrokowym, gestach, dotyku oraz niewerbalnych rytuałach komunikacyjnych⁴.

Dystans konwersacyjny lub komunikacyjny, czyli odległość rozmówców od siebie, jest jednym z najbardziej uwarunkowanych kulturowo i osobowościowo aspektów komunikacji niewerbalnej. Nieprzypadkowo zatem jest on uwzględniany w nowszych inwentarzach do nauczania kultury już na poziomie A1 (Żydek-Bednarczuk, 2010; Kowalewski, 2011): nawiązanie i utrzymanie kontaktu może bowiem być utrudnione, jeśli rozmówcy nie są świadomi, że naruszają czyjąś przestrzeń osobistą, lub przeciwnie – unikają kontaktu poprzez ustawienie się w zbyt dużej odległości od interlokutora. Może on wynosić w kontaktach z nieznajomymi od 120 centymetrów (np. w Rumunii lub na Węgrzech) do około 80 (Bułgaria, Peru, Argentyna) i od 90 centymetrów (Arabia Saudyjska) do 30–40 (Norwegia, Ukraina, Argentyna) w kontaktach z bliskimi (Sorokowska et al., 2017).

Blisko związane z dystansem konwersacyjnym są zachowania dotykowe, które stanowią jedne z najbardziej zróżnicowanych zachowań niewerbalnych. Wiąże się z różnicami kulturowymi, płciowymi, genderowymi, społecznymi i wiekowymi (Knapp, Hall, 2000: 368). Ze względu na ich zróżnicowanie, a także niezwykle szeroki repertuar związanych z dotykiem zachowań i rytuałów społecznych – od różnych rodzajów przywitania do stosunku seksualnego – dotyk stanowi niezwykle złożone zjawisko, do opisu którego konieczne jest podejście interdyscyplinarne. Na zachowania dotykowe, szczególnie ich ograniczenie, mogą też mieć wpływ zmiany społeczne, np. ruch #MeToo, i zagrożenia zdrowotne – np. pandemia koronawirusa w 2020 roku.

Kolejnym obszarem, który może być uwarunkowany osobowościowo i kulturowo, jest kontakt wzrokowy, który w komunikacji pełni m.in. funkcję fatyczną, odzwierciedla procesy poznawcze i emocje oraz wyraża relacje między rozmówcami (Kendon, 1967, za: Knapp, Hall, 2000: 451–457)⁵. Normy obowiązujące w danej

⁴ Świadomie pomijam niezwykle istotny aspekt komunikacji niewerbalnej, jakim są zachowania paralingwalne: są one co prawda wymienione m.in. w ESOKJ (2003, zob. rozdział 3), ale zbadanie ich roli w procesie nauczania języka polskiego jako obcego wymagałoby zastosowania odmiennych narzędzi uwzględniających przede wszystkim ich wokaliczny charakter (np. szczegółowej transkrypcji próbek wypowiedzi ustnej). Bez wątplenia zasługują one na osobne badania.

⁵ Z tego względu wyodrębnia się go z szerszej kategorii ekspresji mimicznych, które są w znacznej mierze uwarunkowane biologicznie i w mniejszym stopniu zależne od kultury, płci czy wieku (Ekman, Friesen, 1969; 1971). Mogą się one pojawiać w zależności od kultury w innym kontekście lub w odmiennej intensywności: podobnie jak dystans, tak i zachowania mimiczne mogą różnić się w obrębie jednej kultury zależnie od stopnia zażyłości. Przykładem tego problemu może być rzadsze uśmiechanie się w przestrzeni publicznej, na co często zwracają uwagę obcokrajowcy mieszkający w Polsce.

kulturze mogą wpływać na częstość patrzenia w oczy rozmówcy, na długość jednego spojrzenia, a także na to, na kogo wolno patrzeć, a na kogo nie wypada (Knapp, Hall, 2000: 468). Aby opisać wzorce panujące w konkretnej kulturze, należy więc szczegółowo przeanalizować istniejące w niej zależności i hierarchie, na których zasadzają się dalsze reguły.

Zdecydowanie najbardziej zróżnicowanym aspektem komunikacji niewerbalnej są gesty, które zasługują na własną typologię. Gestem określa się ruch ciała, który samodzielnie wyraża pewne znaczenie lub intencję komunikacyjną lub towarzyszy wyrażeniu werbalnemu. Językoznawcy szczególną uwagę poświęcają gestom, które realizują pewne funkcje komunikacyjne (Załazińska, 2016: 121). Posłużę się w tym miejscu klasyczną typologią zaproponowaną przez Ekmana i Friesena, którzy wyróżnili emblematy (gesty o samodzielnym znaczeniu, używane świadomie – np. kciuk w górę, kółko z palców), ilustratory (ściśle związane z tym, co jest komunikowane werbalnie – tu wyróżnia się m.in. batuty służące rytmicznej reprezentacji strumienia mowy, ideografy reprezentujące ścieżkę myśli czy gesty deiktyczne, czyli wskazujące), regulatory (pełnią funkcję fatyczną – np. kiwanie głową) oraz adaptory i wskaźniki emocji, często nazywane gestami afektów (reprezentują stan emocjonalny uczestnika komunikacji, np. postukiwanie palcami w stół lub zachowania samodotykowe w sytuacjach stresowych, czyli głaski) (Ekman, Friesen, 1969).

Spośród różnych typów gestów najbardziej uświadomionymi są bez wątpienia emblematy. Są one często arbitralne, ponieważ ten sam gest może mieć inne znaczenie w zależności od kultury. Przykładem takiego gestu może być pierścień z kciuka i palca, bowiem zakres jego znaczeń jest niezwykle szeroki: może oznaczać: 'w porządku', 'OK' (USA, Polska), 'jesteś zerem' (Belgia, Francja), 'pieniądz' (Japonia), 'duppek' (południowe Włochy)⁶. Znajomość gestów emblematycznych typowych dla danej kultury może być więc traktowana podobnie do zasobu leksykalnego (Knapp, Hall, 2000: 318). Uzasadniona wydaje się wobec tego hipoteza, że świadomość różnic w obrębie gestów emblematycznych powinna być jednym z pierwszych elementów kształtującej się kompetencji interkulturowej⁷.

⁶ Gest ten pojawia się również w rozdziale *Mowa ciała* w podręczniku *Przejdź na wyższy poziom* autorstwa Elżbiety Zarych (2014).

⁷ Różnice te są również dobrym punktem wyjścia do badań kontrastywnych, których nie przeprowadzono jednak na większą skalę na gruncie glottodydaktyki polonistycznej; do dzisiaj powstała jedynie jedna taka praca, której autorem była Krystyna Jarząbek; badaczka porównała w niej gesty polskie oraz rosyjskie z zastosowaniem interesującej metodologii, opartej na analizie opisów zachowań niewerbalnych w tekstach literackich (Jarząbek, 1989).

3. Komunikacja niewerbalna w dokumentach z zakresu polityki językowej i programach nauczania

Coraz bardziej precyzyjny opis zjawiska, jakim jest komunikacja niewerbalna, który wyłania się z wciąż prowadzonych i aktualizowanych badań, jest szczególnie ważny przy próbie określenia, które aspekty komunikacji niewerbalnej i które konkretne zachowania mogą być istotne i jako takie powinny zostać uwzględnione w procesie dydaktycznym. Pierwszym dokumentem, który warto omówić w tym kontekście, jest *Europejski system opisu kształcenia językowego* (2003; dalej jako ESOKJ) oraz jego uzupełniona wersja nieprzetłumaczona na język polski z 2018 roku – *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors* (dalej jako CEFR-CV). Komunikacja niewerbalna pojawia się w dokumentach Rady Europy najczęściej w kontekście działań o charakterze interakcyjnym, ale również łączy się z problematyką kompetencji socjolingwistycznej oraz różnokulturowej.

ESOKJ określa zachowania niewerbalne jako „czynności praktyczne”, które współwystępują z innymi działaniami językowymi (ESOKJ, 2003: 84); dotyczy to jednak tylko gestów deiktycznych i innych ilustratorów. Dalsza klasyfikacja zachowań niewerbalnych jest kontrowersyjna. Autorzy włączają w obręb paralingwistycznych środków wyrazu język ciała, rozumiany jako: gesty, mimika, postawa, kontakt wzrokowy, kontakt fizyczny oraz dystans (ESOKJ, 2003: 84). Innymi paralingwistycznymi środkami wyrazu są według ESOKJ pozalingwistyczne środki akustyczne⁸ oraz środki prozodyczne.

ESOKJ umieszcza takie aspekty komunikacji niewerbalnej jak: cechy głosowe, cechy paralingwistyczne oraz język ciała w obrębie językowych wyznaczników m.in. klasy społecznej, pochodzenia narodowego czy grupy etnicznej (ESOKJ, 2003: 108). Ich rozpoznawanie jest składową kompetencji socjolingwistycznej. To ujęcie, choć pozostało bez rozwinięcia, pozwala na umiejscowienie komunikacji niewerbalnej w programach nauczania: obok skryptów kulturowych, reguł grzecznościowych czy nośników „mądrości ludowej”. Tak jest też uwzględniane w niektórych podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego oraz innych języków.

Zachowania niewerbalne, szczególnie gesty, częściej niż w oryginalnym dokumencie Rady Europy pojawiają się w nowych wskaźnikach dla działań językowych

⁸ To odmienne od przywoływanych wcześniej ujęć jest nieco problematyczne z typologicznego i terminologicznego punktu widzenia. W typologii Knappa, Hall i Horgana zachowania paralingwistyczne, nazwane przez Tragera (1958) po prostu parajęzykiem, są częścią szerszej kategorii zachowań niewerbalnych. Nazywa się tak jednak wyłącznie te z nich, które angażują aparat mowny człowieka w sposób inny niż werbalny. Kontrowersyjne jest też wydzielenie przez autorów środków akustycznych (przykładowo prośba o ciszę, realizowana w języku polskim spółgłoską /t̪/ przedłużoną w /ɛ/, w języku angielskim zaś przedłużoną spółgłoską /f/) i określenie ich jako pozalingwistyczne w obrębie paralingwistycznych środków wyrazu.

zawartych w *CEFR-Companion Volume* (2018). Zgodnie z założeniami podstawowej wersji ESOKJ⁹ (2003) we wstępie została podniesiona kwestia kompetencji różnojęzycznej (*plurilingual competence*), która nie jest tożsama z wielojęzycznością¹⁰, ale opiera się na zdolności do komunikowania się w różnych językach i różnych sytuacjach komunikacyjnych bez konieczności znajomości tych języków (ESOKJ, 2003: 16; CEFR-CV, 2018: 28). W repertuarze różnojęzyczności zawiera się m.in. właśnie wykorzystanie zachowań parajęzykowych; *CEFR-Companion Volume* wymienia tu pokazywanie na migi, gesty i wyrazy twarzy.

Dalsze odwołania do zachowań niewerbalnych można odnaleźć przede wszystkim we wskaźnikach dla różnych działań językowych i poziomów, szczególnie dla nowego poziomu pre-A1. Możemy tu mówić o kompensacyjnym charakterze gestów: takie ujęcie pojawia się również w dokumencie z 2001 roku, ale w CEFR-CV jest spotykane zdecydowanie częściej, także w szczegółowych wskaźnikach dla różnych zachowań interakcyjnych, np. zakupów, wizyty u lekarza czy rozmowy kwalifikacyjnej, podczas których gest – najczęściej ilustrator – zastępuje nieznanne wyrazy (zob. np. CEFR-CV, 2018: 55, 58, 79, 83, 89, 91, 102).

CEFR-Companion Volume omawia również komunikację niewerbalną w kontekście kompetencji różnokulturowej (*pluricultural repertoire*). Wśród innych założeń dotyczących szeroko pojętych różnic kulturowych wspomniana została „potrzeba wzięcia pod uwagę różnic w zachowaniach (w tym gestów, intonacji i postaw) podczas omawiania stereotypów i fałszywych uogólnień”¹¹ (ESOKJ, 2003: 158). Wskaźniki przewidują rosnącą świadomość uczących się, która ma obejmować nie tylko zrozumienie dla innych zachowań niewerbalnych, lecz także umiejętność omówienia różnic kulturowych i ich znaczenia dla wynegocjowania porozumienia (CEFR-CV, 2018: 159). Jest to być może najistotniejsze spostrzeżenie dotyczące znaczenia komunikacji niewerbalnej, na które można natrafić w dokumentach Rady Europy. Zawiera się w nim bowiem założenie, że znajomość kodu niewerbalnego danej kultury ma służyć nie dostosowaniu własnego zachowania, ale umożliwieniu utworzenia równej i komfortowej przestrzeni, w której, bez potencjalnie wynikłych z różnic kulturowych przeszkód, może odbyć się akt komunikacji.

Dokumenty z zakresu polityki językowej Rady Europy nie określają konkretnych treści, które powinny być przedmiotem nauczania. Dokładniejsze wzmianki na temat istotnych dydaktycznych aspektów z zakresu komunikacji niewerbalnej moż-

⁹ Podstawowa wersja została opublikowana w 2001 roku w języku angielskim i francuskim, w 2003 roku ukazało się polskie tłumaczenie, autorstwa Waldemara Martyniuka.

¹⁰ Wielojęzyczność jest rozumiana jako „znajomość kilku języków przez indywidualnego człowieka lub współistnienie różnych języków używanych przez daną społeczność” (ESOKJ, 2003: 16).

¹¹ „The need to take into consideration differences in behaviours (including gestures, tones and attitudes), discussing over-generalisations and stereotypes”. To (i dalsze) tłumaczenie własne.

na odnaleźć w propozycjach programowych zorientowanych na nauczanie języka polskiego jako obcego oraz w inwentarzach tematyczno-funkcjonalnych ukierunkowanych na treści z zakresu szeroko pojętej kultury polskiej. Jako najważniejsze propozycje programowe należy wskazać inwentarze autorstwa Anny Burzyńskiej oraz Urszuli Dobesz (2004), Przemysława Gębala (2010), Urszuli Żydek-Bednarczuk (2010), Jerzego Kowalewskiego (2011) oraz zbiorową pracę pod redakcją Iwony Janowskiej i innych *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*¹² (2016). W kolejnych inwentarzach komunikacja niewerbalna była omawiana bardziej szczegółowo: początkowo jako narzędzie podtrzymywania kontaktu, następnie jako zagadnienie realioznawcze aż do istotnej części kompetencji socjolingwistycznej i socjokulturowej. W inwentarzach i programach potrzeba nauczania komunikacji niewerbalnej opiera się na przypisaniu jej dwóch funkcji. Pierwsza z nich to funkcja komunikacyjna – szczególnie w obrębie zjawiska komunikacji inter- oraz różnokulturowej. Jej rozwój rozpoczyna się na poziomie A1 od podstawowych zagadnień, takich jak dystans konwersacyjny i zrytualizowane zachowania niewerbalne (uścisk ręki, pożegnanie), kończy zaś – jak wskazuje *CEFR-Companion Volume* – na pogłębionej refleksji nad różnicami kulturowymi, umiejętnością ich wyjaśnienia oraz przekroczenia, gdy zajdzie taka potrzeba. Można dostrzec w tym wymiarze zasadniczą zgodność między dokumentami Rady Europy a inwentarzami tematycznymi i programami nauczania przygotowanymi dla nauczania języka polskiego jako obcego.

Drugą funkcją, na którą nacisk został położony, szczególnie w CEFR-CV, jest funkcja kompensacyjna. To dość oczywisty element, który znajduje nieco mniejsze zastosowanie dydaktyczne, jest jednak z pewnością konieczny do uwzględnienia podczas indywidualnej oceny stosowanych przez uczącego się strategii komunikacyjnych.

Jeśli przyjrzeć się natomiast rozwojowi polskich inwentarzy tematycznych, nierzadko przebiegającemu poprzez krytyczne ustosunkowanie się do propozycji wcześniejszych, można dostrzec rosnącą świadomość istotności komunikacji niewerbalnej jako zjawiska nie tylko realioznawczego, ale przede wszystkim istotnego w perspektywie funkcjonalnej i komunikacyjnej. Jako najważniejsze zalecenia płynące z analizy ESOKJ, CEFR-CV oraz inwentarzy tematycznych należy wskazać: uwzględnienie zachowań niewerbalnych na początkowych poziomach kształcenia językowego oraz w podstawowych sytuacjach komunikacyjnych (nawiązywanie i utrzymywanie kontaktu); implicytne lub eksplicytne wskazanie typowych różnic zachowań niewerbalnych (proksemika, kontakt wzrokowy); kształcenie wrażliwości interkulturowej poprzez wskazanie typowych dla danej (polskiej) kultury rytuałów niewerbalnych; zapoznanie uczących się z gestami emblematycznymi o proveniencji historyczno-kulturowej; analizę porównawczą gestów. Zarówno inwentarze

¹² Pierwsze wydanie pochodzi z 2011 roku, wydanie drugie poprawione z 2016 roku.

programowe, jak i dokumenty Rady Europy są więc w tym punkcie dojsčia zasadniczo zgodne.

4. Opis badania

Celem niniejszego artykułu jest udzielenie odpowiedzi na cztery główne pytania badawcze, które wiążą się z komunikacją niewerbalną w procesie uczenia się i nauczania języka polskiego jako obcego: w jaki sposób różnice indywidualne wpływają na postrzeganie różnic w komunikacji niewerbalnej poza własną kulturą (A); jakie różnice niewerbalne są najczęściej doświadczane przez uczących się języka polskiego jako obcego (B); czy i w jaki sposób różnice w zachowaniach niewerbalnych typowych dla kultury polskiej wpływają na przebieg komunikacji uczących się języka polskiego jako obcego (C); jakie są postawy i oczekiwania uczących się języka polskiego jako obcego względem nauczania zachowań niewerbalnych w ramach lektoratu (D).

W celu uzyskania odpowiedzi na powyższe pytania zastosowałem metodę kwestionariusza ilościowo-jakościowego. Składał się on z pięciu części: metryczki, pytań o doświadczenia komunikacyjne w języku obcym, postaw względem komunikacji niewerbalnej, zaadaptowanych pytań mierzących orientacyjny poziom ekstrawersji oraz pytań otwartych dotyczących najczęściej dostrzeganych problemów w obrębie komunikacji niewerbalnej.

Dane zebrane w kwestionariuszu zostały poddane analizie ilościowo-jakościowej. Do analizy ilościowej został użyty program Statistica¹³. Głównymi wykorzystywanymi narzędziami były: test t-Studenta, jednoczynnikowa analiza wariancji ANOVA dla zmiennych wielowartościowych (skale dla wieku, dystansu kulturowego, poziomu ekstrawersji itd.) oraz korelacja. Dla wykazanych zależności (współczynnik p mniejszy lub równy 0,05) została wykonana dodatkowa analiza wskazująca na wielkość wykazanego statystycznie efektu (współczynnik eta kwadrat $[\eta^2]$ dla analizy ANOVA, współczynnik r dla korelacji).

4.1. Próba badawcza i przebieg badania

Badanie zasadnicze zostało poprzedzone badaniem pilotażowym przeprowadzonym wśród studentów specjalności nauczanie języka polskiego jako obcego na UJ. We właściwym badaniu wzięło udział 66 uczących się na poziomach od B1 do C1 w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ, w tym na kursach przygoto-

¹³ Wersja 13.1. Dostęp do programu został zapewniony dzięki licencji dla studentów Uniwersytetu Jagiellońskiego.

wujących do podjęcia studiów w języku polskim oraz zajęciach w ramach programu językowego Erasmus, a także na kursach komercyjnych w Szkole Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego. Próba została dobrana celowo: uzyskawszy zgodę lektorów, przeprowadziłem badanie w każdej grupie lektoratowej od poziomu B1.1 do poziomu C1. Żaden z uczących się nie odmówił wypełnienia kwestionariusza, natomiast pojedyncze osoby były nieobecne na zajęciach podczas przeprowadzania badania. Zdecydowana większość badanych wypełniła kwestionariusze prawidłowo. Z powodu błędów w wypełnieniu kwestionariusza (pominięcie znacznej liczby pytań, zaznaczenie więcej niż jednej odpowiedzi w pytaniach zamkniętych) dwoje badanych zostało całkowicie wykluczonych z analizy danych, co dało ostateczną sumę 64 badanych.

Liczba kobiet w badaniu wyniosła 47, natomiast liczba mężczyzn 17; blisko trzy czwarte próby stanowiły więc kobiety. Badaniu poddano osoby w wieku od 16 do 50 lat, przy czym oprócz jednej osoby w wieku 50 lat rozpiętość wyniosła 16–29. Ze względu na znaczną różnicę wieku jednego badanego oraz brak informacji w jednym kwestionariuszu dwa kwestionariusze zostały odrzucone. Średnia wieku badanych po wykluczeniu wynosiła 21 lat.

Najwięcej badanych zadeklarowało znajomość trzech lub czterech języków na poziomach B oraz C (odpowiednio 53% i 33%). Wychodząc z założenia, że uczestnicy badania byli również uczącymi się języka polskiego na poziomach B oraz C, w każdym wypadku do sumy wliczony został język polski. Oprócz znajomości polszczyzny badani najczęściej deklarowali znajomość języka angielskiego (61 z 64 badanych). Dla pozostałych trzech osób język polski był językiem drugim. Badani w metryczce podali również, ile czasu – w miesiącach – mieszkali poza granicami swojego kraju oraz w ilu i których państwach mieszkali. Dla większości badanych nauka języka polskiego w Krakowie była pierwszym doświadczeniem dłuższego pobytu za granicą; stanowią oni blisko trzy czwarte wszystkich badanych.

Wśród badanych znaleźli się reprezentanci 18 państw. Najczęściej wskazywanymi krajami pochodzenia były Ukraina (15 badanych) oraz Chiny (10 badanych), co odpowiada proporcjom narodowościowym na kursach semestralnych i całorocznych w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie. Ze względu na niedostateczną liczbę reprezentantów większości kultur badani zostali podzieleni na sześć grup, których dystans wobec kultury polskiej określiłem na podstawie modelu Richarda Lewisa (2006)¹⁴. W tak przyjętej skali rozkład frekwencyjny prezentuje się następująco:

¹⁴ Lewis w swoim modelu nie posługuje się popularną antynomią wywodzoną od badań Halla kontaktowy (*high-contact*) – dystansowy (*low-contact*), ale rozmieszcza kultury na trójkątnym schemacie opartym na trzech kategoriach: aktywności skoncentrowanej (*linear-active*) – prototypowo Niemcy, Szwajcaria; aktywności rozproszonej (*multi-active*) – prototypowo kraje Ameryki Południowej oraz basenu Morza Śródziemnego; reaktywności (*re-active*) – prototypowo Chiny, Japonia i Wietnam. W modelu Lewisa Polska zajmuje więc miejsce środkowe na osi między kulturami o aktywności skupionej i rozproszonej, nieco

Tabela 1. Podział grupy ze względu na stopień dystansu kulturowego wobec kultury polskiej (źródło: oprac. własne)

Stopień dystansu	Liczba badanych	Procent
1 (Białoruś, Francja, Rosja, Ukraina)	27	42%
2 (Austria, Czechy, Hiszpania, Norwegia, Włochy)	10	16%
3 (Niemcy, USA)	6	9%
4 (Wielka Brytania)	1	2%
5 (Korea)	5	8%
6 (Chiny, Japonia, Tajwan)	13	20%
niesklasyfikowani (Armenia, Rumunia)	2	3%
Suma	64	100%

Czynnikiem osobowościowym, który postanowiłem włączyć do badania, był poziom ekstrawersji mierzony za pomocą 12 pytań zamkniętych skonstruowanych na podstawie kwestionariusza EPQ-R (*Eysenck Personality Questionnaire-Revised*¹⁵). Otrzymawszy odpowiedzi na 12 pytań dotyczących postrzegania siebie jako osoby ekstrawertycznej lub introwertycznej, uzyskałem rezultaty pozwalające na wyróżnienie w grupie osób o niskim, średnim i wysokim stopniu ekstrawersji.

Najniższym możliwym do uzyskania wynikiem było 0, najwyższym natomiast – 12. Oba skrajne rezultaty zostały osiągnięte przez troje badanych: jedna osoba otrzymała wynik 0, dwie – 12. Średni poziom ekstrawersji wyniósł 7,5, natomiast mediana wyników to 8. Odchylenie standardowe wyniosło 2,91. Na tej podstawie przyjąłem, że wyniki 0–4,5 oznaczają niski stopień ekstrawersji, wyniki 5–10 średni stopień ekstrawersji, natomiast 10,5–12 – wysoki stopień ekstrawersji. Wartości przedziałów ustaliłem, odpowiednio odejmując lub dodając od wyniku średniego wartość odchylenia standardowego. Podział grupy prezentuję w tabeli 2:

bliższe aktywności drugiego rodzaju (graficzne reprezentacje modelu zob. np. <https://www.crossculture.com/the-lewis-model-dimensions-of-behaviour/> [DW: 30.04.2020]). Wykorzystanie tego modelu pozwala na orientacyjne określenie, które kultury są odległe od kultury polskiej, i na tej podstawie stwierdzenie, w których momentach można spodziewać się szczególnych zderzeń i nieporozumień kulturowych. Rozwiązanie to ma niewątpliwie pewne wady: aspiruje do liczbowego określenia z natury niewymiernego dystansu kulturowego, nie uwzględnia różnic pomiędzy kulturami o stopniu zerowym, a także utożsamia w ramach jednej kategorii kraje o bardzo odmiennej kulturze, choć z drugiej strony pozwala na próbę.

¹⁵ Z powodu braku dostępu do pełnej wersji kwestionariusza EPQ-R w języku polskim posłużyłem się dostępną wersją angielską zamieszczoną w artykule *The short-form revised Eysenck personality questionnaire: A Hindi edition (EPQRS-H)* (Tiwari et al., 2009: 29).

Tabela 2. Podział grupy ze względu na stopień ekstrawersji (źródło: oprac. własne)

Stopień ekstrawersji	Liczba badanych	Procent
Niski (0–4,5)	10	16%
Średni (5–10)	41	64%
Wysoki (10,5–12)	13	20%
Suma	64	100%

Na podstawie powyższego opisu próby oraz podziałów ze względu na różne zmienne określam grupę badanych jako niejednorodną (heterogeniczną). Konieczność kategoryzacji niektórych zmiennych została podyktowana z jednej strony znaczącymi różnicami między badanymi, z drugiej natomiast dysproporcjami (np. w przypadku reprezentacji poszczególnych kultur). Przyjmuję jednak, że badana próba stanowi grupę reprezentatywną dla populacji uczących się języka polskiego jako obcego w Centrum Języka i Kultury Polskiej, a co za tym idzie – że wykazane w dalszej części pracy zależności oraz dalsze rozpoznania mogą prowadzić do ogólnych wniosków w obrębie tej grupy uczących się języka polskiego jako obcego.

5. Analiza wyników badań i wnioski

Analiza uzyskanych danych potwierdziła częściowo prawdziwość hipotezy dotyczącej związku między dystansem kulturowym wobec kultury polskiej a dostrzeganiem różnic w polskich zachowaniach niewerbalnych (A). Wykazała również, że istnieje zależność pomiędzy wrażliwością niewerbalną a stopniem ekstrawersji. Jednocześnie został wykazany brak istotnej zależności pomiędzy wrażliwością niewerbalną a pozostałymi zmiennymi, takimi jak wiek, płeć, liczba znanych języków oraz czas spędzony za granicą. Badanie pozwoliło też na udzielenie odpowiedzi na pytanie o rodzaj różnic niewerbalnych doświadczanych przez uczących się języka polskiego jako obcego (B): najczęściej wskazywane były rytuały komunikacyjne, natomiast pozostałe zachowania niewerbalne (dystans konwersacyjny, gesty, mimika, postawa ciała, kontakt wzrokowy, zachowania dotykowe) badani wskazywali z podobną frekwencją. Trudnością związaną z odpowiedzią na to pytanie, a także na kolejne, dotyczące wpływu różnic niewerbalnych na przebieg komunikacji (C), był fakt, że znacząca część badanych nie dostrzega znaczących różnic między komunikacją niewerbalną w swoim kraju i poza nim (48%) lub nie doświadczyła nieporozumień kulturowych (39%). Świadczy to o tym, że dla wielu uczących się języka polskiego jako obcego różnice w komunikacji niewerbalnej postrzegane na gruncie polskim nie są zjawiskiem istotnym.

Interesujące są wnioski płynące z części badania dotyczącej postaw uczących się wobec komunikacji niewerbalnej oraz ich oczekiwań względem jej obecności lub braku w procesie dydaktycznym (D). Choć większość badanych postrzega polskie

zachowania niewerbalne jako naturalne i oczywiste, istnieje rozbieżność pomiędzy obecnością komunikacji niewerbalnej jako tematu na lektoracie języka polskiego a oczekiwaniami uczących się, co może wskazywać na niedostateczne uwzględnienie zachowań niewerbalnych w toku nauczania.

Opis ilościowo-jakościowy został w niektórych miejscach uzupełniony korepondującymi wypowiedziami z wywiadów; płynące z nich wnioski łączą się z rezultatami analizy statystycznej oraz frekwencyjnej.

5.1. Analiza wrażliwości niewerbalnej

W celu analizy wyników z części drugiej kwestionariusza – sprawdzającej wrażliwość niewerbalną badanych, rozumianą jako zdolność dostrzegania różnic niewerbalnych – dane uzyskane w tej części ankiety zostały zgrupowane. Uzyskano w ten sposób pięć wyników sumarycznych, które obejmowały następujące zagadnienia: generalne postrzeganie różnic niewerbalnych, postrzeganie różnic w obrębie dystansu, kontaktu wzrokowego i gestu, postrzeganie naruszenia przestrzeni osobistej, postrzeganie nadmiernego wycofania oraz postrzeganie różnic w obrębie gestów¹⁶. Istotne różnice pojawiły się po wzięciu pod uwagę dwóch zmiennych: dystansu kulturowego oraz stopnia ekstrawersji (w tym szczególnie ekspresyjności), z czego największe różnice widoczne były w obrębie ogólnego postrzegania różnic niewerbalnych ($p = 0,009$ i 24% zmienności), postrzegania różnic dystansu, kontaktu wzrokowego i gestu ($p = 0,03$ i 20% zmienności) oraz postrzegania różnic w obrębie gestów ($p = 0,0003$ i 33% zmienności).

Dystans kulturowy może zatem, zgodnie z założoną hipotezą, wpływać na wrażliwość niewerbalną uczących się języka polskiego jako obcego, przy czym należy zauważyć, że wpływ ten jest stosunkowo niewielki, na co wskazuje niski (poniżej 0,5) współczynnik eta kwadrat częstkowego wynoszący od około 0,2 do 0,33 w zależności od zjawiska (gest, dostrzeganie zbyt małego/dużego dystansu). Dystans kulturowy odpowiada zatem za nie więcej niż 30% zmienności w obrębie wrażliwości niewerbalnej, pozostawiając znaczny procent wartości tej zmiennej czynnikom indywidualnym, które nie zostały w niniejszym badaniu określone.

Analiza wariancji dla poziomu ekstrawersji wykazała istotne różnice w kategorii postrzegania różnic w obrębie gestów, w której wartość p wyniosła 0,006, natomiast eta kwadrat częstkowego 0,15. Dalsza, ukierunkowana analiza wykazała, że za różnicę odpowiada zdanie „Nie rozumiem gestów, które ktoś wykonuje” – w analizie wariancji wyłącznie dla tego pytania wartość p wyniosła 0,01, natomiast eta kwadrat

¹⁶ Dla każdej sumy uzyskanych wyników została sprawdzona normalność rozkładu za pomocą testu Kołmogorowa–Smirnowa; dla wszystkich wartość p okazała się większa od 0,05 i z tego względu do dalszej analizy ilościowej zostały wykorzystane metody parametryczne.

cząstkowego 0,19. Analizy wariancji dla pozostałych kategorii nie wykazały istotnych różnic. Ta zależność może być powiązana z częściowo potwierdzoną hipotezą negatywnej korelacji pomiędzy zdolnością nadawania i odbierania sygnałów niewerbalnych. Zakłada ona, że osoby dobrze kodujące emocje czy też uczucia wyniosły tę zdolność z domu rodzinnego, w którym zachowania członków rodziny były ekspresyjne. Niekonieczne jest więc dla takich osób wykształcenie umiejętności dobrego dekodowania sygnałów niewerbalnych. W odwrotnej sytuacji, a więc w rodzinach o słabej ekspresyjności, dzieci wykształcają tę umiejętność, gdyż jest ona konieczna do odczytywania słabszych sygnałów niewerbalnych (Knapp, Hall, 2000: 133–134).

W kwestionariuszu badani określali, czy dostrzegają znaczące różnice niewerbalne między swoją kulturą a kulturą obcą, jakie są różnice oraz jak często i w jaki sposób wpływają one na przebieg komunikacji. Spośród badanych 33 odpowiedziało przecząco na pytanie brzmiące: „Czy dostrzegasz znaczące różnice między językiem ciała w Twoim kraju i poza nim?”, 31 – twierdząco. Ze względu na szczególnie dużą liczbę odpowiedzi przeczących przeprowadziłem test t dla dwóch grup (odpowieź twierdząca i przecząca) dla zmiennej zależnej opartej na stwierdzeniu z drugiej części kwestionariusza: „Dostrzegam różnice w komunikacji niewerbalnej (dystans między rozmówcami, gesty, mimika) między moją kulturą a kulturą obcą”. Wynik testu okazał się istotnie zależny, co wskazuje na prawdziwość udzielanych odpowiedzi.

Można zatem założyć z dużym prawdopodobieństwem, że różnice w zachowaniach niewerbalnych faktycznie nie stanowią problemu dla około połowy badanych. Co interesujące, dodatkowe analizy przeprowadzone w celu określenia przynajmniej jednej zmiennej niezależnej mogącej mieć wpływ na dostrzeganie znaczących różnic nie wykazały żadnej istotnej różnicy ani zależności. Może to dodatkowo potwierdzać wpływ innych, nieokreślonych w tym badaniu czynników indywidualnych. Badani, którzy udzielili na powyższe pytanie odpowiedzi twierdzącej (31 badanych), jako najbardziej odmienne zachowania wskazywali rytuały komunikacyjne (ponad 60% badanych). Pozostałe zachowania (dystans konwersacyjny, gesty, mimika, postawa ciała, kontakt wzrokowy, dotyk) były wskazywane podobnie często: około 25–30% wskazań dla każdego rodzaju zachowania niewerbalnego.

Różnica rzędu 30% wskazuje wyraźnie na to, że charakterystyczne dla kultury polskiej rytuały komunikacyjne stanowią dla uczących się języka polskiego jako obcego najistotniejszą różnicę o charakterze kulturowym. Z drugiej strony brak faworyzowania konkretnych zachowań niewerbalnych dowodzi również kompleksowego i całościowego postrzegania polskich zachowań niewerbalnych przez obcokrajowców.

Na pytanie „Czy zdarza się, że różnice kulturowe wpływają na przebieg Twoich rozmów – utrudniają je lub je uniemożliwiają?” 39 badanych odpowiedziało twierdząco, 25 przecząco. Podobnie jak w poprzednim pytaniu znaczna grupa, stanowiąca tym razem blisko 40% badanych, zadeklarowała, że nie doświadcza

nieporozumień kulturowych. Dodatkowe testy t-Studenta nie wykazały istotnej różnicy pomiędzy grupami w obrębie zmiennych takich jak ekstrawersja czy dystans kulturowy. Ponownie wskazuje to na znaczną rozbieżność w generalnym postrzeganiu komunikacji międzykulturowej w zależności od nieokreślonych czynników indywidualnych.

Największa grupa spośród badanych, którzy odpowiedzieli twierdząco, stanowiąca blisko połowę, doświadcza nieporozumień kulturowych przynajmniej raz lub kilka razy w miesiącu; niewiele mniej (38%) doświadcza takich nieporozumień przynajmniej raz lub kilka razy w roku. Udzielone odpowiedzi wskazują w ogólnym ujęciu na raczej incydentalny charakter tego rodzaju doświadczeń. Niemniej dla dość znacznej części badanych nieporozumienie kulturowe jest zjawiskiem doświadczanym z większą regularnością, co nie pozwala uznać tego problemu za mało znaczący. W celu określenia charakteru tych nieporozumień badanym zostało zadane pytanie otwarte z możliwością wyboru jednej z podanych odpowiedzi; badani określali w nim, w jaki sposób różnice kulturowe wpłynęły na ich komunikację. Najczęściej wskazywali na poczucie odmiennego przekazu werbalnego i niewerbalnego (16 wskazań), niezręczności nieprzeszkadzające rozmowie (15 wskazań). Rzadziej były wskazywane znaczny dyskomfort (6 wskazań), przerwanie komunikacji (5 wskazań) lub problem ze skupieniem się na przekazie (3 wskazania).

5.2. Postawy wobec komunikacji niewerbalnej

W trzeciej części kwestionariusza badani określili swoją postawę wobec pięciu twierdzeń dotyczących polskich zachowań niewerbalnych. Wnioski płynące z analizy jakościowo-ilościowej tej części stanowią jednak dobre uzupełnienie omówionych powyżej analiz zależności. Znaczna część badanych uważa, że zasady zachowań niewerbalnych obowiązujące w polskiej kulturze nie są im obce (tylko 14% nie zgodziło się z tym stwierdzeniem), a także że polskie zachowania niewerbalne są dla nich naturalne (77% się zgadza, w tym 30% zdecydowanie). Dowodzi to swoistej zachowawczości polskiej kultury zachowań niewerbalnych, które dla uczących się języka polskiego jako obcego najczęściej są nie tylko zrozumiałe, ale również przyjmowane jako niezaskakujące lub niezwracające uwagi.

Pesymistyczne są wnioski dotyczące nauczania komunikacji niewerbalnej w ramach lektoratu. Prawie połowa badanych deklaruje, że temat mowy ciała nie był poruszany na lektoracie języka polskiego jako obcego, a zaledwie 22% stwierdza, że komunikacja niewerbalna była nauczana. Rozmija się to z oczekiwaniami większości uczących się, gdyż ponad połowa badanych (53%) uważa, że komunikacja niewerbalna powinna być nauczana w ramach lektoratu (25% nie zgadza się z tym stwierdzeniem).

Widoczne są zatem rozbieżności również w obrębie postaw wobec komunikacji niewerbalnej. Po raz kolejny może to wskazywać na to, że dla części populacji komunikacja niewerbalna nie stanowi zjawiska o kluczowym znaczeniu i nie jest tematem interesującym czy też potrzebnym w nauczaniu, podczas gdy dla innych stanowi ważny aspekt komunikacji. Na podstawie powyższej analizy można wyciągnąć następujące wnioski: nauczyciel języka polskiego jako obcego powinien uwzględnić przede wszystkim dystans kulturowy, który może odpowiadać za częstsze dostrzeganie różnic niewerbalnych i – co za tym idzie – częstsze doświadczanie nieporozumień o podłożu kulturowym, a także zwracać szczególną uwagę na osoby introwertyczne i (lub) mniej ekspresyjne. Z drugiej strony międzykulturowa wrażliwość niewerbalna może być w znacznym stopniu zależna od innych zmiennych, których precyzyjne określenie stanowi trudne zadanie: kluczowe jest zatem indywidualne podejście do uczącego się i rozpoznawanie konkretnych potrzeb poszczególnych uczących się, co z kolei ściśle wiąże się z propozycjami dla nauczania języka w pełnym jego zakresie, zawartymi m.in. w ESOKJ (2003).

6. Podsumowanie

Analiza programów nauczania, inwentarzy tematycznych oraz dokumentów Rady Europy wskazuje, że komunikacja niewerbalna jest coraz częściej uwzględniana w perspektywie dydaktycznej. Co ważne, zachowania niewerbalne nie są rozpatrywane we wspomnianych dokumentach jako niezależne od przekazu werbalnego, ale jako stanowiące jego uzupełnienie, a także pełniące określone funkcje w interakcjach międzyludzkich. Zmiany te są oczywiście pozytywne: nie wyolbrzymiają roli komunikacji niewerbalnej, ale przyznają jej właściwe, znaczące miejsce.

Otwarty pozostaje jednak problem realizacji założeń programowych. Dzięki przeprowadzonym badaniom można wskazać pewne tendencje, które warto byłoby poddać weryfikacji w szerszej zakrojonych badaniach: zarówno pod względem większej i bardziej zróżnicowanej próby, jak i precyzyjniej dobranych narzędzi ukierunkowanych na konkretne różnice indywidualne. Badanie wykazało, że istnieją dwie grupy uczących się, którzy mogą być bardziej wyczuleni na różnice w komunikacji niewerbalnej o charakterze międzykulturowym. Grupą pierwszą są osoby pochodzące z krajów odległych kulturowo: dla Polski są to przede wszystkim uczący się z Chin, Korei oraz Japonii. Dystans kulturowy wpływa na generalne postrzeganie różnic niewerbalnych, w tym szczególnie gestów. Grupą drugą są osoby introwertyczne oraz mało ekspresyjne: mogą one częściej dostrzegać różnice gesturalne, choć z powodu ograniczonej liczby danych nie było możliwe określenie, czy to zjawisko pozostaje w związku z nieporozumieniami kulturowymi.

Cenne są również negatywne rezultaty badań, a więc wykazane braki istotnej zależności pomiędzy wrażliwością niewerbalną a zmiennymi takimi jak płeć, wiek,

liczba znanych języków czy czas pobytu za granicą, a więc częściowo przeczące hipotezie związanej z pytaniem A. Choć wyniki te warto byłoby zweryfikować na większej próbie, podkreślają one znaczenie dwóch wspomnianych wcześniej zmiennych: dystansu kulturowego i ekstrawersji. Należy jednak podkreślić, że mimo wystąpienia istotnej zależności pomiędzy tymi zmiennymi a wrażliwością niewerbalną ich wpływ na dostrzeganie różnic jest niewielki; niemniej można się spodziewać, że osoby o danej charakterystyce (mało ekspresyjne, introwertyczne, pochodzące z odległego kulturowo kraju) będą częściej zauważały różnice w obrębie zachowań niewerbalnych. W świetle założeń współczesnej glottodydaktyki, związanych z koncentracją na uczących się i ich potrzebach, może to być cenna i przydatna obserwacja.

Próba odpowiedzi na pytanie B dotyczące różnic niewerbalnych, które są najczęściej doświadczane przez uczących się, doprowadziła do zaskakującego wniosku: ponad połowa badanych wcale nie dostrzega znaczących różnic w komunikacji niewerbalnej między rodzimą kulturą a kulturą obcą. Ponieważ kwestionariusz nie precyzował pojęcia kultury obcej ani nie zawęzał go wyłącznie do kultury polskiej (choć dla większości badanych jedynym miejscem dłuższego pobytu zagranicznego była właśnie Polska), można uznać, że faktycznie istnieje liczna grupa osób nietraktujących różnic w komunikacji niewerbalnej jako znaczącego problemu. Cztery na dziesięć osób nie doświadczyły również nieporozumień kulturowych, natomiast dla pozostałych są one raczej doświadczeniem incydentalnym. Z jednej strony może to wynikać z relatywnie mało wyrazistych, a przez to potencjalnie kłopotliwych w interakcjach międzykulturowych polskich zachowań niewerbalnych, z drugiej zaś z globalizacji, która sprawia, że komunikacja międzykulturowa staje się zjawiskiem coraz powszechniejszym i coraz bardziej oswojonym. Bez względu na ocenę samego zjawiska globalizacji można mówić tu o pozytywnej tendencji, przynajmniej z perspektywy komunikacji międzykulturowej.

Dla wielu uczących się polszczyzny w warunkach komunikacji egzolingwalnej w grupie heterogenicznej oznacza to kontakt nie tylko z kulturą polską, ale również z innymi, niejednokrotnie dalece bardziej wyrazistymi lub wymagającymi – pod względem kodu niewerbalnego – kulturami. Wziąwszy pod uwagę to, że dla ponad 70% badanych pobyt w Polsce jest pierwszym doświadczeniem mieszkania poza granicami swojego kraju, zróżnicowanie kulturowe, które stanowi dość powszechne zjawisko w grupach lektoratowych, może być wykorzystane do rozwijania kompetencji różnokulturowej, np. przy wykorzystaniu prezentacji zachowań niewerbalnych w różnych kulturach.

Ogólnym wnioskiem płynącym z niniejszej pracy jest zatem konieczność uwzględnienia indywidualnych potrzeb uczących się również w obrębie zachowań niewerbalnych. Jednocześnie warto poświęcić uwagę samemu zjawisku różnic w komunikacji niewerbalnej: niezależnie od indywidualnych preferencji i postaw wobec tego aspektu komunikacji istnieje bowiem wyraźna potrzeba umożliwiania uczącym się podjęcia refleksji nad zachowaniami niewerbalnymi, charakterystycznymi

nie tylko dla innych kultur, lecz także dla ich własnej, rodzimej. Świadomość występowania różnic między nimi może okazać się ostatecznie cenniejsza niż precyzyjna wiedza dotycząca tego, jak wygląda komunikacja niewerbalna w danym kraju czy kulturze w każdym jej najdrobniejszym przejawie.

Bibliografia

- Armstrong N., Wagner M., 2003, *Field Guide to Gestures*, Quirk Productions, Filadelfia.
- Burzyńska A. B., Dobesz U., 2004, *Inwentarz tematyczny i funkcjonalno-pojęciowy do nauczania języka polskiego jako obcego w aspekcie kulturowym*, [w:] W.T. Miodunka (red.), *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, Universitas, Kraków, s. 119–128.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*, 2018, Council of Europe, Strasbourg, <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [DW: 30.04.2020].
- Ekman P., Friesen W. V., 1969, *The Repertoire of Nonverbal Behavior: Categories, Origins, Usage, and Coding*, „Semiotica”, nr 1(1), s. 49–98.
- Ekman P., Friesen W. V. (1971), *Constants Across Cultures in the Face and Emotion*, „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 2, s. 124–129.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, 2003, Wydawnictwa CODN, Warszawa.
- Gębał P. E., 2010, *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców. Podejście porównawcze*, Universitas, Kraków.
- Hall E. T., 1987, *Bezgłosny język*, tłum. R. Zimand, A. Skarbińska, PIW, Warszawa.
- Hall E. T., 2003, *Ukryty wymiar*, tłum. T. Hołówka, Muza, Warszawa.
- Janowska I., Lipińska E., Rabiej A., Seretny A., Turek P. (red.), 2011/2016, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Jarząbek K., 1994, *Gestykulacja i mimika. Słownik*, Śląsk, Katowice.
- Jarząbek K., 1989, *Znaki kinetyczne wspomagające komunikację mowną i ich miejsce w nauczaniu języków obcych (na przykładzie komunikacji Polaków i Rosjan – ujęcie konfrontatywne)*, Uniwersytet Śląski, Katowice.
- Kendon A., 1967, *Some functions of gaze-direction in social interaction*, „Acta Psychologica”, nr 26, s. 22–63.
- Knapp M. L., Hall J. A., 2000, *Komunikacja niewerbalna w interakcjach międzyludzkich*, tłum. A. Śliwa, L. Śliwa, Wydawnictwo Astrum, Wrocław.
- Knapp M. L., Hall J. A., Horgan T. G., 2014, *Nonverbal Communication in Human Interactions*, Wadsworth, Boston, MA.
- Kowalewski J., 2011, *Kultura polska jako obca?*, Jerzy Kowalewski, Kraków.
- Lewis R. D., 2006, *When Cultures Collide. Leading Across Cultures*, WS Bookwell, Boston – Londyn.
- Mendak E., 1996, *Kody niewerbalne jako obiekty nauczania języka obcego*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 6, s. 63–68.

- Morcinek-Abramczyk B., 2013, *Adaptacja kodu pozawerbalnego w akwizycji języka polskiego jako obcego*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 3, s. 383–397.
- Sommer R., 1977, *Classroom Layout*, „Theory into Practice”, nr 3, s. 174–175.
- Sorokowska A. et al., 2017, *Preferred Interpersonal Distances: a Global Comparison*, „Journal of Cross-Cultural Psychology”, nr 48(4), s. 577–592, <https://doi.org/10.1177/0022022117698039>.
- Tiwari T., Singh, A. L., Singh I. L., 2009, *The short-form revised Eysenck personality questionnaire: A Hindi edition (EPQRS-H)*, „Industrial Psychiatry Journal”, nr 1, t. 18, s. 27–31, <https://doi.org/10.4103/0972-6748.57854>.
- Trager G. L., 1958, *Paralanguage. A first approximation*, „Studies in Linguistics”, nr 13, s. 1–12.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A., 2010, *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Avalon, Kraków.
- Załazińska A., 2006, *Niewerbalna struktura dialogu. W poszukiwaniu polskich wzorców naracyjnych i interakcyjnych zachowań komunikacyjnych*, Universitas, Kraków.
- Załazińska A., 2016, *Obraz, słowo, gest*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Zarych E., 2014, *Przejdź na wyższy poziom. Język polski dla obcokrajowców: poziom B2/C1*, Nowela, Poznań.
- Żydek-Bednarczuk U., 2010, *Kompetencja interkulturowa w dydaktyce nauczania języka polskiego jako obcego*, [w:] A. Achtełik, M. Kita, J. Tambor (red.), *Sztuka i rzemiosło*, t. 2: *Nauczyć Polski i polskiego*, Wydawnictwo Gnome, Katowice, s. 179–190.

NETOGRAFIA

<https://www.crossculture.com/the-lewis-model-dimensions-of-behaviour/> [DW: 30.04.2020].

STRESZCZENIE

Głównym celem artykułu jest omówienie obecności niewerbalnego aspektu komunikacji w procesie uczenia się i nauczania języka polskiego jako obcego. W pierwszej części autor przedstawia typologię głównych zachowań niewerbalnych oraz metody ich opisu użyte m.in. w dokumentach publikowanych przez Radę Europy (CEFR, 2018) oraz programach nauczania języka polskiego jako obcego (Janowska et al., ed., 2016). W drugiej części zawarte są opis i analiza przeprowadzonego badania. Grupa badanych otrzymała kwestionariusz sprawdzający wrażliwość niewerbalną, indywidualne preferencje oraz postawy wobec komunikacji niewerbalnej. Istotne różnice zostały wykazane w dwóch grupach: reprezentantów kultur odległych od kultury polskiej oraz osób introwertycznych i mniej ekspresywnych, jednak czynniki te tłumaczą tylko do 30% zmienności. Praktyczne zastosowanie wyników badania może być zatem powiązane z podejściem ukierunkowanym na uczącego się.

Słowa kluczowe: komunikacja niewerbalna, różnice indywidualne, dystans kulturowy, gest

MONIKA GWORYS 

Uniwersytet Wrocławski

Fundacja Edukacji Międzynarodowej

O trudnych miejscach polszczyzny dla osób z pierwszym językiem chińskim – badania interjęzyka uczących się polskiego Chińczyków

The Difficulties Faced by Chinese Students Learning Polish – Research on Their Interlanguage

This article is a short outline of my doctoral dissertation: “Difficult places of Polish for Chinese native speakers. Between theory and didactics”. The main aim of the dissertation was to indicate the most frequent language mistakes made by Chinese students learning Polish as a foreign language in their first year of studying Polish. The research data were 100 (oral and written) texts of my Chinese students. This article reflects mainly on the main findings of my research: the typology of language mistakes and their possible origins. This text is divided into six parts, which present the following chapters of my dissertation: introduction, previous researches, typological description, research material and methods, main research findings and conclusions.

Key words: error analysis, language didactics, applied linguistics, Chinese language

1. Wprowadzenie

Niniejszy artykuł stanowi krótki zarys mojej rozprawy doktorskiej pt. „*Trudne miejsca polszczyzny dla osób z pierwszym językiem chińskim. Między teorią a dydaktyką*” napisanej pod kierunkiem profesor Anny Dąbrowskiej i obronionej na Uniwersytecie Wrocławskim w 2019 roku. Praca z zakresu glottodydaktyki polonistycznej wpisuje się w obręb błędologii, ponieważ badania dotyczyły uchybień językowych popełnionych przez cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego (JPJO). Artykuł został podzielony na kilka części, które kolejno streszczają najistotniejsze kwestie poruszone w rozdziałach pracy.

Procesem uczenia/ uczenia się języka polskiego chińskich studentów zainteresowałam się już na początku swojej drogi naukowo-dydaktycznej. Od tamtej pory minęło ponad 10 lat, a wiedza na ten temat obecnie wydaje się jeszcze bardziej potrzebna niż w 2010 roku. W tamtym czasie liczba osób z Chin przebywających na polskich uczelniach była zdecydowanie niższa niż obecnie (dane z 2018 mówią o 1093 studentach – nawa.gov.pl). Nie było też tak wielu aktów prawnych oraz umów bilateralnych między polskimi i chińskimi uczelniami, a koncepcja reaktywacji Jedwabnego Szlaku dopiero powstawała. Obecnie, jak zauważają autorzy opracowania pt. *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza – stan – perspektywy*, powstaje coraz więcej ośrodków akademickich oferujących naukę języka polskiego (Miodunka et al., 2018: 222–224). Do niedawna w Chinach istniała jedynie polonistyka na Pekińskim Uniwersytecie Języków Obcych (utworzona w 1954 roku). Dziś to dziewięć uczelni oferujących naukę języka polskiego (na uwagę zasługuje fakt, że większość z nich powstała w ostatnich latach), do których wysyłani są lektorzy z Polski (nawa.gov.pl). To rosnące zainteresowanie nauką polszczyzny można wytłumaczyć pośrednio specyfiką niezwykle konkurencyjnego systemu oświaty Chińskiej Republiki Ludowej, w której dzieci od najmłodszych lat rywalizują ze sobą o przyjęcie do najlepszych szkół (Jacoby, 2016). Studia na pekińskiej polonistyce zawsze były prestiżowym kierunkiem, którego ukończenie gwarantowało zdobycie dobrze płatnej pracy.

Otwarcie gospodarcze Chin na świat zaowocowało z jednej strony migracją Chińczyków na europejskie, australijskie i amerykańskie uniwersytety (w 2018 roku liczba Chińczyków studiujących za granicą wyniosła 662 tysiące (statista.com), z drugiej strony popularność zyskały rzadziej wybierane kierunki, które obecnie dają realną szansę otrzymania dobrej pracy. Wśród nich są właśnie polonistyka i studia polonoznawcze. Można również zauważyć negatywne konsekwencje dużej liczby studiujących na wyżej wymienionych kierunkach, m.in.: spadek zainteresowania studiami wśród naprawdę dobrych kandydatów, a w konsekwencji zmniejszenie rynku pracy, spadek jakości nauczania (Miodunka et al., 2018: 222–224). Coraz więcej Chińczyków decyduje się również na rozpoczęcie bądź kontynuację studiów na polskich uczelniach, choć oczywiście główne kierunki podróży akademickich to przede wszystkim wspomniane już tutaj: USA, Australia oraz Wielka Brytania, Kanada i Francja, a więc głównie bogate kraje anglosaskie. Polska nadal nie jest krajem pierwszego wyboru, choć z roku na rok przybywa osób z Chin: „Polish universities pay more and more attention to Chinese education market. [...] Poland has only 953 visitors, but there is a growing trend (compared with 107 in the previous year)” (perspektywy.org). Coraz więcej polskich uniwersytetów proponuje Chińczykom ciekawe programy szkół letnich, które oferują naukę nie tylko naszego języka i kultury, lecz także przedmiotów z takich dziedzin jak: ekonomia, biznes, marketing, stosunki międzynarodowe. Młodzi Chińczycy przyjeżdżają do Polski również na dłużej. Część z nich studiuje po angielsku, a na zajęcia z języka polskiego uczęszcza raz,

dwa razy w tygodniu. Część to uczestnicy kursów intensywnych (tzw. klasy zero). Część to studenci chińskich polonistik, którzy zobowiązani są do odbycia dwóch semestrów nauki w Polsce.

2. Stan badań

Wracając jednak do początków moich badań nad procesem uczenia/ uczenia się Chińczyków języka polskiego, muszę zaznaczyć, że w tamtym czasie niewiele wiedziałam na temat Chin, języka chińskiego i chińskich studentów. Niewiele też powstawało w owym czasie publikacji poruszających kwestie dydaktyki chińskojęzycznych osób. Swoje badania rozpoczęłam więc od lektury dostępnej literatury, nauki języka chińskiego oraz prowadzenia lektoratów dla grup chińskich. Pierwsze obserwacje moich studentów pokazały z jednej strony dużą dyscyplinę i wysoką motywację, z drugiej – wolne postępy w nauce. Przede wszystkim słabo rozwiniętą sprawność komunikacyjną oraz dużą liczbę błędów gramatycznych. Zaczęłam stawiać pytania, m.in. o to, dlaczego studenci chińscy mają więcej trudności z opanowaniem języka polskiego; dlaczego progres widoczny jest po relatywnie długim czasie; które zjawiska polszczyzny są najtrudniejsze dla moich uczniów; jakie są przyczyny tych trudności; w jaki sposób zmodyfikować proces dydaktyczny, by lepiej odpowiadał potrzebom uczniów. Przełomem w prowadzonych badaniach okazał się roczny wyjazd na Tajwan w ramach Stypendium Ministerstwa Edukacji Tajwanu Huayu Enrichment Scholarship. To wtedy, podczas intensywnego kursu w centrum nauki języka chińskiego w National Taiwan Normal University, poznawałam gramatykę języka chińskiego. Miałam też okazję zapoznać się z wieloma publikacjami anglojęzycznymi poświęconymi uczeniu/ uczeniu się Chińczyków języków obcych (głównie angielskiego). Moją uwagę zwróciła wyraźna dysproporcja między publikacjami dotyczącymi problemów metodycznych (m.in. form, technik pracy, motywacji, plagiatyzmu) a publikacjami poświęconymi kwestiom językowym (trudnościom składniowym, leksykalnym) na korzyść tych pierwszych. Autorzy obu typów prac wskazywali na trudności chińskich studentów w formułowaniu wypowiedzi (ustnych i pisemnych), zabieraniu głosu w dyskusji, parafrazowaniu przeczytanego tekstu. Luki w sprawnościach produktywnych mają według badaczy ścisły związek z doświadczeniem edukacyjnym dzieci i młodzieży w Chinach, w których wciąż (pomimo deklaracji zmiany podejścia w nauczaniu języka angielskiego) dominują frontalne techniki pracy. Jak zauważa John Biggs (1996), istnieją cztery czynniki determinujące proces nauki w chińskich szkołach: (1) duże, kilkudziesięcioosobowe klasy, (2) typ relacji uczeń–nauczyciel, (3) przewaga technik prezentacji oraz (4) konkurencyjność systemu oświaty (egzamin państwowe). Wydaje się jednak, że czynniki drugi i trzeci są rezultatem pierwszego, mianowicie bardzo licznych grup uczniów. Na uwagę zasługują także publikacje polskich autorów, m.in. Jagny Malejki

(2007; 2008; 2010), Agnieszki Jasińskiej (2015; 2017), Agnieszki Dziecioł-Pędich (2014). W tym miejscu chciałabym przytoczyć niezwykle trafny opis doświadczeń dydaktycznych Jagny Malejki:

Nie zdawałam sobie wówczas do końca sprawy, jakie wielkie było to ułatwienie. Miałam z moimi studentami [Europejczykami – M. G.] wspólne korzenie i – mimo oczywistych różnic – wspólną kulturę, wspólną religię, wspólny świat. Jedliśmy mniej więcej to samo i w ten sam sposób, słuchaliśmy podobnej muzyki, oglądaliśmy te same filmy, znaliśmy te same pozycje z literatury powszechnej; w operach, teatrach, filharmoniach czekały na nas podobne, a nawet te same przedstawienia, tak samo spędzaliśmy wolny czas. Mieliśmy zbliżony model rodziny, kształciliśmy się w podobnych systemach edukacji i kształtowaliśmy się w zbliżonych systemach społecznych, żyliśmy w światach o podobnych hierarchiach i stosunkach międzyludzkich. Wreszcie, mieliśmy podobny arsenał min, ruchów, gestów, uśmiechów i sposobów flirtowania. Mówiliśmy tylko innymi językami, ale jak się w końcu okazało – nie tak bardzo różnymi. Było mnóstwo skojarzeń, podobieństw, kontekstów. Słowa o tej samej etymologii, internacjonalizmy, analogie we frazeologii (Malejka, 2010: 332).

Agnieszka Dziecioł-Pędich (2014) z kolei opisuje trudności w stosowaniu podejścia komunikacyjnego w nauczaniu języków obcych w różnych kulturach, m.in. w Azji. Badaczka zauważa, że zmiana metody nauczania to zmiana zachowań (a więc hierarchii w relacji nauczyciel–uczeń) oraz zmiana systemu wartości. Autorka wymienia sześć głównych przyczyn utrudniających proces dydaktyczny, m.in. etos edukacji, rangę słowa pisanego, wagę egzaminów w szkolnictwie chińskim. John Biggs (1996: 46) zwraca również uwagę na postawę uczniów, którzy dydaktykom z Zachodu wydają się bierni i niesamodzielni, a spośród strategii uczenia się wybierają te, które polegają na pamięciowym opanowywaniu materiału. Nowe (zagraniczne) środowisko edukacyjne różni się znacznie od rodzimego, stanowi tym samym ważny faktor decydujący o powodzeniu procesu dydaktycznego. Szczególnie pierwsze miesiące nauki w zagranicznym ośrodku są trudne. W tabeli 1 przedstawiłam główne rozbieżności pomiędzy warunkami panującymi w chińskich szkołach a nowym środowiskiem edukacyjnym.

Tabela 1. Porównanie starego i nowego środowiska edukacyjnego (źródło: oprac. własne)

Rodzime środowisko edukacyjne (szkolnictwo ChRL)	Nowe środowisko edukacyjne (zagraniczne szkoły wyższe)
liczne, kilkudziesięcioosobowe, klasy	niewielkie, kilkunastoosobowe, grupy
orientacja procesu nauczania na nauczyciela	orientacja procesu nauczania na studenta
przewaga frontalnych technik nauczania	przewaga aktywizujących technik nauczania
orientacja na teksty (prymat słowa pisanego nad mówionym)	orientacja na komunikację, działanie językowe

Rodzime środowisko edukacyjne (szkolnictwo ChRL)	Nowe środowisko edukacyjne (zagraniczne szkoły wyższe)
cel nauki: wyniki egzaminów pisemnych	cel nauki: sprawność w komunikacji ustnej i pisemnej
pamięciowe techniki uczenia się	nauka jako aktywny proces poznawczy
przewaga ustrukturyzowanych typów zadań	przewaga zadań wymagających od ucznia samodzielności i (lub) kreatywności

Umieszczone w tabeli różnice dotyczą nauki języków obcych, ale z pewnymi modyfikacjami mogłyby, moim zdaniem, odpowiadać charakterystyce procesów dydaktycznych innych przedmiotów.

Na podstawie literatury oraz własnych obserwacji do najważniejszych negatywnych skutków zmiany środowiska kształcenia włączyłam:

- preferencję indywidualnych form pracy;
- brak umiejętności pracy zespołowej;
- preferencję ustrukturyzowanych typów zadań;
- cytowanie zamiast parafrazowania;
- nieumiejętną realizację zadań językowych;
- koncentrację na słowie pisanym, a w konsekwencji brak koncentracji na wypowiedziach kolegów;
- brak informacji zwrotnej o postępach w nauce;
- kopiowanie wzorów i schematów.

Z wyżej wymienionymi trudnościami spotykałam się od początku pracy dydaktycznej z Chińczykami, muszę jednak wyraźnie podkreślić, że były to przede wszystkim osoby, które skończyły w swoim kraju przynajmniej szkołę średnią. Miały więc za sobą багаż doświadczeń, a tym samym nawyki wyniesione z chińskich szkół. Edukacja dzieci nie powinna być (przynajmniej teoretycznie) obciążona podobnymi trudnościami metodycznymi. Nie odnalazłam jednak badań, które mogłyby zweryfikować moje przypuszczenia.

3. Krótki opis typologiczny języka chińskiego i polskiego

Przyczyny trudności w nauce mogą również wynikać z odmienności języka natywnego (L1) i docelowego (L2). Początkowo badacze główną rolę w procesie powstawania uchybień przypisywali interferencji. Równocześnie przeprowadzali analogię pomiędzy stopniem podobieństwa strukturalnego języków a liczbą występujących błędów. Późniejsze badania wykazały, że zależności te nie występują tak regularnie i proporcjonalnie i należy szukać również innych przyczyn trudności w nauce (Arabski, 1996). Nie ulega jednak wątpliwości, że dyferencjacja procesu dydaktycznego jest niezbędnym elementem planowania kursu językowego, co potwierdza liczba

poradników i podręczników skierowanych do konkretnej językowo grupy (np. Martyniuk, 1991; Pasięka, Klingborn, 2005; Dąbrowska et al., 2010; Izdebska-Długosz, 2017; Ciesielska-Musameh et al., 2018). Również w przypadku osób chińskojęzycznych warto podjąć się trudu opracowania poradnika.

Chiny są bardzo zróżnicowane językowo. Na ponad 9 milionach kilometrów kwadratowych wyróżnia się 8 głównych języków chińskich. Oprócz nich występują również języki mniejszości narodowych, m.in. tybetański, ujgurski, mongolski. Trudno więc mówić o jednym języku chińskim, choć należy podkreślić, że największą grupę stanowią języki północne (mandaryńskie), którymi posługuje się ponad 70% ludności Chińskiej Republiki Ludowej (ChRL).

Najważniejszym językiem tej grupy, określanym w językoznawstwie zachodnim jako MSC (Modern Standard Chinese, czyli standardowy język chiński), w Chinach kontynentalnych nazywanym *putonghua*, tj. język powszechny, a na Tajwanie zwanym *guoyu*, czyli język państwowy, mówi ponadto wielu Chińczyków, dla których językiem ojczystym jest inny język chiński (Künstler, 2000: 266).

Jest on nauczany w szkołach i używany jako język urzędowy ChRL. Opis typologiczny przedstawiony poniżej dotyczy właśnie standardowego języka chińskiego.

Należy on do ligi języków sino-tybetańskich. Jest językiem pozycyjnym o szczątkowej fleksji z ideograficzno-fonetycznym systemem pisma. Z kolei polski należy do rodziny języków indoeuropejskich, ma rozbudowaną fleksję, a pismo zostało oparte na alfabecie łacińskim. Oba języki należą do grup o umiarkowanie bogatym systemie fonologicznym z tą różnicą, że polski mieści się w typie spółgłoskowym, a chiński – zrównoważonym. W obu preferowanym szykiem jest SVO, w obu pozycja członu określającego względem określanego może być pre- i postpozycyjna. Język chiński jest językiem izolującym, a polski – inflektywnym. Ponadto szyk wyrazów w polszczyźnie jest relatywnie swobodny, a chiński należy do grupy języków pozycyjnych. Powyższe zestawienie podstawowych cech pokazuje, że język ojczysty moich uczniów i docelowy różnią się od siebie znacznie, choć można też wyróżnić podobieństwa typologiczne. Dokładniejsze opracowanie zostało zamieszczone w mojej dysertacji.

4. Materiał i metody badawcze

W swojej pracy badawczej zajmowałam się analizą wypowiedzi. Interesowały mnie teksty chińskich uczniów w pierwszym roku nauki JPJO, a więc interjęzyk tych osób, które dopiero rozpoczęły naukę. Byli to przede wszystkim uczestnicy Roczного Kursu Przygotowawczego dla kandydatów na studia w języku polskim na Uniwersytecie Wrocławskim. Niektórzy spośród badanych uczyli języka chińskiego we

Zrzut ekranu 1. Przykładowe dane z korpusu błędów (źródło: oprac. własne)

[illegible]

W pracy badawczej przyjąłam pluralizm metodyczny, który łączy narzędzia należące do: obserwacji, studium przypadku oraz analizy dokumentów (w obrębie której można wyróżnić podejście jakościowe, ilościowe oraz analizę kontrastyną).

5. Analiza błędów językowych

Błąd językowy to

niezamierzone przez mówiącego odchylenie (dewiacja) od reguł przewidzianych przez system danego języka lub od obowiązującej w ramach tego systemu normy językowej. W większości wypadków błąd językowy powstaje wskutek niewłaściwego przyporządkowania formy językowej regule językowej określającej jej postać lub funkcję (Szulc, 1994: 40–41).

Tę definicję błędu językowego przyjąłam w dysertacji. Na gruncie glottodydaktyki polonistycznej można zaobserwować pewien chaos definicyjny. Anna Dąbrowska i Małgorzata Pasięka zauważają, że: „trudności w definiowaniu językowego błędu cudzoziemców są zapewne przyczyną braku takich definicji w wielu pracach poświęconych omówieniu nieprawidłowości w języku cudzoziemców” (Dąbrowska, Pasięka, 2015: 26–27).

Podstawą teoretyczną moich badań jest typologia błędów językowych cudzoziemców stworzona przez wyżej wymienione autorki. Badaczki opracowały pomyłki językowe cudzoziemców uczących się JPJO na poziomach średnio zaawansowanym i zaawansowanym. Wyróżniły 15 tysięcy błędów (dane na styczeń 2014), na podstawie których stworzono wyżej wspomnianą typologię (Dąbrowska, Pasięka, 2008). Autorki zastrzegają, że: „nie powstał model teoretyczny ujmujący wszystkie potencjalne błędy, lecz typologia wynikająca z konkretnego materiału językowego” (Dąbrowska, Pasięka, 2008: 73), co oznacza, że ma ona charakter otwarty i może zostać rozszerzona o kolejne rodzaje pomyłek. Analiza lapsologiczna bowiem ma przede wszystkim charakter empiryczny, a podstawowymi działaniami badawczymi są: identyfikacja, inwentaryzacja i klasyfikacja błędów językowych (Szulc, 1994: 21). W omawianej części badań nie wychodziłam (podobnie jak Dąbrowska i Pasięka) poza analizę pomyłek językowych pod kątem ich właściwości lingwistycznych. Nie interesowały mnie tym samym przyczyny powstania błędu czy zastosowane strategie komunikacyjne. Swoje uwagi ograniczyłam do opisu gramatycznego, tutaj jednak będę podawała możliwe przyczyny pojawienia się danego typu błędu. Zaprezentowane w artykule przykłady pomyłek opatrzyłam asteryskiem. Uchybienie, o którym mowa, zostało dodatkowo podkreślone. Jeśli błąd polega na opuszczeniu składnika zdania, wprowadzam go do wypowiedzenia, obejmując dwustronnie znakiem odejmowania (bez podkreślenia).

W wyniku przeprowadzonych badań powstała typologia licząca 44 główne rodzaje błędów (118 podtypów), podzielonych, za Dąbrowską i Pasięką (2008), na dwie podstawowe grupy: błędy formy oraz błędy użycia. Te pierwsze są wynikiem utworzenia niepoprawnego kształtu wyrazu i pozwalają na identyfikację w izolacji. Należą do nich nieprawidłowo utworzone formy fleksyjne i słowotwórcze. Te drugie polegają na niewłaściwym użyciu poprawnej formy językowej i są widoczne dopiero w otoczeniu semantyczno-syntaktycznym. Błędy użycia zostały dodatkowo podzielone na cztery podtypy (błędy użycia *sensu stricto*, błędy leksykalne, błędy stylistyczne, błędy zapisu), a te na kolejne podtypy. Poza obszarem zainteresowania znalazły się błędy fonetyczne (nie analizowałam warstwy fonetycznej interjęzyka studentów). Największą i zarazem najbardziej produktywną grupę (typologia ma charakter otwarty) stanowią błędy użycia *sensu stricto*. Obejmują one błędy składniowe takie jak:

- akomodacja (związek zgody i rzędu);
- linearny porządek wypowiedzenia;
- naruszenie schematu składniowego;
- relacje hipo- i parataktyczne w wypowiedzeniu złożonym;
- brak obligatoryjnego składnika zdania lub jego części;
- błędne zamienne użycie różnych części mowy;
- konstrukcje dysmorficzne i amorficzne.

W sensie *largo* dodatkowo obejmują błędy leksykalne (w tym frazeologiczne) oraz stylistyczne. Podczas gdy typologia czerpie z opracowania wrocławskich badaczek, podstawę opisu gramatycznego usterek stanowią publikacje z zakresu gramatyki, kultury i stylistyki języka polskiego.

Tabela 2. Typy błędów językowych (źródło: oprac. własne)

Lp.	Pełna nazwa typu błędu	Liczba błędów
1.	Brak zgody w grupie głównej	212
2.	Naruszenie zasad rekcji poszczególnych składników wypowiedzenia	209
3.	Opuszczenie litery/liter	118
4.	Brak zgody w grupie imiennej	117
5.	Brak obligatoryjnego składnika zdania lub części składnika	110
6.	Błędy formy – fleksja	109
7.	Błędne zamienne użycie różnych części mowy	105
8.	Błąd znaku diakrytycznego	104
9.	Podstawienie innej litery	85
10.	Błędy leksykalne czasownika lub predykatu	72
11.	Błędny aspekt czasownika lub orzeczenia czasownikowego	59
12.	Zaburzenia szyku wyrazów w wypowiedzeniu pojedynczym	52
13.	Brak zgody w orzeczeniu złożonym	51
14.	Spójniki	50

Lp.	Pełna nazwa typu błędu	Liczba błędów
15.	Błędne użycie przyimka	48
16.	Składnia liczebnika	47
17.	Błędy leksykalne rzeczownika	43
18.	Błędy w użyciu nazw własnych	37
19.	Dodanie litery/liter	36
20.	Błędne użycie czasów gramatycznych	33
21.	Błędne zamienne użycie różnych form czasownika	31
22.	Nadmiar słów (wielosłowie) – rozszerzona kategoria	28
23.	Błędy formy – słowotwórstwo	25
24.	Spiętrzone błędy zapisu	22
25.	Konstrukcje dysmorficzne	21
26.	Błędy leksykalne przymiotnika	20
27.	Błędne zamienne użycie formy liczby pojedynczej i liczby mnogiej różnych części zdania	18
28.	Błędy negacji	17
29.	Inwersja liter w wyrazie	16
30.	Błędne użycie spójnika	15
31.	Błędy leksykalne zaimka	12
32.	Błędy frazeologiczne	11
33.	Błędne użycie przysłówka lub modulantu	7
34.	Pomieszenie rejestrów (załamanie stylu)	7
35.	Błędna/nieistniejąca forma bezokolicznika	6
36.	Brak konstrukcji z <i>żeby</i> w zdaniu dopełnieniowym	6
37.	Błędne użycie zaimków	5
38.	Błędna konstrukcja zdania podrzędnego z <i>żeby</i> (<i>aby</i> , <i>by</i>)	4
39.	Błędne użycie liczebnika	3
40.	Nieuzasadnione powtórzenia (pleonazmy, tautologie)	3
41.	Niepoprawna forma zaimka się	2
42.	Błędne zamienne użycie formy wokalicznej i niewokalicznej przyimka	1
43.	Błędna/nieistniejąca forma liczebnika	1
44.	Błędna konstrukcja zdania warunkowego	1
RAZEM:		1979

Tabela 2 zawiera w porządku malejącym występujące w analizowanych wypowiedziach typy błędów językowych. Ze względu na rozmiary artykułu chciałabym omówić tutaj te uchybienia, które dominowały w interjęzyku moich uczniów. Najliczniejszą grupę błędów stanowi brak zgody w grupie głównej, a więc uchybienia w dostosowaniu formalnym podmiotu i orzeczenia pod względem rodzaju (73 pomyłki), pod względem liczby (55), pod względem osoby (42) i pod względem przypadka (36), np.: **One lubi osibiy pracy i są ambitny i pracowity. *Bardzo znan, bo pani*

*wiesz, chińskie jedzenie jest bardzo dużo. *Po pierwsze muzyka jest elegancki i odprężający.* Ten wynik może wskazywać na zależność pomiędzy brakiem lub szczątkowym występowaniem tych kategorii gramatycznych w języku chińskim a liczbą usterek w interjęzyku. Język chiński nie ma wyznaczników formalnych wielu kategorii, które muszą zostać wyrażone w polszczyźnie.

Drugie miejsce w tabeli zajmuje naruszenie zasad rekcji poszczególnych składników wypowiedzenia, inaczej – niedostosowanie członu podrzędnego do wymagań składniowych członu nadrzędnego. W przebadanym korpusie występuje 209 pomyłek tego typu. Zdecydowana większość dotyczy rekcji orzeczenia (108 pomyłek) oraz przyimka (92). Najmniej (9) – użycia niewłaściwej formy przydawki rzeczownej. Uczący się mieli więc trudności w doborze odpowiedniej końcówki fleksyjnej. Pomyłki dotyczyły najczęściej form biernika, co można łączyć z frekwencją użycia tego przypadku w polszczyźnie. Część niepoprawnie utworzonych form przypuszczalnie powstaje w wyniku przenoszenia zapamiętanych wcześniej struktur składniowych (**studiować muzyki*, bo *słuchać muzyki*, **ma restauracji*, bo *iść/chodzić do restauracji*, **studiować języka i kultury*, bo *uczyć się języka i kultury*).

Na piątym miejscu w zestawieniu usytuował się błąd braku obligatoryjnego składnika zdania lub części składnika, co może wiązać się z przenoszeniem schematów składniowych z języka natywnego. Najwięcej usterek dotyczy opuszczenia orzeczenia (51), z czego prawie 50% to pominięcie czasownika *być*, np.: **Teraz -jest-wpół do dziewiątej. *Lubię Polskę, ale kiedy -są- świat, tęsknię za Chinami.* Uczniowie pomijali także przyimek (35), podmiot (15) oraz dopełnienie (8), np.: **Oni wyglądają-na- bardzo weseli. *-W- poniedziałek rano wstaliśmy wcześniej, ale pogoda też była brzydka.*

Spśród błędów użycia 7. lokatę zajmuje błędne zamienne użycie różnych części mowy. Ten typ błędu został znacznie rozbudowany względem typologii Dąbrowskiej i Pasieki (2008), które wymieniają tylko zamienne nieprawidłowe stosowanie przymiotników i przysłówków. Wśród analizowanych przeze mnie prac ten podtyp również dominował (błąd ten popełnia wielu cudzoziemców i utrzymuje się on dość długo ze względu na podobieństwo morfologiczne i funkcje syntaktyczne przymiotnika i przysłówka). W analizowanych wypowiedziach wystąpiło 10 podtypów błędnego zamiennego użycia różnych części mowy. Najliczniejsze są: błędne zamienne użycie przymiotników i przysłówków, rzeczowników i czasowników oraz rzeczowników i przymiotników. Pozostałe mają zbyt niską frekwencję, by można było mówić o ich systemowości. Wspólną cechą dużej części uchybień jest stosowanie tego samego rdzenia słowotwórczego (*zimny – zimno, rozmawiać – rozmowa*), np.: **Bo uczyć się polskiego jest bardzo trudno. *Nie mogę kontakt z moją rodziną i przyjaciółmi w Internecie. *Mieszkam we Wrocław jest bardzo szczęśliwym.*

Uczniowie dość często popełniali także błąd braku zgody w grupie imiennej (w grupie podmiotu lub dopełnienia). Większość pomyłek dotyczy niedostosowania formalnego podrzędnika pod względem rodzaju (57 leksemów), mniej pod

względem przypadku (34) oraz liczby (26), np.: **Moja dziadkowie jest przejście na emeryturę. *Ona ma owałny twarz i ciemne włosy.*

Wysoko w tabeli 2 plasują się błędy form fleksyjnych, które przede wszystkim dotyczą czasowników i rzeczowników. Wśród czasowników dominują niepoprawnie utworzone formy czasu teraźniejszego i przeszłego. Pomyłki mogą dotyczyć niepoprawnych alternacji tematycznych lub ich braku (**Ale zawsze jeżdżiję taksówką. *Polecam moich znajomych podróżowają do Drezna*). Błędy formy rzeczownika to przede wszystkim wybór niewłaściwej równoległej końcówki fleksyjnej, np. **Myślę, że to będzie pomagać ci, że rozumieć tą światę.*

Liczną grupę pomyłek stanowią błędy zapisu, czyli: „wszelkie odstępstwa od prawidłowego pod względem graficznym zapisu liter wchodzących w skład alfabetu polskiego, połączeń międzyliterowych, a także charakterystycznych dla naszego języka: dwuznaków i trójznaku” (Zawadka, 2013: 281), a wśród nich najczęściej występujące w badanych pracach: opuszczanie litery/liter, błąd znaku diakrytycznego, podstawienie innej litery (**On jest spokojnym mężczyzną. *Informatyk jest nowoczesna i mędznalodowa. *Śczśliwego Nowego Roku!*). Błędy zapisu trudno odróżnić od błędów formy wszędzie tam, gdzie usterki sytuują się na pograniczu obu typów. Można jednak wykluczyć błąd formy w przypadkach, kiedy zmiany w strukturze wyrazu nie wykazują właściwości systemowych, np. nie są to błędne alternacje tematyczne czy końcówka fleksyjna.

Z moich badań wynika, że:

- opanowanie polskiej fleksji jest długotrwałym procesem, a trudności pojawiają się już na poziomie zrozumienia odmienności systemowej i koncepcji gramatyzacji informacji (które często w języku chińskim albo nie są gramatyzowane, albo są gramatyzowane w odmienny sposób – np. poprzez szyk). Wskazują na to chociażby brak zgody w grupie głównej, brak zgody w grupie imiennej oraz błędne formy fleksyjne;
- na podstawie dotychczas przeprowadzonych badań nie można określić konkretnych przypadków gramatycznych, które sprawiają trudność chińskojęzycznym uczniom. Nie odnalazłam bowiem wyraźnych preferencji w używaniu określonych końcówek fleksyjnych, a przewaga błędnych form biernika wynika raczej z frekwencji tego przypadku w polszczyźnie;
- błędne zamienne użycie różnych części mowy to przede wszystkim brak podstawowej wiedzy uczących się na temat budowy morfologicznej części mowy w polszczyźnie oraz (lub) na temat funkcji syntaktycznych, które mogą pełnić. Może mieć to również związek z brakiem w języku chińskim informacji morfologicznej o przynależności do określonej części mowy oraz wielofunkcyjności syntaktycznej dużej liczby wyrazów;
- brak obligatoryjnego składnika zdania dowodzi, że uczniowie mogą przenosić schematy składniowe ze swojego języka pierwszego;

- duża liczba błędów oraz ich różnorodność typologiczna świadczą o relatywnie niskiej kompetencji językowej uzyskiwanej w trakcie pierwszego roku nauki;
- błędy zapisu mogą świadczyć o trudnościach ze wzrokowo-słuchowym zapamiętywaniem słów, co łączy się prawdopodobnie z różnicami w budowie morfologicznej wyrazów w obu językach. W standardowym języku chińskim słowa mają najczęściej od jednej do trzech sylab. Liczba sylab też jest mniejsza niż w polszczyźnie i wynosi 405 (zob. Lin, 2001), a w polszczyźnie 8669 (zob. Śledziński, 2010). W języku chińskim przeważają sylaby otwarte, brak też zbitek spółgłoskowych. Uczniowie mają więc problemy z wymową, zapisem oraz zapamiętaniem nowych słów w języku polskim.

6. Kilka uwag o możliwej interferencji

W tej części artykułu streszczę rozdział 7 dysertacji pt. „Język polski a chiński – krótka analiza porównawcza”, w którym przeprowadziłam badania materiałowe, porównując wybrane elementy podsystemów języka chińskiego i polskiego w celu uzyskania odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób chiński, który jest językiem odległym od polszczyzny, może być źródłem błędów w języku polskim. Postawiłam tezę mówiącą o tym, że w interjęzyku Chińczyków nie występuje wiele procesów bezpośredniej interferencji struktur języka ojczystego, gdyż polski i chiński są zbyt odległe systemowo. Transfer – pozytywny i (lub) negatywny – można zaobserwować zwykle tam, gdzie systemy są do siebie podobne, nie zaś tam, gdzie są odmienne. Dlatego w pracach moich studentów nie odnalazłam przenoszenia znaków rodzimego systemu pisma, jak ma to miejsce w przypadku uczniów posługujących się systemami alfabetycznymi. Po pierwsze, można zaobserwować pewne błędy, których prawdopodobną przyczyną jest transfer negatywny z języka chińskiego:

- błędne zamienne użycie różnych części mowy;
- brak obligatoryjnego składnika zdania;
- nadmiar składnika;
- nieprawidłowy składnik w zdaniach wyrażających istnienie czegoś/kogoś (nieprawidłowe użycie czasowników *być* i *mieć*);
- błędy szyku.

Po drugie, można zaobserwować, nazwaną przeze mnie na potrzeby rozprawy, *interferencję braku*. To zjawisko, w którym co prawda nie zachodzi transfer wzorów z języka ojczystego (ponieważ one w nim nie występują, np. werbalne kategorie czasu, osoby, rodzaju), ale właśnie brak wzoru zostaje przeniesiony do języka obcego, co też jest rodzajem transferu negatywnego. Stąd duża liczba błędów braku zgody w grupie głównej, w grupie imiennej, błędów rekcji, które nie wynikają z przenie-

sienia reguł z języka ojczystego, ale raczej są konsekwencją braku podobnych reguł, np.: *Orzeł latało na niebie. *To jest bardzo romantyczna. *Po prostu weźmie prysznic szybko i poszedł spać. *Ona jesteś pinkna i wodna. *Jeszcze nie mam, bo mój kolega ma i my zawsze chodzimy do biblioteki i tam czytamy książki.

Ze względu na rozmiary niniejszego artykułu nie będę przedstawiać wszystkich wyników analizy porównawczej, a jedynie kilka, które zobrazują procesy transferu negatywnego. Jednym z takich przykładów jest wielofunkcyjność syntaktyczna różnych części mowy w języku chińskim, np. czasownika, który może pełnić funkcję podmiotu bez żadnych zmian morfologicznych:

*Mieszkam we Wrocław jest bardzo szczęśliwym.

住在弗羅茨瓦夫 很開心。Zhu zai fúluóciwǎfū hěn kāixīn.

(dosł. *Mieszkać we Wrocław bardzo szczęśliwy*).

Uczeń zastosował reguły, które funkcjonują w jego języku ojczystym – przeniósł orzeczenie na pozycję podmiotu. Kolejnym zjawiskiem interferencji może być przykład opuszczania obligatoryjnego składnika zdania (orzeczenia, przyimka, wskaźnika zespolenia). Błąd ten może wynikać z pewnych właściwości języka chińskiego, w którym występują:

- bezprzyimkowe dopełnienia:

**Zawsze nie pamięta -o- spotkanie z mną.*

她總是不記得跟我見面。Tā zǒng shì bù jìdé gēn wǒ jiànmiàn.

(dosł. *Ona zawsze nie pamięta ze mną spotkać się*);

- bezprzyimkowy okolicznik czasu:

-W- *Ostatni weekend była w Dreźnie.*

我上個週末在德累斯頓。Wǒ shàng gè zhōumò zài dé léi sī dùn.

(dosł. *Ja ostatni weekend byłam-w Dreźnie*);

- przymiotnik w funkcji predykatu niewymagający łącznika być:

**Kiedy -jesteś- chory, można jechać do lekarza szybko.*

你生病了你要快去看醫生。Nǐ shēngbingle nǐ yào kuài qù kàn yīshēng.

(dosł. *Ty jesteś-chory, możesz szybko jechać zobaczyć lekarza*);

- bezspójnikowe łączenie zdań dopełnieniowych:

* *Jestem pewna -że- XiaoFang będzie mieć sukces.*

我確定XiaoFang要成功了。Wǒ quèdìng XiaoFang yào chénggōngle.

(dosł. *Ja jestem-pewna XiaoFang odniesie sukces*);

- brak wskaźnika zespolenia wprowadzającego zdanie okolicznikowe czasu:

* *-Kiedy- Często spotkam się z LiNą, ona jest spóźniony.*

我跟LiNa見面的時候她常常來晚。Wǒ gēn tā jiànmiàn de shíhòu tā chángcháng lái wǎn.

(dosł. *Ja z LiNą spotykam się-czas, ona często przychodzi późno*);

Również reguły szyku mogą zostać przeniesione z języka chińskiego, tak jak w przypadku wypowiedzeń złożonych:

*Bo flaga na ścianie, myślę to jest koreańskiej restauracji.

因為在牆上有韓國國旗所以我覺得這是韓國的餐廳。Yīnwèi zài qiáng shàng yǒu hánguó guóqí suǒyǐ wǒ juéde zhè shì hánguó de cāntīng.

(dosł. *Ponieważ/Bo na ścianie ma koreańską flagę, dlatego ja myślę to jest koreańska restauracja*).

7. Zakończenie

Ostatni rozdział dysertacji pt. „Implikacje glottodydaktyczne” jest próbą przeniesienia wyników badań na grunt glottodydaktyki polonistycznej. Rozdział prezentuje katalog zagadnień językowych z poziomów A1 i częściowo A2, na które warto zwrócić uwagę, ucząc studentów z Chin. Katalog nie stanowi programu nauczania – jest jedynie wyborem zagadnień językowych (morfologicznych, syntaktycznych, stylistycznych, ortograficznych), które zostały opracowane na podstawie wyników analizy jakościowej, ilościowej oraz kontrastywnej.

Planowanie kursu językowego wymaga podjęcia właściwych decyzji dotyczących: celu nauki, treści językowych (katalog tematyczno-funkcjonalny i gramatyczny), metody, materiałów dydaktycznych (Komorowska, 2005). Należy również wziąć pod uwagę heterogeniczność grupy, odległość kulturową, zdobyte doświadczenie edukacyjne, system języka natywnego uczniów. Podczas planowania kursu JPJO w grupach chińskojęzycznych warto przygotować się na relatywnie wolne tempo pracy, brak (lub niewielką liczbę) wspólnych odniesień kulturowych oraz odległość systemową języka polskiego i chińskiego, w którym te same treści mogą być przekazywane w całkiem inny sposób.

Bibliografia

- Arabski J., 1996, *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*, Śląsk, Katowice.
- Biggs J., 1996, *Western Misperceptions of the Confucian-Heritage Learning Cultures*, [w:] D. Watkins, J. Biggs (red.), *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences*, Hong Kong University Press, Hong Kong, s. 45–67.
- Ciesielska-Musameh R., Kwiatkowska K., Maćkiewicz M., 2018, *Język polski bez granic. Poziom A1*, Wspólnota Polska, Lublin.
- Dąbrowska A., Dobesz U., Pasięka M., 2010, *Co warto wiedzieć. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- Dąbrowska A., Pasięka M., 2008, *Nowa typologia błędów popełnianych przez cudzoziemców w języku polskim*, [w:] M. Kita, M. Czempka-Wewióra, M. Ślawska (red.), *Błąd językowy w perspektywie komunikacyjnej*, Wyższa Szkoła Zarządzania Marketingowego i Języków Obcych, Katowice, s. 73–102.

- Dąbrowska A., Pasieka M., 2015, *Błąd językowy – co to takiego? Rozważania o błędzie językowym w glottodydaktyce polonistycznej*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 22, s. 21–48, <https://doi.org/10.18778/0860-6587.22.02>.
- Dzięcioł-Pędich A., 2014, *Proces wdrażania podejścia komunikacyjnego w różnych kulturach na przykładzie Chin, Japonii i Indii*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 39–42.
- Izdebska-Długosz D., 2017, *Po polsku bez błędu. Zbiór ćwiczeń z gramatyki języka polskiego dla studentów ukraińskojęzycznych A1–B1*, Stowarzyszenie Społeczno-Ekonomiczne „Absolwent”, Rzeszów.
- Jacoby M., 2016, *Chiny bez makijażu*, Muza, Warszawa.
- Janowska I., Lipińska E., Rabiej A., Seretny A., Turek P., (red.), 2011/2016, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Jasińska A., 2015, *Po polsku za Wielkim Murem*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 95–98.
- Jasińska A., 2017, *O mnie się nie martw i Powiedz TAK!, czyli jak wykorzystać seriale do nauki języka polskiego w Chinach*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 37–41.
- Komorowska H., 2005, *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Künstler M. J., 2000, *Języki chińskie*, Wydawnictwo Akademickie Dialog, Warszawa.
- Lin H., 2001, *A Grammar of Mandarin Chinese*, Lincom Europa, Muenchen.
- Malejka J., 2007, *Jak uczyć Chińczyków wymowy polskiej*, [w:] *Studia polonistyczne w Azji*, Department of Polish Studies East European and Balkan Institute Hankuk University of Foreign Studies, Seul, s. 159–167.
- Malejka J., 2008, *Potomkowie smoka o sobie samych, czyli o autostereotypie Chińczyków*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 1(1), s. 207–226.
- Malejka J., 2010, *Na głęboką wodę – o zaletach (i wadach) komunikowania się z Chińczykami wyłącznie po Polsku*, [w:] *Spotkania polonistyk trzech krajów – Chiny, Korea, Japonia – rocznik 2009*, Katedra Kultury Polskiej TUFs, Tokio, s. 167–177.
- Martyniuk W., 1991, *Grundbaustein Polnisch. Propozycja programu nauczania języka polskiego jako obcego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Miodunka W. T. et al. (red.), 2018, *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza – stan – perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, http://wydawnictwo.us.edu.pl/sites/wydawnictwo.us.edu.pl/files/nauczanie_i_promocja_jezyka_polskiego_w_swiecie_interaktywny_pdf.pdf.
- Pasieka M., Klingborn S., 2005, *Polsko-niemiecki tandem językowy. Wskazówki i zadania dla początkujących. Deutsch-Polnisches Sprachtandem. Aufgaben und Tipps für Anfänger*, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław – Drezno.
- Szulc A., 1994, *Słownik dydaktyki języków obcych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Śledziński D., 2010, *Fonemy, difony, trifony i sylaby – charakterystyka jednostek na podstawie korpusu tekstowego*, „Kwartalnik Językoznawczy”, nr 3/4, s. 84–112.
- Zawadka J., 2013, *Błędy grafii w pracach pisemnych obcokrajowców uczących się języka polskiego jako obcego – propozycja opisu*, [w:] J. Mazur, A. Małyńska, K. Sobstyl (red.), *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, t. 2, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 281–289.

NETOGRAFIA

<http://perspektywy.org/fundacja/publications/24-foreign-students-in-poland-2017> [DW: 14.04.2020].

https://nawa.gov.pl/images/users/630/LEKTORZY/LEKTORZY_2020/Lektorzy-2020-2021---lista-zagranicznych-osrodkow-akademickich_1.pdf [DW: 14.04.2020].

<https://www.statista.com/statistics/227240/number-of-chinese-students-that-study-abroad/> [DW: 20.04.2020].

https://nawa.gov.pl/images/Direct-29.06/Prezentacje/Chiny_NAWA_Amb-TadeuszChomicki29.06.2018.pdf [DW: 24.04.2020].

STRESZCZENIE

Niniejszy artykuł jest zarysem pracy doktorskiej pt. „Trudne miejsca polszczyzny dla osób z pierwszym językiem chińskim. Między teorią a dydaktyką” napisanej pod kierunkiem profesor Anny Dąbrowskiej. Badania dotyczą wypowiedzi ustnych i pisemnych uczniów w pierwszym roku nauki języka polskiego i wpisują się w obszar analizy lapsologicznej. Artykuł w dużym skrócie przedstawia wyniki badań prowadzonych nad interjęzykiem Chińczyków uczących się języka polskiego jako obcego. Tekst został podzielony na sześć podrozdziałów, które przedstawiają kolejne części rozprawy doktorskiej: wstęp, stan badań, opis typologiczny języka polskiego i chińskiego, materiał i metody badawcze, wyniki analizy jakościowej i ilościowej błędów językowych oraz zakończenie.

Słowa kluczowe: błędologia, glottodydaktyka, językoznawstwo stosowane, język chiński

BEATA TERKA 

Uniwersytet Jagielloński

Badania kontrastywne nad aspektem polskiego czasownika a glottodydaktyka polonistyczna

A Contrastive Analysis of Polish Verb Aspect and Teaching Polish as a Foreign Language

The article concerns the issue of Polish verb aspect in the contrastive approach. The relevant grammatical category is seen here as a problem of translation from and into German, as well as a challenge for those teaching Polish as a foreign language to students representing non-Slavic languages, and for the students themselves. Applying cognitive semantics methods (in particular the theories of Renata Grzegorzczkova and Volkmar Lehmann) to empirical research based on Polish-German and German-Polish translation has brought answers to important questions regarding functional exponents of aspect in a non-aspectual language, real proportions between contextual and cognitive indicators of (im)perfectiveness and the potential irrelevance of aspect in certain contexts in Polish. The results could be applied to glottodidactics. They provide a base for introducing changes in teaching aspect to foreigners, especially to students from non-Slavic countries.

Key words: language teaching, translation, aspect, aspectual pair, perfectiveness, cognitive semantics

1. Wprowadzenie

Aspekt polskiego czasownika, mimo że naukowa refleksja nad tą kategorią liczy sobie już z górą 100 lat, wciąż jest tematem budzącym duże emocje i wywołującym spory zarówno wśród językoznawców, tłumaczy, jak i tych, którzy próbują tę kategorię gramatyczną przedstawić uczącym się języka polskiego jako obcego – zwłaszcza jeśli ci ostatni pochodzą z krajów spoza kręgu słowiańskiego. Studenci obcokrajowcy, o ile mają świadomość głębokiego kontrastu pod tym względem pomiędzy językiem polskim/słowiańskim a ich językiem ojczystym, przeważnie żywią przekonanie, że jest to zagadnienie szczególnie trudne. Zrozumienie zasad rządzących aspektem, a w dalszej perspektywie skuteczne wykorzystywanie form dokonanych i niedokonywanych w komunikacji uczący się niejednokrotnie postrzegają jako wyznacznik dość

wysokiego już poziomu zaawansowania językowego. Ogrom literatury na temat aspektu, różnorodność ujęć, rozbieżnych całkowicie lub częściowo teorii, definicji i klasyfikacji odstrasza jednak zamiast zachęcać do poszerzania i systematyzowania wiedzy o perfektywności i imperfektywności czasowników. Problem ten dotyka nie tylko studentów, lecz także lektorów języka polskiego jako obcego, którzy nierzadko mają problemy z wyjaśnieniem licznych wątpliwości związanych z dokonanością i niedokonanością w rodzimym języku. W dostępnych na rynku materiałach dydaktycznych w zakresie omawianej kategorii gramatycznej panuje teoretyczny chaos, a przemilczenia i niekonsekwencje widoczne na kartach podręczników przyczyniają się raczej do mnożenia pytań niż znajdowania tak bardzo potrzebnych odpowiedzi. Ostatecznie zatem nie wiadomo już, jak uczyć, czego uczyć, a także – co być może równie ważne – czego uczyć nie warto. Studenci – zanim osiągną odpowiedni stopień biegłości w języku polskim bazując na wyrobionym już wycuciu językowym, zaczną w dużej mierze intuicyjnie wybierać i tworzyć dobre formy aspektowe – uciekają się do bezpośredniego tłumaczenia ze swojego języka, co prowadzi do interferencji i niejednokrotnie zaburza komunikację.

Zarysowana sytuacja wydaje się potwierdzać zasadność prowadzenia badań oraz zachęcania do teoretycznego i metodycznego namysłu nad kategorią słowiańskiego aspektu polskiego czasownika. Taka właśnie refleksja znalazła się u podstaw badań stanowiących punkt wyjścia niniejszego artykułu. Towarzyszyło im przy tym przekonanie, że spojrzenie na aspekt polskiego czasownika z perspektywy semantyki kognitywnej, a zwłaszcza zastosowanie jej metod do empirycznych badań nad omawianą kategorią, może przyczynić się do powstania nowych, wartościowych koncepcji oraz praktycznych rozwiązań dotyczących dokonaności/niedokonaności czasownika zarówno na polu przekładu na języki bezaspektowe, jak i uczenia się/nauczania języka polskiego jako obcego.

Bardzo bogata literatura na temat omawianej kategorii koncentruje się głównie na zagadnieniach teoretycznych. Językoznawcy, opierając się przeważnie na własnej kompetencji językowej i intuicyjnej obserwacji, proponują definicje, modele i podziały, które ilustrują przykładami. Niedoceniane są natomiast badania materiałowe. Te zaś jako jedyne pozwalają uniknąć tworzenia abstrakcyjnych, oderwanych od rzeczywistej praktyki językowej, koncepcji. Dlatego też omawiane w niniejszym artykule badania miały materiałowy charakter. Ich bazę stanowiło tłumaczenie polsko-niemieckie i niemiecko-polskie, a materiał poddany systematycznej analizie pochodził z dwóch współczesnych powieści: *Tartaku* Daniela Odii (2003) i *Adler und Engel* Juli Zeh (2001) oraz ich przekładów.

2. Różne systemy – różne sposoby wyrażania treści aspektowych

Celem opisywanych badań było ustalenie zasad odpowiedniości tłumaczeniowej w zakresie wyrażania perfektywności/imperfektywności w językach polskim i niemieckim. Są to języki systemowo odmienne. Pierwszy z nich gramatyzuje¹ kategorię aspektu, drugi – jest jej pozbawiony². Zdecydowana większość badaczy zgadza się jednak co do tego, że zdolny jest do pełnego oddawania znaczenia opozycji aspektowej. Różnica między językiem polskim i niemieckim w sferze wyrażania aspektu nie dotyczy zatem zakresu danej treści, ale jedynie sposobu jej ujęcia, na co szczególną uwagę zwraca Wacław Cockiewicz (1992: 141).

W przypadku czasowników polskich wykładnikami aspektu są przedrostki i przyrostki tematyczne, czasami współwystępujące z alternacjami głosek tematu, oraz formy supletywne. Dodatkowo wyróżnić można tzw. czasowniki statywne, tworzące grupę *imperfectiva tantum*, czasowniki pozbawione odpowiedników niedokonanych, czyli *perfectiva tantum*, a także ambiaspektowe leksemy werbalne.

W języku niemieckim, w przeciwieństwie do języka polskiego, formalne eksponenty dokonaności i niedokonaności mają różnorodny i nieregularny charakter. Autorzy prac dotyczących sposobów realizowania omawianej opozycji w języku niemieckim – m.in. Jan A. Czochralski (1975), Tomasz Czarnecki (1998), Sven-Gunnar Andersson (2004), Michel Lefèvre (2004), Anna Nadachewicz (2007) – zgodnie podkreślają zwłaszcza znaczenie kontekstu (leksykalnego, gramatycznego lub szerszego kontekstu danej wypowiedzi), wskazując na jego zasadniczy udział w wyrażaniu znaczeń aspektowych w języku bezaspektowym. Andersson zwraca jednak uwagę na to, że część informacji o aspekcie danego wyrażenia można odczytać, wykorzystując wiedzę o świecie i zasady logiki (Andersson, 2004: 2–3). Lefèvre pośrednio także wspomina o roli czynnika poznawczego w odczytywaniu aktywowanego w danej wypowiedzi znaczenia czasownika ambiaspektowego (Lefèvre, 2004: 161–163).

¹ Przyjmuję za Cockiewiczem, że z perspektywy statusu gramatycznego aspekt jest przypadkiem granicznym, stanowiąc kategorię przejściową między biegunem fleksyjnym z jednej a derywacyjnym z drugiej strony, ale zasadniczo pozwalającą się opisać w ujęciu słowotwórczym (Cockiewicz, 1992).

² Idea bezaspektowości języków germańskich w takim rozumieniu tego pojęcia, jakie nadał mu Porzig (1927): bezaspektowość jako nieistnienie znaczeniowej, a nie tylko formalnej, kategorii aspektu, nie jest w niniejszej pracy w ogóle brana pod uwagę. Niemożność wyrażania znaczeń aspektowych w języku niemieckim uniemożliwiałaby nie tylko prowadzenie badań porównawczych między językami, lecz także tłumaczenie tekstów z polskiego na niemiecki i odwrotnie.

3. Aspekt czasownika a semantyka kognitywna

Ten czynnik kognitywny, przez nielicznych badaczy jedynie sygnalizowany, a w większości dotychczasowych prac całkowicie pomijany, potraktowany został w opisywanych badaniach po raz pierwszy jako mający duże, a może nawet podstawowe znaczenie dla ekwiwalencji translatorskiej w zakresie kategorii aspektu. Już bowiem przy pierwszym zetknięciu z konkretnym materiałem dostrzec można wiele przypadków, w których ani ogólny kontekst, ani wskazywane przez dotychczasowe opisy konkretne środki składniowo-kontekstowe nie mają zastosowania, mimo że znaczenie aspektu pozostaje relewantne. Powyższa konstatacja jest prawdopodobnie przyczyną tego, że przez długi czas badacze odnośnej kategorii nie podejmowali badań materiałowych, ograniczając się do analizy porównawczej systemów językowych i opisu tych przypadków, w których materialne wykładniki dokonaności/niedokonaności dało się ustalić. Przeprowadzenie systematycznej i kompletnej analizy wybranego materiału stało się jednak wreszcie możliwe dzięki nowej perspektywie badawczej zagadnienia ekwiwalentów tłumaczeniowych słowiańskiego aspektu, którą otwiera kognitywne ujęcie omawianej problematyki. Opisy odnośnego problemu nie muszą ograniczać się już do obserwowanych przygodnie środków systemowych, gdyż dostrzeżenie znaczenia wykładnika kognitywnego – stanowiącego brakujące ogniwo w dotychczasowych badaniach nad ekwiwalencją translatorską w wyrażaniu aspektu – wreszcie umożliwia jej ostateczne ustalenie. Okazuje się bowiem, że odpowiedniki tłumaczeniowe mogą mieć charakter niematerialny tam, gdzie czasownik występuje w swojej kognitywnie prymarnej funkcji. Do wypracowania i usystematyzowania narzędzi badawczych przyczyniły się zbieżne, choć powstałe niezależnie, koncepcje dwojga językoznawców – Renaty Grzegorzczukowej (1997) i niemieckiego sławisty Volkmar Lehmanna (1988; 1993; 2010).

Przywołani badacze reprezentują spojrzenie na omawianą problematykę z perspektywy semantyki kognitywnej, w myśl której wszystkie aspekty języka i jego użycia motywowane są przez znaczenie. To zaś – jako oparte na konceptualizacji – nie odpowiada bezpośrednio obiektywnej rzeczywistości i ma zawsze w pewnym stopniu charakter subiektywny, na co w przypadku aspektu jako pierwszy zwrócił uwagę Sigurd Agrell (1908). W takim ujęciu wybór danej formy aspektowej wynika – jak zauważa Stephen Dickey (2000: 29) – z odpowiedniości jej znaczenia i aspektualnej konceptualizacji sytuacji dokonywanej przez mówiącego. Grzegorzczukowa i Lehmann w swoich rozważaniach dystansują się od strukturalistycznego przekonania o formalnym nacechowaniu czasownika perfektywnego. W celu określenia istoty opozycji aspektowej sięgają natomiast po koncepcje *profilowania*, *kategorii* i *prototypu*³, odpowiednio te pojęcia modyfikując. *Kategoria* jest przez nich rozumiana ogólnie

³ Renata Grzegorzczukowa wskazuje następujące źródła zaczerpniętych koncepcji: G. Lakoff, *Women, Fire and Dangerous Things*, Chicago 1987 oraz R. W. Langacker, *Foundations of Cog-*

jako zawierająca centrum (gdzie znajdują się zjawiska prototypowe) i peryferie. *Profilowanie* także pojmowane jest dość szeroko jako wyróżnianie w danym zjawisku pewnych elementów, podczas gdy elementy pozostałe usuwane są na dalszy plan.

Lehmann twierdzi, że dla danej pary aspektowej jedno ze znaczeń – dokonane lub niedokonane – jest niejako bardziej „naturalne”. Innymi słowy, w ramach opozycji aspektowej jednemu z partnerów przyznać należy status czasownika *alfa* – semantycznie prostszego, funkcjonalnie typowego, uprzywilejowanego kognitywnie i występującego częściej niż drugi człon opozycji, czyli partner o przeciwnym aspekcie, będący czasownikiem *beta* (Lehmann, 2010: 94)⁴.

Grzegorzczkowska analizuje aspekt jako kategorię wyrażającą różnice profilowania. Te zaś, w ujęciu badaczki, mają bezpośredni związek z dwoma różnymi sposobami postrzegania czasu: jako ruchu od przeszłości do przyszłości albo ruchu w kierunku przeciwnym – gotowej przyszłości ku podmiotom poznającym/mówiącym. Według pierwszej koncepcji czasu profiluje zjawiska aspekt niedokonany. Czasownik imperfektywny uwypatnia sam przebieg czynności, której obserwator też jest w ruchu, przemieszczając się razem z czasem. W przypadku niedokonanych czasowników telicznych elementem drugoplanowym pozostaje stan osiągnięcia rezultatu, do którego dany proces potencjalnie prowadzi. Czasownik niedokonany statywny lub aktywnościowy w ogóle takiego tła nie uwzględnia. Aspekt dokonany natomiast ujmuje zjawisko według drugiej koncepcji czasu. W czasowniku perfektywnym na pierwszy plan wysuwa się element znaczeniowy osiągnięcia rezultatu, podczas gdy proces, czy raczej sekwencja czynności prowadząca do tego stanu końcowego, usuwany jest na plan dalszy. Obserwator nie towarzyszy tworzeniu się wydarzeń w ich rozwoju, ale raczej postrzega je z „zewnętrznej” perspektywy – zawsze jako już dokonane, gotowe w przyszłości.

Niewątpliwie najbardziej konsekwentne i przejrzyste wydaje się zastosowanie przez badaczkę procedury profilowania do czasowników telicznych, tworzących prototypowe pary aspektowe, których poszczególne człony uwypatniają bądź przebieg procesu (partner niedokonany), bądź zajście zmiany (odpowiednik dokonany).

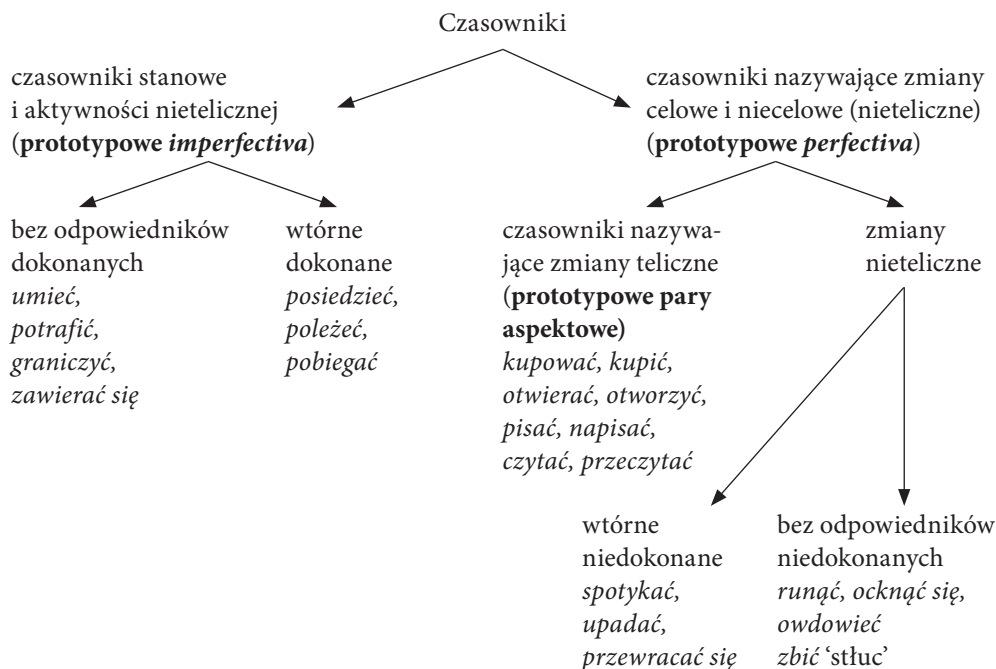
nitive Grammar, Stanford 1987. Językoznawczynie zastrzega jednak, że używa przywołanych pojęć w nieco luźniejszym znaczeniu.

⁴ Warto dodać, że w określeniu typowego i nietypowego partnera w parze aspektowej Volkmarowi Lehmannowi pomogły wyniki kognitywnego eksperymentu opartego na skojarzeniach podawanych przez respondentów uczestniczących w badaniu. Badacz stwierdził, że zdecydowaną większość wymienianych czasowników stanowią właśnie partnerzy *alfa*. Interesujące w kontekście zaproponowanego podziału czasowników są także badania dotyczące dzieci i przyswajania/używania przez nie na wczesnym etapie rozwoju poszczególnych członów par aspektowych. Birgit Hochartz (1993) podkreśla, że czasowniki *alfa* są najczęściej nabywane wcześniej niż czasowniki *beta*. Natalia Gagarina (2008) natomiast, prowadząc obserwacje rosyjskojęzycznych dzieci, zauważa, że rzadko używają one par aspektowych, produktywnie wykorzystując najczęściej tylko jednego z partnerów. Zjawisko to tłumaczy – przywołując teorię Lehmana – zróżnicowaniem czasowników na kognitywnie prymarne i sekundarne.

Tego typu opozycje sytuują się najbliżej centrum kategorii aspektu, podzielonej na dwie podkategorie: prototypowe *perfectiva* i prototypowe *imperfectiva*. Czasowniki nazywające zmiany celowe są prymarnie perfektywne, podczas gdy partnerzy niedokonani w omawianych parach używani są albo wtedy, gdy to proces, zdarzenie w toku, a nie zajście zmiany podlega profilowaniu, albo kiedy zachodzi konieczność zaznaczenia powtarzalności zdarzenia. W opozycje aspektowe zasadniczo nie wchodzi natomiast czasowniki nazywające zmiany nieteliczne. Jako oznaczające zdarzenia niezaplanowane i nagle nie mają one z reguły odpowiedników imperfektywnych. Od niektórych z tych *perfectivów* tworzone są wprawdzie formy niedokonane, jednak występują one rzadko w użyciu kursywnym, potrzebują zazwyczaj bardzo specyficznego kontekstu, np. *praesens historicum* czy *praesens scenicum*. Zdecydowanie częściej te wtórne *imperfectiva* są nośnikami iteratywności.

Prototypowe *imperfectiva* natomiast to podkategoria obejmująca czasowniki statywne, w ogóle pozbawione odpowiedników dokonanych. Stanowią one jednolitą grupę *imperfectiva tantum*. Do tej samej podkategorii należą kognitywnie niedokonane czasowniki aktywności nietelicznej. Ich wtórna perfektywizacja odbywa się regularnie za pomocą przedrostka *po-*, który nadaje oznaczanej aktywności determinację temporalną.

Schemat 1. Podział czasowników Renaty Grzegorzycowej (1997: 32)⁵



⁵ Schemat zawiera wybrane przykłady autorki.

Zarówno Lehmann, jak i Grzegorzczkowska zwracają zatem uwagę na występowanie w ramach samej kategorii aspektu oraz w obrębie poszczególnych opozycji aspektowych prymarnych *perfectivów* i *imperfectivów*. Teorie badaczy pozwalają na wskazanie uprzywilejowanego partnera w danej parze aspektowej, a także na pozbawienie klas czasowników jednoaspektowych statusu wyjątków. Tym samym *perfectiva* i *imperfectiva tantum* mogą zostać włączone do jednego kognitywnego spectrum.

4. Najważniejsze pytania badawcze

Kompleksowy opis kategorii aspektu polskiego czasownika jako problemu przekładu z języka bezaspektowego na język polski i odwrotnie wymagał odpowiedzi na szereg szczegółowych pytań badawczych. W przypadku tłumaczenia z języka polskiego na niemiecki należało sprawdzić, jak tłumacz oddaje aspekt polskiego czasownika, czyli jaki jest repertuar środków, za pomocą których w języku bezaspektowym może zostać wyrażona opozycja dokonanośi/niedokonanośi, a także jakie są wzajemne proporcje tych funkcjonalnych eksponentów perfektywnośi i imperfektywnośi. Przy tłumaczeniu w kierunku przeciwnym zasadniczym celem badawczym było ustalenie, w jaki sposób tłumacz z pozbawionego aspektu jako kategorii gramatycznej języka niemieckiego identyfikuje dokonanoś lub niedokonanoś czasownika. Biorąc pod uwagę obydwa kierunki tłumaczenia, niezwykle ważne było również udzielenie odpowiedzi na pytanie, czy istnieją konteksty, w których wspomniane wyżej odwzorowanie w języku niemieckim nie jest konieczne, a czasownik ambiaspektowy wystarcza. Cel w tym przypadku stanowiło zatem pokazanie, kiedy i jak często aspekt jest nierelevantny, a tym samym w języku polskim, w którym stanowi kategorią obligatoryjną, ma charakter redundantny. Szczególnie istotne było wreszcie zbadanie rzeczywistego udziału wykładników kontekstowych w wyrażaniu treści opozycji perfektywnośi/imperfektywnośi w języku niemieckim, by zweryfikować dotychczasowe powszechne przekonanie o dominacji tego rodzaju indyktorów znaczeń aspektowych w językach pozbawionych omawianej kategorii gramatycznej. Wykorzystanie ustaleń Grzegorzczkowskiej do badań materiałowych umożliwiło natomiast ocenę znaczenia wykładnika kognitywnego w rozpoznawaniu aspektu oraz określenie zajmowanej przez ten wykładnik pozycji wobec pozostałych ekwiwalentnych eksponentów dokonanośi/niedokonanośi w bezaspektowym języku niemieckim.

5. Analizowany materiał

Analizowany materiał obejmował wybrane rozdziały oryginałów i tłumaczeń dwóch powieści: *Tartaku* Daniela Odii (2003) i *Adler und Engel* Juli Zeh (2001). Wybór tych akurat tekstów nie był przypadkowy. Cechuje je świeżość spojrzenia na rzeczywistość, świetna kompozycja, a także, co chyba najważniejsze, świadomość językowa i wrażliwość na słowo, które ma w nich charakter prawdziwie współczesny. Dodatkowo, jako bardzo pozytywnie ocenione i wyróżnione przez krytykę, powieści te poszczycić się mogą tłumaczeniami na wiele języków (wystarczy wspomnieć choćby tłumaczenie niemieckie, włoskie i francuskie *Tartaku* czy hiszpańskie, angielskie, duńskie, czeskie i tureckie *Adler und Engel*). Pozwala to, potencjalnie, na prowadzenie w przyszłości dalszych badań porównawczych, poddających te same teksty i ich innojęzyczne przekłady równoległej analizie pod kątem wyrażania znaczeń aspektowych. Nie bez znaczenia jest wreszcie fakt, że krótkie fragmenty powieści Odii i Zeh posłużyły już autorce artykułu za podstawę materiałową wcześniejszych analiz dotyczących różnych sposobów realizowania kategorii wyznaczoności w języku polskim i niemieckim (Kiwit, 2012), co otwiera perspektywę przeprowadzenia w przyszłości systematycznych badań nad niezwykle interesującym zagadnieniem – związków kategorii określoności/nieokreśloności z kategorią aspektu.

6. Wnioski z badań

6.1. Wykładniki aspektu w tekstach w języku polskim

W wyjściowym tekście polskim na aspekt najczęściej wskazuje sufiks fleksyjny. Określenie to poza przyrostkiem tematycznym umownie obejmuje także alternacje w temacie czasownika. Wśród wykładników aspektu w języku oryginału wskazać można również prefiks lub jego brak oraz wykładnik supletywny. Licznie reprezentowane są też czasowniki statywne, które nie mają partnera dokonanego. Najrzadziej pojawiają się natomiast czasowniki pozbawione odpowiednika niedokonanego, czyli *perfectiva tantum*. W polskim przekładzie niemieckiej powieści – podobnie jak w tekście polskiego oryginału przy przeciwnym kierunku tłumaczenia – wykładnikiem aspektu najczęściej jest sufiks fleksyjny (oraz alternacje tematyczne). Zdecydowanie rzadziej na aspekt wskazuje przedrostek, a jedynie co dziesiąta użyta forma jest formą supletywną. Bardzo liczne są przykłady czasowników pozbawionych partnera aspektowego. To w zdecydowanej większości przypadków *imperfectiva tantum*, czyli czasowniki statywne.

Tabela 1. Procentowy udział poszczególnych wykładników aspektu w tekście polskim (źródło: oprac. własne)

Wykładnik aspektu	Tekst polskiego oryginału	Tekst polskiego tłumaczenia
sufiks fleksyjny	38,5%	39,3%
prefiks lub jego brak	28%	25,8%
forma supletywna	7%	10%
<i>imperfectiva tantum</i>	24%	23,2%
<i>perfectiva tantum</i>	2,5%	1,4%
czasowniki ambiaspektowe	brak	0,3%

6.2. Wykładniki aspektu w tekstach w języku niemieckim

Repertuar wykładników aspektowych w przypadku niemieckich czasowników obejmuje natomiast: *wykładniki kontekstowe* (kontekst dotyczyć może przy tym użycia konkretnego słowa czy wyrażenia, szerszego kontekstu wypowiedzi lub mieć ścisły związek ze strukturą zdania bądź szeregu zdań), *gramatyczne* (formy czasu Präsens w jego funkcji podstawowej oraz formy tego czasu użyte do wyrażania znaczeń przyszłych) oraz *wykładnik kognitywny i kognitywno-kontekstowy*.

Wykładnik kognitywny bezpośrednio odnosi się do zaproponowanego przez Grzegorzczukową podziału czasowników na prototypowe *perfectiva* i prototypowe *imperfectiva*. W czystej postaci występuje wówczas, gdy w tekście w języku bezaspektowym obserwujemy brak jakichkolwiek materialnych wskaźników dokonanośi/niedokonanośi, mimo że w danym kontekście sama opozycja pozostaje relewantna. Innymi słowy, wykładnik kognitywny to wskaźnik o charakterze niematerialnym pojawiający się w sytuacjach, w których czasownik występuje w swojej kognitywnie prymarnej funkcji.

Ten właśnie indyktor aspektu występuje najczęściej w tekście niemieckiego tłumaczenia – pojawia się on prawie trzy razy częściej niż wykładnik kontekstowy, który zresztą nierzadko współlistnieje z kognitywnym. W przypadku tłumaczenia w kierunku przeciwnym – z języka niemieckiego na polski – tłumacz identyfikuje aspekt niemieckich form także głównie na podstawie wykładnika kognitywnego, choć również na podstawie użytej w oryginale formy czasu teraźniejszego Präsens. Wykładnik kontekstowy, ponownie, wskazuje na aspekt zdecydowanie rzadziej.

Tabela 2. Procentowy udział poszczególnych wykładników aspektu w tekście niemieckim (źródło: oprac. własne)

Wykładnik aspektu	Tekst niemieckiego oryginału	Tekst niemieckiego tłumaczenia
wykładnik kognitywny	21,9%	28,5%
wykładnik kognitywny przy czasowniku statywnym	22,8%	25,5%
wykładnik kognitywny i kontekstowy	4,5%	6,4%
wykładnik kontekstowy	8,1%	19,6%
wykładnik gramatyczny	38,3%	7,3%
aspekt nierelevantny	4,4%	12,7%

Przeprowadzone badania pokazują zatem, jak relatywnie niewielki jest udział kontekstu jako wykładnika aspektu. Wnioski płynące z analizy konkretnego materiału przeczą zatem dość powszechnemu, a opartemu na językowej intuicji przekonaniu, że to wykładniki kontekstowe właśnie stanowią najpowszechniejszy substytut omawianej słowiańskiej kategorii gramatycznej. Samodzielnym indykátorem aspektu wykładnik kontekstowy jest zresztą wyłącznie wtedy, gdy w tekście pojawia się partner niedokonany prymarnie perfektywnego czasownika. Spośród środków językowych sygnalizujących imperfektywność w takich przypadkach należy wymienić okoliczniki wskazujące na powtarzalność lub duratywność czynności, spójniki: *während* (spójnik zdania okolicznikowego czasu) oraz *je... desto* (spójnik złożony zdania porównawczego), a przede wszystkim szerszy kontekst językowy wprowadzający znaczenie iteratywności.

Tabela 3. Przykłady wykładników kognitywnych i kontekstowych (źródło: oprac. własne)

Wykładnik aspektu	Przykłady pochodzące z analizowanego materiału
kognitywny	<i>Stali</i> przed klatką schodową jednego z tych pegeerowskich bloków [...]. → Sie standen vor dem Treppenhaus eines der Blocks der Kolchosensiedlung [...]. Zu Hause fand ich sie. → Znalazłem ją w domu.
kognitywny przy czasowniku statywnym	<i>Nie interesował się</i> nimi [...]. → Er kümmerte sich aber nicht darum [...]. Dieses Lächeln passt zu ihrer Stimme [...]. → Ten uśmiech pasuje do jej głosu [...].
kognitywny i kontekstowy	Długo walczyła . → Sie kämpfte lange. [...] musste er ununterbrochen schlafen . → [...] musiał ciągle spać .

Wykładnik aspektu	Przykłady pochodzące z analizowanego materiału
kontekstowy	Wstawiał o świcie. Czy piątek, czy świątek. → Er stand wochentags wie feiertags im Morgengrauen auf. [...] die immer ohne Absender kamen [...]. → [...] które zawsze przychodziły [...] bez podania nadawcy [...].

6.3. Aspekt irrelewantny

Analiza wybranego materiału pozwala także na wskazanie szeregu użyć czasownika, w których aspekt uznać można za nie relewantny. Stanowią one znaczący odsetek tłumaczenia, choć różny w przypadku dwóch przeciwnych jego kierunków. Przyczyn tej zauważalnej ilościowej rozbieżności upatrywać można w różnicach w narracji analizowanych powieści. W tekście niemieckiego oryginału bardzo często pojawiają się formy czasu teraźniejszego, co – z choćby czysto statystycznego punktu widzenia – ogranicza częstotliwość występowania kontekstów, których analiza pozwoliłaby uznać wyrażenie danej opozycji aspektowej za niekonieczne. O irrelewantności aspektu mówimy wówczas, gdy w tekście polskim można zastąpić czasownik niedokonany – dokonany (lub odwrotnie) bez powodowania zmiany znaczenia. Najważniejsze wyodrębnione w toku przeprowadzonych badań grupy kontekstów, w których zaobserwowano irrelewantność aspektu czasownika, to:

- orzeczenia złożone z czasownikami modalnymi, zwłaszcza wyrażającymi konieczność lub powinność (przykład [1]);
- konstrukcje bezokolicznikowe z *zu* (przykład [2]);
- użycie czasowników *mówić*–*powiedzieć* w czasie przeszłym dla opisu jednostkowej sytuacji mówienia/powiedzenia czegoś (przykład [3]);
- fragmenty tekstu wprowadzające kontekst „krotności ograniczonej” lub „powtarzalności uwarunkowanej” (Stawnicka, 2007: 54, 57) (przykład [4]).

(1) *I znowu wszystko od nowa. **Trzeba** tylko **wykonać** nieco inne czynności, w nieco innych okolicznościach.* → *Wieder geht alles von vorn los. **Man muß** nur etwas anderes **tun**, unter etwas anderen Bedingungen.*

(2) [...] *spytał zdecydowanie, na tyle jednak ostrożnie, by **nie zaostriąć** sytuacji.* → [...] *fragte er entschlossen, aber vorsichtig genug, um die Situation nicht zu **verschärfen**.*

(3) *Ale ojciec **mówił**, że mały wyzdrowiał i ma się dobrze.* → *Doch der Vater **sagte**, der Kleine sei gesund und wohlauf.*

(4) *Ein paar Mal **rief** ich ihren Namen.* → *Kilka razy **zawołałem** ją po imieniu.*

6.4. Podsumowanie

Najważniejszymi wnioskami płynącymi z opisanych badań są: odkrycie dominującej roli wykładnika kognitywnego jako ekwiwalentu tłumaczeniowego słowiańskiego aspektu w języku pozbawionym tej gramatycznej kategorii; obalenie powszechnego przekonania, że odpowiednikiem omawianej kategorii są przede wszystkim czynniki kontekstowe, a także potwierdzenie intuicyjnej hipotezy o istnieniu sytuacji, w których wyrażanie opozycji aspektu nie jest konieczne, ale w języku słowiańskim obligatoryjne (oraz próba wskazania konkretnych rodzajów kontekstów wpływających na ową irrelevancję).

7. Perspektywa badawcza i implikacje glottodydaktyczne

Podsumowując, ustalenia Lehmana i klasyfikacja czasowników zaproponowana przez Grzegorzczukową umożliwiają prowadzenie systematycznych badań materiałowych, które niewątpliwie warto kontynuować. Dalsze analizy różnych par języków na materiale reprezentującym teksty różnorodne gatunkowo niewątpliwie doprowadziłyby do poszerzenia translatorycznej i glottodydaktycznej wiedzy na temat dokonaności/niedokonaności. Badanie różnojęzycznych przekładów tych samych powieści umożliwiłoby sformułowanie wniosków ogólnych, wykraczających poza ustalenia dotyczące odpowiedniości tłumaczeniowej między poszczególnymi parami języków. Równoległe analizowanie kategorii aspektu i kategorii wyznaczonej grupy imiennej na podstawie tej samej pary tekstów pozwoliłoby natomiast na zbadanie potencjalnych zależności między dokonanością/niedokonanością czasownika a określonością/nieokreślonością frazy nominalnej (por. Willim, 2006).

Wnioski płynące z opisanych badań empirycznych mogą także znaleźć zastosowanie w glottodydaktyce polonistycznej. Powinny przyczynić się zwłaszcza do wznowienia dyskusji nad tym, jak i na jakim etapie zaawansowania językowego uczących się wprowadzać zagadnienie aspektu w grupach niesłowiańskich. W świetle przywołanych wyników należałoby również poddać krytycznej analizie sposób prezentowania odnośnego zagadnienia w podręcznikach (i innych materiałach dydaktycznych) wykorzystywanych w nauczaniu języka polskiego jako obcego⁶. Niezbędna byłaby przede wszystkim kompleksowa analiza: podawanych w nich reguł dotyczących użycia czasowników perfektywnych i imperfektywnych, kolejności wprowadzania partnerów dokonanych i niedokonanych z poszczególnych par aspektowych na różnych poziomach zaawansowania językowego, stopnia nasuwającej

⁶ Na temat problemów związanych z nauczaniem aspektu na zajęciach z języka polskiego jako obcego oraz sposobu prezentacji tego zagadnienia w wybranych podręcznikach pisali w ostatnich latach m.in. Agnieszka Karolczuk (2010) i Piotr Lewiński (2014).

najbardziej prototypowe rozwiązania intuicyjności w prezentowaniu opisywanej kategorii gramatycznej, a także najczęstszych błędów w rozdziałach poświęconych aspektowi wraz z możliwymi przyczynami ich występowania.

W kontekście przeprowadzonych badań najważniejsze wydaje się rozważenie wprowadzania kategorii aspektu na nieco wcześniejszym, niż czyni się to obecnie, etapie nauczania, przynajmniej równoległe z zapoznawaniem studentów z regułami tworzenia form czasu przeszłego. Pozwoliłoby to na uniknięcie jakże częstych sytuacji wymuszonego przez program i podręcznikowy układ materiału konstruowania przez uczących się wypowiedzi nieadekwatnych, wątpliwych pod względem poprawności gramatycznej czy wręcz niepoprawnych, np.: *Wczoraj szedłem do kina na film; W wakacje będę lecieć do Hiszpanii* itp. Uznanie (potwierdzone wynikami opisanego analizy materiałowej) perfektywnego członu prototypowych par aspektowych za partnera kognitywnie uprzywilejowanego powinno skutkować zmianą „kontekstów” – często bezrefleksyjnie powtarzanych i powielanych w coraz to nowszych materiałach dydaktycznych – użycia czasowników dokonanych. Jak pokazały badania, wykładniki kontekstowe występują tylko tam, gdzie w tekście użyty zostaje partner niedokonany czasownika kognitywnie perfektywnego. Ten kontekst jest partnerem niedokonanym potrzebny, podczas gdy czasownik dokonany zazwyczaj radzi sobie bez niego, choć za wszelką cenę próbuje się temu czasownikowi coś „przypisać” – jednorazowość, konkretną godzinę czy występowanie w ramach struktury *najpierw..., a potem...* Na przekór potrzebie symetrii okazuje się, że po przeciwnej stronie charakterystycznych dla niedokonaności: kursywności, iteratywności czy skupienia uwagi na procesie jest tylko kognitywna prymarność czasownika dokonanego, którego użyć najczęściej należy nie dlatego, że jakiś kontekst tego wymaga, ale raczej dlatego, że kontekst nie wymaga użycia jego niedokonanego odpowiednika.

Potrzebne byłoby także zwrócenie większej uwagi uczących się na grupę czasowników jednoaspektowych, zwłaszcza czasowników statywnych (i przypisywanych im często fałszywych partnerów dokonanych typu *polubić* czy *poznać*), a także na specyfikę czasowników aktywnościowych i tworzonych przez nie nieprototypowych par aspektowych typu: *spacerować–pospacerować*. Szczególnie interesująca wydaje się w tym kontekście możliwość dokładniejszego przeanalizowania leksemów werbalnych, które mają charakter kognitywnie mieszany, a które Lehmann nazywa „Alpha-Beta-Verben”. Do tego specyficznego typu należą czasowniki „z i/lub bez wewnętrznej granicy”, jak określa je sam badacz, np. *czytać*, który może być teliczny i w takim znaczeniu mieć status partnera sekundarnego w opozycji *czytać–przeczytać*, ale może też być nieteliczny i mieć charakter prymarny w opozycji *czytać–poczytać* (Lehmann, 2010: 95).

Omawiając meandry zagadnienia aspektu z uczącymi się na wysokich poziomach zaawansowania językowego, warto byłoby natomiast – w nawiązaniu do wyników przeprowadzonych badań – wprowadzać i analizować te konteksty, w których obligatoryjna w języku polskim kategoria aspektu ma w rzeczywistości charakter redundantny.

Lista zarówno przedstawionych tu propozycji badawczych, jak i sposobów wykorzystania wniosków płynących z opisanej analizy w glottodydaktyce polonistycznej z pewnością nie wyczerpuje możliwości, jakie otwierają badania materiałowe słowiańskiego aspektu polskiego czasownika i jego ekwiwalentów tłumaczeniowych w językach pozbawionych tej gramatycznej kategorii. Nie ulega wątpliwości, że analizy te, wreszcie możliwe do przeprowadzenia w sposób naprawdę systematyczny i kompleksowy, należy kontynuować, a inspirowane nimi praktyczne rozwiązania stopniowo weryfikować jako potencjalną alternatywę dla dotychczasowych, utartych ścieżek nauczania aspektu.

Bibliografia

- Agrell S., 1908, *Aspektänderung und Aspektbildung beim polnischen Zeitworte*, Håkan Ohlssons Buchdruckerei, Lund.
- Andersson S. G., 2004, *Gibt es Aspekt im Deutschen?*, [w:] L. Gautier, D. Haberkorn (red.), *Aspekt und Aktionsarten im heutigen Deutsch*, Stauffenburg, Tübingen, s. 1–11.
- Cockiewicz W., 1992, *Aspekt na tle systemu słowotwórczego polskiego czasownika i jego funkcyjne odpowiedniki w języku niemieckim*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Cockiewicz W., 2007, *Na peryferiach aspektu*, „LingVaria”, nr 2(4), s. 9–25.
- Czarnecki T., 1998, *Aspektualität im Polnischen und Deutschen. Bedeutungen und Formen in einer konfrontativen Übersicht*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Czochralski J. A., 1975, *Verbalaspekt und Tempussystem im Deutschen und Polnischen. Eine konfrontative Darstellung*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Dickey S. M., 2000, *Parameters of Slavic Aspect: A Cognitive Approach*, Center for the Study of Language and Information, Stanford.
- Gagarina N., 2008, *Gestufte nature of aspectual pairs*, [w:] B. Brehmer, K. B. Fischer, G. Krumbholz (red.), *Aspekte, Kategorien und Kontakte slavischer Sprachen. Festschrift für Volkmar Lehmann zum 65. Geburtstag*, Kovač, Hamburg, s. 161–172.
- Grzegorzczkova R., 1997, *Nowe spojrzenie na kategorię aspektu w perspektywie semantyki kognitywnej*, [w:] R. Grzegorzczkova, Z. Zaron (red.), *Semantyczna struktura słownictwa i wypowiedzi*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 25–38.
- Grzegorzczkova R., 1998, *Profilowanie a inne pojęcia opisujące hierarchiczną strukturę znaczenia*, [w:] J. Bartmiński, R. Tokarski (red.), *Profilowanie w języku i w tekście*, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 9–17.
- Hochartz B., 1993, *Erstsprachlicher Erwerb von Wortbedeutungen im Russischen*, Unveröffentlichtl. Hausarbeit zum Ersten Staatsexamen, Hamburg.
- Karolczuk A., 2010, *Teksty, „podteksty” i konteksty a przyswajanie aspektu*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 17, s. 251–256.
- Kiwit B., 2012, *Czy językowi polskiemu brakuje rodzajników? Polskie ekwiwalenty tłumaczeniowe niemieckiej kategorii wyznaczoności grupy imiennej*, [w:] W. Śliwiński (red.), *Język – styl – tekst w teorii i praktyce badawczej*, Libron, Kraków, s. 61–69.
- Lefèvre M., 2004, *Aspekt, Aktionsart und Temporalität. Onomasiologischer Ansatz anhand Walsers. Einschub über die scheinbare Gleichzeitigkeit*, [w:] L. Gautier, D. Haberkorn

- (red.), *Aspekt und Aktionsarten im heutigen Deutsch*, Stauffenburg Verlag, Tübingen, s. 151–164.
- Lehmann V., 1988, *Der russische Aspekt und die lexikalische Bedeutung des Verbs*, „Zeitschrift für slavische Philologie”, nr 48, s. 170–181.
- Lehmann V., 1993, *Die russischen Aspekte als Gestufte Kategorien (Ein Beispiel für die Bedeutung der kognitiven Linguistik in der slavistischen Sprachwissenschaft)*, „Die Welt der Slaven”, nr 38(2), s. 265–297.
- Lehmann V., 2010, *Der slavische Aspekt im Licht der kognitiven Linguistik*, [w:] T. Anstatt, B. Norman (red.), *Die slavischen Sprachen im Licht der kognitiven Linguistik*, Harrasowitz Verlag, Wiesbaden, s. 77–99.
- Lewiński P., 2014, *Istota aspektu a nauczanie języka polskiego jako obcego*, [w:] A. Dąbrowska, U. Dobesz (red.), *40 lat wrocławskiej glottodydaktyki polonistycznej. Teoria i praktyka*, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław, s. 313–329.
- Nadachewicz A., 2007, *Kategoria aspektu w języku polskim i niemieckim. Analiza translatywna*, „Investigationes Linguisticae”, vol. 15, s. 129–152, <https://doi.org/10.14746/il.2007.15.9>.
- Odiya D., 2006, *Das Sägewerk*, tłum. M. Pollack, Zsolnay-Verlag, Wien.
- Odiya D., 2003, *Tartak*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec.
- Porzig W., 1927, *Zur Aktionsart indogermanischer Präsensbildungen*, „Indogermanische Forschungen”, nr 45, s. 152–167.
- Stawnicka J., 2007, *Aspekt – iteratywność – określniki kwantyfikacyjne: na materiale form czasu przeszłego w języku polskim*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Willim E., 2006, *Event, Individuation and Countability. A Study with Special Reference to English and Polish*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Zeh J., 2001, *Adler und Engel. Roman*, Schöffling und Co. Verlag, Frankfurt am Main.
- Zeh J., 2004, *Orły i anioły*, tłum. S. Lisiecka, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa.

STRESZCZENIE

Artykuł porusza zagadnienie aspektu polskiego czasownika w perspektywie kontrastywnej. Omawiana kategoria gramatyczna potraktowana została jako problem przekładu polsko-niemieckiego i niemiecko-polskiego oraz jako wyzwanie dla nauczających języka polskiego jako obcego studentów reprezentujących kraje spoza kręgu słowiańskiego, a także dla samych uczących się. Zastosowanie metod semantyki kognitywnej (zwłaszcza teorii Renaty Grzegorzczukowej i Volkmar Lehmana) do badań empirycznych przyniosło odpowiedzi na niezwykle ważne pytania o funkcyjne odpowiedniki aspektu w językach bezaspektowych, rzeczywisty udział wykładników kontekstowych i kognitywnych w repertuarze ekwiwalentnych eksponentów (nie)dokonaności oraz potencjalną irrelewantę jednoznaczności w określonych kontekstach w języku polskim. Wnioski płynące z opisanych badań mogą znaleźć zastosowanie w glottodydaktyce polonistycznej, przyczyniając się do stopniowego wprowadzania zmian w sposobie nauczania aspektu w grupach niesłowiańskich.

Słowa kluczowe: nauczanie języka, tłumaczenie, aspekt, para aspektowa, perfektywność, semantyka kognitywna

DOMINIKA IZDEBSKA-DŁUGOSZ 

Uniwersytet Jagielloński

Błędy gramatyczne w polszczyźnie pisanej studentów ukraińskojęzycznych – korpusowe badania lapsologiczne

Grammatical Errors in Written Polish Made by Ukrainian-speaking Students – A Lapsological Corpus Study

The article presents the research on grammatical errors made by Ukrainian-speaking students learning Polish as a foreign language. The analyses constitute an example of a lapsological corpus study. Their aim is to characterise inflection and grammatical errors excerpted from written assignments produced by Ukrainian learners. The knowledge of errors – their quality and quantity – allows for stating the parts of Polish grammar which are the most difficult for this group of learners and, subsequently, designing teaching aids and techniques which take into account the students' particular needs. The results of the research – especially the number of interference errors – lead to an unambiguous conclusion – the need to teach Polish to Ukrainians in the contrast of their first language.

Key words: grammatical errors, Ukrainian-speaking students, lapsology, corpus study

1. Wprowadzenie

Badanie błędów językowych ma niemal 100-letnią tradycję w glottodydaktyce: od pierwszych hipotez kontrastywnych, w których dostrzeżono wagę zjawiska błędu językowego, poprzez okres wzmożonych analiz błędów – do teorii interjęzyka. Analiza błędów jest popularną metodą badawczą także we współczesnej glottodydaktyce – obecnie doświadczamy jej renesansu. Dostarcza ona istotnych informacji na temat akwizycji języka obcego, z uwzględnieniem czynników hamujących ten proces, szczególnie w przypadku gdy język pierwszy (J1) i język obcy (J2) są językami podobnymi i (lub) pokrewnymi, a błędy językowe wynikają ze zjawiska interferencji.

Niniejszy tekst stanowi raport z badań nad błędami gramatycznymi w polszczyźnie pisanej studentów z pierwszym językiem ukraińskim uczących się języka

polskiego jako obcego, przeprowadzonych w latach 2013–2017 w Rzeszowie. W rezultacie analiz utworzono korpus 5989 błędów gramatycznych.

2. Koncepcja ramowa badań

W opisywanych badaniach analizie podlegały wszystkie językowe błędy gramatyczne wyekscerpowane z prac pisemnych studentów z Ukrainy. Przyjęto, że błędy językowe stanowią „nieświadome odstępstwa od obowiązującej w danym momencie normy językowej, czyli takie innowacje, które nie znajdują uzasadnienia funkcjonalnego” (Markowski, 2008: 55), a ich identyfikacja polega na odwołaniu się do skodyfikowanej normy języka polskiego. Wzięto pod uwagę wyłącznie gramatyczne błędy językowe, które – zgodnie z przyjętą klasyfikacją błędów Andrzeja Markowskiego – stanowią typ błędów wewnątrzjęzykowych, systemowych i obejmują błędy fleksyjne i składniowe (Markowski, 2008: 56–59). Badano zatem obiektywne błędy językowe (w odniesieniu do normy języka), nie zaś błędy glottodydaktyczne¹, które wyróżniane są na tle normy glottodydaktycznej – szczegółowych wymagań dla danego poziomu biegłości w zakresie poprawności językowej. Wyróżnienie normy glottodydaktycznej pozwala na relatywizację pojęcia błędu, uczynienie go relewantnym glottodydaktycznie oraz powiązanie z treściami glottodydaktycznymi (Chomicz-Jung, 1990: 24–33). Stopniowania wagi błędów, a w konsekwencji ich relatywizacji chciano w opisywanych badaniach uniknąć celowo, gdyż podstawowym założeniem analiz było ukazanie skali problemu z gramatycznością wypowiedzi w polszczyźnie studentów ukraińskojęzycznych – niezależnie od poziomu biegłości językowej. Głównym natomiast wnioskiem o charakterze aplikacyjnym uczyniono postulat konieczności stworzenia metodyki szczegółowej nauczania JPJO Ukraińców, która będzie się charakteryzowała nastawieniem na doskonalenie poprawności produkcji językowej (ustnej i pisemnej) tej grupy uczących się.

3. Teoretyczno-metodologiczne wyznaczniki badań lapsologicznych

Błąd językowy w J2 uczącego się jest obecny w glottodydaktyce co najmniej od lat 30. ubiegłego wieku². Kolejne dwa dziesięciolecia to okres analizy kontrastywnej³ (ang. *contrastive analysis* – dalej CA) w językoznawstwie, czyli pierwszego prądu

¹ Błąd glottodydaktyczny to każde odstępstwo od wyznaczonej normy glottodydaktycznej (Chomicz-Jung, 1990: 21).

² Jewgienij D. Poliwanow badał w tym okresie błędy w języku rosyjskim jako rezultat interferencji z języka uzbeckiego (Балыхина, Игнатъева, 2010: 31).

³ Między innymi: Charles C. Fries, Uriel Weinreich, Robert Lado.

o charakterze naukowym, który podjął zagadnienie zjawiska błędu językowego oraz jego wagi w nauczaniu J2. To okres popularności hipotezy kontrastywnej – odwołującej się do podstawowych założeń behawioryzmu, która zakładała, że błąd w J2 jest wynikiem różnic strukturalnych pomiędzy J1 i J2 uczącego się. Im więcej zatem kontrastów, im większe różnice pomiędzy systemami językowymi, tym więcej błędów zostanie popełnionych w języku docelowym. Uważano, że „interferencja jest odwrotnie proporcjonalna do stopnia podobieństwa między porównywanymi elementami” (Krzeszowski, 1979: 587–588)⁴. W analizach kontrastywnych J1 i J2 upatrywano szansy na pozbycie się błędu językowego z produkcji w J2 poprzez przewidywanie wszystkich miejsc wystąpienia interferencji. Sądono, że przyswojenie J2 polega na opanowaniu różnic między dwoma systemami (Komońska, 1980: 96).

Szybko jednak okazało się, że błędy językowe są popełniane nie tylko w miejscach przewidzianych przez CA. Należało zatem podejść do błędów inaczej. Okresowo zanegowano całkowicie przydatność CA w dydaktyce języków obcych, czego wyrazem jest słynna wypowiedź Leonarda Newmarka:

Lekarstwem na interferencję językową jest po prostu lekarstwo na niewiedzę, tzn. uczenie się. Nie istnieje żadna szczególna potrzeba zwalczania interferencji ze strony języka ojczystego ucznia, co było bardziej lub mniej wyraźnym usprawiedliwieniem studiów kontrastywnych, które, zdaniem lingwistów, mają być niezbędne dla planowego nauczania języków (za: Marton, 1979: 607).

Szczęśliwie jednak nie porzucono refleksji nad błędami i już wkrótce rozpoczęto intensywne analizy – tym razem jednak nie były to studia porównawcze nad dwoma systemami językowymi, ale samych błędów. Strukturalne właściwości języków ustąpiły teraz miejsca pytaniom o istotę procesu uczenia się języka obcego, a w tym – o mechanizm powstawania błędu. W ten sposób narodziła się właściwa analiza błędów (ang. *Error Analysis*, dalej EA) jako kierunek w badaniach glottodydaktycznych i lingwistycznych, w którym błędy językowe uznaje się za:

- elementy naturalne – „[...] popełnianie błędów jest nieuniknionym, a być może nawet koniecznym elementem procesu uczenia się” (Corder, 1983: 124);
- elementy relewantne, niosące informacje o tym, co uczący się już przyswoił, a czego jeszcze nie; w jaki sposób język jest przyswajany: jakimi strategiami i technikami uczenia się posługuje się uczący się. Informacje te są istotne nie tylko dla lektora, lecz także dla samego uczącego się.

⁴ Dziś wiemy, że jest dokładnie odwrotnie – im więcej zbieżności pomiędzy dwoma systemami językowymi, tym więcej potencjalnych błędów interlingwalnych.

Teoretyk i metodolog EA – S. Pit Corder zaproponował spójną pięciostopniową metodologię badania błędów językowych w J2:

- rozpoznanie błędu – ważny jest kontekst produkcji językowej ucznia oraz jej interpretacja⁵;
- opis błędu – porównanie wypowiedzi przyjętej za błędną z wypowiedzią zrekonstruowaną w danym kontekście tekstowym – opis lingwistyczny;
- objaśnienie błędu – wyjaśnienie mechanizmów powstania danego błędu – opis psycholingwistyczny (np. teoria interferencji);
- określenie częstotliwości pojawiania się błędu – badanie powinno obejmować błędy występujące regularnie, w homogenicznej grupie uczących się: ten sam J1, wiek, wykształcenie, poziom społeczny i intelektualny;
- określenie metod zapobiegania pojawianiu się błędu (Corder, 1983: 120–125).

Metodologia ta jest z powodzeniem wykorzystywana w badaniach lapsologicznych także obecnie – zastosowano ją również w opisywanych tutaj analizach.

Na gruncie polskim osiągnięcia EA upowszechnił Franciszek Grucza, nadając badaniom tego typu polską nazwę *lapsologia* (1978). Autor upatrywał w błędzie językowym w J2 zjawiska wieloaspektowego, które można badać z punktu widzenia lingwistyki, psycholingwistyki, psychologii, socjolingwistyki oraz glottodydaktyki. Ze względu na przedmiot badań i metodę analizy wyróżnić więc można lapsologię lingwistyczną, psychologiczną i glottodydaktyczną. Ta ostatnia, będąca w centrum zainteresowania autora, zajmować powinna się nie błędem samym w sobie, ale informacjami zawartymi w nim, czyli takimi, które mają „glottodydaktyczną relewancję” (Grucza, 1978: 23) – błąd ma być bowiem odniesiony do całego układu glottodydaktycznego. Lapsologia glottodydaktyczna może ponadto być ogólna oraz szczegółowa. Prezentowane w niniejszym tekście badania można by zatem zaliczyć do glottodydaktycznej lapsologii polsko-ukraińskiej, której przedmiotem są błędy popełnione przez nosicieli języka ukraińskiego w języku polskim.

Grucza postawił przed lapsologią glottodydaktyczną zadania analizy błędów językowych, ich ewaluacji oraz profilaktyki i terapii błędów. Wszystkie czynności badawcze mają prowadzić do wniosków aplikacyjnych pozwalających na prognozowanie miejsc lapsogennych – co ma się dokonywać przy wsparciu badań konfrontatywnych (Grucza, 1978: 31). To założenie przyświeca także prezentowanym w niniejszym artykule analizom.

Zaawansowane analizy lapsologiczne pozwoliły zauważyć w pewnym momencie, że niektóre błędy pojawiają się tylko na danych poziomach zaawansowania, a znikają na innych. Dzięki badaniu i porównywaniu ze sobą całych grup błędów wysunęto teorię o „międzyjęzyku”, mającym własne reguły, gramatykę, niebędącym ani

⁵ Corder badał błędy zarówno „jawne” (powierzchniowo), jak i „skryte” (powierzchniowo gramatyczne, ale nieoddające intencji nadawcy – dziś nazywane pragmatycznymi). Opisywane w niniejszym badaniu błędy należą do „jawnych”.

J1, ani J2, ale dynamiczną wypadkową cech i elementów obu systemów. Teoretycy systemów aproksymatywnych (termin Nemsera), jak William Nemser i Pit Corder, akcentowali błędność (w stosunku do norm i reguł J1 i J2) uczniowskich systemów idiosynkratycznych (termin Cordera) – płynną i dającą się opisać w kategoriach poziomów biegłości (czym dzisiaj już dysponujemy – dzięki ESOKJ⁶). Larry Selinker zwrócił natomiast uwagę na dynamikę rozwoju interjęzyka, jak nazwał ów przejściowy dialekt uczniowski, oraz na możliwość potencjalnej fosylizacji (ang. *fossilisation*), czyli zatrzymania się procesu przyswajania języka obcego na pewnym etapie rozwoju (Selinker, 1972). Pewne formy językowe mogą stać się „skamieliną” (Komorowska, 1980) i nie będzie możliwa ich zmiana na drodze nawet bardzo intensywnych ćwiczeń. Ze zjawiskiem tym spotykamy się szczególnie u uczących się JPJO użytkowników pierwszego języka wschodniosłowiańskiego. Swoista „pułapka komunikatywności” (Skalska, Skalski, 1995) czy też *effect plateau* (za: Lipińska, 2003: 93) występują u nich na skutek ich naturalnej komunikatywności w polszczyźnie (interkomprehensja), która z kolei mocno hamuje doskonalenie językowe.

W prezentowanych w niniejszym tekście analizach wykorzystano dorobek glottodydaktyki w zakresie rozpoznawania błęd językowego i wykorzystywania zdobytej w ten sposób wiedzy w praktyce dydaktycznej. Zastosowano klasyczną metodologię badania błędów powstałą w łonie EA autorstwa Cordera. Narzędzia analizy kontrastywnej języków polskiego i ukraińskiego oraz rosyjskiego pozwoliły z kolei na wskazywanie interferencyjnych źródeł błędów. Co się zaś tyczy teorii interjęzyka – to badania błędów mogą i powinny być wstępem do pogłębionych analiz procesu akwizycji, jednak same w sobie nie świadczą o etapach interjęzyka, nie opisują poszczególnych jego stadiów.

4. Cel i metodologia badań nad błędami Ukraińców

Cel badań to charakterystyka błędów gramatycznych popełnionych przez Ukraińców⁷ dokonana za pomocą analizy językoznawczej oraz glottodydaktycznej (źródło błędu, konsekwencje błędu dla powodzenia komunikacji). Poznanie charakteru oraz liczebności błędów ma pomóc w określeniu lapsogennych dla Ukraińców miejsc polskiej gramatyki, co z kolei ma się przyczynić do tworzenia pomocy dydaktycznych dla tej grupy odbiorców zaprojektowanych tak, by realizować ich szczególne potrzeby w zakresie kształcenia językowego. Długofalowym celem niniejszych badań jest stworzenie metodyki nauczania JPJO osób ukraińskojęzycz-

⁶ *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, 2003, Wydawnictwa CODN, Warszawa.

⁷ Błędy w polszczyźnie Ukraińców badali m.in.: A. Dąbrowska, U. Dobesz, M. Pasięka (2010); Ł. Korol (2013; 2015); J. Kowalewski (2015; 2017); A. Krawczuk (2005; 2008; 2012).

nych – typu metodyki szczegółowej, która miałaby obok doświadczalnego także uzasadnienie naukowe.

Prezentowane badanie błędów to metoda analizy dokumentów (prace pisemne) w celu gromadzenia danych szczegółowych (technika zamknięta) (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 165). Dane szczegółowe to błędy gramatyczne, identyfikowane na podstawie skodyfikowanej normy języka polskiego (dostępne słowniki poprawnej polszczyzny i słowniki języka polskiego).

Błędy gramatyczne poddano zarówno analizie jakościowej, jak i ilościowej. Analiza jakościowa polegała na lingwistycznym, glottodydaktycznym i psycholingwistycznymi opisie i objaśnieniu błędu. Analiza ilościowa korpusu błędów pozwoliła na wyłonienie: najtrudniejszych dla studentów ukraińskojęzycznych miejsc w polskiej gramatyce (frekwencja występowania błędu, powtarzalność błędów jednego typu); udziału błędów powodowanych interferencją międzyjęzykową w zgromadzonym korpusie błędów, czyli wyłonienie form i struktur polszczyzny, które są szczególnie podatne na działanie transferu negatywnego.

5. Grupa badawcza

Założono, że wiedza o homogenicznej – ukraińskojęzycznej grupie badawczej uzupełnia w istotny sposób samą analizę błędów przez nią popełnionych. Na 100 losowo wybranych studentów z Ukrainy I roku różnych kierunków studiów (stanowiących losowe odzwierciedlenie próby właściwej) więcej było kobiet – 56% – niż mężczyzn – 44%. Średnia wieku badanych studentów wyniosła 18,93 roku (Ukraińcy kończą szkołę w wieku 17 lat). Zdecydowana większość badanych studentów to mieszkańcy zachodniej Ukrainy – 71%. Ustalono, że 83% badanych uczyło się języka polskiego jeszcze przed przyjazdem do Polski, najczęściej w formie kursów prywatnych, zarówno indywidulanych, jak i grupowych.

Istotne w badaniu błędów – zwłaszcza w ich objaśnieniu (wskazywaniu źródła) – są informacje na temat znajomości języków obcych przez badanych. Szczegółowe dane na ten temat zawiera poniższa tabela.

Tabela 1. Znajomość języków obcych wśród studentów (źródło: badania własne)

Język	Liczba wskazań
rosyjski	94
angielski	88
niemiecki	24
francuski	4
włoski	3
hiszpański	2

Język	Liczba wskazań
białoruski	2
portugalski	1
szwedzki	1
chiński	1

Dla analizy błędów u osób ukraińskojęzycznych ich bilingwizm w zakresie języka rosyjskiego ma znaczenie podstawowe⁸, stąd nie dziwi wysoka liczba wskazań języka rosyjskiego. Nie można także pominąć zjawiska *surżyku* określanego jako subjęzyk lub quasi-język powstały ze zmieszania języka ukraińskiego z rosyjskim, którym posługuje się wielu Ukraińców.

Ważna jest także pojemność J2 badanych. Poniższy wykres przedstawia uzyskane dane na ten temat. Ponad połowa badanych zna dwa języki obce (57%). Badani wykazują się częstszą znajomością trzech języków obcych (28%) niż wyłącznie jednego (12%), którym zapewne jest język rosyjski.

Sprawdzono także samoocenę badanych w zakresie poszczególnych sprawności językowych w skali 1–6 (gdzie 1 to „bardzo słabo”, a 6 „bezbłędnie”)⁹. Poniższa tabela zawiera uzyskane w ten sposób średnie ocen.

Tabela 2. Samoocena studentów w zakresie sprawności językowych (źródło: badanie własne)

Sprawność	Średnia ocena
mówienie	3,7
rozumienie ze słuchu	4,5
czytanie	4,4
pisanie	3,6

Powyższą samoocenę studentów należy uznać za zgodną z autentycznymi wynikami tej grupy uczących się: najszybciej kształtowane są sprawności receptywne, a wśród produktywnych zdecydowanie najwyższy stopień trudności ma pisanie.

Zbadano także samoocenę studentów w zakresie znajomości gramatyki języka polskiego. Średnia ocena przyznana sobie to 3,5.

⁸ Bronisława Ligara podkreśla odrębność kompetencji językowej osoby dwujęzycznej jako kompetencji oryginalnej, niebędącej prostą sumą (L1a+L1b) dwóch systemów językowych. Posiadanie podwójnego repertuaru językowego przez osoby bilingwalne pozwala im czerpać z dwóch zasobów językowych w sposób oryginalny i kreatywny (Ligara, 2016: 16–17).

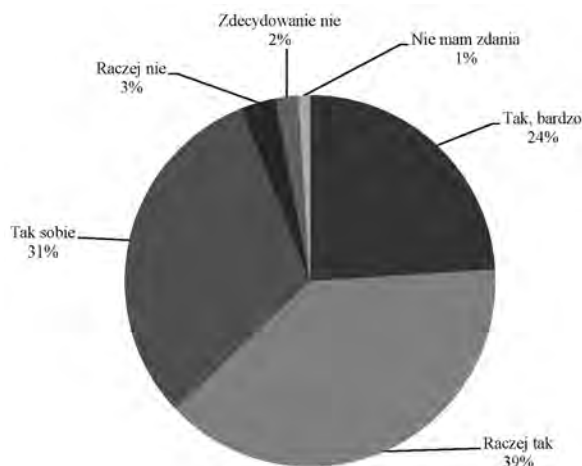
⁹ Sposób badania samooceny zaczerpnięto z pracy Katarzyny Bednarskiej (2014: 66–68).

Tabela 3. Samoocena studentów w zakresie znajomości podsystemów języka polskiego i ortografii (źródło: badanie własne)

Podsystem języka	Średnia ocena
fonetyka	4,0
ortografia	3,8
słownictwo	3,9
morfologia	3,6
składnia	3,7

Istotny jest także stosunek do gramatyki języka polskiego. To ważny czynnik w budowaniu motywacji wewnętrznej uczących się, a zgodnie z założeniem kursu dla Ukraińców miałby głównie gramatyczno-poprawnościowy charakter. Poniższy diagram przedstawia odpowiedzi na pytanie, czy studenci lubią uczyć się gramatyki języka polskiego.

Diagram 1. Odpowiedzi na pytanie: *Czy lubisz uczyć się gramatyki języka polskiego?* (źródło: badanie własne)



Większość badanych wykazuje pozytywny stosunek do nauki gramatyki polszczyzny (razem 63%), neutralnych odpowiedzi udzielono 31%, zaś negatywnych zaledwie 6%. Wyniki te wskazują więc na korzystne uwarunkowania nauczania systemu gramatycznego polszczyzny w grupach studentów z Ukrainy.

6. Materiał badawczy

Materiał badawczy pochodzi z prac pisemnych studentów z Ukrainy studiujących w Wyższej Szkole Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie. Materiał zbierano w cią-

gu czterech lat: 2013–2017. Badaniom poddano kilka roczników studentów ukraińskich – zawsze I roku różnych kierunków studiów, uczących się języka polskiego jako obcego na obowiązkowym lektoracie zakończonym egzaminem na poziomie B1, a od roku 2016/2017 – na poziomie B2.

Tabela 4. Charakterystyka materiału badawczego (źródło: badania własne)

Typ pracy	Symbol	Charakterystyka	Liczba prac
esej z egzaminu pisemnego na poziomie B1	EB1	część D. (Pisanie) egzaminu wewnętrznego (uczelnianego) tworzonego na wzór egzaminów certyfikатовych z materiałów ogólnodostępnych oraz własnych	350
esej z egzaminu pisemnego na poziomie B2	EB2	jw.	63
prace pisemne	PP	różnorodne prace pisemne z zajęć (poziom A1–B2)	158
testy gramatyczne	TG	pisemne testy gramatyczne, głównie ewaluacyjne (kolokwia), obejmujące wiele różnorodnych zagadnień gramatycznych z poziomów A1–B2	200
testy gramatyczne na r. męskoos.	TGmos	testy poświęcone wyłącznie formom wyrazów w M. lm. rodzaju męskoosobowego	38
tłumaczenia	Tł.	głównie tzw. tłumaczenia odwrotne powstające na zajęciach eksperymentalnych prowadzonych przez autorkę	32
kreatywne pisanie	KP	wiersze, sentencje i przysłowia tworzone przez studentów z grup na poziomie B2	21
			824

Do prac pisemnych włączono także testy gramatyczne i tłumaczenia (28% wszystkich prac), by błędy niewymuszone uzupełnić wymuszonymi (w pracach sterowanych).

7. Wyniki badań

Niniejszy podrozdział zawiera wyniki badania materiału badawczego – gramatycznych błędów z podziałem na błędy fleksyjne oraz składniowe, z zestawieniami ilościowymi oraz najbardziej reprezentatywnymi przykładami najczęstszych błędów.

7.1. Błędy fleksyjne – fleksja imienna

Fleksji imiennej podlegają rzeczowniki, przymiotniki, imiesłowy przymiotnikowe, liczebniki oraz zaimki. W poniższej tabeli zebrano wszystkie dane ilościowe na temat błędów popełnionych przez badanych w tych częściach mowy.

Tabela 5. Podsumowanie liczby błędów – fleksja imienna (źródło: badania własne)

Typ błędu	Rzeczownik	Przymiotnik	Liczebnik	Zaimek	RAZEM:
błędny rodzaj	231	359	35	260	885
błędna liczba	63	140	-	40	243
błędne formy wyrazowe (np. przypadek, stopień)	1048	265	13	349	1675
RAZEM	1340	764	48	649	2801

Najliczniejsze błędy popełniono w rzeczownikach (48%). Na drugim miejscu znalazły się przymiotniki (27%). Niewiele mniej błędów wystąpiło w zaimkach (23%). Błędy w liczebnikach można uznać za marginalne (2%)¹⁰. Zdecydowanie najwięcej błędów popełniono w odmiennych formach wyrazowych – głównie w przypadkach (60%), na drugim miejscu znalazły się błędy w rodzaju (31,5%), na ostatnim zaś – w liczbie (8,5%). W przypadku rzeczowników i zaimków najtrudniejsza okazała się deklinacja, zaś w przypadku przymiotników i liczebników najwięcej było błędów w rodzaju.

W **rzeczownikach** popełniono w sumie **1340 błędów**, z czego:

- 231 błędów w kategorii rodzaju (17%);
- 63 błędy w kategorii liczby (5%);
- 1046 w kategorii przypadku (78%).

Błędy w kategorii rodzaju najczęściej miały silny charakter transferowy, np.:

- pol. *program* (r.m.) – ukr. *програма* (r.ż.): **Jest bardziej skoplikowaną programą* (PP);
- pol. *kontrola* (r.ż.) – ukr. *контроль* (r.m.): **totalny kontrol* (PP);
- pol. *szansa* (r.ż.) – ukr. *шанс* (r.m.): **dawać sobie szans* (PP);
- pol. *analiza* (r.ż) – ukr. *аналіз* (r.m.): **analiz* (x3PP).

Do tej grupy zaliczamy także, zwykle bardzo liczne, niepoprawne realizacje r.męskoos. w lm., jak np.: **autory* (PP); **aktory* (TG; TGmos; PP); **kosmity* (KP); **turysty* (x2PP); **kolegi* (x4EB1).

Najliczniejsze jednak błędy popełniono w deklinacji rzeczownika. Poniższa tabela zawiera szczegółowe dane liczbowe z podziałem na poszczególne przypadki rzeczownika.

¹⁰ Liczebniki polskie nie są łatwe dla Ukraińców, jednak w analizowanym korpusie znalazło się w nich niewiele błędów. Należałoby poświęcić tej części mowy oddzielne testy gramatyczne.

Tabela 6. Liczebność błędów w poszczególnych przypadkach rzeczownika (źródło: badania własne)

P.	Lp.			RAZEM:	Lm.			RAZEM:	
	R.M.	R.Ż.	R.N.						
M.	-			-	r.męskoos.: 309		r.niemęskoos.: 96	405	
D.	69	21	6	96	r.m.: 59		r.ż.: 26	r.n.: 7	92
C.	21	31	-	52	20			20	
B.	19	106	-	125	r.męskoos.: 4		r.niemęskoos.: 39		43
N.	17	10		27	27			27	
Ms.	28	81	26	135	16			16	
W.	1	7	-	8	-			-	
				443				603	

Nieco więcej błędów w odmianie rzeczowników popełniono w lm. (57,5%) niż w lp. (42,5%). Najtrudniejszym przypadkiem w lp. jest Ms., a zaraz za nim B. W lm. zdecydowanie najtrudniejszy jest M. (67% wszystkich błędów w lm.).

Najtrudniejsze miejsce polskiego Ms. dla studentów to końcówki w rzeczownikach miękkotematowych r.ż. oraz zakończonych na spółgłoskę funkcjonalnie miękką, np.:

**w jednej chwili* (PP); **o kuchni* (EB1); **Studiuję na uczelni* (x2EB1); **w pustynie* (KP); **w pływalni* (EB1); **w głównej roli* (PP); **Siedziałem na aule* (EB2); **stać na ziemi* (EB1);

**na granice* (EB1); **Marzę o podróży* (EB1); **na plaży* (x2EB1); **po pracy* (x2PP; EB1); **na ulice* (PP; x3EB1; EB2); **w ciężce* (EB1); **w stolicy Polski* (x3EB1).

Natomiast w B. lp. najczęstszym błędem jest – dobrze znane lektorom – użycie rodzimej końcówki: **jechać na Ukrainę* (PP); **Mam miła kotku* (TG); **Oddał duszu* (PP); **Mam komórku i torbu* (TG).

Najliczniejsze błędy w M. lm. popełniono w rzeczownikach, które przyjmują końcówkę *-e* (o wygłosie zakończonym na spółgłoskę funkcjonalnie miękką i fonecznie miękką). Szczególnie jednorodną grupę tworzą rzeczowniki o wygłosie na *-j* w rodzaju męskim nieosobowym (zwyčaj, tramwaj) i na *-cja* w r.ż., np.:

**piękne, kolorowe węży* (TG); **talerzy* (PP); **różne staży* (x2PP); **miesiący* (EB1); **Są różny cely* (PP); **hosteli* (PP); **zwyczaj* (EB1); **tramwaji* (EB1);

**podróży* (EB1); **różne wyprzedaży* (EB1); **ulicy* (x4EB1; x3EB2);

**spódnicy* (EB2); **tradycji* (EB1; PP); **animacji* (PP); **preferencji* (PP); **publikacji* (PP); **konsekwencji* (PP); **aplikacji* (PP); **propozycji* (PP); **technologii* (PP); **emocij* (x2PP); **Wychowawczynie muszą być ciepłe* (T1); **świni* (PP); **Powstają nowe uczelnie* (PP).

W **przymiotnikach** popełniono w sumie **764** błędy, w tym:

- 359 błędów w kategorii rodzaju;
- 140 błędów w kategorii liczby;
- 237 błędów w kategorii przypadku;
- 28 błędów w stopniowaniu.

W przypadku przymiotnika – inaczej niż w rzeczowniku – trudniejszy od deklinacji okazał się dla studentów rodzaj. Najliczniejsze błędy w rodzaju polegają na użyciu r.niemęskoos. zamiast r.męskoos., jak np.: **wykwalifikowane wykładowcy* (PP); **inne ludzie* (x2PP); **prawdziwe przyjaciele* (PP); **ciekawe studenci* (TG); **stare panowie* (x4TG); **dobrze aktorzy* (x2TG); **mądre lekarze* (x2TG); **drogie koledzy* (TG); **nerwowe klienci* (x5TG). Częste są także błędy użycia r.m. lp. zamiast r.męskoos.: **Ludzi są towarzyski* (PP); **miły kelnerzy* (TG); **ciekawcy studenci* (TG); **polski poeci* (x4TG); **drogi koledzy* (x7TG). Na trzecim miejscu pod względem frekwencji występują błędy użycia r.męskoos. w miejsce r.niemęskoos.: **główni problemy* (PP); **skuteczni działania* (PP); **sały sportowi* (PP); **okrągli, brązowi oczy* (PP); **ciekawi studentki* (TG); **mili panie* (x4TG); **dobrzy towary* (x4TG); **piękni krajobrazy* (TG).

Liczebność błędów w poszczególnych przypadkach przymiotnika przedstawiono w poniższej tabeli.

Tabela 7. Liczebność błędów w poszczególnych przypadkach przymiotnika (źródło: badania własne)

P.	Lp.			RAZEM:	Lm.		RAZEM:
	R.M.	R.Ż.	R.N.				
M.	21	2		23	r.męskoos.: 146	r.niemęskoos.: 8	154
D.	4	10	-	14	3		3
C.	-	-	-	-	1		1
B.	5	31	-	36	-		-
N.	4	5	-	9	5		5
Ms.	1	6	5	12	2		2
W.	1	-	-	1	-		-
				72			165

Aż 70% błędów w deklinacji przymiotnika popełniono w lm. Najtrudniejszym przypadkiem w lp. jest dla studentów B. (analogicznie do tego, jak było w rzeczowniku, przenoszona jest rodzima końcówka w rodzaju żeńskim): **Monika lubi pić zielonu herbatu* (TG), zaś w lm. najtrudniejszy jest M., w którym problem dotyczy alternacji i końcówek:

**mądrzy lekarze* (TG); **Jedni są dobrzy* (TGmos); **nadze* (TGmos); **drodze państwo* (EB1); **drodzi koledzy* (x2TG); **nadzi* (TGmos); **młodzie ludzie* (EB1);

**twardzy* (TGmos); **interesujący* (18/38TGmos; x4TG); **głuszy* (2/38 Gmos); **głuchi* (15/38TGmos); **miłi kelnerzy* (TG); **Ludzi są weseli* (PP).

W **zaimkach** popełniono **649** błędów. Szczegółowe dane na ten temat zawiera poniższa tabela.

Tabela 8. Podsumowanie danych ilościowych – zaimek (źródło: badania własne)

Typ błędu	Liczba błędów
rodzaj	260
liczba	40
mylenie form ortotonicznych i enklitycznych	84
zaimki osobowe	73
zaimki dzierżawcze	70
zaimki wskazujące	38
zaimki względne	50
zaimki upowszechniające	18
zaimki nieokreślone, pytajne i przeczące	7
zaimek zwrotny	8
RAZEM:	649

Najliczniejsze są błędy w rodzaju zaimków (w lm.), szczególnie nadużywanie r. męskoos. w zaimkach osobowych: **Komórka, tablet – oni też pomagają* (EB2); **Możemy dowiedzieć się o cenach i porównywać ich* (PP); **Nie zapomnę te wakacje i zawsze będę ich wspominać* (EB1). Wszystkim typom zaimków częściej jest nadawany błędnie r. męskoos.: **To są moi przyjaciółki* (Tł); **swoi możliwości* (PP); **wszyscy aktorki* (5/38TGmos); **Jacy piękne są twoje róże* (TGmos); **To działania, którzy polegą na tym* (PP); **Żadni zwierzęta nie lubią być głodne* (4/38TGmos).

Studenci mylą także często formy ortotoniczne i enklityczne zaimków: **Proszę ciebie o* (EB1); **Pomaga tobie stać lepszym* (PP); **Nic jemu nie grozi* (PP); **Chce jego kupić* (EB1); **Nie czuję siebie tu obcokrajowcem* (EB2).

Liczne błędy w zaimkach osobowych i dzierżawczych polegają głównie na niepoprawnej deklinacji, np.: **Ktoś mi kocha* (PP); **Ostatnio ci widziałam* (EB1); **Ona wzięła jej do domu* (PP); **Będzie chciał ciebie pomóc* (PP); **Kocham swoją matku* (EB2).

7.2. Błędy fleksyjne – fleksja werbalna

Z analizy badań błędów fleksji werbalnej wynikają następujące dane ilościowe:

Tabela 9. Podsumowanie liczby błędów w czasownikach (źródło: badania własne)

Miejsce lub (i) typ błędu	Liczba błędów
błędny bezokolicznik	90
błędne formy koniugacyjne	186
błędy rodzaju w czasie teraźniejszym	4
błędy osoby w czasie teraźniejszym	40
błędy liczby w czasie teraźniejszym	21
błędne formy czasu przeszłego	79
błędy rodzaju w czasie przeszłym (Im.)	71
błędy osoby w czasie przeszłym (brak końcówki osobowej)	73
błędy liczby w czasie przeszłym	-
błędne formy czasu przyszłego	7
błędy rodzaju w czasie przyszłym	4
błędy osoby w czasie przyszłym	29
błędy liczby w czasie przyszłym	2
błędy aspektu (+asp. gerundium +asp. imiesłowu przymiotnikowego biernego)	123 (65+48+10)
błędy w trybie warunkowym:	66:
błędne formy trybu	33
błędny rodzaj	7
błędna osoba	26
błędy w trybie rozkazującym:	30:
błędne formy trybu	27
błędna osoba	1
błędna liczba	2
błędy w imiesłowach	74
błędy w stronie zwrotnej	233
Razem:	1132

Najliczniej w niniejszym korpusie jest reprezentowana błędna strona zwrotna czasowników, co może zaskakiwać. Błędy te mają charakter wybitnie interferencyjny. Często wystąpiło zaniechanie zwrotności, np.: **Życie staje nudne* (PP); **My już nauczyliśmy polskiego* (x2TG); **Bardzo mi podoba muzyka* (PP); **Zdecydowałam wrócić do domu* (Tł); **Łatwo z nimi kontaktować* (EB2). Rzadsza jest zbędna zwrotność czasowników: **Została się w moim sercu* (PP); **Wróciłam się do domu* (PP); **Jak się korzystać z tych stron* (EB1); **nabrać się od nich doświadczenia* (PP).

Na drugim miejscu pod względem liczebności znalazła się odmiana czasowników w czasie teraźniejszym. Najliczniejsze są błędy w III koniugacji, szczególnie w 3 os. lp.: **podobaje* (x4EB1; EB2; PP); **pomagaje* (PP); **dbaje* (EB1); **wynikaje*

(EB1); **składa się* (EB2). W II koniugacji wyraźnym problemem jest ta sama co wyżej osoba: **lubie* (EB1; x5EB2; x4PP; TG); **musze* (EB1; x3PP); **myśle* (KP); **martwie się* (EB1). Choć koniugację studenci poznają już na poziomie A1, mają z nią problemy nawet na poziomie B2, co niejednokrotnie dziwi lektorów.

Na trzecim miejscu znalazły się wszystkie formy aspektowe¹¹ – ich trudność potwierdza się często w badaniach błędów Słowian. Są to zarówno błędy w wyborze nieprawidłowego prefiksu aspektu dokonanego: **Oszczęśliwi nas* (EB1), jak i użycie czasowników niedokonanych w miejsce dokonanych: **Każdy człowiek musze sam decydować* (PP) lub odwrotnie (rzadziej): **Zadzwoiłem do ciebie przez godzinę. Gdzie byłeś?*

Na kolejnym miejscu znajdują się błędy w postaci bezokoliczników, np.: **odwieźć* (EB1; EB2; PP); **zwiedzić* (EB1); **powiedzić* (x2EB1; x7EB2; PP; KP); **myślić* (x3EB1); **usłyszać* (EB2); **domyśleć* (PP); **utrzymować siebie* (PP); **wykorzystować* (PP). Nie można ich opanować inaczej niż pamięciowo, zatem to deficyt tego typu pracy własnej można podejrzewać u studentów.

Z praktyki dydaktycznej wynika, że najbardziej lapsogenny z polskich czasów gramatycznych jest czas przeszły. Poniższa tabela zawiera błędy popełnione w poszczególnych czasach gramatycznych.

Tabela 10. Liczba błędów w poszczególnych czasach gramatycznych (źródło: badania własne)

Kategoria czasu	Liczba błędów
czas teraźniejszy	211
czas przeszły	223
czas przyszły	30

Mimo że – jak się spodziewano – to czas przeszły okazał się najtrudniejszy dla studentów (48%), niewiele mniej błędów popełniono w czasie teraźniejszym (46%), co wskazuje na konieczność zintensyfikowania pracy nad tym zagadnieniem gramatycznym. Czas przyszły natomiast nie jest kategorią lapsogenną dla Ukraińców (6%). Najczęstsze błędy w czasie przeszłym – doskonale znane lektorom, to:

- interferencyjny brak końcówki osobowej: **Ja pomogła jej* (Tł); **My myśleli* (x4EB1);
- wahania co do czasu w lm.: **Te 30 minut trwali 2 godziny* (PP); **Rodzice zaplanowały* (EB1);
- błędna postać czasownika: **Uczucie wszedło* (EB2); **On zaczął rzucać* (Tł); **Myślili* (x2EB1).

Istotne jest także, która z kategorii gramatycznych czasownika jest najmocniej lapsogenna dla objętych badaniem studentów.

¹¹ Także gerundiów i imiesłowu przymiotnikowego biernego – jako kategoria werbalna.

Tabela 11. Liczba błędów w poszczególnych kategoriach gramatycznych czasownika (źródło: badania własne)

Kategoria gramatyczna czasownika	Liczba błędów
błędy w tworzeniu form czasów gramatycznych	272
błędy w tworzeniu form trybów	60
błędy rodzaju	86
błędy osoby	169
błędy liczby	25
błędy aspektu	123
błędy strony (zwrotnej)	233

Zdecydowanie największy problem wystąpił z utworzeniem właściwych form czasów gramatycznych. Strona (zwrotna) także jest trudna. Niemal dwukrotnie liczniejsze okazały się błędy osoby niż rodzaju – co jest wynikiem dość zaskakującym. Te ostatnie są nawet częstsze niż błędy aspektu. Wydaje się, że problem osoby nie był do tej pory zbyt mocno podkreślany w analizach lapsologicznych błędów Ukraińców. Do najmniej lapsogennych kategorii czasownika należą w tym zestawieniu rodzaj, tryb i liczba.

7.3. Błędy składniowe

W poniższej tabeli zamieszczono dane ilościowe na temat wszystkich wyekscerpowanych błędów składniowych.

Tabela 12. Dane ilościowe na temat błędów składniowych (źródło: badania własne)

Typ błędu	Liczba błędów
błędy w grupie głównej	676
błędy rekcji czasowników	358
błędy rekcji innych części mowy	123
błędy w członach nieakomodowanych (zw. przynależności)	267
błędy w składni liczebników	28
nadużywanie konstrukcji bezokolicznikowych	44
nadużywanie gerundiów	23
błędy w konstrukcjach biernych	34
błędy w konstrukcjach nieosobowych	7
błędy w zdaniach warunkowych	34
błędy w zdaniach złożonych z <i>żeby</i>	31
nieprawidłowy dobór spójników	82
błędy szyku zdaniowego	127
kalki składniowe	55

Typ błędu	Liczba błędów
brak niektórych części zdania	15
redundancje (niepotrzebne części zdania)	12
Razem:	1916

Jak wynika z tabeli, najliczniejsze okazały się błędy w składniowej grupie głównej, zarówno w konstrukcji samego podmiotu czy orzeczenia, jak i w akomodacji składniowej składników związku głównego. Wynik ten – ze względu na budowę wypowiedzi w polszczyźnie – jest oczywisty. Bardzo często popełniano błędy także w składniowych związkach rzędu (w sumie 481), szczególnie w rekcji czasowników. Liczne okazały się również błędy w składniowych związkach przynależności oraz wykolejenia szyku zdaniowego.

Spśród licznych błędów w składniowej grupie głównej warto zwrócić uwagę na następujące:

- w orzeczeniu imiennym:
 - orzecznik wyrażony przymiotnikiem w N. zamiast w M.: **Było to korzystnym dla społeczeństwa* (EB1); **Najważniejszym dla mnie jest zdrowie* (PP); **Byłam taką zadowoloną* (EB1);
 - orzecznik wyrażony rzeczownikiem w M. zamiast w N.: **Ona jest adwokat* (PP);
 - błędny orzecznik wyrażony przysłówkiem: **To było fatalnie* (PP); **To jest trudniej* (PP);
 - elipsa łącznika: **Atmosfera tam świetna!* (EB1); **Życ i pracować w Polsce bardzo przyjemno* (EB2);
- w konstrukcji podmiotu:
 - zbędny podmiot zaimkowy przy podmiocie konotowanym końcówką osobową czasownika: **W Polsce ja czuję się* (EB2); **Ty możesz* (EB1); **...którymi my jesteśmy* (PP);
 - błędny podmiot szeregowy: **Umiejętności mamy z nim też różne* (EB2); **Lubimy z nim coś robić razem* (EB2);
 - brak podmiotu: **Im było tak ciekawo rozmawiać* (PP); **Było nam interesujące* (PP).

Błędy akomodacji składniowej w grupie głównej są tak liczne i różnorodne, że nie sposób ich tutaj omówić. Najbardziej reprezentatywne przykłady to naruszenia zgodności pod względem liczby: **Dużo ludzi zapominają* (EB1); **Są wiele kwiatów* (EB1); **Praktyka odbywają się podczas studiów* (PP); **Jest wypadki* (EB2); **Studia w Polsce kosztuje* (PP); pod względem rodzaju: **Zawsze chciałam być chociaż troszeczki podobny do niej* (EB2); **Oni jadły psów* (EB1) itd.

Błędy rekcji czasowników są bardzo liczne w korpusie. Przenoszenie rodzimego przypadku rządzonego przez czasownik wyrazu jest powszechne i stanowi błąd wysoce transferowy, np.:

- pol. *szukać*+D. – ukr. *шукати*+B.: *Szuka dziewczynę (PP);
- pol. *zapominać*+D. – ukr. *забувати*+B.: *Zapomniałeś komórkę (EB1);
- pol. *używać*+D. – ukr. *вживати*+B.: *używać najlepsze funkcje (PP);
- pol. *towarzyszyć*+C. – ukr. *супроводжувати*+B.: *On towarzyszy grupy wycieczkowe w podróży (PP);
- pol. *tęsknić za*+N. – ukr. *сумувати по*+Ms.: *Tęsknię po rodzicach (PP);
- pol. *chronić przed*+N. – ukr. *захистити від*+D.: *chronieniu skóry od promienia UV (PP);
- pol. *pisać do*+D. – ukr. *писати*+C.: *Jeszcze ci napiszę (EB1);
- pol. *pozwalać sobie na*+B. – ukr. *дозволяти собі*+B.: *Nie każdy może sobie to pozwolić (EB1);
- pol. *śledzić*+B. – ukr. *слідувати за*+N.: *Śledzili za drogą (EB1);
- pol. *prosić*+B. – ukr. *просити*+в, у+D.: *U innej nie chciałam prosić (PP);
- zastosowanie rekcji miejscownikowej przyimków: *martwić się o nim (PP); *Zapytała mnie o podróży (EB1); *Troszczy się o swoich interesach (EB1); *być zaangażowanym w różnych projektach (EB1).

Bardzo liczne są także błędy w związkach przynależności: *jeszcze z dzieciństwa (x2EB2); *Byłbym na radio (PP); *Idzie wojna za ten kod (PP); *satysfakcja od obejrzenia (EB1); *Chodzili w bibliotekę (PP); *iść po życiu dalej (EB1); *iść nogami (PP).

Zaskakuje również liczba wykojeń szyku zdaniowego: *Ma siostra dwoje dzieci (EB2); *nad czarnym morzem (EB1); *Także może mieć przyciski (PP); *tego od niego i nauczysz się (EB1); *Australia bardzo mi spodobała się (EB1); *Nic nie mówiła mu (Tł).

7.4. Udział błędów interferencyjnych w całym korpusie

Kluczowe znaczenie ma ustalenie, jak duży odsetek wszystkich zgromadzonych błędów w korpusie ma charakter transferowy – od wniosków należy bowiem uzależnić decyzję o kontrastywnym profilu kursów dla Ukraińców.

Ustalono, że wśród wszystkich błędów na poziomie morfologicznym języka popełniono średnio 67,5% błędów wynikających z gramatycznego transferu negatywnego z J1 studentów. Błędy te stanowią rezultat interferencji paradygmatycznej (morfologicznej) (Karolczuk, 2006: 19). Dane szczegółowe zawiera poniższa tabela.

Tabela 13. Liczba błędów interferencyjnych w poszczególnych częściach mowy (źródło: badania własne)

Część mowy	Liczba błędów interferencyjnych (procent)
rzeczownik	896 (67%)
przymiotnik	718 (94%)

Część mowy	Liczba błędów interferencyjnych (procent)
przysłówek	81 (67,5%)
liczebnik	13 (27%)
zaimek	454 (70%)
czasownik	569 (50%)

Najwięcej błędów interferencyjnych wystąpiło w przymiotnikach¹² i były to głównie błędy rodzaju w lm. Podobnie jest z błędami transferowymi w zaimkach. Interferencja dotyczy w podobnym procencie przysłówków i rzeczowników, a także połowy czasowników. Najmniej błędów interferencyjnych znaleziono w błędach w liczebnikach.

Co się zaś tyczy błędów składniowych, to 77% z nich stanowią błędy transferu negatywnego. Ponad dwie trzecie wszystkich błędów składniowych powstało pod wpływem mechanizmu interferencji interlingwalnej. Są one rezultatem działania interferencji syntagmatycznej (syntaktycznej) polegającej na naruszeniu reguł liniowych (ang. *axe horizontal*) łączenia elementów w zdaniu w J2 pod wpływem J1 (Karolczuk, 2006: 19). Niektóre grupy błędów składniowych powstały niemal wyłącznie pod wpływem transferu negatywnego, jak np. błędy w orzeczeniu imiennym, błędy rekcji, błędy w wyrażeniach przyimkowych w związkach przynależności, błędy szyku zdaniowego.

Jak wynika z danych – co potwierdza powszechne obserwacje – poziom składniowy języka jest poddawany transferowi negatywnemu w większym stopniu niż poziom morfologiczny.

8. Wnioski

W prezentowanych badaniach lapsologicznych wyekscerpowano **5958 błędów** gramatycznych: 4042 błędy fleksyjne i 1916 błędów składniowych. Ustalono także, że średnia błędów interferencyjnych dla tego korpusu to **72%**, zatem niemal dwie trzecie błędów w polszczyźnie Ukraińców ma pochodzenie transferowe. Fakt ten przemawia wybitnie za tym, że Ukraińcy (a także inni użytkownicy języków wschodniosłowiańskich) powinni być uczeni JPJO w kontraście z J1. Kontrast ten można realizować za pomocą technik tłumaczenia, w tym tłumaczenia odwrotnego, analizy błędów, ale przede wszystkim z wykorzystaniem odpowiednio przygotowanych podręczników i pomocy dydaktycznych, opartych na zgromadzonym materiale korpusowym. Przykładem pomocy tego typu może być skrypt *Po polsku bez błędu. Zbiór ćwiczeń z polskiej gramatyki dla studentów ukraińskojęzycznych (A1–B1)* (Izdebska-Długosz, 2017), powstały w trakcie realizacji opisanych badań. Książka

¹² Niemal wszystkie błędy w przymiotnikach mają źródło interferencyjne.

realizuje postulat nauczania w kontraście poprzez obecność tzw. organizatora porównawczego (Marton, 1979), czyli porównania danych struktur w języku polskim i ukraińskim, analizy błędów, tłumaczeń oraz intensywnego drylu gramatycznego, który umożliwia automatyzację struktur i zapobiega fosylizacji błędów.

Nie można zapominać, że sam korpus błędów jest doskonałym materiałem, na podstawie którego można tworzyć kolejne polsko-ukraińskie publikacje kontrastywne. W tym kontekście trudno przecenić zebrany materiał badań.

Korpusowe badania błędów powinny być także przyczynkiem do pogłębionych badań nad polsko-ukraińskim interjęzykiem: zorientowanie się w jego dynamice mogłoby istotnie wpłynąć na powstanie nowych programów nauczania JPJO osób ukraińskojęzycznych, a co za tym idzie – stałoby się częścią metodyki szczegółowej nauczania polszczyzny Ukraińców.

Bibliografia

- Bednarska K., 2014, *Rola transferu językowego w nauczaniu języka polskiego Słoweńców*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Chomicz-Jung K., 1990, *Norma glottodydaktyczna i jej rola w procesie glottodydaktycznym*, „Przegląd Glottodydaktyczny”, t. 11, s. 21–38.
- Corder S. P., 1983, *Analiza błędu językowego*, tłum. E. Skweres, [w:] J. P. B. Allen., S. P. Corder, A. Davies (red.), J. Rusiecki (red. wydania polskiego), *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*, t. 2: *Techniki w językoznawstwie stosowanym*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, s. 116–131.
- Dąbrowska A., Dobesz U., Pasieka M., 2010, *Co warto wiedzieć. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie, 2003, Wydawnictwa CODN, Warszawa.
- Grucza F., 1978, *Ogólne zagadnienia lapsologii*, [w:] F. Grucza (red.), *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975. Wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, s. 9–59.
- Izdebska-Długosz D., 2017, *Po polsku bez błędu. Zbiór ćwiczeń z gramatyki języka polskiego dla studentów ukraińskojęzycznych (A1–B1)*, Stowarzyszenie Społeczno-Ekonomiczne „Absolwent”, Rzeszów.
- Karolczuk M., 2006, *Грамматическая интерференция в процессе обучения русской речи польских студентов-филологов*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok.
- Komorowska H., 1980, *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja. Audiolingwalizm, kognitywizm, interferencja*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Korol Ł., 2013, *Osobliwości składniowe w polszczyźnie uczniów szkół Lwowa z polskim językiem nauczania*, [w:] G. Filip, J. Pasterska, M. Patro-Kucab (red.), *Polonistyka w Eu-*

- ropie. *Kierunki i perspektywy rozwoju*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów, s. 395–402.
- Korol Ł., 2015, *Зв'язок керування у мовленні учнів польських шкіл Львова*, [w:] I. Bundza, J. Kowalewski, A. Krawczuk, O. Slywynski (red.), *Польська мова та полоністика у Східній Європі: минуле і сучасність. Język polski i polonistyka w Europie Wschodniej: przeszłość i współczesność*, Firma „INKOS”, Kijów, s. 136–142.
- Kowalewski J., 2015, *Czy można się uczyć na błędach? Wnioski dydaktyczne wynikające z analizy błędów popełnianych przez uczących się języka polskiego na Ukrainie*, [w:] I. Bundza, J. Kowalewski, A. Krawczuk, O. Slywynski (red.), *Польська мова та полоністика у Східній Європі: минуле і сучасність. Język polski i polonistyka w Europie Wschodniej: przeszłość i współczesność*, Firma „INKOS”, Kijów, s. 361–376.
- Kowalewski J., 2017, *Język polski na Ukrainie w perspektywie glottodydaktycznej*, Jerzy Kowalewski, Kraków.
- Krawczuk A., 2005, *Trudne miejsca w gramatyce polskiej dla Ukraińców (w związku z przygotowaniem podręcznika „Polska fleksja z ćwiczeniami dla Ukraińców”)*, [w:] P. Garncarek (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa, s. 491–497.
- Krawczuk A., 2008, *Kłopoty z opanowaniem polskiej rekcji w procesie nauczania Ukraińców sprawności pisania*, [w:] A. Seretny, E. Lipińska (red.), *Rozwijanie i testowanie biegłości w języku polskim jako obcym*, Universitas, Kraków, s. 129–140.
- Krawczuk A., 2012, *Gramatyczna kategoria rodzaju w języku polskim i ukraińskim: paralele i kontrasty*, „Rozprawy Komisji Językowej ŁTN”, t. 58, Łódzkie Towarzystwo Naukowe, Łódź, s. 151–167.
- Krzeszowski T. P., 1979, *Interjęzyk i kontrastywna gramatyka generatywna*, [w:] F. Grucza (red.), *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975. Wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, s. 586–596.
- Ligara B., 2016, *Kompetencja dwujęzyczna a zagadnienie błędu, normy i systemu*, [w:] R. Dębski, W. T. Miodunka (red.), *Bilingwizm polsko-obcy dziś. Od teorii i metodologii badań do studiów przypadków*, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 15–31.
- Lipińska E., 2003, *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Markowski A., 2008, *Kultura języka polskiego. Teoria, zagadnienia leksykalne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Marton W., 1979, *Pedagogiczne implikacje studiów kontrastywnych*, [w:] F. Grucza (red.), *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975. Wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, s. 607–617.
- Selinker L., 1972, *Interlanguage*, „IRAL”, vol. 10(3), s. 209–231.
- Skalska A., Skalski T., 1995, *Pułapka komunikatywności*, [w:] J. Mazur (red.), *Kształcenie sprawności komunikacyjnej Polaków ze Wschodu*, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 49–57.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A., 2010, *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Avalon, Kraków.
- Балыхина Т. М., Игнатьева О. П., 2010, *Лингводидактическая теория ошибки и пути преодоления ошибок в речи иностранных учащихся*, Российский университет дружбы народов (РУДН), Москва.

STRESZCZENIE

W artykule zaprezentowano badania błędów gramatycznych u studentów ukraińskojęzycznych uczących się języka polskiego jako obcego. Analizy te stanowią przykład korpusowych badań lapsologicznych. Ich celem jest charakterystyka błędów fleksyjnych i gramatycznych wyekscerpowanych z prac pisemnych uczących się z Ukrainy. Wiedza na temat błędów – ich jakości oraz liczebności – pozwala na wyłonienie najtrudniejszych miejsc polskiej gramatyki dla tej grupy odbiorców. W dalszej kolejności – projektowanie pomocy dydaktycznych oraz technik pracy uwzględniających szczególne potrzeby studentów. Wyniki badań – zwłaszcza liczebności błędów o charakterze interferencyjnym – prowadzą do jednoznacznego wniosku: o konieczności nauczania polszczyzny Ukraińców w kontraście z ich językiem pierwszym.

Słowa kluczowe: błędy gramatyczne, studenci ukraińskojęzyczni, lapsologia, badania korpusowe

ANNA CYCHNERSKA 

EMILIA KUBICKA 

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Sposoby badania intonacji w glottodydaktyce polonistycznej na przykładzie nagrań mowy odtwarzanej studentów rosyjskojęzycznych

The Ways of Analyzing Intonation in Teaching Polish as a Foreign Language (At the Example of Speech Samples Recorded by Students with Russian L1)

In teaching Polish as a Foreign Language, little attention is still paid to the problem of training intonation. More focus is placed on segmental phonetics, although learning word and phrase-level prosody in Polish requires quite a long training. The aims of this paper are (1) confronting Western European, American and Russian ideas of teaching suprasegmental units with the existing Polish literature and teaching aids concerning this subject, and (2) presenting the results of a preliminary analysis of Polish intonation patterns in interrogative sentences observed in foreign students.

Key words: L1, L2, interference, intonation, foreign language teaching, Polish as a foreign language

1. Rola intonacji w nauczaniu wymowy

Badacze posługują się terminem *intonacja* w dwóch znaczeniach – w ujęciu węższym jest ona utożsamiana z melodią wypowiedzi, w ujęciu szerszym z prozodią czy cechami suprasegmentalnymi, takimi jak np. melodia (intonacja właściwa), akcent (wyrazowy i zdaniowy), rytm, pauzy (por. Chun, 2002: 3).

Intonacja należy do uniwersaliów językowych (por. Ladd, 1996; Fitzpatrick, 2000; Hirst, Di Cristo, 1998), ponieważ występuje we wszystkich językach, jest też, jak wskazują Daniel Hirst i Albert Di Cristo (1998: 2), nabywana jako pierwsza w rozwoju mowy i tracona bardzo późno (jeśli w ogóle) w afazji czy w procesie nabywania języka obcego. Obejmuje ona zjawiska wewnątrz- i zewnątrzjęzykowe, dlatego jej opanowanie jest istotne dla procesu komunikacji. Jako funkcje intonacji wymienia się (por. Chun, 2002; Bukowski, 2006; Mejnartowicz, 2010):

- funkcję demarkacyjną – wskazującą na wielkość fraz prozodycznych;
- funkcję gramatyczną – wskazującą na gramatyczne i składniowe relacje elementów wypowiedzi oraz różnicującą wypowiedzi na stwierdzenia i pytania;
- funkcję fokusową – umożliwiającą wskazanie na reumat wypowiedzi (akcent logiczny);
- funkcję ekspresywną – ujawniającą stosunek mówiącego do wypowiadanych treści;
- funkcję dyskursywną – wyrażającą znaczenia pragmatyczne, gwarantującą kohezję wewnątrz dyskursu, sygnalizującą zmianę mówców w dialogu itp.;
- funkcję socjolingwistyczną – ujawniającą rolę lub status nadawcy.

Niektóre z tych funkcji (np. ekspresywną czy dyskursywną) trudno nabyć poza sytuacjami komunikacyjnymi (por. Bukowski, 2006: 41–42). Nieopanowanie cech prozodycznych języka może prowadzić do nieporozumień komunikacyjnych, np. Niemcom mówiącym po angielsku przypisuje się niepewność z powodu stosowanej przez nich charakterystycznej dla L1 melodii w zdaniach oznajmujących (Chun, 2002: 87).

W literaturze przedmiotu wskazuje się na następujące obszary problematyczne w obrębie prozodii L2¹: strukturę sylab, struktury i zasady rytmiczne (akcent wyrazowy, redukcję sylab itd.), intonację (melodię), zasady stosowania pauz czy tempo (por. np. Young-Scholten, 1993; Trofimovich, Baker, 2006; Rasier, Hiligsmann, 2007). Dotyczą więc one zarówno melodii, jak i płynności wypowiedzi (por. Trofimovich, Baker, 2006: 5). Jednostki prozodyczne są dłuższe od segmentalnych (obejmują wielkości od sylab do wypowiedzi), a więc ich prawidłowa realizacja zakłada uprzednie opanowanie umiejętności w zakresie morfosyntaktyki i semantyki, a także strategii komunikacyjnych (por. Colantoni, Steele, Escudero, 2015: 313). Nie bez znaczenia pozostaje kwestia percepcji cech prozodycznych L2 – badania pokazują, że trudności w ich rozpoznaniu występują wtedy, gdy niewiele się one różnią od cech L1 (por. Trofimovich, Baker, 2006: 23), ale również wtedy, gdy w ogóle nie występują w L1 (najczęściej przywoływanym przykładem jest „głuchota na akcent” [*stress deafness*] frankofonów nabywających angielski, która powoduje, że wielu z nich nie rozumie komunikatów mówionych w L2, mimo że nie ma problemów ze zrozumieniem ich wersji pisanej, por. Frost, Picavet, 2014: 235).

Również nauczanie prozodii L2 jawi się jako problematyczne. Anglista Volkmar Munder przywołuje wątpliwości nauczycieli dotyczące tego, czy jest ona w ogóle nauczalna, skoro prozodia L1 jest nabywana nieświadomie. Materiały ćwiczeniowe wykazują według niego liczne braki, takie jak uproszczone schematy, preskryptywność nieodpowiadającą realności komunikacyjnej czy brak powiązania funkcji

¹ Ogólnie i w uproszczeniu będziemy stosować ten skrót na oznaczenie języka obcego (również nabywanego jako trzeci, czwarty itd.). Przegląd badań nad nabywaniem prozodii L2 znajduje się np. w: Young-Scholten, 1993: 13–26; Rasier, Hiligsmann, 2007.

wewnątrzjęzykowych i -tekstowych z zewnątrzjęzykowymi i -tekstowymi (por. Munder, 1994: 143–146).

Nauczyciel chcący kształcić intonację uczących się języka polskiego jako obcego ma do dyspozycji materiały, które trenują głównie jej funkcje demarkacyjne, gramatyczne, fokusowe i ekspresywne. W naszym odczuciu brakuje świadomości ćwiczenia intonacji neutralnej, która, jak zauważył Janusz Sikorski (2006), jest trudna do nabycia jako nienacechowany element języka.

Przegląd ćwiczeń oferowanych w podręcznikach na poziomie podstawowym – A² – oraz w opracowaniach przeznaczonych do trenowania fonetyki³, mimo że proponowanych ćwiczeń jest niewiele⁴, ukazuje ich różnorodność. Jako wskazane eksplicytnie (w poleceniach lub nagłówkach ćwiczeń⁵) cechy prozodyczne ćwiczone są: sylaby (ŁCM), akcent wyrazowy (Start 1, Start 2, PJC, Fon, ŁCM, Fon KpK), akcent w zestrojach akcentowych większych niż wyraz (ŁCM, Fon KpK), akcent w zdaniach (Start 3, PJC, ŁCM, Fon KpK), akcent logiczny (PJC, SzuSzuSze, Fon), podstawowe kontury intonacyjne (PJC, Fon, ŁCM), rytm (ŁCM), tempo (SzuSzuSze), wyrażanie emocji (SzuSzuSze, Fon, ŁCM), dyskursywna funkcja prozodii (dialogi) (SzuSzuSze, ŁCM).

Jednak sama ich obecność w podręcznikach nie gwarantuje sukcesu dydaktycznego ani autodydaktycznego. Polecenia dla studentów są bowiem bardzo ogólnie sformułowane i nie zawierają wskazówek, w jaki sposób osiągnąć zamierzony efekt prozodyczny, por. np.:

Proszę przeczytać z odpowiednim akcentem (PJC: 290).

Proszę słuchać i powtarzać. Proszę zadbać o właściwe tempo i intonację (SzuSzuSze: 50).

Proszę przeczytać na głos wszystkie zdania [...], zwracając szczególną uwagę na odpowiednią intonację i znaki przestankowe (Fon: 78).

Również informacje dla lektorów w części teoretycznej SzuSzuSze (III. *Jak korzystać z podręcznika?*) są bardzo ogólne:

W razie trudności lektor wiele razy podaje wzór intonacyjny wypowiedzi. W trakcie takiego prezentowania linii melodycznej warto zaangażować w pewnym stopniu mimikę i gestykę (SzuSzuSze: 126, ćw. 14).

² Wzięliśmy pod uwagę tylko te podręczniki, w których ćwiczenia fonetyczne pojawiają się regularnie (na końcu każdej jednostki lekcyjnej), a więc: *Start 1, 2 i 3* oraz *Polski jest cool* (PJC).

³ Obecnie dostępne są cztery takie podręczniki: *Szura, szumi i szeleści* Anny Majewskiej-Tworek (SzuSzuSze), *Fonetyka* Ewy Kołaczek (Fon), *Łatwo ci mówić!* Katarzyny Bednarskiej-Adamowicz, Kamili Dembińskiej, Agnieszki Małyksi (ŁCM) oraz *Fonetyka. Polski w praktyce* Joanny Stanek (Fon KpK).

⁴ Co niekoniecznie stanowi wadę opracowań, intonację można bowiem ćwiczyć równie dobrze na omawianych w danym momencie tekstach z podręcznika.

⁵ W podręcznikach z serii *Start*, a więc również w ŁCM, z założenia brak poleceń.

Dopiero w poradniku metodycznym Michaliny Biernackiej (2016: 184) pojawiają się szczegółowe sposoby ćwiczenia intonacji, takie jak wyklaskiwanie rytmu, dzielenie wyrazów na sylaby, śpiewanie z jednoczesnym wystukiwaniem rytmu, mruczenie, tupanie, chodzenie do rytmu. Autorka powołuje się przy tym na propozycje Emilii Kubickiej (2010), inspirowanej – co zdradzają odsyłacze do literatury – osiągnięciami glottodydaktyki germanistycznej.

Podsumowując, można powiedzieć, że oferowane ćwiczenia, choć nieliczne, są różnorodne i wskazują na wiele cech prozodycznych wymagających trenowania. Z punktu widzenia uczącego się cenne jest zwrócenie uwagi na to, że w mowie ważna jest intonacja (melodia), tempo czy rytm. Jednak metody ćwiczenia prozodii nadal zależą od wiedzy i umiejętności nauczyciela, a te – z braku odpowiednich materiałów szkoleniowych – mogą być ograniczone.

Celem opisanego niżej eksperymentu było m.in. sprawdzenie, czy trening prozodyczny oparty na bardzo szczegółowych poleceniach i mniej konwencjonalnych sposobach ćwiczenia suprasegmentaliów (w znacznym stopniu wykorzystujących muzykę⁶) może pomóc w opanowaniu cech prozodycznych L2.

2. Opis mówców i przebiegu badania

2.1. Opis mówców

Do wzięcia udziału w badaniu zaproszono uczestników rocznego kursu przygotowawczego do studiów w Polsce. Materiał zebrano od 20 informatorów obu płci. Przed odczytem tekstu mówców poproszono o podanie wieku i miejsca zamieszkania, wskazanie języka rodzimego⁷ oraz kolejności przyswajania języków obcych, w tym języka polskiego (tab. 1).

⁶ Georgette Ioup (2008: 44) przywołuje badania, z których wynika, że Japończycy uczący się angielskiego, mimo że nie rozpoznawali pewnych kontrastów akustycznych w mowie, nie mieli problemów ze zidentyfikowaniem ich w sekwencjach muzycznych.

⁷ Na podstawie prac naukowych z różnych dziedzin można stwierdzić, że Białorusini miewają problem ze wskazaniem języka ojczystego. Uwidoczniło się to również w naszej ankiecie. Większość informatorów za język rodzimy uznało rosyjski. Dla dwóch osób językami rodzimymi są rosyjski i białoruski. Trzech mówców wymieniło białoruski jako język obcy, natomiast w jednym przypadku białoruski wskazano zarówno jako język rodzimy, jak i obcy. Może to świadczyć o nierozumieniu terminu *język rodzimy* lub o problemie z dokonaniem wyboru.

Tabela 1. Charakterystyka mówców (źródło: oprac. własne)

Płeć	Wiek	Miejsce zamieszkania	Język ojczysty	Znajomość języków obcych	Długość nauki języka polskiego
K1	17 l.	Wołkowysk, Białoruś	ros.	ang.	1 rok
K2	17 l.	Bereza, Białoruś	-	ang.	2 l.
K3	18 l.	Grodno, Białoruś	ros.	ang.	4 l.
K4	18 l.	Grodno, Białoruś	ros.	ang.	2 l.
K5	17 l.	Grodno, Białoruś	ros.	ang.	rozpocząty 3 rok nauki
K6	17 l.	Grodno, Białoruś	ros.	niem., brus.	rozpocząty 2 rok nauki
K7	17 l.	Baranowicze, Białoruś	brus.	ang., brus.	3 l.
K8	17 l.	Baranowicze, Białoruś	ros.	ang., hiszp.	ponad 10 l.
K9	18 l.	Brześć, Białoruś	ros.	ang.	rozpocząty 3 rok nauki
K10	17 l.	ok. Grodna, Białoruś	ros.	ang.	9 l.
K11	18 l.	Grodno, Białoruś	ros.	ang., niem.	rozpocząty 2 rok nauki
K12	18 l.	Lida, Białoruś	ros.	ang.	2 l.
K13	17 l.	Mościska, Ukraina	ukr.	ang.	ukończona szkoła z pol. językiem nauczania, pierwszy j. obcy
M1	17 l.	Grodno, Białoruś	ros., brus	ang.	rozpocząty 3 rok nauki
M2	17 l.	Grodno, Białoruś	brus.	ang.	5 l.
M3	17 l.	Grodno, Białoruś	brus., ros.	ang.	3 l.
M4	17 l.	Grodno, Białoruś	ros.	brus., ang.	2 l., pol. 3 jęz. obcy
M5	18 l.	Grodno, Białoruś	ros.	niem., ang.	rozpocząty 3 rok nauki
M6	19 l.	Ałma Ata, Kazachstan	ros.	ang., kazach., niem.	2 l.
M7	17 l.	Grodno, Białoruś	ros.	ang.	2 l.

2.1.1. Trudności w parze polski–rosyjski

Mimo że oba są językami słowiańskimi, należą do odmiennych grup typologicznych m.in. ze względu na rytm. Rosyjski przywołuje się jako typowy przykład języka *stress-timed*⁸, dla którego charakterystyczny jest rytm wyznaczany przez sylaby akcentowane, mające tendencję do występowania w mniej więcej stałych odstępach. Powoduje to, że sylaby nieakcentowane ulegają redukcjom ilościowym i jakościowym. Akcent jest ruchomy i pełni funkcję morfologiczną (por. Svetozarova, 1998: 262–263). O ile rosyjski jest wzorcowym przykładem języka *stress-timed*, o tyle jednoznaczne zakwalifikowanie polskiego jest niemożliwe, niektórzy badacze twierdzą wręcz, że tworzy on osobną klasę między rytmemi *stress-* i *syllable-timed*. Od języków *stress-timed* odróżnia polszczyznę brak wyraźnych (zauważalnych percepcyjnie) redukcji ilościowych sylab nieakcentowanych, brak w tych sylabach redukcji jakościowych oraz stały akcent wyrazowy, od języków *syllable-timed* – złożona struktura sylab i zbitki spółgłosek (por. Ramus et al., 2003: 341; Nespor, 1990: 164). W opisywanym przypadku największą trudnością dla uczących się polskiego rosyjskojęzycznych studentów będzie realizacja sylab nieakcentowanych bez redukcji ilościowych i jakościowych.

Obok radykalnych różnic w zakresie prozodii wyrazu (miejsce i typ akcentu, płaszczyzna, z której jest on regulowany, dominujący korelat fizyczny akcentu) język polski od rosyjskiego odróżnia także melodia większych jednostek suprasegmentalnych⁹. W polszczyźnie pod względem intonacyjnym nacechowany jest ostatni takt frazy, na którym obserwuje się silny wzrost lub spadek F0 na sylabie akcentowanej lub pierwszej poakcentowej. Dwa kontury intonacyjne (kadencja i antykadencja) tworzą opozycję, pełniącą funkcję dystynktywną. Wzrost F0 jest charakterystyczny

⁸ W polskiej literaturze przedmiotu podział ten wydaje się nieobecny, podobnie jak w typologicznych opisach języków słowiańskich (np. w HSK 32.1, por. Yokoyama, 2009), dlatego nie istnieją ogólnie przyjęte odpowiedniki tych terminów. Podział na języki *stress-* i *syllable-timed* został po raz pierwszy zaproponowany przez Kennetha Pike'a (1945), którego koncepcję rozwinął David Abercrombie (1967). Opierał się on na hipotezie o izochronizmie ze-strojów akcentowych w rytmie *stress-timed* i izochronizmie sylab w rytmie *syllable-timed*. Mimo że hipoteza ta została sfalsyfikowana w późniejszych analizach (szczegółowo na ten temat piszą Dauer, 1983; Auer, Uhmann, 1998 i Auer, 2001), dyskusje nad podziałem języków ze względu na rytm wiele wniosły do opisów ich cech prozodycznych (por. zestawienie tych cech w Auer, Uhmann, 1988: 253). Obecnie uważa się, że podział na języki *stress-timed* i *syllable-timed* nie jest binarny, ale można je umieścić na linii tworzącej kontinuum między tymi dwiema wartościami (por. np. Dauer, 1983; Ramus, Dupoux, Mehler, 2003).

⁹ O zróżnicowaniu typologicznym słowiańszczyzny w zakresie prozodii pisali m.in. Pawle Iwić (Ивић, 1961/1962), Tatiana Nikołajewa (Николаева, 1977), Irena Sawicka (2001; 2007: 220–231), Ewelina Grigorowa (Григорова 2007: 234–298). Ze studiów kontrastywnych polsko-rosyjskich warto wymienić pracę Kamili Borkowskiej i Juliana Skorka *Podstawowe jednostki intonacji języków rosyjskiego, białoruskiego i polskiego* (2002).

dla pytań o rozstrzygnięcie oraz wypowiedzi niezakończonych, natomiast dla pytań o uzupełnienie i wypowiedzi zakończonych – spadek F0 (Dukiewicz, 1978). W języku rosyjskim, w którym lokowanie dystynktywnego konturu intonacji frazowej pozostaje w ścisłym związku z semantyką, a nie z fonetyką, intonacyjnie nacechowany jest tzw. *word in focus*. W konstrukcji intonacyjnej obok centrum zwykle wyróżnia się część przed- i poakcentową. Tradycyjnie wymienia się siedem konturów intonacyjnych, które różnią się przebiegiem tonu w centrum wypowiedzi oraz poziomem tonu w części poakcentowej (por. Касаткин, 2003). Co istotne, w języku rosyjskim w pytaniach o rozstrzygnięcie na wyróżnionym przez akcent logiczny takcie obserwuje się intonację wznosząco-opadającą.

2.1.2. Czynniki biologiczne i socjologiczne mające wpływ na nabywanie prozodii L2

Ze względu na wiek badanych należy w tym miejscu wskazać na dwa główne czynniki – oprócz ich L1 – warunkujące nabywanie obcej wymowy, zwłaszcza suprasegmentaliów.

Pierwszym z nich jest **wiek** nabywania L2. Dla zdecydowanej większości ankietowanych polski jest drugim językiem obcym (po angielskim, rzadziej niemieckim). Uczyli się go od roku do 10 lat w swoich krajach zwykle w trakcie regularnych zajęć szkolnych. Tylko jedna uczestniczka badania kształciła się w szkole z polskim językiem wykładowym.

Badani mają już za sobą tzw. okres wrażliwy, do którego przyswajanie języka obcego jest prostsze, również z powodów biologicznych (rozwój mózgu, plastyczność narządów artykulacyjnych, por. Biernacka, 2016: 155–156). Wychodząc z założenia, że najważniejsza w nabywaniu języka jest motywacja, uważamy, że to nie sam wiek i związane z nim ograniczenia biologiczne, ale w tym wypadku raczej dojrzałość psychiczna może zdecydować o powodzeniu nauki. Badani są nastolatkami, a więc ich **tożsamość** dopiero się kształtuje. Do tego dochodzi konieczność akulturacji w obcym kraju, w którym chcą studiować przez kolejnych pięć lat. Nawet jeśli większość z nich jest Polakami (ma Kartę Polaka), wszyscy byli socjalizowani poza Polską i warunki, w jakich przyszło im obecnie żyć, wymagają oswojenia. Homogeniczność grupy, młody wiek badanych implikujący niezakończony proces budowania tożsamości oraz stosunkowo niedługi czas przebywania w obcym środowisku powodują, że przyjmują oni postawę obronną wobec tych aspektów nauczania, które są niezgodne z ich dotychczasową wizją świata lub które naruszają ich tożsamość indywidualną czy zbiorową (por. Czerkies, 2014: 43–44). W nabywaniu L2 czynnikiem uważanym przez wielu uczących się za zagrażający ich tożsamości jest wymowa, zwłaszcza suprasegmentalia. Badaczka dwujęzyczności Els Oksaar uważa, że

Twierdzenie, że po okresie dojrzewania *niemożliwe* jest nabycie nowego języka lub nabycie go bez akcentu, da się zastąpić następującym stwierdzeniem: nie jest to kwestia *nie-możliwości*, lecz raczej świadomego lub nieświadomianego *nie-chcenia*¹⁰ (Oksaar, 2003: 64).

Dla wielu osób (obcy) akcent stanowi wyznacznik entolingwistycznej tożsamości (por. Oksaar, 2003: 64–65).

Podobne zjawisko zaobserwowaliśmy wśród naszych badanych podczas trwającego trzy miesiące kursu fonetyki. Z kilkoma wyjątkami opanowali oni polski system segmentalny i potrafili poprawnie realizować dźwięki w izolacji lub krótkich sekwencjach/zdaniach, jednak w mowie spontanicznej i podczas czytania tekstów, kiedy skupiali się na treści, nie na wymowie, wracali do realizacji swoich (rosyjskich) samogłosek, które często redukowali zarówno ilościowo, jak i jakościowo. Kolejnym elementem dość łatwo uchwytnym audytywnie była brakująca kadencja w polskich zdaniach oznajmujących.

2.2. Przebieg badania

Badanie miało trzy etapy. W pierwszym z nich uczący się w trzecim miesiącu kursu wymowy¹¹ zostali poproszeni o nagranie bez przygotowania fragmentu powieści *Winnie-the-Pooh* Alana Alexandra Milne'a w polskim tłumaczeniu Ireny Tuwim z 1938 roku pt. *Kubuś Puchatek* (Warszawa 1989, s. 23–25). Kolejny etap stanowił czterogodzinny trening prozodyczny (zob. tab. 2). Następnie probanci zostali poproszeni o ponowne przećwiczenie tekstu i nagranie go w ciągu dwóch kolejnych tygodni.

¹⁰ „Die Behauptung, dass man nach der Pubertät eine neue Sprache nicht oder kaum akzentfrei erwerben *kann*, lässt sich durch folgende Feststellung ersetzen: es handelt sich nicht um ein *Nicht-Können*, sondern eher um ein bewusstes oder unbewusstes *Nicht-Wollen*”.

¹¹ Przetrenowano z nimi realizację wszystkich samogłosek, /l/ oraz głosek trójszeregu, podczas czytania tekstów uczący się byli też proszeni o realizowanie kadencji w zdaniach oznajmujących.

Tabela 2. Wykaz zagadnień i dobór ćwiczeń do treningu fonetycznego (źródło: oprac. własne)

Wybrane elementy prozodii wyrazu i frazy	Zastosowane ćwiczenia wdrażające
akcent wyrazowy w języku polskim, wyjątki od akcentu paroksytonicznego	realizacja wyrazów z różnymi strukturami akcentowymi – głosowa i melodyczna (mruczenie)
realizacja sylab w języku polskim	rytmiczne czytanie oraz śpiewanie utworu <i>Gloria</i> Edwarda Stachury wykonywanego przez Stare Dobre Małżeństwo ¹²
podstawowe kontury intonacyjne	realizacja zdań oznajmujących, pytających i rozkazujących (PJC: 302) – głosowa i melodyczna (mruczenie, śpiewanie zdań)
intonacja zdań pytających	realizacja wiersza Jana Brzechwy <i>Staś Pytałski</i> – czytanie i rapowanie
intonacja dyskursywna w tekście	realizacja fragmentu <i>Kubusia Puchatka</i> – symultaniczne powtarzanie tekstu słyszanego, czytanie tekstu razem z nagraniem, powtarzanie poszczególnych zdań za lektorami

2.3. Analiza materiału badawczego, wyniki i ich interpretacja

Audytywnie oceniono nagrania wszystkich mówców. W trakcie odsłuchu osoba z przygotowaniem fonetycznym oznaczała odchylenia od poprawnej realizacji wypowiedzi polskiej. Skoncentrowano się przede wszystkim na cechach suprasegmentalnych, choć zauważono również liczne błędy artykulacyjne. Do dalszej weryfikacji wybrano próbki pozyskane od 12 informaterek z Białorusi. Mimo wyraźnych różnic w długości kształcenia w zakresie języka polskiego jako obcego poziom biegłości językowej u respondentek jest dość zbliżony.

Za wzorcowe przyjęto nagranie odczytu tekstu przez lektorki polskie¹³. Z materiału źródłowego wyselekcjonowano 5 zdań pytajnych, w tym 4 o rozstrzygnięcie i 1 o uzupełnienie, co daje łącznie 120 wymówień zebranych od obcokrajowców (po 60 przed treningiem i po nim). Założono, że negatywna interferencja u mówców będzie się przejawiać w realizacji pierwszego typu pytań.

¹² W wersji śpiewanej tego utworu akcenty muzyczne pokrywają się z wyrazowymi.

¹³ Odczyt fragmentu *Kubusia Puchatka* z podziałem na role został zarejestrowany w warunkach studyjnych i włączony do treningu, choć celowość pracy z takimi materiałami dźwiękowymi jest różnie oceniana w literaturze przedmiotu. Jak zauważyli Jürgen Esser i Andrzej Połomski (1987), wykorzystanie nagrań mowy odtwarzanej nie gwarantuje „jednolitości” zebranej próbki, mówcy bowiem dokonują swoich interpretacji czytanego tekstu choćby pod kątem ustalania struktur tematyczno-rematycznych.

Do analizy materiału wykorzystano program SFS/WASP (wersja 1.4) i zastosowano autosegmentalną transkrypcję intonacji (ToBi)¹⁴. Omówienie przebiegu F0 w kilku zdaniach pytajnych wystarczy, by zasygnalizować problemy z opanowaniem intonacji polskiej przez obcokrajowców. **Pogrubieniem** oznaczono tony, które nie odpowiadają tonom w wypowiedziach lektorek (tab. 3).

Tabela 3. Transkrypcja intonacji wybranych pytań (źródło: oprac. własne)

Lektorka polska	Informatorki z Białorusi	
	przed treningiem	po treningu
<i>Jest tam kto?</i> L*+H H-H%	<i>Jest tam kto?</i> H*+L L-L%	<i>Jest tam kto?</i> L*+H L-L%
	L*+H L-L% dominujący sposób realizacji	L*+H L-L% dominujący sposób realizacji
		L*+H H-L%
	L*+H H-L%	L*+H (H-)H%
	L*+H H-H%	L*+H H-H%
<i>A czy to czasem nie ty?</i> L*+H !H* L-H%	<i>A czy to czasem nie ty?</i> (L*) L* L-H%	<i>A czy to czasem nie ty?</i> (L*) L* L-H%
	L* L* L*+H H%	pauza w pytaniu
	H* H* L-H%	L*+H (!H*) L-H%
	pauza w pytaniu	(L) + H* L-H%
		(H*) (pauza) H* H%
	L*+H !H* L-H%	L*+H !H* L-H%
<i>Co za ja?</i> H*+L L-H%	<i>Co za ja?</i> L*+H L-L%	<i>Co za ja?</i> L*+H L-L%
	H*+L L-L% dominujący sposób realizacji	H*+L L-L% dominujący sposób realizacji

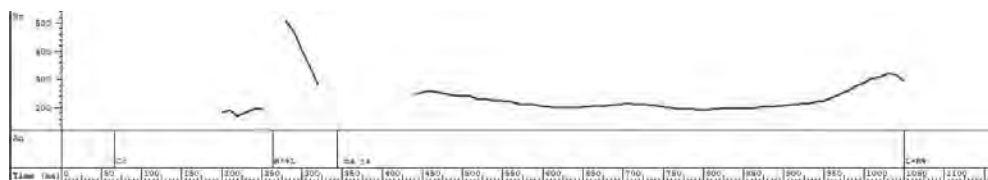
Jak widać, przebieg F0 u informaterek różni się od realizacji polskich lektorek (ilustrują to poniższe rysunki). Trening z zakresu intonacji, w tym zapoznanie się z nagraniem wybranego tekstu, był zbyt krótki, by znacząco zmienić wyniki. U lektorek pytania kończy ton rosnący (H-H% lub L-H%). Jeśli chodzi o wypowiedzi kursantek, w pytaniu *Co za ja?* zwykle rejestruje się kombinację tonu L-L% w obu etapach badania, nawet u osób, które długo uczyły się języka polskiego (rys. 1a–c). Kombinacja niskich tonów frazowego i granicznego dominuje również w realizacji pytania *Jest tam kto?* przed treningiem i po nim (rys. 2a–c). W dwóch realizacjach zaobserwowano zmianę w przebiegu F0 w stosunku do I etapu, przy czym tylko u jednej probantki przebieg tonu był zbliżony do wzorcowej wypowiedzi lektorki (rys. 2d–e). W przypadku wypowiedzi *Czy to czasem nie ty?* przebieg F0 tak przed

¹⁴ Dziękujemy Ewelinie Grigorowej za pomoc w anotacji i cenne konsultacje przeprowadzone w trakcie pracy nad artykułem.

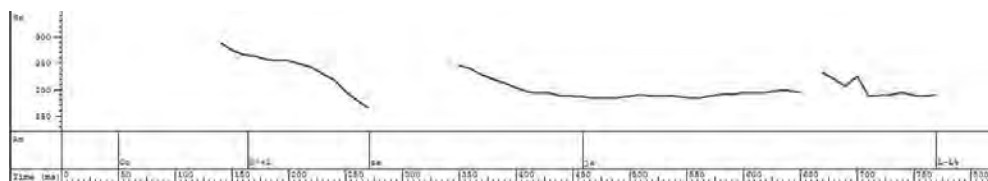
treningiem, jak i po nim był dość zróżnicowany. Przed ćwiczeniami u informaterek częściej obserwowano niski ton w początkowej części pytania i na wyrazie, na który w wypowiedzi natywnego użytkownika języka polskiego padał akcent logiczny (u probantek – $L^* L^*$, u lektorki – ton $L^*+H !H^*$), rzadziej ton wysoki ($H^* H^*$). Często w wypowiedziach pojawiły się pauzy. Po treningu najczęściej sposób wymówienia różnił się od przedtreningowego, ale tylko w przypadku jednej kursantki przebieg F_0 był podobny do realizacji wzorcowej (rys. 3a–c).

Co ciekawe, po zapoznaniu się z prozodią wyrazu i frazy u kursantek rozkład tonów przestał przypominać śpiew (w I etapie u niektórych probantek F_0 poruszał się jak interwały muzyczne, por. rys. 2d–e, 3b–c). Większe problemy z intonacją obserwowano u informaterek, u których występuje wyraźna interferencja w zakresie realizacji samogłosek. Ilościowe i jakościowe redukcje samogłosek w pozycji nieakcentowanej przeniesione z języka rosyjskiego do nabywanej polszczyzny zaburzają rytmiczną organizację wypowiedzi, co nie pozostaje bez wpływu na intonację. Takie wymówienia, choć zrozumiałe, są jednoznacznie klasyfikowane jako obce (por. rys. 4a–b).

Rys. 1a. Przebieg F_0 w pytaniu *Co za ja?* (lektorka) (źródło rys. 1a–4b: oprac. własne)

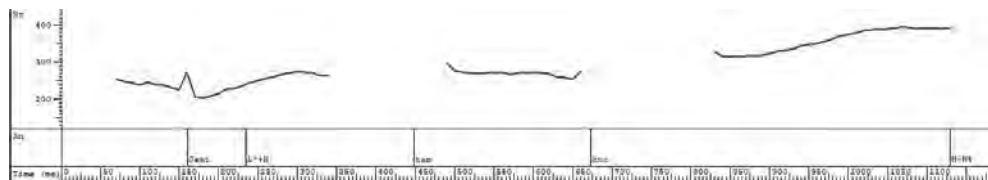
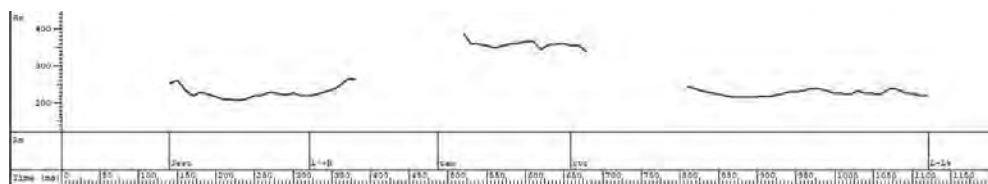
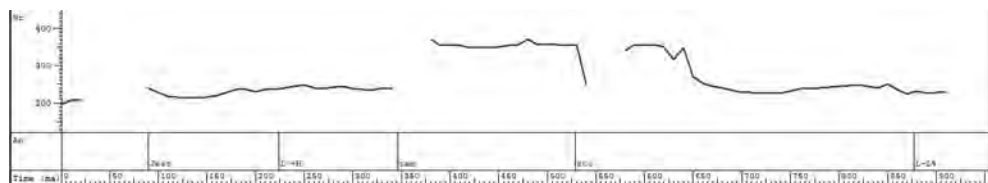
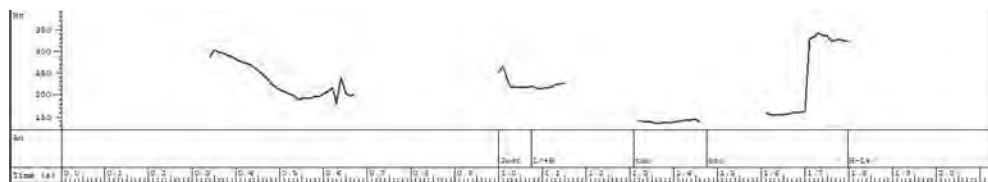


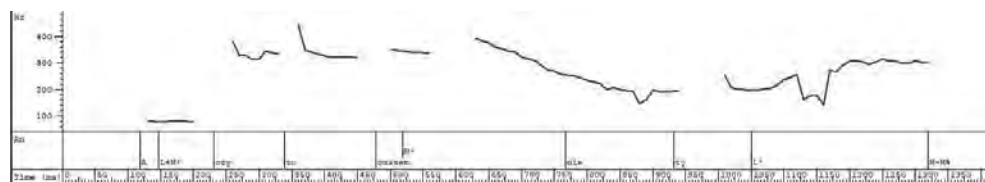
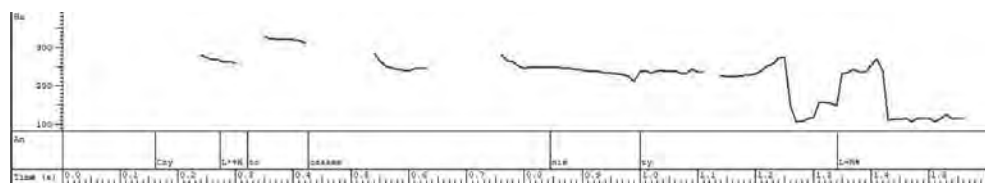
Rys. 1b. Przebieg F_0 w pytaniu *Co za ja?* przed treningiem (kursantka K8)



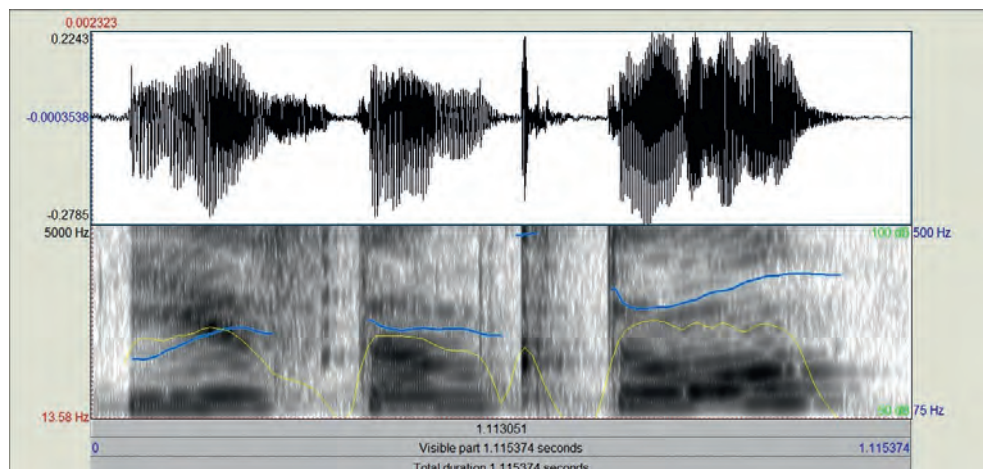
Rys. 1c. Przebieg F_0 w pytaniu *Co za ja?* po treningu (kursantka K8)



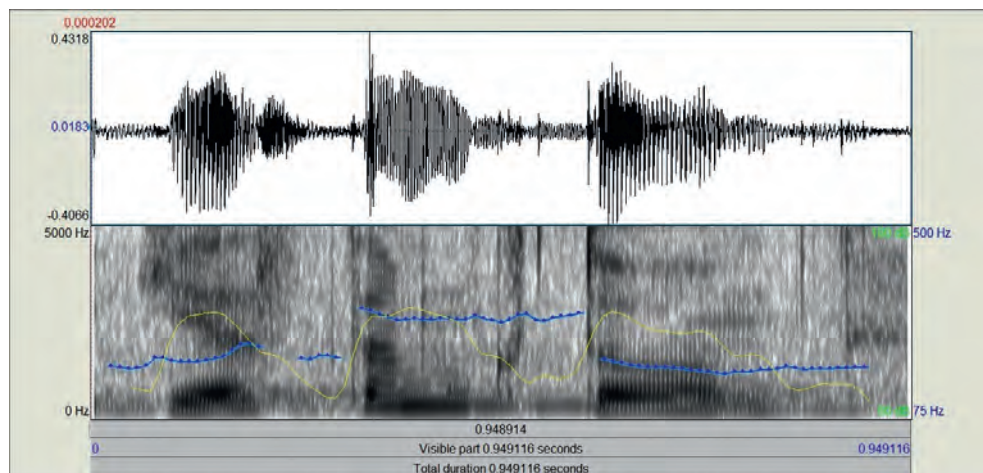
Rys. 2a. Przebieg F0 w pytaniu *Jest tam kto?* (lektorka)Rys. 2b. Przebieg F0 w pytaniu *Jest tam kto?* przed treningiem (kursantka K9)Rys. 2c. Przebieg F0 w pytaniu *Jest tam kto?* po treningu (kursantka K9)Rys. 2d. Przebieg F0 w pytaniu *Jest tam kto?* przed treningiem (kursantka K11)Rys. 2e. Przebieg F0 w pytaniu *Jest tam kto?* po treningu (kursantka K11)

Rys. 3a. Przebieg F0 w pytaniu *A czy to czasem nie ty?* (lektorka)Rys. 3b. Przebieg F0 w pytaniu *Czy to czasem nie ty?* przed treningiem (kursantka K11)Rys. 3c. Przebieg F0 w pytaniu *Czy to czasem nie ty?* po treningu (kursantka K11)

Rys. 4a. Oscylogram i spektrogram pytania *Jest tam kto?* (lektorka). W dolnym oknie oznaczono intensywność (kolor żółty) i przebieg F0 (kolor niebieski)¹⁵



Rys. 4b. Oscylogram i spektrogram pytania *Jest tam kto?* przed treningiem (informatorka K7). W dolnym oknie oznaczono intensywność (kolor żółty) i przebieg F0 (kolor niebieski)



¹⁵ Ilustracje przygotowano w programie Praat (wersja 6.1.05). Na spektrach kolorem zaznaczona jest intensywność i wysokość. Linia ciągłą oznaczono intensywność, druga linia pokazuje przebieg F0.

4. Zakończenie

Staraliśmy się pokazać, że kształcenie intonacji wymaga wielu godzin treningu, a sukces i tak w dużej mierze będzie zależał od motywacji uczących się, ich biografii językowej, zdolności językowych (w tym wypadku również słuchu muzycznego) czy dojrzałości psychicznej (tożsamość). Na te czynniki nie jesteśmy w stanie wpłynąć. Widzimy jednak konieczność podnoszenia kwestii istotności intonacji w nabywaniu L2, zwłaszcza wypracowania metod, które mogliby stosować nauczyciele (na wzór metod wypracowanych w glottodydaktykach niemieckiej czy rosyjskiej). Ich udostępnienie w przystępnej formie (na wzór porad logopedycznych dotyczących wywoływania głosek w części teoretycznej SzuSzuSze) przyczyniłoby się niewątpliwie do zniwelowania niechęci zarówno uczących, jak i nauczanych do żmudnych (to niestety, jak w każdym treningu, nieuniknione) ćwiczeń prozodycznych.

Bibliografia

- Abercrombie D., 1967, *Elements of general phonetics*, Edinburgh University Press, Edinburgh.
- Auer P., 2001, *Silben- und akzentzählende Sprachen*, [w:] M. Haspelmath, E. König, W. Oesterreicher, W. Raible (red.), *Language typology and language universals. An international handbook*, Walter de Gruyter, Berlin – New York, s. 1391–1399.
- Auer P., Uhmann S., 1988, *Silben- und akzentzählende Sprachen. Literaturüberblick und Diskussion*, „Zeitschrift für Sprachwissenschaft”, t. 7, z. 2, s. 214–259.
- Biernacka M., 2016, *Znajdź z polskim wspólny język. Fonetyka w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Poradnik metodyczny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Borkowska K., Skorek J., 2002, *Podstawowe jednostki intonacji języków rosyjskiego, białoruskiego i polskiego*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- Bukowski D., 2006, *Intonation in pronunciation teaching – in search of a new perspective*, [w:] W. Sobkowiak, E. Waniek-Klimczak (red.), *Dydaktyka fonetyki języka obcego w Polsce*, Wydawnictwo PWSZ, Konin, s. 36–49.
- Chun D. M., 2002, *Discourse intonation in L2. From theory and research to practice*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam – Philadelphia.
- Colantoni L., Steele J., Escudero P., 2015, *Second language speech theory and practice*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Cropley A. J., 1984, *Sprachkonflikt aus sozialpsychologischer Sicht*, [w:] E. Oksaar (red.), *Spracherwerb – Sprachkontakt – Sprachkonflikt*, Walter de Gruyter, Berlin – New York, s. 180–196.
- Czerkies T., 2014, *Polonocentryzm jako niezbywalny element tożsamości (o etnocentryzmie, etnorelatywizmie, akulturacji oraz kulturach centrum i peryferii)*, [w:] A. Mielczarek, A. Roter-Bourkane, M. Zduniak-Wiktorowicz (red.), *Sukcesy, problemy i wyzwania w nauczaniu języka jako obcego*, Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, Poznań, s. 37–49.

- Dauer M. R., 1983, *Stress-timing and syllable-timing reanalyzed*, „Journal of Phonetics”, t. 11, s. 51–62.
- Dukiewicz L., 1978, *Intonacja wypowiedzi polskich*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław – Kraków – Gdańsk.
- Esser J., Połomski A., 1987, *Reading intonation*, „Language and Communication”, t. 7, nr 1, s. 59–75.
- Fitzpatrick J., 2000, *On intonational typology*, „Sprachtypologie und Universalienforschung”, t. 53, s. 88–96, <https://doi.org/10.1524/stuf.2000.53.1.88>.
- Frost D., Picavet F., 2014, *Putting prosody first – some practical solutions to a perennial problem. The innovalangues project*, „Research in Language”, t. 12, nr 3, s. 233–243, <https://doi.org/10.2478/rela-2014-0002>.
- Hirst D., Di Cristo A., 1998, *A survey of intonation systems*, [w:] D. Hirst, A. Di Cristo (red.), *Intonation systems. A survey of twenty languages*, Cambridge University Press, Cambridge, s. 1–44.
- Ioup G., 2008, *Exploring the role of age in the acquisition of a second language phonology*, [w:] J. G. Hansen Edwards, M. L. Zampini (red.), *Phonology and second language acquisition*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam – Philadelphia, s. 41–62, <https://doi.org/10.1075/sibil.36.04iou>.
- Kubicka E., 2010, *Miejsce fonetyki w nauczaniu języka polskiego jako obcego – teoria a praktyka*, [w:] K. Birecka, K. Taczynska (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wydawnictwo UMK, Toruń, s. 25–31.
- Ladd R., 1996, *Intonational phonology*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Lewicki R., 2017, *Zagadnienia lingwistyki przekładu*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Mejnartowicz A., 2010, *Z problematyki nauczania intonacji języka polskiego. Zastosowanie badań lingwistycznych do opracowania strategii dydaktycznych w nauczaniu cudzoziemców*, [w:] R. Nycz, W. T. Miodunka, T. Kunz (red.), *Polonistyka bez granic*, t. 2, Universitas, Kraków, s. 209–219.
- Munder V., 1994, *Is intonation teachable?*, [w:] B. K. Halford, H. Pilch (red.), *Intonation*, Gunter Narr Verlag, Tübingen, s. 143–153.
- Nespor M., 1990, *On the rhythm parameter in phonology*, [w:] J. M. Roca (red.), *Logical issues in language acquisition*, Foris, Dordrecht, s. 157–175.
- Oksaar E., 2003, *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*, Kohlhammer, Stuttgart.
- Pike K. L., 1945, *The intonation of American English*, University of Michigan Publications, Ann Arbor.
- Ramus F., Dupoux E., Mehler J., 2003, *The psychological reality of rhythm class. Perceptual studies*, [w:] M.-J. Solé, D. Recasens, J. Romero (red.), *Proceedings of the 15th International Congress of Phonetic Sciences, Barcelona 3-9 August 2003*, Causal Productions, Barcelona [pdf], s. 337–342.
- Rasier L., Hilgsmann P., 2007, *Prosodic transfer from L1 to L2. Theoretical and methodological issues*, „Nouveaux cahiers de linguistique française”, t. 28, s. 41–66.
- Sawicka I., 2001, *An outline of the phonetic typology of the Slavic languages*, Wydawnictwo UMK, Toruń.
- Sawicka I., 2007, *Podstawowe fakty z zakresu prozodii wyrazu i frazy*, [w:] I. Sawicka (red.), *Komparacja współczesnych języków słowiańskich 2. Fonetyka. Fonologia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole, s. 219–231.

- Sikorski J., 2006, *Intonacja neutralna jako zadanie*, [w:] W. Sobkowiak, E. Waniek-Klimczak (red.), *Dydaktyka fonetyki języka obcego w Polsce*, Wydawnictwo PWSZ, Konin, s. 148–159.
- Svetozarova N., 1998, *Intonation in Russian*, [w:] D. Hirst, A. Di Cristo (red.), *Intonation systems. A survey of twenty languages*, Cambridge University Press, Cambridge, s. 261–274.
- Trofimovich P., Baker W., 2006, *Learning second language suprasegmentals. Effects of L2 experience on prosody and fluency characteristics of L2 speech*, „Studies in Second Language Acquisition”, t. 28, nr 1, s. 1–30, <https://doi.org/10.1017/S0272263106060013>.
- Yokoyama O. T., 2009, *Sentence and phrase intonation*, [w:] S. Kempgen, P. Kosta, T. Berger, K. Gutschmidt (red.), *Die slavischen Sprachen. Ein internationales Handbuch zu ihrer Struktur, ihrer Geschichte und ihrer Erforschung*, Walter de Gruyter, Berlin – New York, s. 115–128.
- Young-Scholten M., 1993, *The acquisition of prosodic structure in a second language*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen.

- Григорова Е., 2007, *Съпоставително изследване на някои интонационни характеристики на славянските езици*, [w:] I. Sawicka (red.), *Komparacja współczesnych języków słowiańskich 2. Fonetyka. Fonologia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole, s. 233–298.
- Ивић П., 1961/1962, *Број прозодијских могућности у речи као карактеристика фонолошких система словенских језика*, [w:] М. Стевановић, „Јужнословенски филолог” XXV, Институт за српски језик САНУ, Београд.
- Касаткин Л. Л., 2003, *Фонетика современного русского литературного языка*, Издательство Московского университета, Москва.
- Николаева Т. М., 1977, *Фразовая интонация славянских языков*, Издательство „Наука”, Москва.

Podręczniki

- Fon: E. Kołaczek, 2017, *Fonetyka*, Prolog, Kraków.
- Fon КрК: J. Stanek, 2020, *Fonetyka. Polski w praktyce*, Polish-courses.com, Kraków.
- ŁCM: K. Bednarska-Adamowicz, K. Dembińska, A. Małyśka, 2019, *Łatwo ci mówić! Ćwiczenia fonetyczne dla obcokrajowców uczących się języka polskiego*, Start, Warszawa.
- PJC: E. Piotrowska-Rola, M. Porębska, 2012, *Polski jest cool. Książka studenta do nauki języka polskiego jako obcego na poziomie podstawowym*, Szkoła Języka i Kultury Polskiej KUL, Lublin.
- Start 1: K. Dembińska, A. Małyśka, 2010, *Start 1. Survival Polish. Podręcznik do nauki języka polskiego na poziomie A0*, Start, Warszawa.
- Start 2: K. Dembińska, A. Małyśka, 2019, *Start 2. Beginner Polish. Podręcznik do nauki języka polskiego na poziomie A1*, Start, Warszawa.
- Start 3: K. Dembińska, A. Małyśka, 2019, *Start 3. Higher Beginner Polish. Podręcznik do nauki języka polskiego na poziomie A2*, Start, Warszawa.
- SzuSzuSze: A. Majewska-Tworek, 2010, *Szura, szumi i szeleści. Ćwiczenia fonetyczne nie tylko dla cudzoziemców*, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław.

STRESZCZENIE

W glottodydaktyce polskiej rzadko poświęca się uwagę problemowi nauczania intonacji. Znacznie większy nacisk kładzie się na fonetykę segmentalną, choć od obcokrajowców opanowanie polskiej prozodii wyrazu i frazy wymaga dość długiego okresu treningu. Celem artykułu jest (1) konfrontacja zachodnioeuropejskiej, amerykańskiej i rosyjskiej myśli naukowej z zakresu nauczania suprasegmentaliów z polską literaturą przedmiotu i pomocami dydaktycznymi, (2) przedstawienie wyników badań sondażowych nad intonacją polskich wypowiedzi u cudzoziemców uczących się polszczyzny (na przykładzie zdań pytajnych).

Słowa kluczowe: L1, L2, interferencja, intonacja, glottodydaktyka, język polski jako obcy

AGNIESZKA MAJEWSKA 

Politechnika Wrocławska & Uniwersytet Wrocławski

Badania nad kompetencją fonologiczną, ortoepiczną i ortograficzną w zakresie dźwięków odpowiadających literom *ą* oraz *ę* w grupie cudzoziemców uczących się języka polskiego

Research on Phonological, Orthoepic and Spelling Competence in the Area of Sounds Corresponding to the Letters 'ą' and 'ę' in a Group of Foreigners Learning Polish

The paper contains a brief description of the research carried out for the purposes of the author's doctoral dissertation *Perception, articulation and spelling of sounds corresponding to the letters 'ą' and 'ę' in the process of acquiring Polish by foreigners*. The primary aim of the study was to examine the phonological, orthoepic and spelling competence in the area of sounds corresponding to the letters 'ą' and 'ę' in a group of 99 foreign-language respondents, who spoke 11 native languages and were on 3 language levels of Polish (A, B and C). The results obtained in four stages were compared in accordance with the respondents' level of Polish and the belonging of their native languages to the group of Slavic or non-Slavic languages. Selected forms of pronunciation by the foreigners were evaluated by 60 Polish native speakers. The article presents the most important results obtained in each of the five stages of research.

Key words: teaching Polish as a foreign language, phonological competence, nasal vowels, spelling

1. Problematyka i cele badań

Przedstawiony artykuł oparty jest na rozprawie doktorskiej pt. *Percepcja, artykulacja i zapis ortograficzny dźwięków odpowiadających literom ą oraz ę w procesie przyswajania polszczyzny przez cudzoziemców*, która powstała na Uniwersytecie Wrocławskim pod kierunkiem prof. dr hab. Anny Dąbrowskiej. Dysertacja mieści się w obszarze glottodydaktyki polonistycznej.

Głównym celem podjętych badań było sprawdzenie kompetencji fonologicznej, ortoepicznej i ortograficznej w zakresie dźwięków odpowiadających literom *ą* i *ę* w grupie 99 obcojęzycznych respondentów¹ z 11 językami ojczystymi. Procedura zakładała przetestowanie 3 osób z każdego poziomu (zgodnie z *Europejskim systemem opisu kształcenia językowego*, 2003): podstawowego (A1 lub A2), samodzielności (B1 lub B2) i biegłości (C1 lub C2) i z każdej grupy językowej. Tę samą procedurę badawczą przeprowadzono w całej grupie, niezależnie od poziomu biegłości językowej, przy czym zawarte treści dostosowane były do możliwości językowych respondentów. Podstawę materiałową badań stanowiły dane zgromadzone na 5 etapach badań. Były to: 1) wyniki eksperymentu weryfikującego percepcję nosowych segmentów wygłosowych, 2) nagrania tekstu czytanego przez cudzoziemców, 3) nagrania mowy spontanicznej, 4) teksty dyktand ortograficznych oraz 5) wyniki ankiety internetowej przeprowadzonej w grupie Polaków. Wyniki uzyskane przez obcokrajowców w poszczególnych częściach analizowano, biorąc zawsze pod uwagę poziom biegłości osób testowanych oraz przynależność ich języków ojczystych do grupy języków słowiańskich lub niesłowiańskich²³. Ponadto zestawiano ze sobą parametry 11 grup języków objętych badaniem. Ze względu na występowanie samogłosek nosowych w systemie fonicznym języka francuskiego szczególną uwagę zwracano na wyniki uzyskiwane przez frankofonów.

W końcowej części badań wybrane przykłady realizacji cudzoziemców zostały poddane ocenie drugiej grupy respondentów, którą stanowiło 60 rodzimych użytkowników języka polskiego. Celem była zatem analiza audytoryjna mowy obcokrajowców w bardzo wąskim zakresie (realizacji w miejscu liter *ą* i *ę*). Ważne było określenie cech kluczowych najczęściej pojawiających się sposobów realizacji po to, aby lepiej skoncentrować na nich wysiłek dydaktyczny.

¹ Badaniem objęto: język ukraiński, język rosyjski (grupa języków wschodniosłowiańskich), język czeski i język słowacki (grupa języków zachodniosłowiańskich), język chorwacki lub język słoweński (grupa języków południowosłowiańskich), język angielski i język niemiecki (grupa języków germańskich), język francuski i język hiszpański (grupa języków romańskich), język węgierski i język turecki (grupa języków nieindoeuropejskich). W ten sposób uzyskano podział na grupę języków słowiańskich (5 języków ojczystych – 45 osób) i niesłowiańskich (6 języków ojczystych – 54 osoby), ale należących do języków europejskich – z wyjątkiem tureckiego.

² Obserwacje poczynione przeze mnie podczas lektoratów wskazywały na to, że Słowianie i nie-Słowianie odmiennie percypują i realizują samogłoski nosowe. Ostatecznie zagadnienie to postanowiłam uczynić tematem swojej rozprawy doktorskiej.

³ W dalszej części artykułu grupa słowiańska oznaczana jest skrótem S, a grupa niesłowiańska nie-S.

2. Percepcja wygłosowych segmentów nosowych przez cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego

Początkowy etap badań rozpoczął się od sprawdzenia sposobu percepcji wygłosowych segmentów nosowych w języku polskim przez cudzoziemców. Przetestowanie identyfikacji słuchowej tych elementów przez obcojęzycznych respondentów stanowiło wstęp do analiz sposobów realizacji samogłosek nosowych w mowie spontanicznej oraz kompetencji ortofonicznej w zakresie realizacji liter *q* i *ę* w tekście czytany – ponieważ poprawna wymowa dźwięków języka obcego wymaga odpowiedniej percepcji słuchowej. Zarówno w ontogenezie, jak i w procesie uczenia się języka obcego recepcja poprzedza produkcję (Prizel-Kania, 2017: 5). Zależność ta wynika z motorycznej teorii mowy, która łączy fonetykę percepcyjną ze sprawną produkcją dźwięków mowy (Lieberman et al., 1967).

Na tym etapie badania sprawdzano umiejętności identyfikowania fonemów nosowych w parach ciągów fonicznych, które odpowiadały całkowicie różnym wyrazom ortograficznym. Do zbadania słuchowej identyfikacji nosowych segmentów wygłosowych wykorzystano elementy eksperymentu przeprowadzonego przez Elżbietę Awramiuk (2006: 23–33) w grupie 105 studentów filologii polskiej i słuchaczy poddyplomowych studiów logopedycznych. Autorka zbadała sposób odbioru wygłosowych grup, które odpowiadają samogłoskowym literom nosowym *q* i *ę* na końcu wyrazów, zestawiając ze sobą pary wyrazów zakończone na: *q/oł*; *q/om*; *q/on*; *ę/eł*; *ę/em*; *ę/en*; *q/o*; *ę/e*.

W przygotowanym przeze mnie eksperymencie wykorzystano pary wyrazów ze zbioru logopedycznego Janiny Wójtowiczowej (1993: 73–74): wybrano 5 par wyrazów na różnicowanie *q/oł* oraz pięć 5 wyrazów na różnicowanie *ę/eł*. Każdy respondent otrzymał kartkę z 10 parami wyrazów: 1) *karzę/karzeł*, 2) *Kubę/kubeł*, 3) *orzę/orzeł*, 4) *strzygę/szczygieł*, 5) *zupe/supeł*, 6) *Anią/aniół*, 7) *kocią/kocioł*, 8) *matą/matoł*, 9) *tobą/toboł*, 10) *żywią/żywioł* i został poproszony o podkreślenie jednego usłyszanego wyrazu z każdej pary. Przygotowane materiały wymagały zaangażowania przede wszystkim kompetencji fonologicznej. Czynniki semantyczne – ze względu na nieznaną wyrazów przez respondentów oraz realizację w izolacji – nie odgrywały żadnej roli.

Analiza tak uzyskanych danych pokazała, że wskaźnik poprawnie zidentyfikowanych wyrazów wzrastał wraz z poziomem biegłości językowej respondentów: na poziomie A wyniósł 7,88/10,00, na poziomie B – 8,52 i na poziomie C – 8,91. Większe różnice w wynikach wystąpiły między poziomem A i B (15,5%) niż B i C (8,52%). Uwzględnienie kryterium podziału na języki słowiańskie i niesłowiańskie pokazało, że wyniki poniżej średniej – na każdym poziomie biegłości językowej – uzyskiwali w większości respondenci z językami ojczystymi słowiańskimi.

W przeprowadzonym eksperymencie najwyższy wynik uzyskali respondenci hiszpańskojęzyczni (9,67), a najniższy – słowackojęzyczni (6,89). Drugi najwyższy wynik z kolei (9,0) uzyskali frankofoni.

3. Realizacja liter *q* i *ę* w tekście czytany przez cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego

Kolejnym etapem procedury badawczej było sprawdzenie opanowania przez cudzoziemców w języku polskim reguł ortofonicznych w zakresie liter *q* i *ę* w tekście czytany, a zatem kompetencji ortoepicznej w wąskim zakresie obejmującym wyłącznie dwie wskazane wyżej litery. Kompetencja ortoepiczna dotyczy umiejętności właściwego odczytywania tekstu na podstawie jego zapisu graficznego (ESOKJ, 2003: 106), nawiązuje do podsystemu fonicznego języka i obejmuje wytwarzanie mowy. Celem tej części badania był zatem opis sposobów realizacji przez obcojęzycznych respondentów liter *q* i *ę* w wybranych wyrazach w tekście odczytywanym na głos⁴.

Do sprawdzenia głoskowej realizacji *q* i *ę* przez cudzoziemców opracowane zostały specjalne materiały umożliwiające zbadanie elementu składającego się na jedną z kompetencji lingwistycznych. Leksyka, w której pojawiły się omawiane litery, została wybrana ze *Słownika minimum* Haliny Zgółkowej (2013). Wyselekcjonowane zostały reprezentatywne przykłady wyrazów zawierające litery *q* i *ę* w wielu kontekstach literowych występujących w języku polskim. Słowa te umieszczono w 10 bardzo krótkich dialogach, które były odczytywane przez respondentów. W tekstach znalazły się leksemy zawierające łącznie 56 liter *q* i *ę*. W niektórych z nich wystąpiła więcej niż jedna litera *q* i (lub) *ę*. Dzięki analizie dźwiękowej zgromadzonych materiałów na tym etapie badania wyekscerpowano łącznie 5526 przykładów badanego kontekstu w siedmiu różnych kategoriach realizacji⁵.

Analiza zgromadzonych danych wykazała, że im wyższy poziom biegłości respondentów, tym więcej wykonanych zgodnych z normą ortofoniczną⁶ (wyjątek stanowiła grupa obejmująca kontekst *q* i *ę* przed środkowojęzykowymi afrykatami, najwięcej przykładów zgodnych z normą ortofoniczną odnotowano na poziomie biegłości B).

Przewagę realizacji zgodnych z normą ortofoniczną od poziomu B (na poziomie A nie przekroczyły one 50%) odnotowano w dwóch grupach: 1) *q* i *ę* przed środko-

⁴ Ta część badania została zainspirowana eksperymentem przeprowadzonym przez Bogusława Dunaja (1982). Autor badał wzajemny wpływ strony dźwiękowej pisma na wymowę (wymowa literowa) oraz wpływ wymowy na pismo, który ujawniał się w postaci błędów ortograficznych.

⁵ Były to następujące kategorie realizacji: 1) *ę* na końcu wyrazu; 2) *q* na końcu wyrazu; 3) *q* i *ę* przed literami oznaczającymi spółgłoski szczelinowe (miękkie lub twarde); 4) *q* i *ę* przed literami oznaczającymi: *spółgłoski zwarte dwuwargowe, *spółgłoski przedniojęzykowo-zębowe zwarte lub afrykaty, *przedniojęzykowo-dziąsłowe afrykaty; 5) *q* i *ę* przed literami oznaczającymi środkowojęzykowe afrykaty; 6) realizacja *q* i *ę* przed literami oznaczającymi spółgłoski tylnojęzykowe zwarte [k] i [g]; 7) *q* i *ę* przed literą [w].

⁶ Realizacji litery *ę* na końcu wyrazu ze względu na dowolność wymowy jako [ɛ] lub [ê] nie odnoszono do normy ortofonicznej.

wojęzykowymi afrykatami (82%), np. *pamięciq*, *zdjęcie*, *przyjęciu*, oraz 2) *q* i *ę* przed spółgłoskami szczelinowymi (62%), np. *mężczyzna*, *ksiązkę*, *mąż*. Te dwa konteksty sprawiły cudzoziemcom większą trudność. Z kolei przewaga realizacji zgodnych z normą ortofońiczną od poziomu C (na poziomie A i B nie przekroczyły one 50%) wystąpiła w realizacjach *q* przed literą oznaczającą głoskę [w] (67%), np. *naciągnq-łem*, *zaczqłem*.

Analiza wartości procentowych realizacji zgodnych z normą ortofońiczną w grupie słowiańskiej i niesłowiańskiej wykazała, że w czterech na siedem kontekstach realizacji lepsze wyniki uzyskali respondenci niesłowiańskojęzyczni (różnice między grupami wahały się od 8% do 21%), a największe dysproporcje dotyczyły realizacji właściwych samogłosek nosowych. Nie-Słowianie zdecydowanie częściej te konteksty realizowali wokalicznie⁷, np. *sprzqtajq* [sp̥s̥ɔntaj̯ɔ̃⁸] (B.niem⁹), *mąq* [m̥ɔ̃] (A.ang), podczas gdy Słowianie dwugłoskowo konsonantycznie, m.in. z elementem [m], [n], np. *pamięciq* [pam̥ɛ̃ntɛɔ̃ⁿ] (C.słow), *często* [t̥ʂɛ̃nstɔ̃] (C.ukr), lub dyftongicznie z głoską [w], np. *pamięciq* [pam̥ɛ̃tɛɔ̃w] (A.słow), [t̥ʂɛ̃wstɔ̃] (A.ukr).

W wypowiedziach Słowian odnotowano wyższy wskaźnik realizacji zgodnych z normą wymawianiową w dwóch kontekstach realizacyjnych: *q* i *ę* przed środkowojęzykowymi afrykatami oraz *q* przed literą oznaczającą głoskę [w].

4. Realizacje fonetyczne odpowiedników liter *q* i *ę* w mowie spontanicznej cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego

W następnym etapie materiał badawczy stanowiły wypowiedzi respondentów sterowane materiałem graficznym. Aby umożliwić porównanie uzyskanych wyników, w tej części wykorzystano również wyrazy, które wystąpiły wcześniej w odczytywanych dialogach. Do sprawdzenia realizacji głosek w omawianych kontekstach posłużył formularz stworzony na potrzebę badania. Znalazło się w nim 11 pytań i 11 obrazków, które miały zasugerować odpowiedź respondenta i wywołać wystąpienie pożądaných wyrazów (zawierających konkretne konteksty fonetyczne)

⁷ Jestem świadoma umowności sformułowania „realizacje wokaliczne”. Jego zastosowanie było jednak niezbędne do uwydatnienia artykulacji nosowej w postaci [ɔ̃] i [ɛ̃] w opozycji do realizacji konsonantycznych (np. [ɔm], [ɔn], [ɛm], [ɛn]), które często powodowane są nieznamościami reguł ortofońicznych lub wymową literową.

⁸ Asynchroniczne/polisegmentalne realizacje samogłosek nosowych występujących w wygłosie i przed głoskami szczelinowymi miękkimi lub twardymi, które zgodnie z zapisem międzynarodowym IPA oznacza się jako [ɔ̃w̃], [ɔ̃j̃], [ɛ̃w̃], [ɛ̃j̃], zastąpiono uproszczonym zapisem [ɔ̃], [ɛ̃], aby uwydatnić miejsca występowania realizacji wokalicznych w opozycji do realizacji konsonantycznych.

⁹ Przytoczone przykłady zawierają skrótowe objaśnienia źródła realizacji: informację o poziomie biegłości językowej respondenta oraz jego języku ojczystym.

w wypowiedzi każdej osoby biorącej udział w badaniu¹⁰. Analizie poddano realizacje fonetyczne liter *q* i *ę* w 5 różnych kontekstach. Zgromadzono łącznie 1900 przykładów realizacji.

Zestawienie danych pokazało, że – podobnie jak w poprzednich częściach badania – im wyższy poziom biegłości językowej respondentów, tym więcej realizacji zgodnych z zasadami poprawnej wymowy¹¹.

Od poziomu biegłości A przewaga realizacji zgodnych ze wspomnianymi zasadami (powyżej 50%) wystąpiła w dwóch grupach realizacji fonetycznych: 1) *q* i *ę* przed spółgłoskami przedniojęzykowo-zębowymi zwartymi i afrykatami oznaczonymi w piśmie literami: *d*, *t*, *c*, *dz* (91% od poziomu A), np. w wyrazach *oglądają* [ɔŋ], *będą* [ɛŋ], *miesiące* [ɔŋ], 2) *q* przed spółgłoską tylnojęzykową zwartą oznaczoną w piśmie literą *g* (84% od poziomu A) – w wyrazie *pociąg* [ɔŋ].

Zdecydowanie większą trudność sprawiły cudzoziemcom dwie grupy realizacji fonetycznych: 1) w miejscu wygłosowego *-q* (np. *polską historią*, *są* powinno zostać zrealizowane jako [ʃ]) oraz 2) w miejscu liter *q* i *ę* przed spółgłoskami szczelinowymi oznaczonymi w piśmie literami *s*, *ś*, *z*, *ż* (np. *często*, *szczęśliwa* jako [ɛ̃], *brązowa* jako [ʃ]). Przewaga realizacji zgodnych z przyjętymi zasadami wymowy (powyżej 50%) została odnotowana w wymienionych kontekstach od poziomu biegłości B.

W realizacjach fonetycznych w miejscu wygłosowego *-ę* wartości wskaźników w realizacjach ustnych były podobne na wszystkich poziomach, natomiast realizacje nosowe najczęściej występowały w materiałach dźwiękowych respondentów na poziomie C. Realizacje konsonantyczne i dyftongiczne nie zostały w ogóle odnotowane w mowie respondentów z najwyższą kompetencją językową.

Największa różnica w wartościach wskaźników realizacji zgodnych z przyjętymi zasadami wymowy między najniższym i najwyższym poziomem biegłości językowej A i C wyniosła 40%, wystąpiła w grupie realizacji wokalicznych przed spółgłoskami szczelinowymi – w tym kontekście odnotowano największy wzrost realizacji zbieżnych ze wspomnianymi zasadami.

Analiza wskaźników w grupie słowiańskiej i niesłowiańskiej wykazała, że w trzech grupach realizacji fonetycznych nie-Słowianie uzyskali lepszy wynik. Największa różnica (34%) wystąpiła w grupie realizacji fonetycznych w miejscu liter *q* i *ę* przed spółgłoskami szczelinowymi oznaczonymi w piśmie literami *s*, *ś*, *z*, *ż*, mniejsza (28%) w realizacjach fonetycznych w miejscu wygłosowego *-q*, a najmniejsza (16%) w realizacjach fonetycznych *q* przed spółgłoską tylnojęzykową zwartą ozna-

¹⁰ W tej części, koncentrującej się na analizie mowy spontanicznej respondentów, odwołuję się do formy graficznej wyrazów (zapisu), aby zachować jeden punkt odniesienia na wszystkich etapach pracy. Należy wyraźnie podkreślić, że nie oznacza to jednak przyjęcia prymatu ortografii nad fonetyką.

¹¹ Jako taki punkt przyjmuję zalecenia Dunaja (2006: 161–172) zredagowane wspólnie z M. Madejową i opublikowane w artykule *Zasady poprawnej wymowy polskiej* w 2006 roku, ponieważ są to zasady opublikowane chronologicznie najpóźniej.

czoną w piśmie literą g. Ponadto w pierwszym wspomnianym kontekście w grupie respondentów z językiem ojczystym słowiańskim zauważalna była tendencja do realizacji konsonantycznych, np. *mężczyzna* [mɛ̃nʂtʂizna] (B.ros), [mɛ̃nɛtʂizna] (B.ukr) lub dyftongicznych, np. *mężczyzna* [mɛ̃wʂtʂizna] (A.chorw). Realizacje literowe w postaci [ɔ̃], [ɛ̃] w miejscu dwugłoskowych zbitek [ɔn], [ɛn] pojawiły się wyłącznie w mowie spontanicznej respondentów słowiańskojęzycznych z poziomu A, co może sugerować duże przywiązanie do formy graficznej wyrazów.

Wyższy wskaźnik realizacji zgodnych z normą wymawianiową w wypowiedziach Słowian odnotowano wyłącznie w grupie realizacji fonetycznych *q* i *ę* przed spółgłoskami przedniojęzykowo-zębowymi zwartymi i afrykatami oznaczonymi w piśmie literami: *d*, *t*, *c*, *dz*. Przewaga jednak nie była duża i wyniosła 4%.

Na koniec tego etapu badań zestawiono ze sobą pięć kategorii realizacji występujących zarówno w tekstach czytanych, jak i w wypowiedzi sterowanej materiałem graficznym. Najwięcej interesujących zależności odnotowano w realizacjach *q* i *ę* przed literami oznaczającymi spółgłoski szczelinowe w tekście czytany i ich odpowiedników w mowie spontanicznej. W tej grupie realizacji odnotowano najwięcej różnych wariantów w wypowiedzi każdego respondenta – w tekście czytany od jednego do sześciu, w wypowiedzi sterowanej od jednego do czterech, liczba wariantów zmniejszała się wraz z poziomem biegłości respondentów. Ten kontekst realizacyjny – mimo zbieżności wymowy z postacią graficzną – sprawił respondentom największą trudność.

Zestawienie to pozwoliło również stwierdzić, że respondenci z poziomu biegłości A częściej realizowali wspomniane konteksty jako [ɔ̃] i [ɛ̃] w tekście czytany (sugerując się zapisem), a w materiałach ankietowanych z wyższych poziomów wskaźnik realizacji wokalicznych minimalnie przeważał w mowie spontanicznej (postać graficzna znanych i używanych wyrazów mogła mieć wpływ na ich odmienne niż zazwyczaj realizowanie). Realizacje inne, nietypowe za każdym razem występowały częściej w tekście czytany (np. *gąsienica* [gaɛ̃ɛ̃nica] (B.węg), [gɛ̃ɛ̃ɛ̃nica] (B.ukr), *sąsiedzi* [saɛ̃ɛ̃dzi] (A.węg), *mężczyzna* [mɛ̃wʂtʂizna] (A.ang), [mɛ̃tʂizna] (C.hisp)).

Mniej wariantów odnotowano w grupie realizacji w miejscu liter *q* i *ę* przed literami oznaczającymi spółgłoski dwuwargowe zwarte, spółgłoski przedniojęzykowo-zębowe zwarte i afrykаты (w tych realizacjach powinny wystąpić dwugłoskowe sekwencje [ɔn] lub [ɛn]), w których występuje rozbieżność między wymową a pisownią. W tym otoczeniu fonetycznym w tekście czytany wystąpiło od jednego do czterech wariantów, natomiast w mowie spontanicznej od jednego do trzech. Wartość procentowa wskaźnika realizacji zgodnych z normą ortofoniczną i przyjętą normą fonetyczną zarówno w tekście czytany, jak i mowie spontanicznej na poziomie B i C była bardzo podobna. Na poziomach samodzielności i biegłości rozbieżność między wymową a pisownią nie miała wpływu na sposób realizacji przez respondentów. Wpływ ten jednak był widoczny na najniższym poziomie biegłości językowej.

Respondenci francuskojęzyczni w tekście czytany oraz mowie spontanicznej prawie bezwyjątkowo w obrębie różnych typów realizacyjnych uzyskiwali wskaźniki powyżej średniej charakterystycznej dla całej grupy, a w zakresie realizacji wokalicznych odnotowywano jedno z najwyższych albo najwyższe średnie wartości realizacji nosowych.

5. Zapis ortograficzny polskich wyrazów zawierających litery *q* i *ę* oraz połączenia *om*, *on*, *em*, *en* przez cudzoziemców w języku polskim

Ostatnim elementem procedury badawczej, w której brali udział respondenci obcojęzyczni, był przekład fonograficzny – dyktando ortograficzne. Po sprawdzeniu percepcji wygłosowych segmentów nosowych oraz sposobów realizowania przez cudzoziemców liter *q* i *ę* w tekście czytany, a także ich odpowiedników w mowie spontanicznej pozostało zbadanie sposobu opanowania reguł ortograficznych w zakresie zapisu wyrazów zawierających *q* i *ę*, ponieważ odchylenia od wspomnianych zasad pisowni traktowane są przez językoznawców jako błędy rażące (por. np. ustalenia Rady Języka Polskiego dotyczące błędów ortograficznych z 2005 roku¹²). Każdy respondent zapisywał na kartce 8 lub 10 zdań, które były przeze mnie odczytywane. Przygotowano dwie wersje tekstu dyktanda: łatwiejszą (8-zdaniową) dla poziomu A i B1 oraz trudniejszą (10-zdaniową) dla poziomów B2 i C. Ten element został włączony do procedury badawczej później niż 3 omówione wcześniej jej części, dlatego wzięło w nim udział 42 respondentów¹³.

Celem ostatniej części procedury badawczej było sprawdzenie opanowania reguł ortograficznych w zakresie zapisu wyrazów z *q* i *ę* oraz połączeń z *om*, *on*, *em*, *en*. Łącznie z dyktand respondentów zgromadzono 109 przykładów błędnych zapisów liter objętych badaniem oraz 1366 przykładów poprawnych przykładów. Z tego wynika, że błędny zapis stanowił około 7,4% całości zgromadzonego materiału.

Okazało się, że im wyższy poziom biegłości językowej, tym mniej błędów w tekstach cudzoziemców: na poziomie biegłości A odnotowano 56 przykładów błędów ortograficznych (21% całego materiału, a 79% badanych kontekstów zapisano poprawnie), na poziomie biegłości B wystąpiło 37 błędów ortograficznych (stanowiły 7% materiału badawczego), a na poziomie najwyższym wyekscerpowano 16 przykładów (2% zgromadzonego materiału objętego badaniem). Dało się także zauważyć, że im niższy poziom biegłości językowej, tym więcej kategorii błędów ortogra-

¹² http://www.rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1101:ustalenia-dotyczące-bdow-ortograficznych&catid=54&Itemid=66 [DW: 22.05.2018].

¹³ Uwzględnienie go w badaniach było wynikiem doświadczeń uzyskanych przeze mnie w międzynarodowym projekcie badawczym „Lingwistyczne i glottodydaktyczne aspekty niepełnej polsko-niemieckiej dwujęzyczności” (por. np. Majewska [2016; 2017]).

ficznych: na poziomie A było ich 10, na poziomie B – 8, a w grupie respondentów zaawansowanych – 5.

Uwzględnienie podziału na grupy językowe słowiańskie i niesłowiańskie wykazało, że na poziomie biegłości A nieznacznie więcej zgromadzonych błędów odnotowano w tekstach Słowian (S=54%, nie-S=46%), ale na poziomach B i C przeważał udział procentowy przykładów respondentów niesłowiańskojęzycznych (na poziomie B: S=48%, nie-S=52%, na poziomie C: S=38%, nie-S=62%). Pomiedzy grupą Słowian a nie-Słowian zauważalna była różnica proporcji błędów motywowanych i niemotywowanych fonetycznie. W tekstach pierwszej grupy (S) dominowały błędy o motywacji fonetycznej (na poziomie A stanowiły 87%, B – 72%, C – 100%), np. **interesuje* (A.ukr), **pociongiem* (A.ukr), **bronzowa* (A.ros), **końcie* (A.ukr), podczas gdy w materiale osób niesłowiańskojęzycznych przeważały one tylko na poziomie A (wyniosły 57%), a na poziomach wyższych stanowiły mniejszą część (na poziomie B – 37%, C – 30%). Błędy nie-Słowian powodowane były zatem częściej nieznanomością lub słabą znajomością polskiej pisowni, np. **będzie* (A.tur), **pociagem* (A.tur), **najstepny* (A.ang), **piosękarza* (A.ukr), **miesioc* (A.hiszp), **sosiad*, **kancze* (A.tur).

6. Ocena wymowy cudzoziemców przez rodzimych użytkowników języka polskiego w zakresie realizacji liter *q* i *ę*

W ostatniej części badania wykorzystano zgromadzony materiał dźwiękowy w postaci nagrań z fragmentami wypowiedzi cudzoziemców. Wyselekcjonowane realizacje wyrazów, które w wersji graficznej zawierają litery *q* i *ę*, zostały poddane analizie audytoryjnej i ocenie rodzimych użytkowników języka polskiego. Odbiór – jeden z aspektów dźwięków mowy – najczęściej wykorzystuje się w kontekście dydaktyki języków obcych ze względu na możliwość jej analizowania z punktu widzenia rozmówcy i jest najbardziej związany z komunikacyjną funkcją mowy (Waniek-Klimczak, 2009: 21). Do oceny akceptowalności wymowy, która charakteryzuje się dużą zmiennością, został włączony zatem kolejny poziom zmienności – doświadczenie językowe respondentów będących native speakerami języka polskiego.

Dzięki temu elementowi procedury badawczej możliwe było scharakteryzowanie świadomości językowej lub intuicji językowej w zakresie realizacji liter *q* i *ę* w różnych kontekstach przez sześć grup polskich respondentów objętych badaniem. Ta część rozprawy została zainspirowana elementem badań ankietowych przeprowadzonych przez Jolantę Szpyrę-Kozłowską i Marka Radomskiego (2013).

Zwykle w badaniach nad wymową w języku obcym jej wzorzec wyznaczają rodzimi użytkownicy języka, a system foniczny analizuje się pod względem stopnia zbliżenia cech produkowanych/odbieranych przez nierodzimych użytkowników języka do wzorca. Określa się zatem stopień zbieżności wymowy osób uczących się

i wymowy wzorcowej (Waniek-Klimczak, 2009: 22). Halina Kurek zauważa jednak, że „[j]eśli weźmiemy pod uwagę całą złożoność problemu realizacji samogłosek nosowych, to wydaje się, że obowiązująca dotychczas norma wymawianiowa została zupełnie rozregulowana” (Kurek, 2008: 92). W tym kontekście interesujące są opinie Polaków na temat poszczególnych sposobów realizacji przez obcokrajowców. Choć w badaniu aspekt komunikacyjny mowy cudzoziemskiej nie był brany pod uwagę, to niektórzy respondenci odnosili się do niego w komentarzach.

Badanie miało na celu ocenę przez rodzimych użytkowników języka polskiego 27 krótkich zdań lub fragmentów zdań wypowiedzianych przez grupę respondentów obcokrajowców, zawierających konteksty fonetyczne będące przedmiotem rozprawy. Główne kryterium podziału na trzy symetryczne grupy respondentów stanowiło – podobnie jak w badaniu Szpyry-Kozłowskiej i Radomskiego¹⁴ (2013: 61–73) – kryterium częstotliwości kontaktów z cudzoziemcami. Trzy grupy respondentów (nauczyciele, studenci i pracownicy firm) zostały podzielone na dwie podgrupy – zgodnie z częstotliwością kontaktów. W badaniu wzięły udział osoby z odpowiednią wiedzą z zakresu fonetyki języka polskiego (poloniści i lektorzy języka polskiego jako obcego) i dwie grupy respondentów bez wykształcenia filologicznego: studenci (młodszy respondenci), pracownicy polskich firm i międzynarodowych korporacji (starszy respondenci) – łącznie 60 osób (po 10 osób reprezentujących każdą podgrupę).

Podstawą oceny poszczególnych realizacji cudzoziemców przez rodzimych użytkowników języka polskiego było kryterium akceptowalności aktów komunikacji językowej szczegółowo scharakteryzowane przez Lesława Cirkę (2009). Współczesne językoznawstwo zachodnioeuropejskie odchodzi od oceny tekstów przez pryzmat zgodności z normą lub z normami. Rozpatrywanie przykładów wymowy w tym kontekście byłoby bezcelowe, dlatego bardziej uzasadnione wydało się wykorzystanie zjawiska akceptowalności. Zgodnie z założeniami Cirkę „poprawność językowa wypowiedzenia jest w powszechnej opinii podstawowym warunkiem akceptacji tekstu” (Cirko, 2009: 179).

Na potrzebę badania stworzono ankietę CAWI w programie Survio. Do ankiety dobrano reprezentatywne przykłady realizacji *ą* i *ę* pozyskane z nagrań dźwiękowych cudzoziemców. W formularzu umieszczono realizacje niezgodne z normą ortofoniczną, które występowały najczęściej w mowie obcojęzycznych respondentów (20 przykładów; pod uwagę wzięto dane ilościowe z dwóch poprzednich części

¹⁴ Autorzy przeprowadzili badanie ankietowe w grupie 80 studentów (42 osoby studiowały logopedię z audiologią, 38 osób – ekonomię) i 36 specjalistów (nauczycieli języka polskiego jako obcego). W formularzu badani zostali poproszeni m.in. o określenie swoich kontaktów z cudzoziemcami, wskazanie kraju ich pochodzenia oraz o scharakteryzowanie cech wymowy w języku polskim cudzoziemców. Ankietowani wskazywali te cechy bez uprzedniego wysłuchania nagrań obcokrajowców mówiących w języku polskim. Kolejne pytania dotyczyły odbioru mowy z obcym akcentem (Szpyra-Kozłowska, Radomski, 2013: 66–67).

badania), i realizacje zgodne z normą ortofoniczną (7 przykładów) – spełniały one funkcję kontrolną.

Realizacje niezgodne z normą ortofoniczną podzielono na pięć kategorii:

- 1) realizacje literowe (pięć próbek, np. wyświetlany tekst: *Na piątym piętrze*; transkrypt nagrania: [p'ɕtɪm], [p'ɕtɕɛ]);
- 2) realizacje liter *q* i *ɛ* z denazalizacją (cztery próbki, np. wyświetlany tekst: *Mam duże problemy z pamięcią*; transkrypt nagrania: [pam'jɛtɕɔ]);
- 3) realizacje konsonantyczne (cztery próbki, np. wyświetlany tekst: [...] *przystojny mężczyzna*; transkrypt nagrania: [mɛnɕtɕɪznal]);
- 4) realizacje dyftongiczne (trzy próbki, np. wyświetlany tekst: [...] *kąpie się w milio- nie bąbli*; transkrypt nagrania: [kɔwp'jɛ], [bɔwblɪ]);
- 5) realizacje ze zmianą miejsca artykulacji spółgłoski nosowej lub zmianą barwy samogłoski (cztery próbki, np. 1) wyświetlany tekst: *Wyglądasz na zmęczonego*; transkrypt nagrania: [zmɛɲtɕɔnɛgɔ]; 2) wyświetlany tekst: *Jeszcze nie zacząłem*; transkrypt nagrania: [zətɕawɛm]).

W ankiecie wykorzystano dość krótkie zdania. Wybrano je, aby ograniczyć liczbę elementów redundantnych, które umożliwiają rekonstrukcję znaczenia, i maksymalnie skupić uwagę ankietowanych na wybranych realizacjach. Polskojęzyczni respondenci włączali nagranie i jednocześnie wyświetlał im się tekst z zaznaczonymi na czerwono literami *q* i (lub) *ɛ*. Wyróżnienie kolorem było konieczne, ponieważ zdarzało się, że w jednym wyrazie/zdaniu występowało więcej liter *q/ɛ*, ale respondenci oceniali akceptowalność wyłącznie tych zaznaczonych. Jednoczesne skupienie uwagi na wielu realizacjach nie byłoby możliwe percepcyjnie.

Osoby biorące udział w badaniu mogły odtwarzać nagranie wielokrotnie. Po jego odsłuchaniu respondenci zaznaczali jeden z czterech wariantów, zgodnie z założeniami wersji czteroelementowej skali Likerta bez środkowego punktu neutralnego (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 125): 1) akceptuję, 2) raczej akceptuję, 3) raczej nie akceptuję, 4) zdecydowanie nie akceptuję.

Analiza zgromadzonych odpowiedzi i komentarzy przyniosła wiele interesujących spostrzeżeń. Zauważono rozbieżności w wartościach procentowych między realizacjami zgodnymi i niezgodnymi z normą ortofoniczną. Oceny pozytywne w pierwszej grupie przykładów wyniosły 95%, a w grupie drugiej 71% (negatywne odpowiednio 5% i 29%). W przypadku realizacji zgodnych z normą ortofoniczną najczęściej wybieranym wariantem oceny była zdecydowana akceptacja (66%), w realizacjach niezgodnych natomiast opcja „raczej akceptuję” (40%). W próbkach odbiegających od normy ortofonicznej przeważały warianty niezdecydowane oceny (60% odpowiedzi), a w przykładach z drugiej grupy większość stanowiły warianty zdecydowane (67%).

W grupie pięciu typów realizacji niezgodnych z normą ortofoniczną, które zostały poddane ocenie respondentów, zdecydowanie najmniej akceptacji zyskały

realizację z denazalizacją, które zwykle nie występują w mowie użytkowników języka polskiego jako ojczystego (44% ocen negatywnych, 56% ocen pozytywnych). Najwięcej pozytywnych ocen zgromadzono w dwóch kontekstach: 1) realizacjach ze zmianą miejsca artykulacji lub barwy samogłoski (77%) i 2) realizacjach wokalicznych (76%).

Analiza ocen akceptowalności w grupie specjalistów mających wiedzę o systemie fonicznym języka polskiego (nauczycieli i lektorów języka polskiego) oraz pozostałych respondentów wykazała dużą zbieżność wskaźników w przypadku realizacji zgodnych z normą ortofoniczną (odpowiednio 94% i 95%), natomiast znaczące rozbieżności w przypadku przykładów niezgodnych z normą ortofoniczną. Okazało się, że nauczyciele i lektorzy języka polskiego ocenili je bardziej krytycznie. W tej grupie realizacji odnotowano 63% ocen pozytywnych i 37% ocen negatywnych, natomiast oceny pozostałych respondentów składały się w 75% z wariantów pozytywnych i 25% z negatywnych. Poza tym specjaliści częściej niż pozostali respondenci wybierali warianty negatywne ocen („raczej/zdecydowanie nie akceptuję”).

W grupie pięciu typów realizacji niezgodnych z normą ortofoniczną obie grupy respondentów najgorzej oceniły realizacje z denazalizacją, a najlepiej realizację ze zmianą miejsca artykulacji lub barwy samogłoski. Realizacje konsonantyczne były oceniane przez respondentów z wiedzą fonetyczną bardzo niekonsekwentnie, ponieważ znalazły się na pierwszym miejscu pod względem liczby pozytywnych ocen i na drugim miejscu pod względem wariantów negatywnych. W obu grupach respondentów bardzo podobny, wysoki układ ocen pozytywnych i niską pozycję ocen negatywnych odnotowano w realizacjach literowych (zgodnych z zapisem ortograficznym, ale niezgodnych z normą ortofoniczną). Trzecią pozycję w układzie obu grup zajęły realizacje dyftongiczne, jednak uzyskały one nieznacznie więcej ocen negatywnych w grupie niespecjalistów¹⁵.

Analiza odpowiedzi w grupie osób mających częsty kontakt z cudzoziemcami oraz w grupie respondentów niemających kontaktu z obcokrajowcami wykazała pewną różnicę w rozkładzie ocen. W typie realizacji zgodnych z normą ortofoniczną wskaźniki wariantów pozytywnych i negatywnych były zbieżne, różniły się natomiast w przypadku próbek niezgodnych z normą ortofoniczną. Ankietowani, którzy często obcowali z mową cudzoziemską, oceniali je bardziej krytycznie – 67% ocen stanowiły warianty pozytywne, a 33% negatywne. W drugiej grupie z kolei wartości te wynosiły odpowiednio 75% i 25%.

Wcześniejsze obserwacje o odmiennym sposobie realizacji w miejscu liter *q* i *ę* w mowie respondentów słowiańsko- i niesłowiańskojęzycznych potwierdziły wyniki przeprowadzonych badań. Mogą one wynikać z faktu, że obcokrajowcy z językiem ojczystym słowiańskim, jeśli rozpoczynają naukę języka polskiego od podstaw, nie

¹⁵ O tego typu realizacjach we współczesnym języku mówionym Polaków pisały m.in. Zagórska-Brooks (1968), Madejowa (1987) i Kurek (2008).

trafiają do grup zupełnie początkujących ze względu na wyższy poziom sprawności receptywnych, który wynika z podobieństwa języków. W testach plasujących zawsze są w stanie osiągnąć więcej punktów niż pozostali cudzoziemcy. Tym sposobem bardzo często zostają pozbawieni intensywnego treningu fonetyczno-artykulacyjnego, który jest charakterystyczny dla poziomów początkujących. Niejednokrotnie zdarza się, że Słowianie, uzyskawszy satysfakcjonujący ich poziom biegłości w języku polskim, nie doskonalą już swoich umiejętności językowych. Rozchwianie realizacji w mowie Polaków nie sprzyja dostarczaniu im odpowiednich wzorców wymowy.

W pracy wykorzystano elementy kilku dziedzin: fonetyki, dydaktyki języków obcych, logopedii, glottodydaktyki polonistycznej. W części podsumowującej przeanalizowano dostępne materiały dydaktyczne pod kątem obecności ćwiczeń fonetycznych, ortofonicznych i ortograficznych w zakresie zagadnień realizacji z *q* i *ę*, zebrano wnioski i wskazówki dla lektorów języka polskiego pracujących ze Słowianami i nie-Słowianami oraz zaproponowano autorskie przykłady ćwiczeń.

Wyniki uzyskane podczas eksperymentu mogą się okazać przydatne dla autorów ćwiczeń fonetycznych, ortofonicznych i ortograficznych nie tylko dla początkowych poziomów biegłości językowej, lecz również tych bardziej zaawansowanych. Ponadto informacje o różnych sposobach realizacji w miejscu liter *q* oraz *ę* przez obcokrajowców, opinie rodzimych użytkowników języka polskiego na ten temat i uzyskane wnioski mogłyby wspomóc tworzenie szczegółowych kryteriów oceny wymowy cudzoziemców lub systemowej metody nauczania wymowy polskiej.

Bibliografia

- Awramiuk E., 2006, *Lingwistyczne podstawy początkowej nauki czytania i pisanie po polsku*, Stowarzyszenie Trans Humana, Białystok.
- Cirko L., 2009, *Akceptacja w komunikowaniu się. Między preskrytywizmem a permissywiizmem*, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław.
- Dunaj B., 2006, *Zasady poprawnej wymowy polskiej*, „Język Polski”, nr 86, s. 161–172.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, 2003, Wydawnictwa CODN, Warszawa.
- Kuraszkiewicz W., 1953, *Mazowieckie samogłoski nosowe w XV i XVI wieku*, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Wrocław.
- Kurek H., 2008, *Polszczyzna mówiona inteligencji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Liberman A. M., Cooper F. S., Shankweiler D. P., Studdert-Kennedy M., 1967, *Perception of the speech code*, „Psychological Review”, nr 74, s. 431–461.
- Madejowa M., 1987, *Współczesna norma językowa w zakresie wymowy samogłosek nosowych*, „Studia Phonetica Posnaniensia”, t. 1, s. 31–56.
- Majewska A., 2016, *Problemy ortograficzne osób z niepełną polsko-niemiecką dwujęzycznością*, [w:] J. Besters-Dilger, A. Dąbrowska, G. Krajewski, A. Żurek (red.), *Utrata*

- i odzyskiwanie języka polskiego. Językoznawcze i glottodydaktyczne aspekty niepełnej polsko-niemieckiej dwujęzyczności*, Oficyna Wydawnicza LEKSEM, Łask, s. 132–156.
- Majewska A., 2017, *Błędy w zapisie i dystrybucji liter ą i ę oraz połączeń om, on, em, en w tekstach niemieckojęzycznych użytkowników języka polskiego jako odziedziczonego*, [w:] E. Kubicka, M. Berend, M. Rittner (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, t. 4, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń, s. 295–308.
- Polański K. (red.), 2003, *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Ossolineum, Wrocław.
- Prizel-Kania A., 2017, *Psycholingwistyczne i biologiczne podstawy nauczania wymowy*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 4–7.
- Szpyra-Kozłowska J., Radomski M., 2013, *Wymowa polska w ocenie cudzoziemców i polszczyzna cudzoziemców w opinii Polaków. Badania ankietowe*, „Poradnik Językowy”, nr 4(703), s. 61–74.
- Stieber Z., 1966, *Historyczna i współczesna fonologia języka polskiego*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Waniek-Klimczak E., 2009, *Badanie wymowy w języku obcym – od teorii do praktyki*, „Neofilolog”, nr 32, s. 19–32, <https://doi.org/10.14746/n.2009.32.3>.
- Wójtowicz J., 1993, *Logopedyczny zbiór wyrazów*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Zgólkowa H., 2013, *Słownik minimum języka polskiego z zarysem gramatyki polskiej*, Arctus, Poznań.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A., 2010, *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Avalon, Kraków.
- Zagórska-Brooks M., 1968, *Nasal vowels in contemporary standard Polish. An Acoustic-phonetic analysis*, Mouton, The Hague – Paris.

STRESZCZENIE

Tekst zawiera opis badań przeprowadzonych na potrzeby rozprawy doktorskiej pt. *Percepcja, artykulacja i zapis ortograficzny dźwięków odpowiadających literom ‘ą’ oraz ‘ę’ w procesie przyswajania polszczyzny przez cudzoziemców*. Głównym celem badań było sprawdzenie kompetencji fonologicznej, ortoepicznej i ortograficznej w zakresie dźwięków odpowiadających literom ą oraz ę w grupie 99 obcojęzycznych respondentów z 11 językami ojczystymi na 3 poziomach biegłości językowej (A, B i C). Wyniki uzyskane na 4 etapach badań porównywano ze względu na poziom biegłości respondentów i przynależność ich języków ojczystych do grupy języków słowiańskich lub niesłowiańskich. Wybrane realizacje cudzoziemców w ostatniej części zostały poddane również ocenie 60 rodzimych użytkowników języka polskiego. W artykule przedstawiono najważniejsze wyniki uzyskane w każdej z 5 części procedury badawczej.

Słowa kluczowe: glottodydaktyka, kompetencja fonologiczna, samogłoski nosowe, ortografia

MICHALINA BIERNACKA 

Uniwersytet Łódzki

Wymowa a zapis – badania jakościowo-ilościowe błędów z prac uczących się języka polskiego jako obcego w grupach wielonarodowościowych

Pronunciation vs. Spelling – A Qualitative and Quantitative Study of Errors Found in Texts Written by Polish Language Learners in Multinational Groups

The aim of this paper is to analyze spelling errors made by Polish language learners in multinational groups at level A1 (according to CEFR). The analysis comprised of 120 texts and included a total of 1047 errors, which were examined according to their frequency and arranged according to a classification. The analysis showed that a substantial part of the studied misspellings was motivated by perceptual and articulatory difficulties.

Key words: Polish as a foreign language, spelling errors, pronunciation

1. Wprowadzenie

W ostatnich latach nauczanie pisowni języka polskiego jako obcego zyskało na znaczeniu. Badacze i praktycy zaczęli szerzej interesować się tą problematyką, wobec czego rynek wydawniczy powoli, acz konsekwentnie wzbogacany jest o pozycje naukowe dotyczące lapsologii (Młynarczyk et al., 2014; Zawadka, 2015), a także publikacje wypełnione konkretnymi zbiorami ćwiczeń (Krzyżyk, 2007; Szelc-Mays, 2013; 2014; Lipińska, 1999/2014; Zarych, 2016). Pisownia jednak, jak się zdaje, ani z perspektywy nacisku w procesie nauczania na rozwijanie poszczególnych podsystemów języka (wśród których tradycyjnie wyróżnia się w glottodydaktyce tylko leksykalny, gramatyczny i foniczny), ani też tym bardziej przy koncentracji na kształceniu komunikacji nie uzyskuje wciąż w obszarze badań glottodydaktycznych należnego miejsca. Często też badacze odłączają się od wiązania rozwoju kompetencji ortograficznej z fonologiczną (por. Dembowska-Wosik, 2018).

Tego rodzaju sądy podyktowane są prawdziwym stwierdzeniem, że „błędy ortograficzne w średnim stopniu wpływają na zrozumienie tekstu, aczkolwiek zauważa

się taki wpływ” (Dąbrowska, 1999: 27). Jeśli więc nauczyciel pochyla się nad tekstem obcokrajowca piszącego po polsku, zakłóceń komunikatywności wypowiedzi dopatruje się raczej ze względu na jakość i liczbę błędów gramatycznych, leksykalnych czy stylistycznych. Błędy zewnątrzjęzykowe częściej rozpatrywane są jako wpływające na estetykę prac niż przekaz samej treści. Trudność stanowi też precyzyjne stwierdzenie, na którym poziomie biegłości językowej bądź też do/od którego poziomu mniej czy bardziej zaczynają one ingerować w odbiór treści. Nie ma jednak wątpliwości, że od cudzoziemców posługujących się polszczyzną wymaga się uwzględniania konkretnych zasad zapisu, a ma się tu na myśli nie tylko realizacje allografów, lecz także same grafemy oraz reguły rządzące choćby konwencjonalną zasadą pisowni. Być może należałoby założyć, że zaburzenia w obrębie ortografii wpływają na postrzeganie tekstu wprost proporcjonalnie do poziomu znajomości języka – im jest on wyższy, tym bardziej rażące wydają się usterki. Wobec tego przyjąć by też można, że na poziomie A1 (a może i wyższych) ani liczba błędów pisowni, ani też ich charakter nie mają bądź mieć nie powinny dużego wpływu na ocenę prac (por. Dembowska-Wosik, 2018)¹.

Autorka badań, prowadząc zajęcia z języka polskiego jako obcego, dość często decyduje się na zadawanie prac pisemnych już od poziomu początkowego. Działanie to podyktowane jest przeświadczeniem, że pozwala to w sposób szczególny podsumować umiejętności zdobyte w określonym czasie i zweryfikować trudności, które wciąż mają uczniowie. Zgodnie z założeniem, że „należy zawsze mieć na uwadze to, że ucząc pisania, ćwiczy się i rozwija także pozostałe sprawności oraz podsystemy języka” (Seretny, Lipińska, 2005: 235), zadawanie krótkich prac pisemnych uważa się za istotne z metodycznego punktu widzenia. Warto być może podkreślić, że informacje uzyskane dzięki takim pracom dla wielu uczących się na początkowym etapie kształcenia stanowią cenną wskazówkę, wykazującą mocne i słabe strony poznania języka.

2. Założenia badawcze

Skoro więc w produkcji pisemnej uczących się przejawiają się różne niedostatki z podsystemów języka, zaczęto się zastanawiać, na ile widoczne są w piśmie trudności związane z percepcją i artykulacją. Jeśli bowiem uznamy fonię i grafię za

¹ Szczególnie że nie wszyscy lektorzy na początku nauczania decydują się na proponowanie uczącym się komponowania wypowiedzi pisemnych. Z doświadczeń autorki wynika, że na poziomie A1 nauczyciele weryfikują zapis na testach czy egzaminach na podstawie pojedynczych wyrazów, fraz lub też odpowiedzi na pojedyncze pytania. Nie tak często w ciągu roku akademickiego uczący się proszeni są o przygotowywanie krótkich pisemnych form, choćby takich jak opis siebie lub członków rodziny, życzenia czy pozdrowienia.

paralelne względem siebie, to ich wzajemne wpływy nie powinny być traktowane marginalnie. Już Aleksander Szulc (SDJO, 1994) na poziomie klasyfikacji interferencji wyróżnił interferencję graficzną, czyli błąd wymowy determinowany zapisem (np. wyraz *pracuje* czytany jako [prakuje]). Nietrudno wobec tego domyślić się występowania błędów analogicznych, acz odwrotnych – i pewnie każdy lektor w tekstach swych uczniów poszczególnych narodowości spodziewa się uchybień typu **supa* zamiast *zupa* u Niemców czy **mawy* zamiast *mały* u anglofonów. Pytanie brzmi jednakowoż: czy są one częste?

Według badań prowadzonych przez H. V. George'a błędy interferencyjne stanowią około jednej trzeciej błędów popełnianych przez uczących się języków obcych (za: Komorowska, 1980: 98), choć przykładowo interpretacja wyników badań Janusza Arabskiego sugerowałaby wręcz podniesienie tej wartości do około 50% (Arabski, 2008: 69). Wartość taką potwierdzają też badania prowadzone przez Annę Michońską-Stadnik (2013). Te szerokie ujęcia nie wyjaśniają jednak, ile z nich to błędy z poszczególnych płaszczyzn języka. Niezależnie też od podejść do zasięgu błędów interferencyjnych, wynikających m.in. z różnego ich definiowania (por. Kaleta, 2009), warto podkreślić, że rezultaty badań lapsologicznych, co udowodniła choćby Hanna Komorowska (1980), bywają niereprezentatywne – nie ze względu na błędy metodologiczne popełniane przez badaczy, ale szereg zmiennych, które wpływają na charakter interpretacji prawdopodobnych źródeł odnotowywanych błędów. Te rozważania – jak zostanie niżej udowodnione – znalazły potwierdzenie w prowadzonych badaniach.

3. Cel badania

Celem badania było znalezienie odpowiedzi na pytanie, czy w analizowanej próbie prac cudzoziemców z poziomu A1 (uczących się w grupach wielonarodowościowych) odnotowywane są błędy ortograficzne i jakiego typu, a przede wszystkim czy da się spośród nich wyekscerpować błędy implikowane niepoprawną wymową. Dodatkowo ważne wydało się sprawdzenie ich charakteru (pogrupowanie w kategorii). Uznano, że odpowiedź na tego rodzaju pytania przynieść może ważne metodycznie wnioski.

4. Metoda badawcza

Do badania zakwalifikowano 120 tekstów. Prace zbierano w latach 2018/2019 oraz 2019/2020, z czego w pierwszym roku uzyskano 34 prace, w drugim zaś 86 prac. Uczący się przygotowywali teksty w domu, mieli więc możliwość sprawdzenia

pisowni trudnych wyrazów, a także dopytania o poprawny zapis nauczyciela (przed oddaniem pracy). Studenci wiedzieli, że prace zostaną sprawdzone, wykazane zostaną ich mocne i słabe strony, nie będą jednak oceniane inaczej niż poprzez recenzję. Zapewne m.in. i to spowodowało pewne zróżnicowanie w staranności ich przygotowania: najkrótsza praca liczyła 37 wyrazów, a najdłuższa 153 wyrazy graficzne. Kilka osób zajrzało do słownika, wobec czego w pracach znalazły się słowa spoza poziomu, po niektórych jednak widać małą sumienność (ok. 10% prac). Prace błędne odrzucono i nie brano ich pod uwagę w obliczeniach (pierwotny zbiór prac był większy).

Wszystkie prace prezentują ten sam poziom biegłości, a mianowicie zbierane były między 24 a 30 godziną zajęć z języka polskiego jako obcego, czyli w trakcie nauki na poziomie A1 (studenci uczelni wyższych w Łodzi). Nadmienić jednak należy, że za każdym razem były to kursy intensywne i survivalowe – każda jednostka lekcyjna to nowy temat leksykalno-gramatyczny i choć treści te spiralnie powielane są w obrębie całego kursu, nie ma wiele czasu na powtórzenia. Jednym z podstawowych założeń kursów było podejście komunikacyjne, pracowano głównie za pomocą indukcji na materiałach własnych, a na każdych zajęciach studenci ćwiczyli zarówno wymowę, jak i ortografię. Tematem wszystkich zebranych tekstów był opis: siebie, członka/członków rodziny lub innych bliskich, ewentualnie osoby ze zdjęcia (temat uzależniony od grupy). Część tekstów była więc pisana w pierwszej osobie liczby pojedynczej, a część w trzeciej. Co ważne, nie wszystkie teksty pisane były odręcznie, niektórzy prosili o możliwość przygotowania wydruku komputerowego (około 10% prac) – jest to zmienna wpływająca z pewnością na wynik końcowy badania.

Teksty przygotowało 90 osób, reprezentujących 27 krajów: Liban (32 osoby)², Norwegię (19), Nigerię (6), Kanadę (3), USA, Irlandię, Szwecję, Arabię Saudyjską, RPA, Hiszpanię i Irak (po 2 osoby), a także Białoruś, Malesję, Wietnam, Tanzanię, Palestynę, Peru, Tajwan³, Jordanię, Australię, Armenię, Maroko, Finlandię, Brazylię, Afganistan, Włochy i Kamerun (po 1 osobie).

Wyzwaniem okazało się skategoryzowanie 1047 błędów odnalezionych w pracach, należało bowiem zdecydować się na ich spójny podział, a żaden dotychczas opracowany nie wydawał się wystarczająco precyzyjny. Wobec powyższego najpierw zagłębiono się w dostępne klasyfikacje błędów, wybrano podział najłatwiejszy do modyfikacji w ramach potrzeb wynikających z charakteru niniejszego tekstu, a następnie policzono frekwencję błędów poszczególnych typów.

² Liczby w dalszych nawiasach informują o liczebności przedstawicieli w badaniu.

³ Nazwy krajów wpisane zgodnie z deklaracją osób biorących udział w badaniu.

5. Klasyfikacje błędów zewnątrzjęzykowych

Ze względu na założony cel badania interesujące wydały się wyłącznie formalne klasyfikacje błędów. Na tym etapie badań odrzucono dociekania dotyczące komunikacyjnej czytelności form czy klasyfikacje semantyczne – nakładanie się jednak ich wartości poznawczych na podział formalny jest oczywiste. Zbyt ogólny jest też tradycyjny podział błędów zewnątrzjęzykowych na ortograficzne i interpunkcyjne z ich nielicznymi przykładami (por. WSPP, 2004).

Jako wzór klasycznego podziału błędów ortograficznych w nauczaniu języków obcych przyjęto ustalenia Pita Cordera, który wymienia błędy wynikające z redukcji, nadmiaru, wyboru i kolejności (Corder, 1981) – sugerując jednak, że podział ten jest ogólny i powinien być jedynie punktem wyjścia do szerszych rozważań lingwistycznych. Nie sprawdziły się też bardziej rozbudowane klasyfikacje, konstruowane na gruncie nauczania języka polskiego jako ojczystego, które przygotowali Tadeusz Wróbel (1979) czy Elżbieta Awramiuk (2006). Ich adaptacja na potrzeby glottodydaktyki polonistycznej nastrocza problemów natury metodologicznej – dla przykładu kilka typów błędów wyróżnionych przez wymienioną badaczkę opatrzonych jest komentarzem o braku motywacji fonetycznej (oczywiście w przypadku polskiego dziecka), a jednak w nauczaniu cudzoziemców nietrudno wyobrazić sobie sytuację, gdy zapis **dwno* zamiast *dawno* wynika z interferencji (redukcji zapisu samogłosek nieistotnych dla wielu osób np. arabskojęzycznych). Ostatecznie z poprzednimi podziałami skonfrontowano najnowszą klasyfikację formalną Iwony Dembowskiej-Wosik (2018), łatwą do rozwinięcia w sposób potrzebny dla omawianego badania. Badaczka błędy pisowni podzieliła na: błędy ilościowe, a wśród nich wyróżniła brakujący element (brakująca litera lub brakujący znak diakrytyczny) oraz dodatkowy element (dodatkowa litera lub dodatkowy znak diakrytyczny), a także błędy jakościowe, czyli: podstawienie elementów (liter lub znaku diakrytycznego), niepoprawną jakość elementu (tzw. błędy graficzne) i nieprawidłowy szyk elementów.

Dla wyczerpującej prezentacji materiału badawczego do wspomnianego podziału m.in. wśród błędów ilościowych postanowiono dodać brakującą sekwencję liter, wszystkie zaś wymienione kategorie wewnętrznie w miarę potrzeby w analizie jakościowej również dzielono (np. brak samogłoski, brak spółgłoski, brak glajdu). Klasyfikacja jest na tyle spójna, że w zależności od potrzeb wynikających z charakteru badań swobodnie można ją aktualizować i rozszerzać (kontynuując podział z poprzedniego przykładu, m.in. na brak spółgłoski w pozycji między samogłoskami, brak spółgłoski w obrębie grupy spółgłoskowej, brak całej grupy spółgłoskowej). W kilku punktach klasyfikacji zmieniono też opis na mniej nacechowany, np. nieprawidłowy szyk elementów na inny szyk elementów⁴ – zgodnie z zasadą neutralności stylistycznej.

⁴ W celach stylistycznych w toku artykułu korzystano też z licznych bliskoznaczników, np. *szyk a kolejność*, *brak a redukcja*, *opuszczenie*, *ominięcie*.

Ostatnią wartą przybliżenia klasyfikacją glottodydaktyczną jest zaproponowany przez Alicję Nowakowską (1999) podział błędów na uwarunkowane graficznie, fonologiczno-graficznie i fonologiczno-morfologicznie. W tym przypadku, mimo że akurat w ramach tego badania podział jest wygodny, bo ze szczególną pieczołowitością uwzględnia relację fonem–grafem, nie sposób oprzeć się wrażeniu, że przykłady podane przez badaczkę silnie uwzględniają kontrasty między językami. W sytuacji nieznamości systemu języka pierwszego (systemów języków pierwszych) uczących się może się to okazać niestety niewystarczające. Wydaje się, że łatwiej na podstawie błędów wymowy uczniów dopatrzeć się analogii w piśmie niż też w przypadku osób, których językami ojczystymi są te bardziej egzotyczne, *post factum* domyślić się zasad rządzących ich narodową ortografią bądź na podstawie pisma wnioskować o wymowie.

6. Wyniki badań ilościowych

W przeanalizowanych pracach odnaleziono następujące błędy ilościowe wynikające z opuszczenia elementu:

- redukcja litery – 34 błędy;
- redukcja diakrytu – 369 błędów;
- redukcja sekwencji liter – 3 błędy.

Wśród błędów implikowanych dodaniem elementu odnotowano:

- dodanie litery – 25 błędów;
- dodanie znaku diakrytycznego – 18 błędów.

W sumie z tekstów wyekscerpowano więc 449 błędów ilościowych. Mimo że nie odnaleziono w badaniu dodania sekwencji liter, założyć można, że i takie błędy przy większej liczbie tekstów mogłyby się pojawić.

Błędy jakościowe, które udało się odnaleźć, dotyczyły:

- zmiany liter (w ramach inwentarza grafemów polskich) – 129 błędów (w badanym materiale nie odnotowano zamiany rodzimych znaków diakrytycznych);
- innej jakości elementu:
 - zmiana litery na inną (spoza standardu polszczyzny)⁵ – 40 błędów;
 - zmiana diakrytu na inny (spoza standardu polszczyzny) – 4 błędy;
 - zmiana miejsca diakrytu – 10 błędów;
- innego szyku elementów – 9 błędów.

Aby analiza była pełna, postanowiono obliczyć też liczbę błędów wynikających z nieznamości konwencjonalnej zasady pisowni oraz błędów interpunkcyjnych⁶.

⁵ Opis uproszczony w celu uzyskania przejrzystości wyводу, ma się jednak na myśli realizację allografu innego niż standardowo przyjęty w polszczyźnie.

⁶ Ostatnia badana kategoria jest dodatkową, rzecz jasna nie wpisuje się w cele badania. Została jednak dołożona z dwóch względów. Po pierwsze, przy tak obszernych obliczeniach

Co prawda na tym etapie nauczania wiele reguł z tego zakresu na zajęciach się nie pojawia, a jednak zgodnie choćby z *Programami nauczania języka polskiego jako obcego...* (Janowska et al., red., 2011) podstawowe zasady są uczniom przekazywane. Nie patrzono osobno na błędy wynikające z zasady historycznej czy morfologicznej (nie wspominając o fonetycznej) na tym etapie badania, ponieważ uznano, że odniesienia do nich będą więcej wnosić do analizy jakościowej (często też niemożliwe jest jednoznaczne sformułowanie źródła błędu w obrębie tych trzech zasad w pisowni cudzoziemców, o czym już pisało). Wobec powyższego ze względu na wystąpienie dużej liczby błędów z zakresu przyjętych ogólnie rozstrzygnięć (bez motywacji fonetycznej, morfologicznej czy historycznej) postanowiono włączyć je do badań. W materiale badawczym znaleziono błędy dotyczące:

- braku wielkiej litery – 94 błędy;
- nadmiaru wielkiej litery – 186 błędów;
- braku łącznika – 9 błędów.

Dodatkowo odnotowano 5 błędów wynikających z łączenia wyrazów, typu **mana* zamiast *ma na (imię)*.

Natomiast wśród błędów interpunkcyjnych odnotowano:

- brak przecinka – 13 błędów;
- nadmiar przecinka – 81 błędów;
- zmianę znaku interpunkcyjnego – 18 błędów;
- brak cudzysłowu – 1 błąd;
- brak kropki – 5 błędów.

Dane zbiorcze badania ilościowego podsumowuje poniższa tabela, z której wynika, że w sumie wykscerpowano **1047** różnorodnych błędów zapisu, z czego do najliczniejszych należą błędy ilościowe (449), szczególnie te związane z opuszczaniem znaku diakrytycznego (369) oraz błędy związane z przyjętą konwencją zapisu małą lub wielką literą (290), zaś w drugiej kolejności błędy jakościowe determinowane podstawieniem liter (129) i ewentualnie błędy interpunkcyjne dotyczące niepotrzebnego użycia przecinka (81). Wśród znalezionych błędów ogółem błędy ilościowe stanowią 43% wszystkich, co umożliwia wyciągnięcie pierwszych wniosków z badania – diakryty na tym etapie nauki są często ignorowane przez uczących się.

uznano, że pełne badanie ująć powinno wszystkie odnalezione w pracach błędy, które tradycyjnie uznawane są za zewnątrzjęzykowe. Po drugie zaś, do zagadnień, którymi zajmuje się wymowa, zalicza się także prozodię. Jest ona w języku polskim na płaszczyźnie graficznej odnotowywana za pomocą znaków przestankowych. Jeśli więc nie dla tego badania, to może dla kolejnych wyniki tu analizowane okazać się inspirujące.

Tabela 1. Dane zbiorcze – badanie ilościowe (źródło: oprac. własne)

Typy błędów			Liczba błędów	Razem	%
Błędy ilościowe	brak elementu	redukcja litery	34	449	43%
		redukcja diakrytu	369		
		redukcja sekwencji liter	3		
	dodanie elementu	dodanie litery	25		
		dodanie diakrytu	18		
Błędy jakościowe	zmiana elementu	zmiana litery	129	192	18%
	inna jakość elementu	zmiana litery na obcą	40		
		zmiana diakrytu na obcy	4		
		zmiana miejsca diakrytu	10		
	inny szyk elementów		9		
Błędy ortograficzne (zasada konwencjonalna)	brak wielkiej litery		94	294	28%
	nadmiar wielkiej litery		186		
	brak łącznika		9		
	łączenie wyrazów		5		
Błędy interpunkcyjne	brak przecinka		13	118	11%
	nadmiar przecinka		81		
	zmiana znaku interpunkcyjnego		18		
	brak cudzysłowu		1		
	brak kropki		5		

7. Wyniki badań jakościowych

7.1. Błędy ilościowe

W grupie błędów ilościowych do najliczniejszych należało opuszczanie diakrytu (aż 369 błędów, co stanowi 82% wszystkich błędów ilościowych). Ze względu na miejsce nauki, a więc miasto Łódź, dość liczną grupą wyrazów, w których doszło do elizji znaku diaktrytycznego, były formy typu *Łódź*, *w Łodzi*, *łódzki* (w sumie aż 28 razy), z czego 20 razy opuszczono diakryt w literze ó, 2 razy w dwuznaku *dź* i 6 razy w *ł*. Najliczniej kreskę nad ó pomijano w zaimku *mój* – łącznie 50 razy. Dość liczną grupę stanowiły również liczebniki główne, takie jak **dziewięć*⁷, **osiemnascie*

⁷ Wszystkie przykłady w części analitycznej podaje się z gwiazdką (*) dla podkreślenia ich błędnej formy. Jeśli to konieczne dla zdekodowania znaczenia wyrazu bez kontekstu, obok zapisuje się formę prawidłową. W nawiasach wykazana jest liczba odnalezionych błędów. Każdorazowo w artykule wyrazy podaje się w oryginalnej formie, co oznacza, że niekiedy w jednym występuje więcej niż jeden błąd (co uwzględniono w klasyfikacji).

czy **trzydziesci*. Pominięcie diakrytu w liczebnikach odnotowano 35 razy. Kolejną grupą były czasowniki w bezokoliczniku, w których pomijano znak nad *ć* (36), oraz czasowniki w pierwszej osobie liczby pojedynczej koniugacji *-ę*, *-esz* i *-ę*, *-isz/-ysz*, które mimo różnych interpretacji kategorii błędu⁸ dla przejrzystości ujęcia samych zmian w zapisie tu połączono – aż 74 błędy. Pominięto też tzw. ogonek w zaimku *się* – 11 razy. Co ważne, brak diakrytu w literze *ą* w trzeciej osobie liczby mnogiej pojawił się tylko raz w czasowniku **lubia*. Sporą kategorię stanowiły również rzeczowniki w bierniku oraz zaimek *trochę* – odpowiednio 43 błędy i 26 błędów. Dość dużą grupę budują przymiotniki i przysłówki nazywające języki, np. **hiszpanski*, **po armensku* – w sumie o znaku diakrytycznym w literze *ń* zapomniano 14 razy. Pozostałe błędy są zdecydowanie mniej liczne, a niektóre wręcz jednostkowe, dla przykładu warto wymienić: **tez* (2), **śniadanie* (4) czy **jezdzic* (1). Błędy przeciwnie, a więc polegające na dodaniu znaku, dotyczyły dwu kategorii wyrazów: formy w *Łodzi* (3 błędy) oraz zaimków *moja*, *moje*, *trochę*, w których stawiano dodatkową kreskę nad *o* (15 błędów).

Wśród błędów związanych z opuszczeniem litery trudniej wyliczyć poszczególne kategorie, widać tu większą przypadkowość (np. **kbiety* zamiast *kobiety*, **surować* zamiast *surfować*). Charakterystyczne jest jednak opuszczanie *z* jako elementu dwuznaku⁹ (6), końcówki fleksyjnej *-i* w dopełniaczu liczby pojedynczej (5), a także omijanie *c* w dwuznaku *ch* (3). Ciekawą grupę stanowiło redukowanie sekwencji liter w przymiotniku *francuski* do **fransku*, **francku*, **frenski* – z pewnością o podłożu interferencyjnym. Przypadkowe zdaje się dodawanie liter m.in. w wyrazach typu **miój* zamiast *mój*. Zauważalne jednak było rozbijanie grup liter spółgłoskowych, w czym dopatrywać się można wpływu wymowy, np. w formie **arabiski* (2), czy – przede wszystkim – zapisywanie słów z uwzględnieniem konwencji wyniesionej z języka ojczystego i (lub) angielskiego, m.in. **adress* (4), **guitarze* (2), **nummer* (1). Pewną grupę stanowiły też słowa z reprezentacją fonemu /f/ jako połączenia <ph> na poziomie grafii: **telephonu*, **pharmaceutkq*, lub inne przypadki interferencyjnego dopisywania litery *h* (**theatre*, **Afghanistanu*).

⁸ Ortograficznych vs. gramatycznych w zależności od typu koniugacji.

⁹ Warto w tym miejscu zauważyć, że niekiedy jeden błąd może być rozmaicie interpretowany. Czy bowiem w przypadku zapisu **mieskam* mamy do czynienia z opuszczeniem litery *z* dwuznaku? Ewidentnie tak. Można jednak równie dobrze przyjąć, że jest to przykład na wymianę dwuznaku <sz> na <s>, szczególnie jeśli wiemy, że w taki sposób uczący się realizuje wyraz na fonicznej płaszczyźnie języka. Z tego być może wynika m.in. tak nieduży odsetek tego typu badań błędów zapisu cudzoziemców.

7.2. Błędy jakościowe

Najrzadsze w tej grupie były błędy związane ze zmienionym szykiem elementów, przy czym odnotowano wyłącznie inną kolejność liter (spodziewać można się też choćby zmiany kolejności sylab). Wszystkie odnotowane błędy dotyczyły pojedynczych form wyrazów, jednak cztery z nich skorelowane są z przymiotnikiem *angielski* lub przysłówkiem *po angielsku*, np. **po angieslku*. Dwa wpływały na zmianę znaczenia wyrazów (**pas* zamiast *psa*, **ulcia* zamiast *ulica*), jeden pokazywał wymianę samogłosek w sąsiadujących sylabach (**libu* zamiast *lubi*), a jeden pozwala doszukiwać się wpływu wymowy: **leckja* zamiast *lekcja* – cudzoziemcy na początku nauczania często artykułują ten wyraz właśnie jako [lɛkja], upraszczając grupę spółgłoskową i sugerując się wymową angielskiego grafemu <ck> jako [k].

Do najczęstszych, wartych opisania, błędów graficznych zalicza się: dziewięć zmian w obrębie liter *q* oraz *ę*, siedmiokrotny zapis litery *w* jako *v*, pięć błędów dotyczących niezgodnego z polską konwencją zapisu *r* (np. francuskiego), pięciokrotne użycie zamiast *e* litery *é*, a także trzykrotne niezapisanie nad literami *i* lub *j* wymaganej kropki. Pozostałe błędy były pojedyncze (np. zmiana miejsca diakryty nad *ó* czy zapis *â* zamiast *a*).

Najistotniejszą z punktu widzenia badania kategorią są oczywiście błędy wynikające z podstawienia innych liter. W tej grupie odnotowano ich aż 129 i spodziewać się tu można licznych egzemplifikacji wpływu wymowy na zapis. Ze względu na to, że podczas zbierania tekstów nie pytano uczących się o język ojczysty ani inne języki, którymi choć w miarę płynnie się posługują, nie zawsze da się jednoznacznie stwierdzić podłoże błędu, a sam wpływ interferencyjny wielokrotnie da się umotywić dla więcej niż jednego języka. To zastrzeżenie względem wyników badań i ich interpretacji uważa się za podstawowe dla ogólnego wnioskowania.

Analizę błędów wypada jednak zacząć od zmian, które wydają się najbardziej typowe na tym poziomie i niekiedy dość długo się utrzymują, a więc nieradzenia sobie z odręcznym zapisem liter *ł* oraz *t*. Niestety kształt polskich liter drukowanych wpływa tu negatywnie na uczących się. Wielokrotnie na poziomie A1 udowadnia się konieczność odpowiedniego zapisu choćby za pomocą paronimów. Odnotowano tylko 3 błędy wynikające z zapisania *ł* zamiast *t* i być może należy je traktować jako hiperyzmy (**gołować*, **ło*, **łał*). Natomiast zapis *t* zamiast *ł* był już bardziej powszechny i objął 16 realizacji, np. **stuchać* (6), **ptywać* (3), **mity* (1). W sumie znaleziono 20 błędów, które zaklasyfikowano jako determinowane tzw. literami mylącymi¹⁰.

Pozostałe 109 błędów z tej grupy ma różnorodny charakter, lecz i tutaj można dopatrzeć się pewnych ogólnych typów. Odnaleziono 48 błędów dotyczących wszystkich liter samogłoskowych polszczyzny, por. **Egypt*, **ruby* zamiast *ryby*, **przyjociol*,

¹⁰ Za takie w piśmie odręcznym uznano litery podobne ze względu na kształt, typu *ł*, *t*.

*zera zamiast zero, *rabić zamiast robić, *ala zamiast ale, *muszka zamiast mieszkam, *maj zamiast mój, *znom zamiast znam, *zdjezia zamiast zdjęcia, *egzamine zamiast egzaminy, *moż zamiast mąż, *ogłodac zamiast oglądać, *olubiona zamiast ulubiona, *goronco zamiast gorąco, *muzyky zamiast muzykę, *fritky zamiast frytki. W kontekście liter spółgłoskowych dominowały błędy dotyczące zapisu spółgłosek tzw. trzech szeregów, a więc np.: *po arabzku, *pashto zamiast paszto, *sedem, *nie-miesku, *kszanszki zamiast książki, *śliszna, *djem zamiast dżem, *irlandsku, *His-spanszki, *żywności, *graz zamiast grać, *teniz, *jeżdżić, a nawet tak standardowa i wielokrotnie ćwiczona konstrukcja jak *nasywam się. Sporadycznie pojawiały się błędy w obrębie pozostałych spółgłosek: *bukru zamiast cukru, *man zamiast mam, *jesten zamiast jestem, *hoppy zamiast hobby. W sumie błędów w zakresie wszystkich spółgłosek było 46. Ponadto dość liczną grupę stanowią błędy uwzględniające realizację zapisu gładów (15), np. *przyhechali zamiast przyjechali, *stujujem zamiast studiuję, *Historje, *telewizie, *ogłodac zamiast oglądać.

7.3. Błędy ortograficzne związane z zasadą konwencjonalną

Błędy związane z brakiem wielkiej litery w materiale badawczym podzielić można na kategorie: zapis nazw państw i miast (49), brak wielkiej litery na początku zdania (16), zapis nazwy uczelni (11), zapis imienia i (lub) nazwiska (9), zapis nazw ulic (5), zapis innych nazw własnych, takich jak nazwy sklepów lub portali internetowych (3), zapis nazwy mieszkańca kraju (1). Nadmiar wielkiej litery odnotowano przede wszystkim w nazwach języków obcych (66), spójniku i (54), po przecinkach (13), w liczebnikach (8), nazwach członków rodziny (7) i nazwach kierunków studiów (6). Pozostałe wyrazy, w których odnotowano takie błędy, zdają się przypadkowe, aczkolwiek zauważono ciekawą – i wymykającą się interpretacji – tendencję do zapisu wielką literą różnych wyrazów rozpoczynających się literą k, np. *Kurczaka (3), *Kolorem (2), *Kocham (2), *Księgowymi, *Konno, *Kempingowy, *Kolację, *Kotlet, *Kolor, *Krajem, *Kanapkę, *Kawę, *Książek, *Kurczak. Mniej liczna była kategoria, którą tworzyły błędy zapisu w zakresie pisowni z łącznikiem, przy czym ewidentnie motywowane są interferencyjnie, bowiem osiem z nich to zapis *email, a jeden *ping pong. Pięć błędów wynikających z łączenia wyrazów, typu *mamna zamiast mama (imię), też można uznać za determinowane wymową, jeśli weźmie się pod uwagę akcentuację klityk.

7.4. Błędy interpunkcyjne

Brak przecinków odnotowano przed spójnikami ale (5), a (2), że (1), przed podwojonym spójnikiem (2) i po zwrocie adresatywnym (3). Nadmiar natomiast występował głównie przed spójnikiem i (75), sporadycznie po nazwie kraju w miejscowniku

(2) oraz zwrotach typu *na śniadanie/obiad/kolację* (4). Przecinka na końcu zdania zamiast kropki użyto 11 razy, średnika zamiast przecinka w wyliczeniach 6 razy, jednostkowo zaś brakowało cudzysłowu (nazwa ulubionego serialu) i zamieniono kropkę na średnik. Brak kropki czterokrotnie zdarzył się na końcu zdania, a raz po skrócie *r.* (roku).

8. Analiza błędów w kontekście wpływu wymowy

Nieobarczony żadnym nacechowaniem formalny podział błędów na ilościowe i jakościowe zdaje się dobrym punktem wyjścia do spojrzenia na nie w kontekście wpływu wymowy na zapis. W niniejszym artykule nie unika się odniesień do interferencji, jednak – jak wcześniej zaznaczono – niejednokrotnie dość trudno jednoznacznie udowodnić wystąpienie interferencji, a już z pewnością ocenić, z którego języka uczących się jest to transfer. Gdyby badaniom podlegała grupa jednolita pod względem narodowościowym, można by się o taką ocenę pokusić. W badaniu grupy wielonarodowościowej uznano jednak, że wnioskowanie mogłoby być obciążone błędnym niekiedy domysłem czy nadinterpretacją, czego starano się uniknąć. Próbę badawczą 120 prac oraz wynotowanych z nich 1047 błędów uznano za wystarczającą dla wyciągania wniosków, lecz z pewnością powtórzenie badań i zwielokrotnienie próby mogłoby przynieść inne rezultaty – m.in. ze względu na to, że uczący się byli uczeni przez tego samego nauczyciela i realizowali podobny (choć nie identyczny) program nauczania. Aby wobec tego uwierzytelnić interpretację, zdecydowano się na porównywanie błędów zapisu z notatkami autorki badania, które były dość regularnie sporządzane podczas zajęć (obserwacja uczestnicząca). Tylko te błędy zapisu, które potwierdzone zostały na podstawie skorelowanego badania wymowy, uznaje się za przykład błędów, na które wywarły wpływ niedostatki percepcyjno-artykulacyjne. Przypuszcza się oczywiście, że sama intuicja badawcza mogłaby tę liczbę zwielokrotnić, postanowiono jednak oprzeć się jedynie na potwierdzonych danych.

Wobec tych refleksji ciekawe wydało się skonfrontowanie zebranych błędów pisowni z ewentualną zgodnością z normą ortofoniczną polszczyzny i wymaganiami stawianymi w zakresie artykulacji obcokrajowcom na poziomie A1. Co łatwo przewidzieć, wyekscerpowano znacznie mniej zapisów sugerujących poprawną wymowę, jednak i one budują pewne konkretne kategorie, nie są przypadkowe (o czym szerzej na końcu tekstu). Częściej niestety na sposób zapisu wpływała błędna wymowa (niedoskonała jeszcze na tym etapie nauki). Przykładowo w pracach uczniów arabskojęzycznych (z wykluczeniem Libańczyków) zaobserwowano błędy typowe dla tej grupy narodowościowej, a więc: **hoppy* zamiast *hobby*, **po polsko* zamiast *po polsku*, **po arabzku* zamiast *po arabsku*. Jak widać, źródłem błędnego zapisu jest mylenie spółgłosek wargowych dźwięcznej z bezdźwięczną ([p] / [b]), a także samogłosek [ɔ] / [u] – przede wszystkim na rzecz pierwszych wymienionych (choć

ten przykład jest kontrowersyjny, co zostanie dalej wyjaśnione). Ostatni z przykładów, może mniej typowy, pokazuje tendencję do utrzymywania jednorodności grup spółgłoskowych pod względem dźwięczności – tu jednak z hiperyzmem (uzasadnionym sytuacją rozwoju językowego).

Niezwyczajnie często i niezależnie od narodowości uczący się mylili i nieprawidłowo realizowali grafemy <s>, <z>, <c>, <dz>, <sz>, <rz>, <ż>, <cz>, <dź>, <ś>, <ź>, <ć>, <dź>, <dzi>, <si>, <zi>, <ci>, <dzi>. U niektórych osób błędy były liczne, inni popełniali je sporadycznie i tylko w kontekście jednej litery czy kilku konkretnych liter. Największą grupą były wyrazy, w których realizacja zażębowa wpływała na zapis, a więc widać było redukcję elementu digrafów (w przypadku <ż> diakrytu), np. **mieskam*, **Agnieska*, **hispański* / **hispański* (taki sposób wymowy potwierdzono tylko u 10 osób). Rzadziej, choć i ten błąd wymowy znalazł poparcie na piśmie, odnotowywano realizacje palatalne, np. **dużo* zamiast *dużo*, **żywności* (wymowę potwierdzono u studentów z Malezji, Wietnamu i Szwecji). Przy tych przykładach należy jednak zaznaczyć, że gdyby autorka nie słyszała wymowy ucznia, uznałaby je *a priori* za błędny dobór diakrytu – bierze się więc pod uwagę wystąpienie błędów osobniczych (charakterystycznych dla jednego ucznia, prawdopodobnie o bardziej skomplikowanej motywacji).

Niemalą grupę stanowiły czasowniki w formie bezokolicznika, takie jak **gotowac*, **robic*, **biegac*, **ogladac*. Nie da się jednoznacznie udowodnić, że wszystkie one podyktowane są błędną wymową – a nawet na pewno tak nie jest, zwykle jest to nieuwaga i zapominanie o znaku diakrytycznym. Niemniej wydaje się, że każdy nauczyciel, który choć chwilę uczył grupy na poziomie początkującym, spotkał się z depalatalizacją wygłosowego flektynu (potwierdzone u pięciu osób). Co więcej jednak, trudno ocenić, na ile wymowa wpływa tu na zapis, a na ile zapis wpływa na wymowę.

Inną grupą błędów są te dotyczące dźwięczności spółgłosek. W wielu językach wygłos obstruentów artykułowany jest z zachowaniem dźwięczności, wobec czego szczególnie w grupach osób anglojęzycznych nie dziwią błędy typu: **teniz*. Z drugiej strony jednak uczący się często redukują dźwięczność w określonym otoczeniu fonetycznym i chyba kardynalnym przykładem takiej wymowy jest jedno z pierwszych zdań, które poznają uczący się, a więc *Nazywam się*, które niezwykle często wymawiane jest przez [s], i odpowiadający temu zapis odnaleziono w materiale badawczym (choć tylko raz): **nasywam się*. Do błędów ortograficznych podyktowanych wymową zaliczono również takie, w których grafemy <sz>, <rz>, <ż> zastępowały <cz> i <dź>, bowiem potwierdzono częstą w artykulacji wymianę afrykat na spółgłoski frykatywne, por. **ślisznai* zamiast *śliczna*, **niemiesku*, **fransuski*, **graz* zamiast *grać*, **zdjezia* zamiast *zdjęcia* (tego rodzaju błędy na płaszczyźnie fonicznej potwierdzono m.in. u pięciu studentów z Libanu, jednego z Kamerunu i dwojga z Nigerii), choć raz wynotowano odwrotną zamianę: **miczka* zamiast *mieszka* (niepotwierdzone w wymowie).

Za wyjątkowy w tym materiale¹¹ przykład interferencyjnego przenoszenia wymowy na zapis posłużyć mogą dwa różne przykłady: zapis **pashto* zamiast *paszto* oraz silnie substytuowane **chaszo* zamiast *czasu* (por. działanie interferencji graficznej, percepcyjne zrównywanie się głosek [ʃ] i [s] dla cudzoziemców czy wpływy obcych alfabetów: sposoby odczytywania połączeń literowych <sh> i <ch>).

W przypadku samogłosek błędy podyktowane niewłaściwą wymową dotyczyły zarówno tzw. samogłosek nosowych, jak i przedniego oraz tylnego szeregu. Charakterystyczna była denazalizacja typu **moż* zamiast *mąż*, wymowa konsonantyczna jak w wyrazie **kszanszki* zamiast *książki* czy hiperpoprawna nazalizacja w **studiu-ję* zamiast *(on) studiuje* (wszystkie potwierdzone odsłuchowo). Podobieństwo cech artykulacyjno-brzmieniowych samogłosek szeregu przedniego wykazują zarówno redukcje typu **bigać* zamiast *biegać*, **miczka* zamiast *mieszka*, jak i przestawki w stylu **fritky* zamiast *frytki* (tu być może wpływ samej grafii) oraz wymiany typu **egzamine* zamiast *egzamin*, **muzyky* zamiast *muzykę*, a nawet zmiana każdego <i> na <y>, w tym np. **ser y ogórek* (błąd taki odnotowano u trzech osób w zapisie, wymowa zaś potwierdziła artykulację dźwięku pomiędzy polskimi [i] oraz [ɨ], a realizowana była przez Norwegów). Wymowa samogłosek tylnych również wpływała na zapis, jednak zdecydowanie rzadziej, por. **olubiona* zamiast *ulubiona*, **moj* zamiast *mój*, **przyjociol* zamiast *przyjaciół*. Oczywiście w przypadku zapisu <ó> jako <o> znów daje o sobie znać paralelizm podsystemów fonicznego i graficznego. Wielu uczących się grafem <ó> traktuje dość długo jako <o> pod akcentem, nie rozumieją więc często powodów, dla których diakrytu nie można by w piśmie ignorować. Charakterystyczne w początkach nauki jest jednak przykładowo utrzymujące się artykułowanie wyrazu *mój* jako [mɔj], a także odwrotne, hiperpoprawne wymawianie *moja* jako [muja]. By to udowodnić, zliczono, ile razy błędy dotyczące tych wyrazów popełnili badani: otóż **mója* napisano 13 razy, a **moj* aż 50 razy. Liczby te pozwalają domniemywać, że przynajmniej kilkoro badanych przenosi w ten sposób swoją wymowę na papier. Nie obyło się także bez błędów, których źródłem były dźwięki typu [ə] czy [æ], determinujące określony zapis. Liczne były wymiany samogłosek na grafem <a>, przykładowo: **zera* zamiast *zero*, **ala* zamiast *ale*, **rabić* zamiast *robić*, **djan* zamiast *dżem* (widać ewidentny wpływ rodzimej grafii i sposobu odczytywania), **uniwersytat* zamiast *uniwersytet* lub **dojrzote* zamiast *dojrzałe*.

Wracając jednak do normy ortofonicznej, warto nadmienić, że liczne błędy zapisu wynikają z dobrego opanowania wymowy przy jednoczesnych niedostatkach wiedzy dotyczących relacji fonem–grafem. Na poziomie A1 i przy tak krótkich, acz intensywnych kursach, które zostały opisane, zdecydowanie nacisk kładziony jest na komunikację ustną, upłyńnianie mowy i eliminowanie artykulacyjnych hiperyzmów dla uzyskania większej pewności i swobody komunikacyjnej. Niedostateczne

¹¹ Co dziwi w kontekście intuicji lektorskiej, bowiem tego rodzaju błędy podczas zajęć zdarzają się niezwykle często, a w zbiorze przykładów okazały się nieliczne.

przyswojenie zasad pisowni względem wymowy widać wyraźnie w zapisie czasowników w pierwszej osobie lp. oraz rzeczowników w bierniku i zaimków, które kończą się na -ę. Ich wzorcowa wymowa – jak już wspomniano – uwzględnia denazalizację, nie dziwi więc tak liczne odnotowanie błędów pominięcia diakrytu w tych formach (w sumie 154 błędy). Nie jest aktualnie możliwe zweryfikowanie tego, ile z nich determinowanych było wymową, nie jest to znów chyba konieczne. Takie same błędy w pierwszych klasach szkoły podstawowej popełniają polskie dzieci (Awramiuk, 2006), *per analogiam* więc można uznać kierunek wpływu.

Podobną pewność dają realizacje liter <ę>, <ą>, z których nieliczne uzasadnione są otoczeniem fonetycznym, a więc przykładowo wzorcowe w wymowie **goronco* zamiast *gorąco* i mniej idealne **dzienkuje* zamiast *dziękuję*, ale i niestety błędne formy typu **kszanszki* oraz **moż* zamiast *mąż*. Także spółgłoski wargowe spalatalizowane, których asynchroniczna wymowa powoduje pojawienie się [j], implikują zapis taki jak **mówje* zamiast *mówię*. Błędy uwidaczniające wahania w zakresie poprawnej pisowni widać też w zapożyczeniach typu **Historje* zamiast *historię*, **telewizie* zamiast *telewizję*. I na koniec nie można ominąć internacjonalizmów, w których rodzima wymowa utrzymuje się zwykle najdłużej. Błędy zapisu, które udało się odnotować, wskazują na to, że ortografia języka ojczystego działa tu silnie interferencyjnie, potwierdzenie ich wymowy skłania jednak do przyjęcia tezy, że zapis warunkowany jest wymową (rodzimą), a nie samą pisownią, por. **Republic* czytane z wygłosowym [k] (wynotowana wymowa *[repablik]), **adress* czytane przez jedno [s], **paszto* czytane przez [ʃ].

9. Wnioski końcowe

Za interesujące uznano przyjrzenie się typowym błędom pisowni, jakie popełniają najczęściej uczący się języka polskiego jako obcego obcokrajowcy, którzy uczą się języka w grupach wielonarodowościowych na poziomie A1. Takie grupy nie pozwalają na nauczanie z wykorzystaniem metody kontrastywnej, często natomiast organizatorzy kursów wymagają używania języka angielskiego jako medium, co nie sprzyja eliminowaniu interferencji. Choć próba badawcza nie jest wielka, uznaje się, że ze względu na dość duże zróżnicowanie uczestników badania (27 krajów) i dość znaczną liczbę wyekscerpowanych błędów (1047) można zdecydować się na pewne wnioski generalizujące.

Przede wszystkim odnalezione w materiale badawczym przykłady błędów wskazują na fakt, że wśród uczestników badania najtrudniejsze okazało się opanowanie pisowni z (odpowiednimi) diakrytami. W sumie 54 błędy graficzne, rozumiane jako niepoprawne realizacje alografów, niezgodne ze standardami polszczyzny, a także 387 błędów wynikających z redukcji lub zbędnego dodania znaku diakrytycznego powinny uczulić na konieczność pracy nad umiejętnym zapisem typowo rodzimych

grafemów, takich jak <ą>, <ę>, <ó>, <ć> czy <ń> (przykładów ich dotyczących odnaleziono najwięcej). Warto przy tym podkreślić, że częstokroć brak diakrytu wpływa na zmianę znaczenia wyrazu oraz że podyktowany może być wymową piszącego (por. cytowane wcześniej błędy typu: **imie*, **biegac* – czytane jako [k] lub [ts] – czy **Japonski*). Najwięcej trudności z punktu widzenia komunikacji, dekodowania znaczenia wyrazu przez czytającego, a także w związku ze spostrzeganiem powiązań między wymową a zapisem sprawiają jednak wymiany poszczególnych liter. W najmniejszym zakresie odnotowano błędy realizacji gładjów, choć sześciokrotnie pojawił się np. zapis **moi* jako *mój*. Zdecydowanie wyższą frekwencję miały jednak wymiany samogłoskowe i spółgłoskowe (48 względem 46 błędów). Także pośród nich dopatrywać się można największej liczby błędów implikowanych poprawną lub niepoprawną wymową, a w zależności od języków pierwszych uczących się dotyczyły one wszystkich polskich samogłosek i większości polskich spółgłosek (przede wszystkim zapisu spółgłosek trzech szeregów, spółgłosek wargowych i spółgłoski [x] – choć w przypadku ostatniej były to najczęściej klasycznie rozumiane błędy ortograficzne wynikające z redukcji litery *c* w dwuznaku lub nadużywania litery *h* w połączeniach z innymi spółgłoskami wywoływane zapisem i wymową z obcych systemów). I choć wielokrotnie nie dało się jednoznacznie określić, czy np. redukcja diakrytu (**gram w piłkę nożna*) czy litery z dwuznaku (**po hispansku*) w wyrazie miała uzasadnienie w błędnej wymowie, ani też nie udało się stwierdzić, czy większy wpływ na zapis ma wymowa, czy może uwarunkowania ortograficzne i kontekst (jak w przypadku **po polsko*), to jednak uważa się, że podstawowy wniosek, jaki зда się z badań wypływać, sugeruje konieczność zwracania uczącym się uwagi na zależności foniczno-graficzne od samego początku nauczania i niezaniechanie tego w toku nauczania (przy okazji interesujące wydaje się sprawdzenie, na ile podręczniki do nauczania pisowni podkreślają te relacje). Ostatecznie odnalezienie przykładów takich jak **sorke* zamiast *siostrę*, **sorka* zamiast *siostra* ewidentnie pokazuje wpływ wymowy na zapis – uczący się działali tu bowiem zgodnie z zasadą „piszę, jak (myślę, że) słyszę” (taki interferencyjny sposób wymowy tego wyrazu jest częsty na poziomie A1). Skoro jednak sukces w nauce pisowni zależy m.in. od umiejętności percepcyjno-artykulacyjnych, nierozsądne wydaje się ignorowanie powiązań między nauką wymowy a poprawnej pisowni (a więc i pisania, bowiem podstawową fazą nauki pisania jest właśnie opanowywanie systemu graficznego nauczanego języka).

Na koniec zaś warto dodać, że mimo iż reguły związane z konwencjonalną zasadą pisowni oraz rządzące polską interpunkcją nie są na tym poziomie głównym celem nauczania, warto i nad nimi się pochylić, by od początku eliminować błędy z zakresu posługiwania się małą lub wielką literą (280 błędów) oraz sugerować umiar w stosowaniu przecinków (81 błędów, w zgromadzonym materiale warunkowanych regułami np. języka angielskiego).

Bibliografia

- Arabski J., 2008, *Błąd językowy w badaniach nad przyswajaniem języka obcego*, [w:] M. Kita, M. Czempka-Wewióra, M. Ślawska (red.), *Błąd językowy w perspektywie komunikacyjnej*, Wyższa Szkoła Zarządzania Marketingowego i Języków Obcych w Katowicach, Katowice, s. 63–71.
- Awramiuk E., 2006, *Lingwistyczne podstawy początkowej nauki czytania i pisania po polsku*, Trans Humana, Białystok.
- Corder S. P., 1981, *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford University Press, Londyn.
- Dąbrowska A., 1999, *Poprawność ortograficzna a zrozumiałość tekstu*, „Poradnik Językowy”, nr 7, s. 16–29.
- Dembowska-Wosik I., 2018, “Does spelling count, teacher?”. *Issues in teaching and testing spelling in Polish as a foreign language*, [w:] E. Gutiérrez-Rubio, A. Grishchenko, E. Kislova, D. Kruk, T. Speed, Z. Týrová (red.), *Die Welt der Slaven 64. Polyslav 21*, Harrassowitz Verlag, Wiesbaden, s. 50–59.
- Janowska I., Lipińska E., Rabiej A., Seretny A., Turek P. (red.), 2011/2016, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Kaleta R., 2009, *Dyskusja nad błędem językowym w wybranych polskich pracach językoznawczych wydanych w latach 1978–2008 (przegląd)*, „Lingwistyka Stosowana. Przegląd”, t. 1, s. 151–171.
- Komorowska H., 1980, *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja. Audiolingwalizm, kognitywizm, interferencja*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Krzyżyk D., 2007, *Ćwiczenia ortograficzne dla obcokrajowców – różne typy dyktand*, [w:] A. Achtelek, J. Tambor (red.), *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, Wydawnictwo Gnome, Katowice, s. 62–70.
- Lipińska E., 1999/2014, *Nie ma róży bez kolców. Ćwiczenia ortograficzne dla cudzoziemców (B1, B2)*, Universitas, Kraków.
- Lipińska E., Seretny A., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków.
- Michońska-Stadnik A., 2013, *Teoretyczne i praktyczne podstawy weryfikacji wybranych teorii subiektywnych w kształceniu nauczycieli języków obcych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Młynarczyk M., Król D., Mądrecka A., 2014, *Co to jest biedlonga, czyli o błędach pisowni w pierwszym roku nauki JPJO studentów z Chin. Wyniki analizy jakościowej*, [w:] A. Dąbrowska, U. Dobesz (red.), *40 lat wrocławskiej glottodydaktyki polonistycznej. Teoria i praktyka*, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław, s. 93–111.
- Nowakowska A., 1999, *Problemy ortograficzne w nauczaniu cudzoziemców języka polskiego*, „Poradnik Językowy”, nr 7, s. 45–50.
- Szelc-Mays M., 2013, *Napisz to po polsku. Podręcznik do nauki pisania po polsku dla początkujących studentów obcokrajowców*, Stowarzyszenie Społeczno-Ekonomiczne „Absolwent”, Rzeszów.
- Szelc-Mays M., 2014, *Moje litery. Piszę na A. Podręcznik dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Universitas, Kraków.
- Szulc A., 1994, *Słownik dydaktyki języków obcych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa (SDJO).

- Wielki słownik poprawnej polszczyzny PWN*, 2006, red. A. Markowski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa (WSPN).
- Wróbel T., 1979, *Pismo i pisanie w nauczaniu początkowym*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Zarych E., 2016, *Ortografia polska w ćwiczeniach dla obcokrajowców*, Prolog, Kraków.
- Zawadka J., 2015, *Analiza sposobu zapisu polskich liter w pracach studentów koreańskich, hiszpańskich i niemieckich*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 22, s. 267–282, <http://dx.doi.org/10.18778/0860-6587.22.18>.

STRESZCZENIE

Celem artykułu jest przyjrzenie się błędom pisowni popełnianym przez uczących się języka polskiego jako obcego na poziomie A1 w grupach wielonarodowościowych, ich sklasyfikowanie, ocenienie ich frekwencji (badania jakościowo-ilościowe), a także sprawdzenie, ile z nich może być uwarunkowanych (nie)poprawną wymową w języku polskim. Przebadano 120 prac, wyekscerpowano 1047 błędów, z czego duża część została umotywowana niedostatkami percepcyjno-artykulacyjnymi.

Słowa kluczowe: język polski jako obcy, błędy pisowni, wymowa

JOANNA ZAWADKA 

Uniwersytet Warszawski

Błędy grafii w pracach pisemnych studentów z Niemiec uczących się języka polskiego jako obcego w perspektywie badań ilościowych

Graphic Errors in the Written Works of German Students Learning Polish as a Foreign Language in the Perspective of Quantitative Research

The purpose of this article is to present a quantitative approach to the description of phenomena related to Polish graphics present in the written works of foreign students learning Polish as a foreign language. Based on the material collected from 37 students from Germany, an analysis of the way the letters of the Polish alphabet were written, as well as letter connections characteristic for Polish was conducted. The results of the analysis were used to create a profile of graphics errors characterizing this language group, i.e. a list of modifications present in the works of the largest number of students. The article emphasizes the importance of conducting further quantitative research based on the written works of students representing other language groups. The research results are important for the design of teaching activities and the adaptation of teaching materials.

Key words: quantitative research, graphical errors, written works, grapheme, allograph, Polish as a foreign language

1. Wprowadzenie

Przeprowadzone analizy prac pisemnych cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego pozwoliły, jak dotąd, opisać zjawiska związane ze sposobem zapisu tekstu w ujęciu jakościowym – w kontekście relacji allograf–grafem. Dzięki temu udało się ustalić rodzaje modyfikacji zapisu i wyróżnić następujące typy realizacji: niewłaściwą, nietypową, innowacyjną oraz epizodyczną (Zawadka, 2013b). Dostrzeżone modyfikacje zapisu dotyczyły: liter ze znakami diakrytycznymi – zmiany obejmujące jedynie znak diakrytyczny i (lub) literę – liter bez znaków diakrytycznych, liter w dwuznakach i trójznaku. Zmiany w zakresie zapisu poszczególnych liter i połączeń literowych oceniono pod kątem ich negatywnego znaczenia dla

komunikacji pisemnej z odbiorcą, wyróżniając trzy grupy: modyfikacje w zapisie mające niewielkie, średnie oraz duże znaczenie dla komunikacji (Zawadka, 2013a). Przykłady zmian w zapisie analizowano także ze względu na ich konsekwencje dla oceny tekstu (w perspektywie wyrazu i zdania) i możliwość zaliczenia ich do grup błędów grafii, błędów ortograficznych, błędów fleksyjnych czy składniowych (por. Zawadka, 2013a).

Występowanie modyfikacji zapisu liter jest do pewnego stopnia powszechne i ma charakter niejednostkowy. Rozpatrywanie tych zmian jako wyniku procesów asymilacji lub akomodacji (Zawadka, 2014) pozwoliło dostrzec wpływ czynników kulturowych oraz indywidualnych na proces nauki znaków pisma i ortografii danego języka – w tym języka polskiego jako obcego. Obecność omawianych zjawisk znajduje potwierdzenie w analizach prac pisemnych osób pochodzących z różnych kręgów kulturowych i językowych (Młynarczyk et al., 2014; Zawadka, 2015).

Prezentowane w wymienionych publikacjach ujęcie jakościowe kładzie akcent na fakt występowania pewnych zjawisk, jednak nie mówi zbyt wiele o skali i częstotliwości ich pojawiania się w pracach pisemnych. Niniejszy artykuł przedstawia podejście ilościowe do opisu błędów grafii. Prezentowane w dalszej części tekstu dane pochodzą z analizy materiału prac domowych oraz ćwiczeń pisemnych wykonywanych na zajęciach zgromadzonego od 37 studentów z Niemiec (14 mężczyzn, 23 kobiety) uczących się języka polskiego od podstaw w trakcie 30-godzinnych kursów przeprowadzonych w latach 2011–2020. Bazując w analizach na typologiach błędów grafii proponowanych we wcześniejszych opracowaniach (Zawadka, 2013a; 2013b; 2015), obliczono liczbę studentów (autorów), w których pracach odnaleziono przykłady danego zapisu, a następnie podjęto próbę stworzenia profilu błędów grafii charakteryzujących tę grupę językową studentów. Dla celów poglądowych opisy wyników uzupełniono ilustracją graficzną zawierającą przykłady poszczególnych zapisów pochodzących z prac studenckich.

2. Zapis liter ze znakami diakrytycznymi

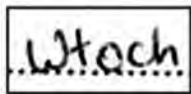
W analizowanym materiale odnotowano siedem typów zmian zapisu liter ze znakami diakrytycznymi. Dla większej przejrzystości prezentacji dane zostały ujęte w postaci tabeli (tab. 1).

Tabela 1. Występowanie zmian zapisu liter ze znakami diakrytycznymi w pracach studentów z Niemiec (źródło: oprac. własne)

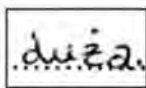
Zmiany w zapisie liter ze znakami diakrytycznymi	Liczba autorów	Procent grupy
1. Pomińnięcie znaku diakrytycznego		
w grafemie <ą> ¹	3	8%
w grafemie <ę>	8	22%
w grafemie <ć>	5	14%
w grafemie <ł>	8	22%
w grafemie <ń>	4	11%
w grafemie <ó>	7	19%
w grafemie <ś>	5	14%
w grafemie <ż>	3	8%
2. Dodanie drugiego znaku diakrytycznego		
w grafemie <ć>	1	3%
3. Modyfikacja umiejscowienia znaku diakrytycznego		
w grafemie <ą>	18	49%
w grafemie <ę>	13	35%
w grafemie <ł>	2	5%
w grafemie <ó>	1	3%
4. Modyfikacja kształtu znaku diakrytycznego		
w grafemie <ą>	9	24%
w grafemie <ę>	9	24%
w grafemie <ł>	3	8%
w grafemie <ż>	1	3%
5. Modyfikacja kierunku znaku diakrytycznego		
w grafemie <ą>	5	14%
w grafemie <ę>	7	19%
w grafemie <ć>	1	3%
w grafemie <ł>	2	5%
w grafemie <ó>	2	5%
6. Modyfikacja wielkości znaku diakrytycznego		
w grafemie <ą>	3	8%
w grafemie <ę>	1	3%
7. Realizacja formy allograficznej (w tym innej niż przewidziana konwencją pisma odręcznego w języku polskim)		
w grafemie <ą>	1	3%
w grafemie <ł>	20	54%
w grafemie <ż>	17	46%
w grafemie <ź>	5	14%

¹ W niniejszym artykule przyjmuję następujące oznaczenia: zapis kursywą – litera, „” – allograf, < > – grafem.

Przyjęto, że zarejestrowanie danego sposobu zapisu u więcej niż 10% osób w grupie (czyli u czterech lub więcej osób) świadczy o wstępowaniu danego błędu grafii w wymiarze ponadjednostkowym. Wyniki analiz pokazują, że ponad połowa grupy studentów zapisywała grafem <ł>, wykorzystując formę allograficzną „ł” (rys. 1). Nieco mniej niż połowa obcokrajowców zapisywała grafem <ż>, wykorzystując allograf „ż” (reprezentujący literę z) połączony ze znakiem diakrytycznym kropki (rys. 2). W pracach połowy grupy zdarzały się modyfikacje umiejscowienia znaku diakrytycznego w grafemie <ą> – jego przesunięcie i (lub) oddzielenie od litery (rys. 3, 13). Zmiana lokalizacji znaku diakrytycznego w grafemie <ę> (rys. 4) pojawiła się w pracach 13 osób, czyli 35% grupy. Co czwarta osoba modyfikowała kształt znaku diakrytycznego w grafemach <ą> (rys. 5) i <ę> (rys. 6). Więcej niż jedna piąta studentów pomijała znak diakrytyczny w grafemach <ę> (rys. 7) i <ł> (rys. 8). W pracach blisko 20% grupy, czyli siedmiu osób, znalazł się zapis grafemu <ó> bez znaku diakrytycznego (rys. 9) oraz modyfikacja kierunku znaku diakrytycznego w grafemie <ę> (rys. 10). Co siódma osoba pomijała znaki diakrytyczne w grafemach <ć> (rys. 11) i <ś> (rys. 12, 11), modyfikowała kierunek znaku diakrytycznego w grafemie <ą> (rys. 13) i zapisywała grafem <ż>, wykorzystując formę allograficzną (rys. 14). Pomijanie znaku diakrytycznego w grafemie <ń> zaobserwowano w pracach czterech osób (rys. 15).



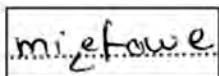
Rys. 1



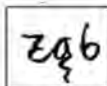
Rys. 2



Rys. 3



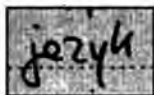
Rys. 4



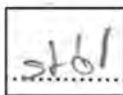
Rys. 5



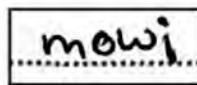
Rys. 6



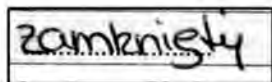
Rys. 7



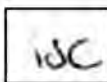
Rys. 8



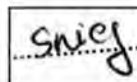
Rys. 9



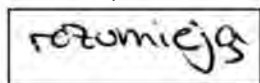
Rys. 10



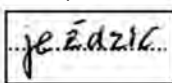
Rys. 11



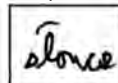
Rys. 12



Rys. 13



Rys. 14



Rys. 15

Odnosząc się do początkowego wymagania dotyczącego minimalnej liczby autorów, w których pracach znalazł się dany zapis, za błędy grafii o charakterze jednostkowym należy uznać:

- pominięcie znaku diakrytycznego w grafemach <ą> oraz <ż>,
- dodanie drugiego znaku diakrytycznego w grafemie <ć>,
- modyfikacja umiejscowienia znaku diakrytycznego w grafemach <ł> oraz <ó>,
- modyfikacja kształtu znaku diakrytycznego w grafemach <ł> oraz <ż>,
- modyfikacja kierunku znaku diakrytycznego w grafemach <ć>, <ł> oraz <ó>,
- modyfikacja wielkości znaku diakrytycznego w grafemach <ą> oraz <ę>,
- realizacja formy allograficznej (w tym innej niż przewidziana konwencją pisma odręcznego w języku polskim) w grafemie <ą>.

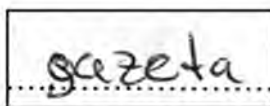
3. Zapis liter bez znaków diakrytycznych

W zgromadzonym materiale odnotowano cztery typy zmian zapisu liter bez znaków diakrytycznych (por. tab. 2).

Tabela 2. Występowanie zmian zapisu liter bez znaków diakrytycznych w pracach studentów z Niemiec (źródło: oprac. własne)

Zmiany w zapisie liter bez znaków diakrytycznych	Liczba autorów	Procent grupy
1. Realizacja formy allograficznej (w tym innej niż przewidziana konwencją pisma odręcznego w języku polskim)		
w grafemie <z>	18	49%
w grafemie <a>	2	5%
2. Dodanie elementu graficznego do litery (w tym znaku diakrytycznego)		
w grafemie <c>	1	3%
w grafemie <e>	3	8%
w grafemie <o>	3	8%
w grafemie <s>	2	5%
3. Modyfikacja kształtu litery prowadząca do upodobnienia jej do innej litery (deformacja z upodobnieniem)		
w grafemie <t>	1	3%
w grafemie <w>	1	3%
4. Modyfikacja kształtu litery nieprowadząca do upodobnienia jej do innej litery (deformacja bez upodobnienia)		
w grafemie <i>	1	3%
w grafemie <j>	1	3%

W zakresie liter bez znaków diakrytycznych blisko połowa grupy studentów z Niemiec zapisywała grafem <z>, wykorzystując formę allograficzną „z” (rys. 16).



Rys. 16

Pozostałe modyfikacje zapisu liter ze względu na ich małe rozpowszechnienie wśród autorów prac trzeba uznać za błędy grafii mające charakter jednostkowy. Do grupy tej należą:

- realizacja formy allograficznej (w tym innej niż przewidziana konwencją pisma odręcznego w języku polskim) w grafemie <a>,
- dodanie elementu graficznego do litery (w tym znaku diakrytycznego) w grafemach <c>, <e>, <o> oraz <s>,
- modyfikacja kształtu litery prowadząca do upodobnienia jej do innej litery (deformacja z upodobnieniem) w grafemach <t> oraz <w>,
- modyfikacja kształtu litery nieprowadząca do upodobnienia jej do innej litery (deformacja bez upodobnienia) w grafemach <i> oraz <j>.

4. Zapis dwuznaków i trójznaku

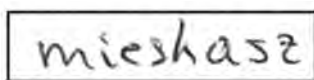
W analizowanym materiale odnotowano cztery typy zmian zapisu liter dwuznaków i trójznaku (por. tab. 3).

Tabela 3. Występowanie zmian zapisu dwuznaków i trójznaku w pracach studentów z Niemiec (źródło: oprac. własne)

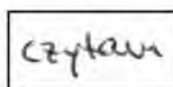
Zmiany w zapisie dwuznaków i trójznaku	Liczba autorów	Procent grupy
1. Realizacja formy allograficznej (w tym innej niż przewidziana konwencją pisma odręcznego w języku polskim)		
w grafemie <cz>	19	51%
w grafemie <dz>	13	35%
w grafemie <dzi>	15	41%
w grafemie <dź>	1	3%
w grafemie <dż>	2	5%
w grafemie <rz>	15	41%
w grafemie <sz>	19	51%
w grafemie <zi>	12	32%
2. Dodanie znaku diakrytycznego do litery w dwuznaku		
w grafemie <rz>	1	3%

Zmiany w zapisie dwuznaków i trójznaku	Liczba autorów	Procent grupy
w grafemie <sz>	1	3%
3. Pominięcie jednej z liter w dwuznaku lub trójznaku		
w grafemie <cz>	3	8%
w grafemie <dzi>	3	8%
w grafemie <sz>	8	22%
4. Zamiana jednej z liter w dwuznaku lub trójznaku		
w grafemie <cz>	4	11%
w grafemie <dzi>	1	3%

Wykorzystanie formy allograficznej innej niż przewidziana konwencją pisma odręcznego w języku polskim do zapisu dwuznaków i trójznaku okazało się jednym z najczęściej występujących błędów grafii wśród studentów z Niemiec. Połowa osób z grupy posługiwała się allografem „z” do zapisu litery z wchodzącej w skład grafemów <sz> (rys. 17, 19) oraz <cz> (rys. 18). Blisko 40% skorzystało z tego allografu, zapisując grafemy <rz> (rys. 19) i <dzi> (rys. 20, 6), a około jednej trzeciej studentów posłużyło się tym allografem w zapisie grafemów <dz> (rys. 21) oraz <zi> (rys. 22). W pracach ponad 20% studentów odnotowano pominięcie jednej z liter w grafemie <sz> (rys. 23, 17). Zamianę jednej z liter w dwuznaku w grafemie <cz> zaobserwowano w pracach czterech osób (rys. 24).



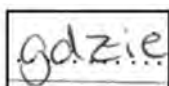
Rys. 17



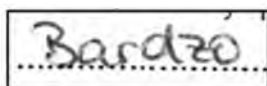
Rys. 18



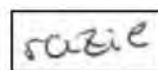
Rys. 19



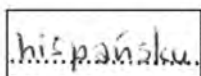
Rys. 20



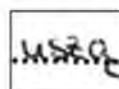
Rys. 21



Rys. 22



Rys. 23



Rys. 24

Do grupy błędów grafii występujących w nielicznych przypadkach zaliczono:

- realizację formy allograficznej (w tym innej niż przewidziana konwencją pisma odręcznego w języku polskim) w grafemach <dż>, <dź>,
- dodanie znaku diakrytycznego do litery w dwuznaku w grafemach <rz> oraz <sz>,
- pominięcie jednej z liter w dwuznaku <cz> lub w trójznaku w grafemie <dzi>,
- zamianę jednej z liter w trójznaku w grafemie <dzi>.

5. Wnioski

Celem powyższej analizy było przedstawienie błędów grafii pojawiających się w pracach pisemnych grupy osób pochodzących z Niemiec, którzy uczyli się od podstaw języka polskiego jako obcego. Choć omówione powyżej modyfikacje w sposobie zapisu grafemów pojawiały się ze zmienną częstością i konsekwencją na przestrzeni prac jednego autora (por. rys. 14), to jednak istotne jest, że obserwowano je w tekstach napisanych przez różnych studentów i uczących się w różnym czasie. Obecność wymienionych zmian w wyglądzie pojedynczych liter, a także dwuznaków i trójznaku potwierdzona w pracach tak wielu osób pozwala nakreślić charakterystyczny profil popełnianych błędów grafii tej grupy językowej. Modyfikacje zapisu, które pojawiły się w pracach studentów stanowiących od 20% do 50% grupy, przedstawiono w tabeli 4.

Tabela 4. Zmiany zapisu grafemów występujące najczęściej w pracach studentów z Niemiec (źródło: oprac. własne)

Typ zmiany	Liczba autorów	Procent grupy
1. Realizacja formy allograficznej (w tym innej niż przewidziana konwencją pisma odręcznego w języku polskim)		
w grafemie <l>	20	54%
w grafemie <cz>	19	51%
w grafemie <sz>	19	51%
w grafemie <z>	18	49%
w grafemie <ż>	17	46%
w grafemie <dzi>	15	41%
w grafemie <rz>	15	41%
w grafemie <dz>	13	35%
w grafemie <zi>	12	32%
2. Modyfikacja umiejscowienia znaku diakrytycznego		
w grafemie <ą>	18	49%
w grafemie <ę>	13	35%
3. Modyfikacja kształtu znaku diakrytycznego		
w grafemie <ą>	9	24%
w grafemie <ę>	9	24%
4. Pomińnięcie znaku diakrytycznego		
w grafemie <ę>	8	22%
w grafemie <l>	8	22%
5. Pomińnięcie jednej z liter w dwuznaku		
w grafemie <sz>	8	22%

Jak wynika z danych liczbowych, najliczniejsze były realizacje formy allograficznej oraz modyfikacje umiejscowienia znaku diakrytycznego. Pytanie, które można zatem zadać, brzmi: jakie znaczenie dla komunikacji pisemnej mają te tak licznie występujące zmiany zapisu? By odpowiedzieć na tę kwestię, należy sięgnąć do podziału odnoszącego się do relacji łączącej grafemy i allografy. Według niego poszczególne typy zapisu można uznać za realizacje: niewłaściwe, nietypowe, innowacyjne oraz epizodyczne (Zawadka, 2013b). Choć użycie formy allograficznej w przypadku zapisu grafemu <ł> stanowi odstępstwo od tradycji zapisu w piśmie odręcznym, to zasadniczo nie prowadzi ono do błędnego rozpoznania reprezentowanego grafemu. Wyjątkiem byłyby współwystępujące dodatkowe modyfikacje, które upodobniłyby ten allograf do wyglądu litery *t*. W analizowanych tekstach odnaleziono jednostkowy przykład odwrotnej sytuacji – litera *t* została zapisana w taki sposób, że wyglądem upodobniła się do litery *ł*. Użycie formy allograficznej przypominającej formę drukowaną w przypadku zapisu grafemu <ł> można zatem zaliczyć do realizacji nietypowych, mających niewielki niekorzystny wpływ na poprawność odczytania tekstu.

Użycie formy allograficznej „*z*” reprezentującej literę *z* w grafemach <cz>, <sz>, <z> (a także w grafemach <dz>, <dzi>, <rz> oraz <zi>, w których pojawiła się ona z mniejszą częstością) zalicza się do realizacji niewłaściwych. W polskiej tradycji zapisu allograf „*z*” reprezentuje grafem <*z*>, a nie <*z*>. Zmiana ma więc duże znaczenie dla komunikacji ze względu na wysokie prawdopodobieństwo błędnej identyfikacji grafemu prowadzącej do uznania zapisu wyrazu zawierającego wspomniany allograf za ortograficznie niepoprawny, a także możliwość błędnego odczytania na głos (zdekodowania) tego wyrazu. W przypadku grafemów <*z*>, <*z*>, <*dz*> oraz <*dz*> wykorzystanie allografu „*z*” połączone było z pozostawieniem znaku diakrytycznego kropki lub kreski, co w świetle polskiej tradycji zapisu jest działaniem zbędnym i prowadzi do podwójnego oznaczenia litery znakiem diakrytycznym. Taki zapis należałoby uznać za innowacyjny, mający duże znaczenie dla komunikacji. Zwłaszcza w przypadku zapisu grafemów zawierających literę *z* może powstać uzasadniona wątpliwość, która z liter – *z* czy *z* – została ostatecznie zapisana.

Modyfikacja umiejscowienia znaku diakrytycznego lub (i) jego kształtu w grafemach <*ą*> i <*ę*> to przykład realizacji innowacyjnych. Do tego rodzaju realizacji zalicza się zapis powstały w wyniku wprowadzenia nowego elementu strukturalnego bądź modyfikacji elementu już istniejącego. Powstały w ten sposób znak stanowi nową jakość, bo uzupełnia dotychczasowy repertuar znanych allografów danego grafemu, a jednocześnie nie występuje upodobnienie do reprezentacji innego grafemu. Przesunięcie lub (i) odłączenie znaku diakrytycznego od litery oceniam jako błąd grafii mający średnie niekorzystne znaczenie dla komunikacji. Allograf nadal odróżnia się swoim wyglądem od innych znaków, zapewne nie będzie on mylnie rozpoznawany, choć naruszenie kanonicznej postaci zapisu jest łatwo zauważalne i może wprowadzić w konsternację odbiorcę tekstu. Skrajnym przykładem opisaną

modyfikacji jest taka dyslokacja znaku diakrytycznego, która przesunie go lub wręcz dołączy do innej litery. Bliski realizacji takiego scenariusza był zapis prezentowany na rysunku 4.

Pominięcie znaku diakrytycznego w zapisie grafemów <ę> i <ł> oraz pominięcie jednej z liter w dwuznaku w grafemie <sz> należy zaliczyć do przykładów realizacji niewłaściwych. Pozbawienie litery związanego z nią znaku diakrytycznego prowadzi do zmiany, w konsekwencji której odbiorca błędnie identyfikuje zapisany grafem. Podobnie dzieje się przy opuszczeniu jednej z liter w dwuznaku. Wskazane modyfikacje mają więc duże znaczenie dla komunikacji pisemnej. W zależności od wyrazu i kontekstu zdania, w którym dojdzie do modyfikacji grafemu <ę>, powstały zapis może być zaliczony do błędu ortograficznego lub (i) składniowego. Opuszczenie znaku diakrytycznego w grafemie <ł> oraz pominięcie jednej z liter w dwuznaku w grafemie <sz> prowadzi najczęściej do powstania błędu ortograficznego.

5. Uwagi końcowe

Oceniając w sposób bardziej ogólny charakter popełnianych błędów grafii, należy uznać, że pomimo wyraźnie niekorzystnych konsekwencji wprowadzonych modyfikacji zapisu najczęściej występującymi zmianami były te, które same w sobie nie mają tak wielkiego negatywnego znaczenia dla przebiegu nauki języka. Wykorzystanie form allograficznych pochodzących z tradycji zapisu obecnej w języku ojczystym uczniów oraz niedoskonałości w oddaniu wyglądu znaków są zjawiskami o innej „ciężkości” niż pomijanie znaku diakrytycznego czy litery. Przypuszczalnie tylko ten ostatni typ błędu będzie przez wiele osób rozpatrywany jako faktycznie „znaczący”. W dobie liberalizacji i obniżenia wymogów dokładności i staranności zapisu w dydaktyce języka ojczystego, a także obcego, potrzeba skorygowania dwóch pierwszych typów błędów może zostać uznana niemal za przesadną i wygórowaną. Niemniej jednak poprawność graficzna i ortograficzna zapisu jest wartością bezdyskusyjną, jeśli uwzględni się ją w perspektywie szacunku do tradycji językowo-kulturowej danego narodu.

Na koniec warto przyrzeć się problemom grafii pod kątem możliwości korygowania jej błędów i zapobiegania im. Wzorzec pisma odręcznego prezentuje na zajęciach nauczyciel, który, podobnie jak nauczyciele nauczania zintegrowanego wprowadzający dzieci w świat liter, czytania oraz pisanie, powinien umieć na potrzeby lekcji wykazać się bezbłędnym ortograficznie i poprawnym graficznie sposobem zapisu. Innym źródłem modelującym prawidłowy zapis są materiały dydaktyczne – w tym podręczniki i zeszyty ćwiczeń. Nawiązując do uzyskanych wyników analizy, można zapytać: czy w tak licznych publikacjach do nauki języka polskiego prezentowany jest prawidłowy wzorzec pisma odręcznego? Czy nie jest przypadkiem tak, że dostarczone przykłady w książkach przeczą ustaleniom, o których mówi nauczyciel

i o których przestrzeganiu przypomina? Przyglądając się rodzajom błędów grafii popełnionych przez blisko połowę studentów z Niemiec, można stwierdzić, że istotne byłoby utrwalenie i wyćwiczenie sposobu zapisu litery *z* w formie innej niż ta wyniesiona z tradycji rodzimej (czyli „*z*”), a także zwrócenie większej uwagi na sposób zapisu znaku diakrytycznego w grafemach <ą> i <ę>, który bywa przez niektórych odtwarzany jako znak *cédille*, znany uczącym się m.in. z pisowni francuskiej.

Przeprowadzenie kolejnych badań ilościowych, które pozwoliłyby ustalić profile błędów grafii charakteryzujące inne grupy językowe studentów, jest potrzebne. Napotykanie przez obcokrajowców trudności z opanowaniem umiejętności poprawnego graficznie i ortograficznie pisanie po polsku różni się. Nie bez znaczenia jest tu wpływ kulturowy: widoczne u wielu osób oddziaływanie tradycji zapisu z języka ojczystego, a także innych tradycji obecnych w językach, które student poznał. Znając rodzaj trudności, można dokładniej i w sposób bardziej przemyślany zaproponować pewne rozwiązania odnośnie do prowadzenia zajęć i treści materiałów dydaktycznych wykorzystywanych na lekcjach. Jest to także szansa na skrócenie czasu nauki nowego alfabetu (zwłaszcza dla niektórych studentów nieposługujących się alfabetem łacińskim) i nowej ortografii oraz zmniejszenia liczby osób doświadczających niepowodzeń w tym zakresie.

Prezentowane wyniki sformułowano na podstawie analizy prac 37 studentów, jednak wskazane byłoby zwiększenie grupy badanych (najlepiej do 100 lub więcej), nie tylko by zgromadzić większą bazę materiałową, lecz także by możliwe było przeprowadzenie analiz statystycznych, które pozwolą na większą dokładność wnioskowania o populacji na podstawie uzyskanych wyników próby.

Bibliografia

- Młynarczyk M., Król D., Mądrecka A., 2014, *Co to jest biedlonga, czyli o błędach pisowni w pierwszym roku nauki JPJO studentów z Chin. Wyniki analizy jakościowej*, [w:] A. Dąbrowska, U. Dobesz (red.), *40 lat wrocławskiej glottodydaktyki polonistycznej. Teoria i praktyka*, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław, s. 93–111.
- Zawadka J., 2013a, *Błędy grafii w pracach pisemnych obcokrajowców uczących się języka polskiego jako obcego – propozycja opisu*, [w:] J. Mazur, A. Małyska, K. Sobstyl (red.), *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, t. 2, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 281–289.
- Zawadka J., 2013b, *Ocena wybranych błędów grafii obecnych w pracach obcokrajowców uczących się języka polskiego jako obcego*, „Poradnik Językowy”, z. 2, s. 33–41.
- Zawadka J., 2014, *Wpływ czynników kulturowych i indywidualnych na poprawność graficzną polskich liter w pracach obcokrajowców*, [w:] A. Mielczarek, A. Roter-Bourkane, M. Zduniak-Wiktorowicz (red.), *Sukcesy, problemy, wyzwania w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Nauk, Poznań, s. 191–203.

Zawadka J., 2015, *Analiza sposobu zapisu polskich liter w pracach studentów koreańskich, hiszpańskich i niemieckich*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 22, s. 267–282, <http://dx.doi.org/10.18778/0860-6587.22.18>.

STRESZCZENIE

Celem niniejszego artykułu jest prezentacja podejścia ilościowego do opisu zjawisk dotyczących polskiej grafii obecnych w pracach pisemnych studentów obcokrajowców uczących się języka polskiego jako obcego. Na podstawie materiału zebranego od 37 studentów z Niemiec przeprowadzono analizę sposobu zapisu liter polskiego alfabetu, a także charakterystycznych dla polszczyzny połączeń literowych. Wyniki analizy posłużyły do stworzenia profilu błędów grafii charakteryzujących tę grupę językową, czyli listy modyfikacji zapisu obecnych w pracach największej liczby osób. Artykuł podkreśla wagę prowadzenia kolejnych badań ilościowych na materiale prac studentów reprezentujących inne grupy językowe. Wyniki badań mają znaczenie dla projektowania działań dydaktycznych i dostosowania materiałów dydaktycznych.

Słowa kluczowe: badania ilościowe, błędy grafii, prace pisemne, grafem, allograf, język polski jako obcy

IWONA DEMBOWSKA-WOSIK 

Uniwersytet Łódzki

O rozumieniu terminów: *błąd ortograficzny, błąd graficzny, literówka* przez nauczycieli języka polskiego jako obcego

Wyniki badań ankietowych

On Understanding the Terms: Spelling Error, Graphic Error and Spelling Mistake by Teachers of Polish as a Foreign Language – A Survey Study

The article deals with the issue of spelling errors in teaching Polish as a foreign language (PFL). Its aim is to present how PFL teachers understand the terms: spelling error, graphic error and spelling mistake, and to present definitions of the aforementioned terms which would identify the differences between them. The research material comes from an online survey and it indicates that the term graphic error is used to refer to misuse of both allographs and graphemes. Survey answers also suggest that the term spelling mistake is to a large extent unstable and should be further specified. The article concludes with a suggested spelling error classification which takes into account the results of the study.

Key words: spelling error, graphic error, spelling mistake, teaching Polish as a foreign language

1. Wstęp

Nauczanie polszczyzny jako języka nierodzimego jest obecnie dynamicznie rozwijającą się dziedziną zarówno praktyki dydaktycznej, jak i refleksji naukowej. Refleksja ta rozgałęzia się na wiele nurtów, jednak błędy pisowni pozostają z perspektywy tego obszaru wiedzy zagadnieniem marginalnym. Błędy ortograficzne – jako błędy zewnątrzjęzykowe – nie znalazły swojego miejsca w klasyfikacjach zaproponowanych przez Annę Dąbrowską i Małgorzatę Pasiekę (2008) ani w nowszym opracowaniu Marty Skury¹. Jeden tekst poświęciła tego typu błędom Alicja Nowakowska (1999).

¹ Klasyfikacja ta zawarta jest w niepublikowanej rozprawie doktorskiej pt. *Błędy popełniane przez Niemców uczących się języka polskiego jako obcego – implikacje glottodydaktyczne*.

Przyczyny tego braku zainteresowania wydają się dwojakie. Po pierwsze, występowanie błędów zapisu w tekstach tworzonych przez cudzoziemców na wszystkich poziomach zaawansowania znajomości polszczyzny to zjawisko tak codzienne, że staje się ono niejako przezroczyste. Ponadto, jak wykazała Dąbrowska (1999), wpływ wadliwej pisowni na komunikatywność wypowiedzi pisemnej jest niewielki, dlatego też poprawność ortograficzna może nie być z punktu widzenia nauczania komunikacyjnego priorytetowa.

Wydaje się jednak, że warto przyjrzeć się bliżej temu pozornie tylko oczywistemu zagadnieniu – z powodu nie tylko dociekliwości badawczej, lecz także istotnej (nawet jeśli przesadnie) wagi poprawnej pisowni w procesie nauczania, a w szczególności testowania znajomości języków (por. Komorowska, 2009: 146). W kilku opublikowanych dotychczas artykułach zajęłam się wybranymi zagadnieniami z tego zakresu, takimi jak: różne typy błędów pisowni (Dembowska-Wosik, 2018), różnice pomiędzy stopniem rozumienia błędnych form przez dydaktyków a rodzimych użytkowników języka (Dembowska-Wosik, 2019), postrzeganie i ewaluacja błędów pisowni przez nauczycieli języka polskiego jako obcego (dalej: JPJO), (Dembowska-Wosik, 2020).

W niniejszym tekście chciałabym zająć się kwestiami terminologicznymi związanymi z tym zagadnieniem. W codziennej praktyce lektorskiej nietrudno zauważyć problemy wynikające z niedookreślenia znaczeń terminów takich jak *błąd ortograficzny*, *błąd graficzny* oraz *literówka*. Im właśnie poświęcam poniższy tekst.

2. Cel badania

Celem badania było ustalenie, w jaki sposób rozumieją omawiane terminy nauczyciele JPJO, aby na tej podstawie zaproponować definicje porządkujące znaczenie tych pojęć. Wydają się one bowiem dość nieostre, co niejednokrotnie powoduje nieporozumienia między nauczycielami oraz między nauczycielami a studentami. Wrażenie to potwierdziło jedno z moich poprzednich badań (Dembowska-Wosik, 2020), w trakcie którego przeprowadzałam obszerne wywiady na temat ewaluacji błędów pisowni wśród nauczycieli JPJO. Zaobserwowałam wtedy, że niejednokrotnie posługiwali się oni trzema omawianymi terminami wymiennie. Występowały także sprzeczności w tym, jak rozumiały je poszczególne osoby biorące udział w badaniu. Postanowiłam więc pozyskać dane od większej grupy nauczycieli, z nadzieją, że pozwolą one na sformułowanie jasnych definicji.

Informację o typach błędów, które zostały uwzględnione przez autorkę, uzyskałam podczas rozmowy, którą odbyłyśmy w 2018 roku.

3. Metoda badawcza

Materiał przedstawiony w niniejszym artykule pochodzi z przeprowadzonego przeze mnie w 2019 roku badania ankietowego. Tematem kwestionariusza było postrzeganie i ewaluacja błędów pisowni w nauczaniu i testowaniu języka polskiego jako obcego. Ankieta doczekała się 107 odsłon, a kwestionariusz wypełniły 44 osoby (42% odsłon). Informacje pozyskane z metryczki badania wskazują, że uczestnicy stanowili dość zróżnicowaną, choć niewątpliwie niereprezentatywną grupę. Dlatego też dane liczbowe przedstawione w tekście mają co najwyżej charakter orientacyjny, wskazują na pewne tendencje; nie ma jednak podstaw do ich statystycznego uogólniania.

Staż pracy respondentów w zawodzie lektora wahał się od 3 do 40 lat. Dominowali pracownicy polskich wyższych uczelni (82% zadeklarowało zatrudnienie w takiej właśnie instytucji), 27% miało doświadczenie w prowadzeniu lekcji indywidualnych, zaś 25% – pracuje lub pracowało na uczelniach zagranicznych. Wśród uczestników znalazły się też osoby zatrudnione w prywatnych szkołach językowych, międzynarodowych firmach (5%) oraz organizacjach pozarządowych, polskiej szkole sobotniej, podstawowej szkole dwujęzycznej i szkole międzynarodowej (po jednej osobie). W badaniu zabrakło nauczycieli JPJO pracujących w polskich szkołach podstawowych i średnich.

Znacznie ponad połowa badanych (65%) zadeklarowała zaangażowanie w system poświadczania znajomości polszczyzny jako języka obcego w charakterze egzaminatorów, przewodniczących komisji egzaminacyjnych lub innym. Należy więc przypuszczać, że wiedza, opinie i nawyki tej grupy respondentów pozostają pod wpływem wystandaryzowanych metod i kryteriów oceny stosowanych na egzaminach certyfikacyjnych.

Pełna ankieta składała się z 39 pytań, jednak w niniejszym tekście skupię się jedynie na odpowiedziach uzyskanych w trzech ostatnich. Brzmiały one następująco:

- W kontekście nauczania JPJO jak rozumie Pani/Pan błąd ortograficzny?
- W kontekście nauczania JPJO jak rozumie Pani/Pan błąd graficzny?
- W kontekście nauczania JPJO jak rozumie Pani/Pan pojęcie literówki?

Poniżej przedstawię kolejno rozumienie tych trzech terminów przez respondentów, a następnie na tej podstawie sformułuję własne propozycje definicji.

Trzy interesujące mnie terminy pozostają względem siebie w nierównoważnych relacjach semantycznych. *Błąd ortograficzny* wydaje się hiperonimem zarówno dla *błędu graficznego* (możliwego jedynie w piśmie odręcznym), jak i *literówki*. Naturalnie więc terminy o węższym, bardziej wyspecjalizowanym, ale jednocześnie mniej ustalonym znaczeniu doczekały się bardziej precyzyjnych, bogatszych w informacje opisów.

Termin *błąd ortograficzny* jest mocno osadzony w polskim językoznawstwie normatywnym oraz w teorii i praktyce kształcenia językowego (zarówno języka

rodzimego, jak i języków obcych). Przyzwyczajenia szkolne oraz perspektywa rodzimego użytkownika języka sprawiają, że nieraz jego znaczenie jest zawężane do odstępstw od normy w zakresie „miejsc trudnych” dla Polaków, takich jak pisownia *ó* i *u*, *rz* i *ż*, *ch* i *h*, pisownia łączna i rozdzielna czy pisownia małą i wielką literą. Należy jednak pamiętać, że zgodnie z etymologią terminu (od *orthos* ‘prawidłowy’ i *grapho* ‘piszę’) (Polański, 1995: 373) błędny zapis to każdy, który jest niezgodny z normą języka polskiego. Wspomniane ograniczenie jest więc nie tylko nieuprawnione, lecz także nie oddaje realiów nauczania i uczenia się polszczyzny jako języka nierodzimego. Powszechność użycia terminu *błąd ortograficzny* była prawdopodobnie przyczyną, dla której podane przez respondentów definicje były dość szerokie, a jednocześnie – jednolite.

Z kolei błędy graficzne są zjawiskiem znanym raczej jedynie specjalistom z dziedziny nauczania JPJO, sam termin zaś ma mocną pozycję w profesjolekcie lektorów. Jak wykażę dalej, obejmuje on zjawiska różne jakościowo. Identyfikacja i właściwa ewaluacja błędów graficznych nastęrczają więcej trudności niż w przypadku błędów ortograficznych, co znalazło odzwierciedlenie w odpowiedziach badanych – były one zróżnicowane, a nieraz także sprzeczne ze sobą.

Natomiast termin *literówka*, o którego występowaniu w profesjolekcie nauczycieli JPJO świadczą zarówno przeprowadzone przeze mnie wywiady, jak i m.in. obecność tego pojęcia w instrukcjach dla oceniających testy certyfikatowe z języka polskiego jako obcego, doczekał się wielorakich, niejednokrotnie bardzo szczegółowych definicji, uwzględniających przeróżne aspekty tego zjawiska. Wskazuje to na to, że omawiany termin potrzebny jest nauczycielom do komunikacji, którą jednak niejednokrotnie utrudnia niedookreślenie jego znaczenia.

Spośród ankiet wypełnionych przez 44 lektorów JPJO w 42 kwestionariuszach uczestnicy badań określili swoje rozumienie trzech interesujących mnie terminów. Opisy te podałam analizie tematycznej i ilościowej. Część odpowiedzi byłam zmuszona odrzucić, ponieważ podane przez respondentów definicje były zbyt szerokie, zbyt ogólnikowe, sformułowane w sposób uniemożliwiający zrozumienie intencji autora, tautologiczne (np. „Błąd ortograficzny to błąd stanowiący odstępstwo od normy”) lub – sporadycznie – niepoprawne („Błąd ortograficzny to brak interpunkcji”)².

Pozostałym definicjom przyporządkowałam kategorie tematyczne, co dało możliwość wyodrębnienia głównych i pobocznych składników znaczeniowych. Jedna definicja mogła zawierać odniesienie do kilku z tych kategorii, stąd podane wartości liczbowe nie sumują się do 100%.

² Obecność takich odpowiedzi wynika prawdopodobnie z użytego narzędzia. Anonimowa anketa internetowa nie tworzy bowiem kontekstu komunikacyjnego, który sprzyja precyzji wywodu.

4. Wyniki badania

4.1. Rozumienie terminu *błąd ortograficzny* przez nauczycieli JPJO

Błąd ortograficzny najczęściej definiowany był przez respondentów poprzez odniesienie do pojęcia normy. Był on więc określany jako „wykroczenie przeciw normie, odstępstwo/odejście od normy/ zapisu słownikowego/ zasad” (12 wystąpień). Pokrewne takiej charakterystyce były także określenia takie jak „niewłaściwy/niepoprawny zapis, zaburzenie poprawnej pisowni, zapis inny od wymaganego” (6 wystąpień), które odsyłają do pojęcia normy pośrednio, presuponując istnienie jakiegoś standardu.

Żaden z respondentów nie przywołał otwarcie pojęcia normy glottodydaktycznej i jej funkcji w ewaluacji błędów, choć jedna odpowiedź – „zapis inny od wymaganego” – zdaje się otwierać pole do takiej interpretacji.

W ośmiu wypowiedziach uczestnicy badania nawiązali do występowania typowych błędów popełnianych przez Polaków, przy czym w pięciu przypadkach zawężono istotę błędu ortograficznego właśnie do kłopotliwej pisowni *ó* i *u*, *rz* i *ż*, *ch* i *h*, pisowni łącznej i rozdzielnej czy pisowni małą i wielką literą, zaś w dwóch pozostałych podkreślono, że błędy cudzoziemców różnią się jakościowo od błędów popełnianych przez rodzimych użytkowników języka polskiego. Wydaje się jednak, że brak częstszych odniesień do rozróżnienia pomiędzy błędami typowymi dla Polaków a tymi charakterystycznymi dla uczących się JPJO nie oznacza wcale, że nauczyciele nie uznają go za istotne. Co więcej, obecność w trzech definicjach kwantyfikatora *każdy* sugeruje, być może, właśnie szerokie rozumienie terminu przez respondentów, jako wszystkich odstępstw od poprawnego zapisu.

Sporadycznie pojawiły się wśród odpowiedzi inne czynniki, m.in. wskazujące na konieczność uwzględnienia poziomu nauczania w procesie określania, co błędem jest, a co nie jest³, wpływu błędnego zapisu na znaczenie, powiązania błędu pisowni z kompetencją fonologiczną.

4.2. Rozumienie terminu *błąd graficzny* przez nauczycieli JPJO

Jak już zaznaczyłam wyżej, pojęcie błędu graficznego doczekało się znacznie bardziej zróżnicowanych odpowiedzi. W porządkowaniu materiału posłużyłam się klasyfikacją zaproponowaną w 2015 roku przez Joannę Zawadkę. Autorka zwraca uwagę na to, że odstępstwa od normatywnego kształtu wyrazów można badać w odniesieniu do „właściwej dla języka polskiego relacji grafem–allograf”, i wyróżnia wśród nich realizacje:

³ Co także stanowi nawiązanie do pojęcia normy glottodydaktycznej.

1. niewłaściwe – gdy piszący wykorzystuje „allograf będący już wcześniej reprezentantem innego grafemu”. Tego typu odstępstwa powodują powstanie błędów ortograficznych (oraz – rzadziej – fleksyjnych bądź składniowych);
2. nietypowe – gdy użyty allograf narusza obowiązującą normę (np. użyto wielkiej litery zamiast małej, co prowadzi do powstania błędu ortograficznego) lub gdy narusza polską tradycję zapisu (np. poprzez użycie francuskiego *r*, co powoduje powstanie błędu graficznego). Allografy takie nie są interpretowane jako reprezentujące inny grafem;
3. innowacyjne⁴ – gdy piszący tworzy nowy allograf, nową jakość (np. *e* z dziwnym ogonkiem zamiast typowego polskiego *ę*) (Zawadka, 2015: 270–271).

Choć, jak pisze autorka, tylko realizacje nietypowe i innowacyjne prowadzą do powstania błędów graficznych, osoby badane odnosiły się w swoich definicjach do wszystkich trzech typów realizacji. Za błąd grafii uznano więc zarówno „dziwnie wywinięty ogonek” (realizacja innowacyjna), jak i „francuskie *r*” (realizacja nietypowa), a także mylenie grafemów *u* i *y* (pod wpływem transferu z cyrylicy, co zgodnie z przytoczoną klasyfikacją stanowi realizację niewłaściwą, a zatem – błąd ortograficzny). Polisemię terminu potwierdza nie tylko fakt, że jako przykłady błędów graficznych równie często podawano opisy realizacji nietypowych i innowacyjnych (odpowiednio 15 i 14 wystąpień; realizacje niewłaściwe zostały wspomniane 8 razy), lecz także to, że w ośmiu definicjach autorzy wymieniali obok siebie po dwa typy realizacji, a w jednej – nawet wszystkie trzy. Ponadto trzykrotnie pojawiły się wśród odpowiedzi definicje wprost utożsamiające błąd graficzny z ortograficznym.

Widać więc wyraźnie, że pojemność terminu *błąd graficzny* powoduje trudności z rozgraniczeniem dwóch różnych sytuacji, w których usterka powstaje na poziomie allografu, a także odróżnieniem ich od przypadków, w których mylone są grafemy.

4.3. Rozumienie terminu *literówka* przez nauczycieli JPJO

Literówka, jako pojęcie najmniej ustabilizowane, była przez respondentów definiowana przez pryzmat wielu czynników, takich jak możliwość jej występowania w zapisie odręcznym, jej cechy jakościowe, wpływ na znaczenie (oraz – co za tym idzie – na komunikację), waga, częstotliwość występowania, odniesienie do wiedzy na temat nadawcy tekstu, w którym wystąpiła, oraz przyczyna pojawienia się jej w zapisie.

Odwołanie się do powiązania zjawiska zwanego *literówką* ze słowem drukowanym – choć wspomniane jedynie sześć razy – zasługuje na uwagę, ponieważ od-

⁴ Badaczka wyróżnia także czwartą kategorię, realizacji epizodycznych, którą tutaj pomijam, ponieważ prowadzą one do powstania realizacji niewłaściwych lub innowacyjnych (Zawadka, 2015: 271).

zwierciedla zmiany znaczenia tego leksemu w języku ogólnym. Możliwość występowania literówek w piśmie odręcznym została zdecydowanie wykluczona w czterech odpowiedziach, dwie kolejne zaś zwracały uwagę na to, że tego typu błędów można się spodziewać „raczej” w druku. Źródło tych przekonań wyjaśnia definicja terminu podana w SJPD, gdzie jest on opatrzony kwalifikatorem *wydawcn. środ.* i określony jako błąd polegający na zmianie lub przestawieniu liter. Ograniczenia użycia tego leksemu do profesjolektu osób związanych z rynkiem wydawniczym nie potwierdzają nowsze słowniki (WSJP; SJP PWN). Dzieje się tak prawdopodobnie dlatego, że rozwój technologiczny doprowadził do sytuacji, w której zarówno niemal wszyscy użytkownicy języka są narażeni na „popęłnianie” literówek (w komunikacji za pomocą nowych mediów), jak i nowe technologie wpływają na językowy obraz świata, powodując – jak wierzę w tym przypadku – rozszerzenie znaczenia pojęcia *literówka*.

Jeśli więc przyjmujemy, że jest to zjawisko mogące pojawić się w tekście pisanym odręcznie, powstaje pytanie – czym różni się literówka od innych błędów pisowni? Większość respondentów próbowała wskazać cechy literówki jako błędu polegającego na pominięciu jakiegoś elementu zapisu (19 wskazań), jego przestawieniu (15 wskazań), zamianie (15 wskazań), dodaniu (7 wskazań), podwojeniu (2 wskazania). Żadnej z tych charakterystyk nie można jednak uznać za rozstrzygającą, ponieważ wszystkie te przypadki mogą powodować powstanie błędów różnej wagi (np. brak znaku diakrytycznego lub pominięcie elementu dwuznaku powodują zmianę grafemu, a zatem – typowy błąd ortograficzny).

Kolejną wyraźną grupę czynników (choć ilościowo znacznie mniejszą, bo wymienioną jedynie sześć razy) stanowiły uwagi na temat braku wpływu literówek na zmianę znaczenia (leksykalnego lub gramatycznego) lub niepowodowania problemów z komunikacją.

Pięciokrotnie respondenci zwracali uwagę na przyczynę powstania literówki. Ma więc ona być nieumotywowana transferem z innego języka, niepowiązana z wymową, wynikająca z nieuwagi (a nie – niewiedzy), pośpiechu, incydentalna, jednorazowa. Pośrednio do tej tematyki nawiązała również osoba, która postulowała odniesienie do wiedzy na temat kompetencji studenta jako środka pozwalającego zidentyfikować literówkę, „gdy wiem, że uczeń zna to słowo”.

Trzykrotnie w definicjach użyto leksemu *omyłka/pomyłka*. Trzykrotnie także zrównano literówkę z błędem ortograficznym⁵.

Skoro nawet tak licznie wskazane przez respondentów charakterystyki literówki (jako ominięcia, dodania lub zamiany jakiegoś elementu zapisu) nie pozwalają na przeprowadzanie rozróżnienia pomiędzy „zwykłym” błędem ortograficznym a tym, co można nazwać literówką, być może klucz do rozumienia tego terminu kryje się w rzadziej udzielanych odpowiedziach. Z ich perspektywy literówka bowiem to błąd pisowni:

⁵ Co – jak i wyżej w przypadku błędu graficznego – stanowi kolejne potwierdzenie rozmytych granic pomiędzy zakresami znaczeniowymi tych terminów.

- niezmieniający znaczenia, nieutrudniający komunikacji;
- nieumotywowany transferem;
- niepowiązany z wymową;
- incydentalny;
- wynikający z nieuwagi lub pośpiechu, a nie braków kompetencji.

Ostatnia spośród wymienionych cech przywodzi na myśl funkcjonujące już w językoznawstwie pojęcie *omyłki/pomyłki językowej* jako zjawiska opozycyjnego wobec błędu językowego. Pomyłki określane są w literaturze przedmiotu jako „błędy popełniane przez kompetentnych użytkowników języka, a więc takich, którzy są w stanie te błędy skorygować” (Grucza, 1978: 13), „powstające na poziomie performansji, niesystematyczne” (Arabski, 2008: 65) czy „przypadkowa, doraźna deformacja wyrazu”⁶ (Jedliński, 2008: 161). Wydaje się, że glottodydaktykom potrzebny jest termin na określenie pomyłki w pisowni i że funkcję tę może pełnić właśnie leksem *literówka*.

Oczywiście samo ustanowienie terminu nie znosi problemu, jakim jest dokonanie rozróżnienia pomiędzy błędem *sensu stricto* a pomyłką/literówką. Warto po raz kolejny przypomnieć, że jest to bardziej prawdopodobne w procesie nauczania, gdy nauczyciel ma do czynienia z licznymi i obszernymi tekstami tworzonymi przez studenta i na tej podstawie jest w stanie ocenić, czy niepoprawny element rzeczywiście jest odzwierciedleniem braków w kompetencji. Jednakże podczas testów egzaminatorzy zwykle nie dysponują wystarczającą próbką materiału, aby dokonać takiego rozróżnienia. Paradoksem jest, że to właśnie w sytuacji testowej, a w szczególności na testach doniosłych (jakimi są m.in. egzaminy certyfikatowe z języka polskiego jako obcego; por. Miodunka, 2016: 254), bardzo istotna jest precyzyjna i obiektywna interpretacja, z jakim błędem mamy do czynienia.

Należy więc zadać sobie pytanie, czy istnieją jakieś wspólne cechy jakościowe literówek w tekstach autorstwa cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego, które w sytuacji braku dostatecznej ilości materiału porównawczego mogłyby stanowić wskazówkę do ich identyfikacji. Wydaje się, że pomocna może być tutaj inna klasyfikacja, zaproponowana przez Hannę Komorowską (2009: 236). W opozycji do pojęcia błędu systematycznego (wskazującego na niedostatek kompetencji językowej) wyróżnia ona bowiem dwie kategorie: błędy sporadyczne, czyli wynikające z braku wprawy w stosowaniu znanych reguł, oraz przejęzyczenia (błędy produkcji językowej). Ze względu na swoje powiązanie ze znajomością systemu językowego błędy sporadyczne manifestują się w logiczny sposób w miejscach trudnych polszczyzny, natomiast błędy produkcji językowej powinny cechować się mniejszą przewidywalnością w tej kwestii.

⁶ Ryszard Jedliński posługuje się terminem *przejęzyczenie*, a więc zawęża swoje widzenie zjawiska do komunikacji ustnej.

Wynika z tego, że wiele z jednostkowych uchybień ortograficznych może wciąż wystąpić w miejscach systemowo trudnych (gdy studentowi nie uda się zastosować znanej mu reguły), co często czyni odróżnienie tego typu pomyłek od prawdziwych błędów praktycznie niemożliwym. Czy w tej sytuacji należałoby pojęcie literówki zawęzić jeszcze bardziej i ograniczyć do takich błędów pisowni, które pojawiają się „znienacka” tam, gdzie trudno by było się tego spodziewać? Takie zawężenie usunie co prawda z pola widzenia rzadkie, ale możliwe przypadki transferu z języka obcego, manifestującego się w miejscach z perspektywy polszczyzny nietypowych, ale znajdzie się najbliżej takiego rozumienia tego terminu, jakie wypływa z odpowiedzi udzielonych przez respondentów w moim badaniu.

5. Relacje semantyczne między omawianymi terminami

Przedstawione wyniki badań rzucają nieco inne światło na relacje semantyczne pomiędzy trzema omawianymi terminami. Jakkolwiek *literówka* pozostaje (przy założeniu, że odrzucamy jej wąskie rozumienie jako błędu ograniczonego do druku) hiponimem terminu *błąd ortograficzny*, tak pojęcie *błądu graficznego* staje się bardziej kłopotliwe. Jeśli bowiem przyjmiemy, że błąd grafii pozostaje błędem w obrębie allografu (realizacja grafemu jest albo nietypowa, albo innowacyjna, jednak sam grafem – o ile uda się go zidentyfikować – pozostaje ten sam), zasadne wydaje się przeciwstawienie mu błędu ortograficznego jako użycia (z różnorodnych powodów i z różnorodnym skutkiem) błędnego grafemu. Takie zawężenie znaczenia terminu *błąd ortograficzny* lepiej oddaje realia nauczania JPJO.

Być może warto także rozważyć zastosowanie terminu *błąd pisowni* jako hiperonimu wszystkich omawianych w tym tekście pojęć. Choć w praktyce używany jest on jako synonim błędu ortograficznego (por. *Zasady pisowni i interpunkcji*, WSPP), jego niektóre definicje słownikowe wydają się – poprzez brak odniesienia do pojęcia reguły – szersze i potencjalnie obejmują całe pole semantyczne interesującego nas zagadnienia. Jeśli bowiem przyjmiemy, że pisownia to po prostu „sposób pisania wyrazu” (WSJP), to pomieści ona zarówno normę w zakresie stosowania poszczególnych grafemów wchodzących w skład polskiego alfabetu, jak i normę ich kształtu w piśmie odręcznym (której istnienie – choć jest trudna do opisanie – wydaje się bezdyskusyjne: każdy lektor języka polskiego jako obcego potrafi bez większego trudu odróżnić tekst pisany ręką rodzimego użytkownika języka od tekstu pisanego ręką cudzoziemca, nawet gdy alfabet łaciński jest rodzimym systemem zapisu takiej osoby).

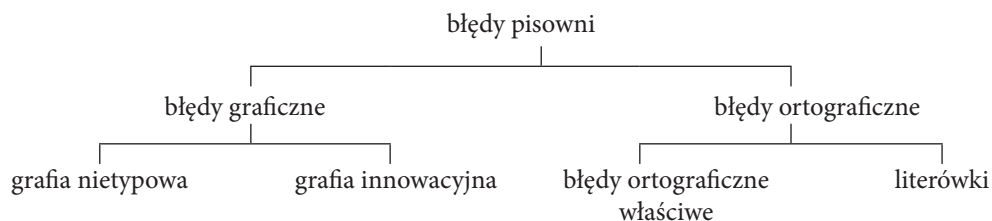
6. Wnioski

Chciałabym zakończyć swoje rozważania kilkoma postulatami, których celem jest uporządkowanie rozumienia omówionej powyżej terminologii. Uważam za uzasadnione:

- 1) uściślenie rozgraniczenia pomiędzy terminem *błąd ortograficzny* definiowanym jako użycie błędnego grafemu oraz *błąd graficzny* definiowanym jako usterka w obrębie allografu;
- 2) podkreślenie rozróżnienia pomiędzy dwoma typami błędów graficznych, mianowicie podzielenie ich na grafie nietypową (w przypadku zastosowania przez piszącego grafemu spoza polskiej tradycji zapisu, np. francuskiego *r*) oraz grafie innowacyjną (gdy wprowadzone zostały innowacje w kształcie litery, nie zaś inny allograf);
- 3) zawężenie znaczenia pojęcia *literówka* do incydentalnej omyłki w piśmie, która występuje poza miejscami trudnymi polskiej pisowni zarówno z punktu widzenia rodzimego użytkownika języka, jak i cudzoziemca, w związku z czym – z dużym prawdopodobieństwem – nie wskazuje na braki w kompetencji;
- 4) określanie wszelkich pozostałych błędnych użyc grafemów jako błędy ortograficzne właściwe, bez względu na to, czy dotyczą one miejsc trudnych dla Polaków, czy dla cudzoziemców;
- 5) uznanie terminu *błąd pisowni* za hiperonim wszystkich omówionych powyżej nazw, obejmujący błędny dobór zarówno grafemu, jaki i allografu oraz możliwe modyfikacje allografów.

Tak uporządkowane terminy tworzyłyby następującą siatkę pojęć:

Schemat 1. Klasyfikacja błędów pisowni (źródło: oprac. własne)



7. Zakończenie

Przedstawione powyżej wyniki badań potwierdzają konieczność uporządkowania terminologii związanej z błędami pisowni w kontekście dydaktyki języka polskiego jako nierodzimego. Ustalenia terminologiczne – w sytuacji gdy dane jednostki leksykalne są już zakorzenione w profesjolekcie lektorów JPJO – nie powinny mieć oczywiście charakteru arbitralnego, jednak doprecyzowanie znaczenia poszczególnych terminów pozwoli lektorom i badaczom glottodydaktykom na bardziej precyzyjną komunikację, a jednocześnie – lepsze rozumienie zjawisk, które są tymi terminami nazywane.

Bibliografia

- Arabski J., 2008, *Błąd językowy w badaniach nad przyswajaniem języka obcego*, [w:] M. Kita, M. Czempka-Wewióra, M. Ślawska (red.), *Błąd językowy w perspektywie komunikacyjnej*, Wyższa Szkoła Zarządzania Marketingowego i Języków Obcych, Katowice, s. 73–102.
- Dąbrowska A., 1999, *Poprawność ortograficzna a zrozumiałość tekstu*, „Poradnik Językowy”, nr 7, s. 16–29.
- Dąbrowska A., Pasięka M., 2008, *Nowa typologia błędów popełnianych przez cudzoziemców w języku polskim*, [w:] M. Kita, M. Czempka-Wewióra, M. Ślawska (red.), *Błąd językowy w perspektywie komunikacyjnej*, Wyższa Szkoła Zarządzania Marketingowego i Języków Obcych, Katowice, s. 73–102.
- Dąbrowska A., Pasięka M., 2015, *Błąd językowy – co to takiego? Rozważania o błędzie językowym w glottodydaktyce polonistycznej*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 22, s. 21–48, <http://dx.doi.org/10.18778/0860-6587.22.02>.
- Dembowska-Wosik I., 2018, „Does spelling count, teacher?”. *Issues in teaching and testing spelling in Polish as a foreign language*, [w:] E. Gutiérrez-Rubio, A. Grishchenko, E. Kislova, D. Kruk, T. Speed, Z. Týrová (red.), *Die Welt der Slaven 64. Polyslav 21*, Harrassovitz Verlag, Wiesbaden, s. 50–59.
- Dembowska-Wosik I., 2019, *Understanding misspellings made by users of Polish as L2 by language teachers and non-teachers*, [w:] E. Gutiérrez-Rubio, D. Kruk, I. Pálosi, T. Speed, Z. Týrová, D. Vashchenko, A. Wysocka (red.), *Die Welt der Slaven 65. Polyslav 22*, Harrassovitz Verlag, Wiesbaden, s. 75–84.
- Dembowska-Wosik I., 2020, *O postrzeganiu i ocenianiu błędów pisowni przez nauczycieli JPJO*, [w:] E. Kubicka, M. Berend, A. Walkiewicz (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, t. 5, Drukarnia Cyfrowa UMK, Toruń, s. 105–116.
- Grucza F., 1978, *Ogólne zagadnienia lapsologii*, [w:] F. Grucza (red.), *Z problematyki błędów obcojęzycznych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, s. 9–59.
- Jedliński R., 2008, *Błąd językowy jako przypadek relewancji negatywnej w dyskursie szkolnym*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis”, nr 56, s. 159–170.
- Komorowska H., 2009, *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa.

- Miodunka W. T., 2016, *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Nowakowska A., 1999, *Problemy ortograficzne w nauczaniu cudzoziemców języka polskiego*, „Poradnik Językowy”, nr 7, s. 45–50.
- Polański K., 1995, *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- Zawadka J., 2015, *Analiza sposobu zapisu polskich liter w pracach studentów koreańskich, hiszpańskich i niemieckich*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 22, s. 267–282, <http://dx.doi.org/10.18778/0860-6587.22.18>.
- Zasady pisowni i interpunkcji*, <https://sjp.pwn.pl/zasady/I-Informacje-wstepne;629296.html> [DW: 3.03.2020]

Słowniki

- SJPD: *Słownik języka polskiego*, W. Doroszewski (red.), <http://doroszewski.pwn.pl/> [DW: 3.03.2020].
- SJPSz: *Słownik języka polskiego*, 1979, M. Szymczak (red.), PWN, Warszawa.
- WSJP: *Wielki słownik języka polskiego*, www.wsjp.pl [DW: 4.03.2020].
- SJP PWN: *Słownik języka polskiego PWN*, <https://sjp.pwn.pl/> [DW: 3.03.2020].
- WSPP: *Wielki słownik poprawnej polszczyzny*, 2011, A. Markowski (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

STRESZCZENIE

Artykuł poświęcony jest zagadnieniu błędów pisowni w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Jego celem jest przedstawienie rozumienia terminów *błąd ortograficzny*, *błąd graficzny*, *literówka* przez nauczycieli JPJO oraz przedstawienie propozycji definicji porządkujących znaczenie tych pojęć. Przedstawiony materiał badawczy uzyskano przy użyciu ankiety internetowej. Jego analiza wskazuje na bardzo szerokie rozumienie terminu *błąd graficzny*, które obejmuje zarówno usterki na poziomie allografu, jak i błędne użycie grafemów. Udzielone przez uczestników badania odpowiedzi sugerują także, że znaczenie terminu *literówka* jest bardzo nieustabilizowane, co powoduje konieczność jego dookreślenia. Artykuł kończy propozycja klasyfikacji błędów pisowni, w której wzięto pod uwagę wnioski wypływające z badań ankietowych.

Słowa kluczowe: nauczanie języka polskiego jako obcego, błąd pisowni, błąd ortograficzny, błąd graficzny, literówka

Notki biograficzne Autorów

DR MICHALINA BIERNACKA

<https://orcid.org/0000-0002-2414-9745>

Adiunkt w Zakładzie Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej Uniwersytetu Łódzkiego, doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, polonistka, slawistka, logopeda, od 2007 roku lektorka języka polskiego jako obcego. Przewodnicząca komisji na państwowych egzaminach certyfikacyjnych, członek redakcji „Kształcenia Polonistycznego Cudzoziemców”. Autorka poradnika metodycznego *Znajdź z polskim wspólny język. Fonetyka w nauczaniu języka polskiego jako obcego* (2016) i pomocy dydaktycznej dla małych dzieci *Maluchodźwięki* (2019), licznych artykułów naukowych poświęconych przede wszystkim fonodydaktyce, psycholingwistyce i logopedii. Jej najnowsze zainteresowania naukowe skupiają się wokół integracji fonodydaktyki z instrumentarium fonetyki akustycznej oraz na nauczaniu dzieci i młodzieży języka polskiego jako drugiego.

MGR MIKOŁAJ BORKOWSKI

<https://orcid.org/0000-0003-2617-4028>

Lektor języka polskiego w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej UJ, absolwent studiów licencjackich na kierunku filologia polska, specjalność komparatystyka, i studiów magisterskich na specjalności nauczanie języka polskiego jako obcego i drugiego na Uniwersytecie Jagiellońskim. Doktorant na Wydziale Polonistyki UJ, przygotowuje rozprawę doktorską poświęconą językowi i humorowi polskiego stand-upu.

DR HAB. ANNA CYCHNERSKA, PROF. UMK

<https://orcid.org/0000-0002-5539-4401>

Slawistka, absolwentka filologii rosyjskiej, chorwackiej i albańskiej Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu oraz podyplomowego studium z zakresu nauczania języka polskiego jako obcego, doktor habilitowana nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, członek Komisji Fonetyki i Fonologii przy Międzynarodowym Komitecie Slawistów. W latach 2006–2008 pracowała jako lektor języka polskiego na

Uniwersytecie w Belgradzie. Od 2020 roku prowadzi zajęcia ze studentami filologii polskiej jako obcej oraz uczestnikami rocznych kursów dla obcokrajowców organizowanych przez UMK. Jej zainteresowania naukowe dotyczą przede wszystkim fonetyki słowiańskiej oraz interferencji językowej polsko-wschodniosłowiańskiej i polsko-południowosłowiańskiej.

DR IWONA DEMBOWSKA-WOSIK

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

Polonistka i anglistka, adiunkt w Instytucie Filologii Polskiej i Logopedii Uniwersytetu Łódzkiego. Lektorka języka polskiego jako obcego, przewodnicząca komisji na państwowych egzaminach certyfikacyjnych, współautorka podręcznika *Spacerkiem po Łodzi i okolicy. Teksty i ćwiczenia do nauki języka polskiego dla cudzoziemców* (2011) oraz członek redakcji „Kształcenia Polonistycznego Cudzoziemców”. Ostatnio w pracy badawczej koncentruje się na pisowni w nauczaniu JPJO. Celem tych badań jest wzmocnienie fundamentu naukowego, zarówno sposobu opisu ortografii charakterystycznej dla nierodzimych użytkowników języka, jak i klasyfikacji występujących w niej odstępstw od normy oraz uporządkowanie stosowanej w glottodydaktyce terminologii.

MGR MARIOLA FIEMA

<https://orcid.org/0000-0002-3149-3675>

Doktorantka w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej Uniwersytetu Jagiellońskiego. Jest zaangażowana w pracę ośrodka przeprowadzającego państwowe egzaminy certyfikacyjne z języka polskiego jako obcego, pełniąc funkcję koordynatora oraz występując w roli egzaminatora. Jej zainteresowania naukowe dotyczą gerontologii i geragogiki, w szczególności kształcenia językowego osób starszych, jak również statystyki oraz psychometrii. Przygotowuje rozprawę doktorską poświęconą testowaniu znajomości języka polskiego jako obcego.

DR MONIKA GWORYS

<https://orcid.org/0000-0002-2372-1578>

Doktor nauk humanistycznych, nauczyciel języka polskiego jako obcego. Od 2009 roku współpracuje ze Szkołą Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego. Członkini Stowarzyszenia „Bristol” Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego. Egzaminator uprawniony do sprawowania funkcji przewodniczącego komisji egzaminacyjnej egzaminów certyfikacyjnych z języka polskiego jako obcego. Autorka publikacji z zakresu glottodydaktyki polonistycznej. Jej zainteresowania naukowe obejmują zagadnienia z obszaru dydaktyki i metodyki nauczania języka polskiego jako obcego.

DR DOMINIKA IZDEBSKA-DŁUGOSZ

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

Doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, asystent w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej Uniwersytetu Jagiellońskiego. Autorka publikacji pt. *Po polsku bez błędu. Zbiór ćwiczeń z gramatyki języka polskiego dla studentów ukraińskojęzycznych (A1–B1)*, monografii pedeutologicznej oraz artykułów naukowych z zakresu nauczania języka polskiego jako obcego i socjologii migracji. Jej zainteresowania naukowe to: interjęzyk, nauczanie kontrastywne JPJO użytkowników języków wschodniosłowiańskich, analiza błędów interlingwalnych.

DR HAB. IWONA JANOWSKA, PROF. UJ

<https://orcid.org/0000-0001-5133-2660>

Profesor uczelni, kieruje Zakładem Języka Polskiego jako Obcego w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej Uniwersytetu Jagiellońskiego. Od 2009 roku pełni funkcję sekretarza Państwowej Komisji ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego. W swojej pracy badawczej zajmuje się zastosowaniem podejścia ukierunkowanego na działanie w nauczaniu/ uczeniu się języków obcych, rozwijaniem działań językowych i planowaniem dydaktycznym. Jest autorką monografii oraz artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej i dydaktyki języka polskiego jako obcego, programów nauczania, a także materiałów dydaktycznych (*Planowanie lekcji języka obcego*, 2010; *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych*, 2011; *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, 2011/2016; *Wypowiedź ustna w dydaktyce językowej*, 2019).

MGR PAULINA KAŻMIERCZAK

<https://orcid.org/0000-0002-6980-5988>

Magister filologii polskiej, doktorantka w Zakładzie Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej UŁ oraz lektorka języka polskiego jako obcego. W swoim kilkuletnim doświadczeniu zawodowym pracowała z dziećmi, młodzieżą, studentami, dorosłymi oraz z osobami starszymi (repatriantami). Interesuje się strategią ludyczną w procesie glottodydaktycznym. Szczególną uwagę poświęca stosowaniu nowoczesnych technologii, czyli aplikacji i narzędzi, które umożliwiają wykorzystanie gier podczas kształcenia na odległość. W swoich badaniach weryfikuje efektywność wprowadzania innowacyjnych rozwiązań na lekcje języka polskiego jako obcego. Jest również zainteresowana adaptacją piosenek, reklam, a także gier karcianych, planszowych i fabularnych na potrzeby zajęć językowych, co potwierdza w pisanych artykułach.

DR KAMILA KUBACKA

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

Doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa. Stopień naukowy uzyskała w 2018 roku na podstawie rozprawy pt. *Komunikacja werbalna lektora na lekcji języka polskiego jako obcego*. Ukończyła filologię polską w 2011 roku, specjalizując się w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Od 2014 roku pracuje jako lektor języka polskiego ogólnego i medycznego w Centrum Nauczania Języków Obcych Uniwersytetu Medycznego w Łodzi. Jej zainteresowania badawcze skupiają się wokół dyskursu edukacyjnego oraz pracy lektora, jego miejsca w procesie komunikacji dydaktycznej, przyjmowanych przez niego ról, strategii i modeli komunikacyjnych, a także różnych sposobów komunikacji (werbalnej i niewerbalnej) na lekcji języka polskiego jako obcego.

DR EMILIA KUBICKA

<https://orcid.org/0000-0002-4026-5420>

Absolwentka filologii polskiej Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, kolegium nauczycielskiego w Toruniu (język niemiecki) i lingwistyki stosowanej UAM, doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa. Od 2005 roku jest lektorem języka polskiego na letnich i rocznych kursach dla obcokrajowców organizowanych przez Studium Kultury i Języka Polskiego dla UMK. Specjalizuje się w nauczaniu wymowy i realioznawstwa. Jej zainteresowania naukowe skupiają się wokół nauczania wymowy języków obcych, ekwiwalencji w przekładzie, dwujęzyczności i metaleksykografii.

DR AGNIESZKA MAJEWSKA

<https://orcid.org/0000-0002-8334-5172>

Doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, nauczyciel języka polskiego jako obcego, logopeda ogólny. Obecnie lektorka języka polskiego na Uniwersytecie Wrocławskim i Politechnice Wrocławskiej. Swoje doświadczenie zawodowe zdobywała m.in. na Uniwersytecie Charles-de-Gaulle Lille 3, w Sekcji Polskiej Liceum Montaigne w Paryżu oraz w Łotewskiej Akademii Kultury w Rydze. Od 2017 roku egzaminator podczas państwowych egzaminów certyfikatowych z języka polskiego jako obcego. Autorka publikacji z zakresu fonodydaktyki, akwizycji języka polskiego jako odziedziczonego oraz nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego dzieci i młodzieży.

MGR PIOTR MIROCHA

<https://orcid.org/0000-0002-5752-5890>

Doktorant w Instytucie Filologii Słowiańskiej na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie. Jego zainteresowania naukowe dotyczą korpusowo wspartej i semio-

tycznej analizy dyskursu jako pomocy w przygotowaniu materiałów do nauczania leksyki języka polskiego jako obcego oraz w badaniach nad językiem polityki. Autor artykułów poświęconych chorwackim i serbskim leksemom i kulturemom z zakresu życia politycznego i społecznego oraz zastosowaniu metod kwantytatywnych w ewaluacji materiałów dydaktycznych do nauki języka polskiego jako obcego.

DR BEATA TERKA

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

Asystent w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej Uniwersytetu Jagiellońskiego, doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa. Uczy cudzoziemców języka polskiego. Jest autorką zadań certyfikatowych na państwowych egzaminach z języka polskiego jako obcego i egzaminatorem. W centrum jej zainteresowań naukowych znajdują się gramatyka, zwłaszcza morfologia czasownika, a także dydaktyka języków obcych. Prowadzi badania związane z kategorią aspektu w perspektywie porównawczej i glottodydaktycznej.

DR JOANNA ZAWADKA

<https://orcid.org/0000-0002-3624-0693>

Doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, magister filologii polskiej (UW), magister psychologii (UW), a także absolwentka Pomagisterskiego Studium Logopedycznego UW, podyplomowych studiów Dydaktyka języka polskiego jako obcego (UW) oraz Diagnostyka i terapia dysleksji rozwojowej (UMCS). Zatrudniona w Instytucie Polonistyki Stosowanej Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Jej zainteresowania badawcze i naukowe obejmują przede wszystkim tematy związane z trudnościami w nauce czytania i pisania (dysleksja, dysortografia i dysgrafia) oraz dydaktyką języka polskiego jako obcego. Opublikowała serie artykułów poświęconych problemom poprawnej grafii w pracach pisemnych obcokrajowców uczących się języka polskiego jako obcego oraz wykorzystaniu komiksu na zajęciach języka polskiego jako obcego. Obecnie wraz z dr Marleną Kurowską (UW) i dr Elżbietą Sadowską (UW) prowadzi badania i publikuje teksty na temat diagnozy logopedycznej dzieci dwu- i wielojęzycznych.

Indeks nazwisk

- Abercrombie David 216, 225
Achtelik Aleksandra 153, 259
Agrell Sigurd 176, 186
Allen John P. B. 208
Altmann Gabriel 70
Anderson Richard C. 55, 69
Andersson Sven-Gunnar 175, 186
Anstatt Tanja 187
Arabski Janusz 159, 169, 245, 259, 280, 283
Armstrong Nancy 136, 152
Ascham Roger 15
Auer Peter 216, 225
Awramiuk Elżbieta 231, 241, 247, 257
- Bachman Lyle 54, 69
Baker Paul 70
Baker Wendy 212, 227
Balota David A. 57, 69
Bałychina Tatiana (Балыхина Татьяна) 190, 209
Banach Agnieszka 49
Bartmiński Jerzy 186
Bauer Laurie 68-69
Bednarska-Adamowicz (Bednarska) Katarzyna 195, 208, 213, 227
Berend Małgorzata 49, 242, 283
Berger Tilman 227
Berko-Gleason Jean 70
Bernstein-Ratner Nan 70
Best Karl-Heinz 70
Besters-Dilger Julianne 241
Biernacka Michalina 11, 49, 214, 217, 225
Biggs John 157-158, 169
Birecka Karolina 226
- Bobryk Jerzy 70
Boniecka Barbara 122, 133
Borkowska Kamila 216, 225
Borkowski Mikołaj 10
Boryś Wiesław 133
Bradley Dianne C. 57, 69
Brehmer Bernhard 186
Bremer Józef 70
Brunarska Zuzanna 108-109
Brzechwa Jan 219
Bukowski Dariusz 211-212, 225
Bundza Iryna 209
Burzyńska Anna B. 142, 152
Bush George H. W. 136
- Canale Michael 54, 69
Caplan David 69
Chambers Susan M. 57, 69
Chomicz-Jung Krystyna 190, 208
Chomsky Noam 54, 69
Chumbley James I. 57, 69
Chun Dorothy M. 211-212, 225
Ciesielska-Musameh Róża 160, 169
Cirko Lesław 238, 241
Cockiewicz Wacław 175, 186
Colantoni Laura 212, 225
Cooper Franklin S. 241
Corder Pit 191-193, 208, 247, 259
Cropley Arthur J. 225
Cudak Romuald 70, 133
Cychnerska Anna 11
Cygal-Krupa Zofia 55-56
Czarnecki Tomasz 175, 186
Czempka-Wewióra Maria 169, 259, 283

- Czerkies Tamara 217, 225
 Czochralski Jan A. 175, 186

 Dakowska Maria 15-18, 22-23, 29-30
 Dauer Rebecca M. 216, 226
 Davies Alan 209
 Dawidek Sylwia 71
 Dąbrowska Anna 74, 109, 155, 160, 162-163, 165, 169-170, 187, 193, 208, 229, 241, 244, 259, 271, 273-274, 283
 Dembińska Kamila 213, 227
 Dembowska-Wosik Iwona 12, 59, 68-69, 243-244, 247, 259, 274, 283
 Dębski Robert 209
 Di Cristo Albert 211, 226-227
 Dickey Stephen 176, 186
 Dobesz Urszula 142, 152, 169, 187, 193, 208, 259, 271
 Doroszewski Witold 284
 Dukiewicz Leokadia 217, 226
 Dunaj Bogusław 232, 234, 241
 Dupoux Emmanuel 216, 226
 Dzieciół-Pędich Agnieszka 158, 170

 Egbert Jesse 70
 Ekman Paul 138-139, 152
 Escudero Paola 21, 22512
 Esser Jürgen 219, 226

 Fiema Mariola 9
 Filip Grażyna 208
 Fischer Katrin Bente 186
 Fitzpatrick Jennifer 211, 226
 Forster Kenneth I. 57, 69
 Freebody Peter 55, 69
 Frege Gottlob 65, 69
 Fries Charles C. 190
 Friesen Wallace V. 138-139, 152
 Frost Dan 212, 226

 Gagarina Natalia 177, 186
 Gairns Ruth 68, 70
 Garfield Lonnie 70
 Garncarek Piotr 209
 Garrett Merrill E. 69
 Gautier Laurent 186

 George Horace Vernon 245
 Germain Claude 14, 30
 Gębał Przemysław E. 16-20, 24-28, 30, 67, 142, 152
 Golinkoff Roberta 70
 Gouin François 15
 Grigorowa Ewelina (Григорова Евелина) 216, 220, 227
 Grishchenko Alexander 259, 283
 Grotte Małgorzata 109
 Grucza Franciszek 16-17, 19, 21, 30, 133, 192, 208-209, 280, 283
 Gruza Dorota 37, 49
 Grzegorzczkova Renata 176, 178-179, 184, 186
 Guthrie John T. 69
 Gutiérrez Rubio Enrique 259, 283
 Gutschmidt Karl 227
 Gworys Monika 10

 Haberkorn Didier 186
 Halford Brigitte K. 226
 Hall Edward T. 135, 144, 152
 Hall Judith A. 137-140, 148, 152
 Handke Mirosław 74
 Hansen Edwards Jette G. 226
 Hardie Andrew 58, 70
 Haspelmath Martin 225
 Hatch Evelyn M. 115, 133
 Hiligsmann Philippe 212, 226
 Hinkle Dennis E. 81, 109
 Hirsh-Pasek Kathy 70
 Hirst Daniel 211, 226-227
 Hochartz Birgit 177, 186
 Holmes Janet 70
 Hołówka Tadeusz 152
 Horgan Terrence 137, 140, 152
 Hughes Jennifer 58, 70
 Hymes Dell 54, 70

 Ignatiewa Olga (Игнатъева Ольга) 190, 209
 Iouporgette 214, 226
 Iwić Pawle (Ивић Павле) 216, 227
 Izdebska-Długosz Dominika 11, 160, 170, 207-208

- Jacoby Marcin 156, 170
Janowska Iwona 63-64, 70, 74, 109, 142, 152, 161, 170, 249, 259
Jaroszeńska Anna 17, 19, 30
Jarząbek Krystyna 136, 139, 152
Jasińska Agnieszka 158, 170
Jedliński Ryszard 280, 283
Jespersen Otto 15
Jodłowski Stanisław 111-112, 114, 123, 133
Jurs Stephen G. 109
- Kaczmarzyk Marek 34, 49
Kaleta Radosław 245, 259
Kardela Henryk 30
Karolczuk Agnieszka 184, 186
Karolczuk Marzanna 206-208
Kasatkin Leonid (Касаткин Леонид) 217, 227
Każmierczak Paulina 8, 34, 49
Kempgen Sebastian 227
Kendon Adam 138, 152
Kielar Barbara Z. 113, 133
Kislova Ekaterina 259, 283
Kita Małgorzata 153, 169, 283
Kiwit Beata zob. Terka Beata
Klemensiewicz Zenon 112, 133
Klingborn Susanne 160, 170
Knapp Mark 137-140, 148, 152
Kończak Ewa 213, 227
Komeński Jan Amos 15
Komorowska Hanna 16, 30, 77, 112-113, 133, 169-170, 191, 193, 208, 245, 259, 274, 280, 283
Korol Łesia 193, 208-209
Kosta Peter 227
Kotarski Radosław 42, 49
Kotuła Krzysztof 49
Kowalewski Jerzy 138, 142, 152, 193, 209
König Ekkehard 225
Krajewski Grzegorz 241
Krawczuk Ała 193, 209
Król Dorota 259, 271
Kruk Dorota 259, 283
Krumholz Gertje 186
Krzeszowski Tomasz P. 191, 209
Krzyżyk Danuta 243, 259
- Kubacka Kamila 9
Kubicka Emilia 11, 49, 214, 226, 242, 283
Kunz Tomasz 226
Kuraszkiewicz Władysław 241
Kurek Halina 238, 240-241
Künstler Mieczysław Jerzy 160, 170
Kwiatkowska Kamila 169
- Ladd Robert 211, 226
Lado Robert 190
Lakoff George 176
Lamb Clarice 112, 134
Langacker Ronald W. 176
Larsen-Freeman Diane 133
Laskowska Jolanta 47, 49
Laufer Batia 66
Lefèvre Michel 175, 186
Lehmann Volkmar 176-177, 179, 184-185, 187
Lesińska Magdalena 109
Lewicki Roman 226
Lewiński Piotr 184, 187
Lewis Richard 144, 152
Lieberman Alvin M. 231, 241
Ligara Bronisława 195, 209
Lin Hua 167, 170
Lipińska Ewa 55-56, 58, 66, 70-71, 76, 109, 152, 170, 193, 209, 243, 244, 259
Lisiecka Sława 187
Liu Na 66
Locke John 15
Long Michael H. 115, 133
Lynch Tony 116, 133
- Maćkiewicz Maria 169
Madejowa Maria 234, 240-241
Majer Jan 112-113, 132-133
Majewska Agnieszka 11, 236, 241-242
Majewska-Tworek Anna 213, 227
Majkiewicz Anna 66, 70
Mak Justyna 37
Malejka Jagna 157-158, 170
Małyska Agnieszka 170, 213, 227, 271
Markowski Andrzej 190, 209, 260, 284
Marton Waldemar 191, 208-209
Martyniuk Waldemar 56, 70, 78-79, 122, 133, 141, 160, 170

- Mattheoudakis Marina 70
 Mazur Jan 170, 209, 271
 Mądrecka Anna 259, 271
 McEnery Tony 58, 70
 Mehan Hugh 115, 133
 Mehler Jacques 216, 226
 Mejnartowicz Agnieszka 211, 226
 Mendak Ewa 152
 Michońska-Stadnik Anna 16-18, 21-22, 30, 35, 50, 153, 194, 209, 239, 242, 245, 259
 Mielczarek Agnieszka 225, 271
 Mihułka Krystyna 113-114, 134
 Mill John S. 65, 70
 Millikan Jane A. 70
 Milne Alan Alexander 218
 Milton James 54, 56, 68-70
 Miodunka Władysław T. 7, 12, 16, 24-30, 55, 70-71, 75-77, 81, 85, 87-88, 107, 109, 152, 156, 170, 209, 226, 280, 284
 Mirocha Piotr 9
 Młynarczyk Monika 243, 259, 262, 271
 Montaigne Michel de 15
 Morcinek-Abramczyk Barbara 152
 Munder Volkmar 212-213, 226
 Mystkowska-Wiertelak Anna 134

 Nadachewicz Anna 175, 187
 Nation Paul 53, 56-57, 63, 65-70
 Nemser William 193
 Nesper Marina 216, 226
 Newmark Leonard 191
 Nicolaidis Katerina 70
 Niemerko Bolesław 75, 109
 Niklas Urszula 49
 Nikołajewa Tatiana (Николаева Татьяна) 216, 227
 Norman Boris 187
 Nowakowska Alicja 248, 259, 273, 284
 Nunan David 112, 134
 Nycz Ryszard 226

 Odija Daniel 174, 180, 187
 Oesterreicher Wulf 225
 Oksaar Els 217-218, 225-226

 Ostromecka-Frączak Bożena 111-112, 122, 129, 134
 Ożdżyński Jan 114, 134

 Pabiańczyk Agnieszka 37, 49
 Palmer Harold 15
 Pasieka Małgorzata 160, 162-163, 165, 169-170, 193, 208, 273, 283
 Pasterska Joanna 208
 Patro-Kucab Magdalena 208
 Pawlak Mirosław 112-113, 128-129, 132-134
 Pawłowski Adam 109
 Peterson Robyn 113, 134
 Pfeiffer Waldemar 16, 20-21, 27, 30, 34, 49
 Piasecki Maciej 59, 70
 Picavet Francis 212, 226
 Pietrzykowska Agnieszka 134
 Pike Kenneth 216, 226
 Pilch Herbert 226
 Piotrowska-Rola Ewa 227
 Polański Kazimierz 242, 276, 284
 Poliwanow Jewgienij 190
 Pollack Martin 187
 Połomski Andrzej 219, 226
 Popescu Ioan-Iovitz 57, 70
 Popper Karl 33, 49
 Porębska Marzena 227
 Porzig Walter 175, 187
 Prechtel Peter 65, 70
 Pride John Bernard 70
 Prizel-Kania Adriana 231, 242
 Przechodzka Grażyna 77
 Putkiewicz Elżbieta 113, 134

 Rabiej Agnieszka 70, 152, 170, 259
 Radomski Marek 237-238, 242
 Raible Wolfgang 225
 Ramus Frank 216, 226
 Rasier Laurent 212, 226
 Recasens Daniel 226
 Redman Stuart 68, 70
 Reeves Loretta M. 57, 70
 Rittel Teodozja 134
 Rittner Michalina 242
 Roca Iggy M. 226
 Romero Joaquin 226

- Roter-Bourkane Anna 225, 271
 Rubenstein Herbert 57, 70
 Rusiecki Jan 208

 Sato Charlene J. 115, 133
 Sawicka Irena 216, 226-227
 Seliger Herbert W. 133
 Selinker Larry 193, 209
 Seretny Anna 55-56, 58, 66, 70-71, 76, 109, 170, 209, 244, 259
 Shankweiler Donald P. 241
 Siek-Piskozub Teresa 34, 49-50
 Sikorski Janusz 213, 227
 Singh Anju 153
 Singh Indramani 153
 Skalska Alicja 193, 209
 Skalski Tadeusz 193, 209
 Skarbińska-Zielińska Alicja 152
 Skorek Julian 216, 225
 Skubalanka Teresa 133
 Skura Marta 273
 Skweres Elżbieta 208
 Slywynski O. 209
 Sobkowiak Włodzimierz 225, 227
 Sobstyl Katarzyna 170, 271
 Solé Maria-Josep 226
 Sommer Robert 137, 153
 Sorokowska Agnieszka 138, 153
 Speed Traci 259, 283
 Stachura Edward 219
 Stanek Joanna 213, 227
 Stawnicka Jadwiga 183, 187
 Steele Jeffrey 212, 225
 Stelmach Anna 71
 Stempek Iwona 53, 58, 68, 71
 Stewanowicz Michajło (Стевановић Михаило) 227
 Stieber Zdzisław 242
 Studdert-Kennedy Michael 241
 Svetozarova Natalija 216, 227
 Swain Merrill 54, 69
 Sweet Henry 15
 Szafraniec Kamil 67, 71
 Szelc-Mays Magdalena 243, 259
 Szpyra-Kozłowska Jolanta 237-238, 242
 Szulc Aleksander 162, 170, 245, 259

 Szymczak Mieczysław 284
 Szymkiewicz Aneta 71

 Ślawska Magdalena 169, 259, 283
 Śledziński Daniel 167, 170
 Śliwa Anna 137
 Śliwa Leszek 137
 Śliwiński Władysław 186

 Taczyńska Katarzyna 226
 Tambor Jolanta 70, 133, 153, 259
 Tarantino Quentin 135
 Terka (Kiwit) Beata 10, 180, 186
 Thompson Geoffrey 113, 134
 Tiwari Trayambak 153
 Tokarski Ryszard 186
 Trager George L. 140, 153
 Trofimovich Pavel 212, 227
 Tschichold Cornelia 54, 71
 Turek Przemysław 70, 152, 170, 259
 Tuwim Irena 218
 Týrová Zuzana 259, 283

 Uhmman Susanne 216, 225

 Vashchenko Daria 283
 Vassiliu Panos 54

 Wach Aleksandra 49
 Wagner Melissa 136, 152
 Walkiewicz Aleksandra 49, 283
 Waniek-Klimczak Ewa 225, 227, 237-238, 242
 Watkins David A. 169
 Wąsik Zdzisław 49
 Weinreich Uriel 190
 Wichura Helena 111, 134
 Wiersma William 109
 Wikarjak Jan 16
 Wilczyńska Weronika 16-18, 20-22, 30, 35, 50, 153, 194, 209, 239, 242
 Willim Ewa 184, 187
 Wojtczuk Krystyna 112-113, 116, 120, 134
 Woźniewicz Władysław 16, 19-21, 31
 Wójtowiczowa Janina 231, 242
 Wróbel Tadeusz 247, 260
 Wysocka Aneta 283

- Yokoyama Olga 216, 227
Young-Scholten Martha 212, 227
- Zabrocki Ludwik 16-17, 31
Zagórska-Brooks Maria 240, 242
Zajac (Sujecka-Zajac) Jolanta 30-31
Załazińska Aneta 139, 153
Zampini Mary L. 226
Zaron Zofia 186
Zarych Elżbieta 139, 153, 243, 260
Zarzeczny Grzegorz 54, 71
Zarzycka Grażyna 28-29, 31
Zawadka Joanna 12, 166, 170, 243, 260-262, 269, 271-272, 277-278, 284
- Zawadowska-Kittel Elżbieta 75, 110
Zduniak-Wiktorowicz Małgorzata 225, 271
Zeh Juli 174, 180, 187
Zgółkowa Halina 55-56, 58, 71, 232, 242
Zimand Roman 152
Zioło-Pużuk Karolina 49
Znamierowski Czesław 70
Zurif Edgar B. 69
Zygmunt Tomasz 30
- Żurek Anna 241
Żydek-Bednarczuk Urszula 138, 142, 153
Żylińska Marzena 33-34, 50

Biblioteka „LingVariów”

- t. 1: M. Skarżyński i M. Smoczyńska, *Listy Jana Baudouina de Courtenay do Henryka Ułaszyna z lat 1898–1929*, Kraków 2007.
- t. 2: *W kręgu języka. Materiały konferencji „Słowotwórstwo – słownictwo – polszczyzna kresowa” poświęconej pamięci Profesor Zofii Kurzowej*. Kraków 16–17 maja 2008 r., pod red. M. Skarżyńskiego i M. Szpiczakowskiej, Kraków 2009.
- t. 3: *Język z różnych stron widziany. Materiały ogólnopolskiej doktorancko-studenckiej konferencji naukowej „Z zagadnień metodologii badań językoznawczych”*, Kraków 10–11 marca 2008 r., pod red. M. Skarżyńskiego i A. Czelakowskiej, Kraków 2009.
- t. 4: J. Godyń, *Studia historycznojęzykowe, edytorskie, kulturalnojęzykowe*, Kraków 2009.
- t. 5: *Polszczyzna mówiona ogólna i regionalna. Materiały ogólnopolskiej konferencji naukowej*, Kraków, 25–26 września 2008 r., pod red. B. Dunaja i M. Raka, Kraków 2009.
- t. 6: A. Czelakowska, *Opisy fleksyjne w gramatykach polskich lat 1817–1939*, Kraków 2010.
- t. 7: H. Ułaszyn, *Z Kopiowatej na katedry uniwersyteckie. Wspomnienia*, z rękopisu opracował, opatrzył przypisami i wydał M. Skarżyński, Kraków 2010.
- t. 8: A. Czelakowska i M. Skarżyński, *Materiały do dziejów polskiego językoznawstwa. Listy Jana Niecisława Baudouina de Courtenay, Jana Łosia, Kazimierza Nitscha, Jana Michała Rozwadowskiego, Henryka Ułaszyna*, Kraków 2011.
- t. 9: *Symbolae grammaticae in honorem Bogusłai Dunaj*, pod red. R. Przybylskiej, J. Kąsia i K. Sikory, Kraków 2010.
- t. 10: *Silva rerum philologicarum. Studia ofiarowane Profesor Marii Strycharskiej-Brzezynie z okazji Jej jubileuszu*, pod red. J. S. Gruchały i H. Kurek, Kraków 2010.
- t. 11: M. Rak, *Materiały etnograficzne z Podhala Ignacego Moczydłowskiego*, Kraków 2011.
- t. 12: T. Kurdyła, *Funkcje formantów rzeczownikowych w polszczyźnie ludowej (na przykładzie trzech wsi podkarpackich)*, Kraków 2011.
- t. 13: W. Cockiewicz, *Metaforyka Leśmiana. (Analiza lingwistyczna)*, Kraków 2011.
- t. 14: *Badania historycznojęzykowe. Stan, metodologia, perspektywy – materiały konferencji naukowej*. Kraków 21–22 września 2010 r., pod red. B. Dunaja i M. Raka, Kraków 2011.
- t. 15: *Języki słowiańskie w ujęciu socjolingwistycznym. Prace przygotowane na XV Międzynarodowy Kongres Słowistów, Mińsk 2013*, pod red. H. Kurek, Kraków 2013.
- t. 16: K. Tutak, *O dedykacjach w drukach polskich XVI i XVII w. (grafia i interpunkcja)*, Kraków 2013.
- t. 17: *Badania dialektologiczne. Stan, perspektywy, metodologia. Materiały konferencji naukowej „Gwara i tekst”*, Kraków, 27–28 września 2013 r., pod red. M. Raka i K. Sikory, Kraków 2014.
- t. 18: M. Sagan-Bielawa, *Dziedzictwo pozaborowe. Społeczna świadomość językowa Polaków w Drugiej Rzeczypospolitej*, Kraków 2014.

- t. 19: M. Rak, *Kulturemy podhalańskie*, Kraków 2015.
- t. 20: A. Sieradzka-Mruk, „*Radość i nadzieja, smutek i trwoga*” w nabożeństwie drogi krzyżowej. *Wybrane aspekty ewolucji dyskursu religijnego w XX wieku na przykładzie leksyki dotyczącej uczuć*, Kraków 2016.
- t. 21: *Materiały do dziejów polskiego językoznawstwa II. Jan Baudouin de Courtenay. Teksty mniej znane*, wybór, przekład i opracowanie M. Skarżyński, Kraków 2016.
- t. 22: M. Rak, *Materiały do etnografii Podhala*, Kraków 2016.
- t. 23: *Słowiańska frazeologia gwarowa*, pod red. M. Raka i K. Sikory, Kraków 2016.
- t. 24: M. Karaś, *Ze studiów leksykologicznych i onomastycznych*, wybór i opracowanie J. Reichan i M. Rak, Kraków 2017.
- t. 25: M. Rak, *Materiały do dziejów polskiej dialektologii i etnologii. Listy Cezarii Baudouin de Courtenay-Ehrenkreutz-Jędrzejewiczowej, Adama Fischera, Antoniego Kaliny, Izydora Kopernickiego, Kazimierza Nitscha, Seweryna Udzieli, Juliusza Zborowskiego*, Kraków 2018.
- t. 26: *Materiały do dziejów polskiego językoznawstwa III. Korespondencja Kazimierza Nitscha i Antoniny Obrębskiej-Jabłońskiej 1925–1958*, opracowanie M. Skarżyński i E. Smułkowa, Kraków 2018.
- t. 27: J. Labocha, *Składnia żądania we współczesnej polszczyźnie mówionej*, Kraków 2019.
- t. 28: *Słowiańska frazeologia gwarowa II*, pod red. M. Raka i Valerija M. Mokienki, Kraków 2020.
- t. 29: K. Sikora, *Życzenie w gwarze i kulturze wsi*, Kraków 2020.

Sprzedaż prowadzi
KSIĘGARNIA AKADEMICKA
ul. św. Anny 6, 31-008 Kraków
e-mail: publishing@akademicka.pl
Księgarnia internetowa
<https://akademicka.com.pl>

Biblioteka „LingVariów”. „Seria Glottodydaktyka”

- t. 1: *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2. Praca zbiorowa*, pod red. I. Janowskiej, E. Lipińskiej, A. Rabiej, A. Seretny i P. Turka, Kraków 2011; wyd 2. popr., Kraków 2016.
- t. 2: T. Czerkies, *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)*, Kraków 2012.
- t. 3: B. Ligara, W. Szupelak, *Lingwistyka i glottodydaktyka języków specjalistycznych na przykładzie języka biznesu. Podejście porównawcze*, Kraków 2012.
- t. 4: A. Prizel-Kania, *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym*, Kraków 2013.
- t. 5: E. Lipińska, A. Seretny, *Integrowanie kompetencji lingwistycznych w glottodydaktyce. Na przykładzie nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego. Poradnik metodyczny z ćwiczeniami*, Kraków 2013.
- t. 6: P. E. Gębał, *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*, Kraków 2013.
- t. 7: P. E. Gębał, *Krakowska szkoła glottodydaktyki porównawczej na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej*, Kraków 2014.
- t. 8: A. Seretny, *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków 2015.
- t. 9: D. Gałyga, *Skuteczność nauczania cudzoziemców języka polskiego jako obcego na przykładzie działalności Instytutu Polonijnego Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach 1996–2004*, Kraków 2015.
- t. 10: *Umiejętność rozumienia i tworzenia tekstów w świetle standardów wymagań egzaminacyjnych oraz Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego. Monografia zbiorowa*, pod red. E. Lipińskiej i A. Seretny, Kraków 2015.
- t. 11: M. Stawicka, *W poszukiwaniu nowej równowagi w nauczaniu języków obcych w szkole wyższej na przykładzie projektu edukacyjnego English++*, Kraków 2015.
- t. 12: *Thumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym. Monografia zbiorowa*, pod red. E. Lipińskiej i A. Seretny, Kraków 2016.
- t. 13: *Język, literatura i kultura polska w świecie. Monografia zbiorowa*, pod red. W. T. Miodunki i A. Seretny, Kraków 2016.
- t. 14: *Bilingwizm polsko-obcy dziś. Od teorii i metodologii badań do studiów przypadków. Monografia zbiorowa*, pod red. R. Dębskiego i W. T. Miodunki, Kraków 2016.
- t. 15: *O lepsze jutro studiów polonistycznych w świecie. Glottodydaktyka polonistyczna dziś. Monografia zbiorowa*, pod red. I. Janowskiej i P. E. Gębała, Kraków 2016.
- t. 16: W. T. Miodunka, *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Kraków 2016.
- t. 17: I. Janowska, *Wypowiedź ustna w dydaktyce językowej na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków 2019.
- t. 18: *Nauczanie języka polskiego jako obcego w grupach heterogenicznych. Monografia zbiorowa*, pod red. E. Lipińskiej i A. Seretny, Kraków 2019.
- t. 19: M. Banach, D. Bucko, *Rozumienie tekstów pisanych w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Kraków 2019.

[...] monografia naukowa *Kierunki badań w glottodydaktyce polonistycznej* pod red. Iwony Janowskiej i Michaliny Biernackiej stanowi bardzo cenną i wyjątkową pozycję, długo oczekiwaną na gruncie glottodydaktyki polonistycznej. Tworzy spójną i przemyślaną całość, opracowaną w sposób rzetelny i bardzo staranny. Chociaż omawiana pozycja ma charakter *stricte* naukowy, to zawiera wiele przydatnych wskazówek dydaktycznych, które – co jest nie do przecenienia – są silnie ugruntowane w badaniach empirycznych.

z recenzji dr hab. Anny Żurek

Zawartość tomu stanowią artykuły, których celem jest zwrócenie uwagi środowiska glottodydaktyków na indywidualne, charakterystyczne dla poszczególnych autorów i rzadko w literaturze przedmiotu prezentowane zainteresowania badawcze, wynikające z aktualnie dostrzeganych potrzeb rozwijającej się dyscypliny. Zgromadzone teksty pokazują, że współcześni dydaktycy języka polskiego jako obcego nie poprzestają na rozważaniach teoretycznych, a rozmaite poglądy weryfikują, korzystając przy tym m.in. z metod czy narzędzi uznawanych za typowe choćby dla nauk ścisłych (statystyczne, korpusowe, akustyczne itp.). Opracowane wnioski z badań, przedstawione w poszczególnych artykułach, pozwalają na nowo spojrzeć na proces przyswajania i (lub) nauczania/ uczenia się polszczyzny w takich aspektach jak np.: skuteczność stosowania nowych technologii, jakość i zasadność werbalnych i niewerbalnych działań praktycznych nauczycieli (czy nawet stosowanej przez nich naukowej terminologii), właściwy dobór materiałów dydaktycznych podyktowany potrzebami określonych adresatów bądź sposoby rozwijania kompetencji językowych w grupach hetero- i homogenicznych. Istotne z punktu widzenia wielu badaczy okazały się ujęcia lapsologiczne, opisom poddano również elementy systemu certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego. Ponadto analizy o charakterze jakościowym, ilościowym, a najczęściej mieszanym oraz dość rozbudowane korpusy służące eksperymentom pozwalają uznać opisywane rezultaty jako istotne dla rozwijającej się dyscypliny oraz – co szczególnie cenne – aplikatywne.

*Michalina Biernacka, Iwona Janowska,
Wprowadzenie (fragment)*

