

Z ZAMIŁOWANIA I PASJI

MONOGRAFIA ZBIOROWA
POŚWIĘCONA PROFESOROWI
WŁADYSŁAWOWI T. MIODUNCE

bilingwizm **wartość**
con fuoco en con amore

powołanie pasja

biografia językowa

językoznawstwo

leksykologia **wartość**

pasja **polszczyzna**

zamiłowanie leksykografia

glottodydaktyka **powołanie**



Z ZAMIŁOWANIA I PASJI

Biblioteka „LingVariów”
Glottodydaktyka t. 28

Redaktor naukowy serii
Iwona Janowska

Z ZAMIŁOWANIA I PASJI
MONOGRAFIA ZBIOROWA POŚWIĘCONA
PROFESOROWI WŁADYSŁAWOWI T. MIODUNCE

POD REDAKCJĄ
ANNY SERETNY

Z prac Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego

Biblioteka „LingVariów”
Glottodydaktyka t. 28

Z ZAMIŁOWANIA I PASJI
MONOGRAFIA ZBIOROWA POŚWIĘCONA
PROFESOROWI WŁADYSŁAWOWI T. MIODUNCE

POD REDAKCJĄ
ANNY SERETNY



WYDAWNICTWO
KSIĘGARNIA
AKADEMICKA

Kraków 2025

Anna Seretny
Uniwersytet Jagielloński w Krakowie
 <https://orcid.org/0000-0002-5377-4881>
 anna.barbara.seretny@uj.edu.pl

© Copyright by individual authors & Księgarnia Akademicka, 2025

Recenzja
prof. dr hab. Stanisław Dubisz, UW

Opracowanie redakcyjne
Marta Kupińska

Projekt okładki
Paweł Sepielak

ISBN 978-83-8368-355-3 (druk)
ISBN 978-83-8368-356-0 (pdf)
<https://doi.org/10.12797/9788383683560>

Niniejsza publikacja została dofinansowana ze środków Wydziału Polonistyki
w ramach Programu Strategicznego Inicjatywa Doskonałości w Uniwersytecie Jagiellońskim

WYDAWNICTWO KSIĘGARNIA AKADEMICKA

ul. św. Anny 6, 31-008 Kraków
tel.: 12 421-13-87; 12 431-27-43
e-mail: publishing@akademicka.pl
<https://akademicka.pl>



prof. dr hab. Władysław T. Miodunka (1945-2024)

SPIS TREŚCI

Wstęp	7
-------------	---

BADANIA JĘZYKOZNAWCZE NA RZECZ DYDAKTYKI JĘZYKA

Wiesław Tomasz Stefańczyk, <i>Frekwencja w badaniach językoznawczych i glottodydaktycznych</i>	17
Przemysław Turek, <i>Uczenie się polszczyzny przez użytkowników języków bantu na przykładzie suahili. Rozważania wstępne – fonetyka i morfologia</i>	31
Paulina Wójcik-Topór, <i>Fonetyka artykulacyjna z perspektywy logopedycznej i glottodydaktycznej</i>	53
Ewa Lipińska, <i>Język drugi – terminologia i znaczenie (na przykładzie polszczyzny)</i> ...	67
Anna Seretny, <i>Status języka a zasobność słownika mentalnego w kontekście wymagań edukacyjnych</i>	83

DYDAKTYKA JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO, CERTYFIKACJA JEGO ZNAJOMOŚCI

Iwona Janowska, <i>Zadaniowe, działaniowe, mediacyjne... Podejścia do uczenia się i nauczania języków obcych w XXI wieku</i>	105
Adriana Prizel-Kania, Beata Terka, <i>Od glottodydaktyki polonistycznej do edukacji różnojęzyczności – badanie potencjału językowego. Raport z pilotażu</i>	125
Dominika Bucko, <i>Sztuczna inteligencja w dydaktyce języka polskiego jako obcego – podejście studentów, nastawienie nauczycieli</i>	143
Małgorzata Banach, <i>Sprawność pisania w egzaminach wysokiej stawki. Analiza porównawcza trzech systemów certyfikatowych na przykładzie zadań dla poziomu B2</i>	159

KULTURA W NAUCZANIU JĘZYKA

Tamara Czerkies, <i>Kompetencja (inter)kulturowa jako czynnik warunkujący odbiór tekstów kultury</i>	183
--	-----

Piotr Horbatowski, <i>Niekonwencjonalne sposoby rozwijania kompetencji ogólnych oraz wrażliwości językowej i kulturowej uczących się</i>	201
---	------------

PODSTAWY LINGWISTYKI HUMANISTYCZNEJ

Magdalena Knappek, <i>Lingwistyka a logopedia – od teorii do empirii</i>	223
Rafał Młyński, <i>Lingwistyka humanistyczna jako paradygmat logopedycznych badań dwujęzyczności polsko-obcej</i>	239
Noty biograficzne autorów	259
Indeks osobowy	265

WSTĘP

Tom *Z zamięłowania i pasji* powstał, by upamiętnić sylwetkę Profesora Władysława Miodunki¹. Autorami zebranych prac jesteśmy my, Jego wychowankowie/uczniowie zatrudnieni w Uniwersytecie Jagiellońskim. Niemal wszyscy pracujemy w jednej jednostce, o obecnej nazwie – Instytut Glottodydaktyki Polonistycznej, którą Profesor przed prawie 50 laty utworzył.

15 lutego 1978 roku Studium Języka Polskiego nauczające cudzoziemców polszczyzny – istniejące przy Instytucie Filologii Polskiej UJ – zostało przyłączone do międzywydziałowego Instytutu Badań Polonijnych. Kierownikiem Studium został Profesor Władysław Miodunka, wówczas młody doktor, który po powrocie z Francji, gdzie uczył języka polskiego cudzoziemców i zapoznał się z osiągnięciami francuskiej myśli glottodydaktycznej, postanowił poświęcić się dydaktyce polszczyzny jako języka obcego; w jej nauczaniu i powiązanych z nim zagadnieniach zobaczył duży, a w polskim kontekście jeszcze zupełnie uśpiony, potencjał badawczy. W latach 80., już jako docent, zaczął zatrudniać do pracy nie tylko polonistów, lecz także absolwentów neofilologii, których zadaniem stało się upowszechnianie sposobów nauczania zaczerpniętych z metodyk poznanych przez siebie języków (Spyt, 1999: 32).

Takie były początki historii naszego zespołu, którego trzon do dziś stanowią neofilodzy i poloniści. Były to jednocześnie początki historii glottodydaktyki polonistycznej (zob. Miodunka, 2016), w której wiele ścieżek, zarówno naukowych, jak i dydaktycznych, wyznaczyły myśli Profesora, Jego wizje, Jego ciekawość badawcza i zainteresowania, w centrum których zawsze był uczący się polszczyzny człowiek, ze swoją historią, przeszłością, także tą niejęzykową, z bagażem doświadczeń. Profesor uważał, że trzeba go w taki sposób wprowadzać w tajniki naszego języka i naszej kultury, by pozostając sobą, rozumiał polskość i coraz lepiej się w niej czuł. Przekonywał przy tym, że nauczanie i uczenie się polszczyzny to procesy niczym

¹ Wspomnieniowe, pełne naukowe życiorysy Profesora wraz z bibliografią Jego prac znaleźć można m.in. w „Poradniku Językowym” (zob. Dubisz, 2024) i „LingVariach” (zob. Janowska, 2024).

nieróżniące się od nauczania i uczenia się innych języków, mają jedynie swoją specyfikę, dynamikę i właściwe sobie uwarunkowania kontekstowe, o których należy pamiętać². A skoro tak, warto sięgać do sprawdzonych w dydaktyce światowej rozwiązań, mądrze implementując je na gruncie rodzimym. Te ważne przesłania towarzyszą nam na co dzień w naszej pracy badawczej i dydaktycznej.

W tekstach, które dedykujemy pamięci Profesora, staramy się pokazać, jak inspirowały i inspirują nas Jego myśli, jak rozwijamy je, na swój już sposób, w bliskich Mu obszarach badawczych. Mimo zmieniającej się rzeczywistości pozostają one bowiem ciągle nośne dzięki pojawiającym się w nich nowym wątkom, których podejmowanie wynika z konieczności stawienia czoła nowym wyzwaniom, uwzględnienia w układzie glottodydaktycznym nowych zmiennych, chęci sprostania precyzującym się i ewoluującym potrzebom uczących się polszczyzny czy zaspokojenia ciekawości badawczej autorów.

Pierwsze prace Profesora wyrastały z językoznawstwa polonistycznego. Ich przedmiotem były: system języka, jego morfologia (Miodunka, 1974), leksyka (Miodunka, 1980, 1989) oraz sposoby rejestrowania jej zasobów w słownikach (Miodunka, 1989). Ciekawiła Go także frekwencja zjawisk nie tylko jako przyczyna zmian językowych, ale i trop umożliwiający selekcję treści nauczania oraz ich szeregowanie. Dobór treści kształcenia i ich organizacja, zaznaczał, nie może być dziełem przypadku i dlatego jeszcze w latach 80. doprowadził do opracowania programów nauczania polszczyzny, które opierały się na językoznawczych badaniach frekwencyjnych. Ukazały się one w roku 1992 w pozycji pod Jego redakcją, zatytułowanej *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*.

Praca ta stanowiła bezpośrednią inspirację dla otwierającego pierwszą, językoznawczą, część niniejszego tomu tekstu Wiesława Tomasza Stefańczyka *Frekwencja w badaniach językoznawczych i glottodydaktycznych*. Autor pokazuje w nim, opatrząc swój wywód licznymi przykładami, że w polszczyźnie, jak w każdym języku naturalnym, formy często używane, nawet trudne i nieregularne, utrzymują się, natomiast rzadkie, niejako drugorzędne z punktu widzenia systemu językowego, znikają. Podkreśla też znaczenie badań frekwencyjnych dla dydaktyki języka, w której nacisk kładziony jest na komunikację. Najpierw bowiem należy zapoznawać uczących się z tym, co stanowi zasadniczy zrąb systemu, a dopiero później ze zjawiskami w nim drugorzędnymi czy też peryferycznymi.

Profesor Miodunka był wielkim zwolennikiem językoznawczych badań o charakterze kontrastywnym. Porównywanie systemów językowych, Jego zdaniem, pozwala nie tylko poszerzać naszą wiedzę o ich funkcjonowaniu, może być także

² Na początku systemowego nauczania polszczyzny jako języka obcego uważano ją bowiem za język „osobny”, którego nauczać należy w specyficzny dla niego i tylko jemu właściwy sposób.

z powodzeniem pożytkowane w ich dydaktyce. Swoją dobrą znajomość francuskiego, którą pogłębił w czasie pracy naukowo-dydaktycznej na Uniwersytecie w Tuluzie, wykorzystał, opracowując podręcznik wymowy polskiej przeznaczony dla frankofonów (Miodunka, 1987).

Analizy kontrastywne stały się jedną z domen badawczych Przemysława Turka, polonisty i arabisty. W tekście *Uczenie się polszczyzny przez użytkowników języków bantu na przykładzie suahili. Rozważania wstępne – fonetyka i morfologia* autor przeprowadza wstępną analizę porównawczą morfologii i fonologii obu kodów. Ukazuje dzielące je podstawowe różnice, które mogą mieć wpływ na trudności w opanowywaniu polszczyzny przez użytkowników języków bantu.

Fonetyce z kolei, choć nie w ujęciu kontrastywnym, poświęciła swój tekst *Fonetyka artykulacyjna z perspektywy logopedycznej i glottodydaktycznej* Paulina Wójcik-Topór. Autorka pokazuje w nim zbieżność obu perspektyw w kształtowaniu poprawnej wymowy. I dla logopedów, i dla glottodydaktyków usprawnianie aparatu artykulacyjnego stanowi bowiem ważny cel działań, odpowiednio, terapeutycznych i dydaktycznych. Autorka omawia też czynniki, które należy uwzględnić w procesie nauczania wymowy, by podnieść jego skuteczność. Pokazuje, jak ich uwzględnienie w opracowaniu komponentu fonetycznego, obejmującego zarówno etap percepcji słuchowej, jak i produkcji, może ułatwić opanowanie poprawnej wymowy, a za jej sprawą – także pozostałych kompetencji językowych.

Temat od początku bliski Profesorowi to badania języka polskiego w świecie, jego materii zmieniającej się pod wpływem otoczenia, a także biografii jego użytkowników, którzy, zanurzeni w innym żywiole językowym i kulturowym, przy polszczyźnie trwali lub od niej odchodzili (zob. Miodunka, 1990). Przyglądanie się jednostkom funkcjonującym na styku języków i kultur zrodziło chęć opisu procesu tworzenia się ich tożsamości widzianego przez pryzmat zachowywanej przez nich, traconej lub przywracanej polszczyzny.

Badaniom dwujęzyczności przedstawicieli środowisk polonijnych poświęciła znaczną część swojego dorobku badawczego Ewa Lipińska. Wątek ten, choć tym razem w nieco innej odsłonie, podejmuje w tekście *Język drugi – terminologia i znaczenie*. Autorka unaocznia w nim konieczność zredefiniowania pojęcia *język drugi* (zob. Miodunka, 2010), które w ostatnim czasie z powodu dużego napływu imigrantów do naszego kraju coraz częściej pojawia się w literaturze przedmiotu oraz w dyskursie publicznym. Pokazuje przy tym, że jego rozumienie i stosowanie w odniesieniu do polszczyzny nie zawsze jest adekwatne. Tłem rozważań są pojęcia *język ojczysty* i *język obcy* pozostające w opozycji do *drugiego*, a wielość perspektyw, z których ów *drugi* jest oglądany, uwypukla jego swoistość i przejściowość.

Język, a zatem i polszczyzna, może mieć dla swoich użytkowników różny status ze względu na indywidualnie przypisywaną jej funkcję. Tekst Anny Seretny zatytułowany *Status języka a zasobność słownika mentalnego użytkownika w kontekście*

wymagań edukacyjnych eksploruje to zagadnienie na przykładzie polszczyzny. Autorka dowodzi, że zarówno wielkość, jak i elastyczność leksykonu użytkowników są pochodnymi funkcji, jaką pełni dla nich dany kod. Przekonuje też, że bardzo ważne jest zyskanie zasobności przystającej do wymagań statusu, pokazując działania, jakie w tym celu warto podjąć.

Część drugą niniejszego tomu poświęcono dydaktyce i testowaniu polszczyzny. Profesor zawsze opowiadał się za jej nowoczesnym nauczaniem, za wprowadzaniem standardów obowiązujących w innych językach oraz wszelkiego rodzaju „mądrych innowacji” (Miodunka, 2013). Zapowiadał też zmiany dokonujące się obecnie w myśleniu o edukacji (m.in. Miodunka, 2014b, 2016).

Nowe spojrzenie na komunikację i postrzeganie jej jako językowego i społecznego działania, które pojawiło w wydany w 2001 roku *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR), dało początek popularyzowanemu w dydaktyce polszczyzny podejściu zadaniowemu. Temat ten podejmuje Iwona Janowska w swoim tekście *Zadaniowe, działaniowe, mediacyjne... Podejścia do nauczania języka polskiego jako obcego w XXI wieku*. Zwraca ona uwagę na fakt, iż błędne polskie tłumaczenie nazwy tego podejścia w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (2003) spowodowało w środowisku glottodydaktyków polonistycznych wiele nieporozumień. Autorka nie tylko poszukuje w swoim tekście źródeł niewłaściwego nazewnictwa, stara się także, na podstawie zapisów CEFR – *Companion Volume* (2020), ukazać nowe perspektywy dydaktyki działaniowej.

Duch promowanej przez CEFR – *Companion Volume* (2020) różnojęzyczności przebiega z tekstu Adrian Prizel-Kani i Beaty Terki *Od glottodydaktyki polonistycznej do edukacji różnojęzyczności. Badanie potencjału językowego. Raport z pilotażu*. Postulaty rozwijania kompetencji różnojęzycznej nie doczekały się jeszcze systemowego wdrożenia w praktykę nauczania języków obcych, piszą autorki. Badania jednakże, jak choćby to przybliżone w tekście, potwierdzają, jak duży potencjał ma to podejście. Studenci, którzy do tej pory nie uczyli się języka polskiego, po rozwiązaniu specjalnie przygotowanych zadań z zakresu recepcji polszczyzny byli w stanie napisać po polsku krótką wypowiedź pisemną.

W tekście *Sztuczna inteligencja w dydaktyce języka polskiego jako obcego – podejście studentów, nastawienie nauczycieli* Dominika Bucko poddała analizie postawy przyjmowane przez studentów i lektorów języka polskiego jako obcego wobec stosowania/obecności w dydaktyce języka narzędzi takich jak ChatGPT. We wnioskach końcowych autorka zauważa, że wpływ sztucznej inteligencji na edukację jest nieunikniony; postuluje więc, by w proces kształcenia nauczycieli włączyć nową umiejętność – efektywnego jej wykorzystywania.

Od roku 2004 w Polsce przeprowadza się testy certyfikatowe z języka polskiego, a Polska, reprezentowana przez Uniwersytet Jagielloński, jest członkiem stowarzyszenia ALTE (Association of Language Testers in Europe). Do standaryzacji

testowania znajomości polskiego, i m.in. do opracowania *Standardów wymagań egzaminacyjnych, Przewodnika po egzaminach certyfikатовych*, zeszytów przykładowych zadań itp., doprowadził zespół pracujący pod kierownictwem Profesora Miodunki, który przez wiele lat był Przewodniczącym Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego. Uporządkowanie nauczania polszczyzny zgodne z wymogami Rady Europy (zob. ESOKJ, 2003) pociągnęło za sobą standaryzację procesu kształcenia, powstały nowe programy (zob. Janowska i in., 2011), wydano także wiele podręczników na różne poziomy zaawansowania. W Krakowie zaczęły się one ukazywać w wydawnictwie Universitas, w serii, której redaktorem był Profesor Miodunka (wcześniejsze prace publikowano w Uniwersytecie Jagiellońskim, w tzw. zielonej serii, także pod Jego redakcją).

Certyfikacja miała nie tylko wymiar praktyczny, lecz także naukowy: powstało wiele prac jej poświęconych, także na stopień. Pokazywano w nich osiągnięcia uczących się języka polskiego, analizowano zadania badające poziom opanowania poszczególnych sprawności, porównywano je z testami oferowanymi w innych językach.

Cel ostatni z wymienionych realizuje Małgorzata Banach w swoim tekście *Sprawność pisania w egzaminach wysokiej stawki: analiza porównawcza trzech systemów certyfikатовych na przykładzie zadań dla poziomu B2*. Dokonuje w nim porównania komponentu testującego sprawność pisania w trzech testach biegłości: państwowym egzaminie certyfikатовym z języka polskiego na poziomie B2, egzaminie z języka angielskiego B2 First i egzaminie z języka włoskiego CELI 3. W części końcowej przedstawia zaś propozycje zmian (dotyczą one typów zadań, ich układu, instrukcji dla zdających), które warto byłoby wprowadzić w części pisemnej państwowych egzaminów certyfikатовych z języka polskiego jako obcego na tym poziomie. Jej zdaniem mogłyby się one przyczynić do trafniejszej ewaluacji tej umiejętności u zdających.

Problem kształcenia kompetencji kulturowej w nauczaniu języka polskiego jako obcego zaczął się pojawiać na szerszą skalę pod koniec lat 90. Ważną, niemal kanoniczną, pozycją poświęconą temu zagadnieniu był tom *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego (stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne)* pod redakcją Profesora (2004). Zgromadzone tam teksty poruszały problematykę procesu kształcenia kulturowo-językowego w polszczyźnie, zakresu przekazywanych treści; mówiły o sposobach rozwijania kompetencji kulturowej i socjokulturowej uczących się; wyraźnie ukazywały konieczność nawiązywania w glottodydaktyce polonistycznej do europejskich standardów oraz potrzebę przygotowania specjalistów z zakresu nauczania kultury polskiej. Twórczymi kontynuatorami wątków kulturowych w naszym instytucie są Tamara Czerkies i Piotr Horbatowski, autorzy tekstów z części trzeciej, odpowiednio, *Kompetencja (inter)kulturowa jako czynnik warunkujący odbiór tekstów kultury* oraz *Niekonwencjonalne sposoby rozwijania kompetencji ogólnych oraz wrażliwości językowej i kulturowej uczących się*.

Artykuł Tamary Czerkies przypomina, jak ważnym czynnikiem warunkującym odbiór polskich tekstów literackich, wyrastających z tradycji chrześcijańskiej oraz śródziemnomorskiej, jest odpowiednio rozwinięta kompetencja kulturowa i interkulturowa uczących się. Przeprowadzone przez nią badania pokazują, że dobra znajomość języka nie idzie w parze z kulturowym przygotowaniem studentów, a ich wiedza niekiedy wymaga rozległego uzupełnienia, nim będą gotowi do międzykulturowego dialogu.

Piotr Horbatowski natomiast przybliży początki i rozwój studia teatralnego, które powstało w latach 90. z inspiracji Profesora Miodunki i dzięki Jego wsparciu. W swoim tekście omawia metodologię pracy na niekonwencjonalnych zajęciach językowych; ukazuje też znaczenie studia w procesie nauczania języka i kultury polskiej. Przez kolejne akapity tekstu przewijają się postacie dawnych studentów, którzy dzięki *zabawie w teatr* nie tylko poprawili swoją znajomość polszczyzny, ale też pokonali wewnętrzne ograniczenia, przełamali bariery, odnaleźli swoje drugie JA, czy po prostu zakochali się w Polsce.

Jednym z ważniejszych obszarów badawczych w ostatnim okresie działalności badawczej Profesora była lingwistyka humanistyczna, która w centrum zainteresowania stawia nie system językowy, nie procesy czy mechanizmy językowe, a mówiącego człowieka funkcjonującego w określonym środowisku, które wywiera wpływ na jego procesy myślowe oraz interakcje społeczne (zob. Miodunka, 2003). Ujęcie to z powodzeniem krzewił w środowisku terapeutów mowy. Ten nurt badawczy jest więc rozwijany głównie przez logopedów, którzy od 2016 stanowią część zespołu dydaktyczno-badawczego IGP.

Magdalena Knapiek w swoim tekście *Lingwistyka a logopedia – od teorii do empirii* pokazuje, jak mocno logopedia jest zakotwiczona w językoznawstwie, jak wiele czerpie z badań filozofów języka. Nie można postawić dobrej diagnozy czy zaplanować skutecznej terapii bez dogłębnej analizy natury językowego i emocjonalnego podłoża trudności komunikacyjnych użytkownika. W części końcowej autorka nawiązuje do założeń lingwistyki humanistycznej, dzięki której, jak pisze, można zobaczyć jednostkę na tle grupy, w całej złożoności jej językowego funkcjonowania.

Częścią paradygmatu lingwistyki humanistycznej jest popularyzowana przez Profesora Miodunkę metoda biografii językowej (zob. Miodunka, 2003, 2016). Wykorzystuje ją w swojej pracy *Lingwistyka humanistyczna jako paradygmat badań dwujęzyczności polsko-obcej* Rafał Młyński. Po omówieniu najważniejszych założeń metody zapoznajemy się z opracowanym zgodnie z jej wymogami studium przypadku E., chłopca dwujęzycznego i borykającego się m.in. z dysleksją.

Teksty zebrane w niniejszym tomie są wyrazem naszej wdzięczności wobec Profesora i pamięci o Nim. Jego myśli i dokonania pozostaną z nami. Pozostanie też w nas Jego niesłabnący entuzjazm dla odkrywania przed obcokrajowcami tajników naszego języka i naszej kultury, Jego rozumienie wartości polszczyzny w świecie, przekonanie, że znajomość języka trzeba pielęgnować i podtrzymywać, a pracować zawsze – *con fuoco en con amore*.

W imieniu Zespołu Instytutu Glottodydaktyki Polonistycznej
Anna Seretny, redaktor tomu

Bibliografia

- CEFR: Council of Europe, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- CEFR-CV: Council of Europe, 2020, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- Dubisz S., 2024, *Profesor Władysław Miodunka (1945-2024)*, „Poradnik Językowy”, nr 5(814), s. 7-11.
- ESOKJ: Rada Europy 2003, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Wydawnictwa CODN, Warszawa [polskie tłumaczenie dokumentu: Council of Europe, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assesment*, Council of Europe Publishing, Strasbourg].
- Janowska I., 2024, *Profesor Władysław Miodunka (1945-2024). Wspomnienie*, „LingVaria”, nr 2(38), s. 9-14.
- Janowska I., Lipińska E., Rabiej A., Seretny A., Turek P., (red.), 2011, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Miodunka W.T., 1974, *Funkcje zaimków w grupach nominalnych współczesnej polszczyzny mówionej*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Językoznawcze”, nr 43, Kraków.
- Miodunka W.T., 1980, *Teoria pól językowych. Ich społeczne i indywidualne uwarunkowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Miodunka W.T., 1987, *Prononciation polonaise pour les francophones*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.
- Miodunka W.T., 1989, *Podstawy leksykologii i leksykografii*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Miodunka W.T. (red.), 1990, *Język polski w świecie. Zbiór studiów*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa–Kraków.
- Miodunka W.T. (red.), 1992, *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

- Miodunka W.T., 2003, *Bilingwizm polsko-portugalski w Brazylii. W stronę lingwistyki humanistycznej*, Universitas, Kraków.
- Miodunka W.T. (red.), 2004, *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego (stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne)*, Universitas, Kraków.
- Miodunka W.T., 2010, *Polszczyzna jako język drugi. Definicja języka drugiego*, [w:] J.S. Gruchała, H. Kurek (red.), *Silva rerum philologicarum. Studia ofiarowane Profesor Marii Strycharskiej-Brzezynie z okazji Jej jubileuszu*, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 233-245.
- Miodunka W.T., 2013, *Innowacje w glottodydaktyce polonistycznej*, [w:] J. Mazur, A. Małyńska, K. Sobstyl (red.), *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, t. 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 23-40.
- Miodunka W.T., 2014a, *Dwujęzyczność polsko-obca w Polsce i poza jej granicami. Rozwój i perspektywy badań*, „LingVaria”, nr 1(17), s. 199-226.
- Miodunka W.T., 2014b, *Sukcesy i problemy nauczania polszczyzny jako języka obcego*, [w:] A. Mielczarek, A. Roter-Bourkane, M. Zduniak-Wiktorowicz (red.), *Sukcesy, problemy i wyzwania w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, Poznań, s. 11-26.
- Miodunka W.T., 2016, *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Spyt A., 1999, *Z dziejów nauczania cudzoziemców języka polskiego w Uniwersytecie Jagiellońskim*, [w:] W.T. Miodunka, J. Rokicki (red.), *Oswajanie chrześcijaństwa w trzcinie, czyli o kształceniu cudzoziemców w Instytucie Polonijnym Uniwersytetu Jagiellońskiego*, Universitas, Kraków, s. 26-33.

**BADANIA JĘZYKOZNAWCZE
NA RZECZ DYDAKTYKI JĘZYKA**

WIESŁAW TOMASZ STEFAŃCZYK 

Uniwersytet Jagielloński

FREKWENCJA W BADANIACH JĘZYKOZNAWCZYCH I GLOTTODYDAKTYCZNYCH

Frequency in Polish Linguistics and Applied Linguistics

The article stems from the linguistic research on frequency and was inspired by the study *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*, edited by Władysław Miodunka. It proves that frequency is the most important cause of any language change. In every natural language, frequently used forms stay, while rare, secondary for the system (e.g. collective numerals in Polish) disappear. Frequent forms on the other hand (e.g. the Polish genitive case) are being simplified and unambiguous rules of their use are sometimes difficult to formulate. The issue of frequency is extremely important in the area of language teaching, because students should learn first, i.e. frequent, things first, and only later on concentrate on what is peripheral.

Keywords: language change, frequency, noun, adjective, collective number

1. Uwagi wstępne

W badaniach lingwistycznych niejednokrotnie zwracano uwagę na fakt, że jedną z najczęstszych i najważniejszych przyczyn zmian językowych jest frekwencja (zob. np. Dunaj, 1988; Książek-Bryłowa, 1994; Mańczak, 1988, 1994). Oznacza to, że kategorie częste i dominujące w systemie językowym wypierają, choć nie zawsze, to, co stanowi jego peryferie; znacznie rzadziej obserwuje się proces odwrotny, tj. ekspansję form rzadkich bądź izolowanych i wypieranie tego, co w systemie językowym jest częste i dominujące. Przykładem może tu być m.in. końcówka *-owi* w celowniku lp. rodzaju męskiego czy męskoosobowa końcówka *-owie* w mianowniku lm., będące historycznie formami izolowanymi. Wszelkie zmiany wywołane frekwencją wiążą się z długotrwałymi procesami wyrównawczymi, którym towarzyszy wariantywność form.

Z nurtu badań frekwencyjnych wyrasta praca pod redakcją Profesora Władysława Miodunki *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny* (1992), będąca inspiracją niniejszych rozważań. Opracowanie to jest jednym z pierwszych ujęć glottodydaktycznych, w którym na podstawie badań frekwencyjnych współczesnej polszczyzny została ustalona hierarchia polskiego systemu kazualnego. Dokonano w nim podziału polskich przypadków na dwie grupy: przypadki systemu centralnego oraz przypadki peryferyczne. Grupę pierwszą tworzą trzy najczęściej używane przypadki, tj. dopełniacz, mianownik¹ i biernik. Do grupy drugiej należą celownik² i wołacz, mające najniższą frekwencję. Grupę pośrednią między przypadkami systemu centralnego i peryferycznego stanowią miejscownik i narzędnik. Ustalenia te mają wymiar pragmatyczny, są bowiem wykorzystywane w nauczaniu języka polskiego jako obcego, tj. w gradacji materiału gramatycznego.

Celem artykułu jest próba odpowiedzi na pytania, jak dalece czynniki frekwencyjne są przyczyną sprawczą zmian językowych oraz jakie są konsekwencje owych zmian. Wszelkie dane liczbowe zawarte w niniejszych rozważaniach pochodzą z *Uniwersalnego słownika języka polskiego* pod redakcją Stanisława Dubisza (USJPDub.), zawierającego zasadniczo współcześnie używane słownictwo (2003). Dla celów porównawczych wykorzystany został również *Słownik języka polskiego* pod redakcją Witolda Doroszewskiego (SJPDor.), uwzględniający w znacznym zakresie starszą warstwę polskiej leksyki (1958-1969). Taki dobór źródeł pozwala wprowadzić do artykułu aspekt porównawczy oraz prześledzić zmiany dokonujące się w czasie. Analiza zawarta w dalszej części tekstu obejmuje wybrane zagadnienia gramatyczne dotyczące rzeczownika, przymiotnika i liczebnika zbiorowego³.

2. Rzeczownik

W zakresie fleksji polskiego rzeczownika najwięcej dokonujących się zmian obejmuje trzy najczęściej używane przypadki, tj. mianownik, dopełniacz i biernik. W pozostałych są one znikome i ograniczają się do nielicznych, izolowanych form.

¹ Według ustaleń najczęściej używanym przypadkiem jest dopełniacz, na drugim miejscu plasuje się mianownik. Może nieco dziwić, że w hierarchii polskiego systemu kazualnego nie dominuje *casus rectus*, lecz przypadek zależny. Zdecydował o tym jednak fakt, że w polszczyźnie zaimki osobowe są konotowane przez końcówkę czasownika, a zatem nieobecne w tekście, co w znacznym stopniu obniża frekwencję form mianownikowych.

² W celowniku utrzymują się formy zaimków osobowych, natomiast postaci rzeczownikowe są rzadko używane.

³ Podobne zagadnienia, lecz ujmujące przedstawiane fakty z innej perspektywy, zawarte są w artykułach: Stefańczyk (2015) oraz Stefańczyk (2021).

Jedną z najbardziej zauważalnych zmian w odmianie rzeczownika w mianowniku jest recesywny charakter pierwotnie ekspansywnej męskoosobowej końcówki *-owie* (zob. też np. Satkiewicz, 1981; Dubisz, 1995; Krzyżanowski, 2013a). Jej funkcję przejmuje dominujące obecnie zakończenie *-i/-y*. Licznie poświadczone w SJPDor. formy typu *adoratorowie, komentatorowie, dyrektorowie, rektorowie, kuratorowie, autorowie, dziekanowie* mają obecnie niemal wyłącznie postać z końcówką *-i/-y*. Proces ten jest nadal żywy, o czym świadczy wariantywność form typu *patroni – patronowie, ambasadorzy – ambasadorowie, profesorzy – profesorowie*.

Pierwotne reguły semantyczne, wskazujące, że końcówkę *-owie* otrzymują rzeczowniki oznaczające stopień pokrewieństwa oraz prestiż w hierarchii społecznej, nie w pełni przystają do synchronicznego opisu polszczyzny. Obie grupy rzeczowników przybierają bowiem różne końcówki, por. *rodzice, kuzyni, siostrzeńcy, chrześniacy, bracia; cesarze, papieże, prezydenci, premierzy*. Współcześnie zakończenie *-owie* ogranicza się, zresztą nie zawsze konsekwentnie, do derywatów z sufiksem *-ek*, rzeczowników z wygłosowymi spółgłoskami *f* i *ł* oraz quasi-złożeń z członem *archa*, np.: *nurkowie, rozbitkowie, biografowie, admirałowie, monarchowie*.

Drugą istotną innowacją jest znaczny wzrost liczby rzeczowników męskoosobowych mających końcówki niemęskoosobowe (zob. też Saloni, 1988; Dunaj, 1992). USJPDub. uwzględnia około 11% tego typu leksemów, np.: *śpiochy, czyściochy, pieszczochy, brudasy, młokosy, lizusy, chamy, bydlaki*. Są to zwykle rzeczowniki nacechowane, często derywaty z sufiksami *-ch, -uch, -och, -as, -os, -us, -ol*, w pewnym zakresie również *-ak*, a także leksemy niemotywowane (zob. Grzegorzczkova, Puzynina, 1998). Część z nich, jak np. *chłopaki, wnuki*, zatraciła swe pierwotne nacechowanie.

W zakresie form niemęskoosobowych zmiany są nieliczne i obejmują jedynie dwie niewielkie liczebnie grupy leksemów. Rzeczowniki obcego pochodzenia, otrzymujące pierwotnie końcówkę *-a*, typu *inspekta, dokumenta, organa, grunta, kosza*, mają obecnie niemal wyłącznie postać z końcówką *-y*. Jedynym rzeczownikiem utrzymującym dawne zakończenie *-a* jest leksem *akt*, występuje on jednak fakultatywnie także z końcówką *-y*. Drugą grupę stanowią rzeczowniki francuskiego pochodzenia zakończone na *-ons, -ans, -ansa*, zastępujące ustawicznie pierwotne zakończenie *-e* dominującą końcówką *-y*, o czym decydują czynniki frekwencyjne, stąd formy wariantywne typu *ambulanse – ambulansy, bilanse – bilansy*.

Drugim przypadkiem, w którym obserwuje się liczne zmiany, jest dopełniacz. W liczbie pojedynczej rodzaju męskiego w grupie rzeczowników nieżywotnych współwystępują dwie końcówki: *-a* oraz *-u*, których reguł użycia nie udało się do tychczas jednoznacznie ustalić. Większość rzeczowników, tj. ok. 70% leksemów, otrzymuje zakończenie *-u*, pozostałe 30% końcówkę *-a* (Stefańczyk, 2007). Żadna z nich nie ma charakteru recesywnego, o czym świadczą nowo przyswojone wyrazy, mające zarówno końcówkę *-u*, jak i *-a*, np.: *internetu, parkomatu, telebeamu, overdraftu; serwera, desorbera, skanera, bloga*. Pozorna ekspansja końcówki *-a*,

na którą zwraca uwagę część językoznawców (zob. np. Krzyżanowski, 2013a), jest w istocie długotrwałym procesem wyrównawczym, obejmującym rzeczowniki zakończone na *-ek*, *-er*, *-us* oraz *-el* (zob. Grappin, 1956; Westfal, 1956; Stefańczyk, 2007). Świadczy o tym liczna grupa rzeczowników zastępująca pierwotne zakończenie *-u* dominującą liczebnie końcówką *-a*, np.: *urywek*, *podwieczorek*, *chaber*, *neseser*, *folder*, *obrus*, *asparagus*, *cytrus*, *model*, o czym ewidentnie decydują czynniki frekwencyjne. Wskazane sufiksy i quasi-sufiksy są zresztą wspólne zarówno rzeczownikom nieżywotnym, jak i żywotnym, jest to więc typowy proces wyrównawczy.

Wiele zmian dokonuje się w zakresie odmiany rzeczownika w dopełniaczu liczby mnogiej. Wyrażają się one w zastępowaniu końcówek *-ów* oraz *-ø* zakończeniem *-i/-y* w grupie leksemów o tematach funkcjonalnie miękkich i miękkich wszystkich rodzajów gramatycznych (zob. też Dubisz, 1995; Krzyżanowski, 2013b). Końcówka *-ø* utrzymuje się jedynie w grupie derywatów z sufiksem *-ini/-yni* oraz derywatów odczasownikowych. Dokonujące się zmiany prowadzą do dwu istotnych uproszczeń:

- rzeczowniki wszystkich rodzajów gramatycznych o tematach historycznie miękkich oraz miękkich mają jedną wspólną końcówkę *-y/-i*, np.: *śluchaczy*, *pryczy*, *nadnerczy*, *myślicieli*, *czapli*, *przedszkoli*; o jej doborze nie decyduje obecnie kryterium rodzajowe, lecz czynniki fonetyczne, tj. wygłos tematu;
- dopełniacz liczby pojedynczej rzeczowników rodzaju żeńskiego o tematach funkcjonalnie miękkich oraz miękkich jest (staje się) synkretyczny z dopełniaczem liczby mnogiej, np.: *komży*, *dziupli*, *kolacji* (zob. też Stefańczyk, 2015).

Pozostałe zmiany fleksyjne w dopełniaczu (bierniku) liczby mnogiej obejmują rzeczowniki zakończone na *-anin*. Dotyczą one ustawicznego wypierania końcówek *-ów* przez dominujące ilościowo zakończenie *-ø*, stąd postaci wariantywne, np.: *wegetarian* – *wegetarianów*, *wegan* – *weganów*, *oratorian* – *oratorianów*. Końcówka *-ów* utrzymuje się nadal w grupie kilkunastu rzeczowników, często, choć nie zawsze, z tematycznym *-k*, np.: *muzułmanów*, *salezjanów*, *dominikanów*, *franciszkanów*, *anglikanów*, *republikanów* (por. Korsykan).

Należy podkreślić, że dopełniacz jest najbardziej obciążonym funkcjonalnie przypadkiem w polskim, a także w indoeuropejskim systemie kazualnym, pełniącym różne funkcje składniowe (Heinz, 1955). Z dopełniaczem łączy się współcześnie największa liczba przymków zarówno pierwotnych, jak i wtórnych. Genetivus przejmuje również ustawicznie funkcje innych przypadków, o czym świadczą czasowniki typu *pisać*, *dzwonić*, *być podobnym* czy *zaczynać coś*, które zmieniły swe dawne reguły łączliwości z celownikiem i narzędnikiem, przejmując rekję dopełniaczową. Wielofunkcyjny charakter dopełniacza odzwierciedla także aspekt porównawczy. Zestawiając polski dopełniacz z językami o bardziej rozbudowanym systemie kazualnym niż polszczyzna, jak np. węgierski, należy stwierdzić, że ma on ekwiwalenty w ośmiu różnych przypadkach:

- possessivus, np.: *Anna autója* ‘samochód Anny’,
- elativus, np.: *autóból* ‘z samochodu’, *Krakkóból* ‘z Krakowa’,
- illativus, np.: *autóba* ‘do samochodu’, *Krakkóba* ‘do Krakowa’,
- delativus, np.: *asztalról* ‘ze stołu’, *polcról* ‘z półki’,
- adessivus, np.: *Annanál* ‘u Anny’, *asztalnál* ‘przy stole’,
- ablativus, np.: *Annatól* ‘od Anny’, *asztaltól* ‘od stołu’,
- allativus, np.: *Annához* ‘do Anny’, *asztalhoz* ‘do stołu’,
- terminativus, np.: *keddig* ‘do wtorku’, *esteig* ‘do wieczora’.

(zob. Csapláros, 1963; Balogh, 2006)

Biorąc pod uwagę wskazaną wielofunkcyjność dopełniacza oraz dokonujące się uproszczenia w zakresie dystrybucji końcówek, trudno się dziwić, że opis jego morfologicznej struktury nie jest w pełni możliwy.

Ostatnim przypadkiem w polskim systemie kazualnym, w którym dokonują się liczne zmiany, jest biernik. Od kilku stuleci obserwuje się wzrost liczby rzeczowników nieżywotnych mających męskożywotną końcówkę *-a* (por. Kucała, 1970). Badacze odnotowują od 300 do ponad 1000 tego typu leksemów, co stanowi liczbę znaczącą (Kucała, 1970; Swan, 1988; Bańko, 2002). Końcówkę *-a* implikują zarówno czynniki semantyczne, jak i morfologiczne (słowotwórcze). Kryterium znaczeniowe obejmuje kilka grup rzeczowników:

- nazwy rodzajowe, markowe, firmowe, gatunkowe:
 - tańców, np.: *krakowiaka*, *rock and rolla*, *czardasza*,
 - gier karcianych, np.: *pokera*, *tysiaca*, *remika*,
 - papierosów, np.: *kenta*, *westa*, *winstona*, *goldena*,
 - gier i zabaw, np.: *golfa*, *ping-ponga*, *badmintona*, *hokeja*,
 - środków transportu, np.: *peugeot*, *mercedesa*, *forda*, *boeinga*, *airbusa*,
 - nazwy innych wyrobów przemysłowych, np.: *panasonica*, *philipsa*, *chanela*;
- nazwy grzybów, np.: *kozaka*, *borowika*, *smardza*, *boczniaka*;
- nazwy jednostek monetarnych, np.: *franka*, *funta*, *dolara*, *centa*;
- nazwy ciał zmarłych, np.: *trupa*, *wisielca*, *topielca*, *denata*;
- policzalne nazwy pokarmu, np.: *pączka*, *gołąbka*, *mazurka*, *ptysia*;
- niektóre nazwy kwiatów, np.: *tulipana*, *bratka*, *narcyza*.

Kryterium morfologiczne (słowotwórcze) implikuje końcówkę *-a* w grupie derywatów z sufiksami *-as*, *-os*, *-us*, *-ch*, *-uch*, *-ol*, *-in//-yn*, *-isz//-ysz*, częściowo też *-ak* i *-ek*, np.: *wykrętasa*, *kilosa*, *psikusa*, *całusa*, *papierocha*, *palucha*, *jabola*, *węgrzyna*, *złocisza*, *siniaka*, *szturchańca*, w tym także derywaty wsteczne typu *kopa*, *kaca*.

Istnieje ponadto pewna grupa rzeczowników, których nie można objąć wskazanymi regułami, np.: *pecha*, *zeza*, *guza*, *kulfona*, *halluksa*. Omawiany proces jest nadal żywy, o czym świadczą nowo przyswojone wyrazy przybierające końcówkę *-a*,

np.: *facebooka, instagrama, whatsapp*. Jego konsekwencją jest fakt, że pierwotny podział rzeczowników na męskie żywotne, mające końcówkę *-a*, oraz męskie nieżywotne z zakończeniem *-ø* jest – w przeciwieństwie do innych języków słowiańskich – mocno rozchwiany. Biernik rzeczowników męskonieżywotnych nie jest współcześnie zwierciadlanym odbiciem mianownika, natomiast nieustannie wzrasta synkretyzm biernika i dopełniacza rzeczowników męskonieżywotnych (Swan, 1988; Riley, 1999; Stefańczyk, 2007).

Pewne zmiany występują także w zakresie odmiany rzeczownika w bierniku liczby mnogiej. Istnieją mianowicie rzeczowniki męskoosobowe, zresztą nieliczne, mające końcówki niemęskoosobowe, np.: *dzieciaki, niemowlaki, noworodki, berbecie, brzdące, maluchy*, co sprawia, że synkretyzm biernika i dopełniacza liczby mnogiej nie jest pełny (Tokarski, 2001).

W pozostałych przypadkach – jak wspomniano – zmiany są znikome i obejmują pojedyncze leksemy. W celowniku liczby pojedynczej rodzaju męskiego obserwuje się dalszy proces wypierania końcówki *-u* przez dominujące obecnie zakończenie *-owi*, o czym świadczą leksemy typu *orzeł, osioł, diabeł, czart, kat*, mające postaci wariantywne.

W narzędniku liczby mnogiej końcówka *-mi* jest ustawicznie zastępowana zakończeniem *-ami*, co potwierdzają leksemy *skroń* i *kiść*, mające formy wariantywne.

W wołaczach liczby pojedynczej rodzaju męskiego w grupie rzeczowników zakończonych na *-ec* obserwuje się dalszy wzrost synkretyzmu z miejscownikiem, np.: *kupcu, sportowcu, malcu, koślawcu* (Dubisz, 1995). Kończówka *-e* utrzymuje się nadal w grupie około 100 rzeczowników o wysokiej frekwencji typu *ojcze, młodzieńcze, chłopcze*.

Zmiany wywołane czynnikami frekwencyjnymi obejmują ponadto następujące grupy leksemów:

- rzeczowniki rodzaju żeńskiego o wygłosie funkcjonalnie miękkim oraz miękkim;
- rzeczowniki rodzaju męskiego i żeńskiego o wygłosie wargowym twardym, pierwotnie miękkim;
- rzeczowniki rodzaju nijakiego zakończone na *-ę*.

Rzeczowniki rodzaju żeńskiego o wygłosie spółgłoskowym historycznie miękkim oraz miękkim typu *sieć, gładź, gęś, maź, darrń, noc, rozkosz, klacz, dal, kolej* stanowią grupę 155 leksemów⁴ (SJPDor. rejestruje ich około 180). W glottodydaktyce polonistycznej leksemy te uznaje się za feminina nietypowe, gdyż wygłos spółgłoskowy – również miękki i funkcjonalnie miękki – jest obecnie w ponad 99,5% cechą

⁴ We współczesnej polszczyźnie nie ma rzeczowników rodzaju żeńskiego z wygłosowymi spółgłoskami *dz* i *dź*. Wskazane liczby nie obejmują femininów zakończonych na *-(o)ść*, które są niemal wyłącznie rodzaju żeńskiego.

rodzaju męskiego. Ze względu na swą nietypową postać oraz znikomą liczebność rzeczowniki te podlegają ciągle procesom wyrównawczym, dostosowując swą postać do dominujących ilościowo femininów zakończonych na *-a*. Dokonuje się to na ogół za pomocą sufiksów *-ka* oraz *-ina*, np.: *mać*>*matka*, *stokroć*>*stokrotka*, *kamizel*>*kamizelka*, *zmarzłoć*>*zmarzlina*, *tarn*>*tarnina*. Część z nich, jak *cień* czy *piec*, zmieniła rodzaj gramatyczny na męski, zachowując swój dawny kształt fonetyczny i morfologiczny. Podobnemu procesowi podlegają rzeczowniki *piszczel* i *goleń*, zmieniające rodzaj z pierwotnie żeńskiego na męski. Istnieją również przykłady świadczące o zmianie rodzaju na nijaki, np.: *zarośl*>*zarośle*, *naręcz*>*naręcze*.

Procesowi zmian ilościowo-jakościowych podlega także druga z wyodrębnionych grup, tj. rzeczowniki o wygłosie labialnym twardym, pierwotnie miękkim. USJPDub. odnotowuje około 40 tego typu leksemów (SJPDor. uwzględnia około 50), np.: *gołąb*, *jedwab*, *karp*, *ołów*, *żółw*, *krew*, *cerkiew*, *marchew*. Część rzeczowników rodzaju męskiego, zachowując swój pierwotny kształt fonetyczny i morfologiczny, odmienia się według wzorca twardego, np.: *głąb* – *głąba* czy *potraw* – *potrawu* (dawniej *głąbia*, *potrawiu*), inne zmieniły rodzaj na nijaki, np.: *sitow*>*sitowie*, *ślep*>*ślepie* (Reichan, 1975). Rzeczowniki rodzaju żeńskiego przybierają na ogół sufiks *-ka* lub *-ina*, zmieniając jednocześnie paradygmat odmiany, np.: *panew*>*panewka*, *konew*>*konewka*, *marchew*>*marchewka*, *głąb*>*głęбина* (*głębia*).

Podobne zmiany dokonują się w grupie rzeczowników rodzaju nijakiego zakończonych na *-ę*. Tę nieliczną i recesywną obecnie grupę tworzy jedynie 58 leksemów (SJPDor. uwzględnia 114) typu *imię*, *ramię*, *zwierzę*, *plemie*, *dziewczę*, w tym niektóre przestarzałe, jak *łoszę* czy *wróble*. Rzeczowniki te mają współcześnie dwa skomplikowane, uwarunkowane historycznie paradygmaty fleksyjne. W ich odmianie dochodzi do rozszerzenia tematu o *-eń-*, *-on-* w grupie leksemów zakończonych na *-mie*, np.: *imię*, *imienia*, *imiona*, oraz o *-ęć-*, *-ęt-/-ą-* w grupie rzeczowników o zakończeniu innym niż *-mie*, np.: *zwierzę*, *zwierzęcia*, *zwierzęta*, *zwierząt*. Rzeczowniki te przybierają często sufiks *-ak*, zmieniając rodzaj gramatyczny na męski i upraszczając w ten sposób swój paradygmat fleksyjny, por.: *zwierzak*, *prosiak*, *niewmowlak*, *dzieciak*. Izolowane nowe formacje jak zrost *widzimisię* są nieodmienne.

Wyraźnie recesywne tendencje występują w grupie rzeczowników rodzaju nijakiego. Znaczna część neutrów o znaczeniu kolektywnym typu *luterstwo*, *kalwiństwo*, *katolicyzm* zanikła, inne – jak *nauczycielstwo*, *żydostwo* – mają bardzo niską frekwencję użycia. Dawne leksemy rodzaju nijakiego typu *oręż*, *śmiecie*, *rupiecie*, *starocie*, *liście*, *brzuch*, *cudo*, *książę*, *album* zmieniły rodzaj na męski. Przesunięcia rodzajowe obejmują również wspomniane wyżej rzeczowniki zakończone na *-ę*. W wyniku dokonujących się zmian liczba neutrów ogranicza się obecnie w USJPDub. do około 4000 leksemów (SJPDor. uwzględnia ich około 17000), co stanowi jedynie mniej więcej 10% ogółu rzeczowników, z czego znaczna część to zleksykalizowane derywaty odczasownikowe typu *śniadanie*, *marzenie*, *życie*. We współczesnym języku

polskim dominują więc dwa rodzaje gramatyczne – męski i żeński – obejmujące łącznie około 90% ogółu leksemów (Stefańczyk, 2007).

Wskazanim zmianom towarzyszy ustawicznie wzrastająca liczba rzeczowników nieodmiennych. Są to z jednej strony nazwy własne, tj. nazwiska kobiet o wygłosie spółgłoskowym typu *Nowak, Ożóg, Malec* i liczne toponimy obce, np.: *Oslo, Palermo, Chicago, Batumi*, z drugiej natomiast rzeczowniki pospolite – zawody i funkcje pełnione przez kobiety, typu *kupiec, kierowca, inżynier*, oraz ciągle rosnąca liczba zapożyczeń z języków obcych, np.: *euro, espresso, alibi, hobby, haiku, tabu, katharsis* (Krzyżanowski, 2013b).

3. Przymiotnik

Zmiany podyktowane frekwencją obserwuje się też w zakresie form przymiotnikowych. Zasadniczy zrąb polskich przymiotników, tj. około 16000, ma postać mianownika liczby pojedynczej z końcówką *-y*. Zakończenie to występuje we wszystkich przymiotnikach, których temat kończy się na spółgłoskę twardą i funkcjonalnie miękką, np.: *nowy, stary, prosty, krzywy, biedny, skromny, łakomy, obcy, cudzy*. Drugą grupę, lecz zdecydowanie mniej liczną, tworzą przymiotniki zakończone na *-ki* oraz *-gi*. USJPDub. uwzględnia około 2700 tego typu leksemów, w tym jedynie 37 zakończonych na *-ki/-gi*, np.: *damski, męski, niebieski, anielski, głęboki, drogi, długi*. Oprócz dwu wskazanych dominujących liczebnie grup istnieje 165 przymiotników miękкотematowych z końcówką *-i*, np.: *tani, żytni, głupi*, w tym również przestarzałe, np.: *herbatni, babi*, i nacechowane typu *cieniusi, malusi*. *Słownik frekwencyjny* uwzględnia jedynie 28 leksemów tego typu (zob. Kurcz i in., red., 1990). W związku z frekwencją form zakończonych na *-y* oraz *-ki, -gi* przymiotniki te stale podlegają procesom wyrównawczym, dostosowując swą postać morfologiczną do dominujących liczebnie grup. Potwierdzają to dawne formy typu *diabli, babi, intratni, tylni, herbatni*, mające współcześnie postać *diabelski, babski, intratny, tylny, herbaciany*, a także przymiotniki *cyklopi* i *mnisi*, zmieniające swą formę na *cyklopowy, mniszy*.

4. Liczebnik zbiorowy

Procesy zmian obejmują również system polskiego liczebnika, zwłaszcza liczebnika zbiorowego. Jego współczesny system ukształtował się w końcu XIX wieku, natomiast reguły użycia zostały sformułowane na początku XX stulecia i dotychczas nie

były w zasadzie modyfikowane, choć straciły wiele na swej aktualności (Gruszczyński, 1986). Według tradycyjnych ujęć liczebniki zbiorowe łączą się z trzema grupami rzeczowników, tj. leksemami:

- oznaczającymi osoby różnej płci, np.: *dwoje przyjaciół, czworo turystów*,
- oznaczającymi istoty młode, niedorosłe, np.: *troje dzieci, pięcioro cieląt*,
- mającymi tylko postać liczby mnogiej, np.: *dwoje drzwi, czworo skrzypiec*.

W niektórych opracowaniach wprowadzana jest dodatkowa reguła, według której liczebniki zbiorowe łączą się z rzeczownikami występującymi w parach, np.: *dwoje oczu, dwoje uszu* (zob. np. Strutyński, 1993; Madelska, 2007). Przeczą temu jednak liczne leksemy typu *wargi, nogi, stopy, policzki, piersi, kolana, pośladki, jądra, półkule mózgowe*, wymagające użycia liczebnika głównego.

Wskazane reguły są w znacznym zakresie przestarzałe i nie zawsze odzwierciedlają stan faktyczny. Współcześnie zwraca się uwagę na fakt, że liczebniki zbiorowe nie łączą się ze wszystkimi rzeczownikami oznaczającymi osoby różnej płci, lecz jedynie z rzeczownikami męskoosobowymi, np.: *dwoje lekarzy, troje studentów* (Bańko, 2002). Zasada ta nie dotyczy zatem rzeczowników rodzaju żeńskiego typu *osoba, postać*, które oznaczają osoby różnej płci i wymagają użycia liczebnika głównego, por.: *dwie postaci, trzy osoby*.

Kwestionowane są także dwie pozostałe reguły, tj. łączliwość liczebnika zbiorowego z rzeczownikami oznaczającymi istoty młode, niedorosłe oraz pluraliami tantum. Istnieją rozbieżne stanowiska co do połączeń liczebnika zbiorowego z rzeczownikami oznaczającymi istoty młode, niedorosłe. Część językoznawców uważa, że ich użycie ogranicza się obecnie do neutrów zakończonych na *-ę* (Bańko, 2002), inni uznają połączenia tego typu za fakultatywne (zob. Zieniukowa, 1992; Laskowski, 1998). Drugiemu ze wskazanych stanowisk towarzyszy przekonanie, że niedorosłość jest immanentną cechą rzeczownika wyrażaną przez jego znaczenie. Użycie liczebnika zbiorowego w połączeniu z tego typu rzeczownikami ma więc charakter redundantny, nadwyżkowy (zob. Nagórko, 1996).

Neguje się również regułę dotyczącą łączliwości liczebnika zbiorowego z rzeczownikami plurale tantum. Badania Andrzejczuk przeprowadzone na podstawie *Narodowego Korpusu Języka Polskiego* oraz tekstów internetowych dowodzą, że jedynie nieliczna grupa pluraliów tantum łączy się z liczebnikami kolektywnymi, np.: *dwoje drzwi, skrzypiec*. Zdecydowana większość rzeczowników plurale tantum zdaniem badaczki występuje z liczebnikiem głównym i często porządkowym (Andrzejczuk, 2011). Podobne stanowisko reprezentuje Laskowski, według którego jedynie kilka rzeczowników plurale tantum typu *drzwi, skrzypce* łączy się z liczebnikami zbiorowymi, inne nie występują w tego typu połączeniach, są wypierane przez liczebniki główne, konstrukcje analityczne typu *dwie pary spodni, trzy sztuki wideł*, a także formy liczebnikowe typu *dwójka, trójka* (Laskowski, 1998).

W dotychczasowych opracowaniach nie rozpatrywano w zasadzie istotnego różnienia pluraliów tantum na pierwotne, np.: *drzwi, skrzypce, spodnie*, i wtórne, np.: *wybory, obchody, względy, dobra*. Z ustaleń opartych na danych leksykalnych zawartych w USJPDub. wynika, że pluralia tantum wtórne nie łączą się z liczebnikami zbiorowymi. Tak więc konstrukcje typu *dwoje zajęć, kolokwium z trojga ćwiczeń*, spotykane niekiedy w środowiskach polonistycznych, wydają się nienaturalne (zob. też Wojdak, 2002).

Warto również zwrócić uwagę na aspekt frekwencyjny liczebników zbiorowych. Badania Kucały oparte na materiale leksykograficznym z drugiej połowy XX wieku dowodzą, że w powszechnym użyciu są jedynie liczebniki *dwoje, troje, czworo*, liczebniki od *pięcioro* do *dziesięcioro* są rzadkie, natomiast od *dwadzieścioro* do *dziewięćdziesięcioro* są prawie zupełnie nieużywane (Kucała, 1974, 1976). Stan ten potwierdzają dane zawarte w *Słowniku frekwencyjnym polszczyzny współczesnej*, który w grupie 30 tysięcy najczęściej używanych słów uwzględnia jedynie formy *dwoje, troje, czworo* (Kurcz i in., red., 1990).

Liczebniki zbiorowe stanowią współcześnie kolejną klasę liczebników zanikających, podobnie jak w przeszłości liczebniki zespołowe typu *samotrzeć* (Zwoliński, 1954; Kucała, 1978; Zieniukowa, 1992; Laskowski, 1998; Andrzejczuk, 2011). Badania porównawcze dowodzą, że tendencja ta występuje we wszystkich językach słowiańskich (Zieniukowa, 1992; Mieczkowska, 1994). Czynniki frekwencyjne, a także brak precyzyjnych kryteriów użycia sprawiają, że młodzi, wykształceni Polacy nie potrafią się poprawnie posługiwać liczebnikami zbiorowymi, co potwierdzają liczne obserwacje i eksperymenty (Gruszczyński, 1986; Stefańczyk, 2018). Na zakończenie warto jeszcze raz podkreślić, że liczebniki zbiorowe jako dublety semantyczne liczebników głównych są obecnie nadwyżkową, redundantną klasą leksemów, a ustawicznie zmniejszający się zakres ich użycia wynika z ekonomii językowej i tendencji do precyzji komunikacyjnej.

5. Zakończenie

Z powyższych rozważań wynika, że przyczyną zdecydowanej większości zmian wewnątrzjęzykowych jest frekwencja, której towarzyszą tendencje do uproszczeń i ekonomizacji. We współczesnej polszczyźnie najwięcej zmian obejmuje trzy najczęściej używane przypadki – mianownik, dopełniacz i biernik. W związku z dokonującymi się procesami w strukturze morfologicznej tych przypadków istnieje wiele form wariantywnych, co sprawia, że ich precyzyjny opis nie jest w pełni możliwy. Procesom wyrównawczym podlegają również rzadkie i nieregularne z synchronicznego punktu widzenia grupy leksemów, zwłaszcza rzeczowniki o wygłosie labialnym

twardym, pierwotnie miękkim, rzeczowniki zakończone na -ę oraz przymiotniki miękkotematowe. Ograniczony zakres użycia mają także liczebniki zbiorowe; ich funkcję przejmują często liczebniki główne, porządkowe, formy typu *dwójka*, *trójka*, konstrukcje analityczne, np.: *dwie pary*, *sztuki*. Wskazanim procesom towarzyszy ustawicznie wzrastająca ilość indeklinabiliów.

Dokonujące się zmiany językowe powinny być uwzględniane w pracach glottodydaktycznych oraz wdrażane w procesie nauczania języka polskiego jako obcego, co stanowi duże wyzwanie zarówno dla autorów pomocy dydaktycznych, jak i (zwłaszcza) dla uczących się.

Bibliografia

- Andrzejczuk A., 2011, *Dwoje urodzin to brzmi dziwnie. Norma językowa dotycząca połączeń rzeczowników plurale tantum z liczebnikami a jej realizacja w tekstach*, „Język Polski”, nr 91, s. 273-283.
- Balogh J., 2006, *A névszóragozás*, [w:] B. Keszler (red.), *Magyar grammatika*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, s. 183-208.
- Bańko M., 2002, *Wykłady z polskiej fleksji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Csapláros I., 1963, *Zarys elementarnej gramatyki języka węgierskiego*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa–Łódź.
- Doroszewski W. (red.), 1958-1969, *Słownik języka polskiego*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Dubisz S., 1995, *Rozwój współczesnej polszczyzny*, „Przegląd Humanistyczny”, z. 5, s. 69-88.
- Dubisz S. (red.), 2003, *Uniwersalny słownik języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Dunaj B., 1988, *Frekwencja w interpretacji zmian językowych*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, nr 41, s. 83-89.
- Dunaj B., 1992, *Formy mianownika liczby mnogiej rodzaju męskiego we współczesnej polszczyźnie literackiej*, „Język Polski”, nr 72, s. 251-264.
- Grappin H., 1956, *Histoire de la flexion du nom en polonais*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- Gruszczyński W., 1986, *Odmiana i składnia tzw. liczebników złożonych*, [w:] H. Kurkowska (red.), *Współczesna polszczyzna. Wybór zagadnień*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, s. 95-110.
- Grzegorzczkowska R., Pużynina J., 1998, *Słowotwórstwo. Rzeczowniki*, [w:] R. Grzegorzczkowska, R. Laskowski, H. Wróbel (red.), *Gramatyka współczesnego języka polskiego*, t. 2, *Morfologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Heinz A., 1955, *Genetivus w indoeuropejskim systemie przypadkowym*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Krzyżanowski P., 2013a, *Zmiany we fleksji współczesnej polszczyzny*, [w:] A. Dunin-Dudkowska, A. Małyśka (red.), *70 lat współczesnej polszczyzny. Zjawiska – procesy – tendencje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej, Lublin, s. 239-249.

- Krzyżanowski P., 2013b, *Właściwości gramatyczne rzeczowników nieodmiennych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Książek-Bryłowa W., 1994, *Uwarunkowania, przyczyny i mechanizm zmian fleksyjnych (na przykładzie wariantów fleksyjnych)*, [w:] E. Wrocławska (red.), *Uwarunkowania i przyczyny zmian językowych. Zbiór studiów*, Sławistyczny Ośrodek Wydawniczy, Warszawa, s. 55-60.
- Kucała M., 1970, *Formy dopełniacza w bierniku liczby pojedynczej rzeczowników męskich nieżywotnych*, [w:] W. Krencik (red.), *W służbie nauce i szkole. Księga pamiątkowa poświęcona Profesorowi Doktorowi Zenonowi Klemensiewiczowi*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, s. 117-125.
- Kucała M., 1974, *Część swojego 144 rodzeństwa*, „Język Polski”, nr 54, s. 75-77.
- Kucała M., 1976, *O rodzaju gramatycznym w języku polskim*, [w:] R. Laskowski (red.), *Kategorie gramatyczne grup imiennych w języku polskim*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław, s. 79-87.
- Kucała M., 1978, *Dopisek do B. Grzeszczuk „Liczebniki zbiorowe”*, „Język Polski”, nr 58, s. 29-30.
- Kurcz I., Lewicki A.M., Sambor J., Szafran K., Woronczak J. (red.), 1990, *Słownik frekwencyjny polszczyzny współczesnej*, Wydawnictwo Instytutu Języka Polskiego Polskiej Akademii Nauk, Kraków.
- Laskowski R., 1998, *Liczebnik*, [w:] R. Grzegorzczkova, R. Laskowski, H. Wróbel (red.), *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 349-350.
- Madelska L., 2007, *Polnisch entdecken*, Prolog, Kraków.
- Mańczak M., 1988, *O nieregularnym rozwoju fonetycznym spowodowanym frekwencją*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, nr 41, s. 105-111.
- Mańczak M., 1994, *Najważniejsze uwarunkowanie rozwoju językowego: frekwencja*, [w:] E. Wrocławska (red.), *Uwarunkowania i przyczyny zmian językowych*, Sławistyczny Ośrodek Wydawniczy, Warszawa, s. 87-93.
- Mieczkowska H., 1994, *Kategoria gramatyczna liczebników w ujęciu konfrontatywnym polsko-słowackim*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Miodunka W.T. (red.), 1992, *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Nagórko A., 1996, *Zarys gramatyki polskiej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Reichan J., 1975, *Zmiany we fleksji rzeczowników męskich zakończonych pierwotnie na spółgłoski wargowe palatalne w języku polskim na tle słowiańskim*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- Riley T.G., 1999, *It's Alive! Grammatical Animacy in Russian, Polish and Czech*, University of Washington, Seattle.
- Saloni Z., 1988, *O tzw. formach nieosobowych męskoosobowych we współczesnej polszczyźnie*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, nr 41, s. 155-166.
- Satkiewicz H., 1981, *Tendencje do ekonomiczności we fleksji współczesnego języka polskiego*, [w:] H. Kurkowska (red.), *Współczesna polszczyzna. Wybór zagadnień*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, s. 47-75.
- Stefańczyk W.T., 2007, *Kategoria rodzaju i przypadku polskiego rzeczownika. Próba synchronicznej analizy morfologicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

- Stefańczyk W.T., 2015, *Zmiany we współczesnym polskim systemie fleksyjnym (na materiale rzeczownikowym i przymiotnikowym)*, „LingVaria”, nr 2(20), s. 97-106.
- Stefańczyk W.T., 2018, *Zanikające klasy gramatyczne. Liczebnik zbiorowy w teorii i praktyce*, [w:] P. Zbróg (red.), *Wybrane aspekty badań nad normą językową*, Libron, Kraków, s. 121-133.
- Stefańczyk W.T., 2021, *Przemiany współczesnej polszczyzny – aspekt ilościowy i jakościowy*, [w:] A. Seretny, E. Lipińska (red.), *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego. Konteksty – dylematy– trendy*, Universitas, Kraków, s. 73-88.
- Strutyński J., 1993, *Zarys gramatyki polskiej*, cz. 2, *Morfologia*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Swan O., 1988, *Facultative Animacy in Polish. A Study in Grammatical Gender Formation*, University of Pittsburgh Center for Russian and East European Studies, Pittsburgh.
- Tokarski J., 2001, *Fleksja polska*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Westfal S., 1956, *A Study in Polish Morphology. The Genitive Singular Masculine*, Mouton, Glasgow.
- Wojdak P., 2002, „Akademicka” konstrukcja? Mam dzisiaj dwa zajęcia (o użyciu liczebników głównych przy rzeczowniku plurale tantum), „Język Polski”, nr 82, s. 345-348.
- Zieniukowa J., 1992, *Problemy morfologii i znaczenia liczebników w językach słowiańskich. Polskie i rosyjskie liczebniki zbiorowe*, [w:] I. Grek-Pabisowa, L.N. Smirnow (red.), *Synchroniczne badania porównawcze systemów gramatycznych języków słowiańskich. Zbiór studiów*, Slawistyczny Ośrodek Wydawniczy Omnitech Press, Warszawa, s. 83-101.
- Zwoliński P., 1954, *Liczebniki zespołowe typu „samotrzeń” w języku polskim na tle słowiańskim i indoeuropejskim*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.

STRESZCZENIE

Artykuł wyrasta z nurtu badań językoznawczych, w tym również glottodydaktycznych, dotyczących frekwencji. Źródłem jego inspiracji było opracowanie *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny* pod redakcją Władysława T. Miodunki. Główne przesłanie artykułu stanowi fakt, że frekwencja jest najważniejszą przyczyną wszelkich zmian językowych. W każdym języku utrzymują się formy często używane, natomiast kategorie rzadkie, drugorzędne z punktu widzenia systemu językowego (np. w polszczyźnie liczebniki zbiorowe) zanikają. Z kolei formy częste (np. polski dopełniacz) podlegają procesowi uproszczeń, co sprawia, że niekiedy trudno jest wskazać jednoznaczne zasady ich użycia. Zagadnienie frekwencji jest niezwykle ważne w glottodydaktyce, w nauczaniu języka należy bowiem stosować odpowiednią gradację – uwydatniać to, co stanowi zasadniczy zrąb systemu, natomiast w drugiej kolejności zapoznawać uczących się z tym, co jest drugorzędne, peryferyczne.

Słowa kluczowe: zmiany językowe, frekwencja, rzeczownik, przymiotnik, liczebnik zbiorowy

PRZEMYSŁAW TUREK 

Uniwersytet Jagielloński

UCZENIE SIĘ POLSZCZYZNY PRZEZ UŻYTKOWNIKÓW JĘZYKÓW BANTU NA PRZYKŁADZIE SUAHLI

Rozważania wstępne – fonetyka i morfologia

*Learning Polish by Native Speakers of Bantu Languages as Exemplified by Swahili.
Introductory Considerations – Phonetics and Morphology*

Polish is considered an exceptionally difficult language by most speakers of African languages, especially sub-Saharan, due to its inflectional structure and its belonging to the Slavic group, which was not officially represented on the continent during colonial times. In this article, the author made a preliminary comparative analysis of the morphology and phonology of Polish and Swahili, the largest representative of the Bantu family. The basic differences between Polish and Swahili that may affect the difficulties in learning Polish by Swahili speakers (and Bantu languages in general) are: the lack of a grammatical category of gender in Swahili, as opposed to three genders in the singular and two in the plural in Polish; the absence of a category of case in Swahili, as opposed to Polish, in which all nominal forms are declined; the much more complicated formation of some parts of speech in Polish, especially the numeral, as compared to Swahili; the occurrence of lexical aspect categories in Polish, while in Swahili we rather deal with tense-aspect structures. The author points out that some verbal forms of Polish are easier than their Swahili equivalents, e.g. using regular verbal suffixes in Polish (there are only three conjugation forms in present tense, and regular agglutination forms in past tenses), regardless of whether they are affirmative or negative forms.

Keywords: Swahili, Polish as a foreign language, morphology, phonology, cases, grammatical classes, grammatical aspect, grammatical gender

1. Wstęp

Afryka jest kontynentem zróżnicowanym etnicznie i językowo. W jej północnej części dominuje język arabski wraz ze swymi dialektalnymi odmianami (około 150 milionów użytkowników), w północno-wschodniej Afryce najwięcej użytkowników ma amharski (około 60 milionów jako J1 i J2), w zachodniej subsaharyjskiej części kontynentu dominują wehikularny hausa (około 94 milionów jako J1 i J2)¹ oraz joruba (około 45 milionów). Językami bantu posługuje się natomiast w Afryce około 350 milionów osób². Mówiący językami afrykańskimi studiują, pracują i ostatecznie osiedlają się w Polsce, co oznacza, że powinni osiągnąć stosowny do statusu poziom znajomości języka polskiego (co najmniej B1). Polszczyzna uważana jest za wyjątkowo trudny język przez większość użytkowników języków Afryki, zwłaszcza subsaharyjskiej, ze względu na swoją fleksyjną budowę oraz przynależność do grupy słowiańskiej, niereprezentowanej urzędowo na kontynencie w czasach kolonialnych. Ponieważ w wielu krajach językami urzędowymi oprócz języków lokalnych są głównie angielski (20 krajów) oraz francuski (18 krajów), przyswojenie obcej strukturalnie polszczyzny stanowi wyzwanie, zwłaszcza w przypadku Afrykańczyków znających angielski, który jest analityczny i nie posiada rodzajów gramatycznych.

Niniejszy artykuł stanowi kontynuację autorskich rozważań dotyczących nauczania języka polskiego cudzoziemców (Turek, 2010, 2014, 2016, 2021), których tezy były przedstawiane podczas glottodydaktycznych spotkań naukowych organizowanych przez Profesora Władysława Miodunkę.

2. Suahili a polszczyzna w kontekście *mocy języka*

Rodzina języków bantu obejmuje kilkaset języków, którymi posługują się ludy Bantu zamieszkujące centralną, południową, wschodnią i południowo-wschodnią Afrykę, chociaż tylko 26 języków tej rodziny liczy więcej niż 3 miliony użytkowników. Charakterystyczną cechą gramatyczną języków bantu jest szerokie wykorzystanie afiksów oraz przyporządkowanie rzeczowników do klas rozróżnianych poprzez stosowny prefiks. Przykładowo, liczba mnoga jest wskazywana przez zmianę klasy, co powoduje zmianę prefiksu. Również czasowniki pozostają w zgodności z odnośną

¹ Arabski i amharski to języki semickie, a hausa jest językiem z grupy czadyjskiej. Wszystkie te języki należą do rodziny afroazjatyckiej, język joruba zaś zaliczany jest do wielkiej rodziny nigro-kongijskiej.

² Wszystkie dane liczbowe podaję za przybliżonymi informacjami z Ethnologue (2025).

formą imienną, a więc poprzedza je prefiks właściwy dla danej klasy. Wszystkie języki bantu są aglutynacyjne³ (Pawlak, 2010: 36-37).

Największym językiem z tej rodziny jest suahili, z mniej więcej 10 milionami rodzimych użytkowników i co najmniej 90 milionami osób posługujących się nim jako językiem drugim (według UNESCO używa go ponad 100 milionów ludzi). To język narodowy Kenii i Tanzanii, który służy jako *lingua franca* we Wspólnocie Afryki Wschodniej⁴, jest również oficjalnym językiem roboczym Unii Afrykańskiej.

Moc języka, zgodnie z definicją rozpowszechnioną na gruncie polskim przez Profesora Władysława Miodunkę (1990: 43-44), zależy od:

- wielkości i liczby grup użytkowników tegoż języka, czyli dyspersji jego nosicieli,
- mobilności społecznej użytkowników,
- czynników ideologicznych, do których możemy zaliczyć też religię,
- wartości kulturowych, od których zależy promieniowanie języka,
- sytuacji politycznej kraju/krajów, gdzie jest on używany.

Moc suahili w Afryce należy zatem uznać za znaczną, gdyż:

- suahili jest językiem wehikularnym, od kilkuset lat odgrywającym rolę *lingua franca* obszarów Afryki Wschodniej (liczba rodzimych użytkowników ma tu więc mniejsze znaczenie);
- mówiących w suahili cechuje duża mobilność – na obszarze Afryki Wschodniej stanowi ona czynnik zarówno naturalny (kontakty handlowe i migracje), jak i wymuszony (konflikty, kataklizmy, które zmuszają do przemieszczania się);
- nie jest to co prawda język sakralny (obecnie przeważająca liczba posługujących się nim wyznaje chrześcijaństwo, mniejsza grupa zaś islam), ale osiągnął wysoki stopień standaryzacji; w suahili powstają utwory literackie, dokonano też na ten język kilku przekładów Biblii oraz Koranu.

Moc suahili na kontynencie europejskim jest jednak dużo mniejsza niż polszczyzny, jednego z urzędowych języków UE i największego w niej języka słowiańskiego⁵.

³ Języki należące do rodziny bantu są zróżnicowane, zarówno fonologicznie, jak i dialektalnie, niezależnie od cech wspólnych; przykładowo drugi co do wielkości język z tej rodziny, zulu, mający około 28 milionów użytkowników jako J1 i J2, w systemie fonologicznym posiada spółgłoski mlaskowe (zob. Pawlak, 2010: 73-74).

⁴ Dla krajów Wspólnoty Afryki Wschodniej wydano następującą liczbę zezwoleń na pracę w Polsce w pierwszym półroczu 2024 roku: Burundi – 82, Kenia – 1016, Rwanda – 688, Tanzania – 239, Uganda – 446 (Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, 2025).

⁵ Posługuje się nią łącznie około 43 milionów użytkowników (w tym około 38 milionów w Polsce); są oni bardzo mobilni (polski słychać w wielu krajach świata w konsekwencji migracji politycznych i ekonomicznych); polszczyznę cechują ponadto wysokie wartości kulturowe, czego świadectwem jest pięć Nagród Nobla w dziedzinie literatury.

Suahili nie ma też wielu użytkowników w Polsce. Według danych o zatrudnieniu cudzoziemców jako J1 i J2 posługuje się nim około dwóch i pół tysiąca osób, które, jeśli chcą tu mieszkać, studiować lub pracować, powinny (po)znać polszczyznę. Ze względu na różnice dzielące oba kody jest to dla nich prawdziwe wyzwanie.

3. Fonetyka i fonologia

System fonologiczny suahili, na który składa się 25 fonemów spółgłoskowych i 5 samogłoskowych (zob. tabela 1 i 2)⁶, różni się od polskiego, jeśli chodzi o miejsce i sposób artykulacji dwóch fonemów: /tʃ/, /ʃ/ (występują one w polszczyźnie jako alofony w zapożyczeniach, np. *chili*, *sushi*); także /ð/, /θ/, /ʃ/, /ɣ/ nie mają odpowiedników w systemie fonologicznym języka polskiego, pozostałe zaś są wymawiane podobnie jak w polszczyźnie⁷. Poza tym w suahili, inaczej niż w języku polskim, samogłoska /i/ nie palatalizuje poprzedzających spółgłosek. Jedynym polskim palatalnym fonemem spółgłoskowym występującym w suahili jest /ɲ/. W języku tym przeważają sylaby otwarte, zbitki spółgłoskowe są rzadkie i tworzą je raczej spółgłoski prenazalizowane, np. *ndege* [nde-ge] ‘ptak’, *njia* [ɲji-a] ‘droga’, *nguo* [ŋgu-o] ‘ubranie’, *tembo* [te-mbo] ‘słoń’. W innych przypadkach /m/ i /n/ pełnią rolę sonantów (/m/ i /n/), np. *nzi* [ɲ-zɪ] ‘mucha’, *nchi* [ɲ-tʃɪ] ‘kraj’, *mbwa* [m-bwa] ‘pies’, *nne* [ɲ-ne] ‘cztery’, *mti* [m-tɪ] ‘drzewo’, *mtoto* [m-to-to] ‘dziecko’ (Almasi, Fallon, Pardhan Wared, 2014: 8-9; Martini 2021: 21-22; Ohly, Kraska-Szlenk, Podobińska, 1998: 18).

Na 37 fonemów występujących w polskim systemie fonologicznym: 31 spółgłoskowych i 6 samogłoskowych (*Encyklopedia języka polskiego*, 1991: 344-347)⁸, tylko 18 suahilijskich fonemów spółgłoskowych (/m/, /b/, /p/, /v/, /f/, /n/, /d/, /t/, /z/, /s/, /l/, /r/, /ɲ/, /j/, /g/, /k/, /ŋ/) i 5 samogłoskowych można traktować jako realne odpowiedniki polskich. Samogłoskowe fonemy suahilijskie, podobnie jak polskie, nie ulegają redukcji, niezależnie od położenia w wyrazie. Szczególną trudność stanowić będą dla użytkowników suahili polskie szczelinowe i zwarto-szczelinowe spółgłoski

⁶ Wszystkie tabele, o ile nie wskazano inaczej, są autorskie.

⁷ W opisie fonologicznym nie wziąłem pod uwagę wyróżnianych przez niektórych fonologów: 1) spółgłosek prenazalizowanych, wariantów przydechowych p^h, t^h, tʃ^h, k^h lub implozyjnych b, d, ɡ, nierozróżnianych najczęściej przez użytkowników suahili jako języka drugiego; 2) wahań wymowy r/l lub zastępowania /ʃ/ przez /dʒ/, też głównie przez użytkowników suahili jako języka drugiego; 3) pominąłem również wariant bezdźwięczny fonemu /ɣ/, czyli /x/, zapisywany jako *kh*, gdyż właściwie został on zastąpiony zarówno w grafii, jak i w wymowie przez /h/.

⁸ Co do różnic w liczbie fonemów, zob. Dukiewicz, Sawicka (1995: 116-121); Dalewska-Greń (1997: 18-19).

działłowe /ɕ/, /z/, /tɕ/, /d͡z/ i środkowojęzykowe /ɛ/, /z/, /tɛ/, /d͡z/. W przeciwieństwie do suahili polszczyznę cechuje też występowanie licznych zbitek spółgłoskowych zarówno w nagłosie, wygłosie, jak i w śródgłosie wyrazu, np. strzelać [stɕɛlatɕ], mistrz [mistɕ], mizdrzyć się [mizd͡zɪtɕ ɛɛ].

Tabela 1. System spółgłoskowy w suahili

SPÓŁGŁOSKI							
dwuwargowe		wargowe		przedniojęzykowe		tylnojęzykowe	krtaniowe
		wargowo-zębowe	międzyzębowe	zębowe	działłowe	środkowojęzykowe	
nosowe		m			n	ɲ	ŋ
zwarte	dźwięczne	b			d	ɟ	ɡ
	bezdźwięczne	p			t		k
zwarto-szczelinowe	dźwięczne						
	bezdźwięczne					tʃ	
szczelinowe	dźwięczne		v	ð	z	ɣ	
	bezdźwięczne		f	θ	s	ʃ	h
półotwarte					l r	j	w

Tabela 2. System fonemów samogłoskowych suahili

SAMOGŁOSKI			
	PRZEDNIA	ŚRODKOWA	TYLNA
wysoka	i		u
średnia	ɛ		ɔ
niska		a	

W polszczyźnie występuje wiele alofonów, jako że każda spółgłoska, po której występuje /i/, ulega zmiękczeniu (w przeciwieństwie do suahili). W suahili brak też fonologicznej opozycji /i/:/i/. Często natomiast występuje tam rozziw, czyli mamy do czynienia z samogłoskami występującymi po sobie, np. *ua* [u-a] ‘kwiat’ – *maua* [ma-u-a] ‘kwiaty’; unika się też dwugłosek typu [aw] i [aj], zastępując je dwiema samogłoskami, np. *sauti* [sa-u-ti] ‘głos’ i *daima* [da-i-ma] ‘zawsze’⁹. Trudność

⁹ Oba przykłady są zapożyczeniami z arabskiego; w przypadku niektórych zapożyczeń angielskich dyftong [aj] ulega uproszczeniu, np. ang. *rail* – suahili *reli* ‘kolej’ (Ohly, Kraska-Szlenk, Podobińska, 1998: 14-15).

użytkownikom tego języka sprawiać będzie również asynchroniczna wymowa tzw. samogłosek nosowych *ɛ*, *ɔ* przed szczelinowymi, czyli *ɛ̃*, *ɔ̃* (Gruszczyński, Bralczyk, 2002: 221-223, 266-269).

Jeśli chodzi o polski system fonologiczny, użytkownicy języka suahili będą mieli trudności z przyswojeniem polskiego systemu konsonantycznego nie tylko ze względu na występowanie dodatkowego szeregu ciszącego /*ɛ*/, /*ɔ*/, /*ɛ̃*/, /*ɔ̃*/, co sprawia kłopot wielu użytkownikom języków indoeuropejskich uczących się polszczyzny, lecz także ze względu na fakt, że podstawowym typem sylaby suahili jest sylaba otwarta z jedną spółgłoską w nagłosie (Ohly, Kraska-Szlenk, Podobińska, 1998: 16). Zbitki nagłosowe typu *sk-*, *sp-*, *st-* lub *pr-*, *br-*, typowe dla polszczyzny, występują w suahili głównie w zapożyczeniach (m.in. z języka arabskiego i angielskiego). Zbitki trójspółgłoskowe, względnie ze spółgłoskami dziaśłowymi /*ʃ*/, /*ʒ*/, /*tʃ*/, /*dʒ*/, wspomniane wyżej, będą oczywiście równie trudne do opanowania dla osób posługujących się suahili.

4. Akcent

Język suahili cechuje stały akcent padający w zasadzie zawsze, podobnie jak w przypadku polszczyzny, na drugą sylabę od końca, z wyjątkiem nielicznych zapożyczeń arabskich. W języku polskim jest jednak więcej wyjątków od tej zasady. Inaczej akcentowane są:

- formy czasu przeszłego 1. i 2. osoby liczby mnogiej,
- wszystkie dwusylabowe i więcejsylabowe formy trybu przypuszczającego, których końcówki nie liczą się w akcentuacji (zrobiłby, napiśałby, przygotowalibyśmy),
- wyrazy pochodzenia obcego zakończone na *-ika*, *-yka*,
- liczebniki zakończone na *-set* (w mianowniku i bierniku tylko siedemset, osiemset, dziewięćset, w pozostałych przypadkach wszystkie od czterystu do dziewięćsiuset),
- nieliczne frazy przyimkowe.

(Gruszczyński, Bralczyk, 2002: 13-14; Markowski, 2022: 1546-1547)

Mimo to użytkownicy języka suahili nie będą mieli większych problemów z przyswojeniem polskiego systemu akcentuacyjnego.

5. Alfabet

Od końca XIX wieku język suahili zapisywany był alfabetem łacińskim (zapis arabski zastąpiony został łacińskim pod wpływem państw kolonialnych), a jego standaryzacja sprawiła, że ma on charakter prawie fonetyczny (zob. tabela 3).

Tabela 3. *Alfabet suahili*

A a	B b	CH ch	D d	DH dh	E e	F f	G g	GH gh	H h ¹⁰
/a/	/b/	/tʃ/	/d/	/ð/	/ɛ/	/f/	/g/	/ɣ/	/h/
I i	J j	K k	L l	M m	N n	NG' ng'	NY ny	O o	P p
/i/	/j/	/k/	/l/	/m/	/n/	/ŋ/	/ɲ/	/ɔ/	/p/
R r	S s	SH sh	T t	TH th	U u	V v	W w	Y y	Z z
/r/	/s/	/ʃ/	/t/	/θ/	/u/	/v/	/w/	/j/	/z/

Użytkownicy języka suahilijskiego (i języków bantu w ogóle) uczący się polskiego jako obcego muszą więc opanować system zapisu dużo bardziej skomplikowany niż ich własny. Alfabet polski liczy 32 znaki podstawowe, 7 dwuznaków; doliczyć do tego należy 3 znaki alfabetu łacińskiego (*q*, *v*, *x*) używane w niezaadaptowanych do systemu zapisu wyrazach obcych oraz jako symbole matematyczne, fizyczne itp. W polskiej ortografii obowiązują cztery zasady: fonetyczna, morfologiczna, historyczna i umowna. Użytkownik suahili napotka zatem problemy związane z występowaniem w polszczyźnie licznych upodobień fonetycznych nieobecnych w jego języku:

- udźwięcznień, np. *jakże* [jagʒɛ], *prośba* [prozba], *but dozorczy* [buddʒozɔrtʃɪ],
- ubezdźwięcznień, np. *krzak* [kʂak], *mrówka* [mrufka], *mnóstwo* [mnustʃɔ], *samo- chód kolegi* [samɔxuʦkɔlɛɡi],
- uproszczeń, np. *jabłko* [japko], *sześćset* [ʂɛɛsɛʦ],
- wymowy asynchronicznej, np. *drąg* [dɔɔŋk], *prędki* [prɛntʃki] itp.

Dużą rolę w polszczyźnie odgrywa też czynnik historyczny (zarówno jeśli chodzi o znaki *rz* – *ż*, *h* – *ch*, *ó* – *u*, jak i kwestię zapisu dwuznaków). Dwuznak *ch*, w języku polskim będący obecnie fonetycznym odpowiednikiem znaku *h*, automatycznie czytany jest więc przez użytkowników suahili jako /tʃ/. Podobnie znaki *j*, *w*, *y* wymawiane będą jako /j/ (względnie angielskie /dʒ/), /w/, /j/. Niektóre graficzne formy zbitok spółgłoskowych, jak ich realizacja fonetyczna, będą więc bardzo trudne do opanowania, np. *chrząszcz* [xʂɔʃʂɛʃɕ].

¹⁰ Wyróżniany niekiedy w alfabecie suahili znak *KH kh*, oznaczający /x/, współcześnie zastępowany jest przez *H h* i tak też wymawiany /h/.

6. Morfologia

Porównanie systemów morfologicznych obu omawianych języków jest próbą ukazania problemów, które napotyka użytkownik języka suahili jako J1 i J2 uczący się polszczyzny (także Polak uczący się suahili)¹¹.

6.1. Formy imienne

Jak wiele języków o charakterze aglutynacyjnym (np. węgierski, estoński, fiński, turecki) suahili nie posiada gramatycznej kategorii rodzaju ani w formach imiennych, ani w zaimkowych (zaimek *yeye* jest odpowiednikiem ‘on, ona, ono’, zaimek *wao* odpowiada formom ‘oni, one’). Niektóre formy imienne mają rodzaj naturalny, np.: *baba* ‘ojciec’, *mama* ‘matka’, *kaka* ‘brat’, *dada* ‘siostra’, *babu* ‘dziadek’, *bwana* ‘pan’, *bibi* ‘pani/babcia’, *mume* ‘mąż’, *mke* ‘żona’. Ostatnie wyrazy zawierają rdzeń oznaczający ‘męskość’ i ‘żeńskość’, więc w suahili można doprecyzować profesję, gatunki żywotne itd. poprzez stosowne przymiotniki *kiume* ‘męski’ i *kike* ‘żeński’. Zazwyczaj jednak bez bardziej szczegółowych informacji, np. imienia, nie jesteśmy w stanie rozróżnić płci istot żywych lub zawodów.

W języku polskim natomiast występują trzy rodzaje gramatyczne w liczbie pojedynczej oraz dwa w liczbie mnogiej. Oznacza to, że w nauczaniu osób posługujących się suahili (i innymi językami bantu) należy zwrócić baczną uwagę na gramatyczną kategorię rodzaju, związaną z trójczłonową typologią w liczbie pojedynczej: męski – żeński – nijaki, oraz dwuczłonową w liczbie mnogiej: męskoosobowy – niemęskoosobowy, gdyż poza formami rodzaju naturalnego w języku suahili podział na „płci” nie występuje, np. *mnunuzi* ‘klient – klientka’, *wanunuzi* ‘klienci – klientki’.

Jak w przypadku innych języków bantu, formy imienne w suahili: rzeczowniki, przymiotniki, zaimki dzierżawcze, liczebniki należą do stosownej klasy (zob. tabela 4). Pola znaczeniowe poszczególnych klas obejmują jednak szerszy zakres niż pierwotny, zwłaszcza że znaleźć w nich można również rzeczowniki oznaczające osoby (Almasi, Fallon, Pardhan Wared, 2014: 57-58). Jedynie klasy 1 i 2 są homogeniczne znaczeniowo, gdyż obejmują głównie osoby (z kilkoma wyjątkami dotyczącymi zwierząt).

¹¹ W swoich rozważaniach skupiłem się głównie na morfologii, gdyż leksyka polska jest na tyle obca (mimo występowania w niej wielu internacjonalizmów), że trudno znajdować odniesienia do niej w słownictwie języka suahili. Składnia porównawcza/kontrastywna polszczyzny i suahili wymagałaby natomiast zdecydowanie dłuższych rozważań.

Tabela 4. Klasy rzeczownikowe języka suahili

KLASA ¹²	POLE ZNACZENIOWE	PRZEDROSTEK	PRZYKŁADY
1	<i>istota żywa</i>	m-(mw-)	<i>mtu</i> ‘człowiek’; <i>mnyama</i> ‘zwierzę’
2	<i>istoty żywe</i>	wa-	<i>watu</i> ‘ludzie’; <i>wanyama</i> ‘zwierzęta’
3	<i>roślina</i>	m-	<i>mti</i> ‘drzewo’
4	<i>rośliny</i>	mi-	<i>miti</i> ‘drzewa’
5	<i>należący do zbioru</i>	ji-/Ø	<i>jicho</i> ‘oko’; <i>gari</i> ‘samochód’
6	<i>należące do zbioru</i>	ma-	<i>macho</i> ‘oczy’; <i>magari</i> ‘samochody’
7	<i>rzecz, narzędzie</i>	ki-(ch-)	<i>kisu</i> ‘nóż’
8	<i>rzeczy, narzędzia</i>	vi-(vy-)	<i>visu</i> ‘noże’
9	<i>zwierzę, przedmiot</i>	N-	<i>paka</i> ‘kot’; <i>rangi</i> ‘kolor’
10	<i>zwierzęta, przedmioty</i>		<i>paka</i> ‘koty’; <i>rangi</i> ‘kolory’
11 = 14	<i>przedmiot</i>	u-(w-)	<i>ukuta</i> ‘ściana’; <i>uaji</i> ‘zabójstwo’
10/6	<i>przedmioty (lm. 11)</i>	N-	<i>kuta</i> ‘ściany’; <i>mauaji</i> ‘zabójstwa’
14 = 11	<i>pojęcie oderwane</i>	u-(w-)	<i>uhuru</i> ‘wolność’
15	<i>bezokoliczniki, rzeczowniki odsłowne</i>	ku-(kw-)	<i>kusoma</i> ‘czytać; czytanie’

W polszczyźnie w rodzaju męskim występuje podział na rzeczowniki żywotne i nieżywotne (co skutkuje zmianą końcówki w bierniku); wyjaśnienie tej specyfikacji użytkownikom suahili powoduje trudność ze względu na fakt, że w ich języku wprawdzie rozróżnia się podział na żywotne/osobowe i nieżywotne, ale żywotne/osobowe zaliczane są do różnych klas, nie tylko 1 i 2, a łączą się wyłącznie z formami czasownikowymi klasy 1 i 2, np.:

- *mwalimu anafundisha* ‘nauczyciel naucza’,
- *watoto walilala* ‘dzieci spały’,
- *mbwa alibweka* ‘pies szczekał’,
- *mbwa walibweka* ‘psy szczekały’.

Nawet rozróżnienie między rzeczownikami osobowymi a żywotnymi (od owadów w górę) widoczne jest jedynie w prefiksach klas zaimków dzierżawczych, np.:

- *mwana wangu* ‘moje dziecko’ – *wana wetu* ‘nasze dzieci’,
- *baba yangu* ‘mój ojciec’ – *baba zetu* ‘nasi ojcowie’,
- *paka wako* ‘twój kot’ – *paka zako* ‘twoje koty’.

¹² Pomiąłem w zestawieniu klasy 16-18, dotyczące miejsca, by uprościć wywód (Wilson, 1985: 241; Ohly, Kraska-Szlenk, Podobińska, 1998: 131; Wojtowicz, 2013: 16; Kamusi ya Kiswahili Sanifu, 2019: 777).

Liczba mnoga w formach imiennych suahili tworzona jest w większości klas poprzez przedrostki, w przeciwieństwie do polszczyzny, w której formy liczby mnogiej tworzy się za pomocą przyrostków, przy czym w przypadku rzeczowników i przymiotników męskoosobowych w mianowniku liczby mnogiej ich tematy ulegają alternacjom.

W suahili w klasie 9 i 10 liczbę rozpoznać możemy zazwyczaj wtedy, gdy wyraz występuje z zaimkiem wskazującym, dzierżawczym, liczebnikiem, partykułą przynależności, przymiotnikiem w przypadku istot żywych oraz czasownikiem, np.:

- *kalamu hii* ‘ten długopis’ – *kalamu hizi* ‘te długopisy’,
- *paka wangu* ‘mój kot’ – *paka zangu* ‘moje koty’,
- *dada mmoja* ‘jedna siostra’ – *dada watatu* ‘trzy siostry’,
- *kaka mrefu* ‘wysoki brat’ – *kaka warefu* ‘wysocy bracia’,
- *kalamu ya mwanafunzi* ‘długopis studenta’ – *kalamu za mwanafunzi* ‘długopisy studenta’,
- *baba anatoka* ‘ojciec wyszedł’ – *baba wanatoka* ‘ojcowie wyszli’.

Zaimki dzierżawcze, inaczej niż w polszczyźnie, nie odmieniają się ani przez rodzaj, ani przez przypadki; występują po wyrazie określanym; do ich stałych form (-angu ‘mój’, -ako ‘twój’, -ake ‘jego, jej’, -etu ‘nasz’, -enu ‘wasz’, -ao ‘ich’) dołącza się przedrostek klasy:

- *mtoto wangu* ‘moje dziecko’,
- *baba yetu* ‘nasz ojciec’, względnie ‘Ojciec nasz’ w modlitwie,
- *gari lako* ‘twój samochód’,
- *kioo chake* ‘jego, jej lustro’,
- *kalamu zenu* ‘wasze długopisy’,
- *vitabu vyao* ‘ich książki’.

W przeciwieństwie do wielu innych języków aglutynacyjnych, które cechuje bogaty system przypadków (przykładowo w języku węgierskim wyróżnia się od 17 do 28 sufiksów przypadku, w zależności od wybranej opcji metodologicznej, w fińskim – 14), suahili nie posiada kategorii przypadku, co sprawia, że użytkownicy suahili uczący się polskiego zetkną się z wyjątkowo dla nich skomplikowanym systemem deklinacji prawie wszystkich form imiennych przez 6-7 przypadków, przy czym formy rzeczownikowe będzie cechowało występowanie końcówek równoległych, których dystrybucja często jest zwyczajowa (np. dopełniacz liczby pojedynczej rzeczowników nieżywotnych, mianownik liczby mnogiej rzeczowników męskoosobowych).

Aby wyjaśnić kwestię polskich przypadków, należy się zatem odwołać do konstrukcji składniowych lub osobnych form czasownika suahili. Przykładowo funkcji polskiego dopełniacza odpowiada partykuła posiadania/przynależności -a, np.:

- *gari la baba* ‘samochód ojca’,
- *paka wa rafiki yangu* ‘kot mojej przyjaciółki / mojego przyjaciela’.

Specyficzne dla polszczyzny frazy dopełniaczowe też można wyrazić równie dokładnie w suahili, np. *kwako* ‘u ciebie’, *kwa mjomba wangu* ‘u mojego wuja’; celownikowi odpowiada forma czasownika, np. *alimwambia mama yake* ‘powiedział (jej) swojej matce’; narzędnik, jak w wielu innych językach indoeuropejskich, może być wyrażony przymikiem, np. *anaandika kwa kalamu* ‘pisze długopisem’; podobnie jest w przypadku miejscownika, np. *katika chuo kikuu* ‘na uniwersytecie’, *katika mji mkuu wa nchi* ‘w stolicy kraju’, lub poprzez specjalny przyrostek lokatywny *-ni*, np. *nyumbani* ‘w domu’.

Polski prefiksarno-sufiksalny sposób stopniowania przymiotników, np. *szybki* – *szybszy* – *najszybszy*, nie występuje w języku suahili. Podstawą do tworzenia konstrukcji stopnia równego, wyższego i najwyższego jest stała forma przymiotnika (ze stosownym przedrostkiem w zależności od klasy) poprzedzona przymikiem, której stopień wynika z konstrukcji składniowej, np.:

- *Baba yetu ni mrefu kama mimi* ‘Nasz ojciec jest tak wysoki jak ja’;
- *Kaka yangu ni mrefu kuliko*¹³ *dada yako* ‘Mój brat jest wyższy niż twoja siostra (od twojej siostry)’;
- *Kikapu chako ni kikubwa kuliko chake* ‘Twój kosz jest większy niż jego’;
- *Kilimanjaro ni mlima mrefu kuliko yote Afrika* ‘Kilimanjaro jest najwyższą górą w Afryce (jest najwyższą górą ze wszystkich w Afryce)’;
- *Chakula cha mama ni kitamu kuliko vyote* ‘Potrawa mamy jest najsmaczniejsza’.

Jeśli dodamy do tego fakt, że w polszczyźnie wszystkie formy będą się odmieniały przez rodzaje i przypadki, wliczymy różnice tematyczne, np. *dobry* – *lepszy* – *najlepszy*, oraz stopniowanie opisowe, np. *interesująca*, *bardziej interesująca*, *najbardziej interesująca*, system ten będzie bardzo trudny do przyswojenia dla użytkowników suahili.

Liczebniki w języku polskim stanowią najtrudniejszą część mowy ze względu na swoją skomplikowaną deklinację i zależności od rodzaju. Dotyczy to zarówno liczebników głównych oraz zbiorowych, jak i liczebników porządkowych, które odmieniają się przez rodzaje i przypadki. Liczebniki 2-4 mają odmianę różniącą się od pozostałych liczebników, zwłaszcza jeśli chodzi o formy męskoosobowe; od 5 wzwyż liczebniki wymagają dopełniacza liczby mnogiej określanych imion, ale

¹³ Dla jasności wyводу pominąłem warianty konstrukcji przymikowych w stopniu wyższym i najwyższym typu *duni ya* ‘niżej, poniżej; mniej’, *kushinda* ‘bardziej niż’, *kuzidi* ‘przewyższając’, *zaidi kuliko* ‘więcej; w porównaniu do’, *zaidi ya* ‘ponad, więcej niż’ itp. (Almasi, Falon, Pardhan Wared, 2014: 153-156).

w celowniku, narzędniku i miejscowniku ta zasada ustępuje miejsca składni zgody (zob. Markowski, 2022: 1601-1604).

W przypadku języka suahili konstrukcja liczebników jest podporządkowana przynależności do wspomnianych wyżej klas. Część liczebników pochodzenia arabskiego nie ma przedrostków klas¹⁴, stąd obecność wyjątków, np.:

- *Mtanzania mmoja* ‘jeden Tanzańczyk / jedna Tanzanka’;
- *Watanzania watano* ‘pięciu, pięcioro Tanzańczyków / pięć Tanzanek’ – *Watanzania tisa* ‘dziewięciu, dziewięcioro Tanzańczyków / dziewięć Tanzanek’;
- *vitabu vitatu* ‘trzy książki’ – *vitabu sita* ‘sześć książek’.

W klasie 9 i 10 liczebniki wystąpią w formach podstawowych bezprzedrostkowych, np. *kalamu moja* ‘jeden długopis’, *kalamu tatu* ‘trzy długopisy’, ale nie dotyczy to form żywotnych, np. *kaka moja* ‘jeden brat’, *kaka wawili* ‘dwaj bracia, dwóch braci’, *kaka saba* ‘siedmiu braci’.

Liczebniki powyżej 10 w polszczyźnie są odmiennymi zrostami z historycznie umotywowanymi nieregularnościami (np. *dwanaście* – *dwunastu*, *dwadzieścia* – *dwudziestu*, *pięćset* – *pięciuset*), przy czym dodatkowo dochodzi różnica między rodzajem męskoosobowym a niemęskoosobowym, np. *dwieście osób* – *dwustu studentów*. Forma imienna określana przez liczebnik w polszczyźnie zazwyczaj występuje po liczebniku. W suahili natomiast liczebnik zawsze występuje po formie imiennej, a formy wyższe niż 10 tworzone są w porządku dziesiątki i jednostki, np.:

- *kumi na moja* ‘11’,
- *sitini na sita* ‘66’,
- *mia moja na moja* ‘101’,
- *mia tatu, sitini na tano* ‘365’,
- *mwaka (wa) elfu mbili, ishirini na tano* ‘rok 2025’.

(zob. Almasi, Fallon, Pardhan, 2014: 185-186)

System liczebników polskich już w formach podstawowych będzie o wiele bardziej skomplikowany dla użytkowników języka suahili niż ich własny zestaw liczebników, zarówno głównych, jaki porządkowych. Gdy porównamy go z wymaganiami składniowymi polszczyzny co do zastosowania liczebników w zdaniu, stanie się to jeszcze wyraźniejsze, np.:

- ‘Dałem trzem studentom / trzem studentkom / trojgu studentom trzy książki’ – *Niliwapa wanafunzi watatu vitabu vitatu*;
- ‘Rozmawiałem z trzema studentkami / studentami / trojgiem studentów’ – *Nili-zungumza na wanafunzi watatu*;

¹⁴ Są to: *sita* ‘6’, *saba* ‘7’, *tisa* ‘9’, *elfu* ‘1000’, dziesiątki ‘20-90’, *mia* ‘100’ oraz liczebnik bantu *kumi* ‘10’, należący do klasy 5 i 6 (Ndaalu, Babusa, Mirikau, 2013: 344; Almasi, Fallon, Pardhan Wared, 2014: 183-184).

- ‘Urodził się w roku tysiąc dziewięćset osiemdziesiątym czwartym’ (dwie formy nieodmienne, dwie w postaci porządkowej – *Alizaliwa mwaka (wa) elfu moja, mia tisa, themanini na nne* (liczebniki główne).

Liczebniki porządkowe w polszczyźnie również stanowią problem dla użytkowników języka suahili, w którym, przypomnijmy, nie ma gramatycznej kategorii przypadku i podziału na rodzaje. W suahili liczebniki porządkowe tworzone są regularnie za pomocą form liczebników głównych, poprzedzonych partykułą przynależności *-a*, np.:

- *mtoto wa tatu* ‘trzecie dziecko’,
- *kitabu cha nne* ‘czwarta książka’,
- *siku ya saba ya wiki* ‘siódmy dzień tygodnia’.

Wyjątkowymi formami są: ‘pierwszy’-*a kwanza* i ‘drugi’-*a pili*.

Przy nauczaniu użytkowników języka suahili kategorii liczebnika polskiego zwrócić należy uwagę na jego gramatyczne formy rodzajowe, zarówno w liczbie pojedynczej, jak i mnogiej, odmianę przez przypadki oraz formy liczebników zbiorowych, czyli praktycznie na wszystkie formy niewystępujące w suahili (i generalnie w językach bantu).

6.2. Czasownik

Według założeń nauczania na poziomie A1 i A2 cudzoziemcy uczący się języka polskiego powinni poznać cechy znaczeniowo-gramatyczne czasownika: formy bezokolicznika, jego rekcję, trzy formy koniugacyjne, zagadnienie aspektu, temat czasu teraźniejszego i przeszłego, czas teraźniejszy, czas przyszły i przeszły czasowników niedokonanych oraz dokonanych (Janowska i in., 2016: 20-21, 48-49).

Czasownik w polszczyźnie odmienia się przez osoby, liczby, rodzaje (w czasie przeszłym i w przyszłym złożonym, czyli w aspekcie niedokonanym), aspekty, tryby i strony.

W języku suahili w odmianie czasownika nie występują rodzaje, więc odmiana przez osoby będzie tej cechy pozbawiona, aspekt jest wyrażany za pomocą form gramatycznych czasowo-aspektowych, a odmiana przez strony i tryby w przybliżeniu przypomina gramatyczne zasady języka polskiego. Zaznaczyć jednak należy, że system czasownikowy suahili posiada więcej form infikalnych, wyrażających np. ciągłość, kontynuację, oraz czasy złożone.

Podstawową różnicą w tworzeniu fleksyjnych form czasownika i jego koniugacji między polskim a suahili jest fakt, że odmiana przez osoby w polszczyźnie polega na dodaniu w czasach prostych końcówek fleksyjnych, podczas gdy w suahili

odmiana przez osoby odbywa się głównie poprzez wstawienie przedrostków do tematu czasownika, do którego dodaje się wrostki czasowe (zob. tabela 5).

W suahili w formach podstawowych czasów trybu oznajmującego przedrostki osobowe (odpowiedniki polskich końcówek fleksyjnych czasownika) są identyczne dla wszystkich czasowników, natomiast w polszczyźnie mamy do czynienia z trzema paradygmatami koniugacyjnymi tematu *praesentis*. Kluczem do opanowania odmiany czasownika w języku polskim jest zatem zestaw: bezokolicznik, 1. i 2. osoba liczby pojedynczej oraz para aspektowa, np. *czytać* (*czytam, czytasz*) – *przeczytać* (*przeczytam, przeczytasz*).

Tabela 5. Odmiana czasownika ‘czytać’ w suahili

KU-SOMA ¹⁵ ‘CZYTAĆ’				
OSOBA	CZ. TERAŻ- NIEJSZY ‘CZYTAM’	CZ. PRZESZŁY ‘CZYTAŁEM’	CZ. PRZESZŁY DOKONANY/STANU ¹⁶ ‘PRZECZYTAŁEM’	CZAS PRZYSZŁY ‘BĘDĘ CZYTAĆ’
1 (mimi ‘ja’)	ni- na -soma	ni- li -soma	ni- me -soma	ni- ta -soma
2 (wewe ‘ty’)	u- na -soma	u- li -soma	u- me -soma	u- ta -soma
3 (yeye ‘on/ona’)	a- na -soma	a- li -soma	a- me -soma	a- ta -soma
1 (sisi ‘my’)	tu- na -soma	tu- li -soma	tu- me -soma	tu- ta -soma
2 (nyinyi ‘wy’)	m- na -soma	m- li -soma	m- me -soma	m- ta -soma
3 (wao ‘oni/one’)	wa- na -soma	wa- li -soma	wa- me -soma	wa- ta -soma

Paradygmat czasu teraźniejszego (np. *czytam*) odpowiada również koniugacji tematu *praesentis* dla czasu przyszłego prostego dokonanego (np. *przeczytam*); w ten sposób można opanować dwa polskie czasy proste oraz jeden z wariantów czasu przyszłego niedokonanego złożonego, niewystępującego w języku suahili (słowo posiłkowe *będę, będziesz* + bezokolicznik) (zob. tabela 6).

¹⁵ Formą podstawową czasownika jest rdzeń *-soma*. Bezokolicznik tworzony jest za pomocą przedrostka *ku-* klasy 15.

¹⁶ Oznacza czynność zakończoną w chwili mówienia, względnie wynikający z niej stan, np. *ni-mesimama* ‘wstałem/wstałam (i stoję)’; *nimechoka* ‘jestem zmęczony, zmęczona’; *nimechelewa* ‘spóźniłem się/spóźniłam się’. Odpowiednik angielskiego Present Perfect (Ohly, Kraska-Szlenk, Podobińska, 1998: 94; Wilson, 1985: 235).

Tabela 6. Odmiana czasowników polskich w czasie teraźniejszym

OSOBA	KONIUGACJA -(A)M, -(A)SZ	KONIUGACJA -Ę, -ESZ	KONIUGACJA -Ę, -ISZ /-YSZ
ja	czytam	piszę	dzwonię
ty	czytasz	piszesz	dzwonisz
on, ona, ono	czyta	pisze	dzwoni
my	czytamy	piszemy	dzwonimy
wy	czytacie	piszecie	dzwonicie
oni, one	czytają	piszą	dzwonią

Czas przeszły w polszczyźnie tworzy się poprzez dodanie do tematu czasu przeszłego regularnych końcówek osobowych i rodzajowych identycznych dla trzech koniugacji. W przeciwieństwie do języka suahili w polszczyźnie mamy do czynienia z pewną liczbą form czasownika, typu *móc, znaleźć, piec*, od których formy czasu przeszłego nie będą tworzone regularnie, np. *mogłem, znalazłem, piekłem*. Paradigmat czasu przeszłego obejmuje zarówno czas przeszły niedokonany (np. *czytałem, pisałem, dzwoniłem*), jak i dokonany (np. *przeczytałem, napisałem, zadzwoniłem*). 3. osoba czasu przeszłego czasownika w aspekcie niedokonanym w obu liczbach służy do utworzenia wariantu czasu przyszłego złożonego, odmieniającego się przez osoby i rodzaje, np. *będziesz czytała, będziecie czytali*. Dla użytkowników języka suahili uczących się polskiego jako obcego ważne będzie rozróżnienie form rodzaju męskiego, żeńskiego i nijakiego w liczbie pojedynczej oraz męskoosobowego i niemęskoosobowego w liczbie mnogiej, jako że w suahili nie istnieje gramatyczna kategoria rodzaju (zob. tabela 7).

Tabela 7. Odmiana czasowników polskich w czasie przeszłym

	KONIUGACJA		
	-(A)M, -(A)SZ	-Ę, -ESZ	-Ę, -ISZ /-YSZ
Bezokolicznik	czyta-ć	pisa-ć	dzwoni-ć
1 os. r. męskiego	czyta łem	pisa łem	dzwoni łem
1 os. r. żeńskiego	czyta łam	pisa łam	dzwoni łam
2 os. r. męskiego	czyta łeś	pisa łeś	dzwoni łeś
2 os. r. żeńskiego	czyta łaś	pisa łaś	dzwoni łaś
3 os. r. męskiego	czyta ł	pisa ł	dzwoni ł
3 os. r. żeńskiego	czyta ła	pisa ła	dzwoni ła
3 os. r. nijakiego	czyta ło	pisa ło	dzwoni ło

	KONIUGACJA		
	-(A)M, -(A)SZ	-Ė, -ESZ	-Ė, -ISZ/-YSZ
1 os. r. męskoos.	czytaliśmy	pisaliśmy	dzwoniliśmy
1 os. r. niemęskoos.	czytałyśmy	piśmy	dzwoniłyśmy
1 os. r. męskoos.	czytaliście	pisaliście	dzwoniliście
1 os. r. niemęskoos.	czytałyście	piśmyście	dzwoniłyście
1 os. r. męskoos.	czytali	pisali	dzwonili
1 os. r. niemęskoos.	czytały	piśmy	dzwoniły

Czas przyszły złożony, wyrażający wyłącznie aspekt niedokonany, występuje w polszczyźnie w dwu wariantach, co oczywiście utrudnia jego przyswojenie cudzoziemcom. Pierwsza konstrukcja obejmuje połączenie form osobowych czasownika *być* w czasie przyszłym z bezokolicznikiem. Drugi wariant, równie często – jeśli nie częściej – używany, tworzy forma osobowa czasownika *być* w czasie przyszłym z dawnym imiesłowem czasu przeszłego, zakończonym na *-ł*, odmienianym przez rodzaje i liczby.

Gramatyczne rozróżnienie czasu przyszłego prostego – dokonanego i czasu przyszłego złożonego – niedokonanego nie występuje w suahili, używającym tylko czasu *-ta-*, wyrażającego generalnie przyszłość.

Przeczenie form czasownikowych w polszczyźnie jest regularne niezależnie od czasów, trybów i stron. Czasownik poprzedza się partykułą przeczącą *nie*. W języku suahili przeczenie jest o wiele bardziej skomplikowane. Każda forma osobowa ma swój przedrostek przeczący¹⁷; bezokolicznik również ma formę zaprzeczoną za pomocą wrostka *-to-*, np. *kusoma* ‘czytać’ – *kutosoma* ‘nie czytać’, a w czasach przeszłych wrostek *-li-* oraz *-me-* zastępuje się wrostkami *-ku-* oraz *-ja-* (zob. tabela 8).

¹⁷ Dotyczy to także pozostałych klas, których przedrostki form czasownikowych poprzedzone są partykułą przeczącą, np. *Barua hii inasomeka* ‘Ten list da się odczytać (jest czytelny)’ – *Barua hii haisomeki* ‘ten list jest nieczytelny (tego listu nie da się odczytać)’. W formach przeczących czasów teraźniejszych wypada wrostek czasu (*-a-*, *-na-*), a samogłoska końcowa *-a* rdzenia czasownika, typowa dla form bantu, zamienia się w *-i* (nie dotyczy to innych samogłosek końcowych czasowników, pochodzenia obcego, głównie arabskiego).

Tabela 8. Przeczenie czasownika ‘czytać’ w suahili (czasy główne)

OSOBA	CZ. TERAŻNIEJSZY ‘NIE CZYTAM’	CZ. PRZESZŁY ‘NIE CZYTAŁEM’	CZ. PRZESZŁY DOKONANY ¹⁸ ‘NIE PRZECZYTAŁEM’	CZ. PRZYSZŁY ‘NIE BĘDĘ CZYTAĆ’
1 lp.	si-somi	si- ku -soma	si- ja -soma	si-ta-soma
2 lp.	hu-somi	hu- ku -soma	hu- ja -soma	hu-ta-soma
3 lp.	ha-somi	ha- ku -soma	ha- ja -soma	ha-ta-soma
1 lm.	hatu-somi	hatu- ku -soma	hatu- ja -soma	hatu-ta-soma
2 lm.	ham-somi	m- ku -soma	ham- ja -soma	ham-ta-soma
3 lm.	hawa-somi	wa- ku -soma	wa- ja -soma	hawa-ta-soma

W suahili występuje też czas terażniejszy ogólny, np. *nasoma* ‘czytam (generalnie)’ oraz forma habitualna z tym samym prefiksem *hu-* dla wszystkich osób, wymagająca użycia zaimka osobowego, np. *Mimi husoma* ‘czytam (zwyczajowo, regularnie itp.)’. Formy przeczenia tych czasów są identyczne z czasem terażniejszym *-na-* (zob. tabela 9).

Tabela 9. Przeczenie form czasownika ‘czytać’ w suahili (czas habitualny i terażniejszy ogólny)

	ZAIMEK	CZ. TERAŻNIEJSZY HABITUALNY HU-	CZ. TERAŻNIEJSZY OGÓLNY -A-	PRZECZENIE CZ. HU-/-A-
1.	mimi	hu-soma	n- a -soma	si-somi
2.	wewe	hu-soma	w- a -soma	hu-somi
3.	yeye	hu-soma	a -soma	ha-somi
1.	sisi	hu-soma	tw- a -soma	hatu-somi
2.	n(y)inyi	hu-soma	mw- a -soma	ham-somi
3.	wao	hu-soma	w- a -soma	hawa-somi

Czasownik *być* w polszczyźnie jako jedyny posiada końcówkę niezerową *-t* (*jest*) w 3. osobie liczby pojedynczej oraz odmienną formę 3. osoby liczby mnogiej (*są*). Regularnie tworzy się czas przeszły od formy *być*, a w czasie przyszłym używa się tematu *będ-*. W suahili natomiast czasownik *być -wa* (bezokolicznik *kuwa*) należy do nielicznej grupy czasowników jednosylabowych, tworzących czasy podstawowe z rozszerzeniem o wrostek *-ku-*, np. *nina-ku-la* ‘jem’. Nieregularność czasownika *być* w suahili polega na tym, że w czasie terażniejszym w całym paradygmacie występuje forma *ni*, poprzedzona zaimkiem osobowym, np.:

¹⁸ Wrostek *-ja-* wyraża tutaj pojęcie ‘jeszcze nie’, np. *sijasoma* ‘jeszcze nie przeczytałem’.

- *Mimi ni mwalimu* ‘jestem nauczycielem’;
- *Sisi ni wanafunzi* ‘jesteśmy studentami’.

Równie proste jest przeczenie w czasie teraźniejszym: w całym paradygmacie występuje forma *si*, np.:

- *Wewe si mhasibu* ‘nie jesteś księgowym’;
- *Nyinyi si wanamuziki* ‘nie jesteście muzykami’.

W czasach przeszłych i przyszłym odmiana przez osoby jest już regularna (dotyczy to również przeczenia), np.:

- *Ulikuwa mwanajeshi* ‘byłeś żołnierzem’;
- *Amekuwa mwanasayansi* ‘został naukowcem’;
- *Watakuwa manesi* ‘będą pielęgniarkami’;
- *Sikuwa mwalimu* ‘nie byłem nauczycielem’.

Tryb rozkazujący w polszczyźnie jest tworzony od 2. osoby liczby pojedynczej w przypadku koniugacji *-ę, -esz* i *-ę, -isz/-ysz* oraz od 3. osoby liczby mnogiej koniugacji *-m, -sz*, przy czym w części czasowników mamy do czynienia z alternacjami, względnie z poszerzeniami tematu, np. *rób, zdawaj*. Formy opisowe tworzone są za pomocą partykuły rozkazującej *niech* dla 3. osoby liczby pojedynczej i mnogiej, np. *Niech to napisze* (z potencjalną możliwością użycia jej w funkcji życzącej dla 1. osoby liczby pojedynczej i mnogiej, np. *Niech pomyślę*). Przeczenie trybu rozkazującego jest regularne, niezależnie od osoby lub aspektu, np. *zrób to – nie rób tego; pisz – nie pisz*. W języku suahili tryb rozkazujący tworzy się regularnie od rdzenia czasownika: np. *soma!* ‘czytaj!’, *someni!* ‘czytajcie!’, wyjątki są nieliczne i raczej dotyczą przedrostka, np. *nenda!* ‘idź!’ (rdzeń *-enda*).

Typowy dla suahili tryb łączący, występujący m.in. w niektórych konstrukcjach modalnych, np. *inabidi usome kitabu hiki* ‘musisz przeczytać tę książkę (trzeba, żebyś przeczytał...)', ma również charakter życzący (względnie grzecznościowej formy trybu rozkazującego 2. osoby liczby pojedynczej i mnogiej). Z partykułą przeczącą (wrostkiem *-si-*, identycznym dla całego paradygmatu) używany jest też jako zaprzeczenie trybu rozkazującego, np. *soma!* ‘czytaj!’ – *usisome!* ‘nie czytaj!’, *someni!* ‘czytajcie!’ – *msisome!* ‘nie czytajcie!’ (Almasi, Fallon, Pardhan Wared, 2014: 316-319) (zob. tabela 10).

Polski tryb przypuszczający tworzy się z połączenia dawnego imiesłowu czasu przeszłego zakończonego na *-ł*, odmienianego przez rodzaje i liczby, z przyrostkiem trybu przypuszczającego, poszerzonego o końcówki osobowe. Jest on jedyną formą gramatyczną wyrażającą tryb warunkowy w polszczyźnie, w przeciwieństwie do języka suahili, w którym występują trzy formy gramatyczne:

- wyrażająca warunek rzeczywisty, z wrostkiem *-ki-*, np. *Ukisoma kitabu hiki, utakipenda* ‘Jeśli przeczytasz tę książkę, polubisz ją’ (forma zaprzeczona z wrostkiem *-sipo-*: *Usiposoma kitabu hiki, hutaelewa sarufi* ‘Jeśli nie przeczytasz tej książki, nie zrozumiesz gramatyki’);
- wyrażająca warunek potencjalny, z wrostkiem *-nge-*, np. *Ungesoma vizuri, ungefaulu* ‘Gdybyś pilnie studiował, zdałbyś egzamin’ (forma zaprzeczona: *Usingesoma vizuri, usinefaulu* ‘Gdybyś nie uczył się pilnie, nie zdałbyś egzaminu’);
- wyrażająca warunek nierzeczywisty, z wrostkiem *-ngali-*, np. *Angalikuwa tajiri, angalikuoa* ‘Gdyby był bogaty, byłby ożenił się z tobą’ (forma zaprzeczona: *Asingalikuwa tajiri, asingalikuoa* ‘Gdyby nie był bogaty, nie byłby ożenił się z tobą’). Konstrukcje suahilijskie są o wiele bardziej skomplikowane, zwłaszcza jeśli chodzi o zastosowanie przeczenia.
(zob. Almasi, Fallon, Pardhan Wared, 2014: 336-338; Mpiranya, 2015: 127-129; Ohly, Kraska-Szlenk, Podobińska, 1998: 98-99)

Tabela 10. Tryb łączący czasownika ‘czytać’ w suahili i jego przeczenie

	ZAIMEK	TRYB ŁĄCZĄCY (ŻEBYM ITP.)	PRZECZENIE TR. ŁĄCZĄCEGO (ŻEBYM NIE ITP.)
1.	mimi	ni-some	ni-si-some
2.	wewe	u-some	u-si-some
3.	yeye	a-some	a-si-some
1.	sisi	tu-some	tu-si-some
2.	n(y)inyi	m-some	m-si-some
3.	wao	wa-some	wa-si-some

W polszczyźnie system czasów precyzyjnie rozróżnia aspekt dokonany i niedokonany (zob. tabela 11), w języku suahili nie zawsze to następuje, gdyż niektóre formy gramatyczne czasownika mogą wyrażnie wносить informację o dokonaności, jak w przypadku czasowników z wrostkiem *-me-*, w opozycji do form oznaczających ciągłość/jednoczesność z wrostkiem *-ki-* (Ohly, Kraska-Szlenk, Podobińska, 1998: 95, 100). Takie rozróżnienie nie występuje natomiast w formie czasu przyszłego z wrostkiem *-ta-*, a także w czasie przeszłym z wrostkiem *-li-*, który umieszcza czynność w przeszłości i może być tłumaczony przez polską formę dokonaną lub niedokonaną, np. *Alizaliwa mwezi wa tano* ‘Urodził się w maju (dosłownie: ‘piątego miesiąca’).

Tabela 11. System czaso-aspektowy języka polskiego

ASPEKT	CZAS			
	BEZOKOLICZNIK	TERAŹNIEJSZY	PRZESZŁY	PRZYSZŁY
niedokonany	czytać	czytam	czytałem	będę czytał (będę czytać)
dokonany	przeczytać	–	przeczytałem	przeczytałem

7. Podsumowanie

Podstawowe różnice między polszczyzną a językiem suahili, które mogą wpływać na trudności z jej opanowaniem przez użytkowników suahili (a ogólnie języków bantu), stanowią:

- brak gramatycznej kategorii rodzaju w suahili w opozycji do trzech rodzajów w liczbie pojedynczej i dwu w liczbie mnogiej w polszczyźnie;
- niewystępowanie kategorii przypadku w suahili w przeciwieństwie do polszczyzny, w której odmieniają się wszystkie formy imienne;
- o wiele bardziej skomplikowane tworzenie niektórych części mowy w polszczyźnie, zwłaszcza liczebnika, w porównaniu do suahili (tutaj ważna jest jedynie zgodność form liczebnikowych z poszczególnymi klasami);
- tworzenie form czasownikowych w polszczyźnie za pomocą sufiksów; dotyczy to zarówno końcówek *praesentis*, jak i czasu przeszłego, podczas gdy generalnie do rdzenia czasownikowego w suahili dodaje się prefiksy;
- duża liczba czasowników o nieregularnych tematach w polszczyźnie, podczas gdy czasowniki nieregularne w suahili stanowią niewielką grupę;
- regularne sufiksy czasownikowe w polszczyźnie (wyróżniamy w nich tylko trzy formy koniugacyjne w postaciach *praesentis* i regularne formy aglutynacyjne w czasach przeszłych);
- o wiele łatwiejsze tworzenie form zaprzeczonych w polszczyźnie niż w suahili;
- występowanie kategorii aspektu w polszczyźnie, podczas gdy w suahili mamy raczej do czynienia z konstrukcjami czasoaspektowymi.

Nauczający polszczyzny pracujący z użytkownikami języka suahili (języków bantu) powinni mieć świadomość istnienia wskazanych rozbieżności pomiędzy oboma kodami.

Bibliografia

- Almasi O., Fallon M.D., Pardhan Wared N., 2014, *Swahili Grammar for Introductory and Intermediate Levels. Sarufi ya Kiswahili cha Ngazi ya Kwanza na Kati*, University Press of America, Lanham–New York–Oxford.
- Dukiewicz L., Sawicka I., 1995, *Gramatyka współczesnego języka polskiego*, t. 3, *Fonetyka i fonologia*, Wydawnictwo Instytutu Języka Polskiego Polskiej Akademii Nauk, Kraków.
- Ethnologue, 2025, <https://www.ethnologue.com/> [DW: 20.04.2025].
- Gruszczyński W., Bralczyk J. (red.), 2002, *Słownik gramatyki języka polskiego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Janowska I., Lipińska E., Rabiej A., Seretny A., Turek P. (red.), 2016, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Kamusi ya Kiswahili Sanifu, 2019, Chuo Kikuu cha Dar es Salaam, Oxford University Press, Nairobi.
- Markowski A. (red.), 2022, *Wielki słownik poprawnej polszczyzny PWN*, t. 1-2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Martini G., 2021, *Corso di lingua Swahili. Grammatica, esercizi, dialoghi, vocabolario*, Editore Ulrico Hoepli, Milano.
- Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, 2025, <https://psz.praca.gov.pl/web/urzed-pracy/-/8180075-zezwolenia-na-prace-cudzoziemcow> [DW: 26.04.2025].
- Mpiranya F., 2015, *Swahili Grammar and Workbook*, Routledge Taylor & Francis Group, London–New York.
- Miodunka W.T. (red.), 1990, *Język polski w świecie. Zbiór studiów*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa–Kraków.
- Ndalu A.E., Babusa H.O., Mirikau S.A., 2013, *Kamusi Teule ya Kiswahili. Kilele cha Lugha*, East African Educational Publishers, Nairobi–Kampala–Dar es Salaam–Kigali.
- Ohly R., Kraska-Szlenk I., Podobińska Z., 1998, *Język suahili*, Wydawnictwo Akademickie Dialog, Warszawa.
- Pawlak N., 2010, *Języki afrykańskie*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Turek P., 2010, *Czy polski należy do najtrudniejszych języków świata? Polszczyzna w statystykach trudności przyswojenia danego języka i w perspektywie porównawczej*, [w:] R. Nycz, W.T. Miodunka, T. Kunz (red.), *Polonistyka bez granic. IV Kongres Polonistyki Zagranicznej, Uniwersytet Jagielloński, 9-11 października 2008 r.*, t. 2, *Glottodydaktyka polonistyczna, współczesny język polski, językowy obraz świata*, Universitas, Kraków, s. 269-279.
- Turek P., 2014, *Nauczanie arabofonów języka polskiego*, [w:] S. Gajda, I. Jokiel (red.), *Polonistyka wobec wyzwań współczesności. V Kongres Polonistyki Zagranicznej, Brzeg – Opole, 10-13 lipca 2013 r.*, t. 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole, s. 638-648.
- Turek P., 2016, *Nauczanie języków polskiego i macedońskiego jako obcych w ujęciu kontrastywnym. Rozważania wstępne*, [w:] I. Janowska, P. Gębał, *O lepsze jutro studiów polonistycznych w świecie. Glottodydaktyka polonistyczna dziś*, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 219-233.

- Turek P., 2021, *Polszczyzna na tle innych języków. Elementy gramatyki kontrastywnej w dydaktyce języka polskiego jako obcego*, [w:] A. Seretny, E. Lipińska (red.), *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego. Konteksty – dylematy – trendy*, Universitas, Kraków, s. 13-44.
- Urbańczyk S. (red.), 1991, *Encyklopedia języka polskiego*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Wilson P.M., 1985, *Simplified Swahili*, Pearson, Harlow, Essex.
- Wójtowicz B., 2013, *Słownik suahili-polski*, Elipsa, Warszawa.

STRESZCZENIE

Polszczyzna jest uważana za język wyjątkowo trudny przez większość użytkowników języków afrykańskich, zwłaszcza subsaharyjskich, ze względu na jej strukturę fleksyjną i przynależność do grupy słowiańskiej, która nie była oficjalnie reprezentowana na kontynencie w czasach kolonialnych. W artykule autor przeprowadza wstępną analizę porównawczą morfologii i fonologii języka polskiego i suahili, największego przedstawiciela rodziny bantu. Podstawowe różnice między tymi językami, które mogą mieć wpływ na trudności w opanowaniu polszczyzny przez użytkowników suahili (i języków bantu w ogóle), to: brak kategorii gramatycznej rodzaju w suahili, w przeciwieństwie do trzech rodzajów w liczbie pojedynczej i dwóch w liczbie mnogiej w polskim; brak kategorii przypadku w suahili, w przeciwieństwie do polskiego, w którym wszystkie formy imienne są odmieniane; znacznie bardziej skomplikowana budowa niektórych części mowy w polszczyźnie, zwłaszcza liczebnika; występowanie w polskim leksykalnej kategorii aspektu, podczas gdy w suahili operuje się raczej strukturami czasowo-aspektowymi. Autor zwraca też uwagę na to, że dzięki obecności regularnych sufiksów czasownikowych niektóre formy czasownikowe w języku polskim są łatwiejsze od ich odpowiedników w suahili (np. w czasie teraźniejszym istnieją tylko trzy formy koniugacyjne, a w czasach przeszłych regularne formy aglutynacyjne, niezależnie od tego, czy są to formy twierdzące, czy przeczące).

Słowa kluczowe: suahili, język polski jako obcy, morfologia, fonologia, przypadki, klasy gramatyczne, aspekt, rodzaj gramatyczny

PAULINA WÓJCIK-TOPÓR 

Uniwersytet Jagielloński

FONETYKA ARTYKULACYJNA Z PERSPEKTYWY LOGOPEDYCZNEJ I GLOTTODYDAKTYCZNEJ

Articulative Phonetics – Speech Therapy and Language Teaching Perspective

This article concentrates on pronunciation and its importance in the process of mastering/acquiring a language. It also shows the convergence of speech therapy and language learning perspectives on articulatory phonetics. The author emphasises that the development of users' phonological competence depends on a number of individual factors which should be considered, because in the language teaching they decide on the material selection, and in speech therapy – on procedures taken. Well-chosen techniques pay off, they not only help to improve the users' phonological competence itself, but also facilitate the acquisition of other language competences.

Keywords: articulatory kinaesthetic, phonological competence, hearing perception, shaping of Polish pronunciation in foreign students

1. Wstęp

Mówienie jest przekazywaniem zorganizowanej informacji za pomocą języka. Proces wytwarzania dźwięków mowy jest możliwy dzięki zespołowi narządów nadawczych, który tworzą: ośrodki korowe motoryczne, drogi odśrodkowe, efekторы mowy; odbiór zachodzi zaś dzięki zespołowi narządów odbiorczych, składającemu się z receptorów, dróg dośrodkowych i struktur korowych. Do zbudowania wypowiedzi konieczna jest tzw. sprawność realizacyjna, czyli umiejętność wyodrębniania informacji, odpowiednie ujęcie jej w formę językową, a następnie zaopatrzenie w substancję. Proces nadawania wypowiedzi słownej rozpoczyna się już w mózgu. To tam myśl albo zorganizowana językowo informacja zostaje zakodowana w ośrodku ruchowym kory mózgowej w odpowiedni program sekwencji ruchów,

który ma być realizowany za pomocą narządów mowy. W pniu mózgu dochodzi do odbioru impulsów za pomocą ośrodków ruchowych w nim zlokalizowanych. Dalej są one przekazywane do narządów wykonawczych: mięśni narządów mowy, które w konsekwencji podejmują odpowiednie ruchy, powodujące powstawanie drgań cząsteczek powietrza, czyli dźwięków (Jastrzębowska, 2003: 340-341). Aspekt biologiczny warunkujący mówienie jest podstawą, mowa to jednak również osobnicze czynności realizacyjne reguł językowych, które służą porozumiewaniu się (Maruszewski, 1970). Czynności te mają istotne znaczenie dla prawidłowego opanowania wymowy, także w języku obcym, jakość fonetyki artykulacyjnej wpływa z kolei na jakość komunikacji. Warto przy tym nadmienić, że do sprawnego sposobu posługiwania się językiem sama znajomość zasad fonetycznych nie jest wystarczająca, konieczne są ćwiczenia praktyczne, dzięki którym można być coraz lepiej rozumianym (produkcja), i coraz lepiej rozumieć (recepcja) (Wójtowicz, 1980: 97).

Wymowa i jej nauczanie były zagadnieniami, do których Profesor Miodunka¹ przykładał wielką wagę, poświęcił im kilka ważnych prac. Tekst ten ma na celu nie tylko podkreślenie, jak istotną kompetencją użytkownika jest kompetencja fonologiczna, i omówienie czynników, które mają wpływ na jej kształtowanie. Ukazano w nim także zbieżność perspektyw logopedycznej i glottodydaktycznej w nauczaniu fonetyki artykulacyjnej, kształtowaniu dobrej wymowy użytkownika języka, która warunkuje jakość komunikacji, jest bowiem celem, który stawiają sobie zarówno nauczyciele języka, jak i terapeuci.

2. Fonetyka artykulacyjna w glottodydaktyce – zarys

Kompetencja fonologiczna, będąca częścią kompetencji lingwistycznej, jest umiejętnością odbioru i produkowania: jednostek dźwiękowych języka z możliwością realizacji w danym kontekście; cech fonetycznych, które wyróżniają fonemy; sylab, sekwencji fonemów, akcentu, tonu, prozodii oraz redukcji fonetycznej. Rozwijanie tej kompetencji jest niezwykle istotne. Wiele zniekształceń, które powstają na skutek niewłaściwej artykulacji, może powodować niezrozumienie przekazu przez odbiorcę, czyli nieskuteczność samego komunikatu (Seretny, Lipińska, 2005: 29).

¹ Jestem niezmiernie wdzięczna Profesorowi Władysławowi Miodunce za przyjęcie mnie (wówczas doktorantki UP w Krakowie) w 2008 roku jako wolnego słuchacza na swoje seminarium naukowe. Był to czas inspirujących dyskusji dotyczących m.in. wymowy polskiej z perspektywy logopedycznej. To niezwykle zainteresowanie Profesora samą logopedią w aspekcie glottodydaktycznym również ukierunkowało moją ścieżkę zawodową i związało mnie z Uniwersytetem Jagiellońskim.

Niepoprawna wymowa, niewystarczające zapoznanie się z brzmieniem danego dźwięku/sekwencji dźwięków wpływać będą również na jakość komunikacji pisemnej, zwłaszcza jeśli mamy do czynienia z językiem fleksyjnym, w którym rozbudowana struktura morfologiczna służy do wyrażania relacji syntaktycznych.

Przegląd literatury glottodydaktycznej pokazuje, że nauczanie wymowy polskiej obcokrajowców jest zagadnieniem trudnym, wymagającym spojrzenia holistycznego. W ostatnich latach poświęca się mu też znacznie więcej niż kiedyś miejsca, poszukując optymalnych rozwiązań dydaktycznych zarówno o charakterze ogólnym, przeznaczonych dla wszystkich uczących się, jak i kontrastowych, tj. ukierunkowanych na odbiorców o określonych językach wyjściowych.

Jedną z pierwszych prac z zakresu fonetyki w ujęciu kontrastowym, opracowaną z myślą o uczących się, przygotował Andrzej Kopczyński (1977), dokonując porównania spółgłosek polskich i należących do amerykańskiej odmiany języka angielskiego. Z pewnością ułatwi ona naukę fonetyki polskiej osobom anglojęzycznym. W 1987 roku pojawiła się kolejna praca komparatywna: *Prononciation polonaise pour les francophones* autorstwa Profesora Miodunki, który wyjaśnił w niej naturę zjawiska interferencji, omawiając fonemy, ze szczególnym uwzględnieniem głosek typowych dla języka polskiego. W książce zostały również zamieszczone przykładowe ćwiczenia, które można wykorzystać, kształtując słuch fonematyczny oraz poprawną artykulację (w dialogach, tekstach użytkowych i poetyckich).

Pracą o charakterze ogólnym było omówienie intonacji współczesnego języka polskiego, którego podjął się na początku lat 80. XX wieku Adam Ropa (1981)². Autor przedstawił w swojej książce podstawowe koncepcje i główne problemy opisu intonacji. Podkreślił, iż jej opanowanie pozwala na lepszą percepcję struktury zdania. Umiejętne artykułowanie samych dźwięków nie jest, zdaniem autora, wystarczające, na naturalność wypowiedzi tworzonych w języku wpływ mają bowiem przede wszystkim elementy prozodyczne i właśnie intonacja (Ropa, 1981: 107). Zaznaczył też, iż zdobycie pozostałych umiejętności językowych zależne jest od wymowy, gdyż tylko wówczas nabywający język mogą być w pełni zrozumiali dla użytkowników języka polskiego (Ropa 1981: 105). Pozycja obfituje więc w ćwiczenia praktyczne dotyczące akcentu, rytmu i intonacji, które mają pomóc uczącym się prawidłowo operować elementami suprasegmentalnymi.

Takie były początki. Obecnie w polskiej literaturze przedmiotu tekstów podejmujących temat nauczania wymowy polskiej obcokrajowców jest znacznie więcej. Jedne mają charakter bardziej ogólny (m.in. Wójtowicz, 1972, 1980; Lewandowski, red.,

² Ropa podkreślił, iż jednymi z pierwszych poważniejszych opracowań dotyczących opisu elementów polskiej intonacji były badania fonetyczno-fonologiczne Brocha (1910, 1911) oraz Benniego (1916). Kolejno jako godne analiz wymienił prace na temat prozodii Dłuskiej (1935, 1946, 1947). Zob. Ropa (1981: 76-78).

1980; Tambor, 2001, 2010; Rogoziński, 2010, 2013; Badyda, 2019), inne analizują wybrane aspekty fonetyczne polszczyzny (zob. Smoczyński, 1965; Frankiewicz, 1980; Majewska-Tworek, 2006, 2019). Niektóre prace zawierają propozycje metodyczne (np. Foland-Kugler, 1992; Seretny, Lipińska, 2005; Biernacka, 2016).

Na szczególną uwagę zasługuje kilka publikacji, w tym pozycja autorstwa Marcina Maciołka i Jolanty Tambor (2018), w której opisana została fonetyka polska z uwzględnieniem prozodii oraz miejsc trudnych artykulacyjnie. Autorzy wskazali przy tym, które z nich mogą stanowić wyzwanie dla poszczególnych narodowości. Poza rozważaniami teoretycznymi książka zawiera propozycje ćwiczeń, które mają ułatwić opanowanie dźwięków/sekwencji dźwięków charakterystycznych dla języka polskiego. Prace Liliany Madelskiej (2010a, 2010b) z kolei kładą nacisk na kształtowanie słuchu fonemowego w oparciu o pary minimalne. Autorka podkreśla, jak ważne jest usłyszenie różnicy w wymowie, nim dojdzie do samej produkcji. Opracowanie Anny Majewskiej-Tworek (2010) natomiast to zbiór ćwiczeń fonetycznych, które w szerokim zakresie koncentrują się na wymowie głosek szeregu syczącego, ciszącego, szumiącego. Ćwiczenia, których celem jest usprawnienie aparatu artykulacyjnego, kształtowanie słuchu fonemowego, uchwycenie odpowiedniego konturu intonacyjnego czy akcentu, znaleźć można w wielu wydanych po roku 2000 podręcznikach do nauczania języka polskiego obcokrajowców. W serii *Testuj swój polski* Ewy Kołaczek (2024) znajdziemy natomiast ćwiczenia fonetyczne, które pozwalają nie tylko kształtować poprawną wymowę, ale i sprawdzać stopień jej opanowania. Należy przy tym zaznaczyć, że najwięcej ćwiczeń dotyczących wymowy polskiej przygotowuje się na poziomie podstawowym. Zakłada się bowiem, że do końca poziomu B1 uczący się przyswoi ją na tyle, że jego wypowiedzi będą zrozumiałe (zob. Janowska i in., red., 2016).

3. Fonetyka artykulacyjna z perspektywy logopedycznej – zarys

W ujęciu logopedycznym mówienie rozumiane jest jako dźwiękowe porozumiewanie się dwóch osób (Milewski, 1975). Jest procesem, w wyniku którego generowana jest wypowiedź słowna. Składa się on z kilku etapów: motywacji, myślenia, regulacji motorycznej, wykonania miodynamicznego oraz kontroli formowania wypowiedzi. Ten złożony proces wymaga uruchomienia mechanizmu nadawania wypowiedzi słownej, co w mózgowej organizacji wypowiedzi jest powiązane z odpowiednimi ośrodkami. W kształtowaniu wymowy, dźwiękowej realizacji wypowiedzi, zarówno na drodze naturalnego rozwoju, jak i stymulacji istotną rolę odgrywają trzy czynniki:

- słuch fonemowy,
- pamięć słuchowa,
- kinestezja artykulacyjna³.

Deficyty w zakresie słuchu fonemowego są jedną z przyczyn zaburzeń mowy, a brak wzorców kinestetyczno-ruchowych może powodować zastępowanie jednych głosek innymi, mylenie ich, co w efekcie prowadzi do zaburzeń na poziomie komunikacji. Pamięć słuchowa, która w łańcuchu dynamicznym mowy, według Aleksandra Łurii, jest określana jako zdolność do utrzymania w pamięci zarówno słów, jak i zdań, ma również znaczenie w różnicowaniu dźwięków mowy, które w sekwencji kolejno stanowią wyrazy i zdania (Łuria, 1967). Stabilność wzorców słuchowych głosek, sylab, pozwala dokonywać różnicowania w wyrazach podobnie brzmiących (Styczek, 1982)⁴. Kinestezja jest elementem składowym somestezji – czyli czucia – która umożliwia kontrolę nad sprawnym przebiegiem ruchów artykulacyjnych. Brak odczuwania napięcia narządów artykulacyjnych może uniemożliwiać wykonywanie właściwych ruchów artykulacyjnych (Styczek, 1982).

Kształtowanie wymowy angażuje wiele mechanizmów mózgowych, dzięki którym jesteśmy w stanie właściwie opanować zasady systemu fonetyczno-fonologicznego danego języka. Niemniej jednak w przypadku dysfunkcji wiele zależy od działań wspierających nauczanie wymowy, które powinny być prowadzone przez wykwalifikowany zespół specjalistów.

W kształtowaniu poprawnej artykulacji logopedzi mogą korzystać z wielu pozycji, które zazwyczaj są opracowywane z myślą o konkretnej grupie wiekowej⁵. Nie sposób wymienić wszystkich, gdyż obecnie jest ich bardzo dużo na rynku, a dobór ma zazwyczaj charakter bardzo indywidualny. Wspomnimy jedynie kilka najważniejszych prac. I tak na etapie wywoływania głosek charakterystycznych dla języka polskiego pomocne są *Metody wywoływania głosek* autorstwa Jagody Cieszyńskiej (2003) – książka, która zapoznaje z ułożeniem narządów artykulacyjnych i umożliwia wykorzystywanie przedstawionych sposobów wywoływania głosek z przykładami wyrazów służących do ich utrwalania. Warto też wspomnieć serię autorstwa Grażyny Krzysztozek i Małgorzaty Piszczyk (2021) *Materiał wyrazowo-obrazkowy do utrwalania poprawnej wymowy głosek*. Zeszyty dostarczają propozycji wyrazów utrwalających poprawną wymowę z uwzględnieniem występowania poszczególnych

³ Mają one również znaczenie w opanowywaniu języka nierodzimego.

⁴ Umiejętność dokonywania analizy i syntezy słuchowej stanowi punkt wyjścia do kształtowania umiejętności czytania i pisanie.

⁵ Pomoce te mogą również być wykorzystywane podczas zajęć glottodydaktycznych wspierających nauczanie wymowy polskiej. Dobór ich będzie zależny od wieku, zainteresowań oraz poziomu opanowywania języka przez uczących się.

głosek zarówno w nagłosie, śródgłosie, jak i wygłosie. W doskonaleniu dykcji oraz wyrazistej mowy pomocne są książki przeznaczone dla aktorów, dziennikarzy i osób występujących publicznie, pozwalające utrwalić płynną realizację trudnych zbitek spółgłoskowych. Należą do nich publikacje Bogumiły Toczyńskiej: *Łamańce z dedykacją, czyli makaka ma Kama* (1998), *Sarabanda w chaszcach* (2006), *Elementarne ćwiczenia dykcji* (2013). Do ćwiczeń bardziej skomplikowanych, w których można spotkać wyrazy dłuższe i trudne do realizacji, poleca się publikacje Mirosława Oczkosia: *Sztuka poprawnej wymowy, czyli o bełkotaniu i faflunieniu* (2013) oraz *Sztuka mówienia bez bełkotania i faflunienia* (2015).

4. Kształcenie wymowy polskiej w glottodydaktyce i logopedii

W dydaktyce języka obcego stopień opanowania wymowy, którym należy się legitymować na każdym z poziomów, określa *Europejski system opisu kształcenia językowego* (2003), w którym kompetencja fonologiczna jest określona jako jedna ze składowych kompetencji lingwistycznych. Deskryptory użyte w opisach wyraźnie wskazują, jakich umiejętności się oczekuje od uczących się na poszczególnych poziomach zaawansowania.

Na poziomie A1 użytkownik języka powinien umieć poprawnie wymawiać wszystkie wyuczone wyrazy/wyrażenia. Wymowa uczących się na poziomie A2 jest wyraźna (choć dopuszcza się w niej obecność mocnego obcego akcentu), nie na tyle jednak, by odbiorca nie musiał czasem prosić o powtórzenie wyrazu w celu upewnienia się co do jego znaczenia. U uczących się, którzy posługują się danym językiem na poziomie B1, wymowa powinna być zrozumiała, czasem tylko może się w niej pojawić obcy akcent lub zaburzenia w artykulacji niektórych słów. Poprawność wymowy i intonacji charakteryzuje osoby, które posługują się językiem na poziomie B2. Użytkownicy na poziomie C1 natomiast nie powinni mieć w zasadzie żadnych kłopotów z wymową czy intonacją, oczekuje się także, że będą umieli za ich pomocą różnicować znaczenie przekazów. Sprawność na poziomie C2 w przypadku kompetencji fonologicznej jest taka sama jak na poziomie C1.

W ujęciu logopedycznym natomiast kompetencja fonologiczna określana jest jako rodzaj kompetencji językowej. Składają się na nią:

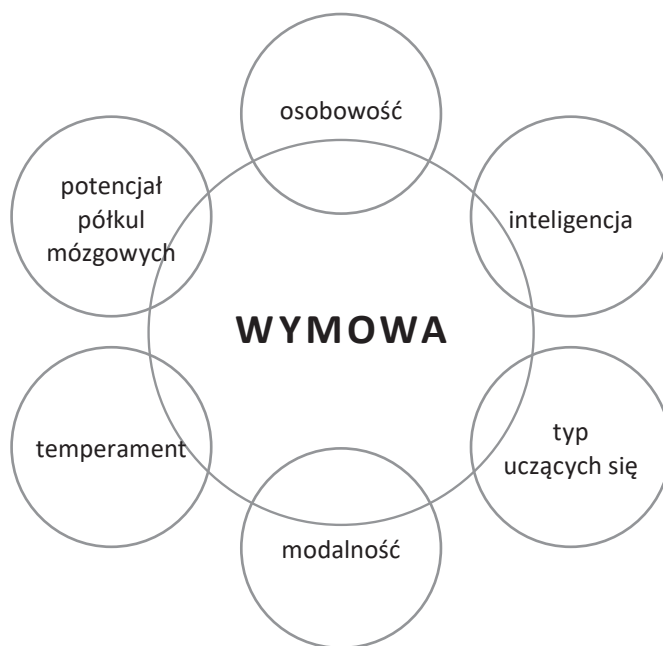
- zdolności służące kształtowaniu systemu fonologicznego w umyśle zarówno w wymiarze segmentalnym, jak i suprasegmentalnym (Grabias, 2012);
- sprawności fonologiczne, polegające na dokonywaniu analizy i syntezy fonemowej, sylabowej oraz identyfikowaniu i tworzeniu rymów.

O ile zdolności użytkownika są kwestią osobniczą, o tyle sprawności w razie odnotowanych u niego deficytów mogą być kształtowane na terapii za pomocą rozmaitych ćwiczeń, by wymowa nie odbiegała od normy.

5. Czynniki warunkujące opanowanie poprawnej wymowy

W procesie opanowywania poprawnej wymowy znaczenie mają indywidualne cechy użytkownika języka (zob. schemat 1), istotne zarówno w przypadku osób uczących się języka polskiego jako obcego, jak i rodzimych użytkowników języka, których wymowa wymaga korekty i którzy są w związku z tym objęci terapią logopedyczną.

Schemat 1. Wpływ indywidualnych cech uczącego się na kształcenie wymowy



(oprac. własne na podst. Lipińska, Seretny, red., 2006)

Planując ćwiczenia, które mają na celu kształcenie wymowy, należy więc uwzględnić cechy indywidualne uczących się – i te właściwe konkretnej osobie, i te charakterystyczne dla grupy (np. osób w podobnym wieku, nabywających dany język).

5.1. Czynniki indywidualne

W nauczaniu wymowy znaczenie mają cechy osobnicze wrodzone, tzn. wiek, inteligencja, zdolności oraz preferowane strategie komunikacyjne. Ważne są również typy charakteru oraz osobowości, a także motywacja do nauki. Osoby introwertyczne potrzebują spokoju, wyciszenia, czasem połączenia zadań związanych z nauką wymowy z formami pisemnymi i rutyną komunikacyjną. Z kolei ekstrawertycy, ze względu na typową dla nich spontaniczność i energię, powinni utrzymywać w działaniach związanych z ruchem lub będących połączeniem kilku kanałów przekazu informacji, czyli z wykorzystaniem wielozmysłowości.

Inteligencja odnosi się do warunków wewnętrznych samego człowieka i wpływa na efektywność działań, które wymagają wykorzystania procesów poznawczych (Strelau, 1987: 15). Ze względu na swoją dynamiczność i wielopłaszczyznowość sięga poza zdolności lingwistyczno-logiczne (Gardner, 2002: 35). Howard Gardner (2002) wyróżnia kilka jej rodzajów: intrapersonalną, interpersonalną, wizualno-przestrzenną, kinestetyczną, muzyczną, językową, przyrodniczą, logiczno-matematyczną. Wszystkie wymienione typy, z wyjątkiem dwóch ostatnich, mogą mieć szczególny wpływ na kształtowanie poprawnej wymowy. Rodzaj inteligencji wydaje się powiązany ze stylami poznawczymi użytkownika języka. Jedni uczą się globalnie, inni spontanicznie, szczegółowo lub rutynowo (Lipińska, Seretny, red., 2006: 29). Widzimy zależność między tymi cechami a modalnością, która jest sposobem reagowania na bodźce. Jej rodzaj – kinestetyczna, słuchowa i wzrokowa – będzie wpływał na przyjęty sposób komunikacji, taki, który użytkownik uzna za najlepszy dla siebie i najwłaściwszy w danej sytuacji (Wójcik, 2012: 25). Dzięki wybraniu ćwiczeń dostosowanych do określonej modalności kształtowanie wymowy będzie zachodzić w optymalny sposób.

Kolejnym ważnym czynnikiem wpływającym na wymowę i jej opanowanie jest temperament (wyróżnia się cztery jego typy: choleryczny, sangwiniczny, melancholiczny, flegmatyczny), który stanowi także podstawę do kształtowania się i rozwoju osobowości.

W procesie doskonalenia poprawnej wymowy ogromne znaczenie ma potencjał półkul mózgowych. Bodźce słuchowe, które są przekazywane do lewej kory słuchowej i tam odbierane, nie mają jeszcze znaczenia. Ich interpretacja, przetwarzanie odbywa się w ośrodku Wernickiego (Szupica-Pyrzanowska, 2018: 186). Tam też rozpoczyna się inicjowanie rozpoznawania dźwięków, sylab, wyrazów, zdań. Zanim dojdzie do produkcji mowy, istotną staje się percepcja słuchowa oraz rola słuchowej pamięci brzmieniowej. Aktywacja okolicy skroniowej pozwala odnajdywać rymy. Dzięki ich zastosowaniu można uczyć właściwej wymowy, kształtować słuch fonematyczny oraz nauczać leksyki. Z kolei zaangażowanie prawej półkuli mózgu daje możliwość kontroli intonacji, rytmu i akcentu wypowiedzi

(Cieszyńska, 2005: 26). Percepcja, rozpoznawanie i rozumienie dźwięków stanowi podstawę opanowywania języka. W mózgu działa również tzw. mechanizm integracyjny, czyli „zegar sekundowy”. Pozwala on scalać artykułowane elementy w większe jednostki, tak aby odbierane wypowiedzi nie były tylko łańcuchem głosek czy sylab, ale logicznym ciągiem myślowym (Szeląg, 1999: 169). Rejestracja dźwięku poprzez prawidłowe usłyszenie, spostrzeganie go, interpretowanie jest punktem wyjścia do kształtowania prawidłowej wymowy. Przekazanie informacji do pamięci sensorycznej, a następnie przechowywanie w pamięci długotrwałej daje szansę rozpoczęcia właściwej produkcji. Percepcja słuchowa ma znaczenie w prawidłowej artykulacji – istotą w opanowywaniu poprawnej wymowy jest słyszenie różnic w dźwiękach, wyrazach już na etapie przedprodukcyjnym, co umożliwia ich właściwą realizację na etapie kolejnym, jaki stanowi produkcja (Seretny, Lipińska, 2005: 38). Ta z kolei zachodzi dzięki uruchomieniu w mózgu ośrodków odpowiadających za nadawanie, a szczególnie okolic pola Broki, w którym odbywa się generowanie mowy.

Warunkiem poprawnej wymowy jest też właściwe ułożenie narządów artykulacyjnych przypisane danym głoskom, wyrazom, czyli tzw. kinestezja artykulacyjna (Jastrzębowska, 2003: 355; por. Wójcik, 2012: 26). Czynność ta polega na dokonaniu analizy i syntezy impulsów docierających z proprioceptorów mięśni artykulacyjnych. Stają się one istotnym źródłem informacji o stanie wykonawczego aparatu mowy. Stanowią drugi obok kanału słuchowego układ kontroli (Sadowski, Chmurnyński, 1989: 541). Właściwe kształtowanie wymowy musi zatem poprzedzić etap ćwiczeń wzmacniających pracę narządów artykulacyjnych, przy wykorzystaniu wizualizacji poszczególnych głosek. Wskazanie odpowiedniego ułożenia warg, języka, a także miejsca artykulacji pozwala kolejno ćwiczyć dźwięki w sylabach i wyrazach w różnych lokalizacjach, właściwych danym głoskom (w nagłosie, śródgłosie i wygłosie). Małgorzata Szupica-Pyrzanowska podkreśla:

Jeśli mózg wielokrotnie zarejestruje poprawny kontakt pomiędzy poszczególnymi narządami aparatu artykulacyjnego, charakterystyczny dla danego dźwięku, będzie to stanowiło przypomnienie i swoistą matrycę, które w przyszłości ułatwią wymówienie tego dźwięku, ponieważ właściwe powtórzenie artykulacji stopniowo zmieni manewr fonetyczny w proces poznawczy (Szupica-Pyrzanowska, 2018: 201).

Przy nauczaniu wymowy wskazane jest jednoczesne pokazywanie znaczenia danego wyrazu oraz ewentualnych różnic znaczeń w tzw. parach minimalnych (wyrazach, które różnią się głoską opozycyjną, np. *kasa* – *kasza*, *mieć* – *miecz*). Tu ważną rolę odgrywa wykorzystanie wizualnych materiałów w postaci zdjęć, obrazków, symboli, które pozwolą utrwalić i zapamiętać różnicę także w wymowie (zob. Lipińska, Seretny, 2013).

Doskonalenie percepcji mowy może odbywać się poprzez ćwiczenie innych funkcji poznawczych. Badania Erin M. Ingvalson, Sumitrajita Dhara, Patricia Ch. Min Wonga oraz Hanjuna Liu (2015) wykazały, że osoby starsze lepiej rozróżniały dźwięki mowy w hałaśliwym pomieszczeniu, gdy wcześniej przeprowadzono z nimi ćwiczenia mające na celu poprawę koncentracji uwagi oraz pamięci roboczej. Zastosowane techniki mogą również pomóc uczącym się wymowy języka obcego (Szupica-Pyrzanowska, 2018: 199).

Kształtując wymowę, należy uwzględnić w ćwiczeniach słownictwo o wysokiej frekwencji, a przede wszystkim trenować sekwencje służące komunikacji, np. wypowiedzi dialogowe, w generowaniu których znaczącą rolę odgrywa aspekt emocjonalny powiązany z układem limbicznym (Kaczmarek, 1995). Wówczas w sposób naturalny ćwiczone są elementy suprasegmentalne, takie jak intonacja i akcent. Prozodia wypowiedzi stanowi nieodłączny element języka, który niesie również znaczenie i jest elementem porozumiewania się.

5.2. Czynniki grupowe – język pierwszy uczących się polszczyzny

W nauczaniu wymowy języka obcego ważnymi czynnikami są język rodzimy osoby uczącej się oraz znajomość innych języków. Tłumaczą one częste zjawisko interferencji oraz pojawianie się właściwych/niewłaściwych nawyków podczas opanowywania wymowy. Osoba ucząca się zauważone w języku docelowym głoski zbliżone do głosek rodzimego języka próbuje realizować za pomocą znanych sobie dźwięków. Często skutkuje to wadliwą wymową, zwłaszcza kiedy nie słyszy ona różnicy w brzmieniu (Tambor, 2010: 33). Uwzględnienie aspektu kontrastowego daje możliwość wskazania uczącym się głosek podobnie brzmiących w nowym języku, które nie są jednak identyczne (Tambor, 2001: 37). Zatem nie bez znaczenia jest przekazanie przez nauczyciela rzetelnej wiedzy dotyczącej systemu fonetycznego i fonologicznego ze szczególnym wskazaniem różnic w stosunku do języka rodzimego (Tambor, 2010: 33).

6. Podsumowanie

Kształtowanie poprawnej wymowy u użytkownika języka wymaga stosowania odpowiednich metod, a także uwzględniania standardów logopedycznych. Dobrze sprawdza się podejście holistyczne ze szczególnym zwróceniem uwagi na cechy uczącego się, jego możliwości i ograniczenia w kontekście fonetycznej realizacji języka. Wskazane jest, aby nauczanie wymowy było zintegrowane z nauczaniem gramatyki,

leksyki, jak również z doskonaleniem umiejętności konwersacyjnych. Powinno być także zanurzone w kontekście kulturowym (Majewska-Tworek, 2019: 219).

Zagadnienie fonetyki artykulacyjnej jest wciąż obszarem, który wymaga badań, gdyż polszczyzna obecnie podlega szybkiej i ciągłej transformacji; uczy się jej coraz więcej cudzoziemców z różnych krajów, coraz więcej też rodzimych użytkowników ma problemy z wymową. Grup i kontekstów badawczych zatem przybywa, a logopedia i glottodydaktyka mają sobie wzajemnie coraz więcej do zaoferowania.

Bibliografia

- Badyda E., 2019, *Po co i jak (nie) uczyć cudzoziemców fonetyki języka polskiego?*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształceni Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 26, s. 197-208.
- Biernacka M., 2013, *Pojęcie kompetencji fonologicznej vel fonetycznej – rozważania terminologiczne*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 20, s. 75-82.
- Biernacka M., 2016, *Znajdź z polskim wspólny język. Fonetyka w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Poradnik metodyczny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Cieszyńska J., 2003, *Metody wywoływania głosek*, Wydawnictwo Centrum Metody Krakowskiej, Kraków.
- Cieszyńska J., 2005, *Nauka czytania krok po kroku. Jak przeciwdziałać dysleksji*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie, 2003, Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa.
- Foland-Kugler M., 1992, *Nauczanie fonetyki języka polskiego*, [w:] B. Bartnicka, L. Kacprzak, E. Rohozińska (red.), *Vademecum lektora języka polskiego*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Frankiewicz T., 1980, *Problemy programu i metodyki nauczania wymowy polskiej Wietnamczyków*, [w:] J. Lewandowski (red.), *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, s. 107-115.
- Gardner H., 2002, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, tłum. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań.
- Grabias S., 2012, *Teoria zaburzeń mowy. Perspektywy badań, typologie zaburzeń, procedury postępowania logopedycznego*, [w:] S. Grabias, M. Kurkowski (red.), *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 15-71.
- Ingvalson E.M., Dhar S., Wong P.C.M., Liu H., 2015, *Working Memory Training to Improve Speech Perception in Noise across Languages*, „The Journal of the Acoustical Society of America”, nr 137(6), s. 3477-3486, <http://dx.doi.org/10.1121/1.4921601>.
- Janowska I., Lipińska E., Rabiej A., Seretny A., Turek P. (red.), 2016, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2*, Księgarnia Akademicka, Kraków.

- Jastrzębowska G., 2003, *Podstawy logopedii dla studentów logopedii, pedagogiki, psychologii i filologii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole.
- Kaczmarek B.L.J., 1995, *Mózgowa organizacja mowy*, Agencja Wydawniczo-Handlowa, Lublin.
- Kołaczek E., 2024, *Testuj swój polski. Fonetyka*, Prolog, Kraków.
- Kopczyński A., 1977, *Polish and American English Consonant Phonemes. A Contrastive Study*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Krzysztošek G., Piszczek M., 2021, *Materiał wyrazowo-obrazkowy do utrwalania poprawnej wymowy głosek*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Lewandowski J. (red.), 1980, *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Lipińska E., Seretny A. (red.), 2006, *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków.
- Lipińska E., Seretny A., 2013, *Integrowanie kompetencji lingwistycznych w glottodydaktyce na przykładzie języka polskiego jako obcego/drugiego. Poradnik metodyczny z ćwiczeniami*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Łuria A., 1967, *Zaburzenia wyższych czynności korowych wskutek ogniskowych uszkodzeń mózgu. Wprowadzenie do neuropsychologii*, tłum. M. Klimkowski, B. Baranowski, Z. Doroszowa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Maciołek M., Tambor J., 2018, *Głoski polskie. Przewodnik fonetyczny dla cudzoziemców i nauczycieli uczących języka polskiego jako obcego*, Gnome, Katowice.
- Madelska L., 2010a, *Bliźniacze słowa. Test przesiewowy do badania dojrzałości szkolnej w zakresie percepcji i wymowy dzieci wielojęzycznych*, Polonijne Centrum Nauczycielskie, Lublin.
- Madelska L., 2010b, *Posłuchaj, jak mówię. Materiały do ćwiczenia słuchu i wymowy dla dzieci oraz dla dorosłych, uczących się języka polskiego jako obcego. Podręcznik ucznia. Poradnik dla rodziców i nauczycieli. Film dydaktyczny DVD „Powiedz mi, co widzisz”*, Artiam Studjos, Wiedeń.
- Majewska-Tworek A., 2006, *Fonetyczne interferencje i asymilacje w analizie wymowy polskiej u niemieckojęzycznych studentów*, „Studia Linguistica”, nr 25, s. 103-110.
- Majewska-Tworek A., 2010, *Szura, szumi i szeleści. Ćwiczenia fonetyczne nie tylko dla cudzoziemców*, Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocław.
- Majewska-Tworek A., 2019, *Wymowa polska jako obca. Rozwiązywanie trudności artykulatoryjnych w grupie międzynarodowej na rocznym kursie przygotowawczym*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 26, s. 209-220.
- Maruszewski M., 1970, *Mowa a mózg*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Milewski S., 1975, *Językoznawstwo*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Miodunka W.T., 1987, *Prononciation polonaise pour les francophones*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.
- Oczkoś M., 2013, *Sztuka poprawnej wymowy, czyli o bełkotaniu i fałdunieniu*, Wydawnictwo RM, Warszawa.
- Oczkoś M., 2015, *Sztuka mówienia bez bełkotania i fałdunienia*, Wydawnictwo RM, Warszawa.
- Rogoziński Ł., 2010, *Retrofleksja a artykulacja niektórych spółgłosek języka polskiego*, [w:] J. Valková (red.), *Kulturní translace / Kulturelle Translationen / Translacje kulturowe*, Akropolis, Praha, s. 67-76.

- Ropa A., 1981, *Intonacja języka polskiego. Z problematyki opisu i nauczania*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.
- Sadowski B., Chmurzyński J.A., 1989, *Biologiczne mechanizmy zachowania*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Seretny A., Lipińska E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków.
- Smoczyński P., 1965, *Trudności Niemców z wymową polską oraz związane z tym inne lingwistyczne problemy*, „Język Polski”, nr 45, s. 22-31.
- Strelau J., 1987, *O inteligencji człowieka*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Styczek I., 1982, *Badanie i kształtowanie słuchu fonematycznego. Komentarz i tablice*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Szeląg E., 1999, „Zegar mózgowy” a proces mowy w normie i patologii, „Przegląd Psychologiczny”, t. 42, nr 1-2, s. 167-182.
- Szupica-Pyrzanowska M., 2018, *Neurolingwistyczne i kognitywne aspekty w języku obcym*, „Podstawy Edukacji. Podejście Interdyscyplinarne”, nr 11, s. 183-204.
- Tambor J., 2001, *Nauczanie wymowy 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.
- Tambor J., 2010, *Nauczanie wymowy polskiej. Trudności różnych grup cudzoziemców*, [w:] A. Achtelek, M. Kita, J. Tambor (red.), *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, t. 2, Gnome, Katowice, s. 30-51.
- Toczyska B., 1998, *Łamańce z dedykacją, czyli makaka ma Kama*, Podkowa, Gdańsk.
- Toczyska B., 2006, *Sarabanda w chaszczach*, Podkowa, Gdańsk.
- Toczyska B., 2013, *Elementarne ćwiczenia dykcji*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk.
- Wójcik P., 2012, *Kształcenie wymowy języka polskiego jako obcego*, [w:] B. Skowronek (red.), *(Nie)swoj język polski. Nowe horyzonty w językoznawstwie stosowanym*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków, s. 21-31.
- Wójtowicz J., 1972, *Wymowa polska a nauczanie cudzoziemców*, „Poradnik Językowy”, nr 4, s. 223-231.
- Wójtowicz J., 1980, *Wymowa polska a nauczanie cudzoziemców*, [w:] J. Lewandowski (red.), *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego. Wybór artykułów*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, s. 96-106.

STRESZCZENIE

Niniejszy artykuł zwraca uwagę na wagę wymowy w procesie opanowywania/nabywania języka. Ukazano w nim także zbieżność perspektyw logopedycznej i glottodydaktycznej w nauczaniu fonetyki artykulacyjnej. Autorka podkreśla, że w procesie rozwijania kompetencji fonologicznej użytkownika języka należy uwzględnić szereg czynników indywidualnych, gdyż w glottodydaktyce mają one wpływ na dobór materiału dydaktycznego, a w logopedii na przyjęte strategie postępowania. Uwzględnienie zależności zarówno na

etapie kształtowania percepcji słuchowej, jak i na etapie produkcji wymaga szeregu prze-myśleń i przygotowań. Ich wdrażanie procentuje nie tylko przyrostem samej kompetencji fonologicznej, ułatwia także nabywanie pozostałych kompetencji językowych.

Słowa kluczowe: kinestezja artykulacyjna, kompetencja fonologiczna, kształcenie wymowy polskiej u obcokrajowców, wymowa

EWA LIPIŃSKA 

JĘZYK DRUGI – TERMINOLOGIA I ZNACZENIE (NA PRZYKŁADZIE POLSZCZYZNY)

Second Language – Terminology and Meaning. The Case of Polish

Second language has recently been gaining importance due to the large influx of immigrants to Poland, which this term is associated with. There are many inaccuracies in its application and understanding in the literature on the subject, which is why this text attempts to establish its contemporary version. An outline of the fate of the concept of a second language is presented here, considering it from various perspectives, including language policy, the method and chronology of its mastery and the variability of its function. The concepts of second language and interlanguage are also juxtaposed, emphasising the transitory nature of both. The background for the considerations is the confrontation with the concepts of mother tongue and foreign language.

Keywords: second, heritage, foreign, native language; language of school education; interlanguage

1. Wstęp

Dynamika rozwoju glottodydaktyki oraz towarzyszące jej transformacje i modernizacje powodują zwielokrotnianie związanych z nią terminów¹, a nieraz stosowanie ich w innym niż wcześniej znaczeniu. Przyczyna może leżeć w niepoprawnych bądź zbyt dosłownych tłumaczeniach z obcojęzycznej literatury przedmiotu czy w niedostatku wiedzy piszących, ale też w ewolucji globalnej polityki językowej, która

¹ Przykładem są obecne w polskich pracach naukowych terminy: *atrofia/atrycja/erozja* (języka) oznaczające jego ‘zanikanie’. Nie są stosowane wymiennie, lecz równolegle.

wymusza inne spojrzenie na dotychczas używane określenia. Jednym z nich jest *język drugi* (J2²).

W niniejszym tekście przywołam historię tego pojęcia oraz różne rozwiązania w zakresie jego definiowania. Porównam je ze sposobami opisywania terminu *interjęzyk*, ukazując ich zbieżne cechy. Tłem dla zawartych tu refleksji są języki *obcy* i *ojczysty* – w korelacji z *językiem szkolnej edukacji*. Całość nawiązuje do polszczyzny, gdyż, jak zauważył Profesor Miodunka (2010a: 237; 2016: 283), rozważania dotyczące terminu *język drugi* odnoszą się zwykle do konkretnego języka, uwzględniając jego specyfikę i okoliczności uczenia (się).

2. Geneza i koleje losu określenia *język drugi*

Od zarania historii ruchów migracyjnych działania lokalnych władz, które przyjmowały przybyszów, zmierzały ku ich naturalizacji, czego przejawem miało być przejście na język kraju osiedlenia (JKO) z zaniechaniem używania języka własnego³. Ta polityka *asymilacji* zmieniała się z biegiem lat w politykę *wykluczenia różnicującego*. W jej myśl nowo przybyli (NP) powinni być włączani do pewnych obszarów życia, np. dotyczących rynku pracy, lecz eliminowani z innych, np. ze sfery politycznej. Podejście takie stopniowo ustępowało miejsca polityce *pluralizmu* (*wielokulturowości*), polegającej na akceptacji zachowania języka i kultury kraju pochodzenia imigrantów przy jednoczesnym zapewnieniu im równych praw we wszystkich obszarach życia społecznego. Prowadziło to do przyjmowania przez NP postawy *integracji*, czyli pomyślniej inkluzji do miejscowej społeczności bez utraty rodzimych wartości – w tym języka⁴ jako wykładnika przynależności narodowej.

We wszystkich trzech (bardzo skrótowo⁵) przedstawionych stadiach polityki etnicznej pojawia się wątek przejścia osadników na język kraju przyjmującego, który określano mianem *drugiego* (J2). Poszukiwanie form jego efektywnego nauczania oraz zgłębianie zależności między językami pozostającymi w kontakcie zaowocowało

² W polskojęzycznej literaturze przedmiotu w sposób nieuprawniony bywa stosowany skrót L2. *L* nie oznacza pierwszej litery wyrazu *język*. To przeniesienie z innych języków (np. ang., franc., wł.) jest zupełnie niepotrzebne w polskim nazewnictwie glottodydaktycznym.

³ W niektórych krajach, np. w Australii (zob. Lipińska, 2013), stosowano strategię rozpraszania osadników, uniemożliwiając im porozumiewanie się w językach etnicznych i przymuszając do używania wyłącznie angielskiego. Uczenie się go było zazwyczaj przymusowe (dla dorosłych – na kursach) i obowiązkowe (dla dzieci – w szkołach).

⁴ O kulturze i tożsamości na emigracji jako rodzimych wartościach zob. np. Paleczny (2019).

⁵ Na podst. Dębski (2009), Lipińska (2013).

rozmaitymi opracowaniami naukowymi. Wyznaczały one pewne tendencje badawcze (także w Polsce⁶) i narzucały odpowiednie do kontekstu nazewnictwo.

Język drugi, rozumiany jako język kraju osiedlenia dla przybyszów, był zatem następnym, po pierwszym, środkiem komunikacji. Określenie to nasuwało wyraźne odniesienia do chronologii przyswajania i używania języków. Zestawienie pojęć: *język pierwszy* – *język drugi* mocno zakorzeniło się w obcojęzycznej literaturze przedmiotu, przenikając do polskiej na zasadzie jego przekładu lub powielania. Inna para określeń: *język wyjściowy* – *język docelowy*⁷ jest używana rzadziej, chociaż eliminuje kolejność opanowywanych języków oraz sugerowane ograniczenie ich liczby do dwóch.

Nazwa *język drugi* w praktyce oznaczała na ogół *język obcy*. Obydwa lokują się w kategorii „inny”, którego użytkownikami są cudzoziemcy, inaczej niż *język ojczysty* (*pierwszy*) opanowywany w kraju oraz *odziedziczony* (JOD) – poza nim, które należą do kategorii „macierzysty” (zob. tabela 1).

Tabela 1. *Język polski*

JĘZYK	UŻYTKOWNICY	KATEGORIA
ojczysty/pierwszy odziedziczony	rodzimi użytkownicy języka	język macierzysty
obcy/drugi	obcokrajowcy	język inny

(oprac. własne na podst. Lipińska, Seretny, 2012: 22)

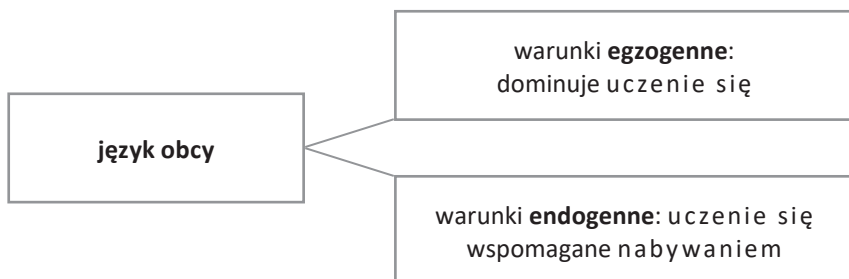
Mimo iż pojęcia *język obcy* i *drugi* należą do tej samej grupy (zob. tabela 1), sporo je różni, jak np. ich odmienne opanowywanie. Mowa o Krashenowskim rozróżnieniu między przyswajaniem (nabywaniem) języka a jego uczeniem się. Pierwszy sposób, latami uznawany za właściwość J2, to bezwiedne/niezamierzone „chwytanie” języka ze słuchu w naturalnym otoczeniu – zazwyczaj w warunkach emigracji. Odbywa się ono bez udziału nauczyciela czy formalnych instrukcji, w kraju, w którym ów język jest urzędowy i służy jako środek codziennej komunikacji (zob. m.in. Klein, 2007). Sposób drugi, czyli uczenie się, dotyczy języka obcego opanowywanego w szkole lub na kursach, w warunkach sztucznych. Jest świadome i polega na planowanym i metodycznym poznawaniu danego języka. Cykl edukacyjny (zob. Lipińska, 2024) może przebiegać zarówno w warunkach endogennych (np. opanowywanie polskiego jako obcego w Polsce), czyli w zanurzeniu, kiedy

⁶ O tym, że badania kontaktów języka polskiego z językami krajów osiedlenia Polaków odnoszą się w teorii i metodologii do badań amerykańskich, wspominał Miodunka (1997: 64), odwołując się do pracy Doroszewskiego z 1938 roku. Zob. też Gębał (2014: 33).

⁷ Szerzej zob. Lipińska (2003), gdzie znajduje się bogata bibliografia z zakresu tej tematyki.

uczenie się jest wzmacniane przyswajaniem, jak i w egzogennych (np. opanowywanie polskiego jako obcego w Rumunii), któremu przyswajanie towarzyszy w niewielkim zakresie (zob. schemat 1).

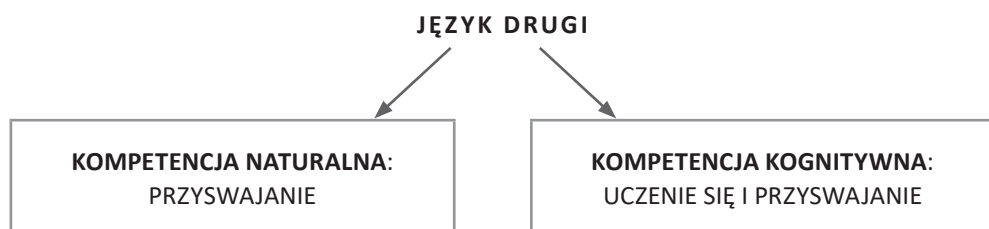
Schemat 1. *Miejsce (warunki) opanowywania języka obcego*



(oprac. własne)

Opanowywanie JKO przez jego nabywanie odbywa się w bardzo podobny sposób jak przyswajanie J1 przez dzieci w okresie poprzedzającym podjęcie nauki w szkole. Osiągają one wówczas naturalną kompetencję językowo-komunikacyjną w zakresie działań ustno-słuchowych. Rozpoczęcie edukacji w placówkach oświatowych inauguruje proces uczenia się, co prowadzi do uzyskania kompetencji kognitywnej (zob. schemat 2).

Schemat 2. *Naturalna a kognitywna znajomość języka*



(oprac. własne)

Podsumowując, kryterium „przyswajania” – jako cechy charakteryzującej J2 – należy zaktualizować, gdyż w tej postaci odnosi się ono do określonych grup wiekowych, co zawsze należy sygnalizować. O ile bowiem małe dzieci

i dorośli⁸ mogą poprzestać na kompetencji naturalnej, o tyle uczniowie z doświadczeniem migracji (UDM⁹) muszą osiągnąć kompetencję kognitywną. W szkole bowiem operuje się kodem w odmianie edukacyjnej, tj. wersją standardową JKO o rosnącym poziomie wyspecjalizowania leksykalnego i strukturalnego (zob. Seretny, 2021, 2022; Jędryka, 2022). Uczniowie są zanurzeni w tym specyficznym kodzie przez kilka godzin dziennie w czasie lekcji, natomiast poza nimi opanowują żargon rówieśniczy, ważny dla funkcjonowania w grupie.

Język szkolnej edukacji (w szeroko rozumianych kontekstach: od zajęć lekcyjnych, przez załatwianie spraw administracyjnych, aż po wycieczki) staje się ważniejszy i lepiej znany niż macierzysty. U dziecka bowiem język otoczenia ma zawsze pierwszeństwo przed używanym w rodzinie – niezależnie od tego, jak jej członkowie się starają, aby się nim porozumiewać i go kultywować (zob. Deprez, 1994: 140). JKO zaczyna więc dominować, osiągając status J1. Rzadko jednak staje się językiem ojczystym. Mimo iż dziecko z rodziny przesiedleńczej rodzi się w Polsce lub przybywa tu w bardzo młodym wieku (bez tzw. świadomości językowej), jego sposób widzenia świata, emocje oraz wspomnienia dotyczyć będą Polski, a nie kraju pochodzenia – przykładowo Rumunii. Polszczyzna może nie spełnić wielu zasad, które odnoszą się do istoty *języka ojczystego* (zob. Lipińska, 2003; Lipińska, Seretny, 2019; Seretny, Lipińska, 2025). W większości rodzin bowiem środkiem codziennego porozumiewania się będzie rumuński, który pozostawi w psychice trwałe ślad, wiążąc się z emocjami i wspomnieniami dotyczącymi przyswajania go w kręgu najbliższych. To on może się łączyć z uczuciem tęsknoty za dzieciństwem spędzonym w miejscu życia przodków czy z marzeniami o poznaniu rodzimego kraju, a także jawić się użytkownikowi jako logiczny, naturalny i łatwy (zob. Miodunka, 1980). Zatem polski ma szansę stać się dla rumuńskiego UDM językiem pierwszym, lecz niekoniecznie ojczystym.

Wobec rodzimego języka imigrantów używano różnych sformułowań, takich jak: *język mniejszości*, *język etniczny*, *kod ograniczony*, a także *język ojczysty jako drugi*¹⁰ czy *język funkcjonalnie drugi*, skąd blisko do terminu J2. Jednak pełnię jego znaczenia oddała dopiero nazwa *język odziedziczony* (JOD); należy on do tej samej kategorii co *język ojczysty* (zob. tabela 1). Na polskiej płaszczyźnie naukowej pojęcie JOD zagościło w 2012 roku¹¹, jako pokłosie światowej tendencji nadawania

⁸ Chodzi o osoby, które posługują się JKO w mowie. Nie podejmują nauki na kursach, opanowując go poprzez imitację drogą ustno-słuchową.

⁹ Skrót UDM zob. Miodunka (2018), Jędryka (2022).

¹⁰ Taka propozycja padła w odniesieniu do języka ukraińskiego dzieci ukraińskich w Polsce (zob. Czykwin, Misiejuk, 2002).

¹¹ Zob. Lipińska, Seretny (2012). Autorki, zanim nadały ostateczne brzmienie temu terminowi, przedyskutowały go z Profesorem Władysławem Miodunką, który pojęcie zaaprobował i zaczął rozpowszechniać. Pierwsze prace dotyczące JOD powstały w USA zaraz na początku

odpowiedniej rangi natywnym językom mniejszości etnicznych i narodowych zamieszkujących obce lub swoje dawne, lecz zagarnięte przez kolonizatorów, tereny. JOD jest nabywany w sposób naturalny, funkcjonuje jednak w otoczeniu innym niż rodzimy żywioł językowy, co powoduje, że rozwija się on inaczej, odbiegając od swojej pierwotnej postaci. W warunkach emigracyjnych stanowi znacznik więzi grupy etnicznej oraz nośnik tożsamości, zapewnia dostęp do szeroko rozumianej kultury rodzimej i umożliwia jej przekazywanie. Ograniczenie JOD do wersji słuchowo-ustnej oraz do używania go w sferze prywatnej powoduje, że część (e/i)migrantów nie zdobywa w nim pełnej kompetencji (zob. Lipińska, Seretny, 2016).

Nazwa *język odziedziczony* upowszechniła się dopiero po jakimś czasie, dlatego w starszych pracach spotyka się ją zazwyczaj w znaczeniu J2. Ma to częściowo swoje uzasadnienie w roli, jaką odgrywa po zmianie swojego statusu (Lipińska, Seretny, 2019; Seretny, Lipińska, 2025), bowiem przywieziony/przekazany przez opiekunów język rodzimy zaczyna pełnić funkcję sekundarną.

Relacje między językiem odziedziczonym, drugim i obcym obrazuje tabela 2 – na przykładzie rumuńskiego dziecka osiadłego w Polsce.

Tabela 2. *Języki w Polsce dla ucznia z Rumunii*

JĘZYK	KATEGORIA
rumuński	odziedziczony/ojczysty jako drugi
polski	drugi
angielski	obcy

(oprac. własne na podst. Lipińska, Seretny, 2012: 27)

W przypadku młodego imigranta rumuński ulega redukcji, w całej swojej postaci przeobrażając się w język domowy. Mimo wszystko lokuje się na poziomie kodu wernakularnego. Angielski jest językiem obcym, nauczonym jak inne przedmioty szkolne, nieużywanym na co dzień. Polski natomiast staje się językiem drugim, który wykazuje znamiona kodu wehikularnego, używanego „jako środek porozumiewania się w środowiskach wielokulturowych i wielojęzycznych, w sytuacji, gdy zachodzi potrzeba nagłej komunikacji” (Hlibowicka-Węglarz, 2017: 25), co koresponduje z silną chęcią rozumienia i bycia rozumianym. Pragnienie to jest uniwersalne, wspólne wszystkim ludziom, stanowiące bodziec o niezwyklej mocy (zob. Lipińska, 2003: 29).

XXI wieku. Szerzej zob. Lipińska, Seretny (2016), gdzie zamieszczono bogatą bibliografię z tego zakresu.

Rozgraniczenie wskazanych trzech terminów pojawiło się w pracy piszącej te słowa z 2003 roku (*Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*), w której termin J2 był używany w kontekście naturalnej akwizycji (jako odzwierciedlenie panujących wówczas tendencji). W 2005 roku w publikacji *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, gdzie już w tytule uwidocznia się rozróżnienie tych pojęć, autorzy Jean-Pierre Cuq i Isabelle Gruca¹² podkreślili wyraźnie, że termin *język drugi* należy „rozpatrywać w opozycji do dwu innych, wcześniej istniejących pojęć: *język ojczysty* oraz *język obcy*” (za: Miodunka, 2011: 196; 2016: 282). Przez długi czas wymienione trzy pojęcia widziano oddzielnie, starając się zdefiniować osobno każde z nich. Obecnie jednak wiadomo, że „zjawiska te można i trzeba łączyć, można je opisywać we wzajemnym stosunku” (Miodunka, 2016: 282).

Początek XXI wieku wypada uznać za kamień milowy w pojmowaniu istoty każdej z wymienionych postaci języka i ich wzajemnych relacji, ze szczególnym uwzględnieniem znaczenia *języka drugiego*. W kontekście polskim to także okres wyodrębniania *języka szkolnej edukacji*, opisywania go (zob. Seretny, 2018, 2021, 2022) i dostrzegania związków między nim a J2. Pierwsze lata drugiej dekadę XXI wieku przyniosły jeszcze, jak wspomniano, określenie *język odziedziczony*, które przyczyniło się do uporządkowania tego wielowymiarowego układu nomenklaturowego. Potrzeba jednak wielu lat, aby pojęcia te się upowszechniły i zaczęły być używane we właściwym znaczeniu.

3. Język drugi jako *pośredni* a interjęzyk

Język *drugi* bywa nieraz określany jako kod *przejściowy* między ojczystym a obcym (Zajac, 2006: 6) lub między wyjściowym a docelowym (zob. Seretny, Lipińska, 2020). Nasuwa to skojarzenia z *interjęzykiem* (*interlanguage*), zaliczonym przez Wolfganga Kleina (2007: 115-116) do grupy tymczasowych odmian języka docelowego, a w terminologii polskiej występującym też pod nazwą *języka pośredniego* (Szulc, 1994: 100). Mechanizm formowania się *interjęzyka* polega na wykorzystywaniu zasad znanych z języka ojczystego i kompilowania ich z regułami opanowywanymi w nowym kodzie. Tę swoistą mieszankę dopełnia idiolekt każdego użytkownika, który ujawnia m.in. jego pochodzenie regionalne i społeczne czy wykształcenie lub wiek.

Interjęzyk przejawia bliskość z *transferem negatywnym* (*interferencją*), pojmowanym jako niekontrolowane i nieświadome przenoszenie umiejętności językowych

¹² Zob. omówienie dzieła: Fenclová (2014).

z J1 na J2. Występuje częściej oraz z większym natężeniem u osób dorosłych o niższym poziomie świadomości lingwistycznej i/lub słabych predyspozycjach edukacyjnych¹³, takich jak zdolności czy motywacja. To „przenoszenie umiejętności” przypomina zamierzone lub mimowolne tłumaczenie z języka wyjściowego na docelowy, generujące usterki w produkcji językowej (zob. Lipińska, Seretny, Turek, 2016). Dopuszcza się je, a nawet akceptuje w drodze do osiągnięcia wyższego stopnia zaawansowania. W tym sensie *interjęzyk* jest wymownym przykładem *transferu negatywnego* (*interferencji*), który skutkuje powstawaniem błędów, co występuje także w J2.

Interjęzyk łączy się ponadto w szczególny sposób ze zjawiskiem *mieszania kodów*¹⁴, dowodzącym, że dany użytkownik legitymuje się nie dość dobrą znajomością JKO, J1 lub obydwu. Przywodzi to na myśl wspomniany już kod wehikularny (jakim jest np. pidżyn), który charakteryzuje się uproszczoną strukturą w stosunku do języka dominującego w danym środowisku. Komunikacja w nim jest zazwyczaj spontaniczna, improwizowana i wspierana rozmaitymi strategiami indywidualnymi oraz formami zastępczymi, na przykład gestykulacją (zob. Hlibowicka-Weglarz, 2017).

Interjęzyk, podobnie jak J2, posiada dwie odmiany: naturalną i edukacyjną (zob. Lipińska, 2020). Pierwszą na ogół cechuje sposób komunikowania się na nowym gruncie osób nisko wykształconych i/lub opanowujących język kraju przyjmującego w sposób naturalny, dla których J1 nierzadko jest dialektem albo gwarą. Na to, czego uczą się ze słuchu w miejscu osiedlenia, nakładają system swojego języka, co powoduje występowanie niedokładności w wymowie i mówieniu, bo zazwyczaj właśnie na tych sprawnościach opiera się ich znajomość nowego (ograniczonego) kodu. Jest rzeczą prawdopodobną, że się utrwali i jako taki pozostanie w repertuarze imigrantów. Tymczasem opanowywanie odmiany edukacyjnej (dzięki uczeniu się systemem akademickim) zmierza w kierunku stopniowego przekształcenia się *interjęzyka* w język docelowy, mimo iż jest naznaczony prowizorycznością i obciążony niepoprawnością.

Biorąc pod uwagę wyżej wspomniane właściwości J2 i *interjęzyka* ze znamionami kodu wehikularnego, można uznać, że są to pojęcia bardzo zbliżone, o ile nie tożsame. Dodajmy, że nie posiadają cech kodów naturalnych (w pełnym tego słowa znaczeniu), ale nie należą również do grupy języków sztucznych. „Tworzą się” same, bez udziału naukowców, są pozbawione jednak historycznej ciągłości oraz kulturowego tła (Lipińska, 2020: 48).

¹³ Transfer negatywny może czasem być spowodowany przyczynami pozajęzykowymi, np. gorszym samopoczuciem czy zmęczeniem (Lipińska, Seretny, Turek, 2016).

¹⁴ *Mieszanie kodów* odbywa się zazwyczaj nieświadomie, nie jest intencjonalne jak *przełączanie kodów* (zob. Lipińska, 2003). Zachodzi prawie wyłącznie w czasie nieformalnych konwersacji, bardzo rzadko w piśmie. Deprez (1994) na podstawie badań określiła, że podczas domowej komunikacji 58% rodzin miesza kody, a 19% je wymienia (przełącza).

4. Definiowanie języka drugiego w glottodydaktyce polonistycznej

Termin *język polski jako drugi* jest dość młody¹⁵ i w porównaniu do określeń *język pierwszy* oraz *język obcy* zajęto się nim najpóźniej (zob. Miodunka, 2018: 53). W pracy z 2010 roku Władysław Miodunka stwierdził, że J2 to pojęcie „jeszcze nieistniejące” w nomenklaturze glottodydaktycznej (2010a: 234). Po sześciu latach skonstatował, że „termin *język drugi* jest (...) terminem jeszcze niezbyt ugruntowanym w polszczyźnie” (2016: 279), przedstawiając jego nauczanie jako innowację glottodydaktyczną. Dwa lata potem Przemysław Ernest Gębał wyraził pogląd, że *język drugi* „nie ma prawie żadnych tradycji używania” (2018: 70).

Powyższe opinie i wcześniejsze rozważania ukazują stopień trudności przy próbach sformułowania określenia *język drugi*. Najbardziej znana i często przytaczana jest definicja Miodunki z 2010 roku¹⁶, na której kształt wpłynęły rozwiązania terminologiczne zaproponowane przez różnych badaczy¹⁷. Należy podkreślić, że mowa w niej nie tyle o samym J2, ile o jego nauczaniu.

Termin *nauczanie polszczyzny jako języka drugiego* będzie (...) używany w odniesieniu do nauczania języka polskiego w Polsce dzieci imigrantów i uchodźców politycznych, migrantów wewnątrz Unii Europejskiej oraz dzieci należących do mniejszości narodowościowych, używających w środowisku rodzinnym języka innego niż polski (Miodunka, 2010a: 240-241).

W 2010 roku jeszcze bardzo mocno wybrzmiewały echa akcesji Polski do Unii Europejskiej, stąd prawdopodobnie tak wyraźne nawiązanie do migracji unijnej. „Mniejszości narodowościowe” zapewne miały także objąć „mniejszości etniczne”¹⁸, co Miodunka sygnalizuje w innym miejscu swojego artykułu, biorąc za przykład Romów. Píše mianowicie o nauczaniu polskiego dzieci „mówiących w domu po cygańsku, który jest dla nich językiem pierwszym” (Miodunka, 2010a: 236; zob. też 2016: 282). Istotę rzeczy jednak lepiej oddałoby zastosowane przez badacza w tej samej publikacji, lecz gdzie indziej, sformułowanie: „nauczanie grup mniejszościowych zamieszkałych w Polsce” (Miodunka, 2010a: 237; zob. też 2010b: 36-37)¹⁹. W pracy z 2015 roku pisze o tym *explicite*:

¹⁵ Pierwsza monografia na ten temat autorstwa Gębała *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne* została wydana w 2018 roku.

¹⁶ Tu mowa o pozycji z bibliografii z 2010 roku (a), lecz autor zamieścił ją (po nieznaczących zmianach) także w innych pracach (zob. Miodunka, 2010b, 2016, 2018).

¹⁷ Autor wymienił: Crystala (1987), Johnson i Johnsona (red., 1999) oraz Cuq'a (red., 2003).

¹⁸ Określenia te porządkuje Lubaś (2009).

¹⁹ W *Słowniku współczesnego języka polskiego* (Dunaj, red., 1998: 528) „mniejszość” określa się jako niewielką liczebnie grupę ludzi w państwie, różniącą się wyznawaniem innej religii,

wśród obywateli polskich, urodzonych i zamieszkałych w naszym kraju, znajdują się przedstawiciele mniejszości narodowych i etnicznych, dla których językiem ojczystym jest ich język etniczny, a polskiego używają oni jako języka drugiego, przyswojonego w najbliższym otoczeniu, a potem poznawanego w szkole (Miodunka, 2015: 55).

Dodajmy, że do zbiorowości mniejszościowych zalicza się także uczniów

ze zwartych terenów gwarowych (np. Śląska, Podhala i środowisk wiejskich innych regionów), dla których polszczyzna standardowa jest drugim językiem (J2). Prymarną bowiem odmianę języka (J1), przyswajaną przez nich w dzieciństwie, stanowi rodzima gwara. Posługują się nią stale w kontaktach rodzinnych i lokalnych oraz w grupie rówieśniczej (Synowiec, 2001: 22).

W znacznym stopniu poszerza to i różnicuje grono użytkowników, co uwydatnia złożoność pojęcia oraz zawilość metodyki nauczania J2.

Inny fragment definicji Miodunki określający specyfikę J2 głosi, że terminu tego używa się także „w odniesieniu do nauczania naszego języka dzieci i młodzieży polonijnej z różnych krajów osiedlenia, zwłaszcza wtedy, kiedy ich znajomość języka kraju osiedlenia jest lepsza niż znajomość języka polskiego” (Miodunka, 2016: 284). Jak dziś wiemy, w tym przypadku rzecz dotyczy języka *odziedziczonyego*, środka komunikacji pokolenia pierwszego (polonijnego) na obczyźnie oraz większości młodych reemigrantów²⁰. W publikacji z 2016 roku Miodunka pominął określenie JOD, twierdząc, że „od kilkunastu lat termin *polszczyzna jako język drugi* bywa używany także w odniesieniu do języka polskiego dzieci polonijnych”. Zastosował jednak ekwiwalentną nazwę: „język [polski] jako *funkcjonalnie drugi*” (Miodunka, 2016: 278).

W swej definicji nauczania J2 badacz (2010a: 241; 2016: 284) bardzo słusznie zwrócił uwagę na następujący fakt: „Dzieci imigrantów i uchodźców powinny być najpierw nauczane polszczyzny jako języka obcego w klasach specjalnych, a dopiero po okresie adaptacji wstępnej – języka polskiego jako drugiego w szkołach polskich” [wyróżn. E.L.]. Zapewne ‘język obcy’ miał również na myśli, pisząc w innym miejscu, że „metodyka nauczania polszczyzny [w szkołach polonijnych – przyp. E.L.]

posługiwaniem się innym językiem itp.; ogólnie jest to grupa mniej liczna w jakiejś zbiorowości. Istnieją mniejszości etniczne, językowe, narodowe. Samo pojęcie „grupa” (zbiorowość) odnosi się m.in. do ludzi połączonych jakąś więzią (społeczną, narodowościową, ideologiczną, etniczną, a także wspólną pracą, zainteresowaniami, celem itp.) (Dunaj, red., 1998: 290-291).

²⁰ Ci z powracających, którzy polszczyznę opanowali w niedostatecznym stopniu, muszą przejść przez etap jej nauki jako języka drugiego, gdyż nie mogą z miejsca dołączyć do danej klasy (zob. Lipińska, Seretny, 2018).

powinna być bardziej zbliżona do metodyki nauczania języka drugiego niż do metodyki języka ojczystego” (Miodunka, 2016: 278). Autor zaznaczał, że nazywanie języka polskiego ‘obcym’ budziło „duży opór w części środowiska nauczycieli polonijnych, uważających, że polszczyzna była, jest i będzie nauczana w tych środowiskach jako język ojczysty” (Miodunka, 2010b: 38). Dodajmy, że niechęć do nazywania polszczyzny językiem drugim/obcym okazali również rodzice.

Wszystko to pokazuje, jak skomplikowana jest próba wyłonienia definicji J2, nazanego przez Gębała (2014: 33; 2018: 71) pułapką terminologiczną. Widać to również w próbie umieszczenia tego pojęcia przez badacza w układzie glottodydaktycznym (Gębał, 2014, 2018). Określenie *język drugi* znalazło się na krańcu osi rzędnych, po przeciwnej stronie *języka obcego*, w celu unaocznienia faktu, że obydwa te, nierodzone dla uczącego się, kody „łączy wspólna metodyka, wykorzystująca te same lub zbliżone techniki nauczania” (Gębał, 2018: 38). To jednak oznaczałoby, że nie powinny one zająć miejsc opozycyjnych, tym bardziej że w pracy Gębała i Miodunki (2020) J2 plasuje się między ojczystym a obcym, co wydaje się słuszniejsze. Autorzy stwierdzili, że w sprzyjających warunkach J2 „nabiera charakteru dynamicznego i przesuwa się na opisywanym kontinuum²¹ w kierunku języka ojczystego / języka edukacji szkolnej” (Gębał, Miodunka, 2020: 150-151). Podkreśla to przejściowość języka drugiego, zwłaszcza w odniesieniu do UDM.

Zawilościom związanym z J2 nie przydała jasności próba uściślenia jego użytkowników (w sferze edukacyjnej) dokonana przez Annę Bernacką-Langier ze współautorami (2010). Według piszących są nimi:

- dzieci uchodźców i osoby starające się o status uchodźcy;
- dzieci imigrantów o różnym statusie (pracownicy sezonowi, osoby korzystające z pobytu tolerowanego, osoby korzystające z ochrony czasowej, imigranci nielegalni, inni);
- dzieci pracowników migrujących z krajów Unii Europejskiej;
- dzieci mniejszości narodowych, zwłaszcza Romowie;
- dzieci repatriantów;
- dzieci z małżeństw mieszanych (Bernacka-Langier i in., 2010: 8).

W każdym z powyższych przypadków²² chodzi o dzieci w wieku szkolnym. Nie jest istotne, jaki status mają ich rodzice, ponieważ mowa tu o imigrantach, którymi są także repatrianci, o grupach mniejszościowych oraz o dzieciach z małżeństw mieszanych. Zgodnie z hasłem ze *Słownika współczesnego języka polskiego* (Dunaj, red., 1998: 316) imigrantem jest każdy „cudzoziemiec, który przybył do

²¹ Chodzi o linię łączącą „dwa przeciwstawne pojęcia *język ojczysty* oraz *język obcy*, widziane jako punkty krańcowe” (Miodunka 2010a: 241; 2016: 282).

²² Rozpatrujemy je tylko pod kątem językowym i nauki szkolnej.

danego kraju z zamiarem osiedlenia się”. Wyróżnia się wiele rodzajów (e/i)migracji pogrupowanych w kategorie (stała/czasowa; polityczna/ekonomiczna; z własnej woli/pod przymusem itd.)²³, nie ma to jednak wpływu na skolaryzację dzieci, która jest w Polsce obowiązkowa. Określenie grup mniejszościowych już przedstawiliśmy (zob. punkt 4), warto tu jednak wyodrębnić dzieci z rodzin (niekoniecznie małżeństw) mieszanych, których w naszym kraju przybywa. Jeśli rodzice osiedlający się w Polsce są obcokrajowcami wywodzącymi się z różnych narodowości (np. Rumunka i Hiszpan), zalicza się ich także do kategorii imigrantów, a język używany w domu może być ojczystym jednego z rodziców lub są nimi dwa: rumuński matki i hiszpański ojca. Jeśli matka lub ojciec wywodzą się z Polski, a małżonek/małżonka nie, dziecko prawdopodobnie będzie używać polskiego, komunikując się w ten sposób z jednym z rodziców, jednak jego kod wyjściowy będzie się różnił od tego, którym dysponują dzieci z rodzin cudzoziemskich, i od tego, którym posługują się Polacy.

Listę użytkowników J2 w kontekście edukacyjnym można zatem zamknąć w dwu kręgach: dzieci wywodzących się z grup mniejszościowych oraz tych, które pochodzą z rodzin mieszanych.

5. Podsumowanie

Wiele pojęć w glottodydaktyce jest trudnych do zdefiniowania ze względu na rozległość ich znaczeń i zależność od rozmaitych czynników. Do nich właśnie należy termin *język drugi*, który przez lata był rozumiany niezgodnie z tym, czym jest i jak się go uczy/powinno uczyć. Wydawało się, że pojawienie się sformułowań *język odziedziczony* oraz *język edukacji szkolnej* w swoisty sposób odciąży znaczeniowo określenie J2, jednocześnie doprecyzowując i systematyzując układ: *język ojczysty*, *język szkolnej edukacji*, *język drugi* oraz *obcy* i *odziedziczony*, ale nie do końca tak się stało.

Znana definicja Profesora Miodunki (2010a) – mimo iż odnosi się do nauczania, a nie samego języka i zawiera pewne nieścisłości – stanowi dobry punkt wyjścia do opracowania po 25 latach jej zmienionej i poprawionej wersji. Bazując na niej, a także na definicji z 2016 roku oraz na koncepcjach z pozycji: Lipińska, Seretny (2016, 2018), Miodunka i in. (2018), Seretny, Lipińska (2020), Lipińska (2021, 2024), przedstawiamy taką próbę. Zatem *język drugi*:

- to nierodzimym językiem członków grup mniejszościowych i rodzin mieszanych, stanowiący w kraju przyjmującym oficjalny kod, który służy im jako środek porozumiewania się z lokalną społecznością;

²³ Szerzej zob. Lipińska (2007).

- podobnie jak *interjęzyk* pełni funkcję pośredniczącą między kodem rodzimym a językiem kraju osiedlenia;
- dla młodego pokolenia staje się *językiem edukacji szkolnej*, przeistaczając się w kod *funkcjonalnie pierwszy*;
- powinien być nauczany za pomocą metod właściwych dydaktyce języka obcego, z wykorzystaniem również tych, które obowiązują w procesie rozwijania języka ojczystego.

Na naszym gruncie jest to więc język polski dla imigrantów, osób wywodzących się z mniejszości narodowych lub etnicznych oraz z rodzin mieszanych, który im służy do porozumiewania się z Polakami i/lub między sobą – w grupach różnonarodowościowych. Pośredniczy między ich prymarnym językiem a polskim, który początkowo jest dla nich obcy, odgrywając rolę *interjęzyka* o cechach kodu wehikularnego. Staje się *językiem edukacji szkolnej*, umożliwiającym uczniom kognitywną znajomość polszczyzny, przeobrażającą się stopniowo w kod *funkcjonalnie pierwszy*²⁴. Taką postać może przybrać też dla dorosłych, pod warunkiem, że nie będą go opanowywać wyłącznie w sposób naturalny. *Język drugi* musi być nauczany metodami stosowanymi w dydaktyce języka obcego, wspomagany takimi, które wykorzystuje się w nauczaniu polszczyzny jako języka rodzimego.

Nazywanie języka „drugim” nie powinno mieć związku z kolejnością jego opanowywania, chociaż w wielu przypadkach tak naprawdę jest. Zwykle jednak chodzi o język obcy – pierwszy nierodzimny kod poznawany przez daną osobę. W żadnym razie nie należy kojarzyć go z określeniem „gorszy” (*drugiego* gatunku). Jest to język „inny” lub „pozostający w opozycji do pierwszego” (tak jak: *drugi* brzeg rzeki)²⁵.

Bibliografia

- Bernacka-Langier A. i in., 2010, *Ku wielokulturowej szkole. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu kształcenia (w szkołach m.st. Warszawy)*, Biuro Edukacji Urzędu Miasta Stołecznego Warszawy, Warszawa.
- Crystal D., 1987, *The Cambridge Encyclopedia of Language*, Cambridge University Press, Cambridge [non vidi].
- Cuq J.-P. (red.), 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International, Paris [non vidi].

²⁴ Przyczynia się to do „polonizacji” językowej, która ma miejsce w młodym wieku (Miodunka, 2015: 55).

²⁵ Znaczenia wyrazu „drugi” zob. np. w *Słowniku współczesnego języka polskiego* (Dunaj, red., 1998: 202).

- Cuq J.-P., Gruca I., 2005, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG Collection, Paris [non vidi].
- Czykwin E., Misiejuk D., 2002, *Dwujęzyczność i dwukulturowość w perspektywie psychopedagogicznej*, Trans Humana, Białystok.
- Deprez Ch., 1994, *Les enfants bilingues: langue et familles*, Didier, Paris.
- Dębski R., 2009, *Dwujęzyczność angielsko-polska w Australii. Języki mniejszościowe w dobie globalizacji i informatyzacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Dunaj B. (red.), *Słownik współczesnego języka polskiego*, Przegląd Reader's Digest, Warszawa 1998.
- Fenclová M., 2014, *Langue seconde, langue étrangère et aspects cognitifs*, „Èla. Études linguistique appliquée”, nr 174, s. 147-155.
- Gębał P.E., 2014, *Krakowska szkoła glottodydaktyki porównawczej na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Gębał P.E., 2018, *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Gębał P.E., Miodunka W.T., 2020, *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Hlibowicka-Węglarz B., 2017, *Pidżyny i inne języki wehikularne*, „LingVaria”, nr 1(23), s. 25-41.
- Jędryka B., 2022, *Dobry start uczniów z doświadczeniem migracji*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 29-42.
- Johnson K., Johnson H. (red.), 1999, *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics. A Handbook for Language Teaching*, Blackwell Publisher, Oxford [non vidi].
- Klein W., 2007, *Przyswajanie drugiego języka: proces przyswajania języka*, tłum. J. Okuniewski, [w:] I. Kurcz (red.), *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 89-142.
- Lipińska E., 2003, *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Lipińska E., 2007, *Między 'emigracją' a 'Polonią' – pierwsze pokolenie polonijne*, „Prace Filologiczne”, t. 53, s. 355-363.
- Lipińska E., 2013, *Polskość w Australii. O dwujęzyczności, edukacji i problemach adaptacyjnych Polonii na antypodach*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Lipińska E., 2015, *Dwujęzyczność kognitywna*, „LingVaria”, nr 2(20), s. 55-68.
- Lipińska E., 2020, *Niczyje czy wspólne? O naturalnych i sztucznych językach mieszanych*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 26, Łódź, s. 41-59.
- Lipińska E., 2021, *Jeden język, wiele aspektów – o zróżnicowaniu polszczyzny w kraju i za granicą w kontekście jej nauczania*, [w:] A. Seretny, E. Lipińska (red.), *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego. Konteksty – dylematy – trendy*, Universitas, Kraków, s. 45-71.
- Lipińska E., 2024, *Migracje a zmiana statusu języka – konsekwencje dydaktyczne*, „Refleksje”, nr 1, s. 66-73.
- Lipińska E., Seretny A., 2012, *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonych w chicagowskiej diasporze polonijnej*, Księgarnia Akademicka, Kraków.

- Lipińska E., Seretny A., 2016, *Język odziedziczony – polszczyzna pokoleń polonijnych*, „Poradnik Językowy”, nr 10, s. 45-61.
- Lipińska E., Seretny A., 2018, *Od języka pierwszego przez odziedziczony i drugi do języka ojczystego – o polszczyźnie polskiego ucznia (re)e/i/migranta*, [w:] P.E. Gębał (red.), *Edukacja wobec migracji. Konteksty glottodydaktyczne i pedagogiczne*, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 83-101.
- Lipińska E., Seretny A., 2019, *E[I|Ree|migracyjny język polski*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 5-10.
- Lipińska E., Seretny A., Turek P., 2016, *Błędy pragmatyczne uczących się języka polskiego jako obcego*, [w:] E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 181-198.
- Lubaś W., 2009, *Polityka językowa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole.
- Miodunka W.T., 1980, *Lingwistyczne podstawy nauczania języka polskiego jako obcego*, [w:] K. Krakowiak, J. Mańdziuk (red.), *Poradnik metodyczny dla nauczycieli polonijnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Miodunka W.T., 1997, *Badania bilingwizmu i języka Polonii brazylijskiej na tle badań języka polskiego w świecie*, „Przegląd Polonijny”, nr 4, s. 49-69.
- Miodunka W.T., 2010a, *Polszczyzna jako język drugi. Definicja języka drugiego*, [w:] J.S. Gruchała, H. Kurek (red.), *Silva rerum philologicarum. Studia ofiarowane Profesor Marii Strycharskiej-Brzezini z okazji Jej jubileuszu*, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 233-245.
- Miodunka W.T., 2010b, *Pojęcie języka polskiego jako drugiego. Czy polszczyzna młodzieży polonijnej jest językiem drugim?*, „Głos Nauczyciela”, nr 3, s. 35-39.
- Miodunka W.T., 2011, *Między etniczno-genealogicznym a kulturowym rozumieniem narodu. O potrzebie historycznojęzykowych badań polszczyzny jako języka obcego i drugiego*, „LingVaria”, nr 1(11), s. 179-204.
- Miodunka W.T., 2015, *Znajomość polszczyzny wśród cudzoziemców niepolskiego pochodzenia. O potrzebie metodologii badań*, „Poradnik Językowy”, nr 8, s. 45-60.
- Miodunka W.T., 2016, *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Miodunka W.T., 2018, *Glottodydaktyka polonistyczna wobec uczniów z doświadczeniem migracyjnym*, [w:] P.E. Gębał (red.), *Edukacja wobec migracji. Konteksty glottodydaktyczne i pedagogiczne*, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 37-62.
- Miodunka W.T. i in., 2018, *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza – stan – perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Palczyński T., 2019, *Międzykulturowe typy tożsamości – pomiędzy integracją a asymilacją*, „Intercultural Relations”, t. 3, nr 1(5), s. 11-33.
- Seretny A., 2018, *Język szkolnej edukacji w perspektywie glottodydaktycznej – zarys problematyki*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2, s. 139-156.
- Seretny A., 2021, *Polszczyzna jako narzędzie poznania dla uczniów, czyli o języku szkolnej edukacji*, [w:] A. Seretny, E. Lipińska (red.), *Dydaktyka języka polskiego jako nie rodzimego. Konteksty – dylematy – trendy*, Universitas, Kraków, s. 113-140.
- Seretny A., 2022, *Szkolna wspólnota dyskursywna a uczniowie z doświadczeniem migracji*, [w:] A. Dunin-Dudkowska, A. Małyńska (red.), *Współczesny dyskurs glottodydaktyczny*.

- XXX-lecie działalności Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców UMCS. Refleksje jubileuszowe, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 35-51.
- Seretny A., Lipińska E., 2020, *Język polski jako: obcy, drugi, odziedziczony, edukacyjny w Polsce i na obczyźnie – trajektorie procesu kształcenia*, [w:] E. Kubicka, M. Berend, A. Walkiewicz (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, t. 5, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń, s. 15-31.
- Seretny A., Lipińska E., 2025, *Polish Heritage Language Users in Expected and Unexpected Places*, [w:] P. Romanowski (red.), *The Cambridge Handbook of Multilingual Education*, Cambridge University Press, Cambridge, s. 612-631.
- Synowiec H., 2001, *O przydatności badań glottodydaktycznych w nauczaniu języka ojczystego w środowiskach gwarowych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 6, s. 22-26.
- Szulc A., 1994, *Słownik dydaktyki języków obcych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Zajac M., 2006, *Wstęp*, [w:] Z. Dzięgielewska (red.), *Nauczanie dwujęzyczne w Polsce i Europie*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa, s. 5-7.

STRESZCZENIE

Język drugi zyskuje w ostatnim czasie na znaczeniu z powodu dużego napływu imigrantów do Polski, termin ten jest bowiem z nim związany. W literaturze przedmiotu istnieje wiele nieścisłości w stosowaniu i rozumieniu tego pojęcia, dlatego w niniejszym tekście podjęto próbę ustalenia jego współczesnej wersji. Przedstawiono zarys losów terminu *język drugi*, rozpatrując go z różnych perspektyw, w tym – polityki językowej, sposobu i chronologii jego opanowania oraz zmienności pełnionej przezeń funkcji. Zestawiono także pojęcia *język drugi* i *interjęzyk*, uwypuklając przejściowość obydwu. Tłem dla rozważań są zakresy pojęciowe terminów *język ojczysty* i *język obcy*.

Słowa kluczowe: język drugi, odziedziczony, obcy, ojczysty, język szkolnej edukacji, interjęzyk

ANNA SERETNY 

Uniwersytet Jagielloński

STATUS JĘZYKA A ZASOBNOŚĆ SŁOWNIKA MENTALNEGO W KONTEKŚCIE WYMAGAŃ EDUKACYJNYCH

*Language Status and the Size of the User's Mental Vocabulary
in the Context of Educational Requirements*

A language may have a different status for its users. This fact significantly affects the size and shape of their mental dictionary, as well as its flexibility, which, in turn, determines access time to its data. In the text, apart from the quantitative and qualitative characteristics of the mental lexicon depending on the status which a language has for its users, strategies of developing lexical competence resonating with the status requirements will be presented.

Keywords: language status, mental lexicon, users' vocabulary resources, school lexical requirements, development of lexical competence

1. Wprowadzenie

W dobie globalizacji za sprawą nasilonych ruchów migracyjnych zarówno doświadczenia edukacyjne, zawodowe, jak i biografie językowe potencjalnych uczących się stają się coraz bardziej złożone. Wielość kodów, którymi się już posługują, a także tych, które chcą poznać, rodzi w glottodydaktyce konieczność określania ich statusu. Odpowiednie ukierunkowanie interwencji dydaktycznej zależy bowiem od tego, czy dany język ma być nauczany jako *obcy*, *pierwszy*, *drugi (kolejny)* lub *odziedziczony*; nie bez znaczenia jest również ustalenie, czy w życiu uczących się nie będzie on pełnił innej niż dotychczas funkcji.

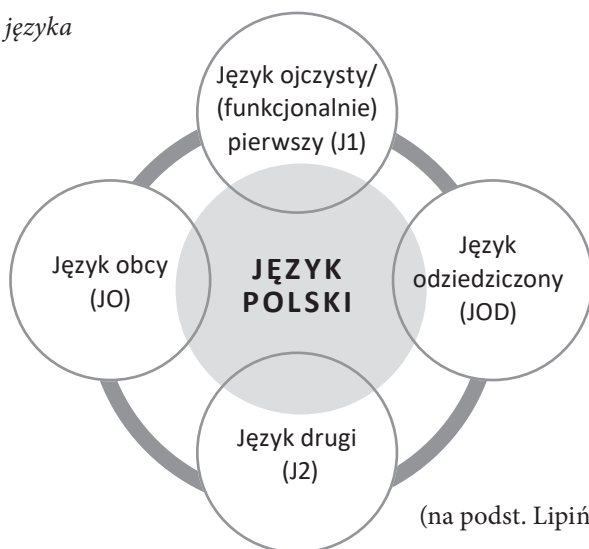
Celem tekstu jest z jednej strony ukazanie zależności między statusem języka a oczekiwaną zasobnością słownika mentalnego użytkowników, z drugiej zaś – wskazanie sposobów efektywnego kształtowania kompetencji leksykalnej w sytuacji,

w której dochodzi do zmiany statusu poznanego/poznanego przez nich kodu (na przykładzie dzieci z doświadczeniem migracji w polskiej szkole). W wędrówce przez świat słów towarzyszyły mi myśli Profesora Miodunki (1992: 22), iż polskiego należy nauczać tak samo jak języków światowych (zob. np. Seretny, 1998, 2011, 2015, 2024a, 2024b), a w dydaktyce – zawsze wychodzić naprzeciw potrzebom uczących się (zob. np. Seretny, 2016; Seretny i in., 2021; Seretny i in., 2023).

2. Status języka i jego znaczenie w procesie kształcenia językowego

Polski to język, którym mówią na co dzień Polacy mieszkający w Polsce, przebywający poza krajem oraz potomkowie polskich emigrantów. W kraju i za granicą posługuje się nim też liczna grupa nie-Polaków, którzy opanowali/opanowują go z różnych powodów¹. Dla ogółu swoich użytkowników stanowi narzędzie komunikacji, nie dla wszystkich jednak równie oczywiste i naturalne, gdyż sytuacje, w jakich po niego sięgają, są odmienne. W ich biografiach językowych polszczyzna pełni bowiem różne funkcje, ma zatem inny status (zob. diagram 1): dla jednych jest językiem *pierwszym, ojczystym* (zob. Lipińska, 2003) lub *funkcjonalnie pierwszym* (zob. Cieszyńska, 2006), dla innych – *drugim* (zob. Miodunka, 2010; por. Lipińska w tym tomie), *obcym* (zob. Miodunka, 1992, 2014) czy też *odziedziczonym* (zob. Lipińska, Seretny, 2016).

Diagram 1. Status języka



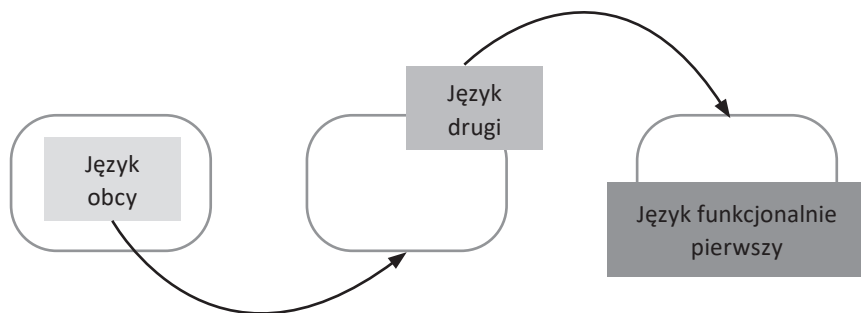
(na podst. Lipińska, Seretny, 2019)

¹ Ostatnio coraz więcej cudzoziemców przybywa do Polski w poszukiwaniu lepszego wykształcenia i intratniejszego zajęcia; odnotowuje się także wzrost liczby małżeństw mieszanych (polsko-obconarodowych). Zob. <https://stat.gov.pl/wyszukiwarka/?query=tag:cudzoziemcy>.

Status języka, który wiąże się z rolą, jaką odgrywa w życiu jednostki (pierwszoplanową, mniej istotną lub poboczną), nie ma charakteru stałego i może ulegać zmianie ze względu na kontekst (wymiar makro) czy też cele (wymiar mikro), w jakich będzie używany (Lipińska, Seretny, 2025). Na przykład dla migrujących z rodzicami dzieci, które zaczynają pobierać naukę w naszym kraju, polszczyzna – początkowo obca – przejściowo zyskuje status języka drugiego, a docelowo musi stać się dla nich kodem funkcjonalnie pierwszym, bo tylko wówczas będą mogły bez przeszkód uczestniczyć w lekcjach szkolnych (zob. diagram 2A); z kolei ich język rodzimy niejako naturalnie zmieni w Polsce swój status z pierwszego na odziedziczony (zob. diagram 2B). Gdy zaś rodzina zdecyduje się na reemigrację i dziecko powróci do szkoły w swoim kraju, kod funkcjonujący poza macierzą jako odziedziczony odzyska pozycję wyjściową (zob. diagram 2C).

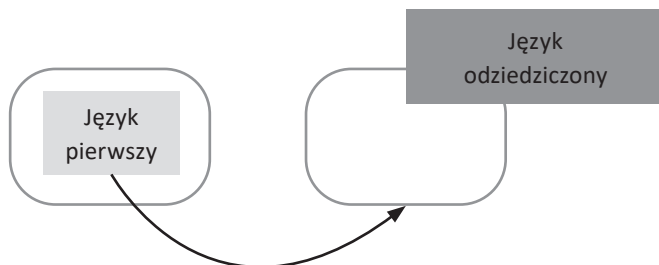
Diagram 2. Zmiany statusu języka jako konsekwencja zmiany kraju zamieszkania

A. kierunek migracji: Ukraina → Polska



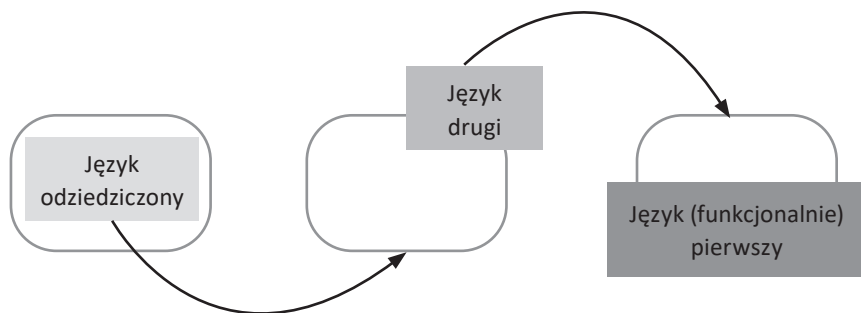
język **polski** dla **ukraińskich uczniów** w Polsce – zmiana statusu z podporządkowanego na priorytetowy

B. kierunek migracji: Ukraina → Polska



język **ukraiński** dla **ukraińskich uczniów** w Polsce – zmiana statusu z priorytetowego na podporządkowany

C. kierunek migracji: Polska → Ukraina (migracja powrotna)



język **ukraiński** dla **ukraińskich uczniów** w Ukrainie – zmiana statusu z podporządkowanego na priorytetowy

(oprac. własne na podst. Seretny, Lipińska, 2025)

Rozróżnianie statusu jest zagadnieniem niezwykle istotnym i w wymiarze teoretycznym, i praktycznym. Badacze opisujący język jako narzędzie komunikacji powinni właściwie pozycjonować dany kod względem innych, używanych na określonym terytorium. Nauczyciele, pracownicy oświaty oraz administracji państwowej natomiast muszą być świadomi, jaki status ma/ma mieć język, który staje się przedmiotem nauczania, gdyż od tego zależą zarówno cele procesu kształcenia, jego organizacja, techniki pozwalające te cele osiągnąć, jak i wykorzystywane w trakcie pracy materiały i pomoce dydaktyczne (Lipińska, Seretny, 2018). Inna ranga języka sprawia bowiem, że przed uczącymi się stawia się zadania o zupełnie innym stopniu złożoności językowej i/lub poznawczej, których realizacja wymaga przetwarzania *inputu* bardzo różnego pod względem ilościowym i jakościowym². Fakt ten bezpośrednio przekłada się zaś na konieczność kształtowania u nich słownika mentalnego o nieporównywalnej zasobności i odmiennej elastyczności³.

² Wykonanie zadania polegającego na uzyskaniu informacji o czasie i miejscu odjazdu pociągu stawia użytkownikowi dużo niższe wymagania poznawczo-językowe niż realizacja zadania, w którym trzeba przedstawić konsekwencje rozbicia dzielnicowego po śmierci Bolesława Krzywoustego czy też przeanalizować proces fotosyntezy.

³ Miarą zasobności SM jest liczba znanych użytkownikowi jednostek, miarą elastyczności natomiast – szybkość ich przetwarzania w aktach komunikacji. Posługiwanie się zasobem słownikowym w celu realizacji zadań w glottodydaktyce nosi miano kompetencji leksykalnej (zob. ESOKJ, 2003; CEFR-CV, 2020).

3. Słownik mentalny użytkownika języka – struktura, zasobność, kształtowanie

Słownik mentalny (SM) to swoisty magazyn zgromadzonych w umyśle użytkownika haseł odpowiadających różnej długości jednostkom leksykalnym⁴. Każde z haseł zawiera informacje odnoszące się do form (fleksyjnych, słowotwórczych) jednostek, ich znaczenia, a także sposobu funkcjonowania (tj. łączliwości składniowej i semantycznej). Znajomość form pozwala użytkownikowi na identyfikację haseł (np. forma *mieście* odsyła nas do rzeczownika *miasto*, forma *nieście* – do czasownika *nieść*), przy czym podstawą ich rozpoznawania w języku mówionym są prymarne reprezentacje fonologiczne, a w języku pisanym – wtórne, ortograficzne.

Zgromadzone w umyśle dane tworzą sprzężoną ze wszystkimi kanałami zmysłów, wielopłaszczyznową, dynamiczną sieć z licznymi semantycznymi oraz fonetycznymi połączeniami (zob. Gleason, Ratner, red., 2005). Oznacza to, że hasła nie są w SM przechowywane jako odrębne byty, lecz wchodzą w układy powiązane ze sobą (Bruza i in., 2009: 363) na bazie:

- hierarchii (np. *zwierzę* – *pies* – *pudel*),
- podobieństwa znaczenia lub brzmienia (np. *kupić* – *nabyć*; *zbliżyć się* – *nadciągać*; *żarówka* – *żaglówka*),
- kontrastu (np. *wysoki* – *niski*),
- relacyjności (np. *trójkąt* – *czworokąt* – *pięciokąt*),
- linearności (np. *jeden* – *dwa* – *trzy*).

(oprac. własne na podst. Neveling, 2010, 2017)

W kontekście niniejszych rozważań ważne jest to, że o ile połączenia w obrębie poszczególnych sieci powstają na podobnych zasadach (np. kontrastu czy hierarchii), o tyle zasobność, stopień rozbudowania każdej z nich, siła powiązań między jednostkami leksykalnymi wchodzącymi w ich skład, a także złożoność wzajemnych zależności między samymi sieciami bywają bardzo zróżnicowane. Ilość danych leksykalnych zgromadzonych w SM użytkownika, a także sprawność ich rozpoznawania (recepja) oraz przywoływania (produkcja) wiąże się bowiem bezpośrednio ze statusem, jaki ma dla niego dany kod. Status wpływa także na sposób, w jaki dochodzi do (u)kształtowania SM:

- w języku *odiedziczonym w odmianie mówionej* u osób niepobierających w nim edukacji – w wyniku przyswajania, tj. procesu naturalnego (N),

⁴ Są to zarówno pojedyncze wyrazy, jak i ciągi wielowyrazowe, jak na przykład powiedzenia, wyrażenia idiomatyczne, kolokacje, przysłowia. Na zróżnicowaną wielkość jednostek zgromadzonych w SM użytkownika jako jedni z pierwszych zwrócili uwagę Pawley i Syder (1983). Szerzej na ten temat, zob. np. Seretny (2015).

- w języku *obcym* – jako skutek nauczania, tj. procesu kierowanego (K),
- w języku *ojczystym i odziedziczonym w odmianie edukacyjnej* – w trybie mieszanym ($M = N + K$).

3.1. Zasobność słownika mentalnego w języku pierwszym⁵

Nie ulega wątpliwości, iż największy, najbardziej złożony i elastyczny SM należy do mającego funkcję prymarną języka *pierwszego* (J1). Użytkownik jest w nim zanurzony przez większość czasu czuwania, we wszystkich (lub prawie wszystkich) sferach życia, nieustannie przetwarza więc (część świadomie, inne zupełnie bezwiednie) docierające do niego niemal zewsząd dane językowe. Szacuje się, że w SM przeciętnego dorosłego rodzimego użytkownika języka znajduje się kilkadziesiąt tysięcy jednostek leksykalnych⁶, przy czym ich zdecydowana większość tworzy jego zasób receptywny.

Najintensywniejszy przyrost warstwy słownikowej w języku *ojczystym* obserwuje się w czasie przypadającym na edukację. Z badań wynika, że przed jej rozpoczęciem dzieci znają, głównie czynnie, około 4000-6000 wyrazów (zob. np. Kielar-Turska, 1989; Haman i in., 2010; Zgółkowska, 2016; por. Milton, Treffers-Daller, 2013). Jest to zarówno tzw. słownictwo podstawowe, czyli leksemy o wysokiej frekwencji, typu *autobus*, *mleko*, *wiatr* (zob. Zgółkowska, 1992, 2016), jak i te związane ze światem dziecięcym (np. *miś*, *karuzela*, *klocki*). W latach przypadających na naukę SM wzbogaca się natomiast o około 2000 jednostek na rok (zob. Jaworski, 1989)⁷. Są to:

- terminy przedmiotowe (np. biologiczne, chemiczne, geograficzne) sporadycznie używane poza szkołą,
- rzadsze leksemy ogólne i tematyczne,
- nazwy własne.

Siła powiązań między poszczególnymi jednostkami SM, a także sama wielkość sieci i ich elastyczność mogą być u konkretnych osób bardzo zróżnicowane: decydują o tym rozmaite czynniki indywidualne, takie jak zainteresowania, wrażliwość językowa, pamięć. Nie zmieniają one jednak faktu, iż na ogół w tzw. podręcznym, czynnym leksykonie przeciętnego native speaker'a jest około 6000-9000 wyrazów; ich przywoływanie zachodzi niemal automatycznie i niekiedy z niezwykłą prędkością (w ciągu sekundy możliwe jest generowanie ciągów liczących nawet 14 sylab).

⁵ Poniżej przedstawiona zostanie charakterystyka ilościowa słownika mentalnego w języku (funkcjonalnie) pierwszym, odziedziczonym i obcym, z pominięciem drugiego ze względu na jego przejściowość i niedookreśloność w polskim kontekście (zob. Lipińska w tym tomie).

⁶ Liczby przywoływane przez innych badaczy są różne, np. 20 000 u Richardsa (1976), 40 000 u Aitchison (1994), 50 000-60 000 u Żywiczyńskiego i Wacewicza (2015).

⁷ Choć dane bardzo się różnią (zob. np. Milton, Treffers-Daller, 2013).

Pozostałe jednostki, liczone – jak wspomniano – w dziesiątkach tysięcy, konstytuują jego mniej lub bardziej rozległy słownik bierny (zob. Brysbaert i in., 2016) o złożonej, wykształconej przez edukację przedmiotową sieci powiązań.

3.2. Zasobność słownika mentalnego w języku obcym

W przypadku języka obcego (JO), który w biografii użytkownika ma zazwyczaj status sekundarny, sprawa ma się nieco inaczej – tu o wielkości oczekiwanego zasobu słownictwa decydują wymagania poziomu zaawansowania uczących się. Dane, które można znaleźć w rozmaitych publikacjach, różnią się nieco ze względu choćby na operowanie w nich nie do końca precyzyjnym terminem, jakim jest *rodzina wyrazów*⁸. Nie ulega jednak wątpliwości, iż do pełnej biegłości na poziomie C2 konieczne jest władanie kilkunastu tysiącami jednostek leksykalnych, mówi się najczęściej o 12 000-14 000 (zob. np. Milton, Treffers-Daller, 2013; Schmitt, Schmitt, 2014).

W dydaktyce JO baczłą uwagę zwraca się na to, by nie wysyłać uczących się w „morze słów bez mapy” (Kjellmer, 1991): najpierw mają oni opanować przede wszystkim te wyrazy, których znajomość umożliwi im komunikowanie się z innymi użytkownikami. W związku z tym na niższych poziomach zaawansowania (A1-B1) wprowadza się słownictwo podstawowe, czyli to o najwyższej frekwencji (docelowo na koniec B1 uczący się powinni poznać około 3500 jednostek leksykalnych z pierwszych przedziałów częstości). Potem stopniowo na poziomach B2-C2 zakres ten jest poszerzany o:

- leksykę ogólną, także tę rzadziej używaną;
- słownictwo tematyczne o niższej frekwencji;
- terminy specjalistyczne z dziedziny bliskiej użytkownikowi (poziom B2+).

Rzadziej używanego słownictwa ogólnego i tematycznego dostarczają uczącym się teksty autentyczne (na niższych poziomach często poddawane uproszczeniu), a o obszarach poznawanej leksyki specjalistycznej decydują ich potrzeby/zainteresowania, np. kursy dla cudzoziemców przygotowujące do studiów w Polsce mają zazwyczaj wyraźnie określone ukierunkowanie: humanistyczne, medyczne, techniczne (zob. Sałęga-Bielowicz, Seretny, 2019).

SM w języku obcym jest z natury mniej złożony, oczekiwany stopień jego elastyczności rośnie zaś wraz z poziomem zaawansowania. Płynność w posługiwaniu się strukturami leksykalno-gramatycznymi zaczyna być ważnym znacznikiem biegłości od poziomu B2, na C2 natomiast uczący się powinni już władać nimi równie automatycznie jak rodzimi użytkownicy (zob. ESOKJ, 2003).

⁸ Szerzej na ten temat zob. Seretny (2011).

3.3. Zasobność słownika mentalnego w języku odziedziczonym

Wielkość SM użytkowników języka odziedziczonego (JOD) jest zagadnieniem nie do końca rozpoznanym. Badania ukierunkowane ilościowo są trudne do przeprowadzenia ze względu na dużą liczbę czynników warunkujących przyrost leksyki. Nie ulega wątpliwości, że w przypadku małych dzieci na zróżnicowanie leksykonu wpływają: czas emigracji, typ rodziny (endogenna, mieszana), a przede wszystkim rodzinna polityka językowa (zob. Seretny, Lipińska, 2024). SM niektórych dzieci może więc mieć podobną wielkość jak ich rówieśników w kraju, czyli mieścić, przypomnijmy, 4000-6000 jednostek leksykalnych znanych czynnie. Na ogół jednak przyjmuje się, że zasobność SM małoletnich użytkowników JOD jest dużo mniejsza.

Wraz z wkroczeniem dzieci w mury szkół kraju zamieszkania dominujący w ich życiu polski schodzi na drugi plan, gdyż kodem prymarnym staje się dla nich język lokalny. W nim zyskują coraz większą biegłość, a niektóre przełączają się na ten język niemal całkowicie (zob. np. Montrul, 2016). Rozwój języka odziedziczonego jest w tym czasie mocno ograniczony i utrudniony, aczkolwiek w dalszym ciągu możliwy, na przykład dzięki edukacji domowej lub uczestnictwu w zajęciach szkoły etnicznej. Z opcji drugiej korzysta jednak tylko ok. 10-20% dzieci polskich migrantów (zob. Seretny, Lipińska, 2025), danych na temat pierwszej – brak.

Zasobność SM użytkowników języka odziedziczonego nie jest zatem porównywalna z tą, jaką legitymują się rówieśnicy w kraju. Ich leksykon zawiera co najwyżej kilka tysięcy jednostek najczęściej używanych: potocznych, ogólnych i tematycznych. Znajdować się w nim mogą również pewne rzadsze wyrazy z tych samych kategorii, a także, jeśli dziecko/nastolatek uczęszcza do szkoły z językiem etnicznym lub jest edukowany w domu, niektóre terminy przedmiotowe, głównie z zakresu języka polskiego, historii i geografii Polski oraz religii.

Konsekwencją uboższego leksykonu jest niska złożoność tworzących go sieci; słabsze są także powiązania między tworzącymi je jednostkami, co zdecydowanie zmniejsza jego elastyczność. Niedostatki w zakresie słownictwa, a także nieporadność w posługiwaniu nim przez nastolatków polonijnych uwidoczniły badania prowadzone w latach 2022-2024 przez zespół Instytutu Glottodydaktyki Polonistycznej Uniwersytetu Jagiellońskiego (zob. Lipińska, Seretny, 2023; Seretny, 2024b). Spośród wszystkich zadań testowych najsłabiej wypadły te, które sprawdzały produktywną znajomość leksyki. Profile leksykalne pisemnych wypowiedzi⁹ (rozprawek) uczniów spoza Polski pokazały, że wypełniało je na ogół słownictwo należące do pierwszego 1000 najczęściej używanych wyrazów (zob. Seretny, 2024b). Skutkowało to

⁹ Ustala się je, obliczając, w jakim procencie badane wypowiedzi są zbudowane z wyrazów z kolejnych przedziałów częstości tj. 1-1000; 1001-2000 itp. (zob. Laufer, Nation, 1995; Seretny, 2011).

niepożądaną prostotą, wręcz przyziemnością, banalnością treści, gdyż za pomocą takiej leksyki nie da się tworzyć złożonych wypowiedzi, wyrażać bardziej abstrakcyjnych myśli czy formułować głębszych refleksji (Seretny, Lipińska, 2024).

3.4. Kształtowanie słownika mentalnego w języku pierwszym, obcym i odziedziczonym

Powiększanie zasobności słownika mentalnego i jego kształtowanie są bardzo ważnymi celami nauczania języka niezależnie od statusu, jaki ma on dla użytkownika, jednak procedury służące realizacji tych celów, a przede wszystkim ich ukierunkowanie, nie są takie same.

W języku *ojczystym* praca ma głównie charakter implicytny: w szkole uczniowie poszerzają swoją znajomość leksyki w szczególności poprzez poznawanie treści z różnych dziedzin, m.in. z chemii, historii, biologii, matematyki, geografii. Nauka w języku *pierwszym* rzadko bywa w związku z tym postrzegana jako intensywny czas pracy nad słownictwem *per se*, choć takim jest w rzeczywistości, nieczęsto bowiem o zgłębianiu zagadnień przedmiotowych mówi się w kategoriach leksykalnych.

Rozwijanie SM w języku *odziedziczonym* w szkołach poza Polską (JOD w odmiennie edukacyjnej) ma charakter mieszany: z jednej strony uczniowie poznają leksykę w podobny sposób jak ich rówieśnicy w kraju, czyli implicytnie, przez treść, z drugiej – jest ono wdrażane jawnie, zgodnie z określonym programem (co jednak nie zawsze ma miejsce). W połączeniu z ograniczonym zanurzeniem, niewielką liczbą zajęć przedmiotowych, jaką dzieci mają w tego rodzaju placówkach (kilka godzin, zazwyczaj w sobotę), rozwiązywanie takie skutkuje niską efektywnością procesu kształcenia językowego. Tylko mała część uczęszczających do szkół poza Polską nastolatków polonijnych po 11-12 latach nauki jest w stanie zdać egzamin biegłości na poziomie średnim ogólnym, B2 (zob. Lipińska, Seretny, 2023). Słabo też radzą sobie w szkole w Polsce uczniowie reemigranczy (choć ci, którzy uczęszczali do szkoły polskiej na obczyźnie, mają na ogół mniej problemów niż dzieci edukacji etnicznej niepobierające; zob. np. Augustyniak, 2015; Grzymała-Moszczyńska, 2015; Lipińska, Seretny, 2018).

W języku *obcym* natomiast dydaktyka słownictwa jest kierowana – nowe wyrazy są wprowadzane w podręcznikach w sposób eksplicytny (zob. np. Szymkiewicz, Małolepsza, 2005; Gębał, 2009; Seretny, 2016). Uczący się poznają słownictwo z kolejnych przedziałów częstości oraz leksykę tematyczną z coraz szerszych, wyznaczonych przez programy kręgów (zob. Janowska i in., 2011). Od poziomu B2+ w grupach profilowanych (np. humanistycznych, ekonomicznych) pojawia leksyka specjalistyczna (zob. Sałęga-Bielowicz, Seretny, 2019).

4. Zmiana statusu języka a kształtowanie słownika mentalnego

W ostatnich latach heterogeniczność krajowych placówek oświatowych znacząco wzrosła, a czynnikiem różnicującym, którego rola wyraźnie się zwiększyła, jest status polszczyzny. Doświadczenia migracyjne, jakie są udziałem części uczniów pobierających naukę w szkołach, sprawiają bowiem, że polszczyzna, kod dla nich do tej pory sekundarny, *obcy* lub *odziedziczony*, o ograniczonej – jak wspomniano – wielkości SM, musi jak najszybciej przeobrazić się w zasobny w środki leksykalne język o funkcji prymarnej (*funkcjonalnie pierwszy*). Przyjmuje się bowiem (zob. m.in. Schleppegrell, 2004; Zwiers, 2008; Pamuła-Behrens, 2019; Seretny, 2018, 2024a), że dobra socjalizacja i sukces edukacyjny uczniów z doświadczeniem migracji (UDM) zależą od osiągnięcia przez nich takiej biegłości, jaką legitymują się rodzimi równo-latkowie, dla których, przypomnijmy, polski ma status języka *pierwszego*. By tak się jednak stało, słownik mentalny UDM musi pod względem zasobności i elastyczności przypominać leksykon polskich rówieśników.

W szkole dzieci mają styczność z komunikacyjną i edukacyjną odmianą polszczyzny (zob. Seretny, 2018, 2024). Opanowanie obu jest ważne, ale to dzięki znajomości tej drugiej i wprawnemu posługiwaniu się nią możliwe staje się:

- precyzyjniejsze opisywanie rzeczywistości pozajęzykowej (dostępnej i niedostępnej bezpośredniemu poznaniu),
- uruchamianie ważnych w edukacji procesów myślowych wyższego rzędu, takich jak: argumentowanie, wnioskowanie, analizowanie, syntezywanie, definiowanie i opisywanie złożonych idei, wyrażanie abstrakcyjnych myśli, koncepcji itp. (Zwiers, 2008; Marzano, Pickering, 2014; Seretny, 2024a).

Proces kształtowania SM w języku edukacyjnym jest prawdziwym wyzwaniem dydaktycznym, wymagającym przemyślanych i intensywnych działań (Zwiers, 2008; Thürmann, 2013; Marzano, Pickering, 2014; Seretny, 2024a) – przeobrażanie się kodu sekundarnego w prymarny nie zajdzie samoistnie. Udzielone wsparcie powinno zaś być:

- właściwie ukierunkowane (w zakresie doboru treści kształcenia, ustalenia priorytetów w nauczaniu),
- odpowiednio zorganizowane (co do stosowanych technik pracy),
- długofalowe – „doganianie” wychowanych i od dziecka nauczanych/uczących się w danym języku rówieśników może być niekiedy procesem kilkuletnim.

4.1. Ukierunkowanie procesu dydaktycznego – priorytety leksykalne

Dla uczniów o korzeniach cudzoziemskich, którzy zaczynają naukę w polskiej szkole, polszczyzna jest językiem *obcym*:

- który brzmi dziwnie, a jego pismo nie wygląda znajomo (np. dla Wietnamczyków, Tajów);
- operującym tym samym alfabetem, lecz brzmiącym inaczej (np. dla Szwedów, Francuzów);
- brzmiącym znajomo, ale zapisywanym inaczej (np. dla Ukraińców, Rosjan).

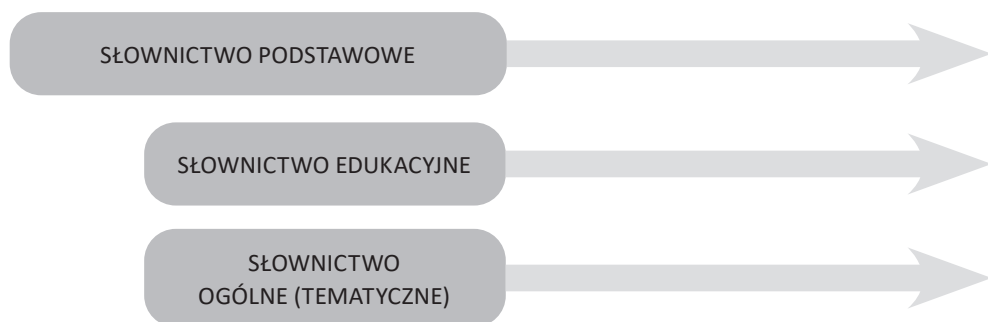
Typologiczna i genetyczna odległość dzieląca nasz język od kodów wyjściowych uczących się z pewnością jest jednym z czynników decydujących o dynamice jego opanowywania, priorytet leksykalny w pierwszej fazie nauczania pozostanie we wszystkich przypadkach taki sam. Jest nim umożliwienie nawiązania kontaktów komunikacyjnych z otoczeniem: z nauczycielami, koleżankami/kolegami, personelem szkoły, to zaś wymaga zapoznania UDM o korzeniach cudzoziemskich ze słownictwem podstawowym i podstawowymi strukturami leksykalnymi, tj. tymi, które najczęściej przewijają się w codziennej komunikacji w szkole. Za „niezbędnik”, stanowiący bazę SM, uważa się zasób około 2000 wyrazów o wysokiej frekwencji i/lub użyteczności (zob. Seretny, 2011).

UDM powracających z zagranicy, z rodzin polskich lub mieszanych, ze słownictwem o wysokiej frekwencji najczęściej zapoznawać nie trzeba – jego znajomość zazwyczaj wynoszą z domu. Nie wszyscy dorośli dbają jednak o jakość przekazywanej polszczyzny. Dzieci/nastolatki mogą więc nie znać leksyki ogólnej, nienacechowanej, na przykład mówić *kibel* zamiast *toaleta*, czy też używać czasownika *rozwalać* wówczas, gdy bardziej odpowiedni byłby leksem *burzyć* itp. Stosowanie w szkole nieadekwatnego do kontekstu słownictwa nacechowanego przy dużej sprawności komunikacyjnej może im przysporzyć niepotrzebnych kłopotów, gdyż poczytywane bywa za brak kultury i/lub lekceważenie rozmówcy.

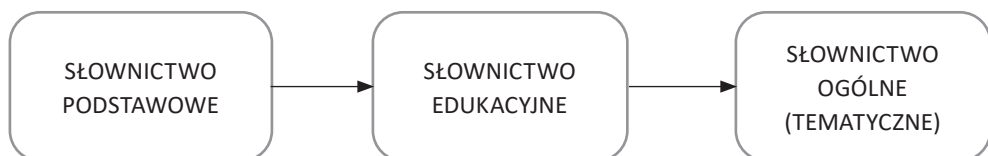
Od samego początku gromadzeniu (w przypadku dzieci cudzoziemskich) czy też od/douczeniu (w przypadku dzieci reemigranckich) słownictwa najczęściej używanego (podstawowego) musi prawie od razu towarzyszyć nauczanie leksyki ogólnej i edukacyjnej. Doświadczenia zagraniczne pokazują (zob. Zwiers, 2008; Marzano, Pickering, 2014), że najlepsze efekty osiąga się, gdy te trzy nurty płyną niemal równolegle (zob. diagram 3A), a nie konsekwentnie (zob. diagram 3B).

Diagram 3. *Rozwijanie SM uczniów z doświadczeniem migracji*

A. Sytuacja pożądana



B. Sytuacja mniej korzystna



(oprac. własne)

Niestety, o ile można wskazać jednostki, które w polszczyźnie ogólnej mają wysoką frekwencję (zob. Zgółkowa, 1992; Seretny, 2011), o tyle w obszarze leksyki przedmiotowej takiego rozpoznania brakuje. Nie ma też zestawień, z których wynika, jakie wyrazy z zakresu biologii, historii czy geografii pojawiają się już w klasie V, a jakie dopiero w VII. Wiadomo tylko, że w zależności od wieku, w jakim UDM trafiają do szkoły, obciążenie słownikowe, z którym muszą się zmierzyć, będzie inne – im później, tym większe i na pewno liczone w tysiącach¹⁰. Nie ma też tak bardzo przydatnych list słownictwa edukacyjnego o charakterze międzyprzedmiotowym, którego poznanie uznano za priorytet (zob. Schleppegrell, 2004; Zwiers, 2008; Thurmman, 2013; Marzano, Pickering, 2014), gdyż umożliwia ono:

- realizację określonych funkcji językowych (działania, mediacyjnych, informacyjnych, ekspresywnych itp.);

¹⁰ Korzystne dla dzieci z doświadczeniem migracji jest to, iż wiele terminów wprowadzanych na lekcjach przedmiotowych stanowi nowość także dla ich polskich kolegów – obie grupy uczą się więc tego samego. Różni ich natomiast to, że rodzimi równolatkowie przyswajają nowe pojęcia w otoczeniu wyrazów im znanych.

- orientację w tym, co dzieje się na lekcji (czynności wykonywane przez nauczycieli i uczniów są zrytualizowane, także werbalnie, np. *Otwórzcie książki; Kto nie rozumie, ręka do góry; Podajcie przykłady; Wyciągnijcie kartki; Czy mogę wyjść do toalety? Czy możemy zamknąć okno? Czy możemy zaświecić światło? Na której stronie? Przepraszam, czy może Pani/Pan powtórzyć?*;
- rozumienie instrukcji, a dzięki temu – istoty zadań do wykonania (zob. tabela 1).

Tabela 1. Rodzaje zadań a przykładowe incipity poleceń

TYP ZADANIA	PRZYKŁADY INCIPITÓW POLECEŃ
ROZPOZNAWANIE I PRZYWOŁYWANIE INFORMACJI	nazwij – wymień – zapisz – podkreśl – zdefiniuj – znajdź w tekście – dopasuj...
ORGANIZACJA FAKTÓW, MYŚLI	uporządkuj – opisz – zorganizuj – połącz...
WYKORZYSTYWANIE FAKTÓW, REGUŁ I ZASAD	podaj przykład(y) – zilustruj – zademonstruj – ustal – dowiedz się...
ANALIZOWANIE	porównaj – zestaw – sklasyfikuj – skategoryzuj...
SYNTEZOWANIE	podsumuj – wyciągnij wnioski – wyjaśnij – zinterpretuj...
DOKONYWANIE WYBORÓW LUB PRZEDSTAWIANIE OPINII, SĄDÓW	wybierz – zdecyduj – zajmij stanowisko – uzasadnij – oceń...

(oprac. własne na podst. Thürmann, 2013)

Na razie więc w nauczaniu trzeba kierować się intuicją¹¹, ale jak najszybciej powinny zostać podjęte kroki służące rozwiązaniom systemowym.

4.2. Działania służące rozwijaniu zasobności i elastyczności słownika mentalnego

Rozwijanie zasobności i elastyczności SM uczniów z doświadczeniem migracji w obszarze języka edukacyjnego powinno mieć miejsce na zajęciach dodatkowych lub w oddziałach przygotowawczych. W pracy nad słownictwem należy wykorzystywać

¹¹ Powinno jak najszybciej dojść do opracowania list słownictwa przedmiotowego i międzyprzedmiotowego dla poszczególnych klas, by wiadomo było, na czym koncentrować naukę. Dla języka polskiego jako obcego do ustaleń, co ma być przedmiotem nauczania w zakresie słownictwa na poszczególnych poziomach zaawansowania, doprowadziły badania ministerialnego zespołu ekspertów powołanego z inicjatywy Profesora Miodunki i pracującego pod jego kierunkiem w latach 80. XX wieku; zob. Miodunka, red. (1992).

techniki właściwe dydaktyce języków *nierodzimych* (zob. np. Komorowska, 2003; Dźwierzynska, 2012; Seretny, 2015), gdyż są ukierunkowane na język, w połączeniu z podejściem stosowanym w *ojczystej* dydaktyce przedmiotowej znanym jako nauczanie przez treść; innymi słowy, podczas analizy treści przedmiotowych uwagę należy kierować także na ich warstwę językową (zob. np. Pamuła-Behrens, Szymańska, 2019; Seretny, 2024a; por. Zwiers, 2008; Marzano, Pickering, 2014). Tu wspomnimy jedynie kilka zasad, których przestrzeganie może przyczynić się do podniesienia skuteczności tak zorganizowanego procesu kształcenia. Warto zatem pamiętać, że:

- materiał, z którym uczniowie będą pracowali, musi zostać dostosowany do ich możliwości językowych, co oznacza, że teksty podręcznikowe/źródłowe trzeba poddawać adaptacji (zob. Pamuła-Behrens, Szymańska, 2019; Seretny, 2024a);
- uczniowie stopniowo powinni być zapoznawani z materiałami oryginalnymi (początkowo w niewielkich, potem w coraz obszerniejszych fragmentach); praca wyłącznie na tekstach adaptowanych nie pozwoliłaby im na „dogonienie” rówieśników;
- słownictwo i/lub struktury leksykalne przeznaczone do zapamiętania należy uczniom wskazywać, w myśl zasady: zauważenie form językowych daje początek ich wchłanianiu (ang. *noticing triggers intake*), i precyzyjnie, lecz przystępnie wyjaśniać;
- lekturze tekstów powinna towarzyszyć bateria zróżnicowanych ćwiczeń leksykalnych, wspierających rozpoznawanie form oraz ich użycie w kontekście (ćwiczenia **nie** mogą polegać jedynie na wskazywaniu lub generowaniu pojedynczych słów);
- uczniów trzeba zapoznać ze strategiami uczenia się nowych wyrazów (zob. Seretny, 2015), tj. pokazać im, jak się uczyć, gdyż niemożliwe jest opanowanie kilku tysięcy słów „przy okazji” czytania czy słuchania (dobre rezultaty daje jawny trening strategiczny);
- warto razem z uczącymi się wypracować sposoby gromadzenia nowych wyrazów struktur leksykalnych; mogą to być np. przedmiotowe słowniczki pojęciowe/tematyczne, przedmiotowe mapy myśli, sketchnotki itp. (zob. Seretny, 2024a);
- trzeba popularyzować wśród uczniów czytanie ekstensywne¹², gdyż dzięki kontaktowi z przewijającym się w książkach słownictwem z czasem teksty podręczników będą się stawały coraz mniej obce¹³.

¹² Zob. np. Seretny i in. (2021, 2023).

¹³ 5000-6000 jednostek leksykalnych należących do kolejnych przedziałów frekwencji to zdaniem badaczy (zob. m.in. Schmitt, Schmitt, 2014) „sos”, w którym zanurzone jest słownictwo edukacyjne. A z takich właśnie jednostek zbudowana jest większość tekstów, z którymi stykamy się na co dzień.

Należy też podkreślić, że w pracy nad słownictwem UDM powinni mieć możliwość odwoływania się do innych kodów, zwłaszcza rodzimego, ponieważ część omawianych na lekcjach zagadnień może im już być znana¹⁴, o innych zaś mogą sobie doczytywać w swoim języku. Zachęcanie uczących się do aktywnego wykorzystywania całego dostępnego im repertuaru/potencjału językowego podczas zajęć (zob. CEFR-CV, 2020: 127), wpisane w dydaktykę wielojęzyczności, znane jest w glottodydaktyce jako *translanguaging*¹⁵. Zdaniem Cena Williamsa, autora tego podejścia (zob. Williams, 1994, za: Baker, 2001: 280; Romanowski, 2018), dzięki odwoływaniu się do języków lepiej znanych uczniowie są w stanie głębiej rozumieć omawiane treści, to zaś korzystnie wpływa na rozwój ich biegłości w kodzie docelowym.

5. Podsumowanie

Docelowa wielkość, sposoby pomnażania zasobności słownika mentalnego użytkownika determinujące jego ukształtowanie zależą od statusu, jaki ma dla niego dany język. Dobór treści kształcenia oraz techniki właściwe pracy nad SM w języku *ojczystym, obcym czy odziedziczonym* nakładają się więc jedynie po części. Za rozwój SM, zwłaszcza w przypadku J1 i JO, są też odpowiedzialni inni specjaliści (odpowiednio, nauczyciele przedmiotowi i glottodydaktycy). Gdy polszczyznę poznają UDM i z sekundarnego staje się ona dla nich kodem prymarnym, płynące zazwyczaj oddzielnie nurty dydaktyczne muszą zostać sprawnie połączone. O ile jednak sama zmiana statusu jest prostą konsekwencją rozpoczęcia nauki w polskiej szkole, o tyle powiązana z nowym statusem zasobność SM nie pojawi się samoistnie. Niezbędne są, co wybrzmiało w tekście, przemyślane, właściwie ukierunkowane, długofalowe działania dydaktyczne. Konieczne jest także uwrażliwienie **wszystkich** nauczycieli na językowy charakter poznania (zob. Schleppegrell, 2004; Seretny, 2024a). Uczący powinni zostać do tego przygotowani w ramach rozwiązań systemowych (w czasie studiów, na drodze szkoleń i/lub warsztatów), których ciągle nie ma, mimo że kwestia ta nie jest nowa – w rozporządzeniach Rady Europy przewijają się co najmniej od 10 lat (zob. Martyniuk, 2015).

¹⁴ Świadczy o tym następująca wypowiedź: „Nauczyciel nazywa np. na biologii jakieś tam części czy zwierzęta, a ja to znam pod inną nazwą (...)” (Augustyniak, 2015: 23).

¹⁵ Polskiego odpowiednika tego terminu jeszcze nie ma. Dobrze oddająca jego znaczenie fraza *poruszanie się między językami* jest zbyt długa.

Bibliografia

- Aitchison J., 1994, *Words in Mind. An Introduction to the Mental Lexicon*, Blackwell, Oxford–Cambridge.
- Augustyniak J., 2015, *Polskie (obce) dzieci w polskiej szkole*, [w:] K. Białek (red.), (Z) powrotem w Polsce, wyzwania i potencjał powracających do Polski, Ministerstwo Spraw Zagranicznych, Warszawa, s. 22-25.
- Baker C., 2008, *Foundation of Bilingual Education and Bilingualism*, Multilingual Matters, Cleveland–Buffalo–Toronto–Sydney.
- Bruza P., Kitto K., Nelson D., McEvoy C., 2009, *Is there Something Quantum-Like about the Human Mental Lexicon?*, „Journal of Mathematical Psychology”, nr 53, s. 362-377.
- Brysbaert M., Steven M., Mandera P., Keuleers E., 2016, *How Many Words Do We Know? Practical Estimates of Vocabulary Size Dependent on Word Definition, the Degree of Language Input and the Participant's Age*, „Frontiers of Psychology. Section Psychology of Language”, t. 7, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01116>.
- CEFR-CV: Council of Europe, 2020, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- Cieszyńska J., 2006, *Dwujęzyczność, dwukulturowość – przekleństwo czy bogactwo? O poszukiwaniu tożsamości Polaków w Austrii*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Dźwierżyńska E., 2012, *Sposoby optymalizacji przyswajania materiału leksykalnego w procesie nauczania języka obcego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.
- ESOKJ: Rada Europy 2003, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Wydawnictwa CODN, Warszawa [polskie tłumaczenie dokumentu: Council of Europe, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Council of Europe Publishing, Strasbourg].
- Gębał P.E., 2009, *Od słowa do słowa toczy się rozmowa*, Universitas, Kraków.
- Gleason J.B., Ratner N.B. (red.), 2005, *Psycholingwistyka*, GWP, Gdańsk.
- Grzymała-Moszczyńska H., 2015, *(Nie)łatwe powroty do domu? Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracającej z emigracji*, Fundacja Centrum im. prof. Bronisława Geremka, Warszawa.
- Haman E., Fronczyk K., Mięgisz A., 2010, *Ocena zasobu słownictwa u dzieci w wieku przedszkolnym – nowe narzędzie testowe*, „Psychologia Rozwojowa”, nr 1, s. 21-45.
- Janowska I., Lipińska E., Rabiej A., Seretny A., Turek P., 2016, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Jaworski M., 1989, *Terminy i pojęcia w programach i podręcznikach szkoły podstawowej. Koncepcja i wyniki badań*, MEN, Warszawa.
- Kielar-Turska M., 1989, *Mowa dziecka. Słowo i tekst*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Kjellmer G., 1991, *A Mint of Phrases*, [w:] K. Aijmer, B. Altenberg (red.), *English Corpus Linguistics*, Routledge, London, s. 111-127.
- Komorowska H., 2003, *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa.

- Laufer B., Nation P., 1995, *Vocabulary Size and Use. Lexical Richness in L2 Written Production*, „Applied Linguistics”, nr 3, s. 307-322.
- Lipińska E., 2003, *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Lipińska E., Seretny A., 2012, *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonych w chicagowskiej diasporze polonijnej*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Lipińska E., Seretny A., 2016, *Język odziedziczony – polszczyzna pokoleń polonijnych*, „Poradnik Językowy”, nr 10, s. 45-61.
- Lipińska E., Seretny A., 2018, *Od języka pierwszego przez odziedziczony i drugi do języka ojczystego – o polszczyźnie polskiego ucznia imigranta/reemigranta*, [w:] P.E. Gębał (red.), *Edukacja wobec migracji. Konteksty glottodydaktyczne i pedagogiczne*, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 83-102.
- Lipińska E., Seretny A., 2019, *E|I|Ree|migracyjny język polski. O statusie polszczyzny i dwujęzyczności*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 5-10.
- Lipińska E., Seretny A., 2023, *Kompetencje uczniów w zakresie języka polskiego jako odziedziczonych i jako ojczystego w ujęciu komparatywnym – podsumowanie projektu badawczego*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 30, s. 293-303.
- Łuniewska M., Krysztofiak M., Haman E., 2024, *Parental Report of Vocabulary in 3- to 6-Year-Old Polish Children: Reliable but not Valid*, „International Journal of Language & Communication Disorders”, s. 1-14, <https://doi.org/10.1111/1460-6984.13101>.
- Martyniuk W., 2015, *Edukacyjna sprawność językowa w ujęciu działaniowym Rady Europy*, „LingVaria”, nr 2(20), s. 69-79.
- Marzano R.J., Pickering D.J., 2014, *Building Academic Vocabulary. Teacher's Manual*, ASCD, Alexandria, VA.
- Milton J., Treffers-Daller J., 2013, *Vocabulary Size Revisited. The Link between Vocabulary Size and Academic Achievement*, „Applied Linguistics Review”, nr 4(1), s. 151-172.
- Miodunka W.T., 1992, *Programy nauczania polszczyzny. Próba syntezy badań z zakresu językoznawstwa stosowanego 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. 13-34.
- Miodunka W.T. (red.), 1992, *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Miodunka W.T., 2010, *Polszczyzna jako język drugi. Definicja języka drugiego*, [w:] J.S. Gruchała, H. Kurek (red.), *Silva rerum philologicarum. Studia ofiarowane Profesor Marii Strycharskiej-Brzezynie z okazji Jej jubileuszu*, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 233-245.
- Miodunka W.T., 2014, *Sukcesy i problemy nauczania polszczyzny jako języka obcego*, [w:] A. Mielczarek, A. Roter-Bourkane, M. Zduniak-Wiktorowicz (red.), *Sukcesy, problemy i wyzwania w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, Poznań, s. 11-26.
- Montrul S., 2016, *The Acquisition of Heritage Languages*, Cambridge University Press, Cambridge.

- Nation P., 2024, *Re-Thinking of the Principles of (Vocabulary) Learning and Their Application*, „Language”, nr 9, <https://doi.org/10.3390/languages9050160>.
- Neveling Ch., 2010, *Mentales Lexikon*, [w:] C. Surkamp (red.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*, Metzler, Stuttgart, s. 217-218.
- Neveling Ch., 2017, *Wortschatz und Wortschatzvermittlung*, [w:] C. Surkamp (red.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*, Metzler, Stuttgart, s. 378-381.
- Pamuła-Behrens M., 2018, *Język edukacji szkolnej w integracyjnym modelu wsparcia ucznia z doświadczeniem migracji w rodzinie*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2, s. 171-186.
- Pamuła-Behrens M., Szymańska M., 2019, *W polskiej szkole. Materiały do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji*. Przewodnik, <http://www.fundacjareja.eu> [DW: 14.12.2024].
- Pawley A., Syder F.H. 1983, *Two Puzzles for Linguistic Theory: Nativelike Selection and Nativelike Fluency*, [w:] J.C. Richards, R.W. Schmidt (red.), *Language and Communication*, Routledge, London–New York, s. 191-226.
- Richards J., 1976, *The Role of Vocabulary Teaching*, „TESOL Quarterly”, nr 1, s. 77-90.
- Romanowski P., 2018, *O modelu translanguaging i jego znaczeniu w kształceniu dwu- i wielojęzycznym*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 49-54.
- Sałęga-Bielowicz B., Seretny A., 2019, *Profesjoniści i adepci – grupy o niejednakowym poziomie wiedzy zawodowej: uczący się zróżnicowani ze względu na stopień znajomości języka specjalistycznego*, [w:] E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego w grupach heterogenicznych*, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 103-128.
- Schleppegrell M.J., 2004, *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*, Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Schmitt D., Schmitt N., 2014, *A Reassessment of Frequency and Vocabulary Size in L2 Vocabulary Teaching*, „Language Teaching”, nr 47(4), s. 484-503.
- Seretny A., 1998, *Definicje i definiowanie*, Nomos, Kraków.
- Seretny A., 2011, *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Seretny A., 2015, *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Seretny A., 2016, *Słownictwo polskie w ćwiczeniach dla obcokrajowców*, Prolog, Kraków.
- Seretny A., 2018, *Język szkolnej edukacji w perspektywie glottodydaktycznej – zarys problematyki*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2, s. 139-156.
- Seretny A., 2024a, *Polszczyzna jako język szkolnej edukacji – perspektywa glottodydaktyczna*, Universitas, Kraków.
- Seretny A., 2024b, *Kompetencja leksykalna nastoletnich użytkowników języka polskiego jako odziedziczonego i jako ojczystego w ujęciu komparatywnym*, „Neofilolog”, nr 63/1, s. 82-99.
- Seretny A. i in., 2021, *Po prostu po polsku*, Stowarzyszenie „Wspólnota Polska”, Warszawa–Chicago.
- Seretny A. i in., 2023, *Po prostu po polsku jeszcze raz*, Stowarzyszenie „Wspólnota Polska”, Warszawa–Chicago.

- Seretny A., Lipińska E., 2024, Wpływ rodzinnej polityki językowej na żywotność języka odziedziczego, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2, s. 1-17, https://doi.org/10.31261/PS_P.2024.34.05.
- Seretny A., Lipińska E., 2025, *Polish Heritage Language Users in Expected and Unexpected Places*, [w:] P. Romanowski (red.), *The Cambridge Handbook of Multilingual Education*, Cambridge University Press, Cambridge, s. 612-631.
- Szymkiewicz A., Małolepsza M., 2005, *Hurra po polsku 1*, Prolog, Kraków.
- Thürmann E., 2013, *The Role of Languages in Learning and Teaching School Subjects*, Strasbourg.
- 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. 37-119.
- Zgółkowa H., 2016, *Słownictwo dzieci w wieku przedszkolnym. Dwa pokolenia – dwa światy*, „Poradnik Językowy”, nr 10, s. 1-19.
- Zwiers J., 2008, *Building Academic Language. Essential Practices for Content Classrooms*, Jossey-Bass, A Willy Imprint, San Francisco.
- Żywiczny P., Waciewicz S., 2015, *Ewolucja języka. W stronę hipotez gesturalnych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.

Netografia

<https://stat.gov.pl/wyszukiwarka/?query=tag:cudzoziemcy> [DW: 14.12.2024].

STRESZCZENIE

Język może mieć różny status dla swoich użytkowników. Fakt ten w istotny sposób wpływa na wielkość i ukształtowanie ich słownika mentalnego, a także na jego elastyczność, warunkującą dostęp do znajdujących się w nim danych. W tekście poza ilościowo-jakościową charakterystyką leksykonu mentalnego zależną od funkcji, jaką język ma pełnić dla użytkowników, przedstawione zostaną również strategie kształtowania kompetencji leksykalnej przystające do wymagań określonego statusu danego kodu.

Słowa kluczowe: status języka, słownik mentalny, zasób leksykalny użytkownika języka, leksykalne wymagania edukacyjne, kształtowanie kompetencji leksykalnej

DYDAKTYKA
JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO,
CERTYFIKACJA JEGO ZNAJOMOŚCI

IWONA JANOWSKA 

Uniwersytet Jagielloński

ZADANIOWE, DZIAŁANIOWE, MEDIACYJNE...

Podejścia do uczenia się i nauczania języków obcych w XXI wieku

*Task-Oriented, Action-Oriented, Mediation-Oriented...
Approaches to Language Learning and Teaching in the 21st Century*

Towards the end of the last century, within the communicative methodology the need to adapt the language teaching system to the demands of a changing reality began to emerge. The *Common European Framework of Reference for Languages* (Council of Europe, 2001) was to answer it. The document presented a new vision of communication and a new understanding of language users' competences: communication is both language and social action; it also advised that they should be developed by means of an 'action-oriented approach'. However, the generic nature of the Council of Europe document and the erroneous Polish translation of the approach name have confused both researchers and practitioners. The purpose of this article is to pinpoint the source of confusion and to explain how the *CEFR* and its recent update, the *CEFR – Companion Volume* (2020), have actually broadened the scope of language education, particularly in reference to learners' roles, language tasks and the nature of mediation and mediating activities.

Keywords: CEFR, CEFR – companion volume, task-based approach, action-oriented approach, mediation, tasks, language learning and teaching

1. Wprowadzenie

Wiek XX to czas bardzo intensywnego rozwoju metod i podejść do uczenia się / nauczania języków obcych. Ich powstawanie oraz ewolucja były związane z poszukiwaniem najbardziej skutecznego sposobu opanowania języka nieprymarnego w zmieniających się warunkach społecznych. Podejście komunikacyjne, powstałe

w latach 70. w wyniku prac Rady Europy¹, można uznać za prawdziwy przełom w dydaktyce językowej, swoistą rewolucję. Celem kształcenia stało się bowiem rozwijanie kompetencji komunikacyjnej² u uczących się, użycie języka w konkretnych sytuacjach oraz umiejętność dostosowania wypowiedzi do rozmówców, a nie opanowanie struktur językowych. Do programów i materiałów nauczania wprowadzono kategorie funkcji językowych i pojęć, które ćwiczano za pomocą technik symulacji i odgrywania ról.

Tymczasem gwałtowne zmiany geopolityczne końca XX wieku oraz związane z nimi zjawiska migracji i mobilności, intensywne interakcje między użytkownikami różnych języków, szybki rozwój nowoczesnych technologii komunikacyjnych stworzyły na nowo konieczność dostosowywania procesu uczenia się / nauczania języków obcych do realiów, celów oraz sposobów porozumiewania się w XXI wieku. Twórcy *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (dalej: CEFR, 2001) zaproponowali koncepcję kształcenia językowego opartego na działaniu – *an action-oriented approach*³. Pojęcie to, mimo że nie zawsze adekwatnie rozumiane, stanowi słowo-klucz współczesnej europejskiej dydaktyki języków obcych.

Gdy jednak czytamy polską wersję *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (dalej: ESOKJ, 2003)⁴, rodzą się wątpliwości, z jakim podejściem do uczenia się i nauczania języka obcego mamy do czynienia. Niefortunna nazwa („podejście zadaniowe”), która pojawiła się w tłumaczeniu na język polski, spowodowała szereg niejasności, które do dzisiaj są źródłem nieporozumień terminologicznych wśród glottodydaktyków i utrudniają właściwe rozumienie działaniowych praktyk pedagogicznych oraz ich implementację. Już w 2013 roku zwracał na to uwagę Profesor Władysław Miodunka w tekście pt. *Podejście zorientowane na działanie w nauczaniu języków obcych: od (małych) zadań do (dużych) projektów*.

Niniejszy artykuł ma na celu przede wszystkim analizę i wyjaśnienie różnic między podejściem komunikacyjnym/zadaniowym a koncepcją kształcenia opartego na działaniu zaprezentowaną w CEFR w 2001 roku, uaktualnioną i rozszerzoną prawie 20 lat później, w *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume* (dalej: CEFR-CV, 2020), którego

¹ Zob. van Ek (1976).

² Pojęcie to było różnie rozumiane przez glottodydaktyków i ewoluowało na przestrzeni lat (zob. np. Janowska, 2015). W publikacjach Rady Europy (van Ek, 1986; van Ek, Trim, 1991) kompetencja komunikacyjna składa się z sześciu komponentów: kompetencji lingwistycznej, socjolingwistycznej, dyskursywnej, socjokulturowej, strategicznej, społecznej.

³ Możliwe polskie odpowiedniki tej nazwy użyte w tekście to: *podejście ukierunkowane na działanie, podejście zorientowane na działanie, podejście działaniowe, perspektywa działaniowa*.

⁴ Polskie tłumaczenie opracował Waldemar Martyniuk.

autorzy już dość jasno charakteryzują przyjęte podejście do uczenia się, nauczania i oceniania języków nieprymarnych. Prezentowany tekst jest także próbą odpowiedzi na apel Profesora Miodunki (2013) o uporządkowanie terminologii związanej z podejściem Rady Europy do kształcenia językowego w glottodydaktyce polonistycznej.

We wstępnej części artykułu dokonano ogólnej charakterystyki terminów *podejście*, *metoda*, *technika*, które stanowią teoretyczną ramę niniejszych rozważań. Następnie przeprowadzono analizę kluczowych pojęć CEFR (2001) użytych w jego polskim tłumaczeniu (ESOKJ, 2003) oraz porównano z ich odpowiednikami w kilku innych językach; wyraźnie wskazują one na niedoskonałości polskiej wersji językowej dokumentu Rady Europy. Na tle różnic pomiędzy podejściem komunikacyjnym i działaniowym zaprezentowano istotę podejścia do kształcenia językowego z perspektywy CEFR-CV (2020), ze szczególnym uwzględnieniem roli uczącego się, zadań i działań mediacyjnych w procesie uczenia się i nauczania języka.

2. Podejście, metoda, technika

Proces organizacji nauczania języków obcych można rozpatrywać na trzech płaszczyznach: podejścia, metody i techniki (Anthony, 1963). *Podejście* (ang. *approach*) jest pojęciem bardziej ogólnym, szerszym od metody i opisuje charakter przedmiotu nauczania. W ramach danego podejścia możliwe są różne metody. Podejście bowiem to zespół ogólnych stwierdzeń o języku i o uczeniu się / nauczaniu języka obcego sformułowanych na podstawie wiedzy lingwistycznej, pedagogicznej, psychologicznej i socjologicznej. Stanowi ono teoretyczne podstawy nauczania języka obcego, określając zasady organizowania materiału (poziom metody) i sposoby uczenia się / nauczania języka (poziom techniki).

Metoda (ang. *method*) jest konstruktem teoretycznym, spójnym zestawem powiązań między zasadami a technikami i procedurami nauczania (Byram, Hu, red., 2017: 707). Bazuje na konkretnym podejściu, jest w nie wpisana. „Podejście określa koncepcję nauczania, a metody tę koncepcję precyzują” (Pfeiffer, 2001: 52). Zgodnie z przyjętą (w *podejściu*) filozofią kształcenia w danym okresie historycznym dydaktyki językowej twórcy poszczególnych metod dokonują selekcji materiału nauczania i jego podziału na mniejsze jednostki. Aby z podejścia mogła się wykształcić metoda, konieczne jest zaplanowanie procesu dydaktycznego. Planowanie jest tym elementem metody, podczas którego należy określić:

- cele nauczania i procedury ich osiągania,
- sposób wyboru i organizacji materiału językowego,
- rodzaje ćwiczeń/zadań edukacyjnych i zajęć dydaktycznych,
- formy pracy lekcyjnej,

- role uczniów i nauczycieli,
- funkcje materiałów dydaktycznych.

Skuteczność metod można sprawdzać eksperymentalnie.

Z kolei *technika* (ang. *technique*) zakłada zastosowanie zasad powstałych w obrębie metody. Techniki to konkretne działania nauczyciela i uczących się, dające się zaobserwować w trakcie lekcji, które stymulują i motywują uczniów do podjęcia wysiłku uczenia się. Obejmują one nie tylko procedury uczenia się i nauczania, ale też wszelkie materiały i środki nauczania. Technika jest to sposób, strategia lub pomysł mający na celu osiągnięcie natychmiastowego efektu.

W literaturze przedmiotu zaprezentowane powyżej pojęcia bywają stosowane wymiennie. Nieścisłości terminologiczne wynikają z faktu, iż w praktyce podejście, metoda i technika wzajemnie się przenikają i niekiedy trudno je rozgraniczyć. Należy mieć jednak świadomość, że podejście można określić jako twór aksjomatyczny, metoda ma charakter proceduralny, a technika – implementacyjny.

3. Podejście do kształcenia językowego w ESOKJ (2003) – nieporozumienia terminologiczne

Tworząc system opisu kształcenia językowego, przyjęto koncepcję uczenia się, nauczania oraz oceniania umiejętności językowych ukierunkowaną na działanie, co wyraźnie zapisano w podstawowych wersjach językowych dokumentu (CEFR, 2001) – angielskiej i francuskiej – oraz tłumaczeniach tego dokumentu na inne języki europejskie (niemiecki, hiszpański czy włoski):

- *The approach adopted here, generally speaking, is an **action-oriented** (...)* (CEFR, 2001: 9);
- *La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type **actionnel** (...)* (CEFR, 2001: 15);
- *Der hier gewählte Ansatz ist im Großen und Ganzen **handlungsorientiert** (...)* (GeRS, 2001: 21);
- *El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en **la acción** (...)* (MCER, 2002: 9);
- *L'approccio qui delineato a grandi linee è chiaramente orientate all'**azione** (...)* (QCER, 2002: 19).

Tymczasem w rozdziale 2.1. polskiej wersji językowej, tj. w ESOKJ (2003), zamieszczono następującą charakterystykę:

Zastosowane do niniejszego opisu podejście jest, najogólniej mówiąc, **zadaniowe**. Zarówno uczących się, jak i użytkowników języka postrzega się przede wszystkim jako aktywne „jednostki społeczne”, czyli członków określonego społeczeństwa, mających do wykonania pewne zadania (nie tylko językowe), uwarunkowane kontekstem środowiskowym i sytuacyjnym (ESOKJ, 2003: 20 – wyróżnienie I.J.).

Jak widać, polska wersja językowa nie oddaje treści zawartych w nazewnictwie źródłowym. W przywołanych obcojęzycznych fragmentach akcent położony jest na działania, zarówno dotyczące uczenia się i nauczania, jak i te o charakterze społecznym. Zauważył to w 2013 roku Profesor Miodunka, dokonując analizy fragmentu *Europejskiego systemu opisu*, w którym pojawia się błędne tłumaczenie.

Aby ustalić, skąd wzięły się rozbieżności w posługiwaniu się omawianymi terminami przez CEFR i ESOKJ, musimy się cofnąć do rozdziału drugiego tego dokumentu, zatytułowanego w wersji angielskiej *Approach adopted*, co w polskiej wersji brzmi: *Europejski system opisu kształcenia językowego – założenia*. Pierwsza część tego rozdziału nosi po angielsku tytuł *An action-oriented approach*, który został przetłumaczony na polski jako *Podejście zadaniowe*. Rozbieżności te interpretujemy w taki sposób, że intencją autorów CEFR było nazwanie zastosowanego podejścia *podejściem zorientowanym na działanie*, podczas gdy tłumacz na polski i zespół redakcyjny zdecydowali się na konsekwentne lansowanie od początku terminu *podejście zadaniowe* niezależnie od intencji autorów CEFR (Miodunka, 2013: 82).

Wyrażenie *podejście zadaniowe* jest odpowiednikiem tego, co w wersji angielskiej brzmi: *task-based language teaching* (dalej: TBLT)⁵, we francuskiej: *approche par tâches*, niemieckiej: *aufgabenorientierter Ansatz*, hiszpańskiej: *enfoque por tareas*, włoskiej: *approccio basato sui compiti*. A chodzi tu o uczenie się oparte na wykonywaniu zadań.

Powodem tej nieadekwatności w tłumaczeniu⁶ jest prawdopodobnie utożsamienie terminu *an action-oriented approach* z *task-based language teaching*, czyli rozwiązań metodycznych stosowanych w podejściu komunikacyjnym od lat 80. XX wieku, przede wszystkim w dydaktyce języka angielskiego (Piepho, 1979; Prabhu, 1987). Być może inspiracją do użycia błędnej nazwy było również przekonanie, skądinąd

⁵ W literaturze przedmiotu możemy spotkać różne nazwy tego podejścia: *Task-Based Language Teaching* (Nunan, 2004; van den Branden, Bygate, Norris, red., 2009; Ellis, 2018), *Task-Based Language Learning and Teaching* (Ellis, 2003), *Task-Based Learning* (Willis, 1996), *Task-Based Teaching* (Willis, Willis, 2007).

⁶ Ta nieścisłość terminologiczna znalazła również odbicie w polskojęzycznej literaturze glotodydaktycznej – w pierwszych publikacjach podejmujących temat podejścia zaproponowanego przez ESOKJ (np. Janowska, 2009, 2011; Bucko, Rogala, Sałęga-Bielowicz, 2012; Zych, 2013; Pieczka, 2016; Wawrzeń, 2017).

słuszne, że zadanie jest jednym z kluczowych parametrów „opisu komunikacji językowej i umiejętności użytkownika/uczącego się języka”⁷ (CEFR, 2001, polskie tłum.: ESOKJ, 2003: 11). Ponadto twórcy dokumentu uznają uczenie się i nauczanie oparte na wykonywaniu zadań za „jedno z najlepiej rozwiniętych i w ostatnich latach najchętniej podejmowanych zagadnień z dziedziny kształcenia językowego” (CEFR, 2001, polskie tłum.: ESOKJ, 2003: 9). Jednak nawet jeśli polskie tłumaczenie nazwy podejścia nie pozostaje całkowicie w sprzeczności z perspektywą przyjętą przez Radę Europy, to znacznie ogranicza ono obszar edukacji językowej i nie jest tożsame z filozofią uczenia się i nauczania przedstawioną w CEFR (2001).

Wokół nazwy podejścia tam zaproponowanego w omawianym dokumencie powstało wiele nieдомówień i kontrowersji, bowiem przyjęta w nim perspektywa dydaktyczna została wówczas niewystarczająco wyjaśniona i naświetlona, choć zapożyczała nowe spojrzenie na posługiwanie się językiem. Nie od razu jednak odkryto potencjał, jaki ze sobą niosła. Polskie tłumaczenie ESOKJ (2003) jeszcze bardziej skomplikowało pojmowanie filozofii edukacji językowej zaproponowanej w europejskim dokumencie.

4. Podejście komunikacyjne/zadaniowe a podejście ukierunkowane na działanie

W opinii badaczy zajmujących się recepcją prac Rady Europy w dydaktyce językowej (Trim, 1997; Rosen, 2004; Beacco, 2007, 2008) podejście działaniowe jest kontynuacją podejścia komunikacyjnego, które zostało zaproponowane w połowie lat 70. w *The Threshold Level English* i było pierwszą funkcjonalno-pojęciową specyfikacją potrzeb językowych uczących się. W CEFR-CV (2020) czytamy: „Podejście ukierunkowane na działanie opiera się na komunikacyjnym, ale poza nie wykracza” (CEFR-CV, 2020: 27). Oznacza to, że ramy pojęciowe perspektywy działaniowej zostały ukształtowane na podstawie wieloletniej tradycji i dorobku praktyk komunikacyjnych. Zasadnicza różnica polega jednak na tym, iż podejście komunikacyjne stawia na pierwszym planie sytuację komunikacyjną i naukę komunikacji,

⁷ „Posługiwanie się językiem, w tym także uczenie się języka, obejmuje działania podejmowane przez uczestników życia społecznego, którzy – jako osoby indywidualne – posiadają i stale rozwijają swoje **kompetencje** zarówno **ogólne**, jak i **językowe kompetencje komunikacyjne**. Posługując się tymi kompetencjami, podejmują oni określone **działania językowe**. (...) [U]ruchamiają [oni] pewne procesy językowe, które pozwalają rozumieć lub tworzyć **teksty** dotyczące tematów z określonych **sfer życia**. Stosują przy tym **strategie** najbardziej odpowiednie dla wykonania danego **zadania** (...)” (CEFR, 2001, polskie tłum.: ESOKJ, 2003: 20).

natomiast podejście ukierunkowane na działanie uwzględnia szeroko rozumiany kontekst społeczny komunikacji, powód, dla którego uczący się musi się komunikować oraz użytkownika języka (niekoniecznie native speaker), z którym przyjdzie mu współdziałać.

Uczenie się i nauczanie języka przez wykonywanie zadań (nazywane też podejściem zadaniowym), które wyraźnie zainspirowało twórców CEFR (2001), wywodzi się z tradycji anglosaskiej, określanej jako *task-based language teaching*. Dzięki pracom takich badaczy jak David Nunan (1989, 2004), Jane Willis (1996), Rod Ellis (2003, 2018) TBLT jest wykorzystywane w kształceniu językowym od lat 80. Polega ono na organizowaniu programu nauczania wokół zadań, a nie funkcji i pojęć. Tak więc komunikacyjne, funkcjonalno-pojęciowe programy nauczania, w których nacisk kładziony jest na sprawności językowe, ustąpiły miejsca programom opartym na zadaniach. Tę wyraźną zmianę można zatem scharakteryzować jako przejście od organizowania programu nauczania wokół funkcji i pojęć oraz ćwiczenia aktów mowy poprzez różne działania, takie jak symulacje i dialogi, do organizowania programu nauczania wokół zadań i nauczania języka poprzez zadania mniej lub bardziej kompleksowe, które uczniowie wykonają w klasie. Istota tego podejścia polega na tym, że uczeń aktywnie uczestniczy w rozwiązywaniu problemów, posługując się językiem docelowym. TBLT proponuje bardzo szeroki wachlarz działań uczenia się – począwszy od wyszukiwania informacji na dany temat, ćwiczeń porównywania/porzadkowania, przez uczestnictwo w dyskusjach polegających na wymianie opinii, pomysłów, aż do zadań kreatywnych i działań projektowych (zob. Willis, Willis, 2007). Niezależnie od przyjętej formy zajęć oraz stosowanych technik podstawą ich jest aktywne uczestnictwo uczących się w procesie użycia / uczenia się języka. Pilar Melero Abadía (2004, za: Puren, 2009a: 4) twierdzi, że nauczanie przez wykonywanie zadań nie jest ani odrębnym podejściem, ani metodą, lecz jedną z koncepcji nauczania wpisujących się w podejście komunikacyjne. Zrodziła się ona w wyniku poszukiwania sposobów wprowadzenia do sal lekcyjnych bardziej autentycznych sytuacji komunikowania się. To forma organizowania działań uczenia się i kierowania nimi w klasie. *Task-based language teaching* można określić więc jako pewien etap w ewolucji podejścia komunikacyjnego, w którego obszarze wyraźnie widać zmiany w koncepcji zadań⁸; z symulowanych stały się one autentyczne, z prostych – kompleksowe, nadając tym samym bardziej autentyczny charakter komunikacji w klasie językowej. W ramach TBLT wypracowano bardzo ważne – z perspektywy

⁸ Wczesne wysiłki badawcze koncentrowały się na badaniu potencjału zadania jako jednostki organizacyjnej w tworzeniu programu nauczania lub nauce języka. Następnie zaczęto się interesować wymiarem kognitywnym zadania oraz określeniem czynników/warunków mających wpływ na realizację zadania (zob. van den Branden, red., 2006; van den Branden, Bygate, Norris, red., 2009).

działaniowej – sposoby nauczania języka obcego poprzez wykonywanie zadań częściowych i zadań głównych (mikro- i makrozadań) (Janowska, 2020: 509) oraz mniejszych lub większych projektów (Miodunka, 2013).

Lektura niektórych fragmentów CEFR (2001) pozwala stwierdzić, że podejście ukierunkowane na działanie czerpie ze „zdobyczy” podejścia komunikacyjnego i *task-based language teaching*. Mają one wiele cech wspólnych, takich jak: uczenie się użycia języka, a nie tylko opanowanie jego elementów; tworzenie rzeczywistych sytuacji komunikacyjnych, wykorzystywanie materiałów autentycznych, praca w parach i grupach, stosowanie zadań. Utożsamianie tych dwóch podejść jest jednak błędem, co wyraźnie zostało zasygnalizowane w opracowaniu ekspertów Rady Europy pt. *A Guide to Action-oriented, Plurilingual and Intercultural Education* (CEFR Expert Group, 2023). Różnice między podejściem ukierunkowanym na działanie a podejściem komunikacyjnym czy TBLT są następujące:

- podejście działaniowe obejmuje długoterminowe planowanie sekwencji dydaktycznych kilku powiązanych ze sobą lekcji, zwykle skontekstualizowanych przez scenariusz;
- uczenie się w klasie nie jest przygotowaniem do pewnych sytuacji użycia języka, z jakimi uczeń zetknie się w przyszłości, ale to raczej klasa powinna stać się autentycznym kontekstem użycia języka;
- zaproponowane w procesie dydaktycznym zadanie nie jest bezpośrednio związane z językiem, nie stanowi też pretekstu do ćwiczenia określonych form językowych, lecz łączy się z rozwiązaniem problemu, wykonaniem misji, co zwykle implikuje jakiś konkretny rezultat zadania (artefakt)⁹;
- podejście ukierunkowane na działanie koncentruje się na sprawczości¹⁰ uczących się / użytkowników języka postrzeganych jako uczestnicy życia społecznego (CEFR Expert Group, 2023: 36).

Podsumowując, podejście zorientowane na działanie obejmuje i wykracza poza podejście komunikacyjne i uczenie się języków oparte na wykonywaniu zadań (TBLT). Nie jest ono skoncentrowane na organizacji sposobów i programów nauczania, ale w procesie kształcenia językowego nadaje priorytet podmiotowości uczącego się, jego sprawczym działaniom, idei pośredniczenia/mediacji oraz różnorodności i różnokulturowości.

⁹ Według *Słownika Języka Polskiego PWN* artefakt to „coś, co jest dziełem ludzkiego umysłu i ludzkiej pracy w odróżnieniu od wytworów natury”, <https://sjp.pwn.pl/slowniki/artefakt> [DW: 12.12.2024].

¹⁰ *Sprawczość* (ang. *agency*) to pojęcie, które rozszerza ideę koncentracji na uczącym się i jego autonomii; wiąże się z daniem uczniom głosu i wyboru, przestrzeni do inicjowania działań i wyrażania siebie oraz możliwości wzięcia odpowiedzialności za wykonane działania (CEFR Expert Group, 2023: 21).

5. Podejście ukierunkowane na działanie w perspektywie CEFR – *Companion Volume*

Podejście ukierunkowane na działanie, nazywane również „uczeniem się przez działanie”, „uczeniem się przez doświadczenie”, jest odzwierciedleniem koncepcji i trendów obecnych w edukacji językowej początku XXI wieku, opisanych – w większości dość ogólnie – w pierwszym wydaniu CEFR (2001). Chodzi tu o takie zagadnienia, jak: działanie, podmiotowość społeczna, sprawczość, mediacja, różnojęzyczność i różnokulturowość. Przemiany zachodzące w życiu społecznym sprawiły, że koncepcje te stawały się coraz bardziej istotne dla zapewnienia wysokiej jakości edukacji językowej. W ciągu 20 lat od publikacji CEFR rozwój i implementacja różnorodnych koncepcji teoretycznych¹¹, eksperymenty prowadzone przez nauczycieli, badania naukowe oraz dyskusje i debaty akademickie pogłębiły i rozwinęły te kluczowe koncepcje edukacyjne, które zostały szczegółowo naświetlone w CEFR-CV (2020), doprecyzowując tym samym założenia podejścia ukierunkowanego na działanie i wydobywając jego istotę.

5.1. Uczący się – użytkownik języka i uczestnik życia społecznego

Podstawowym innowacyjnym założeniem podejścia zaproponowanego w CEFR (2001) jest odejście od tradycyjnego postrzegania uczącego się. Dokument określa go jako „użytkownika języka” i „aktywną jednostkę społeczną” / „uczestnika życia społecznego” (zob. ESOKJ, 2003: 20). Może być postrzegany jako złożony i dynamiczny system, działający w ramach innych bardziej złożonych systemów dynamicznych, w których różne elementy wchodzi w interakcje, a jednostka i społeczeństwo są współzależne¹² (CEFR Expert Group, 2023: 19). W trakcie współdziałania uczestnika życia społecznego z otaczającym go środowiskiem dochodzi do konfrontacji i reorganizacji wiedzy, rozwoju umiejętności, modyfikacji postaw, sposobu myślenia, czyli „pojawienia się nowego stanu”. Zatem naukę języka można rozumieć jako

¹¹ Autorzy *A Guide to Action-oriented, Plurilingual and Intercultural Education* omawiają następujące zagadnienia: teorie złożoności, teorie socjolukturowe (socjokulturowa teoria uczenia się), enaktywizm, fenomenologię, kognitywistykę; rozważają także rozwój koncepcji sprawczości i mediacji w różnych dziedzinach (językoznawstwo/edukacja językowa, kulturoznawstwo, socjologia, psychologia) (CEFR Expert Group, 2023: 17-18).

¹² Na przykład: uczeń jest członkiem klasy językowej, osadzonej w systemie szkoły, która funkcjonuje w systemie edukacji, stanowiącym element społeczeństwa danego kraju.

wylaniający się z działania proces, w którym uczestnik życia społecznego angażuje się w akty mediacji, mobilizując wszystkie swoje kompetencje i strategie w czasie współtworzenia znaczenia i wiedzy, z „momentami olśnienia”¹³, doprowadzającymi go do nowego stanu zrozumienia (CEFR Expert Group, 2023: 19).

Traktowanie uczących się jako „uczestników życia społecznego” oznacza ich aktywne włączenie w proces uczenia się i nauczania oraz aranżowanie takich sytuacji uczeniowych, w których dochodzi do interakcji między tym, co indywidualne i społeczne. Z kolei postrzeganie uczących się jako „użytkowników języka” implikuje konieczność posługiwania się językiem docelowym w klasie. Nie chodzi tu o bierne przyswojenie wiedzy, opanowanie struktur językowych, ale umożliwienie uczniom działania, wyrażania siebie i wykonywania różnego rodzaju zadań, nie tylko językowych. Uczący się to także jednostki różnojęzyczne i różnokulturowe. „Konsekwencją tego założenia jest umożliwienie im korzystania, w razie potrzeby, ze wszystkich zasobów językowych, zachęcając ich do dostrzegania podobieństw i prawidłowości, a także różnic między językami i kulturami” (CEFR-CV, 2020: 30).

Reasumując, rola uczącego się w podejściu działaniowym została znacznie poszerzona, wpleciona w sieć relacji społecznych, które warunkują proces przyswajania języka i mają decydujący wpływ na definiowanie potrzeb jednostki. Podejście to zakłada włączenie uczącego się do procesu dydaktycznego, a jego działania postrzegane są jako najlepszy sposób nabywania wiedzy i rozwijania umiejętności językowych. Celem użycia języka nie jest komunikowanie określonych treści podczas interakcji z rodzimymi użytkownikami języka, lecz współtworzenie znaczenia przy udziale innych uczących się, z których każdy wnosi do procesu inne doświadczenia. W podejściu ukierunkowanym na działanie nie chodzi już o wdrażanie uczących się do autonomii, ale o rozwijanie ich sprawczości. Jest to realne wtedy, gdy daje się uczniom możliwość wyboru różnych rozwiązań zadań/problemów i sposobność kierowania własnym uczeniem się, tworzy się przestrzeń do inicjowania działań i wyrażania siebie oraz przejęcia odpowiedzialności za przyswajanie języka (CEFR Expert Group, 2023: 20).

5.2. Stosowanie zadań

Zadanie to uniwersalne narzędzie uczenia się i nauczania języków obcych, wpisane w historię dydaktyki językowej od najdawniejszych czasów. W opinii Purena (2006) każdy kierunek metodologiczny – od metod tradycyjnych po edukację różnojęzyczną i różnokulturową – miał swoje podejście zadaniowe. Zadania stanowiły odpowiedź

¹³ W tekście oryginalnym użyto sformułowania: *a-ha moments*.

na potrzeby społeczne uczących się, stąd też miały różny charakter i przyświecały im rozmaite cele. Szczególne zainteresowanie zadaniami w nauczaniu języków obcych wywodzi się z badań anglosaskich. *Task-based language teaching* zakłada, że przyswajanie języka zachodzi wtedy, gdy w klasie mają miejsce odpowiednie procesy interakcji pomiędzy uczącymi się. „Aby mogły one zaistnieć, należy zastosować specjalnie zaprojektowane zadania instruktażowe, które kładą nacisk na znaczenie i autentyczną komunikację” (Janowska, 2020: 223). Podejście zadaniowe traktuje je jako podstawową jednostkę nauczania i uzasadnia ich użycie: w procesie dydaktycznym należy stworzyć taki kontekst, takie sytuacje i okoliczności, które będą stymulowały naturalną zdolność uczenia się. Zadania opisane i zweryfikowane eksperymentalnie przez badaczy *task-based language teaching* (Long, 1985; Breen, 1987; Willis, 1996; Skehan, 1998; Bygate, Skehan, Swain, 2001; Ellis, 2003; Nunan, 2004) stały się inspiracją dla twórców CEFR (2001), którzy użyli tego pojęcia aż 255 razy¹⁴ i poświęcili mu jeden z rozdziałów dokumentu (rozdział 7 – *Zadania i ich rola w kształceniu językowym*).

Zadanie definiuje się jako „każde celowe działanie, uważane za konieczne, by rozwiązać jakiś problem, wypełnić zobowiązanie lub zrealizować dążenie”. Jest ono działaniem „uwarunkowanym kontekstem środowiskowym i sytuacyjnym” i zmierza do „jasno określonego celu i konkretnego wyniku” (ESOKJ, 2003: 20-21, 136). Autorzy dokonali typologii zadań, dzieląc je na dwie zasadnicze kategorie: zadania o charakterze pedagogicznym (ang. *pedagogic tasks*) oraz zadania „z życia wzięte” (ang. *real-life tasks*). Można je również klasyfikować według stopnia ich złożoności. „Zadanie może być proste lub bardzo złożone. (...) Dane zadanie może składać się z większej lub mniejszej liczby etapów albo zadań częściowych” (ESOKJ, 2003: 20-21, 136).

Opis zadań w rozdziale 7 CEFR (2001), mimo że dość obszerny i szczegółowy, nie odzwierciedla w wielu aspektach ducha podejścia ukierunkowanego na działanie; można nawet stwierdzić, że charakterystyka zadań, ich typologia oraz przykłady są bardzo bliskie praktykom pedagogicznym stosowanym w szeroko rozumianym podejściu komunikacyjnym. Dlatego wielu badaczy i praktyków utożsamiało zadania z anglosaskim *task-based language teaching*. Dopiero w CEFR-CV (2020) i związanych z nim opracowaniach jednoznacznie nakreślono różnice pomiędzy zadaniami komunikacyjnymi¹⁵ a działaniovymi, doprecyzowano też, jak należy rozumieć pojęcie *zadania* w perspektywie działaniowej. I tak zadania:

¹⁴ W polskiej wersji językowej ESOKJ (2003), w różnych formach.

¹⁵ „W podejściu komunikacyjnym zadania są bardzo często ćwiczeniami płynności w celu praktykowania określonego zagadnienia językowego, które zostało uprzednio wprowadzone. Co więcej, większość zadań w podejściu komunikacyjnym, w tym w TBLT, ma bardzo ścisłą strukturę, a ich wykonanie jest kontrolowane. Ogólnie rzecz biorąc, w tego typu zadaniach

- nie ćwiczą pojedynczych umiejętności, są zintegrowane i łączą w sobie różne działania językowe;
- nie powinny koncentrować się na języku, ale być zakotwiczone w działaniu i skutkować jakimś artefaktem lub określonym działaniem (produktem) komunikacyjnym; dlatego cele zadań należy formułować w kategoriach spraw codziennych (przy użyciu wskaźników biegłości językowej);
- są tak skonstruowane, aby dać uczącym się wybór i możliwość działania – to oni biorą odpowiedzialność za ich wykonanie i planują poszczególne czynności;
- nie mają na celu ćwiczenia płynności językowej w oparciu o lepiej lub gorzej zapamiętany scenariusz (schemat); uczniowie tworzą znaczenie, często wraz z innymi współwykonującymi zadanie;
- umożliwiają uczniom „wykonanie misji”, często określonej przez konkretne warunki, mimo ograniczeń;
- mogą tworzyć iteracyjne cykle wspólnego przygotowywania, opracowywania i przeredagowywania powstałego produktu/artefaktu (CEFR Expert Group, 2023: 36-37).

Podjęcie działaniowe implikuje przede wszystkim stosowanie zadań realizowanych we współpracy i ukierunkowanych na jakiś konkretny rezultat (np. zaplanowanie wspólnego wyjścia, przygotowanie plakatu, zredagowanie bloga, przygotowanie festiwalu, wybór kandydata itd.). Aby je wykonać, nie wystarczy posłużyć się językiem. Uczący się musi odwołać się do innych kompetencji – własnego złożonego zestawu wiedzy, zdolności, umiejętności i strategii.

W każdej sytuacji komunikacyjnej kompetencje ogólne, np. wiedza o świecie, kompetencje socjokulturowe, kompetencje międzykulturowe, ewentualnie doświadczenie zawodowe (...) są zawsze powiązane z językowymi kompetencjami komunikacyjnymi (lingwistycznymi, socjolingwistycznymi i pragmatycznymi) oraz strategiami (niektórymi ogólnymi oraz niektórymi komunikacyjnymi strategiami językowymi) i umożliwiają wykonanie zadania. Zadania często wymagają współpracy z innymi – stąd potrzeba użycia języka (CEFR-VC, 2020: 31-32).

Zadania w ujęciu działaniowym umożliwiają zatem uczącym się uruchomienie potencjału językowego i pozajęzykowego oraz wszelkich zdolności kognitywnych;

mamy do czynienia z ograniczonym stopniem sprawczości ucznia – osobistego zaangażowania, możliwości podejmowania decyzji, kształtowania procesu realizacji zadania lub formy produktu końcowego. Wiele rodzajów zadań komunikacyjnych (takich jak wymiana informacji osobistych, opowiadanie historii, wybieranie najlepszych wakacji/mebli z danej listy itp.) ma charakter mechaniczny, a ich jedyną motywacją jest ćwiczenie płynności językowej” (CEFR Expert Group, 2023: 37).

stawiają w centrum sprawczość użytkowników języka, zachęcając ich do pełnego zaangażowania w wykonanie zadania i współtworzenia znaczenia.

Autorzy *A Guide to Action-oriented, Plurilingual and Intercultural Education*, biorąc pod uwagę nieporozumienia związane z postrzeganiem podejścia działaniowego i zadań, proponują, aby narzędzia realizacji założeń filozofii CEFR nazwać „scenariuszami ukierunkowanymi na działanie” (ang. *action-oriented scenarios*); posiadają one wiele cech pedagogiki projektowej.

Scenariusze są planami projektów i zawierają (jedno lub więcej) zorientowane na działanie zadanie główne, które zapewnia spójność całego scenariusza. Użytkownicy języka / uczący się pracują nad osiągnięciem konkretnego celu, a każde zadanie zakłada stworzenie jakiejś formy artefaktu (może to być tekst pisany lub mówiony, produkt multimedialny obejmujący inny kod semiotyczny / kody semiotyczne, takie jak zdjęcia, grafiki itp.) (Piccardo, North, 2019: 272).

Scenariusz działaniowy składa się z kilku podzadań, z których każde to samodzielny etap w ramach ogólnej sekwencji dydaktycznej połączonej określonym kontekstem. Każde podzadanie (lub inaczej etap) jest bezpośrednio zorientowane na realizację zadania końcowego i stanowi integralną część scenariusza. Większość powinna być skoncentrowana na znaczeniu, ale nie wyklucza się, aby w toku zajęć pojawiły się też (uprzednio przygotowane przez nauczyciela) takie, które skupiałyby się na formie, a służyły wzmocnieniu strony językowej przekazu. Ważnym aspektem scenariuszy jest to, że w trakcie pracy nad zadaniami uczniowie naturalnie wykorzystują swoje zasoby językowe i (różno)kulturowe. Zadanie końcowe ma jasno określony cel i rezultat, niemniej jednak powinno dawać swobodę decydowania o tym, jak je wykonać, jaki produkt powstanie (CEFR Expert Group, 2023: 39).

Nie jest to nowa idea w działaniowym uczeniu się i nauczaniu języków obcych, ale została jednoznacznie zdefiniowana w kontekście założeń CEFR-CV (2020). Wcześniej pojawiały się już podobne próby rozwiązań pedagogicznych dotyczące podejścia działaniowego. Willis i Willis (2007: 99-104) opisali wśród aktywności zadaniowych (TBLT) „projekty i zadania kreatywne” (ang. *projects and creative tasks*), Bourguignon (2006, 2008) zaproponowała „scenariusze uczenia się przez działanie”¹⁶ (fr. *scénario d'apprentissage-action*, ang. *action-based scenario*), których celem jest wykonanie misji, z kolei Janowska (2011: 292-301) pisze o „scenariuszach zadaniowych”¹⁷. Jednak przyglądając się tym propozycjom z obecnej perspektywy,

¹⁶ „Scenariusz uczenia się przez działanie to rodzaj symulacji opartej na serii zadań komunikacyjnych; wszystkie są ze sobą powiązane i mają na celu wykonanie mniej lub bardziej złożonej misji w odniesieniu do konkretnego celu. Ta seria działań prowadzi do realizacji zadania końcowego” (Bourguignon, 2008: 45).

¹⁷ Użycie w tym zestawieniu słowa *zadaniowy* wynika z inspiracji błędnie przetłumaczonej nazwy podejścia działaniowego w polskiej wersji językowej CEFR; „Rozwiązując problemy

należy stwierdzić, że nie było w nich kluczowych cech podejścia ukierunkowanego na działanie. Mimo że stosowano zazwyczaj bardzo autentyczny materiał wejściowy (*input*), silnie skontekstualizowane zadania cząstkowe prowadziły do wykonania zadania głównego, istniał jasny, realistyczny cel całego działania (często w postaci artefaktów), a wykonanie zadań wymagało refleksji i współpracy ze strony uczniów, brakowało odwołania do ich sprawczości. Jest to „typowe dla podejścia komunikacyjnego i TBLT, w których obszarze nauczyciele często organizują zadanie za pomocą precyzyjnych instrukcji skutkujących uzyskaniem podobnych wyników od różnych grup uczniów” (CEFR Expert Group, 2023: 38). Sprawczość bywa tam często ograniczana przez materiały dostarczane przez nauczyciela oraz dokładne instrukcje zawarte w poleceniach, które z góry ustalają czynności i działania uczących się, ograniczając tym samym zaangażowanie i proces podejmowania decyzji o tym, jak pomyślnie wykonać zadanie (zob. Puren, 2009a, 2009b). Zbyt mocno ustrukturyzowane zadania nie dają też możliwości zastosowania różnych form mediacji (mediacji tekstów, komunikacji i pojęć) w procesie współtworzenia znaczenia.

5.3. Mediacja w perspektywie działaniowej

CEFR już w 2001 roku zapowiadał nowe spojrzenie na posługiwanie się językiem oraz duże zmiany w kształceniu językowym. Jednak dopiero publikacja CEFR-CV (2020), a przede wszystkim zamieszczona w nim wszechstronna i dogłębna charakterystyka działań mediacyjnych uzupełnia dynamiczną wizję uczenia się i użycia języka, jaka kryje się pod pojęciem *podejścia ukierunkowanego na działanie*. Jak piszą Enrica Piccardo i Bryan North, „[m]ediacja staje się indywidualnym i społecznym procesem tworzenia znaczeń, poznania i rozwoju, który znajduje swoją metodologiczną realizację w podejściu ukierunkowanym na działanie” (2019: 239). Jest to wyraz nowego spojrzenia na sposób, w jaki się komunikujemy, spojrzenia, które otwiera nowe perspektywy dydaktyczne, nowe sposoby skupienia się na roli, jaką uczący się mogą odegrać w zrozumieniu siebie, innych, dzieleniu się wiedzą i umiejętnościami, pośredniczeniu między językami i kulturami.

Dla autorów CEFR-CV (2020) termin *mediacja* odnosi się do sytuacji, gdy

użytkownik języka / uczący się działa jako uczestnik życia społecznego, który buduje pomosty i pomaga w tworzeniu lub przekazywaniu znaczenia w obrębie tego

wchodzące w skład danej jednostki (...), uczący się wykonuje szereg zadań cząstkowych, wymagających zastosowania różnych typów działań językowych: recepcji, produkcji, interakcji i mediacji. Seria zadań, zadań cząstkowych i działań prowadzi do realizacji zadania końcowego, czyli do osiągnięcia przewidzianego rezultatu” (Janowska, 2011: 293).

samego języka lub pomiędzy różnymi modalnościami (np. z języka mówionego na język migowy lub odwrotnie, w komunikacji intermodalnej), a czasem z jednego języka na drugi (mediacja międzyjęzykowa). Nacisk kładziony jest na rolę języka w takich procesach, jak tworzenie przestrzeni i warunków do komunikacji i/lub uczenia się, współpraca w celu tworzenia nowego znaczenia, zachęcanie innych do tworzenia i rozumienia nowego znaczenia oraz przekazywanie nowych informacji w odpowiedniej formie. Kontekst użycia języka może być społeczny, pedagogiczny, kulturowy, językowy lub zawodowy (CEFR-CV, 2020: 90).

Aby ułatwić zrozumienie złożonej koncepcji mediacji, została ona podzielona na trzy kategorie. *Mediacja tekstu* polega na przekazaniu drugiej osobie treści wcześniej niedostępnego dla niej tekstu, przyjmuje formę różnego typu przekształceń głównie o charakterze językowym. *Mediacja pojęć* ma na celu przekazywanie wiedzy, w tym pojęć i pomysłów, w ramach pracy grupowej; działania te łączą w sobie charakter językowy i społeczny, ponieważ dużą wagę przywiązuje się w nich do umiejętności interpersonalnych, współdziałania w grupie lub kierowania nią. *Mediacja komunikacji* służy niwelowaniu trudności o charakterze socjokulturowym, które uniemożliwiają zapoznanie się z tekstem lub porozumienie z rozmówcą (CEFR-CV, 2020: 91). Dla każdej z kategorii mediacji stworzono skale deskryptorów¹⁸, nieobecnych całkowicie w CEFR (2001).

Jak już wspomniano powyżej, kluczową kwestią w podejściu ukierunkowanym na działanie jest tworzenie znaczenia, które jest ściśle związane właśnie z mediacją. Jej opis w CEFR-CV (2020) oraz zoperacjonalizowanie w postaci deskryptorów wnoszą do dydaktyki językowej nową jakość. Przygotowane skale biegłości dla działań i strategii mediacyjnych znacząco poszerzyły zakres edukacji językowej, stały się praktycznym narzędziem dającym szansę na realizację w klasie założeń podejścia ukierunkowanego na działanie. Mogą one bowiem ułatwić proces wyznaczania celów, projektowania zadań i scenariuszy, monitorowania działań uczących się oraz oceny koleżeńskej, oceny nauczyciela i samooceny. „Deskryptory mediacji są szczególnie istotne w klasie w przypadku zadań wykonywanych we współpracy w małych grupach. Zadania mogą być zorganizowane w taki sposób, aby uczniowie dzielili się różnymi danymi, wyjaśniali treść i współpracowali, aby osiągnąć cel” (CEFR-CV, 2020: 36).

Zadania mediacyjne to działania stwarzające szansę na uczenie się i nauczanie języków w sposób efektywny, autentyczny i integrujący; można je zatem uznać za praktyczną formę zastosowania podejścia ukierunkowanego na działanie (Janowska, 2023). Potencjał mediacji tkwi w jej holistycznym charakterze, jest ona bowiem

¹⁸ W sumie stworzono 24 skale deskryptorów: 19 dla działań mediacyjnych i 5 dla strategii mediacyjnych (zob. Janowska, Plak, 2021: 85-135).

połączeniem recepcji, produkcji i interakcji. Ponadto w działaniach mediacyjnych równolegle angażowane są zdolności poznawcze użytkownika języka oraz jego umiejętności interpersonalne, pośrednio także kompetencje ogólne. Poza tym mediacja to działania o bardzo wysokim stopniu autentyczności, która od lat jest cechą wysoko cenioną w dydaktyce ukierunkowanej na nauczanie bliskie realnym doświadczeniom uczącego się oraz na uczenie się poprzez przeżywanie i aktywne działanie osoby uczącej się. Mediacja wymaga też pośrednictwa na poziomie kulturowym. W związku z tym stosowane zadania mediacyjne mogą również umożliwiać wgląd w obcą kulturę i refleksję nad własną, angażować kompetencję międzykulturową i różnokulturową. Aby ze społecznego punktu widzenia adekwatnie reagować na sytuacje spoza własnego kręgu kulturowego, należy nauczyć się podchodzić do obcej kultury z otwartością i ciekawością, akceptować, respektować, a także doceniać różne (odmienne od własnych) postawy oraz opinie. Umiejętność zmiany perspektywy i postawienia się w sytuacji innej osoby jest podstawą działania społecznego.

Tak rozumiana mediacja jest pełnowartościowym przejawem użycia języka, który łączy w sobie aspekt językowy, kulturowy oraz społeczny i tym samym bardzo dobrze wpisuje się w zamyśl dydaktyki działaniowej, jest jej podstawą. Może to składać do nazwania współczesnego podejścia do uczenia się i nauczania języka mediacyjnym. Na dzisiaj jednak określenie takie wydaje się jednak pewnym nadużyciem.

6. Zakończenie

Publikacja CEFR-CV (2020) oraz towarzyszących jej opracowań (np. Council of Europe, 2022; CEFR Expert Group, 2023) wniosła do dydaktyki językowej szereg istotnych zmian. Przede wszystkim wyjaśniono wieloznaczności terminologiczne, które towarzyszyły badaczom i praktykom przez prawie 20 lat. Precyzyjnie określono, czym różni się podejście komunikacyjne i zadaniowe (TBLT) od podejścia ukierunkowanego na działanie. Doprecyzowano parametry zadań o charakterze działaniowym, zestawiając je z cechami tych o charakterze komunikacyjnym. Działania mediacyjne zyskały szczegółowy, systemowy opis, opatrzone zeskalowanymi wskaźnikami biegłości. To z kolei pozwoliło docenić walory mediacji i uznać ją za działanie stwarzające szansę na integrację działań indywidualnych ze społecznymi oraz poznawczymi z relacyjnymi. Nowa, bardzo obszerna charakterystyka mediacji stała się pretekstem i podstawą do rekonceptualizacji podejścia ukierunkowanego na działanie.

Zaproponowana w CEFR-CV (2020) wizja kształcenia językowego oznacza nie tylko dbałość o językową kompetencję komunikacyjną, ale całościowe i przyszłościowe kształtowanie uczącego się, rozwijanie jego kompetencji ogólnych:

wiedzy, umiejętności, cech osobowości, umiejętności uczenia się, a także zdolności (do) działania na wielu płaszczyznach. Podejście działaniowe polega zatem na realizacji zadań w oparciu o nabyte umiejętności językowe, społeczne, kulturowe. Rozwija umiejętności ważne z perspektywy życia społecznego, takie jak odpowiedzialność zbiorowa, współpraca w grupie i kierowanie pracą grupową, zarządzanie informacjami, negocjowanie, projektowanie oraz wdrażanie złożonych działań. Jednym słowem, przygotowuje do budowania „kultury współpracy” w środowisku wielojęzycznym i wielokulturowym.

Bibliografia

- Anthony E.M., 1963, *Approach, Method and Technique*, „English Language Teaching”, nr 17, s. 63-67.
- Beacco J.-C., 2007, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues: enseigner à partir du Cadre commun de référence pour les langues*, Didier, Paris.
- Beacco J.-C., 2008, *Tâches ou compétences?*, „Le français dans le monde”, nr 357, s. 33-35.
- Bourguignon C., 2006, *De l'approche communicative à l'„approche communic-actionnelle”, une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures*, [w:] E. Piccardo (red.), *La richesse de la diversité, recherches et réflexions dans l'Europe des langues et des cultures*, „Synergies Europe”, nr 1, s. 58-73.
- Bourguignon C., 2008, *Enseigner/apprendre les langues de spécialité à l'aune du „Cadre Européen Commun de Référence”*, „Les cahiers de l'APLIUT”, t. 27, nr 2, s. 40-48, <https://journals.openedition.org/cahiersapliut/3198> [DW: 12.12.2024].
- van den Branden K. (red.), 2006, *Task-Based Language Education. From Theory to Practice*, Cambridge University Press, Cambridge.
- van den Branden K., Bygate M., Norris J.M. (red.), 2009, *Task-Based Language Teaching. A reader*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam–Philadelphia.
- Breen M., 1987, *Learner Contributions to Task Design*, [w:] C. Candlin, D. Murphy (red.), *Language Learning Task*, Lancaster University, Lancaster, s. 5-22.
- Bucko D., Rogala D., Sałęga-Bielowicz B., 2012, *Kultura popularna w podejściu zadaniowym – realizacja projektu „Subiektywna mapa studentów Szkoły Letniej 2010”*, [w:] P. Garncarek, P. Kajak (red.), *Kultura popularna w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Materiały z konferencji naukowej*, Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców „Polonicum” Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 41-55.
- Bygate M., Skehan P., Swain M., 2001, *Introduction*, [w:] M. Bygate, P. Skehan, M. Swain (red.), *Researching Pedagogic Tasks. Second Language Learning, Teaching, and Testing*, Routledge, London–New York, s. 1-20.
- Byram M., Hu A., (red.), 2017, *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, Routledge, London–New York.

- CEFR: Council of Europe, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- CEFR-CV: Council of Europe, 2020, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- CEFR Expert Group, 2023, *A Guide to Action-oriented, Plurilingual and Intercultural Education*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/documents> [DW: 12.12.2024].
- Council of Europe, 2022, *Enriching 21st Century Language Education. The CEFR Companion Volume in Practice*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- Ellis R., 2003, *Task-Based Language Learning and Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Ellis R., 2018, *Reflections on Task-Based Language Teaching*, Multilingual Matters, Bristol.
- van Ek J.A., 1976, *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*, Longman, London.
- van Ek J.A., 1986, *Objectives for Foreign Language Learning*, t. 1, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- van Ek J.A., Alexander L.G., 1975, *The Threshold Level English*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- van Ek J.A., Trim J., 1991, *Threshold Level 1990*, Cambridge University Press, Cambridge.
- ESOKJ: Rada Europy 2003, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Wydawnictwa CODN, Warszawa [polskie tłumaczenie dokumentu: Council of Europe, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Council of Europe Publishing, Strasbourg].
- Janowska I., 2009, *Perspektywa zadaniowa w nauczaniu/uczeniu się języków obcych*, [w:] W.T. Miodunka, A. Seretny (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 35-50.
- Janowska I., 2011, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków.
- Janowska I., 2015, *Kompetencja komunikacyjna a glottodydaktyka*, „LingVaria”, nr 2(20), s. 41-54.
- Janowska I., 2020, *Zadaniowa koncepcja kształcenia językowego w materiałach do nauczania języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 27, s. 505-526.
- Janowska I., 2023, *Tâches de médiation comme outils d'enseignement/apprentissage actionnel des langues étrangères*, „Neofilolog”, nr 60/2, s. 363-379.
- Janowska I., Plak M., 2021, *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Od teorii do praktyki*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Long M., 1985, *Input and Second Language Acquisition Theory*, [w:] S.M. Gass, C.G. Madden (red.), *Input in Second Language Acquisition*, Newbury House, Rowley, MA, s. 377-393.
- Melero Abadía P., 2004, *De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa*, [w:] J.-S. Lobato, I. Santos Gargallo (red.), *Vademécum para la formación de*

- profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE), SGEL, Madrid, s. 689-714.
- Miodunka W.T., 2013, *Podejście zorientowane na działanie w nauczaniu języków obcych: od (małych) zadań do (dużych) projektów*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 80-85.
- Nunan D., 1989, *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Nunan D., 2004, *Task-Based Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Pfeiffer W., 2001, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Wagros, Poznań.
- Piccardo E., North B., 2019, *The Action-Oriented Approach: A Dynamic Vision of Language Education*, Multilingual Matters, Bristol.
- Pieczka A., 2016, *Asymilator kulturowy na nowo, czyli o potrzebie powiązania technik nauczania międzykulturowego z podejściem zadaniowym*, [w:] I. Janowska, P.E. Gębal (red.), *O lepsze jutro studiów polonistycznych w świecie. Glottodydaktyka polonistyczna dziś*, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 137-146.
- Piepho H.E., 1979, *Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts*, Frankonius, Limburg.
- Prabhu N.S., 1987, *Second Language Pedagogy*, Oxford University Press, Oxford.
- Puren Ch., 2006, *La perspective actionnelle. Vers une nouvelle cohérence didactique*, „Le français dans le monde”, nr 348, s. 42-44.
- Puren Ch., 2009a, *Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères*, „Les Langues Modernes”, s. 1-31, <https://www.aplv-langues-modernes.org/spip.php?article1888> [DW: 12.12.2024].
- Puren Ch., 2009b, *La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue*, [w:] M.-L. Lions-Olivieri, Ph. Liria (red.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point*, Difusión, Editions Maison des Langues, Barcelone-Paris.
- Rosen E., 2004, *Le CECRL dans le quotidien d'un Centre de FLE*, „Le français dans le monde”, nr 336, s. 35-37.
- Skehan P., 1998, *A Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford University Press, Oxford.
- Trim J.L.M., 1997, *Les langues vivantes, apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre Européen Commun de Référence. Guide général d'utilisation*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Wawrzeń M., 2017, „Chrzęszcz w Szczawnicy” – kilka słów o metodzie projektu jako zadaniowej formie pracy, [w:] E. Kubicka, M. Berend, M. Rittner (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego IV*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń, s. 311-323.
- Willis D., Willis J., 2007, *Doing Task-Based Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Willis J., 1996, *A Framework for Task-Based Learning*, Longman, Harlow.
- Zych J., 2013, *Podejście zadaniowe w nauczaniu języka polskiego jako obcego na poziomie A1*, [w:] J. Mazur (red.), *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, t. 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 117-122.

Netografia

<https://sjp.pwn.pl/slowniki/artefakt> [DW: 12.12.2024].

STRESZCZENIE

Pod koniec minionego stulecia w ramach metodologii komunikacyjnej zrodziła się potrzeba dostosowania systemu nauczania języków obcych do wymogów zmieniającej się rzeczywistości. Zaspokoić miał ją *Europejski system opisu kształcenia językowego* Rady Europy (CEFR, 2001/ESOKJ, 2003), w którym przedstawiono nową wizję komunikacji i nowe ujęcie kompetencji użytkowników języka: komunikacja jest działaniem – językowym i społecznym, a jej rozwijanie wymaga „podejścia ukierunkowanego na działanie”. Jednak ogólny charakter dokumentu Rady Europy oraz błędne polskie tłumaczenie nazwy podejścia spowodowały wiele nieporozumień na poziomie i dociekań teoretycznych, i praktycznych rozwiązań dydaktyki działaniowej. Artykuł ukazuje źródła błędnego nazewnictwa, wyjaśnia też, w jaki sposób ESOKJ i jego niedawna aktualizacja – CEFR-CV (2020) poszerzają zakres edukacji językowej. W zaproponowanych analizach uwzględniono w szczególności rolę uczącego się, zadań oraz działań mediacyjnych w procesie uczenia się i nauczania języka.

Słowa kluczowe: ESOKJ, tom uzupełniający ESOKJ, podejście zadaniowe, podejście ukierunkowane na działanie, mediacja, zadania, uczenie się i nauczanie języka

ADRIANA PRIZEL-KANIA , BEATA TERKA 

Uniwersytet Jagielloński

OD GLOTTODYDAKTYKI POLONISTYCZNEJ DO EDUKACJI RÓŻNOJĘZYCZNOŚCI – BADANIE POTENCJAŁU JĘZYKOWEGO

Raport z pilotażu

*From Teaching Polish as a Foreign Language to Plurilingual Education –
Research in Language Aptitude. A Pilot study*

The concept of plurilingual competence and its development has been present in the field of language learning and teaching (also in Polish studies) for several decades; however, the competence itself has not become a subject of systematic development. The text at first discusses issues related to plurilingualism and interculturality, with reference to the works of Professor Władysław Miodunka, in which he anticipated the present changes in language education. In the second part the results of an experimental study are presented. Individuals proficient in several foreign languages and possessing advanced metalinguistic knowledge with no prior experience with learning Polish were asked to complete specially designed receptive language tasks in Polish. Then, they were asked to write a short text in this language. The linguistic analysis of their language production let us draw the conclusion that it is possible to develop plurilingual competence within the framework of teaching Polish as a foreign language.

Keywords: plurilingual and pluricultural competence, written production, text analysis

1. Wprowadzenie

W glottodydaktyce polonistycznej, od początku powstania tej dyscypliny naukowej, wdrażane są koncepcje, które zrodziły się na gruncie dydaktyki języków światowych. Prowadząc analizy w ramach nauczania polszczyzny jako języka obcego, odnosimy się do wyników badań specjalistów zajmujących się lingwistyką stosowaną, wykorzystujemy zalecenia związane z wprowadzaniem w życie kolejnych opisów biegłości językowej i ujęć procesu komunikacji oraz wynikającymi z nich sposobami kształcenia. Profesor Władysław Miodunka od zawsze był zwolennikiem poglądu, że języka polskiego należy nauczać jak innych języków światowych, korzystając z ich dorobku teoretycznego i dydaktycznego, lecz zachowując to, co w polszczyźnie unikatowe. Dał temu wyraz, pisząc niemal pół wieku temu następujące słowa:

Nauczanie języka polskiego jako obcego nie ma liczących się tradycji, przez długi czas zresztą nie zdawano sobie sprawy z wagi tego problemu i nie podejmowano większych wysiłków, by go rozwiązać. Natomiast w tym, co zrobiono, zwraca uwagę tendencja do traktowania nauczania języka polskiego jako zjawiska specyficznego, jakby nie związanego z aktualnymi propozycjami dotyczącymi nauczania języków światowych. (...) Obecnie coraz częściej można usłyszeć opinię, że polskiego należy uczyć tak samo jak każdego innego języka obcego. Nie chodzi przy tym o niewolnicze naśladownictwo metod nauczania języków światowych, lecz o wykorzystanie dorobku teoretycznego i doświadczeń praktycznych w celu dostosowania ich do specyfiki naszego języka i kultury (Miodunka, 1980: 47).

Tak obrany kierunek doprowadził do stworzenia dyscypliny o solidnych podstawach lingwistycznych i interdyscyplinarnym charakterze – otwartej i uwzględniającej osiągnięcia innych dziedzin nauki: dydaktyki ogólnej, logopedii, psychologii, socjologii czy zarządzania (zob. Miodunka, 2012). Przyjęta w niej perspektywa porównawcza pozwoliła na opracowanie w 1992 roku pierwszych programów nauczania polszczyzny. We wstępie do nich Profesor Miodunka tak podsumował przedsięwzięte zamierzenia i realizacje naukowe:

W sumie zatem można powiedzieć, że proponowane tu programy odbijają współczesną wiedzę o języku polskim, a równocześnie odpowiadają tendencjom w budowaniu programów nauczania języków tzw. światowych. Tak więc niniejszą publikację należy zaliczyć do kierunku badań nazywanego hasłowo nauczaniem języka polskiego jako obcego na tle nauczania tzw. języków światowych i języków etnicznych (Miodunka, red., 1993: 13).

My, uczniowie Profesora, kontynuujemy drogę rozwijania dydaktyki języka polskiego jako obcego zgodnie z aktualnymi trendami, dostosowując metody nauczania do zmieniającej się rzeczywistości, w której posługiwanie się jednym

językiem obcym przestało być wystarczające, „co najlepiej widać na europejskim rynku pracy, gdzie komunikacja interkulturowa staje się normą, a nie wyjątkiem, jak bywało dawniej” (Miodunka, 2016: 41). Prowadzone przez nas badania uwzględniają te postulaty i wpisują się w nurt prac nad rozwijaniem kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej¹, ponieważ – jak pisze Enrica Piccardo – potrzebna jest zmiana myślenia o językach jako oddzielnych konstruktach w kierunku bardziej dynamicznej wizji języka jako składowej wiedzy z zakresu wszystkich znanych kodów oraz sumy doświadczeń komunikacyjnych (zob. Piccardo, 2018). Kompetencja różnojęzyczna i różnokulturowa stanowi wewnętrzne repozytorium strategii, które pozwalają użytkownikowi podejmować określone działania komunikacyjne (zob. Coste i in., 2009; Beacco i in., 2016; Piccardo, 2018, 2019; CEFR-CV, 2020). Kompetencja różnojęzyczna jest więc konstruktem wysoce zindywidualizowanym i stanowi unikatowy dla każdego człowieka kolaż wiedzy i umiejętności językowych, w którym znaczące miejsce zajmuje świadomość metajęzykowa i metakognitywna.

Koncentracja na jednostce, odkrywanie jej potencjału w zakresie posługiwania się nowym, nieznanym do tej pory językiem (w przypadku opisywanego przez nas eksperymentu – polszczyzną), wymaga przede wszystkim badań jakościowych. Takie podejście pozwala wyciągnąć ogólne wnioski co do mechanizmów rozwijania kompetencji różnojęzycznej i czynników, które mają szczególne znaczenie dla efektywności podejmowanych działań. Przyglądanie się każdemu przypadkowi z osobna to także metoda badawcza, która była bliska Profesorowi Miodunc². Z „poszczególności” uczynił przedmiot badań nad dwujęzycznością, przyjmując za motto następujący fragment wiersza Wisławy Szymborskiej (1996: 77, za: Miodunka, 2018: 202):

*Cztery miliardy ludzi na tej ziemi,
a moja wyobraźnia jest, jak była.
Źle sobie radzi z wielkimi liczbami.
Ciężko ją jeszcze wzrusza poszczególność.*

¹ Wybrałyśmy ten aspekt naszej działalności naukowej, chociaż zdecydowanie częściej podejmujemy kwestie związane z kształceniem podsystemów języka, metodyki nauczania działań czy testowania kompetencji językowych, aby pokazać, jak dalece inspirujące znaczenie (kształtujące także określony sposób myślenia o edukacji językowej) ma koncepcja glottodydaktyki polonistycznej jako dziedziny mocno zakorzenionej w badaniach porównawczych i korzystającej z osiągnięć europejskich – a z taką wizją dydaktyki polszczyzny zetknęłyśmy się, rozpoczynając studia, a potem pracę w ośrodku krakowskim kierowanym przez Profesora Władysława Miodunkę.

² W swojej książce poświęconej bilingwizmowi polsko-portugalskiemu w Brazylii (2003) opisuje studia przypadków stawania się osobą dwujęzyczną, do których wraca w tekście z roku 2018. Prace, wykłady, wypowiedzi Profesora wypełnione były ludźmi: często odnosiły się do konkretnych osób, zawierały ich biografie językowe i zdarzenia życiowe, w których język polski odegrał szczególną rolę.

I chociaż autorzy tekstów analizowanych w drugiej części niniejszego artykułu pozostają anonimowi, to cel badania stanowiło określenie, w jakim zakresie ich indywidualne doświadczenia edukacyjne, znajomość języków obcych, poziom zaawansowania oraz świadomość reguł rządzących systemami językowymi wpływają na możliwość podjęcia działań (receptywnych i produktywnych) w kodzie sobie nieznanym. Naszymi respondentami były osoby posługujące się kilkoma językami obcymi oraz posiadające pogłębioną wiedzę metalingwistyczną, które do tej pory nie uczyły się polskiego. Zostały one poproszone o zapoznanie się z materiałem i wykonanie specjalnie przygotowanych zadań z zakresu recepcji polszczyzny oraz przetłumaczenie wybranych fraz na podstawie kontekstu, w którym występują, i przy odwołaniu się do strategii bazujących na domysle i wnioskowaniu międzyjęzykowym. Biorący udział w eksperymencie mieli też napisać po polsku krótki tekst. Ich wypowiedzi poddano następnie analizie lingwistycznej. Wnioski z niej płynące jednoznacznie przemawiają za kontynuowaniem badań w celu pogłębienia naszej wiedzy na temat możliwości i sposobów rozwijania kompetencji różnojęzycznej w ramach dydaktyki języka polskiego jako obcego. Jest to pewnego rodzaju novum w tym obszarze wiedzy i działań praktycznych.

2. Kompetencja różnojęzyczna i sposoby jej rozwijania w kształceniu językowym

Potrzeba zmiany w ujmowaniu i definiowaniu kompetencji językowych w odniesieniu do poszczególnych języków na rzecz konstruktu znacznie bardziej pojemnego – kompetencji różnojęzycznej – zasygnalizowana została ponad ćwierć wieku temu. W dokumencie programowym CEFR z 2001 roku czytamy, że

kolejne doświadczenia językowe i kulturowe indywidualnego człowieka, począwszy od języka domu rodzinnego i szerszej społeczności aż po języki innych narodów (...), nie są gromadzone w postaci odrębnych modułów, lecz składają się na jedną całość – kompetencję komunikacyjną, w której wszystkie te doświadczenia i języki wzajemnie się przenikają i na siebie wpływają (polskie tłum.: ESOKJ, 2003: 16).

W kolejnych latach powstały publikacje, które w sposób znaczący rozszerzyły tę wizję kompetencji komunikacyjnej. Pierwszą z nich jest dokument *Plurilingual and Pluricultural Competence* (Coste i in., 2009)³, kolejną *Guide for the Development*

³ Pierwsza, francuskojęzyczna, wersja tego dokumentu powstała już w 1997 roku, a zatem przed pierwszym wydaniem CEFR.

and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education (Beacco i in., 2016)⁴. W uzupełnionej wersji *CEFR – Companion Volume* (dalej: CEFR-CV, 2020) pojęcie kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej staje się nadrzędne, stanowiąc główny punkt odniesienia dla opisu celów i założeń edukacji językowej.

Publikacje wydane pod szyldem Rady Europy jasno nakreślają kierunek zmian, które powinny nastąpić w kształceniu językowym⁵. Kwestią zasadniczą jest celowe, zaplanowane i systemowe włączanie do procesu dydaktycznego działań i strategii wspierających rozwój kompetencji różnojęzycznej, takich jak np.:

- zachęcanie uczących się do aktywnego korzystania z posiadanej wiedzy językowej i umiejętności komunikacyjnych z zakresu innych języków podczas realizacji zadań w języku docelowym;
- koncentracja na podobieństwach językowych w obrębie leksemów i stosowanie mechanizmów transferu pozytywnego (zob. Arabski, 2007);
- budowanie i wykorzystywanie wiedzy na temat systemów gramatycznych oraz oparcie procesu nauczania tego podsystemu na działaniach indukcyjnych, co pozwala na wyłanianie prawidłowości poprzez analizę dostępnych przykładów;
- rozwijanie umiejętności wykorzystywania kontekstu sytuacyjnego;
- transfer wiedzy i umiejętności nabytych w innych językach i kontekstach edukacyjnych w celu wykonywania zadań w języku obcym;
- budowanie świadomości metajęzykowej i chęci do odkrywania reguł rządzących komunikacją w różnych językach (zob. CEFR-CV, 2020: 127).

Lista tych działań, jak i sposobów zastosowania ich w przestrzeni klasowej, jest długa. Ważną rolę odgrywają świadomość i przekonanie nauczycieli o słuszności ich wdrażania. Potrzebne są także odpowiednio przygotowane materiały, których nauczyciele praktycy mogliby regularnie używać⁶.

Dodatkowych argumentów na poparcie efektywności technik wykorzystujących komunikację dzięki językom i ponad nimi, określaną także terminem *translanguaging* (zob. Baker, 2011), dostarczają badania z zakresu psychologii i neurobiologii, które dowodzą, że posługiwanie się więcej niż jednym językiem, „przełączanie się” pomiędzy nimi i sięganie do różnych zasobów leksykalnych zwiększa sprawność kognitywną (zob. np. Grosjean, 1997; Bialystok, 2005; Valian, 2015). Różnojęzyczność obejmuje bowiem nie tylko opanowanie języków obcych, ale także

⁴ Dokument w języku angielskim dostępny jest na stronie Rady Europy: <https://rm.coe.int/168069d29b> [DW: 27.12.2024].

⁵ Pomimo upływu tylu lat nie można jednak stwierdzić, że postulaty te zostały w pełni zrealizowane.

⁶ Na uwagę zasługuje koncepcja siedmiu sit wypracowana dla języków romańskich w ramach projektu Edurom (zob. McCann i in., 2003).

umiejętność wykorzystywania kompetencji językowych w sposób zintegrowany i elastyczny w rozmaitych sytuacjach społecznych i kulturowych, co sprzyja rozwijaniu zdolności analitycznych, kreatywnego myślenia oraz umiejętności adaptacyjnych. Ekspozycja na odmienne systemy językowe stymuluje też procesy poznawcze, umożliwiając lepsze rozumienie złożonych zjawisk dzięki patrzeniu na nie z różnych perspektyw. W CEFR-CV (2020) podkreśla się także, że różnojęzyczność sprzyja efektywnemu porozumiewaniu się w sytuacjach, w których pełne opanowanie języka nie jest osiągalne, co odgrywa istotną rolę w budowaniu mostów międzykulturowych. Rozwijanie kompetencji różnojęzycznej stanowi więc kluczowy element kształtowania postawy otwartości, tolerancji i elastyczności, niezmiernie ważnej w wielojęzycznym i wielokulturowym świecie. Promowanie i aktywne rozwijanie różnojęzyczności jako integralnej części edukacji staje się zatem nieodzowne dla wszechstronnego rozwoju jednostki. Kwestią zasadniczą, która temu służy, jest odkrywanie wraz z uczącymi się ich potencjału językowego, nauka efektywnych strategii radzenia sobie z wypowiedziami (pisanymi bądź mówionymi) pomimo niepełnej znajomości danego języka lub – jak w opisanym poniżej eksperymencie – zupełnego braku doświadczenia w posługiwaniu się nim. I choć większość opisów koncentruje się na wspieraniu działań receptywnych, to – w naszym przekonaniu – warto pójść o krok dalej, ku produkcji.

3. Metodologia badania

Przeprowadzone badania miały charakter pilotażowy i stanowiły jedynie pierwszy etap większego, wciąż kontynuowanego, projektu. Wzięli w nim udział studenci kierunków filologicznych, językoznawczych oraz związanych z wielojęzycznością i wielokulturowością z dwóch europejskich uczelni – Uniwersytetu Wileńskiego oraz Uniwersytetu w Groningen. Poddani badaniu posiadali zatem świadomość metajęzykową, a zdecydowana większość z nich posługiwała się (w różnym stopniu) co najmniej dwoma językami obcymi.

Językiem pierwszym wszystkich osób badanych w Wilnie był litewski. Ta grupa została jednak podzielona na dwie podgrupy: studentów znających język słowiański (w tym przypadku jedynym znanym językiem słowiańskim okazał się rosyjski) oraz studentów nieznających języków słowiańskich. Badani z uczelni holenderskiej pochodzili natomiast z różnych krajów, a co za tym idzie – różne też były ich języki pierwsze (w Groningen realizowali studia w języku angielskim). Żadna z osób nie знаła języków słowiańskich.

Warunek uczestnictwa w pilotażu stanowił brak znajomości języka polskiego. Po odrzuceniu prac badanych posiadających jakiekolwiek (choćby szczątkowe)

doświadczenie w uczeniu się polszczyzny udało się zebrać oraz poddać analizie materiał pochodzący z 59 kwestionariuszy. Zadanie respondentów polegało na zapoznaniu się z odpowiednio przygotowanym materiałem w języku polskim (10 scenkami komiksowymi oraz tekstem o długości 172 wyrazów), a następnie wykonaniu kilku zadań (także po polsku) na jego podstawie. Całość badania trwała około 60 minut⁷.

W niniejszym artykule skupimy się wyłącznie na ostatnim zadaniu, które wymagało podjęcia próby krótkiej produkcji pisemnej w języku polskim. Studenci zostali poproszeni o napisanie autoprezentacji na podstawie wspomnianego wcześniej materiału⁸. Polecenie dopuszczało użycie słownika w celu sprawdzenia maksymalnie 5 słów, które dodatkowo chcieliby wykorzystać w swoich pracach, należało je jednak podkreślić. Limit wyrazów dla mających powstać tekstów nie został określony. Badanych poinstruowano jedynie, aby napisali o sobie możliwie jak najwięcej.

4. Zależność między liczbą opanowanych języków a umiejętnością tworzenia tekstu w języku nieznanym

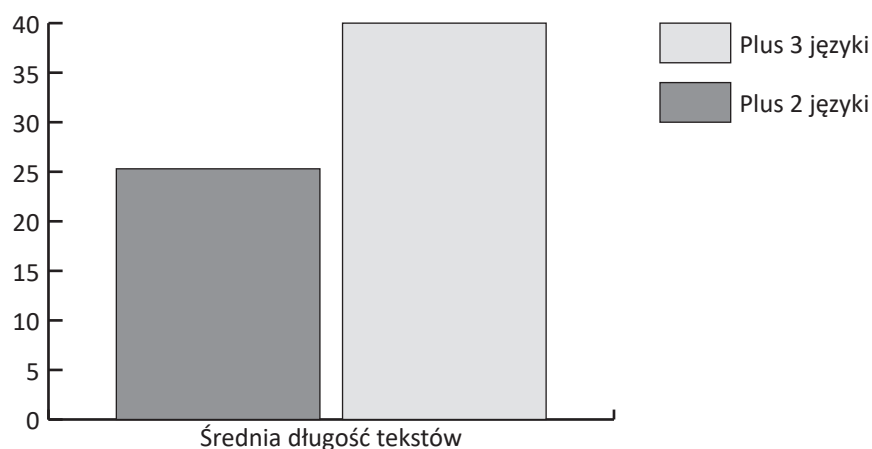
Spośród wszystkich osób poddanych badaniu tylko dwie nie podjęły próby wykonania ostatniego zadania. Zdecydowana większość studentów napisała więc autoprezentację w języku polskim. Ich długość była różna: najkrótsza praca liczyła 9 słów, a najdłuższa aż 72, jednak – co warto jest podkreślić – wszystkie wypowiedzi, mimo występujących w nich błędów, były skuteczne komunikacyjnie.

Średnia długość tekstów stworzonych przez badanych z Uniwersytetu Wileńskiego niemających w swoim repertuarze języków słowiańskich, a deklarujących znajomość dwóch języków obcych, wyniosła w przybliżeniu 25 słów. Studenci litewscy z tej samej grupy, lecz posługujący się w różnym stopniu trzema językami obcymi pisali autoprezentacje o średniej długości 40 słów (zob. wykres 1). Warto przy tym zaznaczyć, iż autorem najdłuższej pracy była osoba znająca wprawdzie tylko dwa języki obce, jednak oba w stopniu bardzo zaawansowanym.

⁷ Szczegółowy opis narzędzia badawczego zob. Prizel-Kania, Terka (2024).

⁸ Zob. *Aneks*.

Wykres 1. Średnia długość tekstów tworzonych przez badanych z Uniwersytetu Wileńskiego bez znajomości języków słowiańskich



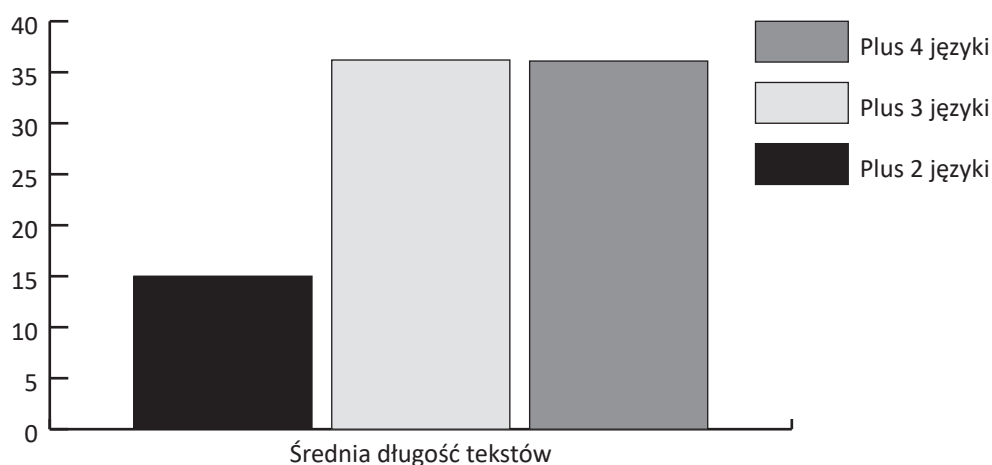
Wśród badanych z Litwy znających rosyjski średnia długość tekstów – w zależności od liczby znanych języków obcych – kształtowała się następująco: osoby z dwoma językami obcymi pisały przeciętnie 15 słów, z trzema lub więcej – około 36 słów (zob. wykres 2).

W międzynarodowej grupie studentów z Uniwersytetu w Groningen znających jeden język obcy średnia długość tekstów wyniosła tylko 6,5 słowa, przy czym jedna osoba z tej właśnie grupy w ogóle nie podjęła wyzwania napisania autoprezentacji. Dla prac badanych posługujących się dwoma i trzema językami obcymi były to odpowiednio: 33 i 32 słowa, a studenci deklarujący znajomość aż czterech (lub więcej) języków obcych pisali autoprezentacje o średniej długości 27 słów (zob. wykres 3). W tej grupie także znalazła się osoba, która nie napisała tekstu w języku polskim; przeciętna długość prac bez uwzględnienia wyniku (0) tego respondenta wyniosłaby aż 40 słów.

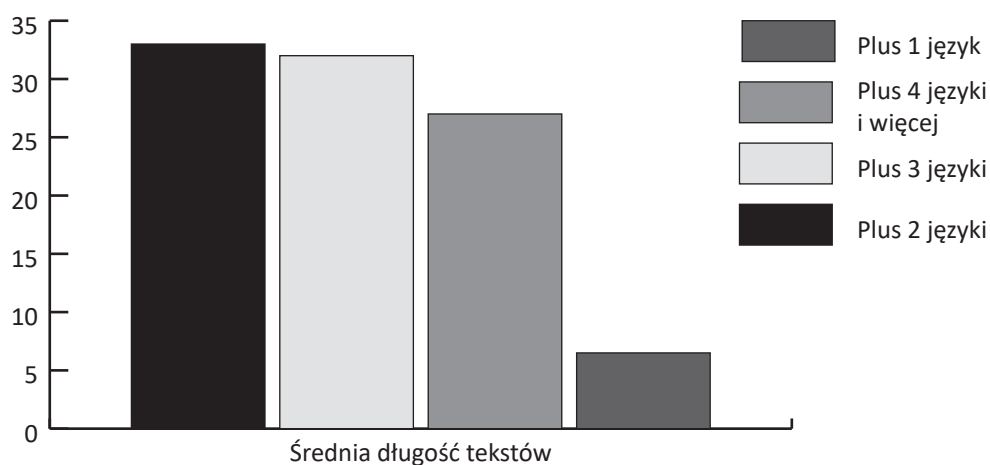
Stosunkowo niewielu badanych z odnośnych grup zdecydowało się na użycie słownika w celu wyszukania dodatkowych leksemów, większość ograniczyła się do leksykalnego zasobu dostarczanego przez materiał wyjściowy. Z materiału dodatkowego skorzystało 23% studentów litewskich bez znajomości języków słowiańskich, 32% badanych posługujących się rosyjskim przynajmniej na poziomie podstawowym oraz 40% studentów Uniwersytetu w Groningen. Ci, którzy postanowili sięgnąć po nową leksykę, sprawdzali zazwyczaj po 2-3 słowa. Określony w poleceniu limit 5 słów wykorzystany został przez tylko jedną osobę.

Za względu na niewielką próbę, mającą ścisły związek z pilotażowym charakterem badań, zaprezentowane poniżej wnioski należy potraktować jedynie jako zbiór wstępnych obserwacji i hipotez wymagających weryfikacji.

Wykres 2. Średnia długość tekstów tworzonych przez badanych z Uniwersytetu Wileńskiego ze znajomością języka rosyjskiego



Wykres 3. Średnia długość tekstów tworzonych przez badanych z Uniwersytetu w Groningen



Pewną korelację można zauważyć pomiędzy liczbą znanych języków obcych a długością tekstów pisanych przez badanych. Zwłaszcza w przypadku studentów litewskich znających minimum trzy języki obce widać znaczący wzrost liczby słów w tworzonych pracach w stosunku do tekstów koleżanek i kolegów ze znajomością tylko dwóch języków. Co ciekawe, posiadanie w repertuarze językowym rosyjskiego wcale nie przełożyło się na długość pisemnej autoprezentacji, gdyż to wśród badanych z Uniwersytetu Wileńskiego nieposługujących się żadnym językiem słowiańskim znajduje się grupa, która tworzyła średnio najdłuższe prace. W przypadku studentów z Uniwersytetu w Groningen wzrost liczby słów użytych w tekstach jest

znaczący między autoprezentacjami badanych ze znajomością tylko jednego języka obcego a pracami pozostałych grup. Wynik wskazujący średnią długość tekstów w grupie znającej co najmniej 4 języki obce jest zaniżony z powodu – wspomnianego wcześniej – uwzględnienia pracy osoby, która nie podjęła próby wykonania odpowiedniego zadania. W związku z brakiem danych na temat powodów stojących za taką decyzją należało jednak uwzględnić tę „pustą” pracę w wyliczeniach, dopuszczając możliwość, iż nienapisanie tekstu wynikało nie z niewystarczającej motywacji czy zmęczenia badaniem, a z rzeczywistego braku umiejętności językowych.

Warto zauważyć, iż badani z holenderskiej uczelni znający dwa języki obce przeciętnie pisali dłuższe teksty od mających taki sam (w sensie ilościowym) repertuar językowy studentów z Wilna. Zestawiając to z omówionym wyżej lepszym wynikiem w zakresie długości tekstów studentów z Wilna bez znajomości rosyjskiego w stosunku do badanych z tej samej uczelni posługujących się rosyjskim, można pokusić się o hipotezę, że dla części osób wielojęzycznych – im bardziej „egzotyczny” jest język eksperymentu badawczego, tym większa łatwość eksperymentowania. W przypadku studentów międzynarodowych z Groningen nie bez znaczenia wydaje się także fakt, iż była to grupa realizująca studia poświęcone wielojęzyczności i wielokulturowości.

Pobieżna analiza zestawiająca długość tworzonych tekstów ze stopniem, w jakim poszczególni badani poradzili sobie z częścią testową (skupioną na recepcji), pozwala jedynie na wyciągnięcie bardzo ogólnego wniosku (także wymagającego dalszej weryfikacji), iż osoby uzyskujące najmniej punktów z wcześniejszych zadań w kwestionariuszu pisały bardzo krótkie teksty. Wśród tych, którzy poradzili sobie z częścią testową dobrze lub nawet bardzo dobrze, trudno jednak znaleźć prostą zależność: im więcej punktów, tym dłuższy tekst. Przyczyn takiej sytuacji może być wiele – od braku czasu na ostatnie zadanie ze względu na próbę osiągnięcia jak najlepszego rezultatu w zadaniach je poprzedzających, przez zmęczenie intensywnym wysiłkiem intelektualnym (którego próg nie jest dla wszystkich taki sam), aż po indywidualne różnice wśród badanych związane z ich osobowością oraz potrzebą językowej ekspresji. Szczegółowej analizy wymaga jeszcze skonfrontowanie zarówno długości, jak i stopnia poprawności pisanych tekstów z poziomem biegłości deklarowanym przez badanych w zakresie znanych przez nich języków obcych.

5. Analiza wypowiedzi pisemnych z uwzględnieniem zastosowanych strategii

Szczególnie interesujące jest przyjrzenie się sposobom radzenia sobie przez respondentów z koniecznością stworzenia krótkiego tekstu w zupełnie obcym języku, z którym kontakt mieli po raz pierwszy, i to tylko przez kilkadziesiąt minut. Wśród dających się zaobserwować w zebranych pracach kilku różnych strategii działania często w ramach jednego tekstu występują 2-3 spośród podanych poniżej. Było to:

- przepisywanie gotowych zdań z dostarczonego materiału językowego – piszący wybierali odpowiednie semantycznie (choć nie bez zwracania uwagi na formy gramatyczne) zdania ze scenek komiksowych oraz tekstu, w żaden sposób ich nie modyfikując:

Przykłady: *Jesteśmy Litwinami⁹.*

Moje hobby to natura i języki obce.

- dokonywanie prostych substytucji w zdaniach z komiksów, tekstu lub w zadaniach do tekstu z użyciem konkretnych danych (np. wieku, imienia) albo innych osobistych informacji, na wyrażenie których pozwoliły słowa zaczerpnięte ze słownika:

Przykłady: *Mam na imię Amelija. Mam 22 lata.*

Mam alergię na pyłki.

- łączenie różnych elementów (fragmentów zdań, pojedynczych słów zaczerpniętych zarówno ze scenek komiksowych, jak i z tekstu), w którego wyniku powstały całkowicie poprawne – także pod względem gramatycznym – zdania:

Przykłady: *Ona pracuje w firmie.*

Lubię jeść mięso i pić piwo.

Od czasu do czasu chodzimy też do kina.

Lubię film i wino. Lubię mięso i owoce, i warzywa.

⁹ Nawet jeśli badanym chodzi w rzeczywistości o pierwszą osobę liczby pojedynczej.

KOMENTARZ

Owa gramatyczna poprawność może być w dużej mierze przypadkowa – zwłaszcza tam, gdzie chodzi o użycie formy biernika liczby pojedynczej rzeczowników rodzaju męskiego (nieżywotnych), rodzaju nijakiego, jak również biernika liczby mnogiej rzeczowników wszystkich rodzajów poza męskoosobowym. W tych bowiem przypadkach pokrywają się one z formami mianownika. W dodatku często łączone są akurat takie zdania, które wymagają użycia tego samego przypadku. Mimo poczynionych zastrzeżeń trudno nie zwrócić uwagi na fakt, iż połączenie odpowiednich elementów wymaga – podobnie zresztą jak w wypadku wszystkich wymienionych w niniejszym tekście strategii – zrozumienia tekstu, a następnie skutecznego przefiltrowania go przez pryzmat „ja”. Docenić należy także umiejętność wyboru odpowiedniej formy czasownika.

- wykorzystanie gotowych zdań ze scenek komiksowych lub tekstu w połączeniu z udaną próbą wyboru innej – odpowiedniej w danym kontekście – formy osobowej czasownika (chodzi tu jednak tylko o zidentyfikowanie i wybór poprawnej formy, a nie jej utworzenie, ponieważ dany czasownik pojawia się w różnych formach osobowych w różnych miejscach w kwestionariuszu):

Przykłady: *Nie lubię cytryny.*

Lubię jeść mięso¹⁰.

- łączenie różnych elementów (fragmentów zdań, pojedynczych słów zaczerpniętych zarówno ze scenek komiksowych, jak i z tekstu), w wyniku czego powstały konstrukcje zrozumiałe, lecz niepozbawione błędów gramatycznych
- najczęściej respondenci wybierali odpowiednie fragmenty zdań, a następnie łączyli je w nowe całości, jednak proces ten pozbawiony był gramatycznej kontroli:

Przykłady: *Moje hobby komputerami i jeść.*

Moje brata jest młodsza.

CJ [imię] lubię sportem i matematyki.

Lubi chodzimy do kina. I (...), ale nie lubię paprykę.

Mam¹¹ jest ambitny i romantyczna.

¹⁰ W materiale wyjściowym w tych konkretnych zdaniach czasownik *lubić* występuje w trzeciej osobie liczby pojedynczej.

¹¹ Badania pilotażowe wykazały, iż badani bardzo często uznawali wyrazy: *mam/ma/moje* za *ja* lub *jestem*. Ma to prawdopodobnie związek z jednej strony z samą strukturą tekstów występujących w kwestionariuszu (co wymagało przemyślenia na dalszych etapach projektu), z drugiej – z uproszczeniami wynikającymi z wnioskowania międzyjęzykowego. Zagadnienie to jednak tylko tu sygnalizujemy, gdyż będzie ono stanowiło temat osobnego artykułu.

- kilkoro badanych włączyło do tworzonych przez siebie zdań także słowa/wyrażenia obecne nie w scenkach komiksowych czy tekście, ale w zadaniach z kwestionariusza (odpowiednie fragmenty zostały zapisane pogrubioną czcionką):

Przykłady: *Lubię **aromatyczną kawę i tańczą w dyskotecce.***

*Mam interesują się muzyką i **winami.***

- zdecydowanie najliczniejsza grupa badanych nie dostrzegła gramatycznych niekonsekwencji w tworzonych przez siebie tekstach, a nawet pojedynczych zdaniach – treść dominowała nad formą:

Przykłady: *Mam starszą siostrę i młodszego siostrę.*

Mam 19 lata. Jesteśmy Litwinami.

Lubię makaron (...), ma młodszego brata.

(...) jest ambitny i romantyczna.

- użycie (niepoprawne) słowa w innej funkcji gramatycznej lub podjęcie zabiegów słowotwórczych:

Przykłady: *Interesuję się Litwinami folklorem.*

Jest studentem w Litwinami.

Interesuję się litvim folklorem.

Jestem Litwina.

Ja litwina studentka.

Ona jest informatiką.

- próba (nieudana) samodzielnego utworzenia odpowiedniej formy gramatycznej danego wyrazu:

Przykłady: *(ja) chodzę / (ja) mieszkę*

Lubię języki obce.

KOMENTARZ

Uczestniczący w eksperymencie językowym studenci najczęściej próbowali utworzyć pierwszą osobę liczby pojedynczej potrzebnego im w danym kontekście czasownika, choć pojawił się także pomysł na odmianę przymiotnika. Mimo nieskuteczności wspomnianych prób należy zauważyć, że niejednokrotnie stoją za nimi sensowne, dające się uzasadnić decyzje, do których dochodzi w wyniku wnioskowania na podstawie analizy struktur gramatycznych obecnych w materiale wyjściowym.

6. Wnioski z badania

Poddane analizie prace pisemne pokazują, iż możliwe jest skonstruowanie krótkiego tekstu w języku polskim jako zupełnie obcym zaledwie po kilkudziesięciominutowej ekspozycji – pod warunkiem znajomości innych języków i dostępu do tekstów, z których można korzystać podczas pisania. Pogłębiona świadomość metajęzykowa autorów też odgrywa tu istotną rolę. Niewątpliwie jest również to, iż dla zdecydowanej większości badanych znaczenie było ważniejsze od formy, leksyka ważniejsza od gramatyki, a chęć przekazania odpowiednich informacji najczęściej nie pozostawiała miejsca na gramatyczną refleksję. W drodze do realizacji nadrzędnego celu komunikacyjnego piszący wykorzystywali szereg strategii, dość swobodnie czerpiąc z dostarczonego materiału językowego. Swobodę tę z pewnością warto wspierać, czuwając jednak, by treści stopniowo znajdowały odpowiednie dla siebie formy. Proces ten zaś zaczyna się od umiejętności rozpoznawania elementów systemu gramatycznego, identyfikowania struktur oraz wnioskowania między- i wewnątrzjęzykowego na ich temat.

Wydaje się, że osoby wielojęzyczne zaczynające swoją przygodę z polszczyzną mają szansę uczyć się jej znacznie szybciej i efektywniej, jeśli proces dydaktyczny zostanie wzbogacony o kształcenie kompetencji różnojęzycznej oraz treningi strategiczne zarówno w zakresie recepcji tekstów w języku polskim, jak i ich produkcji.

7. Zakończenie

Życie w społeczeństwach zróżnicowanych pod względem językowym i kulturowym zredefiniowało podejście do komunikacji, a to powinno jak najszybciej znaleźć odzwierciedlenie w koncepcji nauczania języków obcych. Przejście od paradygmatu budowania społeczeństwa wielojęzycznego i wielokulturowego, w którym jednostki posługują się kilkoma językami obcymi, do konceptu różnojęzyczności i różnokulturowości oraz rozwijania kompetencji w tym zakresie jako jednego z priorytetowych celów edukacji językowej szłoby w parze z charakterem dokonującej się zmiany. Postulujemy więc, by w dydaktyce polszczyzny zdecydowanie więcej uwagi poświęcać podobieństwom między językami i możliwościom ich wykorzystania.

Bibliografia

- Arabski J., 2007, *Transfer językowy*, [w:] I. Kurcz (red.), *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, tłum. A. Ciechanowicz i in., Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 341-351.
- Baker C., 2011, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Beacco J.-C., Byram M., Cavalli M., Coste D., Egli Cuenat M., Goullier F., Panthier J., 2016, *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- Bialystok E., 2005, *Consequences of Bilingualism for Cognitive Development*, [w:] J.F. Kroll, A.M.B. de Groot (red.), *Handbook of Bilingualism. Psycholinguistic Approaches*, Oxford University Press, Oxford, s. 417-432.
- Coste D., Moore D., Zarate G., 2009, *Plurilingual and Pluricultural Competence*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- CEFR-CV: Council of Europe, 2020, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- ESOKJ: Rada Europy 2003, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Wydawnictwa CODN, Warszawa [polskie tłumaczenie dokumentu: Council of Europe, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Council of Europe Publishing, Strasbourg].
- Grosjean F., 1997, *Processing Mixed Language. Issues, Findings and Models*, [w:] A.M.B. de Groot, J.F. Kroll (red.), *Tutorials in Bilingualism. Psycholinguistic Perspectives*, Lawrence Erlbaum Associates, New York, s. 225-254.
- Kemp C., 2007, *Strategic Processing in Grammar Learning. Do Multilinguals Use More Strategies?*, „International Journal of Multilingualism”, nr 4, s. 241-261.
- McCann W.J., Klein H.G., Stegmann T.D., 2003, *EuroComRom – The Seven Sieves. How to Read All the Romance Languages Right Away*, Shaker Verlag, Aachen.
- Miodunka W.T., 1980, *Język polski a współczesne metody nauczania języków obcych*, [w:] J. Lewandowski (red.), *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, s. 46-67.
- Miodunka W.T. (red.), 1993, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego*, Wydawnictwo JB, Kraków.
- Miodunka W.T., 2003, *Bilingwizm polsko-portugalski w Brazylii. W stronę lingwistyki humanistycznej*, Universitas, Kraków.
- Miodunka W.T., 2012, *Interdyscyplinarność glottodydaktyki polonistycznej*, „Poradnik Językowy”, nr 6, s. 67-81.
- Miodunka W.T., 2016, *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Miodunka W.T., 2018, *Bilingwizm polsko-portugalski w Brazylii. Od znajomości polszczyzny do tłumaczenia literatury polskiej na portugalski*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 1(21), s. 201-220.

- Piccardo E., 2018, *Plurilingualism. Vision, Conceptualization, and Practices*, [w:] P.P. Trifonas, T. Aravossitas (red.), *Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education*, Springer, New York, s. 1-19.
- Prizel-Kania A., Terka B., 2024, *Rozwijanie kompetencji różnojęzycznej w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Studia Językoznawcze. Synchroniczne i diachroniczne aspekty badań polszczyzny”, nr 23, s. 181-193.
- Valian V., 2015, *Bilingualism and Cognition*, „Bilingualism: Language and Cognition”, nr 18, s. 3-24.

Netografia

<https://rm.coe.int/168069d29b> [DW: 27.12.2024].

STRESZCZENIE

Pojęcie kompetencji różnojęzycznej jest obecne na gruncie glottodydaktyki (także polonistycznej) od kilku dekad, jednakże jej rozwijanie wciąż nie ma w dydaktyce charakteru systemowego. Część teoretyczna artykułu, poruszająca kwestie związane z dydaktyką różnojęzyczności i różnokulturowości, odwołuje się do tekstów Profesora Miodunki, które zapowiadały dokonujące się obecnie zmiany w myśleniu o edukacji językowej. W części aplikacyjnej przedstawiono wyniki eksperymentu badawczego, w którym wzięły udział osoby posługujące się kilkoma językami obcymi, posiadające pogłębioną wiedzę metalingwistyczną, które nigdy nie uczyły się polskiego. Po rozwiązaniu specjalnie przygotowanych zadań z zakresu recepcji polszczyzny oraz tłumaczeniu wybranych fraz na podstawie kontekstu, w którym występują, uczestnicy badania zostali poproszeni o napisanie po polsku krótkiego tekstu. Wnioski płynące z analizy językowej ich produkcji stanowią mocny argument na rzecz prowadzenia dalszych badań pogłębiających naszą wiedzę na temat możliwości i sposobów rozwijania kompetencji różnojęzycznej w ramach dydaktyki języka polskiego jako obcego.

Słowa kluczowe: kompetencja różnojęzyczna, kompetencja różnokulturowa, produkcja pisemna, analiza tekstów

ANEKS – FRAGMENTY KWESTIONARIUSZA





I. Read the text and decide if the sentences below are true or false.

Adam i Marek są kolegami z pracy. Oni są Polakami i mieszkają w Krakowie. Adam jest niski, sympatyczny i inteligentny. Marek jest wysoki, przystojny i ambitny. Adam i Marek pracują w międzynarodowej korporacji. Po pracy chodzą do pubu na piwo, do restauracji na obiad albo do kina na film. Na obiad Adam lubi jeść zupę pomidorową i sałatkę owocową, ale nie lubi cytryny. On jest wegetarianinem. Marek często je mięso, makaron z sosem i warzywa: pomidory, sałatę i paprykę.

Adam ma 33 lata, a Marek 35 lat. Adam interesuje się komputerami, muzyką i sportem, a Marek architekturą, polskim folklorem i samochodami.

Koledzy lubią też podróżować do egzotycznych krajów – na przykład do Tajlandii.

Adam ma młodszą siostrę – Annę. Ona ma 24 lata. Ona nie pracuje, bo jest studentką. Anna planuje być nauczycielką matematyki. Ona jest wesoła, romantyczna i bardzo zdolna. Marek ma starszą siostrę – Kasię. Ona ma 39 lat i jest konsultantką w dużej firmie farmaceutycznej. Marek ma też młodszego brata. Krzysztof ma 21 lat i jest pracownikiem fizycznym. Pracuje w firmie budowlanej.

1. Adam jest studentem.
2. Adam ma alergię na pomidory.
3. Adam i Marek lubią filmy.
4. Adam jest sympatycznym Polakiem.



 TAK/NIE
 TAK/NIE
 TAK/NIE
 TAK/NIE

DOMINIKA BUCKO 

Uniwersytet Jagielloński

SZTUCZNA INTELIGENCJA W DYDAKTYCE JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO – PODEJŚCIE STUDENTÓW, NASTAWIENIE NAUCZYCIELI

*Artificial Intelligence in Teaching Polish as a Foreign Language –
Students' Opinions, Teachers' Approach*

As technology develops, we can observe its impact on language education, including Polish. The first attempts to incorporate computers into the teaching process were made in the 1990s; first they were called CALL, and then, with the spread of mobile devices, MALL. The emergence of tools based on artificial intelligence, such as ChatGPT, may have an even greater impact on the teaching and learning process, especially as far as writing and oral presentations are concerned. This article aims to present the attitudes of students and teachers of Polish as a foreign language towards the inevitable impact of artificial intelligence on teaching. The conducted research shows that the effective support of learners in the proper use of new tools requires teacher education. It may be also necessary to consider alternative ways of planning classes and of evaluation of learners' achievements.

Keywords: teaching, learning, artificial intelligence, new technologies

1. Wprowadzenie

Obecnie jesteśmy świadkami kolejnej rewolucji technologicznej, która zmienia wszystkie dziedziny życia. Jej tempa nie można zatrzymać, nie da się też zawęzić jej zakresu. Choć mogłoby się wydawać, że nowe technologie informacyjne z istoty swojej dotyczą dziedzin ścisłych, to znajdują one także szerokie zastosowanie w naukach humanistycznych, w tym – w procesie nauki języków obcych. Rodzi to konieczność poznawania możliwości i ograniczeń związanych z przenikaniem świata

cyfrowego do edukacji. Świadome poruszanie się w tej przestrzeni może się przyczynić do zwiększenia efektywności nauczania i testowania znajomości języków obcych, w tym także języka polskiego.

Potrzebę włączania nowych technologii w nauczanie języka polskiego jako obcego dostrzegał Profesor Władysław Miodunka, podkreślając:

Odpowiadając na pytanie o to, z czego mamy uczyć języka polskiego jako obcego, trzeba uwzględnić także możliwość wykorzystania komputerów i Internetu, czym zajmuje się osobna subdyscyplina: nauczanie języka polskiego wspomagane komputerowo, mająca swoje odpowiedniki międzynarodowe: Computer-Assisted Language Learning (CALL) oraz Computer-Mediated Communication (CMC) (Miodunka, 2018: 14).

Wyróżnienie osobnej subdyscypliny (zob. też Pfeiffer, 2001) było wyraźnym sygnałem, że ten aspekt glottodydaktyki polonistycznej jest wart dwutorowej uwagi – prowadzenia badań nad skutecznością nauczania wspomagane przez nowe technologie informacyjne (dalej: TIK) oraz kształcenia umiejętności w zakresie korzystania z nowych technologii u przyszłych nauczycieli języka polskiego jako obcego.

Niniejszy artykuł ma na celu krótkie zarysowanie historii rozwoju TIK, ze szczególnym uwzględnieniem sztucznej inteligencji (dalej: SI), i wpływu, jaki wywarły na edukację językową. Przybliży on też i omawia wyniki ankiet przeprowadzonych wśród studentów i nauczycieli języka polskiego jako obcego, które miały pomóc ocenić, w jakim stopniu i z jaką częstością wykorzystują oni możliwości stwarzane przez SI. Próbowano również ustalić, jakie jest nastawienie uczących i uczących się do SI, a także co sądzą o używaniu tego typu pomocy podczas, odpowiednio, nauczania/nauki. Niezależnie bowiem od obaw towarzyszących obserwowaniu skutków obecnej rewolucji technologicznej powinny one skłaniać do refleksji nad bieżącymi i dalekosiężnymi konsekwencjami zastosowania SI w różnych sferach życia, w tym edukacyjnej.

2. Nowe technologie w nauczaniu i uczeniu się języka polskiego jako obcego – zarys

Od powstania pierwszego łącza w latach 60. XX wieku Internet nieprzerwanie wpływa na nasze metody poszukiwania informacji, sposób pracy, organizację czasu wolnego, zmienia także metody uczenia się i nauczania. Sektor edukacji od początku starał się dotrzymać kroku powszechnej informatyzacji, początkowo promując nauczanie języków wspomagane komputerowo (CALL – *Computer Assisted Language*

Learning), a wraz z upowszechnieniem urządzeń mobilnych – nauczanie nimi wspomagane (MALL – *Mobile Assisted Language Learning*). W Polsce pierwsze publikacje dotyczące wykorzystania komputerów do nauki języków obcych pojawiały się na łamach czasopisma branżowego „Języki Obce w Szkole” już w latach 80. i 90. XX wieku. Koncentrowały się one na możliwościach, jakie niesie ze sobą rozwój techniczny, podawały przykłady zastosowania nowych rozwiązań; stanowiły także próbę ewaluacji istniejących wówczas programów komputerowych (Gajek, 2002).

Pod koniec XX wieku ukazały się także pierwsze prace postulujące włączenie komputerów i Internetu do nauczania języka polskiego jako obcego (m.in. Dębski, 1997; Cudak, Tambor, 2000; Martyniuk, 2000). Autorzy prezentowali w nich ciekawe rozwiązania oraz nowatorskie programy, które nie znajdowały jednak szerszego zastosowania. Przeszkodę stanowił brak sprzętu i/lub odpowiedniego przygotowania nauczycieli, którzy w swej pracy opierali się głównie na materiałach drukowanych.

Z biegiem czasu sytuacja się jednak zmieniała. Rosła na przykład popularność kursów e-learningowych i b-learningowych, które obecnie są dostępne nie tylko w formie komercyjnej, ale także oferowane przez większość uniwersytetów. Stanowią one dobre rozwiązanie dla osób, które nie mogą wziąć udziału w tradycyjnych zajęciach językowych. Na początku XXI wieku, gdy na szerszą skalę wprowadzano kursy e-learningowe, równoległe, też na wielu polskich uczelniach, powstawały przewodniki pozwalające na rzetelne opracowanie cykli zajęć przewidujących komunikację synchroniczną i asynchroniczną, a także pracę indywidualną i grupową (Hyla, 2007). W przypadku kursów językowych kontrowersje długo budził brak bezpośredniego kontaktu nauczyciela z uczącymi się, z czasem jednak przeniesienie komunikacji do wirtualnego świata stało się dla wielu osób czymś naturalnym. Także na tradycyjnych zajęciach pojawiały się coraz częściej propozycje bazujące na korzystaniu z zasobów cyfrowych, np. zadania typu WebQuest, których realizacja wymaga zastosowania informacji dostępnych na stronach internetowych (zob. Gębał, Miodunka, 2020; Bucko, 2022), umożliwiając w ten sposób uczącym się naturalne posługiwanie się językiem obcym w środowisku cyfrowym.

Od wielu lat dużym zainteresowaniem młodych, zwłaszcza w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych, cieszy się program eTwinnig, pozwalający na realizowanie wspólnych projektów przez uczniów z różnych części świata, których łączy znajomość języka oraz możliwość zdalnego porozumiewania się (Bucko, 2009). Dzięki rozwojowi platform do komunikacji takich jak Webex, MS Teams czy Zoom, a także narzędzi umożliwiających wirtualną współpracę (padlet, wirtualne tablice, narzędzia Google) realizowanie międzynarodowych projektów nawet przez najmłodszych jest znacznie łatwiejsze niż dwie dekady temu, gdy projekt eTwinnig zaczynał funkcjonować w szkołach.

Potrzebę uwzględnienia nowych technologii w dydaktyce eksplicitnie głoszą autorzy CEFR-CV (2020), podkreślając, że obecnie użytkownicy języka:

- muszą umieć skutecznie komunikować się za pośrednictwem mediów elektronicznych,
- powinni być też gotowi do podejmowania działań koncentrujących się na przetwarzaniu treści dostępnych na stronach internetowych.

Mimo szerokiego wachlarza możliwości do 2020 roku wpływ nowych technologii na nauczanie języka polskiego jako obcego był ograniczony. Choć przez lata powstawały różnorodne materiały do nauki, z których można było korzystać online, platformy edukacyjne oraz przestrzenie do prowadzenia zajęć zdalnych, tylko nieliczni nauczyciele i uczniowie sięgali po takie rozwiązania. Najczęściej bowiem wykorzystywano zasoby sieci do:

- gromadzenia informacji,
- pozyskiwania tekstów lub grafik.

Nie korzystano zaś z dobrodziejstw rozwiązań, jakie oferowały różne narzędzia TIK. Niewielu prowadzących w tok zajęć włączało ćwiczenia interaktywne (z zastosowaniem np. Kahoot, Learning Apps, Quizlet) czy też korzystało z istniejących platform edukacyjnych. Potwierdzeniem tego stanu rzeczy są wyniki badań, które w 2017 roku przeprowadziła Adriana Prizel-Kania wśród 116 nauczycieli języka polskiego jako obcego. 86% respondentów (czyli 100 osób) zadeklarowało, że niemal zawsze lub często korzysta z zasobów internetowych do przygotowania lub prowadzenia lekcji. Internet był jednak dla nich przede wszystkim źródłem użytecznych materiałów: tekstów, grafik i filmów. Zaledwie 7 osób przyznało, że użytkuje platformy edukacyjne, a 9 respondentów – Dysk Google (Prizel-Kania, 2017), czyli narzędzia, dzięki którym można wprowadzić zadania interaktywne, pracę zespołową i multimedialne prezentowanie wyników. Przyczyny, dla których nauczyciele nie wykorzystywali w pełni możliwości TIK, były różne. Najczęściej zasłaniali się/tłumaczyli się:

- przekonaniem o konieczności bezpośredniego kontaktu uczniów z nauczycielem,
- brakiem czasu i możliwości technicznych do tworzenia bardziej wyszukanych materiałów cyfrowych,
- deficytem odpowiednich umiejętności związanych z tworzeniem interaktywnych treści.

Obawy wzbudzał też wpływ włączania nowych technologii na przebieg zajęć związanych z niestabilnym łączem internetowym, niesprawnym sprzętem, brakiem wystarczających kompetencji wśród uczących się.

Pandemia koronawirusa i związany z nią przymus wprowadzenia nauczania zdalnego pokazały na niespotykaną dotąd skalę, że technologia może nie tylko wspierać nauczanie, ale także w pewnym zakresie je zastępować. Przez blisko dwa lata dało się zauważyć różne postawy wobec przeniesienia nauczania i testowania do

przestrzeni cyfrowej, co nie zmieniało faktu, że zarówno uczniowie, jak i nauczyciele musieli się odnaleźć w zupełnie nowej dla siebie rzeczywistości i wypracować strategię pozwalającą im na jak najbardziej efektywne, odpowiednio, zdobywanie i przekazywanie wiedzy. Kolejne badania Prizel-Kani, z 2021 roku, pokazały, że pod wpływem nauczania zdalnego kompetencje medialne nauczycieli języka polskiego jako obcego bardzo się zmieniły. Pytania ankietowe dotyczyły tym razem umiejętności obsługi urządzeń, znajomości narzędzi TIK oraz materiałów do nauczania online. Analiza wyników i porównanie ich z danymi z 2017 roku wykazały, że przez tych kilka lat zwiększyły się kompetencje praktyczne nauczycieli (z zakresu obsługi technicznej), wzrosła też umiejętność doboru odpowiednich materiałów. Warto podkreślić przy tym deklarowaną przez uczących potrzebę dalszego rozwoju w tym zakresie: aż 40% respondentów wykazało chęć pogłębienia wiedzy dotyczącej kształcenia językowego z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych, a blisko 37% chciało poprawić swoje umiejętności praktyczne (Prizel-Kania, 2021).

Kolejnym momentem przełomowym po pandemii COVID-19 okazało się opracowanie i udostępnienie szerokiej publiczności narzędzia o nazwie ChatGPT, czyli tzw. chatbota, który potrafi m.in.:

- udzielać odpowiedzi na zadawane mu pytania,
- tworzyć wypowiedzi na określony temat,
- sprawnie tłumaczyć wskazane fragmenty tekstu,
- przygotowywać przeglądy treści w określonych kategoriach.

Mimo że możliwości tego typu narzędzi nieustannie się poszerzają, nadal jednak chatboty nie potrafią poradzić sobie z tzw. kompetencjami przekrojowymi, do których można zaliczyć empatię, myślenie krytyczne czy też nieszablonowe rozwiązywanie problemów. Wartość merytoryczną wytwarzanych przez ChatGPT tekstów należy zaś poddawać bardzo wnikliwej i krytycznej ocenie, by stwierdzić, czy zadany temat został odpowiednio przedstawiony, a podane informacje są wiarygodne i rzetelne. Walory stylistyczne i gramatyczne generowanych wypowiedzi wyraźnie zależą od języka, w którym tekst jest stworzony. Najbardziej dopracowane są teksty w języku angielskim, w polskim mogą się jeszcze trafić sformułowania niefortunne pod względem stylistycznym czy składniowym, które czynią wypowiedź nieco sztuczną, niebrzmiającą naturalnie. Trudno jednak nie dostrzegać rosnącego wpływu tych narzędzi na prace uczących się języka polskiego, szczególnie dotyczy to redagowania przez nich krótszych i dłuższych wypowiedzi pisemnych. Zdarza się, że zadania domowe pisane przez studentów są na znacznie wyższym poziomie leksykalnym i gramatycznym niż wypowiedzi tworzone przez nich podczas zajęć lub egzaminów. Nauczyciel, który dłużej pracuje z grupą i ma możliwość na bieżąco obserwować postępy uczących się, bez trudu rozpozna teksty, które nie zostały samodzielnie napisane.

Warto zwrócić uwagę na fakt, że od początku roku 2025 także w Polsce rośnie popularność okularów z wbudowanym ChatemGPT i choć na razie nie ma pewności, że generowane po spojrzeniu na kartkę odpowiedzi będą zawsze poprawne, to nauczyciele i egzaminatorzy powinni być świadomi istnienia takiego rozwiązania. Jak w przypadku każdego innego narzędzia – nie ono samo jest źródłem korzyści lub problemów, ale sposób, w jaki będzie się z niego korzystać, oraz cel, jaki będzie temu przyswiecał.

3. Badania ankietowe dotyczące wykorzystania sztucznej inteligencji podczas uczenia się i nauczania języka polskiego jako obcego

Potrzeba określenia, w jakim zakresie i na jaką skalę uczący się polszczyzny jako języka obcego wykorzystują narzędzia działające w oparciu o sztuczną inteligencję, stała się przyczynkiem do zaprojektowania badań ankietowych skierowanych zarówno do studentów, jak i lektorów naszego języka. Badania wśród studentów uczących się na intensywnych kursach komercyjnych, a także w ramach zajęć na kierunku *Studia polskie dla cudzoziemców* na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego zostały przeprowadzone w pierwszej połowie 2024 roku. Opracowana na potrzeby badania ankieta internetowa miała charakter diagnostyczny, a zawarte w niej pytania były bardzo ogólne, aby w żaden sposób nie sugerować odpowiedzi. Kwestionariusz skierowano do blisko 150 uczestników, odpowiedzi uzyskano ostatecznie od 126 osób.

3.1. Odpowiedzi studentów

Wśród ankietowanych ponad połowa (53%) zadeklarowała, że nie korzysta z możliwości sztucznej inteligencji w codziennym życiu. Osoby, które używają SI na co dzień, wskazały następujące obszary jej wykorzystania:

- szybkie uzyskanie odpowiedzi na zadane pytania,
- tłumaczenie słów lub tekstów,
- streszczanie tekstów,
- szukanie informacji dotyczących konkretnych dziedzin,
- korzystanie z map,
- korzystanie z przepisów kulinarnych,
- rozwiązywanie różnego rodzaju zadań,
- wyszukiwanie publikacji,
- poszukiwanie rozrywki.

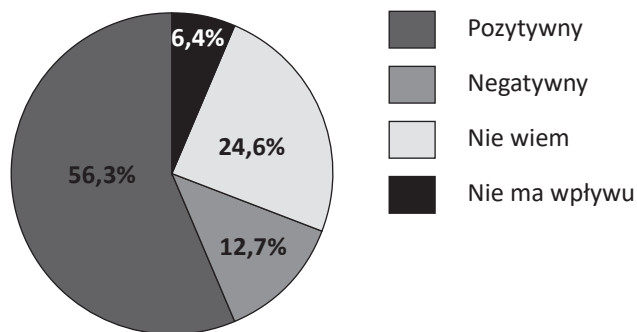
Wielu respondentów zaznaczało przy tym, że używanie sztucznej inteligencji (SI) to nie tylko włączanie ChatuGPT, większość aplikacji domyślnie bowiem korzysta z SI, więc na co dzień możemy nawet nie być świadomi, że wykorzystujemy jej możliwości.

43% ankietowanych zadeklarowało, że używa narzędzi sztucznej inteligencji do nauki języka polskiego jako obcego. Wśród powodów studenci wymienili:

- ćwiczenie wymowy,
- tłumaczenie zdań i pojedynczych wyrazów,
- rozbiór gramatyczny,
- tworzenie ćwiczeń, które pozwalają sprawdzić dane zagadnienie leksykalne lub gramatyczne,
- wyjaśnienie zagadnień gramatycznych prostym językiem,
- sprawdzenie poprawności napisanych samodzielnie tekstów,
- wyszukiwanie synonimów lub definicji słów,
- swobodną rozmowę przy użyciu ChatuGPT,
- tworzenie zdań z określonym słownictwem,
- tworzenie tekstów na określony temat, a potem przeredagowywanie ich,
- redagowanie tekstów przez ChatGPT według pomysłu użytkownika.

Zdecydowana większość (56%) ankietowanych w tej grupie dostrzega pozytywny wpływ sztucznej inteligencji na naukę języka polskiego jako obcego. Blisko 25% nie ma zdania na ten temat, a 12% – uważa to zjawisko za negatywne. Jedynie 6% badanych sądzi, że sztuczna inteligencja nie ma żadnego wpływu na ich naukę (zob. wykres 1).

Wykres 1. Wpływ sztucznej inteligencji na uczenie się języka polskiego jako obcego – odpowiedzi studentów



(oprac. własne)

Wśród uzasadnień podawanych przez uczestników badania można wyróżnić trzy kategorie. W pierwszej znalazły się głosy podkreślające, jak ważne jest

odpowiednie korzystanie z możliwości stwarzanych przez sztuczną inteligencję. Używanie narzędzi w celu poszerzania swojej wiedzy i swoich umiejętności może mieć bowiem pozytywny wpływ na postępy w nauce, przy zastrzeżeniu jednak, że będzie się to robić z umiarem i w uzasadnionych przypadkach (zob. tabela 1).

Tabela 1. *Odpowiedzi studentów dotyczące korzyści płynących z odpowiedniego odwoływania się do pomocy sztucznej inteligencji podczas nauki polszczyzny*

- Zależy od osoby, ktoś będzie kopiować zadania i testy i to nie jest pozytywny wpływ. Ktoś może i korzystać jako nowe i inne źródło informacji.
- Jak będziemy wykorzystywać dla powtórki, lub dla uczenia to wpływ jest pozytywny, a jak jest leniwy i używasz dla napisania tekstów, to będzie źle. Dlatego myślę, że sztucznej inteligencji używać można, ale z odpowiedzialnością.
- Z jednej strony, to pomaga wytłumaczyć niektóre zagadnienia związane z nauką, a z drugiej strony, niektórzy mogą korzystać z AI w celu napisania prac i to już raczej będzie szkodziło niż pomagało.
- Musimy zobaczyć. Mogę sobie wyobrazić, jak uczniowie będą rozmawiać z komputerem, aby ćwiczyć mówienie lub pisanie, ale obawiam się, że sztuczna inteligencja sprawi trudności nauczycielom. Oczywiście studenci będą szukać z sztuczną inteligencją, ale także nauczyciele mogą jej używać do sprawdzania ćwiczeń i egzaminów.
- To zależy o tym, w jaki sposób używamy tego produktu. Sztuczna inteligencja może pomagać w lepiej używaniu słów oraz rozumieniu języka w kontekście. Ale jeżeli studenci używają tego, żeby zrobić np. zadanie domowe to może wywierać negatywny wpływ.

(oprac. własne)

Wśród pozytywnych aspektów korzystania ze sztucznej inteligencji wymieniono przede wszystkim oszczędność czasu podczas wyszukiwania znaczenia słów oraz tłumaczenia fragmentów tekstu, możliwość samodzielnej nauki, tworzenia testów i weryfikowania swoich postępów, a także inspiracje do pisania własnych tekstów w języku polskim (zob. tabela 2).

Najczęściej wskazywanymi przez badanych negatywnymi aspektami używania narzędzi opartych na sztucznej inteligencji podczas nauki było rozleniwienie, korzystanie z gotowych rozwiązań zamiast kreatywnego tworzenia wypowiedzi, ograniczenie samodzielnego myślenia i tradycyjnego utrwalania informacji (zob. tabela 3).

Tabela 2. Odpowiedzi studentów dotyczące pozytywnych skutków korzystania ze sztucznej inteligencji podczas nauki języka polskiego jako obcego

- Często zdarza się, że jest zbyt wiele słów, których nie znam, a tekst jest bardzo trudny do odczytania, co jest bardzo frustrujące. Korzystanie z oprogramowania do tłumaczenia może przynajmniej podtrzymać mój entuzjazm do nauki.
- Za jej pomocą mogę dostawać bardziej szczegółowe znaczenia słów i trafniejsze tłumaczenie.
- Z AI możesz uczyć się języka samodzielnie.
- Sztuczna inteligencja jest nowym narzędziem do poprawy swojej wiedzy. Wszystko nowe wymaga nauki i systematyzacji. Jednakże w rezultacie prowadzi to do postępu.
- Sztuczna inteligencja pomaga mi w pracy, mogę zrobić rzeczy szybciej niż wtedy, gdybym musiała sama szukać tego w Internecie i jednocześnie uczyć się nowych słów, definicji itp.
- Zadania testowe, sprawdzenie siebie, wyjaśnienie niezrozumiałych rzeczy.
- Sztuczna inteligencja może podawać różne ciekawe pomysły do napisania pewnych zadań. Może być też źródłem inspiracji jak Internet.
- AI wykorzystuje język potoczny i literacki, łatwo zrozumieć kontekst fraz i słów.
- Sztuczna inteligencja może pomóc mi szybciej tłumaczyć coś trudnego i zwiększać moją znajomość słownictwa języka polskiego.
- Dlatego że to ułatwia życie i oszczędza czas. Nie potrzebuje szukać słówek w książkach lub na różnych stronach internetowych, bo wszystko są w jednym narzędziu.
- Tworzy nowe narzędzia dla uczenia się w bardziej skuteczny sposób.

(oprac. własne)

Tabela 3. Odpowiedzi studentów dotyczące negatywnych skutków korzystania ze sztucznej inteligencji podczas nauki języka polskiego jako obcego

- Ludzie z rozwojem AI stają się coraz bardziej leniwi, bo liczą, że coś można nie zapamiętywać, a tylko potem skorzystać ze specjalnych serwisów.
- Uważam, że z upływem czasu AI udoskonali się i uczniowie lub studenci częściej będą sięgali po pomoc sztucznej inteligencji zamiast tego, żeby samodzielnie napisać pisemne prace.
- Moim zdaniem to sam człowiek powinien myśleć nad czymkolwiek co potrzebne jest dla jego nauki a nie zaś maszyna. Zdaje mi się, że skutki takiej nauki będą takie same, jak gdyby zamiast uczącego się myślał inny człowiek.
- Bo sztuczna inteligencja jeszcze może zrobić błędy i nie wiesz czy poprawnie napisał czy nie.
- Myślę, że negatywny, ponieważ za wszystkim możemy zwrócić się do CHAT AI i da nam odpowiedź. Od podstawowych pytań do bardzo skomplikowanych. Myślę, że wśród osób korzystających będą tacy, którzy mogą nadużywać czatu i może to mieć negatywne skutki.

Tabela 3 cd.

- Uważam, że sztuczna inteligencja ma negatywny wpływ, ponieważ zabija motywację wymyślać nowe idee dla twórców (zadań domowych), co potem ma negatywne konsekwencje na egzaminach. Wydaje mi się, że sztuczna inteligencja może się przydać w pracy lub życiu codziennym, ale w nauce języka wolałbym unikać korzystania z AI.
- Może doprowadzić do sytuacji, w której osoba się uzależnia od sztucznej inteligencji i nie może samodzielnie zapamiętać i użyć słów bez pomocy sztucznej inteligencji.
- Pojawienie się sztucznej inteligencji sprawiło, że wiele osób stało się leniwych w myśleniu i używaniu wyobraźni.

(oprac. własne)

3.2. Odpowiedzi nauczycieli

Podobny, choć nieco bardziej rozbudowany, kwestionariusz otrzymali lektorzy języka polskiego jako obcego w Uniwersytecie Jagiellońskim. Ankietę skierowano do blisko 30 osób, ale uzyskano jedynie 16 odpowiedzi zwrotnych. W większości ankietowani twierdzili, że nie korzystają ze sztucznej inteligencji ani w życiu codziennym, ani zawodowym (10 osób), choć, przypomnijmy, wiele aplikacji codziennego zastosowania opiera się na takich rozwiązaniach, więc mogą ich używać nie do końca świadomie.

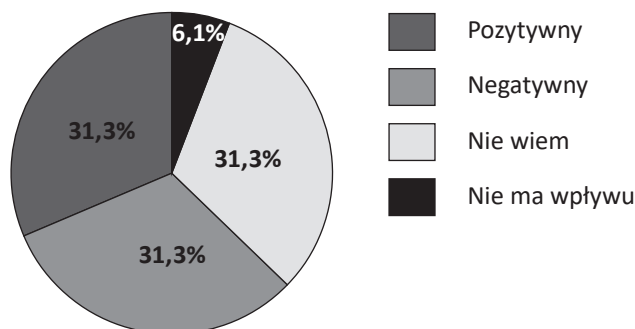
Badani, którzy deklarowali wykorzystanie tego typu narzędzi w pracy lektora, wskazywali na szerokie ich zastosowanie, m.in.:

- opracowywanie tekstów zawierających określone słownictwo,
- tworzenie zdjęć i ilustracji z konkretnymi sytuacjami czy miejscami lub osobami,
- tworzenie historyjek obrazkowych,
- przygotowywanie tekstów z konkretnymi formami gramatycznymi,
- opracowywanie ćwiczeń utrwalających lub testów sprawdzających znajomość określonego słownictwa lub form gramatycznych,
- tworzenie definicji,
- przestylizowanie tekstu,
- poszukiwanie inspiracji do zajęć projektowych,
- poszukiwanie pomysłów na stymulację konwersacji.

Wyraźnie podzielone były zdania na temat wpływu wykorzystania sztucznej inteligencji przez studentów na ich znajomość języka polskiego jako obcego. Tylko 1 osoba uznała, że nie dostrzega takiego wpływu, pozostałe głosy zostały równo rozdzielone na odpowiedzi: *nie wiem*, *pozytywny wpływ* i *negatywny wpływ* (zob. wykres 2).

Większość ankietowanych (9 osób) widzi pozytywne skutki używania SI w pracy lektora, wskazując przede wszystkim na: oszczędność czasu, usprawnienie procesu opracowywania materiałów dydaktycznych, uatrakcyjnienie przygotowywanych treści czy znajdowanie nowych źródeł inspiracji i niestandardowych rozwiązań.

Wykres 2. Wpływ sztucznej inteligencji na uczenie się języka polskiego jako obcego – odpowiedzi nauczycieli



(oprac. własne)

Lektorzy są jednak świadomi zagrożeń wynikających z nieumiejętnego wykorzystywania SI. Warto przywołać w tym miejscu dwie wypowiedzi:

1. W przypadku doświadczonego nauczyciela [SI] może okazać się pomocna, ułatwiać pracę, jednak początkujący nauczyciel musi się rozwijać, uczyć się tego zawodu. Na tym etapie korzystanie ze sztucznej inteligencji wydaje mi się pójściem na łatwiznę i zahamowaniem własnego rozwoju.
2. Jak na razie AI kiepsko radzi sobie, moim zdaniem, z generowaniem oryginalnych tekstów – wszystkie brzmią podobnie – ale już wkrótce może się to zmienić, będzie to więc genialne narzędzie do tworzenia lekcji od zera w parę sekund. Pewnie pojawi się opcja analizy filmów – rozumienie ze słuchu też będzie więc w zasięgu kilku kliknięć. Niestety, choć lektorom kwalifikowanym to pomoże, istnieje możliwość, że doprowadzi to do dalszej dewaluacji zawodu lektora języka polskiego jako obcego – każdy student (lub nawet nie) będzie mógł wygenerować sobie lekcję.

Niemal wszyscy ankietowani wskazali na potrzebę poszerzania swojej wiedzy w zakresie wykorzystywania sztucznej inteligencji w nauczaniu (tylko 1 osoba zaznaczyła odpowiedź – *nie wiem*). Tu na uwagę zasługują szczególnie trzy uzasadnienia:

1. Powinniśmy być na bieżąco ze wszystkim, co może ułatwić nam pracę. Poza tym świat się zmienia, studenci mają już inne przyzwyczajenia i kompetencje, więc nauczyciele powinni przynajmniej próbować za tymi zmianami nadążyć.

2. AI może wspomóc i ułatwić pracę i warto, żeby nauczyciele wiedzieli, jak korzystać z tego narzędzia. Z drugiej strony warto też przygotować się na to, jakie możliwości daje ono studentom (np. generowanie wypracowań) i zdobyć umiejętność rozpoznawania takich praktyk i zapobiegania im.
3. Czy chcemy, czy nie, sztuczna inteligencja jest już częścią świata i będzie się rozwijać. Oferuje ona szereg benefitów – czemu by z nich nie skorzystać? Ma ona też szereg wad – warto je poznać, by wiedzieć, na co uważać i na co zwracać uwagę.

3.3. Podsumowanie

Z przeprowadzonych badań wynika, że i dla uczących się, i dla nauczycieli wspólna jest świadomość możliwości oraz ograniczeń, jakie niesie ze sobą wykorzystanie sztucznej inteligencji w nauczaniu. Należy więc mieć nadzieję, że i jedna, i druga strona będzie tych narzędzi używać w sposób przemyślany i rozsądny, pamiętając o potrzebie osobistego zaangażowania w proces opanowywania języka obcego, konieczności utrwalania nowych wiadomości i umiejętności oraz częstego stosowania ich w praktyce. Etyczne wykorzystywanie sztucznej inteligencji jest podstawą oraz warunkiem koniecznym, aby mogła mieć ona pozytywny wpływ na nasz rozwój indywidualny i społeczny.

4. Zakończenie

Na temat sztucznej inteligencji i jej wpływu na funkcjonowanie kolejnych pokoleń w wielu aspektach ludzkiego życia powstaje w ostatnim czasie coraz więcej artykułów oraz opracowań popularnonaukowych. Nie tylko uściślają one wciąż dość pojemną definicję zjawiska, ale też przedstawiają zakres i potencjalne skutki jego oddziaływania oraz podkreślają wynikającą stąd odpowiedzialność twórców SI. Edukacja to najbardziej odpowiednie miejsce do włączania bieżących dokonań w zakresie nowoczesnych technologii. Proces ten jednak stawia przed nauczycielami i wykładowcami nowe wyzwania: nie mogą pozostawać w tyle za sprawnymi i obytymi w cyfrowym świecie uczniami.

Profesor Władysław Miodunka dostrzegał liczne korzyści z włączania nowych technologii w nauczanie, podkreślając, że „wirtualna rzeczywistość daje możliwość rozwijania nie tylko kompetencji językowych, ale też kulturowych, integrując uczących się polszczyzny z różnych zakątków świata” (Gębał, Miodunka, 2020: 174). Warto z tych możliwości jak najpełniej i jak najbardziej świadomie korzystać, a także pokazywać uczącym się skuteczne rozwiązania i sposoby działania z zastosowaniem narzędzi wspieranych przez SI.

Świadomość potencjału, jaki niesie ze sobą sztuczna inteligencja, powinna więc znaleźć odzwierciedlenie w przemodelowaniu procesu nabywania, utrwalania i testowania umiejętności językowych (Schaich Borg, Conitzer, Sinnott-Armstrong, 2024). Warto pochylić się nad odpowiednim ukształtowaniem treści i metod edukacji oraz sprawdzaniem wiedzy i umiejętności uczących się, by unowocześnić i przyspieszyć pewne czynności, które są obecnie nadal czaso- i pracochłonne. Wykładowcy oraz lektorzy powinni brać udział w szkoleniach dotyczących możliwości zastosowania SI w nauczaniu w celu poznawania narzędzi, które pozwolą uprościć proces opracowywania materiałów dydaktycznych, wpłynąć na interaktywność zajęć, a także pokazać studentom możliwości zastosowania tych narzędzi w pracy naukowej i zawodowej z uwzględnieniem zasad etyki. Dobrym rozwiązaniem wydaje się zaplanowanie na zajęciach czasu na tworzenie wypowiedzi pisemnych, z wyraźnym zakazem korzystania z ChatuGPT lub automatycznych tłumaczy – można w to miejsce zaproponować dostęp do notatek, a nawet podręcznika, aby pokazać studentom, w jaki sposób wykorzystywać gotowe frazy i wyrażenia w pisanych przez nich tekstach i jak parafrazować teksty dostępne w materiałach edukacyjnych. Warto także większy nacisk położyć na wypowiedzi ustne (i przygotowanie do nich uczących się), prace zespołowe na zajęciach oraz prezentacje, w których ważne miejsce powinno zajmować uzasadnianie swojego stanowiska i porównywanie różnych punktów widzenia.

Na koniec należy podkreślić, że podobne badania przeprowadzone na tej samej grupie uczestników po kilku miesiącach mogłyby przynieść odmienne już wyniki, co wiąże się z tempem i zakresem ingerencji sztucznej inteligencji w różne dziedziny życia. Nie bez znaczenia pozostają także próby korzystania z oferowanych rozwiązań przez tych, którzy dotąd nie mieli takiej możliwości, oraz stopniowe oswajanie się ze zjawiskiem SI przez osoby sceptycznie nastawione do nowinek technologicznych. Znane są już sytuacje wykorzystania ChatuGPT podczas zajęć językowych ze studentami, a pierwsze odczucia wyrażone przez prowadzących i uczących się są pozytywne. Nie będzie więc przesadą uznać, że nadchodzą, a raczej już nadeszły, nowe czasy dla nauczania języków obcych – i to od uczniów oraz ich nauczycieli zależy, jak będą one wyglądać.

Bibliografia

- Bucko D., 2009, *Promocja polszczyzny – projekty w języku polskim*, [w:] E. Gajek, P. Poszytek (red.), *eTwinning drogą do edukacji przyszłości*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa, s. 117-128.
- Bucko D., 2022, *Testowanie rozumienia tekstu pisanego w środowisku cyfrowym na przykładzie języka polskiego jako obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 37-44.

- Bucko D., Prizel-Kania A., 2018, *Edukacja polonistyczna online – stan obecny oraz wyzwania na przyszłość (na podstawie analizy wybranych zasobów do nauczania języka polskiego jako obcego)*, „Roczniki Humanistyczne”, t. 66, nr 10, s. 7-23.
- CEFR-CV: Council of Europe, 2020, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- Cudak R., Tambor J., 2000, *O wykorzystaniu komputera w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] J. Mazur (red.), *Polonistyka w świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 121-128.
- Dębski R., 1997, *Sieci komputerowe i multimedia jako narzędzia wspomagające komunikację, współpracę i twórczość językową w uczeniu się języków obcych*, [w:] W. Miodunka (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Materiały z pierwszej konferencji polonistów zagranicznych i polskich zwołanej z inicjatywy grupy „Bristol” do Instytutu Polonijnego UJ*, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 39-56.
- Gajek E., 2002, *Komputery w nauczaniu języków obcych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Gębał P., Miodunka W., 2020, *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Hyla M., 2007, *Przewodnik po e-learningu*, Wolters Kluwer, Warszawa.
- Martyniuk W.T., 2000, *Technologie komputerowe a proces uczenia się języka obcego*, [w:] J. Mazur (red.), *Polonistyka w świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych*, Lublin, s.111-119.
- Miodunka W.T., 2018, *Miejsce glottodydaktyki w językoznawstwie polonistycznym*, „Język Polski”, nr 2, s. 7-21.
- Pfeiffer W., 2001, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Wagros, Poznań.
- Prizel-Kania A., 2017, *Nauczanie języka polskiego jako obcego wspomagane komputerowo – badanie opinii nauczycieli*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 88-92.
- Prizel-Kania A., 2021, *Nauczanie języka polskiego jako obcego wspomagane technologicznie – wczoraj i dziś. Bilans doświadczeń po roku kształcenia na odległość*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2(28), s. 193-208.
- Schaich Borg J., Conitzer V., Sinnott-Armstrong W., 2024, *Moralna AI. Czy bać się sztucznej inteligencji?*, tłum. B. Beniok, E.L. Łokas, Prószyński i Spółka, Warszawa.

STRESZCZENIE

Rozwój technologii nie pozostaje bez wpływu na edukację, w tym na nauczanie języka polskiego jako obcego. Pierwsze próby włączania komputerów w proces dydaktyczny prowadzono już w latach 90., określając je mianem CALL, potem, wraz z upowszechnieniem urządzeń mobilnych – MALL. Ostatnio coraz większą rolę w procesie nauczania i uczenia się, zwłaszcza w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych, prezentacji czy wypowiedzi ustnych, zaczynają odgrywać narzędzia oparte na SI, takie jak ChatGPT. Niniejszy artykuł ma na celu przedstawienie postaw studentów i lektorów języka polskiego jako obcego wobec

nieuniknionego wpływu sztucznej inteligencji na nauczanie. Z przeprowadzonych badań wynika, że konieczne jest efektywne wspieranie uczących się we właściwym używaniu nowych narzędzi, które wymaga kształcenia nauczycieli. Należy też przemyśleć sposoby planowania zajęć i weryfikowania efektów kształcenia.

Słowa kluczowe: nauczanie, uczenie się, sztuczna inteligencja, nowe technologie, badania ankietowe

MAŁGORZATA BANACH 

Uniwersytet Jagielloński

SPRAWNOŚĆ PISANIA W EGZAMINACH WYSOKIEJ STAWKI

**Analiza porównawcza trzech systemów certyfikacyjnych
na przykładzie zadań dla poziomu B2**

*Testing Writing Ability in Proficiency Exams: a Comparative Analysis
of Three Examination Systems Using Tasks for the B2 Level as an Example*

The purpose of the article is to compare the writing papers of three proficiency tests: the B2 State Proficiency Test in Polish as a foreign language, an English language test: B2 First and an Italian language qualification: CELI 3. First, the author discusses the characteristics of a useful language test and the criteria which writing tasks in a proficiency test should satisfy. Next, she analyses the requirements for candidates taking the aforementioned examinations and compares the structure of the writing papers in the three testing contexts as well as the tasks in the writing papers. Finally, she outlines possible directions for changes in the Writing Part of the State Proficiency Test in Polish as a foreign language.

Keywords: testing writing ability, proficiency exams, intermediate level, Polish State Proficiency Test, Cambridge English exams, CELI Italian language qualifications

1. Wprowadzenie

Pełna znajomość języka obcego bez kompetencji w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych nie istnieje (ESOKJ, 2003: 24; Komorowska, 2015: 11; Lipińska, 2023: 13-17). Fakt ten znajduje odzwierciedlenie w procesie oceniania – zadania wymagające przygotowania tekstów pojawiają się w wielu testach językowych, w tym w egzaminach wysokiej stawki, do których należą m.in. certyfikacje, pozwalające uczącym się zdobyć oficjalne potwierdzenie posiadanych umiejętności. Względny

pragmatyczne przemawiają więc za tym, by w procesie kształcenia nie pomijać sprawności pisania (Seretny, Lipińska, 2005: 234-235; Lipińska, 2023: 22, 64). O tym, że bywa ona zaniedbywana, a jej opanowanie sprawia uczącym się trudności (Seretny, Lipińska, 2005: 227-229, 233; Lipińska, 2023: 65), świadczą chociażby dane pochodzące z certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego. W opracowaniach na temat egzaminów¹ znaleźć można informacje o stosunkowo niskich wynikach uzyskiwanych przez kandydatów w komponencie testującym umiejętność kompozycji i redakcji tekstów (zob. Miodunka, 2013: 58-59; Janowska, 2015: 92-93; Fiema, 2020: 89; Gębał, Miodunka, 2020: 142-143).

W niniejszym artykule spojrzymy na sprawdzanie kompetencji tekstotwórczej w ramach egzaminów potwierdzających biegłość językową od innej strony, a mianowicie przez pryzmat testów i wchodzących w ich skład zadań. Jego celem jest porównanie rozwiązań przyjętych w kontroli stopnia opanowania sprawności pisania na poziomie B2 w testach certyfikacyjnych z języka polskiego, angielskiego oraz włoskiego. Zgodnie ze słowami Profesora Władysława Miodunki polski system certyfikacji to z wielu powodów „zjawisko wyjątkowe w całej historii nauczania polszczyzny jako języka obcego” (Miodunka, 2016: 253), oddziałujące całościowo na jego dydaktykę (Miodunka, 2016: 260). Badacz, którego nazwano twórcą krakowskiej szkoły glottodydaktyki porównawczej², podkreślał również mocno potrzebę prowadzenia badań w nurcie komparatywizmu i ich znaczenie dla rozwoju glottodydaktyki polonistycznej (zob. Miodunka, 2011: 51-52; 2016: 240-241). Poznanie oraz analiza teorii i rozwiązań wypracowanych w dydaktykach języków światowych owocują bowiem wykorzystaniem kolejnych idei – po ich uprzedniej adaptacji – na gruncie nauczania cudzoziemców naszego języka (zob. Gębał, 2014; Miodunka, 2016: 238-246).

O wyborze poziomu B2 zadecydowała jego rola w kształceniu – z jednej strony okazuje się bardzo wymagający pod względem ilości i rodzaju materiału, który powinni przyswoić sobie uczący się, a z drugiej – wnosi do ich kompetencji nową jakość (ESOKJ, 2003: 43). Zasługuje z tego powodu na miano „węzłowego etapu w osiągnięciu biegłości językowej” (Seretny, Lipińska, 2021: 21).

¹ Wypowiedzi pisemne tworzone przez zdających stanowią też przedmiot analiz ilościowych i jakościowych (zob. np. Miodunka, 2013; Skura, 2022; Marzec, 2024).

² Określenie to pochodzi od Gębała (2013: 84-90).

2. Wymogi stawiane testom językowym a kontrola sprawności pisania w testach biegłości

Konstruowanie dobrego testu językowego to proces złożony z wielu etapów (zob. Bachman, Palmer, 1996: 85-93). Powstałe narzędzie powinno weryfikować te umiejętności, które chcemy sprawdzić, być w jak najmniejszym stopniu obciążone błędami pomiaru, a jego przygotowanie i użycie nie powinno generować kosztów i nakładu pracy nieadekwatnych do danej sytuacji testowania (Seretny, 2004: 67-68). Test spełniający powyższe kryteria charakteryzował się będzie rzetelnością, trafnością i praktycznością (zob. Seretny, 2004: 68-74; Komorowska, 2007: 22-30; Bachman, 1990; Bachman, Palmer, 1996: 19-25, 35-37; Cushing Weigle, 2002: 48-51, 55-56). Planując testy, należy uwzględnić także ich oddziaływanie i autentyczność. To pierwsze kryterium definiowane jest jako „wpływ testu na proces kształcenia albo jego wyników na samych zdających” (*Angielsko-polsko-słoweński glosariusz terminów z zakresu testowania biegłości językowej*³, 2004: 86; zob. Bachman, Palmer, 1996: 29-35; Cushing Weigle, 2002: 53-55; Komorowska, 2007: 30-31). Autentyczność można zaś opisać za pomocą dwóch wymiarów: stopnia podobieństwa między cechami zadań i użycia języka w kontekstach niezwiązanych z egzaminowaniem (autentyczność sytuacyjna), a także zaistnienia naturalnej interakcji między zadaniem a zdającym i jego kompetencjami (autentyczność interakcyjna) (*Przewodnik dla autorów zadań do testów językowych*⁴, 2004: 118; *Manual for Language Test Development and Examining*⁵, 2011: 12; por. Bachman, Palmer, 1996: 23-29; Cushing Weigle, 2002: 51-53).

O tym, jak uniwersalne wymogi stawiane testom językowym przełożone zostaną na konkretne rozwiązania, decyduje m.in. rodzaj testu i kontekst, w którym odbywa się kontrola umiejętności. Ze względu na specyfikę testów biegłości⁶, do których należą egzaminy certyfikatowe, autor komponentu sprawdzającego w ich ramach umiejętność tworzenia wypowiedzi pisemnych powinien przestrzegać określonych zasad. Przybliża je Lipińska (2023: 153-171), wskazując, że:

- należy ściśle określić oczekiwaną liczbę słów i czas przeznaczony na napisanie prac;
- trzeba zadbać o właściwe połączenie zadań w komponencie (aby uniknąć dublowania testowanych zagadnień);

³ Dalej też: *Glosariusz* (2004).

⁴ Dalej też: *Przewodnik* (2004).

⁵ Dalej też: *Manual* (2011).

⁶ Test biegłości jest definiowany jako „test badający ogólne umiejętności lub sprawności językowe, który nie odnosi się do żadnego kursu lub podręcznika” (*Glosariusz*, 2004: 100).

- polecenia i dodatkowy materiał wyjściowy powinny być „restrykcyjnie opracowane” (Lipińska, 2023: 169), tak by dzięki precyzyjnym informacjom dotyczącym tematu, wymaganej formy i objętości tekstu nie budziły wątpliwości kandydatów;
- tematy powinny cechować się pewnego rodzaju uniwersalnością, ogólnością i neutralnością, nie mogą dotyczyć kwestii drażliwych ani wymagać posiadania wiedzy specjalistycznej;
- doboru tematów zadań, ról komunikacyjnych oraz oczekiwanych w tekstach funkcji i pojęć językowych można dokonywać bardziej swobodnie niż np. podczas testów osiągnięć, gdyż mają być reprezentatywne dla poziomu, a nie wycinka realizowanego na zajęciach materiału.

Kwestiami o zasadniczym znaczeniu dla testowania sprawności pisania podczas egzaminów biegłości są m.in. także: zdefiniowanie jasnych kryteriów oceny (zob. Cushing Weigle, 2002: 108-139) oraz zapewnienie dobrego przygotowania osób odpowiedzialnych za sprawdzanie prac (zob. *Manual*, 2011: 41-43).

3. Analiza porównawcza komponentów sprawdzających stopień opanowania sprawności pisania w trzech systemach certyfikacji

Przeprowadzone badanie dotyczyło komponentu sprawdzającego umiejętność tworzenia tekstów pisanych w następujących testach biegłości:

- państwowym egzaminie certyfikатовym z języka polskiego jako obcego na poziomie B2,
- brytyjskim egzaminie B2 First (dawniej znanym jako FCE, a następnie Cambridge First),
- egzaminie z języka włoskiego CELI 3.

Testy te oferowane są kolejno przez: Państwową Komisję ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, Uniwersytet Cambridge oraz Uniwersytet dla Cudzoziemców w Perugii. W badaniu brano pod uwagę wyłącznie egzaminy przeznaczone dla osób dorosłych⁷. Analizowany materiał obejmował dokumenty oraz informacje opublikowane na stronach internetowych instytucji testujących, jak również udostępnione przez nie testy przykładowe.

⁷ We wszystkich porównywanych certyfikacjach istnieje też oferta egzaminów przeznaczonych dla młodzieży szkolnej.

Pierwszym etapem badania było porównanie opisów kompetencji w zakresie pisania, którymi – według twórców porównywanych egzaminów – powinni wykazywać się kandydaci na poziomie B2. Następnie analizie poddano strukturę komponentów sprawdzających umiejętność redakcji tekstów oraz pojawiające się w nich zadania. W tym celu posłużono się wybranymi kryteriami z zaproponowanej przez stowarzyszenie ALTE *Listy zagadnień kontrolnych do analizy testów biegłości językowej* (2004) oraz ze schematu *The CEFR Grid for writing tasks v. 3.1 (analysis)*⁸. W analizie zwracano więc uwagę na:

- strukturę modułu (w tym liczbę sekcji, zadań, zakres wyboru danego zdającym, przypisanie określonych form wypowiedzi do poszczególnych sekcji),
- czas przeznaczony na napisanie prac,
- ich oczekiwaną objętość.

Opis i porównanie zadań koncentrowały się wokół kwestii takich jak:

- znaczenie rejestru w redagowanych kompozycjach,
- rodzaj wiedzy wymaganej od zdających,
- obecność w poleceniu informacji na temat oczekiwanej formy wypowiedzi,
- format materiału wyjściowego (zwłaszcza stosowanego oprócz instrukcji materiału stymulującego wypowiedź) i jego długość,
- sposób formułowania poleceń w zakresie stopnia zdefiniowania kontekstu sytuacyjnego i docelowego odbiorcy tekstu.

Na potrzeby artykułu przeanalizowano jedynie testy przykładowe na poziomie B2 udostępnione przez Państwową Komisję ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego⁹ oraz uniwersytety w Cambridge¹⁰ i w Perugii¹¹, uwagi na temat zadań nie są więc oparte na statystyce, lecz stanowią próbę jakościowego opisu niektórych zaobserwowanych tendencji. Z powodu fragmentaryczności materiału nie analizowano systemowo ról komunikacyjnych, tematyki zadań (poza kwestią

⁸ Dokument dostępny jest pod adresem: <https://rm.coe.int/16806979e0> [DW: 29.12.2024].

⁹ Są one dostępne na stronie: <https://certyfikatpolski.pl/o-egzaminie/przykladowe-testy-zbiory-zadan/> [DW: 28.01.2025]. Dla poziomu B2 zamieszczono trzy testy: z roku 2017 (https://certyfikatpolski.pl/wp-content/uploads/2017/03/5_B2_test.pdf [DW: 28.01.2025]), z 2019 (https://certyfikatpolski.pl/wp-content/uploads/2019/09/B2_test.pdf [DW: 28.01.2025]), z roku 2020 (https://certyfikatpolski.pl/wp-content/uploads/2020/12/B2_przykladowy_test_03_2020.pdf [DW: 28.01.2025]).

¹⁰ Przykładowy test B2 First można pobrać ze strony: <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/first/exam-format/> [DW: 28.01.2025].

¹¹ Dwa przykładowe testy CELI 3 z języka włoskiego – z 2017 (Esempio 1) i 2018 roku (Esempio 2) można pobrać ze strony: <https://cvcl.unistrapg.it/pagine/esami-celi-generici> [DW: 28.01.2025].

wymaganej od piszących wiedzy) czy funkcji językowych, które powinny zostać zrealizowane w redagowanych tekstach¹². Dokonując uogólnień dotyczących polskiego komponentu, odwołano się ponadto także do wiedzy płynącej z doświadczenia w egzaminowaniu i tworzeniu testów certyfikatowych. Prezentacji wyników badania towarzyszą komentarze na temat implikacji niektórych rozwiązań spotykanych w porównywanych systemach.

3.1. Wymogi w zakresie sprawności pisania stawiane zdającym

W *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (dalej także: ESOKJ, 2003), stanowiącym ramę referencji dla dydaktyki języków obcych w Europie, kompetencje użytkownika języka na poziomie B2 w zakresie produkcji oraz interakcji pisemnej scharakteryzowane zostały w następujący sposób:

Potrafi pisać klarowne, szczegółowe teksty na rozmaite tematy związane z własnymi zainteresowaniami, przytaczając i oceniając informacje i argumenty pochodzące z wielu źródeł. (...) Umie skutecznie przekazywać poglądy i wiadomości na piśmie, ustosunkowując się do poglądów innych (ESOKJ, 2003: 65, 80).

Przytoczone deskryptory pochodzą ze skal ESOKJ (2003) w syntetyczny sposób opisujących wskazane umiejętności. Na potrzeby tej publikacji opracowano ponadto wskaźniki biegłości dotyczące pisania kreatywnego, redagowania sprawozdań, rozprawek i opracowań oraz prowadzenia korespondencji¹³.

Zapisy ESOKJ (2003) cechuje duży stopień ogólności, z założenia nie są one zbiorem wytycznych, lecz punktem odniesienia dla użytkowników publikacji (zob. *Manual*, 2011: 13). Instytucje oferujące egzaminy językowe powinny więc zdefiniować szczegółowe wymogi stawiane zdającym (zob. Lipińska, 2015), a następnie podjąć konkretne decyzje co do kształtu testów.

Odpowiedź na pytanie, jakich umiejętności w zakresie kompozycji i redakcji tekstów twórcy certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego oczekują od kandydatów na poziomie B2, znaleźć można w *Standardach wymagań egzaminacyjnych*

¹² Ze względu na obszerność zagadnienia w tekście nie są poruszane problemy związane z ocenianiem prac, któremu będzie poświęcona osobna publikacja.

¹³ Są to m.in. następujące deskryptory: „Potrafi napisać recenzję filmu, książki lub sztuki teatralnej” (ESOKJ, 2003: 65), „Potrafi napisać rozprawkę lub opracowanie, prezentujące dany pogląd, podawać argumenty za i przeciw oraz przedstawiać zalety i wady różnych możliwości wyboru. Potrafi dokonać syntezy informacji i argumentów pochodzących z wielu źródeł” (ESOKJ, 2003: 65), „Potrafi pisać listy wyrażające pewien stopień emocji i podkreślające osobiste znaczenie wydarzeń i przeżyć oraz komentujące informacje i poglądy przekazane przez korespondenta” (ESOKJ, 2003: 80).

(dalej także: SWE, 2016)¹⁴. W ogólnym opisie kompetencji pojawia się krótka wzmianka, że zdający „potrafią pisać dłuższe teksty na różnorodne tematy” (SWE, 2016: 55), szczegółowe informacje zawiera natomiast punkt w całości poświęcony pisaniu. Można tam przeczytać:

Zdający potrafią poprawnie planować, komponować i redagować wypowiedzi przewidziane dla tego poziomu znajomości języka polskiego (zob. Formy wypowiedzi), stosując technikę pisania sterowanego i samodzielnego. Umieją wypowiadać się na tematy zamieszczone w katalogu tematycznym (zob. Katalog B) i wyrażają funkcje komunikacyjne objęte katalogiem intencjonalno-pojęciowym (zob. Katalog A).

Zdający wykazują się znajomością słownictwa stosownego dla danej formy wypowiedzi i jej tematu, posługują się formami stylu oficjalnego i nieoficjalnego odpowiednio do sytuacji oraz znają struktury gramatyczne wymienione w Liście zagadnień gramatycznych.

Zdający znają i stosują odpowiednie konwencje socjokulturowe, a także wykonują działania mediacyjne (np. tłumaczenie wewnątrzjęzykowe) i interakcyjne (np. pisanie listów formalnych) (...) (SWE, 2016: 90).

Dalej wyliczono zagadnienia ortograficzne i interpunkcyjne, których opanowaniem powinni wykazać się zdający, a także podkreślono konieczność czytelnego i zgodnego z zasadami polszczyzny zapisu (SWE, 2016: 91). W sekcji poświęconej pisaniu zamieszczone zostały także spisy ról komunikacyjnych (wymieniono ich 17) oraz wymaganych na tym poziomie gatunków (tzw. form wypowiedzi; zob. Lipińska, 2023: 136-140). Na tej ostatniej liście znalazły się aż 23 formy, są to: życzenia, pozdrowienia, zaproszenie, zawiadomienie, ogłoszenie; listy: prywatny formalny i nieformalny; opisy: osoby, przedmiotu, miejsca, krajobrazu, sytuacji; charakterystyka, opowiadanie, sprawozdanie, recenzja, esej (rozumiany jako wypracowanie szkolne), podanie, (auto)biografia, list motywacyjny, list urzędowy, reklama oraz rozprawka (test argumentacyjny).

Katalog B (SWE, 2016: 95-98), do którego odsyła przytoczony wyżej opis kompetencji, obejmuje 18 kręgów tematycznych (np. *Człowiek, Podróże, Edukacja, Stosunki społeczne, Media, Nauka i technika, Tematy ogólnego zainteresowania*), podzielonych na węższe zagadnienia o stopniu złożoności dostosowanym do poziomu B2. W katalogu A znalazło się natomiast 7 grup funkcji językowych (związanych np. z konwencjami grzecznościowymi, informowaniem, wyrażaniem uczuć, działaniem i jego zaniechaniem) oraz pojęcia ogólne (m.in. perswazja i argumentacja, porównywanie, wyrażanie opinii czy przekonania).

¹⁴ Stanowią one załącznik do Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 lutego 2016 r. w sprawie egzaminów z języka polskiego i dostępne są pod adresem: https://certyfikatpolski.pl/wp-content/uploads/2018/05/rozp_26_2_16.pdf [DW: 03.01.2025].

Znacznie mniej wyczerpujące i uporządkowane informacje na temat wymagań egzaminacyjnych publikują twórcy testów biegłości CELI. Na stronie internetowej włoskiej certyfikacji¹⁵ znaleźć można syntetyczne opisy kompetencji sprawdzanych w poszczególnych komponentach egzaminów na różnych poziomach zaawansowania. Wymogi w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych na poziomie B2 określono następująco¹⁶:

Kandydat powinien być w stanie napisać krótką kompozycję o prostej, ale spójnej formie, w której będzie opowiadał o swoich osobistych doświadczeniach, opisywał osoby i sytuacje oraz wypowiadał się na tematy budzące szerokie zainteresowanie we współczesnym społeczeństwie. Również w tym przypadku od kandydata nie powinno się wymagać odwoływania się do specjalistycznej wiedzy, lecz wyłącznie do osobistych doświadczeń i opinii. Kandydat powinien ponadto umieć tworzyć teksty odpowiednie do sytuacji spotykanych w życiu codziennym: listy nieformalne i formalne (w celu zdobywania lub udzielania informacji, powiadamiania, udzielania rad, wyrażania opinii, proszenia o odpowiedź, składania skarg, przedstawiania i ustalania planów), wiadomości, ogłoszenia (dotyczące kupna, sprzedaży, wymiany, wynajmu itd.). Punkt odniesienia w zakresie struktur gramatycznych stanowią wskaźniki biegłości dla poziomu B2 zamieszczone w publikacji *Profilo della lingua italiana, La Nuova Italia, Spinelli, Parizzi* (2010) [tłum. M.B.].

Opis ten w niektórych miejscach wyraźnie nawiązuje do sformułowań ESOKJ (2003) i ma mniej techniczny charakter niż przytaczany wcześniej fragment *Standardów wymagań egzaminacyjnych* (odsyłający kilka razy do osobnych katalogów i inwentarzy zamieszczonych w SWE). Sprawia to, że początkowo wydaje się bardziej przyjazny dla osoby zainteresowanej zdawaniem egzaminu. Najjaśniej definiuje oczekiwania autorów systemu, jeśli chodzi o typy tekstów użytkowych i realizowane w nich funkcje. Poza tym zawiera jednak dużo ogólnych sformułowań i mało precyzyjnych informacji (np. dotyczących gatunku wypowiedzi wymienionej na początku czy też jej tematyki)¹⁷.

W systemie brytyjskim nie opublikowano opisu kompetencji analogicznego do tych, które zaproponowali twórcy certyfikacji polskiej lub włoskiej (zob. Cushing Weigle, 2002: 153). W zakładce poświęconej testowi B2 First na stronie egzaminów Cambridge zapisano tylko¹⁸, że uzyskanie certyfikatu oznacza, iż jego posiadacz potrafi m.in.:

¹⁵ <https://cvcl.unistrapg.it/pagine/esami-celi-generici> [DW: 28.01.2025].

¹⁶ Opis kompetencji opublikowano w dokumencie: <https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/certificazioni/celi-3-competenze-richieste.pdf> [DW: 03.01.2025].

¹⁷ Równie syntetyczne zapisy zawiera nieco starsza, obszerna publikacja poświęcona w całości systemowi certyfikacji CELI (zob. Grego Bolli, Spiti, 2004: 133-134).

¹⁸ Tłumaczony fragment pochodzi ze strony: <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/first/> [DW: 04.01.2025].

- pisać po angielsku w sposób jasny i szczegółowy, wyrażając opinie oraz wyjaśniając zalety i wady różnych punktów widzenia;
- pisać listy, sprawozdania/raporty, opowiadania i wiele innych rodzajów tekstów (...) [tłum. M.B.].

Przytoczony fragment, w którym – podobnie jak w tekście włoskim – można dostrzec czytelne nawiązanie do ESOKJ (2003), znalazł się wśród zaledwie kilku punktów wymienionych jako wyznaczniki znajomości języka angielskiego na poziomie B2¹⁹. Brytyjczycy skupili się natomiast na opisie wszystkich modułów oferowanego testu biegłości – najbardziej wyczerpująco mówi na ten temat licząca 92 strony publikacja dla nauczycieli, którzy chcą przygotować swoich uczniów do tego konkretnego egzaminu: *B2 First. Handbook for teachers for exams* (dalej także: *Handbook*)²⁰. Jej lektura i analiza danych zamieszczonych na stronie internetowej pozwalają w pewnym stopniu zrekonstruować obraz umiejętności oczekiwanych od kandydatów. Struktura komponentu *Writing* będzie omawiana w kolejnej części tekstu, w tym miejscu zreferowane zostaną więc krótko przedstawione przez instytucję testującą informacje dotyczące: tematyki wypowiedzi pisemnych, ich formy, rejestru i realizowanych w nich funkcji oraz pojęć językowych.

Podobnie jak w certyfikacji CELI, obszar pierwszy został potraktowany bardzo ogólnie. W *Handbook* jako przykładowe tematy w części drugiej modułu wymienione zostały: „zdrowie i sprawność fizyczna, sport, muzyka itd.” (*Handbook*, 2004: 30). W opisie jego pierwszej części przeczytać można natomiast wyłącznie, że „studenci powinni zdobyć wprawę w omawianiu zalet i wad aspektów różnego rodzaju tematów na poziomie B2” (*Handbook*, 2004: 29), wykonanie zadania nie wymaga jednak posiadania wiedzy specjalistycznej, gdyż opiera się ono na tematach ogólnego zainteresowania²¹.

Testowanych form wypowiedzi jest sześć (jeśli korespondencję tradycyjną i elektroniczną potraktować osobno, jak to czynią twórcy egzaminu): artykuł, e-mail, esej dyskursywny (ang. *discursive essay*)²², list, recenzja, sprawozdanie/raport. Zadania mogą wymagać posługiwania się takimi funkcjami i pojęciami, jak: informowanie,

¹⁹ Odwiedzający stronę poświęconą egzaminom są również kierowani do zakładki zawierającej informacje i linki na temat publikacji Rady Europy oraz odniesienia testów Cambridge do skal ESOKJ: <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/cefr/> [DW: 04.01.2025].

²⁰ Publikacja jest dostępna jest pod adresem: <https://www.cambridgeenglish.org/images/167791-b2-first-handbook.pdf> [DW: 04.01.2025].

²¹ Tę informację podano na stronie: <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/first-exam-format/> [DW: 28.01.2025].

²² Jest to gatunek pośredni między polskim esejem szkolnym (wypracowaniem) a rozprawką. Realizowane w nim funkcje obejmują: wyrażenie własnego zdania, uzasadnianie, argumentowanie, zgadzanie się i niezgadzanie z pewnymi opiniami.

wyrażanie opinii, zgadzanie się lub niezgadzanie z określonym stwierdzeniem, uzasadnianie, wyjaśnianie, opisywanie, porównywanie, wyciąganie wniosków, udzielanie rady, relacjonowanie, przekonywanie, wyrażanie sugestii czy rekomendacji (*Handbook*, 2004: 28-30). Od kandydatów oczekuje się dostosowania rejestru języka do typu tekstu, sytuacji i odbiorcy, komponowania spójnych i logicznych wypowiedzi oraz stosowania struktur i leksyki adekwatnych do poziomu (*Handbook*, 2004: 27-29).

3.2. Struktura komponentów

Umiejętność tworzenia tekstów pisanych sprawdzana jest podczas interesujących nas egzaminów biegłości w komponentach:

- *Pisanie* (egzamin certyfikacyjny z języka polskiego),
- *Writing* (B2 First),
- *Prova di produzione di testi scritti* (CELI 3).

W polskim systemie *Pisanie* stanowi czwarty, ostatni, komponent części pisemnej testu certyfikacyjnego, w strukturze egzaminu B2 First analogiczny moduł pojawia się jako część druga, a w teście CELI 3 – jako część B, którą zdający rozwiązują w jednym arkuszu egzaminacyjnym razem z częścią A, sprawdzającą recepcję tekstów pisanych. We wszystkich analizowanych systemach przystępujący do egzaminu proszeni są o napisanie dwóch wypowiedzi, szczegółowe rozwiązania przyjęte w konstrukcji testów są jednak w każdym przypadku inne.

Polski test sprawności pisania zawiera trzy zestawy, w skład których wchodzi po dwa tematy; od zdających wymaga się zwykle napisania krótszej i dłuższej formy. Oczekiwana łączna długość prac w każdym zestawie wynosi 300 wyrazów. Decydując się na wybór określonego zestawu, kandydaci muszą zrealizować oba tworzące go zadania, na co mają 90 minut. Choć w SWE (2016) do poziomu B2 przypisano ponad 20 form wypowiedzi, to w praktyce po niektóre z nich (m.in. wypracowanie szkolne, rozprawkę, sprawozdanie, list/e-mail prywatny, opowiadanie) autorzy komponentu sięgają częściej. Gatunków pojawiających się w testach egzaminacyjnych pozostaje jednak nadal kilkanaście, co niesie ze sobą określone skutki dla struktury modułu: nie jest ona stała w tym znaczeniu, że z sesji na sesję zmianom ulega kształt zestawów. Za każdym razem inne mogą być bowiem typy tekstów do napisania, a co za tym idzie – także długość poszczególnych wypowiedzi (niezmienna jest jedynie ich zakładana łączna objętość).

Podczas egzaminu B2 First w pierwszej sekcji trwającej 80 minut części *Writing* zdający obowiązkowo wykonują to samo zadanie, natomiast w sekcji drugiej wybierają jeden spośród trzech tematów. Zarówno pierwsza, jak i druga kompozycja powinna mieścić się w przedziale 140-190 wyrazów. Zadanie pierwsze polega na

napisaniu eseju dyskursywnego, a w sekcji drugiej mogą się pojawić polecenia wymagające stworzenia: artykułu, e-maila, listu (w obu przypadkach korespondencja może być zarówno nieformalna, jak i formalna), recenzji lub sprawozdania/raportu (ang. *report*). Ponieważ w tej części wybór ograniczony jest do trzech tematów, a liczba możliwych gatunków wynosi pięć, także w brytyjskim systemie druga sekcja modułu nie wygląda w każdej sesji identycznie. Wariantywność jest tu jednak o wiele mniejsza niż podczas egzaminów z języka polskiego.

Ubiegający się o certyfikat CELI 3 na rozwiązanie zadań testujących sprawność czytania oraz zredagowanie dwóch tekstów mają łącznie 135 minut. System włoski daje kandydatom największą swobodę w zakresie wyboru tematu, gdyż w pierwszej sekcji modułu decydują się oni na jedną z dwóch opcji, a w drugiej – na jedną z trzech. Autorzy certyfikacji CELI zaznaczają, że pierwsze zadanie komponentu B polega na zredagowaniu „krótkiej kompozycji pisemnej dotyczącej osobistych doświadczeń, sytuacji i tematów ogólnego zainteresowania” [tłum. M.B.]²³. Analiza przykładowych testów opublikowanych na stronie Uniwersytetu dla Cudzoziemców w Perugii pozwala stwierdzić, że pod określeniem „kompozycja” kryją się różne formy, np.: artykuł, tekst argumentacyjny, referat (tekst wystąpienia), przemówienie. Praca ta powinna liczyć 120-180 wyrazów. W sekcji drugiej nacisk położono na korespondencję – listy, e-maile o objętości 80-100 słów – w której zdający mają realizować określone funkcje komunikacyjne²⁴.

Uwagę niewątpliwie zwraca fakt, iż od kandydatów zdających egzamin brytyjski lub włoski wymaga się opanowania znacznie mniejszej liczby form wypowiedzi pisemnych niż od osób ubiegających się o certyfikat znajomości języka polskiego (nawet jeśli uwzględnimy zastrzeżenie, że nie wszystkie wymienione w SWE gatunki pojawiają się w arkuszach egzaminacyjnych). Za zaletę polskiego rozwiązania można by uznać potencjalne pozytywne oddziaływanie testu, gdyż przygotowujący się do egzaminu powinni rozwijać umiejętność tworzenia wielu form wypowiedzi (również użytkowych). Jeżeli jednak w codziennym życiu kandydaci nie piszą po polsku wszystkich wymienionych typów tekstów (zob. Banach, 2023) ani nie spodziewają się zaistnienia takiej potrzeby w przyszłości, nie będą postrzegać testu jako autentycznego (uwaga ta odnosi się nie tylko do komponentu polskiego) (*Przewodnik*, 2004: 118; Cushing Weigle, 2002: 51-52).

Jak wspomniano wcześniej, liczba form wypowiedzi, których opanowania wymaga się od kandydatów, ma wpływ na stopień podobieństwa między różnymi wersjami testu. Im pula gatunków, z której wybierają autorzy zadań, jest większa, tym

²³ Informacja opublikowana została pod adresem <https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/certificazioni/celi-3-descrizione-prova.pdf> [DW: 03.01.2025].

²⁴ Zob. <https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/certificazioni/celi-3-competenze-richieste.pdf> [DW: 03.01.2025].

mniej podobne do siebie – pod względem pojawiających się w nich typów tekstów do napisania – są kolejne arkusze egzaminacyjne. W przypadku bardziej powtarzalnej struktury testu łatwiej zadbać o jego rzetelność. Zachowaniu tego standardu sprzyja też sytuacja, gdy prace pisane przez kandydatów cechuje mniejsza różnorodność (Cushing Weigle, 2002: 103-104; Lipińska, 2023: 171). W polskiej certyfikacji po sesji egzaminacyjnej oceniający otrzymują do sprawdzenia trzy różne zestawy tekstów, w brytyjskiej – powstają trzy kombinacje tematów, ale z jednym zadaniem wspólnym, natomiast we włoskiej liczba możliwych układów tematycznych wynosi aż sześć. Z punktu widzenia rzetelności najlepsze wydaje się rozwiązanie zastosowane na egzaminie Cambridge, w którym jeden temat jest obligatoryjny, a drugi wybierany z puli. Służy to z jednej strony obiektywizacji oceny, a z drugiej – zawiera element indywidualizacji (zob. Lipińska, 2023: 170-171). Niewątpliwą zaletą takiego schematu jest również jego większa praktyczność, gdyż wymaga on ułożenia czterech zadań, a nie pięciu, jak w teście CELI 3, czy sześciu – w rozwiązaniu przyjętym w polskiej certyfikacji. Autorzy polskiego modułu muszą nie tylko skonstruować największą liczbę zadań, ale również umiejętnie połączyć je w zestawy zróżnicowane tematycznie i gatunkowo. Wymaga się bowiem, by różnorodność występowała nie tylko w obrębie samych zestawów, ale także między nimi – w całym komponencie.

Porównanie pozwala również dostrzec, iż w każdym systemie istnieje inne oczekiwanie co do objętości wypowiedzi pisemnych tworzonych przez zdających. Największe wymagania stawia się osobom ubiegającym się o certyfikat B2 First, gdyż górny limit łącznej długości obu tekstów wynosi 380 słów (przypomnijmy, że 400 słów powinien napisać w sumie kandydat przystępujący do egzaminu z języka polskiego na poziomie C1)²⁵, a dolny – 280. Najmniej oczekuje się w tym zakresie od kandydatów CELI 3 – wskazana minimalna długość obu tekstów łącznie to 200 wyrazów (czyli tyle, ile piszą zdający egzamin certyfikatowy z języka polskiego na poziomie B1), a maksymalna – 280. Praca (rozumiana jako zestaw dwóch tekstów) w systemie włoskim nie powinna zatem przekraczać liczby słów, która w systemie brytyjskim stanowi dolny limit objętości. Założenia dotyczące rozmiarów kompozycji pisemnych przyjęte w polskiej certyfikacji wydają się więc dość wyważone. Należy ponadto zaznaczyć, iż także w tym systemie zdający ma pewien margines swobody, a wskazane w instrukcjach długości poszczególnych tekstów oznaczają w istocie, że należy zmieścić się w określonym przedziale, a nie to, że praca musi liczyć dokładnie 300 wyrazów. Każda z dwóch wypowiedzi może być bowiem do 10% dłuższa lub krótsza od wyznaczonej w poleceniu liczby słów (zdający musi napisać zatem łącznie od 270 do 330 wyrazów) bez negatywnych konsekwencji dla

²⁵ Czynnikiem, który należy wziąć pod uwagę, jest jednak struktura gramatyczna języka angielskiego oraz obecność w nim rodzajników.

oceny wykonania zadania. Takiej informacji (tj. określenia oczekiwanej objętości jako pewnego zakresu zamiast jednej liczby) nie zawiera się jednak w poleceniach do zadań (zob. Lipińska, 2023: 154), co może wprowadzić piszących w błąd (prawdopodobnie jednak skutkuje powstawaniem na egzaminie próbek języka o bardziej porównywalnej długości całkowitej).

3.3. Analiza zadań testujących sprawność pisania

Z analizy testów przykładowych wynika, że w każdym z porównywanych systemów istotne jest dostosowanie rejestru języka do typu tekstu, odbiorcy i sytuacji – zdający stykają się na egzaminie z zadaniami wymagającymi zredagowania wypowiedzi zarówno w stylu nieformalnym, jak i neutralnym bądź formalnym. Niemal zawsze informowani są również wprost o tym, jaką formę powinien przybrać pisany przez nich tekst²⁶. Realizacja zadań zamieszczonych w materiałach przykładowych jest możliwa bez odwołania się do wiedzy specjalistycznej.

Jeśli przyjrzymy się stopniowi zdefiniowania kontekstu sytuacyjnego w materiale wyjściowym, to zauważymy, że jest on dość wysoki w testach angielskich i włoskich, co przyczynia się do zwiększenia ich autentyczności (zob. *Przewodnik*, 2004: 118), w przypadku egzaminów polskich kwestia ta okazuje się zaś bardziej złożona. Przystępując do komponowania tekstów na egzaminie B2 First lub CELI 3, kandydat – bezpośrednio lub pośrednio (dzięki informacji, że pisze tekst przeznaczony np. do zaprezentowania podczas kongresu poświęconego wolontariatowi lub zamieszczenia na stronie internetowej poświęconej nauce języka) – dowiaduje się, kto ma być ich docelowym odbiorcą oraz w jakiej sytuacji powinien postawić się on sam jako nadawca²⁷. Przykładowo, w jednym z angielskich zadań zdający proszony jest o stworzenie recenzji książki do redagowanego w jego uczelni angielskojęzycznego czasopisma. Najpierw zapoznaje się z ogłoszeniem o naborze tekstów krytycznych, w którym określono szczegółowo ich profil: powinny dotyczyć utworu, którego bohater zachował się w zaskakujący sposób. Potem pojawia się polecenie: „Proszę napisać swoją recenzję”. Podobną pracę, choć w innej formie, mogły zredagować osoby ubiegające się o certyfikat CELI 3 w roku 2017. W tym przypadku z zamieszczonego w materiale wyjściowym ogłoszenia dowiadywały się o konkursie

²⁶ Wyjątek stanowi jedno z włoskich zadań, w którym jednak można wydedukować z polecenia, że piszący powinien stworzyć tekst o cechach rozprawki.

²⁷ Wyjątek to jedno z zadań włoskich, w którym należy napisać tekst na temat najlepszego sposobu wychowywania – w poleceniu nie wskazano wówczas ani miejsca publikacji, ani odbiorcy wypowiedzi; mamy tu zatem do czynienia z dość tradycyjnym zadaniem, w którym docelowym odbiorcą jest egzaminator.

zorganizowanym przez pewną włoską gazetę, w ramach którego należało wyrazić w mailu własną opinię na temat ostatnio obejrzanego filmu.

Większe zróżnicowanie, jeśli chodzi o stopień zarysowania kontekstu sytuacyjnego, zaobserwować można, analizując zadania polskie. W poleceniach starszych jest on zredukowany do minimum lub w ogóle nieobecny. Dla przykładu, w komponentie *Pisanie w teście* z 2017 roku znalazła się bardzo krótka i pozbawiona jakiegokolwiek wskazówki kontekstowej instrukcja: „Proszę napisać recenzję wybranego serialu lub filmu” (zob. Lipińska, 2023: 154). Kandydat nie znał więc celu redagowania tekstu (poza zdaniem egzaminu), nie wiedział, kto mógłby być jego docelowym odbiorcą – autentyczność zadania można określić zatem jako niską (zob. *Przewodnik*, 2004: 118; Cushing Weigle, 2002: 96-98)²⁸. Było ono bardziej ukierunkowane na sprawdzanie umiejętności językowych niż na użycie języka w komunikacji (zob. *Przewodnik*, 2004: 118; por. Janowska, 2023: 224). W polskim systemie widoczna jest jednak ewolucja, jeśli chodzi o sposób budowania poleceń; dotyczy ona przede wszystkim form użytkowych. W celu zilustrowania tej zmiany warto przytoczyć inną instrukcję, której efektem również miała być recenzja, a pochodzącą z materiałów z roku 2020: „Cała widownia płakała ze śmiechu. Proszę napisać recenzję filmu lub przedstawienia teatralnego, którą zamieści Pani/Pan na polskim portalu *Propozycja na weekend*”. W poleceniu tym lepiej zdefiniowano kontekst, pozostaje ono jednak na tyle ogólne, by mogły wybrać je osoby o różnych gustach filmowych bądź teatralnych.

W omawianych wcześniej przykładach angielskim i włoskim obok instrukcji w materiale wyjściowym w roli bodźca stymulującego użyto dodatkowego tekstu (w tych konkretnych przypadkach – ogłoszenia). Jest to rozwiązanie, które spotkamy we wszystkich zadaniach w teście B2 First; pojawia się ono także w całej sekcji drugiej egzaminu włoskiego z 2017 roku (w teście CELI 3 z roku 2018 zadania opierają się tylko na instrukcji). Teksty służące jako materiał elicytacyjny w analizowanych egzaminach zagranicznych to również: listy lub wpisy na forum, na które trzeba odpowiedzieć (kandydat znajduje się więc w sytuacji, która wymaga interakcji pisemnej)²⁹, schematyczne notatki służące jako punkt wyjścia do napisania eseju, a także krótkie opisy (np. w jednym z włoskich zadań należy wybrać muzeum spośród kilku zaproponowanych przez kolegę, a następnie powiadomić go o swojej decyzji).

²⁸ Można tu również dodać zarzut, że tak ujęte polecenie, niezawierające żadnych wskazówek, które ukierunkowałyby wybór przedmiotu recenzji, zachęca do napisania tekstu przygotowanego przed egzaminem i wyuczonego na pamięć.

²⁹ W testach językowych pojawiają się często zadania wymagające zredagowania jakiegoś rodzaju korespondencji. Jeśli jednak należy napisać tekst wyłącznie na podstawie instrukcji, a w materiale wyjściowym nie ma np. listu/e-maila, na który należy odpowiedzieć, to interakcja pisemna w rzeczywistości nie zachodzi.

W polskim komponencie testującym sprawność pisania polecenia na ogół stanowią wyłącznie krótką instrukcję. W najstarszym opublikowanym teście jej długość wahała się od 7 do 13 wyrazów, a w kolejnych – od kilkunastu do dwudziestu kilku (do tego wzrostu przyczyniła się wspomniana wcześniej większa dbałość o zarysowanie kontekstu sytuacyjnego, w tym roli, w jaką miał wejść zdający). Wykorzystanie dodatkowego bodźca słownego zdarza się w polskim module bardzo rzadko. W analizowanym teście z 2019 roku pojawiło się jedno tego typu zadanie: oczekiwano w nim przygotowania listu motywacyjnego w odpowiedzi na konkretne ogłoszenie. W kolejnym udostępnionym arkuszu (z 2020 roku) podobne polecenie sformułowano jednak w następujący sposób: „Stara się Pani/Pan o stanowisko recepcjonisty w jednym z hoteli w Polsce. Proszę napisać list motywacyjny”.

Mimo że bodziec stymulujący w postaci tekstu pomaga nakreślić kontekst sytuacyjny, dzięki czemu zwiększa autentyczność zadania oraz – jako źródło dodatkowych informacji – ułatwia stworzenie wypowiedzi, to niewątpliwie zwiększa objętość materiału, który kandydat musi przeczytać i zrozumieć (zob. Lipińska, 2023: 159). Twórcy systemu brytyjskiego jasno określili w związku z tym maksymalną łączną długość polecenia i towarzyszącego mu innego bodźca słownego: w sekcji pierwszej komponentu wynosi ona 120, a w drugiej – 70 słów (*Handbook*, 2004 26). Podobnych danych nie opublikował Uniwersytet dla Cudzoziemców w Perugii, ale analizując arkusz egzaminu CELI 3 z 2017 roku, możemy zobaczyć, że przy konstruowaniu zadań w sekcji drugiej (w których obok instrukcji zamieszczono teksty) nie starano się o to, by ich parametry w tym zakresie były porównywalne. Całkowita długość materiału wyjściowego w pierwszym zadaniu wynosi ok. 110 słów, w drugim – ok. 70, a w trzecim – ponad 230.

Jedno z alternatywnych rozwiązań polega na użyciu w zadaniu bodźca wizualnego, a więc np. fotografii, ilustracji, różnego typu grafik. Jak zauważa Ewa Lipińska, za zaletę bodźców ikonicznych można uznać to, iż:

w przeciwieństwie do tekstowych, nie powodują wydłużenia czasu wykonania zadania, eliminują konieczność włączenia w ocenę umiejętności rozumienia tekstu, a pobudzając prawą półkulę mózgową, ułatwiają niektórym uczącym się stosowanie techniki pisania samodzielnego (Lipińska, 2023: 159).

Stymulujący materiał wizualny pojawia się jedynie w analizowanych testach polskich i ma pełnić funkcję inspirującą przy tworzeniu opowiadania (w polskiej certyfikacji zdjęcia są regularnie wykorzystywane w tej funkcji). Można założyć, że z tego rodzaju pomocy graficznej chętnie skorzystają osoby obdarzone wyobraźnią i pewną dozą talentu literackiego.

Polskie zadania w komponencie *Pisanie* niemal zawsze okazują się krótsze od angielskich i włoskich odpowiedników, gdyż zdający egzaminy B2 First i CELI 3

otrzymują z reguły więcej wskazówek dotyczących elementów, które powinni uwzględnić w swojej pracy. Podpowiedzi mogą pojawić się nie tylko w omawianych wcześniej dodatkowych tekstach (np. w ogłoszeniu o naborze recenzji czy artykułów), ale także bezpośrednio w instrukcji – staje się ona wtedy bardziej rozbudowana. Dobrym przykładem takiego rozwiązania są polecenia w drugiej części modułu egzaminu CELI 3. Zawierają one bowiem rozpisane w postaci punktów konkretne treści, które w wypowiedzi trzeba zawrzeć, oraz cele komunikacyjne, które należy zrealizować. Jedno z zadań z testu włoskiego z 2018 roku wyglądało następująco:

Postanowiła Pani / Postanowił Pan chodzić na kurs aktorstwa i chce Pani/Pan namówić do tego także swojego przyjaciela Włocha. Dlatego pisze Pani/Pan do niego e-mail.

W mailu proszę:

- przywitać przyjaciela i wyjaśnić mu, dlaczego chce Pani/Pan uczęszczać na kurs aktorstwa,
- podać godziny i dni lekcji oraz cenę kursu,
- zaproponować mu, by także wziął udział w kursie i postarać się go do tego przekonać, podając trafne argumenty [tłum. M.B.].

Zastosowany układ graficzny ułatwia wykonanie zadania, gdyż wymagane w pracy elementy tworzą rodzaj listy, z którą piszący może łatwo konfrontować powstający tekst.

Odmienne podejście przyjęto w rodzimym systemie, gdyż przystępujący do egzaminu z języka polskiego w module *Pisanie* otrzymują minimalną ilość wskazówek co do oczekiwanej treści redagowanych przez nich wypowiedzi³⁰. Przykładowo, jedno z zadań wymagających napisania maila nieformalnego ma następujący kształt: „Proszę napisać e-mail do koleżanki/kolegi o sukcesach w pracy”.

Częściowe sterowanie, podobne do pokazanego na włoskim przykładzie, nie tylko pomaga zdającym zaplanować i monitorować wypowiedź, upraszcza również ocenę prac w zakresie wykonania zadania i sprzyja jej obiektywizacji (zob. Lipińska, 2023: 159), wpływając pozytywnie na rzetelność testu. Równocześnie autor zadania pozostawia piszącemu spory margines swobody – zdający może obowiązkowe punkty wypełnić treścią w indywidualny sposób.

³⁰ Warto nadmienić jednak, że konwencję konstrukcji zadań zbliżoną do pokazanej na przykładzie włoskim przyjęto w module *Pisanie* testów certyfikatowych z języka polskiego w grupie dostosowanej do potrzeb dzieci i młodzieży. Przykładowe testy dostępne są pod adresem: <https://certyfikatpolski.pl/o-egzaminie/przykladowe-testy-zbiory-zadan/> [DW: 28.01.2025].

4. Podsumowanie

Analiza porównawcza testów sprawności pisania w trzech systemach poświadczania biegłości językowej – polskim, brytyjskim i włoskim – pozwala dostrzec różnorodność rozwiązań dotyczących kształtu komponentów i tworzących je zadań oraz konsekwencje wynikające z przyjęcia poszczególnych formatów. Porównania tego typu skłaniają równocześnie do stawiania pytań o to, czy zaobserwowane w zagranicznych egzaminach elementy można by potraktować jako źródło nowych pomysłów do testowania znajomości języka polskiego jako obcego. Warto zatem w tym miejscu zaproponować kilka obszarów do refleksji. Ze względu na zakres przeprowadzonego badania poniższe uwagi dotyczą przede wszystkim poziomu B2, choć część z nich ma charakter na tyle uniwersalny, że można rozważać je w kontekście testowania sprawności pisania w całości polskiego systemu.

1. Godna uwagi wydaje się zmiana struktury komponentu poprzez wprowadzenie, na wzór egzaminu brytyjskiego, jednego tematu obligatoryjnego dla wszystkich zdających, a drugiego – wybieranego spośród kilku (dwóch lub trzech). Pozwoliłoby to zwiększyć obiektywizm oceny przy pozostawieniu przestrzeni dla indywidualnych wyborów zdających. Argumentem przemawiającym za taką modyfikacją jest również jej potencjalny wpływ na wzrost praktyczności testu (składałby się on z mniejszej liczby zadań, które nie byłyby łączone w zestawy).
2. Wprowadzenie przedstawionej powyżej zmiany musiałoby się jednak wiązać m.in. z przemyśleniem tego, jakie formy wypowiedzi powinny być sprawdzane w module (w trosce o trafność testu konieczne byłoby wówczas również przeformułowanie zapisów w SWE, takie kroki należałoby zatem podjąć przy kolejnej nowelizacji prawa regulującego organizację egzaminów). Teksty tworzone w pierwszej i drugiej sekcji musiałyby mieć w każdej sesji stałą objętość, co czyniłoby niemożliwą weryfikację umiejętności redagowania niektórych gatunków (chodzi głównie o formy krótkie, np. życzenia, zaproszenia, ogłoszenia). Na poziomie B2 można by się jednak skupić na formach wymagających wykazania się kompetencjami szczególnie istotnymi dla tego poziomu, takimi jak m.in.: argumentowanie, rozważanie wad i zalet różnych stanowisk, wyrażanie opinii (w testach brytyjskim i włoskim w podobny sposób ukierunkowano zadanie w sekcji pierwszej). Jedną z najczęstszych w codziennym życiu sytuacji pisania jest wchodzenie w interakcję pisemną (zob. Czeniek, 2010; Banach, 2023). Znaczenie tej umiejętności zostało docenione w teście włoskim, w którym poświęcono jej całą sekcję drugą. Polecenie tego typu mogłoby się znaleźć wśród tematów do wyboru (jak w teście brytyjskim); warto również zastanowić się nad takim skonstruowaniem zadania, by wymagało realizacji wielu intencji komunikacyjnych charakterystycznych dla krótkich form użytkowych. Aby uwypuklić element interakcji,

można by – w stosownych sytuacjach – zamieszczać w materiale wyjściowym krótki tekst wymagający od zdającego zredagowania odpowiedzi.

3. Ponieważ w systemach certyfikacji różnych języków (nie tylko angielskiego i włoskiego) oczekiwaną długość tekstu określa się, zostawiając piszącym pewien zakres swobody co do objętości pracy, warto zastanowić się nad wprowadzeniem podobnego rozwiązania w systemie polskim. Wymagałoby to rozważań, przemawia jednak za podobną zmianą po pierwsze fakt, że zwięzłość lub potoczność stylu należy do kwestii indywidualnych, a po drugie – takie podejście jest praktykowane już dziś *implicite* w ocenie prac. Nie odejmuje się bowiem punktów za niewłaściwą objętość tekstu, gdy praca jest dłuższa lub krótsza do 10% od wskazanej w poleceniu liczby słów. Przy określaniu przedziału objętości, w jakim powinien zmieścić się tekst, trzeba by zatem wyjść od konkretnej liczby wyrazów, jak obecnie, a następnie ustalić tolerowany przedział przez odjęcie i/lub dodanie 10%.
4. Układając polecenia, powinno się zadbać o zdefiniowanie kontekstu sytuacyjnego i docelowego odbiorcy, tak by zadanie nosiło znamiona autentyczności i pozwalało zdającemu wykazać się nie tylko posiadanym repertuarem środków językowych, lecz także umiejętnością działania za pomocą języka (Janowska, 2023: 224). Wydaje się, że zasadne byłoby także wprowadzenie do instrukcji – przynajmniej w jednej sekcji arkusza – elementu sterowania: wskazówek co do oczekiwanej treści (pozwalających jednak na zróżnicowanie odpowiedzi), funkcji i pojęć językowych. Skonstruowane w podobny sposób zadania ułatwiałyby kandydatom planowanie i redagowanie tekstów, a sprawdzającym prace – ich ocenę. Przyjęcie takiego rozwiązania miałoby więc pozytywny wpływ na rzetelność testu.

Przedstawione propozycje mają być z założenia zaproszeniem do refleksji nad możliwościami udoskonalania polskich certyfikatowych testów sprawdzających stopień opanowania sprawności pisanego, a dalsze badania w tym zakresie powinny stanowić źródło kolejnych inspiracji i wymiany myśli. Każda znacząca ingerencja w proces testowania wymaga głębokiego namysłu, solidnego przygotowania i rzetelnie przeprowadzonych badań pilotażowych. Twórcze dyskusje towarzyszą jednak pracom nad polską certyfikacją od samych jej początków, a zmiany, którym w swojej ponaddwudziestoletniej historii podlegały egzaminy, są dowodem na zdolność rodzimego systemu do ewolucji oraz świadczą o ciągłym poszukiwaniu przez specjalistów z zakresu glottodydaktyki polonistycznej coraz lepszych metod testowania biegłości w języku polskim.

Bibliografia

- Angielsko-polsko-słoweński glosariusz terminów z zakresu testowania biegłości językowej, 2004, tłum. M. Gaszyńska-Magiera, A. Seretny, Universitas, Kraków.
- Bachman L.F., 1990, *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford University Press, Oxford.
- Bachman L.F., Palmer A.S., 1996, *Language Testing in Practice. Designing and Developing Useful Language Tests*, Oxford University Press, Oxford.
- Banach M., 2023, Wybrane aspekty pisania w percepcji i doświadczeniach uczących się języka polskiego jako obcego na poziomie B2 (na podstawie badania ankietowego), „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 30, s. 189-201.
- Cushing Weigle S., 2002, *Assessing Writing*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Czeniek A., 2010, *Sprawność pisania – sprawnością odkrywaną na nowo*, [w:] K. Birecka, K. Taczyńska (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń, s. 15-23.
- ESOKJ: Rada Europy 2003, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Wydawnictwa CODN, Warszawa [polskie tłumaczenie dokumentu: Council of Europe, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Council of Europe Publishing, Strasbourg].
- Fiema M., 2020, *Egzaminy certyfikacyjne z języka polskiego jako obcego w świetle badań statystycznych*, [w:] I. Janowska, M. Biernacka (red.), *Kierunki badań w glottodydaktyce polonistycznej*, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 73-110.
- Gębał P.E., 2013, *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Gębał P.E., 2014, *Krakowska szkoła glottodydaktyki porównawczej na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Gębał P.E., Miodunka W.T., 2020, *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Grego Bolli G., Spiti M.G., 2004, *La verifica delle competenze linguistiche. Misurare e valutare nella certificazione CELI. Linee guida alla certificazione dell'Università per Stranieri di Perugia*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Janowska I., 2015, *Certyfikacja języka polskiego jako obcego: problemy i wyzwania. Bilans dziesięciolecia*, [w:] J. Sujecka-Zajac (red.), *Ewaluacja biegłości językowej. Od pomiaru do sztuki pomiaru*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 83-95.
- Janowska I., 2023, *Działania mediacyjne w certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego. Czas na (r)ewolucję*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 30, s. 217-231, <https://doi.org/10.18778/0860-6587.30.14>.
- Komorowska H., 2007, *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola – ocena – testowanie*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Komorowska H., 2015, *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Lipińska E., 2015, *Umiejętność tworzenia tekstów pisanych w „Europejskim systemie opisu kształcenia językowego” i „Standardach wymagań egzaminacyjnych”*, [w:] E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Umiejętność rozumienia i tworzenia tekstów w świetle „Standardów*

- wymagań egzaminacyjnych” oraz „Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego”, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 81-107.
- Lipińska E., 2023, *Kształcenie umiejętności pisania w dydaktyce języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków.
- Listy zagadnień kontrolnych do analizy testów biegłości językowej*, 2004, tłum. M. Gaszyńska, A. Seretny, Universitas, Kraków.
- Manual for Language Test Development and Examining. For Use with the CEFR. Produced by ALTE on behalf of the Language Policy Division, Council of Europe*, 2011, Council of Europe, Strasbourg.
- Marzec U., 2024, *Znajomość języka polskiego u Włochów zdających egzaminy certyfikowane w latach 2004-2015 (ze szczególnym uwzględnieniem sprawności pisania)*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Miodunka W.T., 2011, *Glottodydaktyka polonistyczna w dobie globalizacji i informatyzacji*, [w:] R. Nycz, W.T. Miodunka, T. Kunz (red.), *Polonistyka bez granic*, t. 2, *Glottodydaktyka polonistyczna – współczesny język polski – językowy obraz świata*, Universitas, Kraków, s. 41-54.
- Miodunka W.T., 2013, *Jakość polszczyzny używanej przez cudzoziemców. Metody analizy jakości na materiale egzaminów certyfikacyjnych z języka polskiego jako obcego w roku 2011*, „Poradnik Językowy”, nr 1, s. 53-68.
- Miodunka W.T., 2016, *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Przewodnik dla autorów zadań do testów językowych*, 2004, tłum. M. Gaszyńska-Magiera, A. Seretny, Universitas, Kraków.
- Seretny A., 2004, *Testy językowe i ich rodzaje. Kryteria poprawności testu językowego*, [w:] A. Seretny, W. Martyniuk, E. Lipińska (red.), *Opisywanie, rozwijanie i testowanie znajomości języka polskiego jako obcego. Materiały z konferencji Sekcji Glottodydaktycznej Stowarzyszenia „Bristol” Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego*, Universitas, Kraków, s. 63-78.
- Seretny A., Lipińska E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków.
- Seretny A., Lipińska E., 2021, *Poziom B2 jako węzłowy etap w osiąganiu biegłości językowej*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 28, s. 21-46, <https://doi.org/10.18778/0860-6587.28.jk02>.
- Skura M., 2022, *Błędy popełniane przez Niemców uczących się języka polskiego. Analiza językowa na potrzeby glottodydaktyczne*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Netografia

- <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/first/> [DW: 04.01.2025].
- <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/cefr/> [DW: 04.01. 2025].
- <https://www.cambridgeenglish.org/images/167791-b2-first-handbook.pdf> [DW: 04.01.2025].
- <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/first/exam-format/> [DW: 28.01.2025].
- <https://certyfikatpolski.pl/o-egzaminie/przykladowe-testy-zbiory-zadan/> [DW: 28.01.2025].
- https://certyfikatpolski.pl/wp-content/uploads/2017/03/5_B2_test.pdf [DW: 28.01.2025].

https://certyfikatpolski.pl/wp-content/uploads/2019/09/B2_test.pdf [DW: 28.01.2025].
https://certyfikatpolski.pl/wp-content/uploads/2020/12/B2_przykladowy_test_03_2020.pdf [DW: 28.01.2025].
https://certyfikatpolski.pl/wp-content/uploads/2018/05/rozp_26_2_16.pdf [DW: 03.01.2025].
<https://cvcl.unistrapg.it/pagine/esami-celi-generici> [DW: 28.01.2025].
<https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/certificazioni/celi-3-competenze-richieste.pdf> [DW: 03.01.2025].
<https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/certificazioni/celi-3-descrizione-prova.pdf> [DW: 03.01.2025].
<https://rm.coe.int/16806979e0> [DW: 29.12.2024].

STRESZCZENIE

Celem artykułu jest porównanie komponentu testującego sprawność pisania w trzech testach biegłości: państwowym egzaminie certyfikacyjnym z języka polskiego na poziomie B2, egzaminie z języka angielskiego B2 First i egzaminie z języka włoskiego CELI 3. Na początku omówione zostały cechy dobrego testu językowego oraz wymogi, które powinny spełnić zadania sprawdzające sprawność pisania w teście biegłości. W kolejnej części analizowane są wymagania stawiane kandydatom przystępującym do wymienionych egzaminów, by następnie porównać strukturę komponentów sprawdzających umiejętność redagowania tekstów pisanych oraz zadania znajdujące się w tych komponentach. Na końcu autorka wskazuje możliwe kierunki zmian w module *Pisanie* w państwowych egzaminach certyfikacyjnych z języka polskiego jako obcego.

Słowa kluczowe: testowanie sprawności pisania, testy biegłości, poziom średnio zaawansowany, egzaminy państwowe z języka polskiego jako obcego, egzaminy Cambridge, egzaminy z języka włoskiego CELI

KULTURA W NAUCZANIU JĘZYKA

TAMARA CZERKIES 

Uniwersytet Jagielloński

KOMPETENCJA (INTER)KULTUROWA JAKO CZYNNIK WARUNKUJĄCY ODBIÓR TEKSTÓW KULTURY

Cultural Competence as a Factor Determining the Reception of Culture Texts

The text concentrates on cultural and intercultural competence, which affects the reception of cultural texts. The theoretical part discusses various approaches to intercultural competence, as well as the concepts of cultural scripts and cultural programming. The research part presents the results of surveys conducted among students of Polish as a foreign language from Slavic (Ukraine, Belarus, Russia) and Asian (China, Korea and Vietnam) countries. They were to determine the scope of learners' knowledge of Polish culture, rooted in Christian and Mediterranean traditions, necessary for reading Polish literary works. The text ends with postulates concerning teaching cultural and intercultural competence to foreigners from various circles.

Keywords: intercultural competence, cultural education, dimensions of cultures, cultural scripts

1. Wstęp

Problem kształcenia kompetencji kulturowej w nauczaniu języka polskiego jako obcego zaczął się pojawiać w tekstach polskich glottodydaktyków pod koniec lat 90. XX wieku¹. Jedną z ważniejszych pozycji poświęconych temu zagadnieniu był tom z 2004 roku pod redakcją Profesora Władysława Miodunki zatytułowany *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego, Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*. Publikowane w nim teksty poruszały problematykę procesu

¹ Zob. m.in. Garncarek (1997), Martyniuk (1996, 1998), Zarzycka (1998, 2000a, 2000b, 2004).

kształcenia kulturowo-językowego w polszczyźnie, sygnalizowały konieczność nawiązywania w nim do europejskich standardów, mówiły o sposobach rozwijania kompetencji kulturowej i socjokulturowej uczących się, a także o potrzebie przygotowania specjalistów z zakresu nauczania kultury polskiej.

Od tego czasu, czyli na przestrzeni ostatnich 20 lat, kompetencja kulturowa oraz interkulturowa stały się przedmiotem rozważań wielu glottodydaktyków polonistycznych. Warto wspomnieć w tym miejscu kilka ważniejszych publikacji, do których należą m.in.: prace Przemysława Ernesta Gębała (2010, 2013, 2014, 2018), Iwony Janowskiej i Marty Bodzioch (2016), Iwony Janowskiej (2017), monografia pod redakcją Ewy Lipińskiej i Anny Seretny (2019), artykuły Grażyny Zarzyckiej (2000a, 2000b, 2004, 2008, 2021), Marzeny Wawrzeń (2019, 2021), monografia Piotra Garncarka (2009), książka Piotra Kajaka (2022) oraz publikacje Tamary Czerkies (2012, 2016, 2019). Trzeba przy tym podkreślić, iż specjaliści w dziedzinie nauczania języka polskiego jako obcego w swoich rozważaniach często sięgali do opracowań neofilologów oraz badaczy innych dziedzin humanistyki (psychologów, socjologów), m.in. do publikacji Hanny Komorowskiej (2002), Weroniki Wilczyńskiej (2005), Weroniki Wilczyńskiej, Jarosława Krajki i Michała Mackiewicza (2019) czy do pracy Pawła Boskiego (2009).

Punktem wyjścia rozważań zawartych w niniejszym tekście oraz przeprowadzonych na jego potrzeby badań ankietowych stał się artykuł Profesora Miodunka ze wspomnianego tomu zatytułowany *Kompetencja socjokulturowa w nauczaniu języka polskiego jako języka obcego. Zarys programu*, który odegrał ważną rolę w kształtowaniu nowoczesnego podejścia do nauczania języka i kultury polskiej jako obcej. Odwołując się do *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (dalej: ESOKJ, 2003), Profesor Miodunka podkreślał w nim, że wobec zachodzących zmian, m.in. powszechnej migracji, cudzoziemców uczących się polszczyzny należy widzieć jako potencjalnych pośredników kulturowych; ich kształcenie w związku z tym musi mieć charakter kontrastywny i zasadzać się na porównywaniu ich własnej kultury z polską, poznawaną wraz z językiem² (postulat pierwszy). Akcentował również (postulat drugi), że komponent socjokulturowy nie może być dla wszystkich uczących się taki sam, gdyż: „inny zakres wiedzy socjokulturowej będzie potrzebny Słowianom, inny Europejczykom (...), a jeszcze inny przedstawicielom Dalekiego Wschodu” (Miodunka, 2004: 104-105).

Oba postulaty wydawały się wówczas oczywiste, zwłaszcza drugi i jego podtekst: Słowianie, Europejczycy, z racji ich „bliższości” kulturowej, będą potrzebowali mniej wiadomości niż Azjaci. Praktyka dydaktyczna ostatnich lat na studiach licencjackich

² Postulat w tym zakresie wyraził następująco: „Podkreślamy (...), że świadomość potrzeby kształcenia pośredników kulturowych powinna dotrzeć do wszystkich nauczycieli języków obcych (...)” (Miodunka, 2004: 107).

o wyraźnym profilu humanistycznym³ pokazała jednak, iż konieczne jest ponowne przyjrzenie się tym kwestiom, a także przemyślenie zakresu kompetencji kulturowej niezbędnej studentom do prawidłowego odczytania polskich tekstów literackich czy rozumienia specyfiki kultury polskiej. Potrzebę tę potwierdziły także badania, które przeprowadzono wśród słuchaczy *Studiów polskich dla cudzoziemców* Instytutu Glottodydaktyki Polonistycznej Uniwersytetu Jagiellońskiego (dalej: IGP) wywodzących się z różnych kręgów kulturowych. Ich celem było ustalenie, czy posiadana przez studentów wiedza kulturowa jest wystarczająca do odczytania przesłania polskich tekstów kultury, a także wskazanie obszarów, w jakich wymaga uzupełnień. Niniejszy tekst przedstawia rezultaty tych badań. Omówienie poprzedzają zaś rozważania na temat kompetencji kulturowej oraz interkulturowej. Sposób rozumienia tych konstruktów pojęciowych wpływa bowiem zarówno na dobór treści, jakimi wypełnia się programy studiów, jak i na sposób, w jaki kultura jest nauczana.

2. Kompetencja kulturowa oraz interkulturowa

Na początek przywołamy uwagi zawarte w ESOKJ (2003), dokumencie niezwykle ważnym dla kształcenia językowego. W rozdziale poświęconym kompetencji komunikacyjnej czytamy, iż na efektywność nauczania wpływ ma wiele umiejętności uczącego się, które są wzajemnie powiązane. Autorzy podkreślili, że:

[w]szystkie rodzaje kompetencji, jakimi dysponuje użytkownik języka, wpływają w ten czy inny sposób na jego sprawność komunikacyjną i mogą w związku z tym być uważane za składniki kompetencji komunikacyjnej. (...) niektóre z nich nie są bezpośrednio związane z samym językiem, inne zaś odnoszą się do kompetencji językowej w jej ścisłym znaczeniu (ESOKJ, 2003: 94).

Do językowych kompetencji komunikacyjnych zaliczono zespół kompetencji lingwistycznych, socjolingwistycznych oraz pragmatycznych⁴. Wśród niejęzykowych znalazły się natomiast kompetencje ogólne, do których należą zarówno wiedza deklaratywna (wiedza o świecie, wiedza socjokulturowa i wrażliwość

³ W roku 2019 w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej Uniwersytetu Jagiellońskiego uruchomiliśmy dwuletnie studia licencjackie: *Studia polskie – język, kultura, społeczeństwo*, stworzone specjalnie z myślą o studentach z Chin, zaś w roku 2022, po wybuchu wojny rosyjsko-ukraińskiej, mając na uwadze uchodźców z Ukrainy, otworzyliśmy trzyletnie studia licencjackie I stopnia: *Studia polskie dla cudzoziemców*. Od kandydatów na studia licencjackie wymagana jest znajomość języka polskiego co najmniej na poziomie A2.

⁴ Więcej na temat różnych rodzajów kompetencji zob. ESOKJ (2003: 94-114).

interkulturowa), wiedza proceduralna (umiejętności praktyczne, interkulturowe), jak i uwarunkowania indywidualne czy umiejętność uczenia się.

W ESOKJ (2003) nie ma zatem definicji kompetencji kulturowej czy interkulturowej *per se*. Wspomniany jest tylko rodzaj jej ekwiwalentu w postaci wrażliwości interkulturowej, umiejętności interkulturowych oraz uwarunkowań osobowościowych, które stanowią część kompetencji ogólnych. Takie podejście skłoniło badaczy glottodydaktyków do podjęcia prób ustalenia, czym wobec tego jest kompetencja interkulturowa (dalej: KI), jak rozumieć jej miejsce w kształceniu językowym, jak ją w związku z tym rozwijać. Różnie przy tym kierunkowali swoje zainteresowania.

Hanna Komorowska w swoim ujęciu skupiła się na przykład na elementach składowych KI, którymi jej zdaniem są:

- patrzeć na ludzi i sprawy oczyma członków innej kultury,
- rozumienie ich perspektywy,
- użycie wiedzy do uzyskania bardziej zobiektywizowanego obrazu własnej kultury oraz sposobu myślenia,
- tolerancja i bezkonfliktowe kontaktowanie się z członkami innej kultury,
- radzenie sobie w sytuacji konfliktu z przedstawicielami obcych kultur.

(na podst. Komorowska, 2002: 15-16)

Gdy przeanalizujemy powyższą propozycję i porównamy ją z tym, co piszą autorzy ESOKJ (2003), zauważymy, iż wymieniane przez nich komponenty składowe kompetencji ogólnych oraz komunikacyjnych tworzą w istocie opisaną przez badaczkę kompetencję interkulturową.

Przemysław Ernest Gębał skupił się na określeniu celu kształcenia kompetencji interkulturowej. Wyraził go następująco: „Celem (...) jest osiągnięcie zdolności do porozumiewania się między członkami różnych kręgów kulturowych i nacji” (Gębał, 2004: 132). Urszula Żydek-Bednarczuk (2010) zwróciła natomiast uwagę na to, że kompetencja interkulturowa nie powinna być utożsamiana z socjokulturową, gdyż pierwsza ma szerszy zasięg, wymaga też od uczącego się więcej wysiłku: m.in. radzenia sobie w sytuacji konfliktu, szukania podobieństw i różnic, otwierania się na nowe doświadczenia. W swoich rozważaniach badaczka przywołała interesującą pracę Gerry’ego Philipsena, w której autor zwrócił uwagę na dwa istotne aspekty komunikowania się poprzez kulturę. Zaznaczył, że każda wspólnota konwersacyjna nosi w sobie ślady określonych znaczeń zależnych od kontekstu, a komunikacja jest sposobem zachowania służącym do pełnienia funkcji kulturowych w życiu społeczności oraz jednostki (Philipsen, 2003, za: Żydek-Bednarczuk, 2010: 418). Takie stanowisko przypomina koncepcję gatunków mowy Michaiła Bachtina, który podkreślał, iż to one, jako najmniejsze dające się wyróżnić jednostki konwersacji, budują komunikacyjne uniwersum (zob. Bachtin,

1986: 355)⁵. Iwona Janowska i Marta Bodzioch (2016) próbowały z kolei ustalić, czym są interkulturowość oraz podejście interkulturowe. Pojęcie pierwsze to według nich dynamiczny proces wymiany między różnymi kulturami otwierający perspektywę „krzyżujących się spojrzeń”, w którym różnic kulturowych nie powinno się postrzegać jako zagrożenia, lecz jako okazje do wzbogacenia kulturowego (zob. Janowska, Bodzioch, 2016: 222). Proces rozwoju kompetencji interkulturowej zdaniem autorek polega zaś na przekazywaniu umiejętności praktycznych osobie uczącej się języka obcego tak, by pomóc jej oswoić nową przestrzeń oraz rozwinąć postawę otwartości na dostrzegane różnice (zob. Janowska, Bodzioch, 2016: 224).

3. Kulturowe zaprogramowanie Geerta Hofstedeego oraz pojęcie skryptów kulturowych Anny Wierzbickiej

Na koniec rozważań teoretycznych przywołały jeszcze publikacje Geerta Hofstedeego (2007) oraz Anny Wierzbickiej (1999), ponieważ uzupełnią one obraz kulturowych uwarunkowań społecznych. Opisane przez badaczy zjawiska mają niebagatelny wpływ na zrozumienie, jak może przebiegać postrzeganie przez uczących się nieznannej rzeczywistości, dobrze charakteryzując także procesy wchodzenia w nowy język, w nową kulturę oraz ich osvajania.

W rozdziale otwierającym książkę napisaną wspólnie z uczniami Michaeliem Minkovem oraz Gertem Janem Hofstedem w 2007 roku, a zatytułowaną *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, Geert Hofstede objaśniał, jak skomplikowanym zjawiskiem społecznym jest kultura. Tłumaczył, iż to rodzaj zaprogramowania ludzkiego umysłu, którego nie da się zmienić, jest bowiem wspólne dla wszystkich osób żyjących w danym środowisku, stanowi więc zbiór zasad społecznej gry. Badacz nazwał to zaprogramowanie kolektywnym i podkreślił, że odróżnia ono członków jednej grupy od innej (zob. Hofstede, 2007: 21). Piszac o różnicach kulturowych, zaznaczył, iż objawiają się one na kilku poziomach i są trudno dostępne dla osoby znajdującej się na zewnątrz, która próbuje je zrozumieć. Podkreślił, że wśród terminów przydatnych do opisania przejawów kultury warto uwzględnić cztery następujące: *symbole*, *bohaterowie*, *rytuały* oraz *wartości*. Warstwy kultury można zaś przedstawić w postaci rysunku czterech okręgów; uczony nazywał to „diagramem cebuli”. W jądrze, jego zdaniem, tkwią *wartości*. Otoczka, czyli warstwa najbardziej widoczna z zewnątrz, to *symbole*, zaś warstwami pośrednimi są *bohaterowie* oraz *rytuały*. Dla jasności wywodu wymienił też elementy wchodzące w skład poszczególnych warstw:

⁵ O teorii Bachtina szeroko piszą Burzyńska i Markowski (2007).

- *symbole* to słowa, gesty, obrazy, przedmioty, które są rozpoznawalne i mają znaczenie dla członków danej wspólnoty; to m.in. język, sposób ubierania się, flaga, oznaki statusu;
- *bohaterami* są postaci żyjące lub historyczne, realne lub fikcyjne, które w danej kulturze są szczególnie cenione (w amerykańskiej kulturze popularnej może to być Barbie, Batman, a we francuskiej Asterix);
- *rytuały* nazwał zbiorowymi działaniami, które przez członków danej grupy są postrzegane jako niezbędne; należą do nich zwyczaje powitań, sposoby okazywania szacunku, ceremonie religijne, obchody uroczystości; Hofstede zaznaczył jednocześnie, że *rytuałami* mogą być także sposoby prowadzenia dyskursu, użycia języka w mowie oraz piśmie, wyrażanie przekonań itp.;
- *wartości* definiowane są przez niego jako skłonności do dokonywania wyboru; to tzw. wektory uczuć ze znakiem plus lub minus: *dobry* : *zły*, *czysty* : *brudny*, *piękny* : *brzydki* itd., które stanowią jądro kultury.

Badacz zaznaczył również, że *wartości* są przez nas przyswajane na bardzo wczesnym etapie, dlatego nie uświadamiamy sobie wielu z nich oraz ich nie kwestionujemy. Jeśli zatem zapytamy członka danej grupy o przyczyny określonego zachowania, odpowie po prostu, że wiedział i czuł, iż tak powinien być postąpić (Hofstede, 2007: 23-24).

Rozważając kwestie kształcenia kompetencji kulturowej, warto przywołać także pojęcie *skryptów kulturowych* Wierzbickiej, gdyż pomoże ono lepiej zrozumieć, czym jest komunikacja przez kulturę⁶. Zdaniem badaczki każdą kulturę charakteryzuje odmienny stosunek do emocji, co w znacznym stopniu wpływa na sposób mówienia o nich. Zjawisko to wiąże się ze *skryptami kulturowymi*, jakie reprezentant danej kultury ma zakodowane w umyśle (zob. Wierzbicka, 1999: 163-164). Wierzbicka podkreśla konieczność uświadomienia sobie istniejących różnic między skryptami charakterystycznymi dla poszczególnych wspólnot komunikacyjnych oraz faktu, że każda kultura wytwarza inne postawy wobec uczuć; ma też inne sposoby ich wyrażania, a reakcje na nie są właściwe określonej wspólnocie językowej (zob. Wierzbicka, 1999: 189).

⁶ Pracę Wierzbickiej (1999) przywoływał także Miodunka w swoim artykule z 2004 roku, omawiającym kompetencję socjokulturową. Odnosił się do uwag badaczki dotyczących zaproponowanego w 1993 roku przez Trima i van Eka opracowania programu nauczania na poziomie B1. Zob. Miodunka (2004: 97-99).

4. Praca na Studiach Polskich dla Cudzoziemców w IGP UJ w latach 2022-2024

Nieprzypadkowo w części zamykającej rozważania teoretyczne niniejszego tekstu została przywołana praca Geerta Hofstede, jego uwagi uzmysławiają bowiem, jak skomplikowanym zjawiskiem jest nauczanie kultury i języka oraz jak wiele czynników różnicujących może zaburzać komunikację, prowadząc do nieporozumień⁷. Przedstawiciele odmiennych kultur inaczej zachowują się w tych samych lub podobnych sytuacjach dlatego, że ich reakcje są wpisane we właściwy tylko im model zachowania, zgodny z wyznawaną normą. Gdy pracujemy zatem z literaturą jako narzędziem kształcenia kulturowo-językowego, ważne jest, by pamiętać, że studenci inaczej będą mówić (lub nie będą chcieli mówić) o emocjach, będą też zwracać uwagę na inne elementy oraz odmiennie okazywać reakcje na nie⁸. Dydaktyczna codzienność pokazuje, jak bardzo ważne jest pamiętanie o kulturowym zaprogramowaniu oraz o skryptach kulturowych. Uzmysławia, że możemy mieć różnych bohaterów, inne systemy wartości oraz iż na przestrzeni lat zmieniają się nasi studenci i trzeba być wrażliwym oraz otwartym na ich potrzeby⁹.

Zanim więc uczący się przejdą na „wyższy poziom” i rozpoczną proces rozwijania kompetencji interkulturowej, nauczający powinien sprawdzić, jakie zaplecze kulturowe oraz wiedzę posiadają, aby pomóc im przejść do kolejnego etapu, na którym będą mogli porównywać kultury, dostrzegając wzajemne podobieństwa i różnice.

⁷ Do takich sytuacji dochodziło w trakcie zajęć z literatury, które prowadziłam w ramach programu studiów I stopnia: *Studia polskie dla cudzoziemców* w latach 2022-2024 oraz wcześniej, w ramach I edycji studiów I stopnia dla studentów z Chin: *Studia polskie: język, kultura, społeczeństwo* w latach 2019-2020. Szczegóły zderzeń kulturowych oraz wynikające stąd frustracje zostaną przedstawione w dalszej części artykułu. Warto nadmienić, że po zakończeniu I edycji studiów dla studentów z Chin w IGP UJ ukazała się monografia naukowa opisująca dydaktyczną codzienność oraz problemy związane z różnicami kulturowymi w procesie kształcenia. Zob. Czerkies, Prizel-Kania, red. (2022).

⁸ Mam tu na myśli elementy wynikające z kulturowych różnic zgodnie z zasadą tzw. Wielkiej Piątki Hofstede. Chodzi o stosunek różnych kultur do tolerowania lub unikania niepewności, czyli niechęć do tzw. utraty twarzy; zob. Hofstede (2009: 92-94); zob. też Czerkies (2019).

⁹ Od roku 2019 do chwili obecnej prowadzę zajęcia na studiach I stopnia z cudzoziemcami z różnych zakątków świata; bywa to wyzwaniem, ale też okazją do zdobywania wiedzy oraz poszukiwania rozwiązań w sytuacjach trudnych.

4.1. Program kształcenia literacko-kulturowego na studiach I stopnia

W programie *Studiów polskich dla cudzoziemców* (dalej: SPC) I stopnia, uruchomionym w październiku 2022 roku, zaplanowano, oprócz praktycznej nauki języka, rozbudowany program kształcenia literacko-kulturowego¹⁰. Przez pierwsze dwa semestry uczący się poznają panoramę literatury polskiej, łącznie z arcydziełami literatury dawnej. Są to zajęcia w formie wykładu (razem 60 godzin). Na drugim roku studiów, w semestrze zimowym, mają 30 godzin wykładów i 30 godzin ćwiczeń z literatury współczesnej. Podczas ćwiczeń, które są uzupełnieniem wiadomości z wykładu, studenci czytają wybrane teksty (fragmenty wierszy, esejów literackich itp.), odpowiadają na pytania łączące poznawany materiał literacki z treściami prezentowanymi na wykładach, dyskutują. Celem głównym jest przekazanie wiedzy literacko-kulturowej. Na zaliczenie przygotowują prezentację wylosowanej lektury z polskiej literatury współczesnej, a w sesji egzaminacyjnej zdają pisemny egzamin z wiadomości. W semestrze letnim przewidziane są natomiast opcjonalne zajęcia zatytułowane *Lektura polskich tekstów kultury* (30 godzin). Mają one zupełnie inny charakter. Oprócz tego, że uczący się czytają polskie teksty literackie, słuchają nagrań piosenek literackich, oglądają fragmenty wywiadów, wykonują również ćwiczenia prowokujące do podejmowania dialogu z poznawanymi tekstami. Rozwijając sprawności językowe, odkrywają różnice kulturowe, porównują kulturę własną z tą, którą poznają. Opisana forma zajęć wymaga od uczących się postawy aktywnej: muszą wykorzystywać nie tylko uprzednio zdobytą wiedzę, kształcą także kompetencję interkulturową, a poznając odmienne postawy wobec zjawisk, uczą się otwartości na inność.

4.2. Trudności w pracy jako przyczynek do badań ankietowych

Program kształcenia kulturowo-literackiego wydawał się spójny, logiczny oraz adekwatny do profilu uczących się. Tak było, gdy zaczynaliśmy pracę, jednak rzeczywistość zweryfikowała niektóre założenia.

Na początku pracy z II rokiem SPC, w październiku 2023 roku (po dwóch semestrach nauki), podczas rozpoczętych właśnie zajęć konwersatoryjnych z literatury współczesnej okazało się, że studenci z krajów słowiańskich niewiele – lub bardzo niewiele – wiedzą na temat kultury starożytnej, postaci z mitologii greckiej i rzymskiej, Biblii. Nie znają podstawowych pojęć, bohaterów, zjawisk zaklętych w polskich wyrażeniach frazeologicznych. Ujawniło się to dopiero przy okazji ćwiczeń

¹⁰ Więcej informacji na temat programu można znaleźć na stronach internetowych IGP UJ, w zakładce *Studia dla cudzoziemców*.

z literatury współczesnej, ponieważ w czasie wykładów na pierwszym roku, gdy uczący się poznawali epoki, najważniejsze postacie oraz chronologię wydarzeń literackich, „przyjmowali treści”, zdobytą wiedzę potwierdzali zaś podczas egzaminu pisemnego. Brak wiedzy na temat znaków kultury polskiej, których znajomość, choćby w niewielkim zakresie, wydawała się podczas planowania programu oczywista, ujawnił się dopiero wówczas, gdy na konwersatoriach sięgnęliśmy do prozy i poezji współczesnej: Czesława Miłosza, Wisławy Szymborskiej, Zbigniewa Herberta, Sławomira Mrożka i Tadeusza Różewicza. Okazało się, że bliskość języków (większość studentów stanowili Słowianie) nie oznacza bliskości kultur. Mamy innych bohaterów, inne systemy wartości, symbole, rytuały. Kultura polska wyrosła z tradycji judeochrześcijańskiej i śródziemnomorskiej, jest osadzona w źródłach biblijnych oraz mitologii greckiej i rzymskiej, zatem bez podstawowej wiedzy z tego zakresu przesłanie tekstów literackich może nie być dostępne.

4.3. Sposoby radzenia sobie z sytuacją kryzysową w roku 2023

Pierwszym krokiem zmierzającym do poradzenia sobie z zastaną sytuacją było przygotowanie dla studentów krótkiej charakterystyki polskiej tradycji kulturowej oraz podstawowych informacji na temat Biblii. Opracowane zostały zadania rozwijające sprawność czytania ze zrozumieniem do tekstu dotyczącego Starego i Nowego Testamentu, a wśród poleceń była prośba o przyniesienie na zajęcia egzemplarzy *Słownika mitów i tradycji kultury europejskiej* Władysława Kopalińskiego, aby w trakcie lektury studenci mogli sprawdzać, co znaczą wybrane pojęcia (*cierpienia Hioba, żona Lota, wyrok Salomonowy, Sodoma i Gomora*) oraz wyrażenia frazeologiczne (*sąd Parrysa, umywanie rąk przez Pilata*). Drugi krok służył pogłębieniu wiedzy uczących się z zakresu świata starożytnego. Studenci czytali przygotowane wcześniej teksty o najważniejszych postaciach epoki, następnie wykonywali zadania (sprawdzające rozumienie globalne oraz selektywne), w których zawarte zostały najpopularniejsze zwroty frazeologiczne nawiązujące do bohaterów z odległej przeszłości. Uświadomiło im to, czego mogą nie wiedzieć podczas lektury tekstów literackich, jak radzić sobie z ewentualnymi trudnościami, gdzie szukać wiadomości na temat nieznanych bohaterów oraz zjawisk, z którymi się spotykają.

Wydarzenia z października 2023 roku stały się impulsem, by ponownie przyrzeć się potrzebom studentów. Po 20 latach od publikacji tekstu Profesora Miodunki sytuacja jest bowiem zupełnie inna. Choć dostęp do edukacji stał się łatwiejszy, uczący się niekoniecznie mają wyższy poziom wiedzy kulturowej, a na pewno reprezentują inne systemy wartości, obcy są im też bohaterowie, których znajomość dla zanurzonego w kulturze polskiej rodzimego użytkownika języka jest oczywista. Postanowiłam więc, że co roku przed rozpoczęciem cyklu zajęć z literatury

współczesnej stan wiedzy kulturowej studentów będzie weryfikowany. Zdecydowałam się na przeprowadzenie wśród nich ankiety sprawdzającej poziom wiedzy o kulturze. Przekonałam się bowiem, że Słowianie, mimo bliskości językowej, nie mają podobnego zasobu wiadomości do tego, jaki posiada przeciętnie wykształcony Polak; założenie, iż wiedzą więcej od przybyszów z odległej kultury Dalekiego Wschodu, także może być nietrafne.

4.4. Badania, charakterystyka grupy

Celem ankiety przeprowadzonej w październiku 2024 roku wśród słuchaczy studiów I stopnia SPC, zarówno studentów I, II, jak i III roku, było, jak wspomniano, ustalenie poziomu wiedzy z zakresu Biblii oraz starożytności, niezbędnej przy lekturze polskich tekstów kultury.

Na początek badani uzupełniali metryczkę zawierającą podstawowe informacje (kraj pochodzenia, lata i miejsce nauki języka polskiego itp.). Ankiety wypełniło ogółem 57 osób, większość z nich, tj. 39 respondentów (68%), stanowili Ukraińcy (skład narodowościowy badanej grupy pokazuje tabela 1). Część z nich zaczynała naukę języka polskiego po przybyciu do Polski, czyli od wiosny 2022 roku. Niektórzy pisali, że uczyli się go wcześniej na kursach online. Lepiej znali polski studenci o polskich korzeniach oraz osoby, które chodziły na kursy swoim krajem, byli to uczący się na poziomie B1/B1.2, pozostali – na A2.

Tabela 1. Skład narodowościowy badanej grupy, z uwzględnieniem roku studiów

KRAJ POCHODZENIA	LICZBA STUDENTÓW	ROK STUDIÓW NA KIERUNKU SPC
Ukraina	10	I rok
Chiny ¹¹	7	I rok
Wietnam	1	I rok
Rosja	1	I rok
Niemcy ¹²	1	I rok
Turcja	1	I rok
Razem 21 osób		

¹¹ Studenci z Pekinśkiego Uniwersytetu Języków Obcych oraz jeden student z ChRL, który przez dwa semestry uczył się języka i kultury polskiej w IGP UJ na kursie językowym.

¹² Uczący się miał polskie pochodzenie.

KRAJ POCHODZENIA	LICZBA STUDENTÓW	ROK STUDIÓW NA KIERUNKU SPC
Ukraina ¹³	10	II rok
Białoruś ¹⁴	2	II rok
Nikaragua	1	II rok
Korea Południowa	1	II rok
Węgry	1	II rok
Uzbekistan ¹⁵	1	II rok
Słowacja	1	II rok
Razem 17 osób		
Ukraina ¹⁶	19	III rok
Razem 19 osób		

Zasadnicza część anonimowego kwestionariusza podzielona była na dwie części, pierwsza dotyczyła Biblii, druga bohaterów mitologii greckiej i rzymskiej, przedstawicieli literatury i filozofii starożytnej¹⁷. W części pierwszej zamieszczono 5 najpopularniejszych związków frazeologicznych związanych z Biblią, a badani mieli rozstrzygnąć, czy znają podane wyrażenia. Pytano o:

- *cierpienia Hioba,*
- *wyrok Salomonowy,*
- *Piłatowe umywanie rąk,*
- *Sodomę i Gomorę,*
- *żonę Lota.*

Pojawiło się też pytanie, czy zanim przyjechali do Polski, wiedzieli, czym jest Biblia (jeśli tak, należało sformułować komentarz w tej kwestii). Tych, którzy odpowiedzieli twierdząco, proszono o wskazanie okoliczności, w jakich się zetknęli ze Starym i Nowym Testamentem. Jeśli źródłem wiedzy respondentów były studia w Polsce, mieli zaznaczyć, czy zdobyli ją podczas wykładów, na zajęciach praktycznej nauki języka, dzięki samodzielnej lekturze czy też w inny sposób.

¹³ Wśród studentów II roku z Ukrainy czworo miało polskie korzenie.

¹⁴ Jedna osoba miała polskie korzenie.

¹⁵ Uczący się miał polskie pochodzenie.

¹⁶ Słuchacze III roku wypełniali ankietę, by można było sprawdzić, w jakim zakresie podczas wspólnych zajęć ich wiedza się pogłębiła. W grupie studentów III roku żadna osoba nie miała polskich korzeni.

¹⁷ Związki frazeologiczne wykorzystane w badaniu nauczająca wybrała spośród tych, które pojawiały się w tekstach literackich wykorzystywanych podczas zajęć z literatury.

W części drugiej badania podano wyrażenia związane z bohaterami mitologii z poleceniem ich wyjaśnienia. Były to:

- *pięta Achillesa*,
- *sąd Parysa*,
- *zbrodnia Edypa*.

Respondenci mieli także krótko opowiedzieć historię Antygony. W kolejnym pytaniu ich zadaniem było skojarzenie osoby z dziedziną, którą się zajmowała. Należało połączyć imiona: Sofoklesa, Platona, Homera, Safony, Epikura i Seneki z takimi obszarami, jak: poezja, epos, filozofia, dramat. Na koniec części drugiej zadano także pytanie, czy w trakcie nauki języka polskiego na studiach respondenci zdobyli nową dla siebie wiedzę o ważnych postaciach kultury i literatury starożytnej, wraz z prośbą o ewentualny komentarz na ten temat.

4.5. Wyniki analizy ankiet

Analiza odpowiedzi pokazała, że większość studentów I roku, którzy wypełnili kwestionariusz (21 osób), orientuje się, czym jest Biblia. 15 wypełnionych arkuszy zawierało krótką informację potwierdzającą – pojawiły się odpowiedzi, że to książka ludzi, którzy wierzą w Jezusa, księga ważna dla chrześcijan. Spośród obecnych w tej grupie 6 studentów z Pekinu 5 potwierdziło, że wie, czym jest Pismo Święte, m.in. student, który uczył się języka i kultury polskiej we własnym zakresie w IGP UJ. Jeden z uczących się pochodzących z Państwa Środka napisał, że ma przyjaciół katolików i od nich zdobył informacje na temat Biblii; inny dowiedział się, czym jest Pismo Święte w domu rodzinnym.

Gorzej w badanej grupie studentów I roku wypadły odpowiedzi na pytania o związki wyrazowe – tych odnoszących się do Starego i Nowego Testamentu nie znał prawie nikt. Zaskoczeniem natomiast okazały się odpowiedzi dwóch studentów z Chin, z uniwersytetu w Pekinie, którzy wiedzieli, kim był Hiob i co oznacza wyrok Salomona. W komentarzu jeden z nich napisał, że znani autorzy wykorzystują motywy biblijne oraz mitologiczne: wymienił Camusa oraz jego nawiązanie do mitu o Syzyfie, a także Szyborską i wiersz poetki *Żona Lota*. Przedstawiciele dalekich kultur bywają więc zorientowani lepiej niż ich koledzy z krajów słowiańskich¹⁸.

Znajomość postaci z literatury starożytnej w badanej grupie była bardzo słaba. Studenci w większości nie znali zupełnie związków frazeologicznych, w niektórych

¹⁸ Studenci z Azji, czytając teksty, skrzętnie sprawdzają każde słowo oraz wyrażenie, a to przecież w nich zakłęta jest kultura. Na temat słów, które mają zakodowane znaczenia, pisały m.in. Ligara (2008), Zarzycka (2004), powołując się, odpowiednio, na Gallisona oraz Agara.

przypadkach respondenci orientowali się jedynie, co znaczy pojęcie *pięta Achillesa* (na 21 osób 7 zaznaczyło, że wie, kim był Achilles). Prawie nikt nie wiedział, kim byli Antygona, Parys, Edyp. Tylko jedna ankietowana potwierdziła znajomość wszystkich pojęć – studentka z Ukrainy, która uczęszczała do szkoły o profilu humanistycznym. Dwie odpowiedzi były nieco zaskakujące: jeden ze studentów z Ukrainy napisał, że sąd Parysa to stolica Francji; inny, także z Ukrainy, przy pytaniu o znajomość Biblii wskazał imię bohatera cyklu książek J.K. Rowling – Harry’ego Pottera.

Na II roku SPC ankietę wypełniło 17 osób, wśród nich 16 potwierdziło, że wie, czym jest Biblia. W tej grupie była studentka z Nikaragui, która uczęszczała do szkoły katolickiej, oraz 2 osoby z Białorusi uczące się wcześniej w szkole polskiej przy Polskiej Macierzy Szkolnej¹⁹. Dobrą znajomością Biblii wykazali się także student z Węgier (jego rodzice to duchowni protestanczy) oraz studentka ze Słowacji wychowana w religii katolickiej. Tylko ci badani (5 osób) rozumieli znaczenie wszystkich idiomów związanych z Biblią. Podobnie wyglądały wyniki części drugiej badania, dotyczącej bohaterów i ważnych postaci filozofii oraz literatury starożytnej. Wspomniana piątka poprawnie połączyła nazwiska osób z dziedziną oraz potwierdziła znajomość związków wyrazowych zaczerpniętych z kultury greckiej i rzymskiej. Pozostali najczęściej nie wiedzieli, kim byli Safona, Seneka; nie umieli wyjaśnić znaczenia wyrażenia *sąd Parysa*, nie potrafili opowiedzieć historii Antygony czy Edypa. Wszyscy badani znali natomiast związek frazeologiczny *pięta Achillesa*.

Na III roku studiów, czyli wśród studentów, którzy w październiku 2023 wykazali poważne braki w zakresie wiedzy kulturowej, przeprowadzone jesienią 2024 roku badania ankietowe miały sprawdzić, co zapamiętali z tego, czego ich nauczono, czyli na ile pogłębiła się ich kompetencja kulturowa. Ważne było też, by napisali, jakie mieli wcześniej doświadczenia oraz wiedzę w tym zakresie. Kwestionariusz ankiety wypełniło 19 osób, wśród nich 17 potwierdziło, że rozpoczynając zajęcia, wiedzieli coś na temat Biblii. W grupie, która udzieliła odpowiedzi twierdzącej, 5 osób (4 studentki i 1 student) w komentarzach dodało, że poznało Pismo Święte w domu rodzinnym, dzięki babciom, które opowiadały im historie biblijne, gdy ilustrowały sytuacje, jakie przydarzyły się im w życiu, lub też wykorzystywały opowieści oparte na Biblii jako bajki na dobranoc. Wśród tych respondentów 3 osoby znały wszystkie idiomy oparte na wiedzy o Starym i Nowym Testamencie.

Wyniki analizy drugiej części ankiety – która miała sprawdzić poziom znajomości mitologii oraz ważnych postaci ze świata kultury starożytnej – pokazały, że uczący się zapamiętali materiał z zajęć²⁰: znali znaczenie wyrażen, o które ich pytano,

¹⁹ Warto podkreślić, że organizacja, która istniała na Białorusi od grudnia 1995 roku, została zlikwidowana we wrześniu 2022 roku, po wybuchu wojny rosyjsko-ukraińskiej.

²⁰ Zaznaczyli, że większość idiomów poznali podczas zajęć w IGP UJ, czyli ćwiczeń z literatury, praktycznej nauki języka lub podczas wykładów.

prawie dobrze przyporządkowali imię osoby do dziedziny. Zdecydowanie najsłabsza okazała się wiedza na temat Safony – tylko jedna osoba wiedziała, że to poetka.

5. Wnioski

Na podstawie analizy kwestionariusza ankiety można wyciągnąć następujące wnioski. Po pierwsze, nie potwierdza się założenie postawione w 2004 roku, iż przybysze z krajów Dalekiego Wschodu wiedzą na temat kultury polskiej mniej niż Słowianie – czasem bywa odwrotnie. Po drugie, poziom wiedzy kulturowej większości uczących się wymaga od nauczających ciągłego jej uzupełniania. W związku z tym zachodzi konieczność ustalenia na początku procesu kształcenia stopnia znajomości znaków ważnych dla kultury polskiej u uczących się. Wiedza ta jest podstawą, by czytać polskie teksty literackie. Warto także sprawdzić zaplecze kulturowe studentów, doświadczenie w uczeniu się języka (dobrze jest w tym celu przeprowadzić ankietę, która pokaże stan wiedzy, co ułatwi wspólną pracę, uświadomi różnice). Następnie osoba prowadząca zajęcia z literatury powinna zaplanować na początek spotkania, które uzupełnią wiedzę uczących się o tę niezbędną do lektury współczesnych tekstów literackich. Zanim bowiem przejdziemy na wspomniany wyższy poziom i zaczniemy uczyć patrzenia z szerszej perspektywy na poznawane treści, rozwijając kompetencję kulturową oraz interkulturową, konieczne jest zweryfikowanie i uzupełnienie wiedzy niezbędnej, aby rozumienie nowo poznawanej kultury rozszerzało horyzont studentów, kształtowało postawę gotowości. Ważna wydaje się również współpraca z nauczającymi innych przedmiotów. Konieczne jest na przykład podczas zajęć praktycznej nauki języka stałe poszerzanie kompetencji leksykalnej uczących się o znajomość powszechnie funkcjonujących w języku polskim frazeologizmów (zwłaszcza tych wywodzących się z mitologii oraz Biblii). Istotne są też nawiązania literackie, m.in. na wykładach z historii Polski oraz zajęciach z interpretacji dzieła artystycznego, które przewiduje program nauczania. Dzięki temu, że studenci dowiedzą się od nas więcej, łatwiej im będzie patrzeć z innej perspektywy na czytane wspólnie teksty kultury.

Bibliografia

- Bachtin M., 1986, *Estetyka twórczości słownej*, tłum. D. Ulicka, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Boski P., 2009, *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Wydawnictwo SWPS Academica, Warszawa.

- Burzyńska A., Markowski M.P., 2007, *Teorie literatury XX wieku. Antologia*, Znak, Kraków.
- Czerkies T., 2012, *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Czerkies T., 2016, *Rozwijanie kompetencji interkulturowej studentów koreańskich albo oswojanie nieoswojonego*, [w:] I. Janowska, P.E. Gębał (red.), *O lepsze jutro studiów polonistycznych. Glottodydaktyka polonistyczna dziś*, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 119-136.
- Czerkies T., 2019, *Płeć i/a kultura: uczący się o zróżnicowanych korzeniach kulturowych*, [w:] E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego w grupach heterogenicznych*, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 161-180.
- Czerkies T., Prizel-Kania A. (red.), 2022, *Między Wschodem a Zachodem. O wyzwaniach dydaktycznych podczas pracy z grupami chińskimi*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- ESOKJ: Rada Europy 2003, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Wydawnictwa CODN, Warszawa [polskie tłumaczenie dokumentu: Council of Europe, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Council of Europe Publishing, Strasbourg].
- Garncarek P., 1997, *Świat języka polskiego oczami cudzoziemców*, Wydawnictwo DiG, Warszawa.
- Garncarek P., 2006, *Przestrzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Gębał P.E., 2004, *Program nauczania cudzoziemców realiów polskich*, [w:] W.T. Miodunka (red.), *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków, s. 129-147.
- Gębał P.E., 2010, *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców. Podejście porównawcze*, Universitas, Kraków.
- Gębał P.E., 2013, *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Gębał P.E., 2014, *Krakowska szkoła glottodydaktyki polonistycznej na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Gębał P.E., 2018, *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Gębał P.E., Miodunka W.T., 2020, *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Hofstede G., 2007, *Zasady gry społecznej*, [w:] G. Hofstede, G.J. Hofstede, M. Minkov (red.), *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, tłum. M. Durska, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa, s. 19-35.
- Hofstede G.J., 2009, *The Moral Circle in Intercultural Competence. Trust Across Cultures*, [w:] D.K. Deardorff (red.), *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, Sage Publications, Thousand Oaks, s. 85-99.
- Janowska I., 2017, *Mediacja i działania mediacyjne w glottodydaktyce*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 80-86.
- Janowska I., Bodzioch M., 2016, *Trening akulturacyjny a rozwijanie interkulturowej kompetencji komunikacyjnej*, „Neofilolog”, nr 46(2), s. 219-231.
- Janowska I., Plak M., 2021, *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Od teorii do praktyki*, Księgarnia Akademicka, Kraków.

- Kajak P., 2022, *Kultura popularna w nauczaniu polszczyzny jako języka obcego. Wstęp do językoznawstwa glottodydaktycznego*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Komorowska H., 2002, *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Ligara B., 2008, *Leksykultura w ujęciu Roberta Galissona a nauczanie kompetencji kulturowej*, [w:] W.T. Miodunka, A. Seretny (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 51-61.
- Lipińska E., Seretny A. (red.), 2019, *Nauczanie języka polskiego jako obcego w grupach heterogenicznych*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Martyniuk W., 1996, *Praca z tekstem autentycznym w nauczaniu języków*, [w:] „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 7/8, s. 41-46.
- Martyniuk W., 1998, *Wartość dydaktyczna tekstów w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 10, s. 91-96.
- Miodunka W.T., 2004, *Kompetencja socjokulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Zarys programu nauczania*, [w:] W.T. Miodunka (red.), *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, Universitas, Kraków, s. 97-117.
- Miodunka W.T. (red.), 2004, *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, Universitas, Kraków.
- Miodunka W.T., 2010, *Glottodydaktyka polonistyczna w dobie globalizacji i informatyzacji*, [w:] R. Nycz, W.T. Miodunka, T. Kunz, *Polonistyka bez granic. IV Kongres Polonistyki Zagranicznej, Uniwersytet Jagielloński, 9-11 października 2008 r.*, t. 2, *Glottodydaktyka polonistyczna – współczesny język polski – językowy obraz świata*, Universitas, Kraków, s. 41-54.
- Wawrzeń M., 2019, *Projekt jako narzędzie rozwijania międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej*, [w:] D. Lech-Kirstein, M. Makuchowska (red.), *Bariery i pomosty w glottodydaktyce polonistycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole, s. 233-242.
- Wawrzeń M., 2021, *Elements of the Intercultural Approach in the Latest Course Books for Teaching Polish as a Foreign Language: Analysis*, [w:] I. Piechnik (red.), *Intercultural Linguistic and Literary Studies*, Avalon, Kraków, s. 116-134.
- Wierzbicka A., 1999, *Emocje. Język i „skrypty kulturowe”*, [w:] A. Wierzbicka, *Język – umysł – kultura*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 163-189.
- Wilczyńska W., 2005, *Czego potrzeba do udanej komunikacji kulturowej*, [w:] M. Mackiewicz (red.), *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, Poznań, s. 13-26.
- Wilczyńska W., Mackiewicz M., Krajka J., 2019, *Komunikacja interkulturowa. Wprowadzenie*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań.
- Zarzycka G., 2000a, *Dialog międzykulturowy. Teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Zarzycka G., 2000b, *Etnocentryzm, polonocentryzm, wielokulturowość, wielogłosowość... – opis orientacji obecnych w nauczaniu języków obcych*, [w:] J. Mazur (red.), *Polonistyka*

- w świecie. *Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 69-81.
- Zarzycka G., 2004, *Linguakultura – czym jest, jak ją badać i „otwierać”*, [w:] A. Dąbrowska (red.), *Wrocławska dyskusja o języku polskim. Materiały z międzynarodowej konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*, Wydawnictwo Wrocławskiego Towarzystwa Naukowego, Wrocław, s. 435-445.
- Zarzycka G., 2021, *Glottokulturoznawstwo (także polonistyczne) jako jeszcze jedna subdziedzina naukowa glottodydaktyki*, [w:] A. Seretny, E. Lipińska (red.), *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego. Konteksty – dylematy – trendy*, Universitas, Kraków, s. 313-340.
- Zarzycka-Suliga G., 1998, *Znaczenie dialogu w nauczaniu języka drugiego w kontekście kulturowym*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 10, s. 135-142.
- Żydek-Bednarczuk U., 2010, *Standardy kulturowe i stereotypy w kształceniu polonistycznym i komunikacji międzykulturowej*, [w:] R. Nycz, W.T. Miodunka, T. Kunz, *Polonistyka bez granic. IV Kongres Polonistyki Zagranicznej, Uniwersytet Jagielloński, 9-11 października 2008 r.*, t. 2, *Glottodydaktyka polonistyczna – współczesny język polski – językowy obraz świata*, Universitas, Kraków, s. 417-427.

STRESZCZENIE:

Tekst dotyczy kształcenia kompetencji kulturowej i interkulturowej, która jest istotnym czynnikiem warunkującym odbiór tekstów kultury. W części pierwszej – teoretycznej – omówione zostały różne ujęcia kompetencji interkulturowej, a także zagadnienia skryptów kulturowych oraz kulturowego zaprogramowania. W drugiej przedstawiono wyniki badań ankietowych przeprowadzonych wśród uczących się języka polskiego jako obcego pochodzących z krajów słowiańskich i wywodzących się z kultur azjatyckich, takich jak Chiny, Korea oraz Wietnam. Celem ankiety było ustalenie zakresu wiedzy uczących się na temat kultury polskiej, wyrastającej z tradycji chrześcijańskiej oraz śródziemnomorskiej, a niezbędnej do lektury polskich tekstów literackich. Tekst zamykają wnioski wypływające z badań dotyczące kształcenia kompetencji kulturowej i interkulturowej cudzoziemców z różnych kręgów.

Słowa kluczowe: kompetencja interkulturowa, kształcenie kulturowe, wymiary kultur, skrypty kulturowe

PIOTR HORBATOWSKI 

Uniwersytet Jagielloński

NIEKONWENCJONALNE SPOSOBY ROZWIJANIA KOMPETENCJI OGÓLNYCH ORAZ WRAŻLIWOŚCI JĘZYKOWEJ I KULTUROWEJ UCZĄCYCH SIĘ

*Developing Learners' General and Language Competences
and Their Cultural Sensitivity Through Unconventional Methods of Teaching*

The text presents the beginnings and development of the theatre studio, which was established thanks to the inspiration and support of Professor Miodunka. After discussing the theoretical foundations of using theatre classes in teaching Polish language and culture, it also presents the achievements of several foreign students. The final part shows the importance of the studio in the process of teaching Polish language and culture, as well as the most important performances that were created there and their reception.

Keywords: drama in teaching Polish language and culture, intercultural approach, foreign students' reception of Polish culture, drama classes and teaching Polish culture

1. Wstęp

Niniejszy tekst przedstawia początki i rozwój studia teatralnego, które powstało dzięki inspiracji Profesora Miodunki i Jego wsparciu, a działa w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej Uniwersytetu Jagiellońskiego¹ od 1995 roku. *Studentów zabawa w teatr* stała się jednym z niekonwencjonalnych sposobów rozwijania ich wrażliwości językowej i kulturowej oraz kompetencji ogólnych. W artykule ukazano wartość zajęć teatralnych dla uczestniczących w nich studentów jako jednostek,

¹ Obecna nazwa naszej jednostki.

znaczenie, jakie miały one w przełamywaniu stojących przed uczącymi się barier językowych oraz w podnoszeniu ich sprawczości. Przybliżone zostały też najważniejsze spektakle, które powstały w studium na przestrzeni lat, i ich odbiór.

2. Tak to się zaczęło...

Pierwsze moje spotkanie z Profesorem miało miejsce w 1995 roku w Przegorzałach, w Instytucie Studiów Polonijnych Uniwersytetu Jagiellońskiego². Byłem wówczas doktorantem, tuż po zakończeniu pierwszej Szkoły Letniej Języka i Kultury Polskiej dla Obcokrajowców. Rozmowa nasza trwała długo. Pan Profesor z charakterystyczną dla siebie ciekawością ludzi pytał o moje poczynania naukowe, fascynację nauczaniem obcokrajowców, na końcu padło fundamentalne pytanie: „Czy chciałby Pan do nas dołączyć?”. W trakcie rozmowy interesował się także tym, co ze swoich wcześniejszych doświadczeń mógłbym wnieść do działań Instytutu³.

Odpowiedź brzmiała – teatr. Jako absolwent teatrologii marzyłem o wielkim teatrze, pełnym realizowaniu się na scenie, jako aktor, reżyser, twórca... Miałem nawet pewne doświadczenia i jako aktor, i jako reżyser. Studio teatralne studentów obcokrajowców, przygotowujące spektakle po polsku, miało stać się dla uczestników instytutowych kursów świetną sposobnością niekonwencjonalnego podwyższania kompetencji językowych i kulturowych, dla mnie zaś oddaniem się jednej z większych życiowych pasji.

1 października 1995 roku ruszyły regularne zajęcia studia teatralnego w Instytucie Polonijnym. Na początek przygotowaliśmy ze studentami dwie sztuki Mrożka: *Na pełnym morzu* oraz *Karola*. Cały semestr pracy obejmował rozmowy o autorze, sztuce i jej interpretacji, próby czytane, sytuacyjne i wreszcie premierę. Pierwsze

² Wciąż przeżywałem trzytygodniową przygodę z nauczaniem polskiego obcokrajowców. Byłem pełen entuzjazmu i wiedziałem, że to jest to, co chciałbym robić w życiu. Jako współpracownik „Dziennika Polskiego” w Londynie napisałem od razu tekst o Szkole, nie prze-czuwając, że to właśnie on po części sprawi, że moje marzenia wkrótce się spełnią. Zostałem zaproszony na rozmowę i powitany słowami: „A więc to jest ten Pan Horbatowski”. W tym momencie kątem oka zauważyłem na ścianie oprawiony mój artykuł o Szkole Letniej, opublikowany w londyńskim dzienniku. Stało się jasne, dlaczego Profesor wiedział już o istnieniu jakiegoś Horbatowskiego.

³ Cała rozmowa upływała w niezwykle miłej, ale ujętej w ramy konwencjonalnej poprawności atmosferze. Tak było do momentu, gdy wspomniałem o swoim teatralnym pomysle. Wtedy poznałem Pana Profesora z innej strony, gdy wychodzi z dyrektorskich ram i pełen entuzjazmu, pasji wypowiada się o studentach, dydaktyce, niekonwencjonalnych rozwiązaniach, odkrywając swoją wielką miłość i oddanie dla tego, co robi.

przedstawienie to duży stres dla aktorów i reżysera, lecz po ostatnim zdaniu wypowiedzianym ze sceny rozległy się gromkie brawa instytutowej publiczności, z Dyrektorem, Profesorem Miodunką, włącznie. Potem, ku zaskoczeniu wszystkich, Profesor wszedł na scenę i pogratulował aktorom, wręczając im piękne czerwone róże, co stało się wieloletnią tradycją. Zaprosił uczestników spektaklu na symboliczny bankiet, który zorganizował na cześć tej historycznej premiery. Wykonawcy poczuli się jak gwiazdy w prawdziwym, profesjonalnym teatrze. Wspominali potem w rozmowach z kolegami i kadrą Instytutu emocje związane z przygotowywaniem przedstawienia, wielogodzinne próby, odbywające się niekiedy w soboty i niedziele, a także treść towarzyszącą im podczas próby generalnej i premiery⁴.

Od pierwszego przedstawienia do dziś studio teatralne wystawiło blisko 60 spektakli. Zajęcia realizowałem również za granicą, pracując jako *Visiting Professor* w USA, Japonii, Korei Południowej, Chinach (zob. Horbatowski, 2021). Spektakle grane były w salach teatralnych, w wewnętrznych przestrzeniach budynków uniwersyteckich, w klubach, w plenerach, m.in. na Rynku Głównym w Krakowie, przy świetle słońca, a nawet blasku księżyca i gwiazd. Fantastyczna, bazująca na intuicji i improwizacji przygoda dzięki zdobywanemu doświadczeniu stawała się przeżywaną, niekonwencjonalną metodą nauczania języka i kultury. Zawsze jednak każdemu kolejnemu spektaklowi towarzyszyła pasja, duże emocje i to, co najciekawsze i najbardziej ekscytujące – możliwość spotkania drugiego człowieka w sytuacji zupełnie innej niż biurko nauczyciela i ławka studencka. W teatrze bowiem emocje są intensywniejsze, interakcje bliższe, a nawiązywane więzi dużo trwalsze.

3. Nowe miejsce – nowe „ja”

To, co w studiu teatralnym przydarza się bardzo często, to możliwość wykreowania przez uczestników na scenie siebie w zupełnie nowym wymiarze. Teatr staje się szansą, aby w nowym kraju, innej kulturze odnaleźć swoje drugie, często od dawna poszukiwane oblicze.

⁴ Już nazajutrz Pan Profesor znalazł czas, aby osobiście porozmawiać ze mną o premierze. Analizował grę każdego z wykonawców, przemiany, jakie zaobserwował, gdy wychodzili na scenę, zostawiając za sobą swój wcześniejszy wizerunek. Profesor zawsze znał wszystkich studentów, kibicował nie tylko ich postępom w nauce, ale też wyborom życiowych dróg. Dzięki teatrowi mógł poznawać ich z jeszcze innej strony. Pierwszy spektakl nie był jednak jakimś ewenementem. Za każdym razem Profesor w skupieniu zasiadał na widowni, żywo reagował na wydarzenia na scenie, na zakończenie były róże, a potem nasze wspólne dyskusje i analizy. Sprawy kultury były Mu zawsze bardzo bliskie, także w wymiarze naukowym (zob. np. Miodunka, red., 2004; Miodunka 2004).

3.1. Hiroaki (Japonia)

O metamorfozach tego typu mogłaby powstać naprawdę niezwykła i długa opowieść. Jedną z nich jest historia Japończyka Hiro, cichego, niepozornego, niczym niewyróżniającego się wśród pozostałych studentów. Kiedy zgłosił się do pracy w studiu teatralnym, role do spektaklu były już przydzielone i mogłem mu jedynie zaproponować zaśpiewanie piosenki. Hiro sam wybrał sobie utwór, znany wszystkim Polakom, *Góralu, czy ci nie żal*. Wybór przyjąłem z mieszanymi odczuciami, ale autonomia studentów, możliwość współuczestniczenia w kształtowaniu przedstawień, jest jedną z kluczowych zasad pracy, więc się zgodziłem. Po pierwszych zaśpiewanych przez Hiro w czasie premiery wersach można było zobaczyć, jak publiczność z niedowierzaniem wpatruje się w wykonawcę. Nasz niepozorny Hiro czarował dźwiękami, wydobywał się z siebie mocne, absolutnie czyste tony, a melodia niosła się po sali, budząc prawdziwe wzruszenie⁵.

Debiut pociągnął za sobą kolejne występy Hiro w studiu teatralnym, w *Legendach krakowskich*, *Pierwszej lepszej* Fredry, a wreszcie w *Tangu* Mrożka, w którym zagrał Edka. W każdym nowym wcieleniu pokazywał, że w większym jeszcze stopniu niż talent wokalny posiadał niezwykły wręcz talent aktorski. Po brawurowo zagranej roli Alfreda w *Pierwszej lepszej* zapytałem go, czy nigdy nie myślał o szkole aktorskiej i grze w teatrze. Wtedy usłyszałem o jego losach. W Japonii nie zdał na studia ekonomiczne. Sfrustrowany zdecydował się wyjechać za granicę, a wybór Polski i nauki języka polskiego był całkowitym dziełem przypadku. Mógł to być każdy inny kraj, padło na Polskę. Nie myślał o aktorstwie, ale w odpowiedzi na moje pytanie, zadał swoje – czy mam na myśli jego studia aktorskie w Polsce. I tu z pomocą przyszedł Profesor Miodunka. Dowiedział się, że w PWST prawdziwie utalentowane osoby wcale nie muszą na początku biegle mówić po polsku. Hiro zdał za pierwszym razem. Stał się ulubieńcem i prawdziwą gwiazdą szkoły teatralnej, i to nie tylko ze względu na swoje dalekie korzenie, ale także z powodu nieprzeciętnych umiejętności. Dziś Hiroaki Murakami jest bardzo aktywnym aktorem w Polsce. Grywa w uznanych warszawskich teatrach, filmach i serialach. W Polsce zadomowił się na stałe, ułożył tu sobie także życie osobiste – niedawno jemu i jego żonie Polce urodziło się pierwsze dziecko.

⁵ Profesor po premierze wyznał, że po raz pierwszy, słuchając tej pieśni, tak mocno ją odczuł i poruszyła go tęsknota i żal tytułowego górala.

3.2. Tomasz (USA)

Teatr pomógł też radykalnie odmienić życie Tomaszowi z USA. Jako student Instytutu nie sprawiał wrażenia osoby, która mogłaby mieć jakiekolwiek życiowe problemy. Zawsze był uśmiechnięty, zadowolony, lubiany przez kolegów. W USA studiował prawo na prestiżowym University of Chicago. W studiu teatralnym zagrał Cześnika w jednym z bardziej zapamiętanych przeze mnie wystawień *Zemsty* Aleksandra Fredry. Odnosił wielki sukces, po premierze zebrał rzęsiste oklaski. Po kilku latach niespodziewanie otrzymałem od niego mail. Dziękował w nim, że mógł uczestniczyć w zajęciach teatralnych, które miały diametralnie go odmienić. Pod pozorami spełnionego młodzieńca krył w sobie lęk i poczucie źle podjętych życiowych decyzji. Studia prawnicze wybrał z woli ojca, gdyż należały one do wielopokoleniowej rodzinnej tradycji. Tymczasem on od zawsze marzył o gastronomii, o pozycji szefa kuchni, pracy w świetnych restauracjach, ciągłym rozwijaniu swoich umiejętności kulinarnych. Bał się jednak wyartykułować przed ojcem swoje pragnienia. Skrywał też przed rodzicami preferencje seksualne. W Krakowie, z pomocą studia teatralnego, wykreował na nowo swój wizerunek, już nie zastraszonego syna, ale młodego człowieka potrafiącego realizować swoje cele. Po powrocie miał siłę podjąć trudną rozmowę z ojcem, następnie ukończyć bardzo dobre szkoły kucharskie, a kiedy pisał swój list, właśnie dostał pracę w jednej z lepszych restauracji w Chicago.

3.3. Nancy

Dla osób takich jak Hiro czy Tomasz zajęcia studia teatralnego stały się już nie tylko przygodą, szansą na skuteczniejszą naukę języka, ale przede wszystkim wsparciem w przełamywaniu barier psychologicznych, zyskiwaniem asertywności i umiejętności radzenia sobie w życiu. Pod tym względem niezwykle był przypadek Nancy, studentki Oxford University. Występowała ona w spektaklu zatytułowanym *Nawojka*. Tekst pisali wszyscy uczestnicy zajęć i dotyczył feministycznej rewolucji, w wyniku której mężczyźni mieli zakaz studiowania na uniwersytetach. Sytuacja, w porównaniu z oryginalną historią, się odwróciła, tym razem Nawojką jest chłopak przebrany za dziewczynę, studiujący na Uniwersytecie Jadwiżańskim, bo nazwa Jagielloński nie mogła się oczywiście w nowym świecie utrzymać. Nancy grała jedną z głównych ról, narratora. Miała najwięcej tekstu, który bardzo szybko opanowała pamięciowo. Należała do najaktywniejszych uczestniczek zajęć, wniosła mnóstwo pomysłów do pisanego scenariusza. Tymczasem, zupełnie niespodziewanie, w czasie jednej z prób wybuchła płaczem i, ku zaskoczeniu wszystkich studentów, wyznała, że nienawidzi występów publicznych, nie lubi sceny. W rozmowie ze mną wyjaśniła potem, że zdecydowała się na udział w studiu teatralnym po to, aby poradzić sobie ze swoim

ograniczeniem. Nie zrezygnowała z dalszych prób i udało się – przezwyciężyła wstyd i treść. Była jedną z najlepiej grających osób w spektaklu. Po premierze, na którą przyjechali jej rodzice, czuła ulgę, ale też ogromną satysfakcję.

4. Siła motywacji

Siłą napędową działań aktorskich jest motywacja⁶. Nie kieruje się ona żadnymi korzyściami, certyfikatami, jakie można otrzymać za udział w kursie, ale wyraża się spontaniczną radością z brania udziału w przedsięwzięciu, które całkowicie spełnia oczekiwania, pozwala na oderwanie się od codziennych spraw, zabawę. Szczególnie istotna wydaje się motywacja integracyjna. Występuje ona wówczas, gdy czujemy emocjonalną więź z jakimś krajem. Mirosław Pawlak zauważa, że motywacja integracyjna nie pojawia się sama z siebie. Warunkiem jej zaistnienia jest podejmowanie konkretnych działań, wytworzenie odpowiedniej atmosfery w czasie zajęć, pozytywnych konotacji i wartości, które uświadomią studentom niewymierne, ale ważne, także ze względów emocjonalnych, korzyści z nauki (Pawlak, 2020: 23).

W przypadku studia teatralnego bardzo istotny element zaistnienia tego typu motywacji stanowi premiera, występ przed publicznością. Daje ona uczestnikom poczucie, że w nowym kraju nie muszą być wyłącznie biernymi obserwatorami życia kulturalnego. Perspektywa obserwatora zmienia się w perspektywę twórcy. Współtworząc spektakl, w pewnym sensie sami wzbogacają kulturę polską i bardziej się z nią integrują. Im większy będzie zasięg oddziaływania przedstawienia, tym integracja ta może się silniej przejawiać⁷. Badania potwierdzają wagę tego typu zabiegów. Prowadzone były przez Jana Iluka i wykazały, że w ośmiu na dziesięć przypadków brak wsparcia, stworzenia odpowiednich warunków dla obcokrajowców przebywających w danym kraju, sprawia, że nie wykształca się u nich motywacja integracyjna, co prowadzi do poczucia izolacji i wyobcowania, a także porażki podczas realizacji wytyczonych celów (Iluk, 2020: 55).

Duży wpływ na motywację i zaangażowanie, jakie towarzyszą uczestnikom spotkań odbywających się w ramach studia teatralnego, mają funkcjonujące w nim zasady, w tym dwie najbardziej podstawowe: dobrowolność zajęć (nie wchodzi do katalogu kursów obowiązkowych) i bardzo duża autonomia uczestników. W opinii

⁶ Profesor Miodunka w czasie naszych rozmów o kolejnych premierach zawsze dużą wagę przywiązywał także do motywacji, jaką wyzwala u studentów udział w studiu teatralnym. Podkreślał w tym względzie znaczenie motywacji wewnętrznej.

⁷ Był to jeden z powodów, dla których Profesor tak dbał, aby każdej premierze nadawać odpowiednią rangę i oprawę.

badaczy (zob. Bourgeois, 2006: 240; Karpeta-Peć, 2008: 5) przymus, narzucanie działań, wyklucza pełne zaangażowanie, ogranicza kreatywność, a co za tym idzie – chęć podejmowania wyzwań. Według Alicji Gałązki (2008: 33) autonomia uczących się sprawia, że pracują znacznie efektywniej, dążąc do podnoszenia własnych kompetencji. W studiu teatralnym autonomia towarzyszy uczestnikom na każdym etapie pracy nad przedstawieniem. Przykładowo, nie ma początkowo obowiązku, aby wypowiadać się wyłącznie po polsku. W tym przypadku, zgodnie z postulatami Stephena Krashena (2003: 150): „pozwól mi słuchać i nie mówić”, studenci sami wybierają moment, kiedy poczuć się gotowi do komunikowania się w języku polskim. Wcześniej ich zadaniem jest skutecznie porozumieć się w każdy dostępny im sposób, także we własnym języku, z pomocą gestów, mimiki, czy po angielsku, który znany jest z reguły wszystkim. Na tym etapie nie ma presji czasu. Każda wypowiedź musi być przez wszystkich zrozumiana, a wspólne dochodzenie grupy do tego, jaki komunikat chciała przekazać któraś z osób, bywa integrujące, niekiedy zabawne, co w większym jeszcze stopniu buduje dobrą atmosferę w czasie zajęć.

4.1. „Wybieram Polskę” – Robert i Francois

Historia Roberta, jednego z uczestników studia teatralnego, potwierdza zasadność powyższych stwierdzeń. Mając kilka lat, Robert wyjechał z rodzicami z Polski do USA. Nie potrafił jednak zaaklimatyzować się w nowym kraju. Zdecydował się po ukończeniu szkoły średniej powrócić do Polski, pójść na studia i rozpocząć tu swoje dorosłe życie. W Polsce również jednak nie mógł się odnaleźć. Był gdzieś pomiędzy, nigdzie nie czując się prawdziwie u siebie, i to stanowiło główną przyczynę niezaliczenia rocznego kursu języka i kultury polskiej w naszym Instytucie. Tylko w zajęciach studia teatralnego uczestniczył od początku do końca. Grał Smoka Wawelskiego w jednym z ważniejszych spektakli, w *Legendach krakowskich*. Akcja rozgrywała się w wielu przestrzeniach budynku przy ul. Grodzkiej, na kilku różnych kondygnacjach, a publiczność podążała za zmianami lokalizacji. Robert zagrał iście brawurowo, a każde jego pojawienie się wywoływało aplauz widzów. Premiera była w dużej mierze jego osobistym sukcesem, tym istotniejszym, że po raz pierwszy odczuł, że w nowej rzeczywistości wcale nie musi odgrywać roli outsidera, że jest akceptowany i doceniany. Nie porzucił nauki i w kolejnym roku zaliczył wszystkie zajęcia. Roberta spotkałem potem po dwóch latach na jednej z krakowskich ulic. Uśmiechnięty, pochwalił się, że rozpoczął studia i jest już na drugim roku. Planował na stałe pozostać w Polsce. Oczywiście przesadą byłoby twierdzenie, że to udział w studiu teatralnym odmienił jego życie. Z pewnością jednak stało się ono pierwszym impulsem do integrowania się z Polską, pojawienia się motywacji do zaprzyjaźnienia się tym krajem.

Niekiedy taka przyjaźń kończy się „stałym związkiem”. Tak stało się w przypadku Francois Martineau z Francji. Był on jednym z najbardziej aktywnych naszych studentów. Pięknie śpiewał, wspaniale grał na gitarze. Występował nie tylko przed kolegami, ale także jako uliczny muzyk, zachwycając przechodniów na Rynku Głównym. Przez dwa lata grał we wszystkich premierach studia teatralnego: w *Nawojce*, *Legendach wciąż żywych*, w przedstawieniu *Królik, królik*, w *Policji*, *Teatrzyku „Zielona Gęś”*. Powoli też Polska i Kraków stawały się jego drugim, a może nawet pierwszym domem. Kiedy zakończył studia, zdecydował nie wracać do Francji. W dalszym ciągu, gościnnie, uczestniczył w zajęciach studia teatralnego. Rozwijał też swoją karierę muzyczną. Z ulicznego grajka stał się muzykiem, zapraszany na różne okolicznościowe uroczystości. Tradycyjny francuski repertuar, złożony z piosenek Georges’a Brassensa, Édith Piaf, Charles’a Aznavouira, Jacques’a Brela, poszerzył o klasyki polskiej poezji śpiewanej i utwory, które sam skomponował w Polsce. Przełomowym momentem w rozwoju jego kariery był udział w telewizyjnym programie *Mam talent*, w którym dotarł do półfinału. Dzisiaj wydaje w Polsce kolejne płyty, gra koncerty, jest integralną częścią polskiego świata muzycznego. Franek Mar, bo pod takim scenicznym pseudonimem występuje, mówi o swojej działalności: „Zagłębiając się w zakamarki polskiej rzeczywistości, polskiej sceny, odkryłem w sobie pragnienie, by stać się łącznikiem między Polską a Francją”.

5. *Intentio auctoris vs. intentio lectoris*

Pierwszy etap pracy studia teatralnego polega na wybraniu formuły przedstawienia; czasami jest to gotowy tekst, innym razem scenariusz tworzony przez grupę w czasie zajęć. Jako prowadzący służę głosem doradczym, ale ostateczna decyzja jest zawsze autonomicznym wyborem grupy. Próby czytane zajmują zawsze najwięcej czasu. W tym przypadku każda kwestia sztuki musi być zrozumiana przez studentów, łącznie z kontekstami, do których może się odwoływać. Jednym z najciekawszych momentów pracy są próby stolikowe, w czasie których odbywa się dyskusja nad interpretacją wybranego wcześniej scenariusza. Powraca wówczas dylemat, na ile można ingerować w treść oryginału, czy poznający kulturę polską obcokrajowcy mają w ogóle prawo odchodzić od „modelowego” odczytania sztuki. Umberto Eco nazywa tego typu odbiorcę tekstu literackiego „modelowym czytelnikiem” (Eco, 2008: 72-73). Dla realizacji celów, jakie stawia przed sobą studio teatralne, nie jest to jednak idealne rozwiązanie. Zawsze przybliżam studentom ową modelową, ponadczasową intencję tekstu, wraz ze wszystkimi jego kontekstami. Teatr otwiera jednak znacznie szersze perspektywy, pole do własnych interpretacji, odkrywania

nowych znaczeń. Również w tym aspekcie studenci mają pełną autonomię. Stanowi ona o sile i wyjątkowości studia teatralnego obcokrajowców. Tylko tutaj bowiem spektakl staje się wypadkową myśli, pomysłów osób z wielu bardzo różnych i odległych od siebie kręgów kulturowych.

Interpretacja i ostateczna forma teatralna: II części *Dziadów*, *Zemsty*, *Tanga*, *Policji*, fragmentów *Transatlantyku*, *Scenariusza dla 3 aktorów*, *Legend krakowskich*, skeczów kabaretowych, socrealistycznych piosenek pokazanych w formie musicalu czy nawet inscenizacji wierszy dla dzieci były wynikiem rozmów, niekiedy pełnych emocji sporów osób ze wszystkich niemal kontynentów (Horbatowski, 2012: 73).

Priorytetowego znaczenia przy odczytaniu tekstu nabiera więc, propagowana przez Richarda Rorty'ego, *intentio lectoris* (Rorty, 2008: 104). Jak zauważa jednak Hanna Mrozowska, we współczesnej glottodydaktyce to odbiorca odgrywa decydującą rolę w interpretowaniu utworu, zyskuje też wszelkie prawa do wykorzystywania go w realizacji własnych celów (zob. Mrozowska, 1998: 211).

5.1. Interpretacyjne „swawole” studentów

Przydarzają się one niemal w każdym kolejnym przedstawieniu. Jednym z nich była inscenizacja legendy o *Panu Twardowskim*. Czytając tekst, jeden z uczestników zajęć zauważył, że Twardowski to istny pierwowzór współczesnego Jamesa Bonda. Rozpaliło to umysły pozostałych studentów do napisania scenariusza, w którym Twardowski, podróżując kolejno do krajów, z których pochodzili uczestnicy zajęć, rozwiązuje z pozoru nierozwiązywalne zadania. Podobnie jak Bond, walczy z czarnymi charakterami, rozkochuje w sobie kobiety, a uwspółcześniona wersja diabła próbuje sprowadzić go do Rzymu. Nawet sposób przedstawiania się głównego bohatera był wzorowany na Bondzie: „Nazywam się Twardowski, Pan Twardowski”.

Po polskie legendy niejednokrotnie sięgali uczestnicy studia teatralnego i zawsze inspirowały ich one do interpretacyjnych podróży. W inscenizacji opowieści *O Wandzie, co nie chciała Niemca* tytułowa postać była zagorzałym kibicem piłkarskiej drużyny Cracovii, a imperialne i matrymonialne plany niemieckiego króla zostały powstrzymane podczas meczu dworu Wandy i króla Alemana, w którym królowna była napastnikiem. Studenci wykorzystali też fakt uczestniczenia w przedstawieniu osób z odmiennych kręgów kulturowych: na dwór Wandy przybywały osoby z różnych krajów, opatrzone cechami, jakie w powszechnym, stereotypowym wyobrażeniu kojarzą się z kulturą, nawykami, przyzwyczajeniami przedstawicieli tych nacji. Przykładowo, Ping-Pong – cesarzowa Chin – pojawiała się z umową na sprzedaż kilku milionów „najwyższej jakości” koszulek dla piłkarzy Cracovii. John McDonald oferował założenie wykwintnych restauracji typu fast food we wnętrzach

wawelskiego zamku. Argentyńczyk Maradona przybywał z darem w postaci piłki, którą niegdyś wbił do bramki ręką, co pozostało niezauważone przez sędziego, a gol zagwarantował jego krajowi mistrzostwo świata.

Bardzo ciekawą próbę interpretacji *Emigrantów* Mrożka podjęły z kolei dwie studentki ze Szwecji i Holandii. Była to refleksja nad różnicami kulturowymi między Polską a ich krajami, poruszająca kwestie feminizmu i braku tolerancji wobec wszelkiego rodzaju odmienności od tradycyjnie przyjętych norm. Dwóch męskich bohaterów *Emigrantów* zamienionych zostało na postacie kobiece, z których jedna miała bardzo konserwatywne spojrzenie na rolę, jaką kobieta powinna odgrywać w rodzinie i społeczeństwie, druga zaś była wyzwoloną feministką, reprezentującą społeczność LGBT. Scenariusz całkowicie samodzielnie napisały same studentki. W rezultacie powstał spektakl naprawdę mądry, niezwykle aktualny i wielopłaszczyznowo odnoszący się do poruszanego tematu.

Interpretacyjne „harce” studentów nie ominęły również wystawianych utworów należących do klasyki polskiej. Jedną z ciekawszych prób tego rodzaju była inscenizacja *Ballad i romansów* Adama Mickiewicza. Wśród wybranych przez studentów utworów znalazły się m.in. *Romantyczność*, *Lilie*, *Powrót taty*, *Świtez*, *Rybka*, *Pani Twardowska*. Uczestnicy zajęć za cel postawili sobie przeniesienie tekstów we współczesne realia. Przykładowo, w balladzie *Świtez* głównymi bohaterami była para zakochanych studentów. Zachowany został przy tym w części oryginalny język Mickiewicza, niektóre partie tekstu zmieniano, a nawet dopisywano nowe. Większe ingerencje w język oryginału nastąpiły przy wystawianiu *Zemsty*. W tym przypadku celem nie było uaktualnienie utworu, a uczynienie go bardziej zrozumiałym dla widzów – studentów Instytutu, z których część dopiero zaczynała naukę polskiego. Konsekwentnie jednak pozostawiono wszystkie najbardziej charakterystyczne dla komedii Aleksandra Fredry frazy, jak słynne „mocium panie” w scenie pisania listu czy „jeśli nie chcesz mojej zguby, krokodyla daj mi luby”.

W historii studia teatralnego zdarzały się jednak i takie sytuacje, w których bardzo świadomie rezygnowaliśmy z wszelkich gier z tekstem. Dotyczyło to z reguły wystawiania polskiej klasyki, która w naszym przekonaniu powinna być w całej swej krasie wybrzmieć ze sceny. Przykładem może być inscenizacja II części *Dziadów* Mickiewicza⁸. Ten plenerowy spektakl rozgrywał się na zewnątrz baszty w Przegorzałach. Już sama lokalizacja wspaniale współgrała z obrzędem, odbywającym się nocą, opodal lasu, w tajemniczej i dość mrocznej okolicy. Przedstawienie było grane przy świetle księżyca i gwiazd, a mrok rozjaśniały pochodnie trzymane przez aktorów – uczestników obrzędu. Spektakl rozpoczynało procesyjne przejście widzów

⁸ To jedno z tych przedstawień, do których bardzo często wracał Pan Profesor, a i dla mnie ma ono do dziś wyjątkowe znaczenie.

i wykonawców na teren zainscenizowanego cmentarza. Widownia stawiała się tym samym częścią rozgrywającego się dramatu, uczestnikiem obrzędu. W centralnym punkcie stał wysoki mur, przed który wychodził Guślarz – mistrz ceremonii. Przed nim mieścił się stary, nieużywany (a więc pusty) basen murowany z dużych, białych kamiennych brył, w którym zapalane było ognisko, dodatkowo rozświetlające miejsce akcji. Zjawy pojawiały się z różnych stron basenu, w tym dwie niewinne duszyczki, zmarłych dzieci: Józia i Rózi, które dzięki specjalnej konstrukcji umieszczonej z tyłu muru mogły znaleźć się na nim i z wysokości wypowiadać swoje kwestie.

6. Przełamywanie barier – studio teatralne na studiach *double degree*

W ostatnim czasie zajęcia studia teatralnego włączyliśmy także do programu studiów I stopnia *double degree* – *Studia polskie: język, kultura, społeczeństwo* – które oferujemy studentom polonistik chińskich. W tym przypadku zależało nam przede wszystkim na pomocy studentom w przełamywaniu barier kulturowych.

Geert Hofstede zwraca uwagę na pięć obszarów, w których różnice między przedstawicielami kultury Zachodu i Dalekiego Wschodu ujawniają się najmocniej. Jednym z nich jest szacunek dla władzy (Hofstede, Hofstede, 2007: 178-216). Ta istotna cecha osób pochodzących z Dalekiego Wschodu w przypadku studentów, którzy w przyszłości będą pracować w polskich przedsiębiorstwach, stanowić może ogromne ograniczenie. W pracy zawodowej będzie się przecież oczekiwać od nich umiejętności radzenia sobie z kulturowymi różnicami i – jak określa to Grażyna Zarzycka (2004: 63) – pełnienia funkcji „międzykulturowych rozmówców”. Będą oni musieli na co dzień zajmować sprecyzowane stanowisko, wyrażać własną opinię, także w sytuacjach potencjalnych konfliktów, również w stosunku do swoich przełożonych. Studio teatralne pomaga im wyrabiać w sobie tego typu predyspozycje. Podczas przygotowywania spektaklu wymiana opinii, interpretowanie znaczeń, ścieranie się przeciwstawnych racji stanowią kluczową składową część pracy. Jak uważa Agnieszka Korytkowska-Mazur:

Teatr rodzi się bowiem z konfliktu, każdy dialog w teatrze jest konfliktem. To, czego możemy się obawiać, to przechylenie szali tylko na jedną stronę i wykluczenie prawdziwego dialogu (Korytkowska-Mazur, 2015: 1).

Zasady panujące w studiu teatralnym, w którym nauczyciel pełni funkcję nie wszechwiedzącego mistrza, ale jedynie współuczestnika, wspierają jeszcze poczucie autonomii i niezależności studentów. Nie wymaga się tu posłuszeństwa, lecz w pełni demokratycznego współudziału w procesie twórczym. Zajęcia stają się dzięki temu

edukacyjnym wyzwaniem, przygodą, procesem negocjowania znaczeń, spektaklem kulturowym, w którym nie ma miejsca dla wszytkowiedzącego pedagoga – mistrza, przekazującego prawdę i wiedzę, (...) elementem składowym pedagogiki otwartej, interkulturowej, interdyscyplinarnej, nie obawiającej się eksperymentów (Kajak, 2010: 56-57).

Takiej aktywnej i asertywnej postawy chcemy uczyć chińskich studentów, a studio teatralne efektywnie pomaga w osiągnięciu tych celów.

Dla wielu uczących się, a dla osób z Dalekiego Wschodu przede wszystkim, duży problem stanowi również umiejętność swobodnego komunikowania się po polsku. Często największą trudnością nie jest wcale skomplikowany system fonologiczny polszczyzny, ale strach przed popełnieniem błędu. Lęk przed „utratą twarzy”, pokazaniem publicznie swych słabych stron, jest ogromnym obciążeniem szczególnie dla studentów chińskich. Stephen Krashen (2003: 148) taką barierę nazywa filtrem afektywnym. Naturalnie blokuje on impulsy językowe, przez co nie są one w stanie docierać do sfer mózgu odpowiedzialnych za akwizycję języka. W procesie kształcenia chodzi więc o ograniczenie aktywności tego filtra. Zdaniem badacza należy w tym celu wpłynąć na trzy tzw. stany afektywne ucznia. Pierwszym z nich jest pozytywna motywacja dotycząca podawanych mu informacji i zadań, jakie powinien wykonać. Drugim – ograniczenie lęku przed porażką, wpłynięcie na poczucie pewności, że zadanie można zrealizować. Trzecim zaś zminimalizowanie stresu. Zajęcia studia teatralnego wypełniają wszystkie trzy powyższe kategorie. Teresa Siek-Piskozub zwraca uwagę, że kreowanie ról uwalnia u dorosłych charakterystyczny dla dzieci mechanizm bezstresowego działania z wrodzoną im ciekawością i radością wynikającą z samej zabawy. Uczestnicy studia teatralnego są w stanie znacznie łatwiej otworzyć się na innych, porzucić kontrolujące i blokujące działanie emocje. W rezultacie zanika obawa przed poniesieniem porażki, stres przed popełnieniem błędu, który prowadziłby do utraty twarzy (Siek-Piskozub, 2001: 23). Mihály Csíkszentmihályi określa ów stan jako optymalne pobudzenie i przepływ (ang. *flow*).

Przepływ to słowo, jakim ludzie opisują stan swojego umysłu, kiedy świadomość jest harmonijnie kierowana i kiedy chcą nadal robić to, co aktualnie robią, dla czystej satysfakcji z wykonywania tego zajęcia (Csíkszentmihályi, 2005).

Zaangażowanie w działania sceniczne inspirowane przez wyobraźnię, pobudza aktywność prawej półkuli mózgowej, wyrывая jednocześnie uczestnika zajęć teatralnych z poczucia bezpiecznej stagnacji. „Optymalne pobudzenie” nie niesie jednak ze sobą stresu, wręcz przeciwnie, wzmacnia pewność siebie, motywację i zaangażowanie w realizowane zadania. Uwalnia od psychologicznych i kulturowych barier, które blokowały uczącego się (zob. Gałązka, 2008: 15-16).

7. Studio teatralne na polonistykach zagranicznych Dalekiego Wschodu

Nieco inne zadania stawia przed prowadzącym realizacja spektakli na polonistykach zagranicznych. Dla studentów szczególnie ważna jest tam możliwość konfrontowania ich kultury z kulturą polską. W spektaklach, które realizowałem w Japonii, Chinach i Korei, zależało mi więc, aby uczestnicy mogli mierzyć się z kwestiami różnic kulturowych i możliwościami ich przełamywania. Od przyszłych ekspertów od spraw polskich w życiu zawodowym będzie się przecież wymagać na co dzień umiejętności pośredniczenia między kulturą własnego kraju a kulturą polską, budowania mostów międzykulturowego porozumienia.

7.1. Polskie legendy w innym kontekście kulturowym

W każdym z tych krajów jeden ze zrealizowanych spektakli bazował na legendach. Wybór nie był przypadkowy. Przede wszystkim legendy, sięgając w odległą przeszłość, dotyczą podstawowych dla danego narodu wartości, sposobów postrzegania świata i ludzi. Nie są przy tym realistycznymi opowieściami o prawdziwych zdarzeniach. Można więc je interpretować, zmieniać lub konfrontować z legendami innych narodów, w tym przypadku japońskimi, chińskimi i koreańskimi. Co równie istotne, legendy, zakorzenione w przeszłości, odnoszą się też do przyszłości, niosą ze sobą określone przesłanie, dzięki czemu, pracując ze studentami nad scenariuszem przedstawienia, można sprawić, że będzie on poruszał istotne zagadnienia współczesnego im świata

W przypadku polonistyk azjatyckich niezwykle wdzięcznym tekstem pod tym względem jest legenda o smoku wawelskim, gdyż postać smoka jest dość mocno zakorzeniona w tamtejszej kulturowej tradycji. Co więcej, jego rola i znaczenie bardzo różnią się od tego, jakie cechy przypisuje smokowi cywilizacja Zachodu:

Istnieje znaczący rozdział pomiędzy znaczeniem smoka w kulturze Wschodu i Zachodu. W Chinach, Japonii, Korei, Wietnamie, Mongolii i innych państwach Dalekiego Wschodu smok czczony jest jako opiekun i przewodnik człowieka, przypominający anielskiego wysłannika boskiego – dawcę deszczu, urodzaju, płodności i bogactwa (Cholewa-Purgał, 2008: 166-167).

Na pozytywne aspekty charakteru wawelskiego smoka zwrócili uwagę w swoim scenariuszu studenci chińscy z polonistyki w Kantonie. Miał on chińskie korzenie i przypadkowo, w czasie jednej ze swych podróży po świecie, zabłądził i znalazł się w Krakowie. Jego złość i frustracja brały się wyłącznie z poczucia tęsknoty za krajem i niezrozumienia wśród mieszkańców grodu Kraka, bojących się go i próbujących

go zabić. Spektakl kończył się happy endem również w przypadku smoka. Studiujący w Krakowie student kantonńskiej polonistyki pomógł mu w powrocie w okolice sąsiadującej z Kantonem góry Baiyun, gdzie zakochał się w pięknej chińskiej smoczycy i żyli potem długo i szczęśliwie. Inną drogą poszli studenci z Tokio, którzy obdarzyli swego smoka przymiotami legendarnych w Japonii potworów Yokai. Był to więc stwór niszczycielski, łatwo wpadający w gniew i mający skłonności do zjadania ludzi. Reprezentował jedno z wcieleń Yokai, tzw. Oni. „Oni są obecnością, która wyklucza naturę ludzką. Funkcjonują w kulturze japońskiej jako antyspołeczeństwo i antymoralność” (Foster, 2017: 154). W interpretacji polonistów z Tokio wawelski smok zyskał symboliczny wymiar wysłannika świata zła, który dąży do wywrócenia zasad i wartości, wedle których od wieków rządzony był gród króla Kraka. Jeszcze inaczej odczytali postać smoka wawelskiego studenci polonistyki z Seulu. Był on ironiczną, stereotypową egzemplifikacją przeciętnego Kowalskiego, leniwego, wiecznie śpiącego, niezbyt rozgarniętego, a kiedy smok głodny – to zły, i tu krył się powód zjadania ludzi.

W każdej z trzech wymienionych inscenizacji studenci bawili się konwencjami scenicznymi, ale przede wszystkim dotyczyli właśnie kwestii różnic kulturowych. Wykorzystywali w tym celu główny wątek oryginalnej legendy, w której bohaterski i mądry Szewczyk przybywa na ratunek Wandzie. W ich scenariuszach nie pojawiał się jednak Szewczyk. W Kantonie zastąpił go student polonistyki Leszek Xin. Była to postać autentyczna, najlepszy student II roku, odgrywany oczywiście przez niego samego. Studenci z Japonii sięgnęli po postać Momotaro (Brzoskwiński Chłopiec), który według japońskiej legendy cudownie narodził się wewnątrz owocu brzoskwińi i wyrósł na wielkiego rycerza, broniącego społeczeństwa przed demonami Oni. Równie waleczną postacią był szewczyk koreański. W tym jednak przypadku bohater należał do postaci historycznych. Yi Sun-sin wsławił się zwycięstwami w ważnych bitwach z Japończykami w XVI wieku.

Każdy z trzech wyzwolicielei Wandy zakochał się w niej, nie mając jednak łatwej drogi do serca królowny, a tym bardziej do łask ojca, króla Kraka. Typowego reprezentanta polskiej, bardzo tradycyjnej mentalności denerwowały niezrozumiałe manery i sposób zachowania przybysza, który na dodatek miałby zostać jego zięciem. Nawet fakt ocalenia córki z rąk bestii nie był w stanie tak do końca przekonać go co do słuszności wyboru ukochanego przez Wandę. Każde z przedstawień kończyło się jednak happy endem, a małżeństwo królowny z obcokrajowcem było szczęśliwe pomimo kulturowych różnic i wrożyło obu krajom przyjaźń. Młodzi z kolei podejmowali się pełnić funkcję kulturowych przewodników, którzy potrafią skutecznie walczyć z fałszywym, stereotypowym obrazem kultury swoich krajów w oczach innych.

8. Wartość (teatralnego) spotkania

Premiera stanowi zawsze w życiu studia teatralnego moment szczególny, ale nie najważniejszy. To, co prawdziwie istotne, dokonuje się wcześniej, w trakcie pracy nad spektaklem. Wtedy studenci mogą w sposób autonomiczny realizować własne artystyczne wizje, wtedy buduje się i wzmacnia ich motywacja, nawiązywane są relacje w grupie. Właśnie te relacje, możliwość spotkania, emocjonalnego poznania z każdym z uczestników są największą wartością wykonywanej przez mnie pracy. Według Cooka celem takiego spotkania jest stworzenie przestrzeni, w której studenci mogą dochodzić do własnych znaczeń, a nauczyciel służy wsparciem, pomagając interpretować zjawiska, opierając się na swoim doświadczeniu, wiedzy, znajomości kulturowych kontekstów badanych kwestii. Michaił Bachtin określał tego typu sytuację „dwugłosowym dyskursem” (zob. Czerkies, 2006: 72), dla Emmanuela Lévinasa (1998: 211) była to „rozmowa bez retoryki, pochlebstwa i uwodzenia, to znaczy bez przemocy, rozmowa, która nie narusza wewnętrzności bytu, który ją przyjmuje”. W rozmowie tej uczestniczą dwie strony i obydwie zyskują dzięki niej nowe doświadczenia, szersze perspektywy patrzenia zarówno na kulturę obcą, jak i rodzimą. Rezultatem takiej wspólnej teatralnej podróży studentów i prowadzącego, biegnącej od pierwszych prób stolikowych, wyboru i interpretacji tekstu, przez próby czytane i sytuacyjne, wyznaczanie kształtu scenograficznego spektaklu, aż po premierę, jest odnalezienie – jak określa to Claire Kramsch – tzw. kultury trzeciego miejsca, przestrzeni, w której w rezultacie negocjacji na nowo odczytane zostają i dookreślone znaczenia, zdarzenia i sytuacje (zob. Kramsch, 1993: 2-9). Nauczyciel w tym dyskursie pełni funkcję, postulowanego przez Grażynę Zarzycką, międzykulturowego rozmówcy, sprawnie poruszającego się w świecie międzykulturowych różnic i podobieństw, umiejącego prowadzić w ich obszarze dialog, który przyczynia się do budowy mostów międzykulturowego porozumienia (zob. Gębał, 2010: 104-105).

9. Podsumowanie

Głęboka wiedza, ale też intuicja Profesora Miodunki sprawdziły się całkowicie. Studio teatralne na stałe wpisało się w program zajęć i życie naszej jednostki. Na zakończenie każdego semestru instytutowa społeczność z zaciekawieniem oczekuje kolejnej premiery. Dla uczestników zaś zajęcia stanowią niezwykłą przygodę z językiem i kulturą polską.

W czasie spotkań krzyżują się i wspomagają wzajemnie różne metody i techniki nauczania. Dzięki grupowemu podejściu studenci nie tylko przyswajają wiedzę, ale też współtworzą ją w dialogu z innymi. Wymiana poglądów, negocjowanie znaczeń

i wspólne rozwiązywanie problemów wspierają głębsze rozumienie i rozwój myślenia krytycznego. Praca nad spektaklem wymaga słuchania, formułowania myśli, wyrażania opinii, podejmowania decyzji i przyjmowania odpowiedzialności. Zajęcia stają się naturalnym polem do treningu kompetencji miękkich, tak ważnych w życiu społecznym i zawodowym.

Wspólne działanie sprzyja też tworzeniu więzi, budowaniu zaufania i poczucia przynależności. Jest to szczególnie istotne w grupach zróżnicowanych kulturowo, w których studio teatralne może pełnić funkcję integracyjną i wspólnototwórczą. Panuje w nim dodatkowo atmosfera współpracy zamiast rywalizacji, co daje przestrzeń do dzielenia się wiedzą, do innowacyjnego eksperymentowania, a popełnianie błędów nie zakłóca poczucia bezpieczeństwa uczestników.

Charakter studia teatralnego, w myśl założenia metody *flow*, sprawia również, że uczestnictwo w nim bywa bardziej angażujące emocjonalnie i poznawczo niż tradycyjne formy nauczania. Ograniczenie stresu związanego z obawą przed niepodołaniem stawianym przed uczącymi się zadaniami daje poczucie kontroli, równowagi między wyzwaniem a umiejętnościami i satysfakcji z istnienia okazji do podejmowania tych wyzwań. Bycie częścią zespołu, możliwość współdecydowania oraz uzyskiwania natychmiastowej informacji zwrotnej wzmacniają z kolei motywację wewnętrzną. Równie istotną rolę odgrywa jednak w przypadku tych zajęć także motywacja integracyjna, pozwalająca czuć się bezpiecznie i przyjaźnie w nowym kraju o odmiennej kulturze i tradycjach.

Wszystkie te elementy powodują, że interkulturowa przygoda, jaką przy każdej nowej premierze stają się zajęcia studia teatralnego, cieszy się niesłabnącym zainteresowaniem uczących się. Wiele razy zdarzało się, że w związku z bardzo liczną grupą chętnych do wzięcia w nich udziału na zakończenie semestru bądź roku akademickiego przygotowywany był więcej niż jeden spektakl.

10. Zakończenie

Chociaż miejsce stałego bywalca, miłośnika studia teatralnego studentów obco-krajowców pozostaje dziś na widowni puste, wciąż powracają Jego słowa, analizy przedstawień, radowanie się z sukcesów swoich podopiecznych. Niejednokrotnie w trakcie przygotowań czy po premierze pojawiają się myśli: „Co powiedziałby Pan Profesor? Jak zareagowałby na zdarzenia dziejące się na scenie?”. I choć brakuje naszych popremierowych dyskusji, Jego dyrektorskich gratulacji składanych zespołowi ze sceny po zapadnięciu kurtyny, w pamięci pozostały Jego słowa: „Jestem po to, aby dodawać skrzydeł”. Staram się to zadanie konsekwentnie wypełniać. Cieszy bardzo, że teatralna społeczność wciąż w mniejszym bądź większym stopniu pozostaje ze

sobą w kontakcie. Przychodzą maile, pojawiają się po latach posty na Facebooku przypominające o okrągłych rocznicach przedstawień, przesyłane są odnajdywane zdjęcia z premier. Bardzo często przywoływana jest też osoba Profesora, dobrego ducha tego teatru, naszego stałego bywalca.

Bibliografia

- Bourgeois E., 2006, *La motivation à apprendre*, [w:] E. Bourgeois, G. Chapelle (red.), *Apprendre et faire apprendre*, Presses Universitaires de France, Paris, s. 229-246.
- Cholewa-Purgał A., 2008, *Taniec ze smokami, czyli kulturowe archetypy smoka w fantastyce baśniowej Urszuli K. Le Guin*, „ER(R)GO. Teoria – Literatura – Kultura”, nr 1(16), s. 165-178.
- Csíkszentmihályi M., 2005, *Przepływ. Jak poprawić jakość życia. Psychologia optymalnego doświadczenia*, tłum. M. Wajda-Kacmajor, Moderator, Taszów.
- Czerkies T., 2006, *Ukryte między wierszami – o czytaniu dyskursywnym tekstów literackich na lekcjach języka polskiego jako obcego (przegląd niektórych stanowisk i propozycji)*, „Języki Obce w Szkole”, nr 6, s. 70-77.
- Eco U., 2008, *Nadinterpretowanie tekstów*, [w:] S. Collini (red.), *Interpretacja i nadinterpretacja. Umberto Eco, Richard Rorty, Jonathan Culler, Christine Brooke-Rose*, tłum. T. Bieroń, Znak, Kraków, s. 51-75.
- Foster M.D., 2017, *Yokai. Tajemnicze stwory w kulturze japońskiej*, tłum. A. Szurek, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Gałązka A., 2008, *Motywacyjna rola dramy w glottodydaktyce*, Impuls, Kraków.
- Gębał P.E., 2010, *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców. Podejście porównawcze*, Universitas, Kraków.
- Hofstede G., Hofstede G.J., 2007, *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, tłum. M. Durska, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
- Horbatowski P., 2012, *Czy Takahiro może fruwać? Wykorzystanie technik teatralnych w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] Z. Gang (red.), *Spotkania Polonistyk Trzech Krajów. Chiny, Korea, Japonia. Rocznik 2010/2011. Międzynarodowa Konferencja Akademicka w Pekinie*, Wydawnictwo PUJO, Pekin, s. 71-76.
- Horbatowski P., 2021, *Zajęcia teatralne jako forma dialogu międzykulturowego w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] A. Seretny, E. Lipińska (red.), *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego. Konteksty – dylematy – trendy*, Universitas, Kraków, s. 341-362.
- Iluk J., 2020, *Motywacja do nauki języków obcych w opisach autobiograficznych*, [w:] D. Gabryś-Barker, R. Kalamarz (red.), *Postrzeganie i rola motywacji w procesie glottodydaktycznym. Perspektywa nauczyciela i ucznia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 50-64.
- Kajak P., 2010, *Nauczanie kultury polskiej w epoce globalnej cyrkulacji treści kulturowych*, [w:] P. Garncarek, P. Kajak, A. Zieniewicz (red.), *Kanon kultury w nauczaniu języka*

- polskiego jako obcego. Materiały z konferencji naukowej*, Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców Polonicum Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 53-64.
- Karpeta-Peć B., 2008, *Otwarty, aktywny, samodzielny... Alternatywne formy pracy. Przewodnik dla nauczycieli języków obcych*. Warszawa.
- Korytkowska-Mazur A., 2015, *Każdy dialog w teatrze jest konfliktem*, „Dziennik Teatralny”, nr 1, <http://www.dziennikteatralny.pl/artykuly/kazdy-dialog-w-teatrze-jest-konfliktem.html> [DW: 15.12.2024].
- Kramsh C.J., 1993, *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Krashen S., 2003, *Explorations in Language Acquisition and Use*, Heinemann, Portsmouth, NH.
- Lévinas E., 1998, *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrznosci*, tłum. M. Kowalska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Miodunka W.T. (red.), 2004, *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, Universitas, Kraków.
- Miodunka W.T., 2004, *Kompetencja socjokulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Zarys programu nauczania*, [w:] W.T. Miodunka (red.), *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, Universitas, Kraków, s. 97-117.
- Mrozowska H., 1998, *Tekst literacki w nauczaniu języka obcego: tendencje nowe i najnowsze*, „Acta Philologica”, nr 25, s. 207-216.
- Pawlak M., 2020, *Strategie motywacyjne w uczeniu się i nauczaniu języka obcego*, [w:] D. Gabryś-Barker, R. Kalamarz (red.), *Postrzeganie i rola motywacji w procesie glotto-dydaktycznym. Perspektywa nauczyciela i ucznia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 15-34.
- Rorty R., 2008, *Kariera pragmatysty*, [w:] Collini S. (red.), *Interpretacja i nadinterpretacja. Umberto Eco, Richard Rorty, Jonathan Culler, Christine Brooke-Rose*, tłum. T. Bieroń, Znak, Kraków, s. 104-105.
- Siek-Piskozub T., 2001, *Uczyć się bawiąc. Strategia ludyczna na lekcji języka obcego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Zarzycka G., 2008, *Opis pedagogiki zorientowanej na rozwój kompetencji i wrażliwości interkulturowej*, [w:] W. Miodunka, A. Seretny (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 63-77.

STRESZCZENIE

Tekst przedstawia początki i rozwój studia teatralnego, które powstało z inspiracji Profesora Miodunki i dzięki jego wsparciu. Po omówieniu teoretycznych podstaw wykorzystywania w nauczaniu języka i kultury polskiej jako obcych zajęć teatralnych przybliżona została zastosowana tu metodologia pracy ze studentami obcokrajowcami; pokazano także znaczenie

studia teatralnego w kształceniu cudzoziemców pochodzących z różnych kultur, osiągnięcia kilku z nich, najważniejsze spektakle, jakie w nim powstały, oraz ich odbiór.

Słowa kluczowe: teatr w nauczaniu języka i kultury polskiej, podejście interkulturowe, kultura polska w oczach obcokrajowców, studio teatralne a nauczanie kultury polskiej

**PODSTAWY
LINGWISTYKI HUMANISTYCZNEJ**

MAGDALENA KNAPEK 

Uniwersytet Jagielloński

LINGWISTYKA A LOGOPEDIA – OD TEORII DO EMPIRII

Linguistics and Speech Therapy – from Theory to Empirical Solutions

Linguistics provides speech therapists with comprehensive knowledge about language and its functioning. Diagnosis and therapy must be based on an in-depth analysis of the linguistic nature of users' communication difficulties. The text aims to show the linguistic anchoring of speech therapy and the benefits resulting from it. It also briefly describes the nature of humanistic linguistics, which focuses not so much on the language system, but on its acquisition, which has individual nature, and it always takes place in a specific context. This approach, which was successfully promoted among speech therapists by Professor Władysław Miodunka, initiated a new way of thinking about therapy and its description in the speech therapy community.

Keywords: linguistics, humanistic linguistics, speech therapy, language development, cognitive development

1. Wstęp

Lingwistyka jest dziedziną, która dostarcza logopedom wszechstronnej wiedzy na temat języka i jego funkcjonowania. Diagnoza i oparta na niej terapia muszą bowiem uwzględniać dogłębną analizę natury językowego podłoża trudności komunikacyjnych użytkownika. Celem niniejszego tekstu jest ukazanie językoznawczego zakotwiczenia logopedii i płynących z tego korzyści. Składa się on z trzech części. W pierwszej zostały przedstawione teoretyczne ujęcia lingwistyki: koncepcje strukturalizmu, pragmatyzmu, generatywizmu oraz kognitywizmu. Stały się one punktem wyjścia do dyskusji pokazującej, w jakim zakresie logopedia wykorzystuje w praktyce poszczególne nurty językoznawstwa teoretycznego. W części drugiej zaprezentowano filozoficzne i psychologiczne koncepcje języka i ich znaczenie dla

logopedii. Ostatnia część pokazuje zaś drogę wychodzącą od tradycyjnie rozumianego językoznawstwa, a zdążającą w stronę lingwistyki humanistycznej, która znajduje zastosowanie we współcześnie rozumianej terapii logopedycznej.

Lingwistyka humanistyczna, którą krzewił wśród logopedów Profesor Miodunka¹, opiera się nie tylko na językowej analizie podłoża trudności komunikacyjnych, ale poszukuje ich potencjalnych źródeł także w historii pacjenta, w jego doświadczeniach językowych. W jej centrum jest więc nie tyle język, ile używający go do realizacji różnych działań społecznych² człowiek, wraz z jego biografią językową, przeszłością, rodziną itp. (zob. m.in. Miodunka, 1990, 2003, 2014).

2. Lingwistyka. Strukturalizm, pragmatyzm, generatywizm, kognitywizm a praktyka logopedyczna

Lingwistyka to nauka badająca język pod kątem jego budowy, jednostek, struktury, funkcji i rozwoju. Strukturalizm, generatywizm i kognitywizm stanowią zazębiające się ogniwa w rozwijającej się refleksji językoznawczej, do której sięgają logopedzi. Przedmiotem ich zainteresowania jest bowiem mowa i szeroko rozumiany opis języka w normie oraz w zaburzeniach, do czego konieczna jest wiedza lingwistyczna.

Strukturalizm to z jednej strony sposób myślenia o języku, z drugiej – metoda badawcza i teoria humanistyczna. Ferdinand de Saussure, jego ojciec, zainicjował inny niż dotychczas ogląd języka. Ogląd ten miał być autonomiczny, synchroniczny i strukturalistyczny, gdyż jego zdaniem „jedynym prawdziwym przedmiotem językoznawstwa jest język rozumiany sam w sobie i dla siebie samego” (de Saussure, 2002: 258).

De Saussure analizował struktury tworzące system języka w myśl fenomenologii Edmunda Husserla, uwzględniającej stanowisko antypsychologiczne, skierowane na badanie bezpośrednich relacji między rzeczami. Zakładał, że język stanowi system synchroniczny: zamknięty układ elementów, do którego nie wolno nic ważnego dodać ani z niego ująć bez naruszenia równowagi całości. Elementy układu wzajemnie

¹ Wiele zawdzięçam Profesorowi. To wszystko, co obecnie jest moim udziałem, nie wydarzyłoby się, gdyby nie jedna rozmowa w 2012 roku. Za tę rozmowę, wsparcie, wiarę oraz każde dobre słowo – dziękuję. Profesor Miodunka zajmuje w moim sercu szczególne miejsce. Jedynie. Pisząc ten tekst, żegnam się z Nim. Przywilejem było znać Go i z Nim współpracować.

² Profesora można więc uznać za prekursora myślenia funkcjonalnego, zgodnego z *Międzynarodową Klasyfikacją Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia* (ICF). Dzięki Niemu zaczęłam inaczej rozumieć diagnozę i terapię, z większą empatią podchodzić do człowieka z zaburzeniami mowy funkcjonującego w grupie społecznej.

się warunkują, czyli są zhierarchizowane, stoją także wobec siebie w opozycji. Opozycje, umożliwiające różnicowanie elementów, są bardzo ważne w terapii logopedycznej, w czasie której podopieczni/pacjenci uczą się rozróżniania głosek, liter, poszczególnych części mowy, a także ich odmiany, np. w zakresie rodzaju³.

Koncepcja rozwijających się linearnych relacji syntagmatycznych w teorii de Saussure'a (2002: 147-148) to z kolei nowy sposób oglądu zjawisk składniowych, w którym:

w każdej wypowiedzi wyrazy nawiązują między sobą – na mocy swego następstwa – stosunki oparte na charakterze linearnym języka, który wyklucza możliwość wymówienia dwóch elementów równocześnie. Te kombinacje, dla których oparciem jest przestrzeń, możemy nazwać syntagmami. Syntagma składa się więc zawsze z dwóch lub więcej jednostek następujących po sobie.

Takie rozumienie syntagmy jest wykorzystywane w analizowaniu zaburzonej komunikacji składniowej (w afazji, dysleksji, analizie mowy osób autystycznych, niesłyszących i niedosłyszących, a także niepełnosprawnych intelektualnie). Objawiają się one trudnościami w wyborze poszczególnych elementów znaczeniowych, a także przy porządkowaniu ich we właściwej kolejności. Ustalenie rodzaju naruszenia porządku umożliwia charakterystykę danego zaburzenia, pozwalając na zaplanowanie terapii prowadzącej do zachowywania przez użytkowników linearnych relacji syntagmatycznych.

Dla praskiej szkoły strukturalistycznej język to system norm społecznych, które są realizowane w indywidualnych procesach mówienia. Jej przedstawicielami byli Roman Jakobson, Nikołaj Trubieckoj i Karl Ludwig Bühler.

Zdaniem Jakobsona język to uporządkowany system, a nie zbiór niepowiązanych elementów, ma on charakter arbitralny (konwencjonalny) i społeczny (Jakobson, Halle, 1964: 8-37); jego badanie powinno być wolne od kontekstów psychologicznych i skoncentrowane na fizycznym przedmiocie języka, czyli na tekście (mowie). Jakobson zajmował się m.in. problematyką fonemu, rozumianego jako odpowiednik umysłowy dźwięku fizycznego (Jakobson, Halle, 1964: 47). To zaś stało się podstawą opisu fonologicznego, który pozwala na określenie, kiedy i jakie głoski są źle realizowane przez osobę z zaburzeniami mowy.

Językoznawca twierdził też, że mówienie (użycie języka) implikuje wybór określonych jednostek i łączenie ich w bardziej złożone struktury: „jednoczesność jednostek i powiązanie linearne kolejnych jednostek są to dwa sposoby łączenia składników językowych przez mówiącego” (Jakobson, Halle, 1964: 111). Ten nurt współcześnie jest bardzo ważny i używany przede wszystkim do opisu różnych postaci afazji, co

³ Opozycje wykorzystywane są także w nauce znaczeń i w tworzeniu pól semantycznych.

też Jakobson sam zapoczątkował. Za kluczowe uznaje się połączenie elementów wybieranych przez użytkownika języka w ciągu syntagmatycznym, co w przypadku poważnych zaburzeń mowy jest bardzo trudne, a czasami wręcz niemożliwe. Powoduje to poważne konsekwencje w funkcjonowaniu poznawczym, społecznym i emocjonalnym. Dlatego też podjęcie terapii logopedycznej pozwala na lepsze życie, które jest językowe, ale również wielowymiarowe w odniesieniu do języka.

Bühler z kolei badał mowę i myślenie dzieci. Według niego język to narzędzie (organ), które przedstawia symbole będące reprezentacjami istoty rzeczy. Symbol pełni funkcję przedstawieniową i pozostaje w relacji z symptomem oraz sygnałem. Symptom wyraża nadawcę i jego akt ekspresji (funkcja ekspresywna), a sygnał odpowiada odbiorcy i zjawisku impresji (funkcja impresywna). Proces komunikacji może być skuteczny jedynie wtedy, gdy odbiorca odczyta intencję nadawcy. W komunikacji zaburzonej mowy proces nadania lub odbioru może się jednak nie udać nie tylko z powodu braku odpowiednich kompetencji osoby z trudnościami językowymi, lecz także w wyniku niemożności sformułowania intencji komunikacyjnej. Proces terapeutyczny wymaga więc nakierowania na podstawowe potrzeby komunikacyjne podopiecznego/pacjenta, które wyrażane są gestem lub za pomocą komunikacji alternatywnej. Nadawca i odbiorca muszą bowiem pozostawać w relacji intersubiektywności wspólnego świata: muszą mieć nie tylko podobną wiedzę językową, ale i podobne rozumienie otaczającej rzeczywistości.

W tym miejscu nie sposób pominąć językoznawczych koncepcji Charlesa Willia Morrisa, amerykańskiego semantyka i filozofa, który stworzył koncepcję semiotyki (opisującej związki między znakami a ich użytkownikami) jako kategorii nadrzędnej wobec semantyki (zajmującej się odniesieniem znaku do rzeczywistości), syntaktyki (badającej relacje między znakami) oraz pragmatyki (opisującej korelacje między znakiem a użytkownikiem). Morris miał w zamyśle oddzielenie związków między znakami i rzeczywistością od związków między znakami i ich użytkownikami. Jego zdaniem język to złożony system, który służy do wyrażania znaczenia za pomocą słów, konstrukcji gramatycznych i mechanizmów pragmatycznych (Fisiak, 1975; Wierzbicka, 1999: 49). Logopedzi w prowadzeniu terapii logopedycznej i budowaniu języka są blisko tak rozumianej semiotyki i znaczenia, ponieważ pozwala im to na skuteczne uczenie mowy oraz budowanie komunikacji. Znaczenie daje bowiem rozumienie, kluczowe najpierw w odbiorze, a później w nadawaniu mowy.

Pojęcie pragmatyki z kolei zawdzięczamy pracom Johna Austina, który sprawcze użycie języka uznawał za bardzo istotny aspekt komunikacji społecznej. Punktem wyjścia jego rozważań było odrzucenie przeciwstawności: *mówić* i *działać*, ponieważ za pomocą słów można działać. Zdaniem Austina język pełni dwie funkcje: przedstawieniową – używany jest do nazywania elementów rzeczywistości, oraz interpersonalną – służy do oddziaływania interpersonalnego (Lyons, 1984; Austin, 1993). W praktyce logopedycznej w przypadku osób, które „nie mają” języka,

najważniejsze jest ustalenie/pokazanie jego sprawczości. Użycie języka daje moc działania, pozwala na osiągnięcie celów i realizowanie zadań, czasami bardzo złożonych, a innym razem tak prostych jak otrzymanie jedzenia czy zakomunikowanie potrzeby pójścia do toalety.

Paulowi Grice'owi, brytyjskiemu filozofowi i pragmatykowi, zawdzięczamy wypracowanie zasad kooperacji uczestników aktu komunikacji oraz stworzenie reguł konwersacji. Jego zdaniem rozmowy, które prowadzimy z innymi ludźmi, są ciągiem związanych wypowiedzi, mających określone cele. Aby kierunek prowadzonej rozmowy mógł być zachowany, należy stosować zasadę kooperacji uwzględniającą kategorie: ilości dostarczanych informacji, ich jakości, sposobu mówienia i odniesienia do tematu (Grice, 1980; Grzegorzczkova, 1995: 155). Logopedia mocno opiera terapię na zasadzie kooperacji, w której bardzo ważne jest dostosowanie materiału językowego do możliwości podopiecznego/pacjenta w celu umożliwienia mu funkcjonowania w procesie komunikacji. Dla przykładu, kiedy zaczyna się terapię dzieci z opóźnionym rozwojem mowy, często wielokrotnie używa się tych samych rzeczowników i czasowników, a kierowane do dziecka komunikaty są bardzo proste i poparte gestem.

Reakcją na strukturalistyczne wizje języka były koncepcje generatywne. Noam Chomsky, autor gramatyki generatywnej, uważał, że język naturalny ma charakter twórczy. Gramatyka, jego zdaniem, powinna badać przede wszystkim kompetencję językową idealnego użytkownika języka, a nie jego wykonanie językowe, czyli mowę. Kompetencję językową rozumiał badacz jako wzór w ludzkim umyśle, pozwalający na rozumienie i budowanie zdań danego języka⁴; idealny użytkownik języka, według Chomskiego, to zaś ten, który należy do jednorodnej społeczności językowej i zna jej język w sposób doskonały; nie podlega też takim uwarunkowaniom jak ograniczona pamięć, rozproszenie uwagi i błędy. Chomsky zmodyfikował jednakże ten pogląd, uwzględniając w mowie użytkownika działanie różnych czynników, np. psychologicznych, stąd też późniejsza gramatyka generatywna ma charakter mentalistyczny (Chomsky, 1982; Lyons, 1996). Kiedy w terapii logopedycznej mówimy o regułach, zgodnie z którymi generujemy zdania, to odwołujemy się bezpośrednio do ujęć amerykańskiego badacza. Takie spojrzenie pozwala na opisanie nieidealnego użytkownika języka, który popełnia błędy, ma problemy z pamięcią, koncentracją uwagi, nie stosuje zasady linearności, a bardzo często ma trudność z rozumieniem znaczenia używanych słów.

Językoznawstwo kognitywne natomiast bada użycie języka, łącząc pragmatykę z semantyką. Odczytanie sensu wypowiedzi składa się z trzech głównych komponentów (ramy interpretacyjnej):

⁴ Zapoczątkowało to poszukiwania uniwersalnych cech ludzkiego umysłu dotyczących języka (Chomsky, 1982; Lyons, 1996; Bobrowski, 1998).

- znajomości kodu (słownictwa i reguł tworzących konstrukcje składniowe),
- wiedzy o świecie koniecznej do interpretacji wypowiedzi (wiedzy ogólnoludzkiej, doświadczenia jednostki, a także elementów wspólnych danej kulturze społecznej),
- twórczego wnioskowania nadającego sens usłyszanej wypowiedzi (Grzegorzewska, 1995: 151-152).

Centralnym zagadnieniem językoznawstwa kognitywnego jest kategoria językowego obrazu świata, która ujmuje sposób oglądu rzeczywistości za pomocą języka. U podłoża jego istnienia kognitywiści stawiają możliwości ludzkiego umysłu. O ile generatywizm próbował wykreować idealnego użytkownika języka, o tyle kognitywizm język traktował jako odbicie procesu poznawczego, stąd też nie było konieczne porządkowanie rzeczywistości za pomocą języka (Langacker, 1995; Tabakowska, 1995). Pokłosiem kognitywizmu jest pojęcie logopedii nieidealnej, która postrzega pacjenta pragmatycznie i funkcjonalnie, nie zawsze dając użytkownikowi idealne narzędzia, ale takie, które pozwalają mu na zachowanie dobrostanu.

3. Filozoficzne i psychologiczne koncepcje języka i ich znaczenie dla logopedii

Człowiek mówi. Mówimy na jawie i we śnie. Mówimy ciągle – także wtedy, gdy nie wypowiadamy ani słowa, lecz tylko słuchamy albo czytamy, nawet wtedy, gdy właściwie ani nie słuchamy, ani nie czytamy, lecz oddajemy się pracy lub korzystamy z wolnego czasu. Stale w jakiś sposób mówimy. Mówimy, bo mówienie jest dla nas czymś naturalnym. Nie wypływa ono dopiero z jakiegoś szczególnego chcenia. Mówi się, że człowiek dysponuje językiem z natury (...) jest istotą żywą zdolną do mówienia (Heidegger, 2007: 5).

Powyższe przesłanie może stanowić punkt wyjścia do filozoficznych rozważań dotyczących języka, ważnych w kontekście logopedii. Otwiera ono bowiem możliwość myślenia o połączeniu opisu struktur językowych z aspektami/treściami poznawczymi i emocjonalnymi, a także z biografią językową człowieka doświadczającego zaburzeń językowych.

Martin Heidegger charakteryzował język jako uzewnętrznienie/wyrażenie myśli, aktywność przypisaną tylko człowiekowi – „możność mówienia wyróżnia człowieka jako człowieka (...). Język nie jest tylko środkiem wymiany służącym wzajemnemu zrozumieniu, lecz prawdziwym światem” (Heidegger, 2007: 216, 224). Mowa w takim rozumieniu to aktywność narządów głosu i słuchu, stanowiąca foniczne wyrażenie myśli i emocji; to narzędzie, za pomocą którego człowiek może wyrazić to, co rzeczywiste i nierzeczywiste.

Mowa, czyli realizacja sytemu językowego, daje możliwość intencjonalnego uporządkowania świata, uczynienia go przejrzystym i łatwym do przyswojenia. Dzięki językowi możliwe jest myślenie i odwrotnie – myślenie pozwala stworzyć język. Logopedia jako nauka dostrzegająca zaburzenia mowy na jej wszystkich płaszczyznach, łączy dotychczasową wiedzę ze zdobyczami neuropsychologii – nauki rozwijającej się w zawrotnym tempie, która z perspektywy neurobiologicznej pozwala na określenie zależności myślenia i poznania (Knappek, 2013: 137-138).

Proces nabywania języka, a następnie posługiwanie się nim w znaczący sposób wpływają na sposób ludzkiego poznania. Ujęcie języka w kontekście rozwoju poznawczego człowieka stanowiło podstawę zainteresowań naukowo-badawczych Jeana Piageta i Lwa Wygotskiego, badaczy bardzo różnie ujmujących to samo zjawisko. Piaget twierdził, że mowa jest odzwierciedleniem rozwoju poznawczego, Wygotski natomiast uważał ją za prymarną wobec rozwoju poznawczego. Jego zdaniem mowa wewnętrzna, będąca odzwierciedleniem mowy dorosłych, stanowi część procesu myślenia. Dla Piageta natomiast „myśl to zinternalizowane działanie” (Wood, 2006: 20), wiedza i inteligencja są więc skorelowane z czynnościami motorycznymi, praktyką. W języku zachodzi myślenie, ale czynności umysłowe nie wywodzą się z mowy, lecz z działania, które stanowi początek wszystkich procesów poznawczych. W przeciwieństwie do Piageta, który uważał, że mowa ma charakter egocentryczny, Wygotski widział ją jako zjawisko społeczne i komunikacyjne; początkowo pełni ona funkcję kontrolną i komunikacyjną, później staje się dla dziecka narzędziem myślenia służącym do samoregulacji i opisu reprezentacji świata (Wood, 2006: 27). Działania fizyczne tworzą zręby myślenia, mowa również prowadzi do myślenia werbalnego, a więc każda forma myślenia jest też czynnością, dzieje się w mowie i poprzez mowę.

Wspomniane koncepcje są niezwykle istotne dla logopedycznych działań terapeutycznych, których podstawowym celem jest zbudowanie lub odbudowanie systemu językowego. Dzięki nim rosną bowiem możliwości poznawcze podopiecznego/pacjenta, umożliwiając mu rozwój, naukę, istnienie w społeczeństwie. Mowa stanowi więc umiejętność prymarną wobec wszystkich innych: osoba bez mowy nie nauczy się czytać, pisać, nie będzie w stanie rozwiązywać ani prostych, ani złożonych zdań, nie będzie mogła w pełni uczestniczyć w życiu społeczności.

Zdaniem psychologów, a także fenomenologów, poziom opanowania języka stanowi wyznacznik rozwoju poznawczego. Procesy poznawania świata i nabywania kompetencji komunikacyjnych pozostają ze sobą w ścisłej korelacji na płaszczyźnie rozwoju intelektualnego człowieka. Hans-Georg Gadamer, do którego ujęć chętnie sięgają logopedzi, podkreśla, iż „językowa wykładnia poprzedza wszelką myśl i wszelkie poznanie” (Gadamer, 1979: 51), a „język to uniwersalne medium, w którym dokonuje się rozumienie” (Gadamer, 1993: 357). Filozof stwierdził również, że możliwość nabywania kompetencji językowych jest zależna od prawidłowo

funkcjonującego aparatu słuchowego. Gadamer mówi: „kształtowanie się języka charakteryzuje się w szczególności tym, że słuch wydobywa to, co w danej sytuacji jest ważne” (Gadamer, 2003: 31). Jego zdaniem rozumienie jest dla człowieka prymarne wobec innych form poznawczych, ale przede wszystkim wobec nadawania mowy; podkreśla też wagę rozumienia w procesie nabywania języka. Jeżeli odnieść jego koncepcje do etapów rozwoju mowy, szczególne ich potwierdzenie można odnaleźć w rewolucji 9. miesiąca życia, kiedy u dziecka pojawia się pole wspólnej uwagi i gest wskazywania palcem. To od nich zaczyna się wszelkie rozumienie, a także naśladowanie, których ostatecznym efektem stanie się rozwój mowy czynnej.

Rozumienie zachodzi w relacji między językiem a użytkownikiem. Z tego też powodu język nie może być opisywany bez użytkownika, w którego umyśle się tworzy. Paul Ricoeur dodawał przy tym, że „językowi przysługuje referencja tylko w konkretnym użyciu” (Ricoeur, 1989, za: Cieszyńska, 2013). W kontekście terapii logopedycznej będzie to użycie prawidłowe znaczeniowo, które jest konieczne w procesie uczenia się i poznawania świata.

Na szczególną rolę drugiego człowieka w akcie komunikacji zwracają uwagę m.in. Emmanuel Lévinas, Paul Ricoeur i Michael Tomasello.

Lévinas podkreśla, że dzięki językowi kształtuje się nasza tożsamość i istnienie w określonej kulturze, tworzą się więzi społeczne. Język pozwala nam na porozumienie z innymi ludźmi. Filozof twierdził:

Mówić to poznawać drugiego i jednocześnie dawać się poznać. Ten drugi jest nie tylko poznawany, ale i pozdrawiany. Jest nie tylko nazywany, lecz także przyzywany. Mówiąc to samo językiem gramatyki, inny pojawia się nie w mianowniku, lecz w wołacz. Myślę nie tylko o tym, czym on jest dla mnie, lecz również i jednocześnie, a nawet przedtem, czym ja jestem dla niego (Lévinas, 1991: 8).

Brak języka i jego zaburzenia powodują trudności nie tylko poznawcze, lecz również społeczne. Stanowią one źródło niezrozumienia, a czasem nawet braku akceptacji dla innego, który ma problemy z komunikacją, wynikające często z trudności z nawiązaniem więzi społecznych i kulturowych. Bycie z drugim człowiekiem i bycie w świecie jest bowiem silnie uwarunkowane stopniem opanowania języka. Poważne zaburzenia komunikacyjne utrudniają poznanie rzeczywistości, która jest językowa, mogą powodować izolację dzieci i skazywać je na egzystencję w chaosie własnych myśli. Nie da się przecież mówić o uporządkowanym świecie, kiedy nie ma w nim języka (jak np. w sytuacji dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu).

Na zagadnienie językowego poznawania świata oraz budowanie więzi społecznych zwraca uwagę również Ricoeur (1989). Pełnia zrozumienia, twierdzi badacz, jest możliwa tylko poprzez dialog. To ważne słowo akcentuje równoważną rolę nadawcy i odbiorcy w akcie komunikacji, język bowiem to nie tylko nośnik znaczenia, ale również narzędzie niezbędne do porozumienia się z drugim człowiekiem;

człowiekiem, który inaczej doświadcza świata i inaczej w nim funkcjonuje. Z sytuacją braku uczestniczenia w dialogu spotykamy się w przypadku osób z zaburzeniami wynikającymi ze spektrum autyzmu czy niepełnosprawności intelektualnej. Brak im umiejętności rozumienia sytuacji dialogu, tj. konieczności zachowania naprzemienności mowy/ról w procesie komunikacji oraz podejmowania działania na skutek interakcji z drugim człowiekiem.

Tomasello (2002: 103-152) z kolei zaznacza, że język jest realizacją symboliczną, której opanowanie wymaga zaistnienia między dorosłym a dzieckiem wspólnego pola uwagi, obejmującego zarówno wszystkie lingwistyczne, jak i nielingwistyczne zachowania komunikacyjne wpływające na proces poznawczy dziecka. W procesie nabywania języka istotne jest, aby zauważyło ono różnice między mówiącym a słuchającym, umiało odczytać intencję komunikacyjną oraz samo potrafiło wyrazić ją wobec innych osób. Poznawanie/uczenie się tych umiejętności powinno odbywać w sposób naturalny (nie w sytuacjach sztucznie wykreowanych przez dorosłego). Kiedy dziecko „jest już w stanie rozumieć intencje komunikacyjne innych osób, musi nauczyć się korzystać z owego zrozumienia, by aktywnie posługiwać się nowo nabytymi wyrażeniami języka” (Tomasello, 2002: 141). Takie rozwijanie umiejętności komunikacyjnych jest uczeniem się kulturowym przez naśladowanie. Dziecko, rozumiejąc działania innych, ma możliwość odwzorowania ich i budowania w ten sposób swoich czynnych kompetencji językowych, swoistego słownika komunikacji. W konsekwencji opanowuje umiejętność posługiwania się symbolami komunikacyjnymi zgodnie z przyjętymi konwencjami, co daje mu możliwość uczestniczenia w interakcjach społecznych; nabywa przekonania, że przyswojone przez niego symbole są zrozumiałe i używane przez innych uczestników aktu mowy. Renata Grzegorzczkowska dodaje jeszcze jeden ważny w dialogu aspekt, a mianowicie wspólny pojęciowy świat nadawcy i odbiorcy mowy. Uważa, że informacje, które uzyskujemy w sytuacji komunikacyjnej, możemy podzielić na językowe (słowne) i pozajęzykowe (uzyskiwane pragmatycznie). Te drugie wymagają od nadawcy i odbiorcy wspólnego świata i wiedzy o nim, a także kooperacji zachodzącej między nimi (tzw. implikatury). Grzegorzczkowska podaje:

Wspólny pojęciowy świat nadawcy i odbiorcy jest koniecznym warunkiem do tego, by została właściwie rozumiana poezja, by zostały odczytane do końca aluzje i podteksty wypowiedzi przekazujących myśli „pomiędzy wierszami”, dla wtajemniczonych, dla tych, którzy potrafią poza dosłownością znaczeń odczytać prawdziwy, głębszy sens wypowiedzi (mówienie aluzyjne, metaforyczne i ironiczne zakłada złamanie kodu nadawcy przez odbiorcę) (Grzegorzczkowska, 1995: 146).

W logopedii często mówi się, że język ma charakter społeczny. Po pierwsze, jego nabywanie zachodzi przez naśladowanie w trakcie interakcji, gdy możliwości nadawania mowy wyznaczają intencja komunikacyjna i rozumienie. Po drugie, język ma

wymiar nie tylko werbalny, ale i pozawerbalny. W planowaniu terapii logopedycznej konieczne jest zatem uwzględnienie tych dwóch wymiarów, nie wystarczy bowiem rozumienie samej wypowiedzi, gdyż znaczenie tego samego komunikatu może się zmienić zależnie od kontekstu, w którym pada, sytuacji, której dotyczy, oraz innych odniesień kulturowych. I tak na przykład w przypadku dzieci ze spektrum autyzmu niezbędne jest przepracowanie wielu scenek sytuacyjnych, natomiast wyjaśnienia znaczenia metafor czy związków frazeologicznych wymagają pacjenci ze wszystkimi poważniejszymi trudnościami językowymi.

4. W stronę lingwistyki humanistycznej

Gadamer, Heidegger, Lévinas, Ricoeur, Tomasello, w moim myśleniu o współczesnej logopedii, są filozofami wskazującymi ścieżkę terapeutyczną, którą mogą podążać wszystkie osoby pracujące z dziećmi z diagnozą poważnych zaburzeń komunikacji językowej. Nie jest bowiem, jak sądzę, możliwe prowadzenie terapii mowy biorące pod uwagę wyłącznie aspekt językowy, bez uwzględnienia aspektu poznawczego i społeczno-emocjonalnego. Połączenie teorii językoznawczych i filozoficznych prowadzi zaś do spotkania z lingwistyką humanistyczną, dziedziną promowaną przez Profesora Miodunkę. W jej centrum znajduje się człowiek funkcjonujący w środowisku językowym, które, w sprzężeniu zwrotnym, za pomocą języka wywiera wpływ na jego procesy myślowe oraz interakcje społeczne. Język jest więc niezbędny do rozumienia i poznawania świata. Jedynie to, co jest nazwane (w języku), zostaje dostrzeżone i podlega procesowi percepcji. W języku prezentuje się sam świat (Gadamer, 1993: 408). Kto ma język, ten „ma” świat (Gadamer, 1993: 411). Logopeda, budując z dzieckiem system językowy, pokazuje, w jaki sposób za jego pomocą może ono opisywać i porządkować otaczającą rzeczywistość. „Daje” mu więc językowo funkcjonujący świat.

Lingwistyka humanistyczna, którą reprezentują przede wszystkim Władysław Miodunka (2003), Jadwiga Cieszyńska (2006), Marta Korendo (2013), Rafał Młynski (2015) oraz autorka tekstu (2015), zajmuje się badaniem związków między językiem, człowiekiem, rzeczywistością pozajęzykową i kulturą. Jednakże na pierwszym miejscu stawia ona człowieka oraz jego ścisły związek z językiem, nie tylko jako narzędziem komunikacji, ale przede wszystkim samorealizacji, w wymiarze indywidualnym i społecznym. Dziedzina ta stwarza miejsce dla badań języka i językowego funkcjonowania także osób z zaburzeniami mowy, czyli tych, których samorealizacja w obu wymiarach z różnych przyczyn jest mocno ograniczona. Jak pisał Victor Frankl (2011: 196): „Człowiek ma nieskończoną zdolność samookreślenia. To, kim się staje – w granicach wyznaczonych mu przez otoczenie oraz przyrodzone

możliwości – zawdzięcza tylko sobie samemu”. A więc można odważnie sądzić, że terapia ukierunkowana na rozwój dziecka, mimo jego deficytów i zaburzeń, daje mu szansę na udział w procesie komunikacji, na tworzenie językowego obrazu samego siebie oraz nawiązywanie więzi społecznych.

Lingwistyka humanistyczna, podobnie jak logopedia, zajmuje się zarówno badaniem grup użytkowników języka, jak i jednostek (Miodunka, 2014: 221). Zwrócił na to uwagę Profesor Miodunka, pisząc:

Podobną praktykę badawczą spotykamy w opisie i terapii zaburzeń języka, czyli w logopedii, gdzie terapia jest najczęściej indywidualna, ale terapeuta musi korzystać z ogólnej wiedzy na temat konkretnego zaburzenia, powstałej w wyniku kumulacji opisów indywidualnych. W metodologii badań polega to na opisie funkcjonowania językowego danej grupy społecznej, które powinno być zilustrowane opisem funkcjonowania jednostek, przedstawiających sobą poszczególne typy (Miodunka, 2014: 221).

W takim rozumieniu prowadziłam badania do pracy doktorskiej⁵. Poświęciłam ją tematyce zaburzeń przetwarzania porządków linearnych w języku dzieci pięcioletnich i sześciolletnich. Zaburzenia głównie w obszarze sekwencji językowych, ale też bezpośrednio z nimi korelujących sekwencji wzrokowych, słuchowych, czasowych, przestrzennych i ruchowych, obserwowane początkowo w mowie, przenoszą się bowiem na trudności w nauce czytania, pisania i ogólnie rozumianego uczenia się. Obniżają więc jakość szkolnego funkcjonowania takich dzieci. Dzięki przeprowadzonym badaniom możliwe było postawienie dokładnej diagnozy logopedycznej, która wyznaczyła ramy i prognozy terapii mowy wielu z nich. Same badania miały charakter ilościowo-jakościowy, w pracy też znalazły się trzy studia przypadków, do przygotowania których wykorzystana została metoda biografii językowej autorstwa Profesora Miodunki. Praca pozostaje zatem w nurcie lingwistyki humanistycznej, w którym kontynuowałam badania także później. Zawsze chciałam bowiem pokazywać problemy jednostek zarówno w kontekście zagrożeń rozwojowych obecnych w danej populacji, jak i ich funkcjonowania indywidualnego i w ramach różnych grup społecznych, zwłaszcza rodziny (Dębski, Wójcik-Topór, Knappek, 2021; Knappek, Wójcik-Topór, 2022; Knappek, Malina, 2023; Knappek, 2024).

⁵ Była to pierwsza logopedyczna rozprawa obroniona na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego.

5. Zakończenie

Na co zwracał uwagę Profesor Miodunka, a co nieodłącznie towarzyszy mi w codziennej pracy diagnostyczno-terapeutycznej, to emocje, które wiążą się z zaburzeniami komunikacji językowej. Emocje pacjentów i ich bliskich, emocje pojawiające się w języku, ale również na twarzy i w gestach osób – są moją codziennością. To z nimi (emocjami) i „na” nich opieram swoje działania, gdyż mam świadomość, że tylko wola sensu i radość bycia z drugim człowiekiem w komunikacji językowej dają nadzieję na powodzenie terapii logopedycznej. Dzięki takiemu podejściu postrzegam pacjentów funkcjonalnie, interpretując ich język w kontekście możliwości istnienia w społeczeństwie oraz realizowania różnych celów komunikacji, chociażby tak prostych jak wyrażenie chęci zjedzenia czegoś.

Bibliografia

- Austin J.L., 1962, *How to Do Things with Words*, Oxford University Press, Oxford, przekład polski: Austin J.L., 1993, *Jak działać słowami*, [w:] J.L. Austin, *Mówienie i poznawanie. Rozprawy i wykłady filozoficzne*, tłum. B. Chwedeńczuk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 542-713.
- Bühler K., 2004, *Teoria języka. O językowej funkcji przedstawiania*, tłum. J. Koźbiał, Universitas, Kraków.
- Cieszyńska J., 2006, *Dwujęzyczność, dwukulturowość – przekleństwo czy bogactwo? O poszukiwaniu tożsamości Polaków w Austrii*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Cieszyńska J., 2013, *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci. Z perspektywy fenomenologii, neurobiologii i językoznawstwa*, Omega Stage System, Kraków.
- Chomsky N., 1982, *Wstępne założenia metodologiczne*, [w:] N. Chomsky, *Zagadnienia teorii składni*, tłum. I. Jakubczak, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, s. 14-88.
- Dębski R., Wójcik-Topór P., Knapek M., 2021, *Polish Language of Aphasia. A Scoping Review in the Era of the International Classification of Functioning, Disability and Health*, „Linguistica Silesiana”, 2021, t. 42, s. 261-280.
- Fisiak J., 1975, *Wstęp do współczesnych teorii lingwistycznych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Frankl V., 2010, *Wola sensu*, tłum. A. Wolnicka, Czarna Owca, Warszawa.
- Frankl V., 2011, *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, tłum. A. Wolnicka, Czarna Owca, Warszawa.
- Gadamer H.-G., 1979, *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*, tłum. M. Łukasiewicz, K. Michalski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Gadamer H.-G., 1993, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, tłum. B. Baran, Inter Esse, Kraków.

- Gadamer H.-G., 2003, *Język i rozumienie*, tłum. P. Dehnel, B. Sierocka, Fundacja Aletheia, Warszawa.
- Grabias S., 2010/2011, *Logopedia – nauka o biologicznych uwarunkowaniach języka i zachowań językowych*, „Logopedia”, t. 39/40, s. 9-34.
- Grice P., 1980, *Logika a konwersacja*, [w:] P. Grice, *Język w świetle nauki*, red. B. Stanosz, tłum. T. Hołówka, Czytelnik, Warszawa, s. 91-114.
- Grzegorczykowa R., 1995, *Pogranicza semantyki i pragmatyki*, [w:] R. Grzegorczykowa (red.), *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 145-169.
- Grzegorczykowa R., 2007, *Wstęp do językoznawstwa*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Heidegger M., 2007, *W drodze do języka*, tłum. J. Mizera, Aletheia, Warszawa.
- Hjelmslev L., 1979, „*Langue*” i „*parole*”, tłum. D. Kurkowska, [w:] H. Kurkowska, A. Weinberg (red.), *Językoznawstwo strukturalne. Wybór tekstów*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Jakobson R., 1989, *W poszukiwaniu istoty języka*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Jakobson R., Halle M., 1964, *Podstawy języka*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- Knappek M., 2013, *Lateralizacja a zaburzenia przetwarzania porządków linearnych w języku dzieci pięcio- i sześciolletnich*, [w:] M. Michalik, A. Siudak, H. Pawłowska-Jaroń (red.), *Interakcyjne uwarunkowania rozwoju i zaburzeń mowy*, Collegium Columbinum, Kraków.
- Knappek M., 2015, *Zaburzenia przetwarzania porządków linearnych w rozwoju dzieci pięcio- i sześciolletnich*, niepublikowana rozprawa doktorska, Wydział Polonistyki, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.
- Knappek M., 2024, *Przeżywanie diagnozy opóźnionego rozwoju mowy przez rodziców dzieci z zaburzeniami językowymi o nieznanej etiologii. Badanie fenomenologiczne*, „Logopaedica Lodziensia”, nr 9, s. 71-86.
- Knappek M., Malina U., 2023, *O afazji dziecięcej i usprawnianiu umiejętności językowych uczniów z zaburzeniami afatycznymi*, [w:] T. Kurdyła, B. Ziajka (red.), *Zagadnienia lingwistyczne w dydaktyce szkolnej i uniwersyteckiej*, Libron, Kraków, s. 93-116.
- Knappek M., Wójcik-Topór P., 2022, *Neurological Speech Therapy for Toddlers with Vocal Cord Paralysis – a Holistic Approach: Case Studies*, „Logopedia Silesiana”, t. 11, s. 1-17.
- Korendo M., 2013, *Językowa interpretacja świata w wypowiedziach osób z zespołem Aspergera*, Omega Stage System, Kraków.
- Langacker R.W., 1995, *Wykłady z gramatyki kognitywnej. Kazimierz nad Wisłą, grudzień 1993*, H. Kardela (red.), tłum. J. Berej, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Lévinas E., 1991, *Trudna wolność. Eseje o judaizmie*, tłum. A. Kuryś, Atekt, Gdynia.
- Lyons J., 1984, *Tryb i siła illokucyjna*, [w:] J. Lyons, *Semantyka*, tłum. A. Weinsberg, t. 2, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, s. 324-377.
- Lyons J., 1996, *Chomsky*, tłum. B. Stanosz, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Milewski T., 1993, *Teoria, typologia i historia języka*, Universitas, Kraków.

- Miodunka W.T., 1990, *Język a identyfikacja kulturowa i etniczna. Studium kształtowania się tożsamości rodzeństwa należącego do drugiego pokolenia Polonii australijskiej*, [w:] W.T. Miodunka (red.), *Język polski w świecie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa–Kraków, s. 105-125.
- Miodunka W.T., 2003, *Bilingwizm polsko-portugalski w Brazylii. W stronę lingwistyki humanistycznej*, Universitas, Kraków.
- Miodunka W.T., 2014, *Dwujęzyczność polsko-obca w Polsce i poza jej granicami. Rozwój i perspektywy badań*, „LingVaria”, nr 1(17), s. 199-226.
- Młyński R., 2015, *Język polski dzieci dyslektycznych w sytuacji ich bilingwizmu. Analiza przypadków*, niepublikowana rozprawa doktorska, Wydział Polonistyki, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.
- Piaget J., 2011, *Mowa i myślenie dziecka*, tłum. J. Kołodzka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Ricoeur P., 1989, *Język, tekst, interpretacja. Wybór pism*, tłum. P. Graff, K. Rosner, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Sapir E., 1978, *Kultura, język, osobowość. Wybrane eseje*, tłum. B. Stanosz, P. Zimand, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Sapir E., 2010, *Język. Wprowadzenie do badań nad mową*, tłum. M. Buchta, Universitas, Kraków.
- de Saussure F., 2002, *Kurs językoznawstwa ogólnego*, tłum. K. Kasprzyk, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Tabakowska E., 1995, *Gramatyka i obrazowanie. Wprowadzenie do językoznawstwa kognitywnego*, „Nauka dla wszystkich”, nr 474, Wydawnictwo Państwowej Akademii Nauk, Kraków.
- Tabakowska E., 2001, *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*, Universitas, Kraków.
- Tomasello M., 2002, *Kulturowe źródła ludzkiego poznania*, tłum. J. Rączaszek, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Wierzbicka A., 1999, *Język – umysł – kultura. Wybór prac*, J. Bartmiński (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Whorf B.L., 2002, *Język, myśl, rzeczywistość*, tłum. T. Hołówka, Wydawnictwo KR, Warszawa.
- Wood D.J., 2006, *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*, tłum. R. Pawlik, A. Kowalcze-Pawlik, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Zarębina M., 1994, *Język polski w rozwoju jednostki. Analiza tekstów dzieci. Rozwój semantyczny. Dyskusja nad teorią Chomskiego*, Glottispol, Gdańsk.

STRESZCZENIE

Lingwistyka jest dziedziną, która dostarcza logopedom wszechstronnej wiedzy na temat języka i jego funkcjonowania. Diagnostyka i oparta na niej terapia muszą bowiem uwzględnić dogłębną analizę natury językowego podłoża trudności komunikacyjnych użytkownika. Celem niniejszego tekstu jest ukazanie językoznawczego zakotwiczenia logopedii

i płynących z tego pożytków. Przedstawiono w nim także pokrótce założenia lingwistyki humanistycznej, która w centrum zainteresowań stawia nie tyle system języka, ile proces jego poznawania przez człowieka zachodzący w konkretnym kontekście i określonych warunkowaniach. Ujęcie to, które z powodzeniem krzewił wśród logopedów Profesor Władysław Miodunka, zapoczątkowało w środowisku logopedycznym nowe myślenie o terapii oraz jej opisywaniu.

Słowa kluczowe: językoznawstwo, lingwistyka humanistyczna, logopedia, rozwój języka, rozwój poznawczy

RAFAŁ MŁYŃSKI 

Uniwersytet Jagielloński

LINGWISTYKA HUMANISTYCZNA JAKO PARADYGMAT LOGOPEDYCZNYCH BADAŃ DWUJĘZYCZNOŚCI POLSKO-OBCEJ

*Humanistic Linguistics as a Paradigm of Speech Therapy Research
on Polish-Foreign Bilingualism*

The work is focused on the issues of humanistic linguistics and speech language pathology studies of Polish-foreign bilingualism. The author presents and analyses the most important concepts of humanistic linguistics. He also reflects on the speech therapy perspective of the analysis of Polish-foreign bilingualism. He illustrates his considerations with a case study of a bilingual, dyslectic boy E. In this case study a language biography method, developed and promulgated by Professor Władysław Miodunka, was used.

Keywords: speech-language therapy, humanistic linguistics, bilingualism, dyslexia, language biography

1. Wstęp

Celem tekstu jest ukazanie potencjału, jaki w logopedycznych badaniach dwujęzyczności polsko-obcej¹ ma lingwistyka humanistyczna, w nurt której wpisywało

¹ Moje pierwsze spotkanie z Profesorem Władysławem Miodunką miało miejsce 1 września 2009 roku. Przybyłem do Niego z projektem badania polszczyzny dotyczącym czytania i pisanja u dzieci dwujęzycznych z dysleksją. W naszej rozmowie pojawił się wątek dotyczący terapii logopedycznej bilingwalnego chłopca z Argentyny. Rozmowa o tym dziecku była moim pierwszym zetknięciem się z koncepcją lingwistyki humanistycznej, która pozostała mi bliska do dziś. Niniejszy tekst jest naukowym wspomnieniem Profesora i wyrażeniem

się wiele prac Profesora Władysława Miodunki. Pierwsza część artykułu ukazuje źródła koncepcji, rozwój nowej dziedziny badawczej; część druga natomiast to studium przypadku E. – bilingwalnego chłopca, mierzącego się z zaburzeniami komunikacji językowej. W badaniu użyto jednego z paradygmatów metodologicznych lingwistyki humanistycznej, metody biografii językowej, w której analiza wypowiedzi E. pokazana została na tle narracji o jego sytuacji językowej. Tekst kończy dyskusja nad zaobserwowanymi u dziecka zjawiskami, odniesienie ich do literatury przedmiotu oraz wnioski.

2. Metodologiczne podstawy lingwistyki humanistycznej

Źródła koncepcji lingwistyki humanistycznej Profesora można upatrywać w jego zainteresowaniu jednostkowymi losami osób żyjących na styku języków i kultur. Pierwszym przykładem ich przełożenia na język nauki jest praca *Język a identyfikacja kulturowa i etniczna. Studium kształtowania się tożsamości rodzeństwa należącego do drugiego pokolenia Polonii australijskiej* (1990). Przedstawił w niej obraz trojga rodzeństwa polskiego, urodzonego i wychowującego się w kraju anglojęzycznym. Szczególne miejsce poświęcił obserwacjom związków między użyciem języków przez młodych ludzi a kreacją ich tożsamości w warunkach emigracji. Wielką wartością tekstu jest przytaczanie wypowiedzi podmiotów badania, nadaje to pracy dużą wartość poznawczą i jest wymownym świadectwem wykorzystania przez badacza metodologii jakościowej. Taki sposób postępowania został później wykorzystany w jednej z ważniejszych jego publikacji, jaką jest *Bilingwizm polsko-portugalski w Brazylii. W stronę lingwistyki humanistycznej* (2003). We wstępie do niej zaznaczył, powołując się na Andrzeja Marię Lewickiego, iż chodziło mu o to, by:

[p]rzedmiotem lingwistyki stał się nie proces językowy, nie system czy mechanizm języka, ale sam człowiek mówiący – *homo loquens*, a centralne miejsce zajęło ukazanie związków językowego zachowania człowieka z jego myśleniem, kulturą i rozwojem cywilizacyjnym (Lewicki, 1993: 623, za: Miodunka, 2003: 15).

Miodunka przyjął, iż podmiotem badań językoznawczych może być także pojedynczy człowiek, funkcjonujący w środowisku językowym, które wywiera wpływ na jego procesy myślowe oraz interakcje społeczne. Badacz wpisał się tym samym w nurt lingwistyki humanistycznej (dalej: LH), wykorzystując dorobek francuskiej

uznania dla Uczzonego, który miał szerokie horyzonty myślenia i wpajał taką postawę swoim podopiecznym.

„nowej historii”, psychologii humanistycznej Abrahama Masłowa, filozofii humanistycznej oraz socjolingwistycznych i psycholingwistycznych badań dwujęzyczności (Miodunka, 2003: 15). Wymownym przejawem wykorzystania koncepcji lingwistyki humanistycznej było zamieszczone w pracy obszerne studium przypadku R. Obraz osoby R. koncentrował się na jej związkach z językiem polskim i portugalskim, a także na kwestii jej tożsamości etnicznej. Głównym narzędziem gromadzenia danych był wywiad ustrukturyzowany, prezentacja materiału miała natomiast charakter narracyjny, z licznymi przytoczeniami wypowiedzi rozmówcy (Kvale, 2010).

Koncepcję LH rozwijał Profesor na seminarium doktoranckim², które zorganizował w formie dyskusji nad następującymi tematami:

- *Programowy zwrot ku człowiekowi? Osiągnięcia i niedostatki strukturalizmu a kierunki nowych poszukiwań.*
- *W stronę lingwistyki humanistycznej: zapowiedzi i początki badań humanistycznych.*
- *Funkcje języka i funkcje wypowiedzi nadawcy a człowiek i zbiorowości ludzkie oraz używane przez nie języki.*
- *Człowiek mówiący a zaburzenia mowy. Typologia zaburzeń mowy a funkcje języka.*
- *Dwu- i wielojęzyczność a funkcje języków drugich i obcych. Identyfikacja i walencja kulturowa człowieka; tożsamość grup społecznych.*
- *Grupy społeczne a funkcje języka.*
- *Język, odmiany języka i języki a procesy stawania się człowiekiem mówiącym (homo loquens) oraz samorealizacji jednostki.*

Wnioski z tego seminarium wybrzmiały w kolejnych publikacjach.

W artykule *Dwujęzyczność polsko-obca w Polsce i poza jej granicami. Rozwój i perspektywy badań* (2014) opublikowanym w „LingVariach” Profesor Miodunka określił lingwistykę humanistyczną jako nurt opozycyjny w stosunku do lingwistyki kulturowej i antropologicznej, ponieważ na pierwszym miejscu stawia ona człowieka, kulturę i rzeczywistość lokuje zaś „w tle”. Szczególną pozycję zajmuje w LH badanie związku jednostki z językiem:

(...) który jest postrzegany nie tylko jako narzędzie jego komunikacji z innymi ludźmi, ale także jako niezbędne narzędzie samorealizacji. (...) język staje się elementem konstytutywnym bycia człowiekiem, bezpośrednio warunkującym funkcjonowanie każdej osoby w społeczeństwie (Miodunka, 2014: 221).

² Miałem przyjemność w nim uczestniczyć.

Lingwistyka humanistyczna, podkreślał Profesor, swoimi badaniami obejmuje także:

(...) deficyty językowe człowieka: od zaburzeń rozwoju mowy, którymi zajmuje się logopedia, aż po deficyty językowe poszczególnych osób, których poziom rozwoju językowego (kompetencji językowej) nie odpowiada odgrywanej roli społecznej (Miodunka, 2014: 221).

Źródeł połączenia lingwistyki humanistycznej z badaniami nad zaburzeniami komunikacji językowej należy upatrywać w kontaktach i dyskusjach Profesora z przedstawicielami³ tzw. logopedycznej metody krakowskiej, która kładzie zdecydowany nacisk na językowe funkcjonowanie człowieka w społeczeństwie. Zaowocowały one jego logopedycznymi zainteresowaniami oraz otwartością na łączenie glotodydaktyki i logopedii (Miodunka, 2010c; zob. też. Cieszyńska-Rożek, 2016). Tym, co wiązało Profesora z logopedami, było także społeczne i językowe funkcjonowanie człowieka w warunkach dwu- i wielojęzyczności. Badaniom grup i tworzących je konkretnych użytkowników nadał wysoki status:

Nadawanie tej samej rangi badaniom funkcjonowania językowego jednostki i grupy społecznej widać dobrze w badaniach dwujęzyczności, gdzie tak samo ceni się studia przypadków dwujęzyczności indywidualnej, jak i analizy dwujęzyczności grupowej, a dwujęzyczność grupowa często jest ilustrowana przykładami dwujęzyczności indywidualnej (Miodunka, 2014: 221).

Zdaniem Profesora Miodunki badania osób dwujęzycznych powinny dotyczyć nie tylko języków w kontakcie (w wymiarze jednostkowym czy grupowym), ale obejmować refleksją także takie zjawiska jak: przełączanie kodów, ich mieszanie, interferencje językowe, proces stawania się dwujęzycznym, podtrzymywanie języka rzadziej używanego czy wykorzystywanie każdego ze znanych mówiącemu kodów jako narzędzia samorealizacji (zob. Miodunka, 2010a: 8).

Częścią paradygmatu lingwistyki humanistycznej jest metoda biografii językowej. Miodunka dopracował ją w 2016 roku, wykorzystując prace językoznawcze (zob. Lipińska, 2003; Wróblewska-Pawlak, 2004; Dębski, 2009; Ligara, 2010; Głuszkowski, 2011) oraz logopedyczne (Młyński, 2015) poświęcone bilingwizmowi indywidualnemu. Na ich podstawie przyjął, iż typowa biografia językowa osoby funkcjonującej w trybie dwujęzyczności powinna składać z części narracyjnej (A) oraz analitycznej (B).

³ Zapraszanimi na seminaria w Katedrze Języka Polskiego jako Obcego Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Narracja (A) powinna obejmować:

(...) podstawowe fakty z życia oraz proces stawania się i bycia osobą dwujęzyczną, ze szczególnym uwzględnieniem dzieciństwa i sytuacji językowej najbliższej rodziny, języka skolaryzacji i wieku dojrzewania, wreszcie języków używanych w wieku dojrzałym (...) (Miodunka, 2016: 81).

Tworząc część narracyjną biografii językowej, nie można uniknąć posługiwania się takimi pojęciami jak: *język pierwszy/ojczysty*, *język drugi*, *język obcy* czy *język odziedziczony*. Ich użycie musi być zaś precyzyjne. Rozumiał to Profesor Miodunka, który w tekście *Polszczyzna jako język drugi. Definicja języka drugiego* (2010b) przedstawił swoją eksplikację pojęcia *język polski jako drugi*⁴, lokując je w perspektywie dydaktycznej:

Termin *nauczanie polszczyzny jako języka drugiego* będzie zatem używany w odniesieniu do nauczania języka polskiego w Polsce dzieci imigrantów, uchodźców politycznych, migrantów wewnątrz Unii Europejskiej oraz dzieci należących do mniejszości narodowościowych, używających w środowisku rodzinnym języka innego niż polski. Terminu tego będziemy używać także w odniesieniu do nauczania naszego języka dzieci i młodzieży polonijnej z różnych krajów osiedlenia zwłaszcza wtedy, kiedy ich znajomość języka kraju osiedlenia jest lepsza niż znajomość języka polskiego (Miodunka, 2010b: 240-241).

W części narracyjnej warto też poruszyć kwestie kształtowania się tożsamości etnicznej u osób dwujęzycznych, a także ich identyfikacji i walencji kulturowej⁵. Zagadnienia te były przedmiotem rozważań Profesora w artykule *Dwujęzyczność, walencja kulturowa i tożsamość (e)migracji polskiej w świecie* (2010a), w którym dokonał syntezy ujęcia przynależności i identyfikacji kulturowej autorstwa Josiane Hamers i Michela Blanca oraz walencji kulturowej Antoniny Kłoskowskiej. W poniższej tabeli przedstawiono jego propozycję rozumienia psychologicznego komponentu bilingwizmu (tj. poczucia przynależności i identyfikacji kulturowej) jako stanu prowadzącego do określonej walencji kulturowej – specyficznego ładunku kulturowego oraz asocjacji wywoływanych przez język.

Według Profesora Miodunki dany typ bilingwizmu (lub sytuacja wielojęzyczności) pozwala jednostce wykształcić określoną kategorię walencji. Synteza ta może być przydatna w procesie opisu osoby w perspektywie jej bilingwizmu (np. Młyński, 2024).

⁴ Zob. tekst Lipińskiej w niniejszym tomie (przyp. red.).

⁵ Określanie tego aspektu wiąże koncepcję Miodunki z międzynarodowymi wzorcami tzw. profilu osoby bilingwalnej (Hoffmann, 1991; Grosjean, 2012).

Tabela 1. *Walencja kulturowa w kontekście dwujęzyczności*

DWUJĘZYCZNOŚĆ W PERSPEKTYWIE PRZYNALEŻNOŚCI I IDENTYFIKACJI KULTUROWEJ	RODZAJE WALENCJI KULTUROWEJ
1. dwujęzyczność monokulturowa	uniwalencja (przez J1)
2. dwujęzyczność dwukulturowa	biwalencja
3. dwujęzyczność akulturowana w J2	uniwalencja (przez J2)
4. dwujęzyczność anomiczna	ambiwalencja
5. wielojęzyczność	poliwalencja

(oprac. własne na podst. Miodunka, 2010a: 62)

Natomiast w części analitycznej (B) biografii językowej należy przedstawić:

(...) kontakty językowe w procesie komunikacji ustnej i pisemnej: interferencje językowe (...) oraz zjawisko przełączanie kodów czy mieszania języków (Miodunka, 2016: 81).

Analiza w biografii językowej obejmuje także zjawiska towarzyszące bilingwizmowi, takie jak nabywanie języków, zapominanie jednego z nich (często tego rzadziej używanego), stabilne używanie obu kodów czy też czasowy brak kontaktu z jednym z języków, osłabiający jego znajomość (Miodunka, 2016: 80).

Metoda biografii językowej jest procedurą badawczą, którą można wykorzystać, przygotowując jakościowe studia przypadku. Ich szczególne znaczenie dla nauki Profesor zilustrował słowami Tadeusza Pilcha i Teresy Bauman:

Każde poznanie pojedynczego przypadku poszerza naszą wiedzę o problemie, którego dotyczy przypadek, pozwala na bardziej pogłębione analizy. Ponadto dzięki badaniu szczególnie interesującego przypadku można odkryć nieocenione znaleziska, dostrzec aspekty, których inni wcześniej nie zauważyli (Pilch, Bauman, 2001: 300, za: Miodunka, 2016: 51).

Miodunka zwracał też uwagę na trudności, jakie stoją przed badaczem, który chce posłużyć się w ramach studium przypadku biografią językową. Wymaga się od niego nie tylko wiedzy, rzetelności, bezstronności, ale także:

- otwartości (musi dążyć do wyjaśnienia wszelkich wątpliwości, unikać stereotypizacji oraz przedwczesnej strukturyzacji danych),
- dobrej komunikacji z badanym (badacz powinien mieć z nim częsty kontakt, nawiązać więź umożliwiającą spojrzenie w głąb),
- naturalności (badacz powinien procedować w naturalnym środowisku i wykorzystywać techniki dobrze się w nie wpisujące, np. pogłębione wywiady).

3. Lingwistyka humanistyczna a logopedyczne badania dwujęzyczności

Profesor Miodunka, jak już wspomniano, niemal od początku swojej pracy naukowej dostrzegał możliwości wykorzystania metody biografii językowej w logopedii⁶. Pisał:

Biografia językowa powinna odgrywać szczególną rolę w logopedii i to zarówno w badaniach z tego zakresu, jak też w trakcie prowadzenia terapii z osobami cierpiącymi na zaburzenia językowe. W przypadku zaburzeń językowych badacz/terapeuta będzie zbierał dane do biografii językowej od rodziców i najbliższej rodziny, szczególnie uwagę zwracając na czas pojawienia się poszczególnych objawów chorobowych (Miodunka, 2016: 84).

Logopedyczny aspekt lingwistyki humanistycznej to nie tylko kwestia metody biografii językowej, ale również określenie bilingwalnego *homo loquens* jako podmiotu badań prowadzonych przez logopedów badaczy i logopedów praktyków. Stanowisko wiążące lingwistykę z filozofią humanistyczną jest tożsame z punktem widzenia Jadwigi Cieszyńskiej, piszącej, że:

badacz powinien zająć się Osobami, a nie oddzielnym od człowieka problemem. To oznacza, że podmiotem refleksji są osoby – dwujęzyczne dzieci i ich rodzice, nie zaś sam wyabstrahowany problem posługiwania się dwoma językami (Cieszyńska, 2010a: 25).

Logopedycznych badań nad bilingwizmem z biegiem lat przybywa. Humanistyczną perspektywę badań dotyczących dwujęzyczności dzieci z zaburzeniami komunikacji przyjmują autorzy polskich publikacji dotyczących np. dyslalii u polsko-amerykańskich chłopców Jasona i Mitcha (Krawczyk, Lorenc, 2019), mutyzmu wybiórczego u polsko-ormiańskiej dziewczynki Mary (Kuć, 2018), autyzmu u chłopca R. (Błasiak-Tytuła, 2018), dysleksji u M. (Błasiak-Tytuła, 2023), ryzyka dysleksji u argentyńskiego chłopca M. (Młyński, 2016, 2020). Swoje ilościowe badania nad dwujęzycznością polską-angielską w ramach alalii i autyzmu Marzena Błasiak-Tytuła (2019) zilustrowała kilkoma biografiami: Juliana, Adama, Kuby. Na uwagę czytelnika zasługują w nich rozbudowane części narracyjne dotyczące dwujęzycznego funkcjonowania badanych oraz analityczne – przedstawiające ich zachowania językowe z uwzględnieniem mowy bilingwalnej.

⁶ Myśl Profesora Miodunki dotycząca logopedycznego zastosowania metody biografii językowej może być wykorzystana w procesie kształcenia logopedów w zakresie diagnozy i terapii dzieci bilingwalnych (Młyński, 2023b).

4. Metoda biografii językowej dwujęzyczności – studium przypadku

Opierając się na koncepcji Profesora Miodunki, opracowałem logopedyczny wariant metody biografii językowej, który może być użyteczny w badaniach bilingwizmu indywidualnego osób doświadczonych zaburzeniem komunikacji językowej⁷. Z logopedycznego punktu widzenia zasadne jest włączenie bowiem do części narracyjnej informacji o biologicznej etiologii zaburzeń komunikacji, w części analitycznej natomiast mogą pojawić się przykłady nie tylko mowy bilingwalnej, lecz także zaburzeń komunikacyjnych oraz rokowania czy zalecenia i efekty terapeutyczne (Młyński, 2023a: 152). Rozszerzenie zakresu pojęcia biografii językowej wiąże się również z koniecznością operowania terminem *dyslekt* – jest to swoista odmiana idiolektu, charakteryzująca się tym, że komunikaty językowe tworzone przez użytkownika języka na skutek organicznego zaburzenia mowy odbiegają od ogólnie przyjętej normy (Łuczyński, 2019: 87).

Poniższy przypadek skonstruowany został zgodnie z koncepcją logopedycznego wariantu biografii językowej. Opisywane dziecko było dwujęzyczne, borykało się też m.in. z dysleksją.

Rozumienie *dwujęzyczności* przyjmuję za Miodunką. Badacz uważał, że jest to:

(...) zespół problemów językowych, psychologicznych i społecznych, które stają przed mówiącymi zmuszonymi do stosowania w jednej części komunikacji takiego języka, który nie jest akceptowany na zewnątrz (ich grupy), a w drugiej części – języka oficjalnego lub języka ogólnie akceptowanego (Miodunka, 2003: 69).

Wybór ten podyktowany jest przekonaniem, iż dwujęzyczność nie stanowi zjawiska jednorodnego, wymaga zatem indywidualnej wieloaspektowej analizy, ukazującej m.in. powiązania bilingwizmu z tożsamością kulturową jednostki czy społeczny odbiór tego fenomenu.

Kierując się natomiast założeniem, iż logopedia jest nauką o biologicznych warunkowaniach języka i zachowań językowych, a *dysleksja* zaburzeniem komunikacji językowej o podłożu konstytucyjnym, przyjmuję za Cieszyńską, że są to „trudności w linearnym opracowaniu informacji językowych, którym towarzyszą problemy w linearnym przetwarzaniu informacji symbolicznych, czasowych, motorycznych”;

⁷ W odniesieniu do badań osób dwujęzycznych borykających się z zaburzeniami komunikacji językowej Profesor Miodunka wskazał, iż studium powinno przynosić dane dotyczące wieku przyswojenia każdego z języków, kompetencji językowej osiągniętej w językach, osób, z którymi komunikuje się bilingwalna jednostka, postaw badanej osoby wobec języków oraz tożsamości kulturowej (Miodunka, 2016: 52). Metoda biografii językowej została wykorzystana w wielu pracach logopedycznych poświęconych bilingwizmowi dziecięcemu (Młyński, 2024; Młyński, Guzek, 2024).

osoby dyslektyczne mają więc „trudności w czytaniu i pisaniu spowodowane: zaburzeniami percepcji wzrokowej, słuchowej i/lub prawopółkulowymi strategiami opracowywania materiału językowego” (Cieszyńska, 2010b: 40). Odwołanie się do funkcji językowych lewej i prawej półkuli mózgu umożliwia postrzeganie dysleksji jako zaburzenia komunikacji językowej uwarunkowanego biologicznymi determinantami.

Użyte w studium przypadku instrumenty pozyskiwania danych to wywiad z matką dziecka i z samym E. oraz kwestionariusz *Doświadczenia i biegłości językowej* (ang. LEAP) (zob. Marian, Blumenfeld, Kaushanskaya, 2007). W analizie produkcji językowej chłopca wykorzystano natomiast typologię Pietera Muyskena (1997) dotyczącą zjawiska przełączania kodów⁸ oraz klasyfikację błędów w dysleksji autorstwa Cieszyńskiej (2005)⁹.

4.1. Część narracyjna

Chłopiec E. w chwili badania miał 8 lat. Urodził się w USA. Pochodzi z rodziny polskiej. Uczęszcza do amerykańskiej szkoły podstawowej oraz równolegle do szkoły polonijnej (sobotniej). Ma młodszego brata R., z którym rozmawia po polsku i angielsku. Rodzice E. są Polakami, w domu konsekwentnie w rozmowach ze sobą oraz z dziećmi używają języka polskiego. Oboje mają wyższe wykształcenie, pracują w sektorze usług. Rodzina E. utrzymuje kontakty z krewnymi w Polsce, gdzie bywa raz na rok lub dwa lata. Dzięki nim chłopiec ma możliwość okresowego funkcjonowania wyłącznie w warunkach polskojęzycznych. Matka E. twierdzi, że dziecko dobrze sobie radzi z polszczyzną, choć czasami zauważa u niego trudności w formułowaniu komunikatów ustnych i doborze odpowiedniego słownictwa. Polski jest dla E. przyswajaniem pierwszym językiem, z angielskim ma kontakt od 2 roku życia, kiedy trafił do przedszkola. Aktualnie (stan na 2023 rok) angielski zdecydowanie dominuje nad polskim (ekspozycja została oceniona przez rodzica na 60% do 40% na korzyść angielskiego¹⁰ – chłopiec w ciągu typowego dnia, spędzanego głównie w amerykańskiej szkole, częściej mówi, czyta i pisze po angielsku). Według rodzica E. bardziej identyfikuje się z kulturą amerykańską (6/10)¹¹ niż z polską (4/10).

W kwestionariuszu LEAP rodzic zadeklarował zaobserwowane przez siebie deficyty dziecka w zakresie „nauki i wymowy”, co pokrywało się ze wstępnymi

⁸ Muysken (1997) wyróżnił: 1. wstawki, 2. alternację oraz 3. kongruentną leksykalizację.

⁹ Cieszyńska (2005) wyróżniła: 1. błędy syntagmatyczne, związane z zaburzeniem przetwarzania materiału językowego przez lewą półkulę mózgu, oraz 2. błędy paradygmatyczne, związane z prawopółkulową kompensacją opracowywania materiału językowego.

¹⁰ Wartości procentowe rodzic deklaruje na podstawie skali 1-10 kwestionariusza LEAP.

¹¹ Rodzic ocenił przynależność kulturową na podstawie skali LEAP.

wynikami diagnozy neuropsychologicznej w języku angielskim. Polszczyzna została określona jako język ojczysty¹² chłopca, jego mowa w tym języku rozwijała się normatywnie. W skali LEAP (1-10) rodzic określił rozumienie i mówienie po polsku na 7, natomiast czytanie na 3. Domeny, w których u chłopca przeważa polszczyzna, to: rodzina, szkoła polonijna, telewizja, przy czym najważniejsza jest rodzina. E. zaczął przyswajać angielski w wieku 2 lat, płynną mowę w tym języku wykształcił w 5. roku życia, a czytać zaczął rok później. Matka oceniła rozumienie i mówienie w angielskim na 9, czytanie na 3. Konteksty funkcjonowania chłopca w angielskim to: kontakty z kolegami oraz szkoła, akwizycja w tym języku jest według niej mocno wspierana przez czytanie.

W trakcie wywiadu matka chłopca określiła jego temperament jako *emocjonalny i wybuchowy*. Przyznała, iż jeden z lekarzy scharakteryzował E. jako *upartego i zawziętego*, co spowodowało rozpoczęcie przez niego terapii psychologicznej. *Dzięki temu mamy tools* – powiedziała matka¹³. Wspomina też, że jest *kreatywny, bo z Lego potrafi zbudować całe miasto; kocha też polską szkołę, ostatnio zrobił dla wszystkich jajecznicę, żeby tylko mógł pójść do polskiej szkoły*.

E. został poddany amerykańskiej diagnozie neuropsychologicznej. Ostatecznie zdiagnozowano u niego ADHD typu mieszanego (F90.2 – kod klasyfikacji ICD-10), specyficzne zaburzenie czytania (F81.0 – kod klasyfikacji ICD-10) oraz nieokreślone, rozwojowe zaburzenie mowy i języka (F80.9 – kod klasyfikacji ICD-10).

Chłopiec uczestniczył też w przeprowadzonej przeze mnie diagnozie w języku polskim. Dzięki niej okazało się, że ma skrzyżowaną lateralizację – dominuje u niego lewa ręka, prawe ucho oraz lewe oko. W zakresie fonetyki języka polskiego zdiagnozowałem u niego parasygmatyzm oraz pararotacyzm. Dzięki narzędziu KOCP oceniłem również błędy w czytaniu po polsku (podobne badanie przeprowadził także polsko-anglojęzyczny logopeda). E. rozpoczął terapię logopedyczną w języku polskim, ponieważ według rodzica *jak polepszy się z polskim, to z angielskim też*. Interwencja logopedyczna okazała się jednak nieskuteczna ze względu na niepedagogiczne podejście terapeuty. Matka E. relacjonuje, iż według jej obserwacji chłopiec *ma problemy w obydwu językach; ma kłopot z angielskimi samogłoskami* [w czytaniu – przyp. R.M.], *tak jakby ich nie słyszał*. Dodatkowo poinformowała, iż po diagnozie na terenie szkoły zaczął uczestniczyć w terapii za pomocą metody Wilsona (Wilson Method)¹⁴.

¹² Adekwatniejsze jest użycie terminu *oddziedziczony*.

¹³ Wypowiedź ta może wskazywać, iż w domu E. funkcjonuje polszczyzna w odmianie polonijnej, a nie standardowej.

¹⁴ Właściwie Wilson Reading Program – koncept opracowany dla osób borykających się z trudnościami w czytaniu, w tym dysleksją. Program skierowany do dzieci i dorosłych, umożliwiający naukę enkodowania i dekodowania zapisów, opartych na strukturyzacji języka

4.2. Część analityczna

Przedmiotem analizy jest produkcja językowa chłopca. Wybrano próbki jego ustnych i pisemnych wypowiedzi po polsku i angielsku, aby pokazać zjawisko przełączania kodów, interferencje z języka dominującego oraz błędy wynikające z dysleksji.

4.2.1. Mówienie

W 2023 roku na terenie polskiej szkoły w Chicago został przeprowadzony z chłopcem wywiad. Rozmowę prowadził polsko-amerykański logopeda w języku polskim. Poniżej jej dwa fragmenty. Zostały zapisane zgodnie z konwencją Gail Jefferson, używaną w analizie konwersacyjnej (Młyński, Majewska-Tworek, 2024). Wybrano te części wypowiedzi, w których zaszło zjawisko przełączania kodów.

a) L. (Logopeda): co to jest?

E.: taki::necklace

L.: taki necklace yhm (3.) lubisz go: ?

b) L.: ja słyszała:m że Twoim ulubionym filmem (.1) je:::t

E.: ((z uśmiechem)) star wars

c) L.: podobny jesteś do brata:?

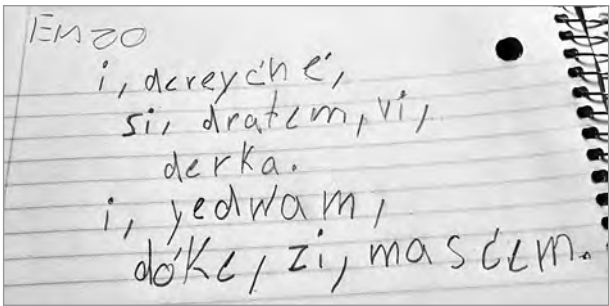
E.: ((cmoknięcie) (1.) on lubi tak Paw Patrol

4.2.2. Pisanie

Tekst na fotografii jest wypowiedzią E. na zadane przez logopedę pytanie: *Co robiłeś wczoraj wieczorem?* Prawidłowa forma tego tekstu brzmi: *Ja bawiłem się z bratem w berka. Ja jadłem bułkę z masłem.* Ze względu na fakt, iż jest to wypowiedź w języku odziedziczonym dyslektycznego chłopca, tekst zawiera błędy typowe dla dysleksji oraz te związane z wpływem angielskiego (zob. tabela 2).

angielskiego (od słów o modelu CVC do zasymilowanych prefiksów) (Harrison, 2015); zob. też: https://cdns13.sharpschool.com/UserFiles/Servers/Server_95479/File/Academics/Reading/Wilson%20Reading%20Program/wilson_scope.pdf.

Fotografia 1. Wypowiedź własna E. w języku polskim



(źródło: materiały własne)

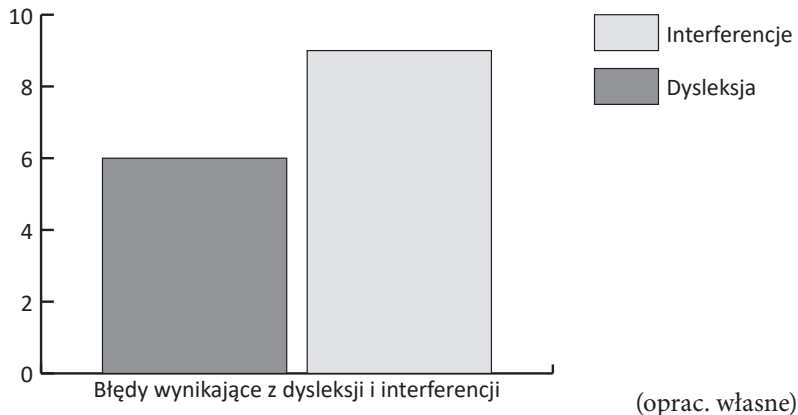
Tabela 2. Typy błędów w wypowiedzi pisemnej chłopca E. w języku polskim

BŁĘDY SYNTAGMATYCZNE	BŁĘDY PARADYGMATYCZNE	INTERFERENCJA Z JĘZYKA ANGIELSKIEGO
– elizja litery „ł” w wyrazie „bułkę”	– inwersja statyczna (substytucja) litery „b” na „d” w wyrazach „bratem”, „berka” i „bułkę” – substytucja litery „u” na „ó” w wyrazie „bułkę” – substytucja litery „ę” na „e” w wyrazie „bułkę”	– użycie zaimka „i” zamiast „ja” – użycie formy „si”, „zi” „vi” zamiast przyimka „z” i „w” – substytucja litery „j” na „y” – substytucja litery „a” na „e” – substytucja litery „ł” na „w” – substytucja litery „e” na „a”

(oprac. własne)

Powyższe dane mogą być zobrazowane także wykresem:

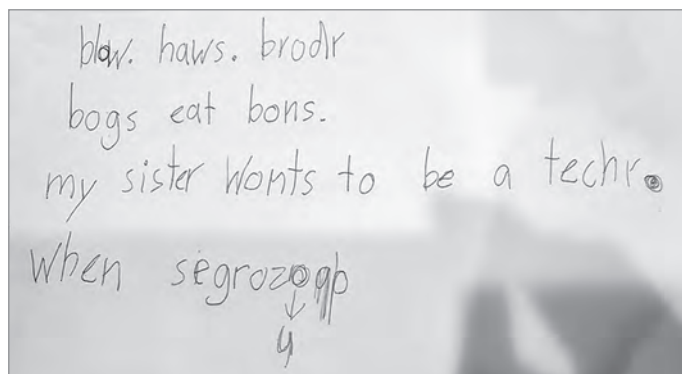
Wykres 1. Ilościowy stosunek błędów wynikających z dysleksji



(oprac. własne)

Tym razem tekst na fotografii to wyrazy i zdania w języku angielskim zapisane przez E. ze słuchu. Oryginalnie były to słowa: *blue*, *house* i *brother* oraz zdania: *Dogs eat bones*. *My sister wants to be a teacher when she grows up*.

Fotografia 2. Wypowiedź E. w języku angielskim zapisana ze słuchu



(źródło: materiały własne)

W tekście chłopca można odnotować błędy typowe dla dysleksji, zarówno paradygmaticzne, jak i syntagmatyczne (zob. tabela 3). Nie odnotowano w nim interferencji z języka polskiego.

Tabela 3. Typy błędów w wypowiedzi pisemnej chłopca E. w języku angielskim

BŁĘDY PARADYGMATYCZNE	BŁĘDY SYNTAGMATYCZNE
– substytucja wyrazu „blue” na „blow” – substytucja wyrazu „house” na „haws” – substytucja wyrazu „brother” na „brodr” – substytucja (inwersja statyczna) litery „d” na „b” w wyrazie „dogs” – substytucja wyrazu „grows” na „groz”	– elizja litery „e” w wyrazie „bones” – elizja liter „a” oraz „e” w wyrazie „teacher” – elizja litery „h” w wyrazie „she”

(oprac. własne)

4.3. Dyskusja

Chłopiec E. stanowi przykład dziecka polonijnego, świadomie wychowywanego w dwujęzyczności typu symultanicznego (Paradis, 2007). Język angielski jest dla niego kodem funkcjonalnie pierwszym, natomiast polszczyznę należy określić mianem odziedziczonej (Lipińska, Seretny, 2012). Najważniejszą domenę użycia angielskiego stanowi szkoła, gdzie pełni on funkcję komunikacyjną (kontakty z anglojęzycznymi rówieśnikami oraz nauczycielami) oraz poznawczą (zob. Seretny, 2024). Najważniejszym kontekstem użycia polskiego dla E. są natomiast dom rodzinny (mama, tata i młodszy brat) oraz polska szkoła (rówieśnicy i nauczyciele). Według rodzica E. w stopniu wysokim rozumie i mówi po angielsku, nieco gorzej wygląda to w języku polskim. Najślabiej w obu językach wypada czytanie i pisanie, co jest związane z biologicznymi deficytami chłopca (dysleksja). W zależności od dalszych losów językowych może się wykształcić u niego pełna dwujęzyczność naturalna, w której polski będzie miał poziom BICS, lub kognitywna – z obu językami na poziomie CALP, umożliwiającą naukę po polsku i angielsku (Lipińska, Seretny, 2019). Według rodzica chłopiec jest dwukulturowy, co może implikować u niego bilingwizm dwukulturowy z biwalencją (zob. tabela 1).

U E. zdiagnozowana została dysleksja, kategoryzowana w klasyfikacji ICD-10 jako „specyficzne zaburzenia w czytaniu” (F.81), w ICD-11 natomiast jako „rozwojowe zaburzenie uczenia się czytania” (Krasowicz-Kupis, 2019). Chłopiec ma wyraźne trudności w dekodowaniu tekstów po angielsku oraz po polsku (razem z polsko-anglojęzycznym logopedą badaliśmy sprawność czytania w obu językach), co wskazuje na biologiczny charakter tego zaburzenia (Shaywitz, 2018). Dodatkowo, jak już wspomniano, u E. stwierdzono ADHD, które według badań również negatywnie wpływa na kompetencję językową, komunikacyjną i kulturową (zob. np. Szabelska, 2020), oraz rozwojowe, nieokreślone zaburzenie mowy i języka w języku angielskim. W języku polskim zaobserwowano parasygmatyzm oraz pararotacyzm.

W rozmowach E. z logopedą w języku polskim wystąpiło przełączanie kodów. Zidentyfikowano je jako wstawki leksykalne (np. *Star Wars*, *Paw Patrol*, *necklace*), świadczące prawdopodobnie o deficytach E. w tym zakresie (Młyński, Majewska-Tworek, 2024). Błędy w piśmie są odzwierciedleniem zaburzeń wynikających równocześnie z dysleksji oraz dominacji u niego języka angielskiego. Trudności dyslektyczne mają charakter syntagmatyczny i paradygmatyczny. Błędy syntagmatyczne wskazują na zaburzenia lewopółkulowego przetwarzania informacji, związane z dysfunkcją procesów sekwencyjnych, a paradygmatyczne obrazują dominację prawej półkuli w przetwarzaniu informacji językowych (Cieszyńska, 2005). W ramach błędów paradygmatycznych na uwagę zasługą substytucje liter „b” na „d” (inwersje statyczne), związane też prawdopodobnie z lewoocznością chłopca (Cieszyńska, 2010b; zob. też. Wrońska, 2005). Zaobserwowane zjawiska wskazują na konieczność

objęcia E. dwujęzyczną, kompleksową terapią logopedyczną. Program terapii w języku angielskim powinien być opracowany przez amerykańskiego logopedę według standardów American Speech Hearing Association. Polską terapię należałoby zaś oprzeć głównie na neurobiologicznym treningu funkcji poznawczych i ćwiczeniach artykulacyjnych (Cieszyńska-Rożek, 2013; Pluta-Wojciechowska, 2019). Oprócz terapii logopedycznej wskazane jest objęcie chłopca programem nauczania języka polskiego jako odziedziczonego, w szczególności nauką czytania i pisanie (Lipińska, Seretny, 2012; Dębski, Rabiej, Szcl-Mays, 2016; zob. też Cieszyńska, 2006b).

5. Podsumowanie

Powyższe studium przypadku pokazuje potencjał zastosowania lingwistyki humanistycznej w badaniach logopedycznych, których podmiotami są osoby dwujęzyczne. Poszerza ona repertuar metodologiczny logopedii, tyjąc nowe ścieżki eksploracji bilingwizmu polsko-obcego dzieci i dorosłych w warunkach zaburzeń komunikacyjnych. Dzięki ujęciu Miodunki logopeda może dokonywać diagnostycznego opisu osoby dwujęzycznej (przydatnego np. w opiniach logopedycznych). Jest to szczególnie ważne w sytuacji braku w Polsce oficjalnych rekomendacji dotyczących logopedycznej ewaluacji osoby bilingwalnej. Lingwistyka humanistyczna może być również włączana w obszar logopedycznych badań osób jednojęzycznych, borykających się z głębokimi deficytami językowymi. W tym przypadku użyteczny będzie opis jednostki ze szczególnym uwzględnieniem informacji o etiologii i patomechanizmie zaburzenia (narracja) i przykładów wypowiedzi takiej osoby (analiza) (Siudak, 2013).

Zaproponowane przez Profesora Miodunkę rozumienie bilingwizmu jako zespołu problemów językowych, psychologicznych i społecznych wiąże się z potrzebą używania w polskiej logopedii klasyfikacji ICF. Instrument ten pozwala spojrzeć na człowieka nie tylko z perspektywy jego stanu chorobowego (w tym zaburzenia komunikacji), ale również od strony tzw. czynników środowiskowych (sfera społeczna) i czynników osobowych (sfera psychologiczna). Badania logopedyczne wykorzystujące paradygmaty lingwistyki humanistycznej pozostają też w zgodzie z Jego postulatem, by na człowieka używającego języków patrzeć w sposób holistyczny, a w opisie funkcjonowania – uwzględniać najważniejsze czynniki, które mogą wpłynąć na jego kondycję językową.

Bibliografia

- Błasiak-Tytuła M., 2018, *Terapia logopedyczna dwujęzycznego dziecka z autyzmem*, „Studia Pragmalingwistyczne”, nr 10, s. 197-208.
- Błasiak-Tytuła M., 2019, *Mowa dzieci dwujęzycznych. Norma i zaburzenia*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.
- Błasiak-Tytuła M., 2023, *Specyficzne trudności w nabywaniu dwóch języków. Na przykładzie dwujęzyczności polsko-angielskiej*, [w:] A. Żurek (red.), *Wielojęzyczność jako wyzwanie społeczne, kulturowe i edukacyjne*, Universitas, Kraków, s. 111-126.
- Cieszyńska J., 2005, *Nauka czytania krok po kroku. Jak przeciwdziałać dysleksji*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Cieszyńska J., 2006a, *Dwujęzyczność, dwukulturowość – przekleństwo czy bogactwo? O poszukiwaniu tożsamości Polaków w Austrii*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Cieszyńska J., 2006b, *Kocham czytać. Poradnik dla rodziców i nauczycieli*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków.
- Cieszyńska J., 2010a, *Dwujęzyczność – rozumienie siebie jako Innego*, [w:] J. Cieszyńska, M. Korendo, Z. Orłowska-Popek (red.), *Nowe podejście w diagnozie i terapii logopedycznej – metoda krakowska*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków, s. 18-36.
- Cieszyńska J., 2010b, *Zaburzenia linearnego porządkowania, czyli dysleksja*, [w:] J. Cieszyńska, M. Korendo, Z. Orłowska-Popek (red.), *Nowe podejście w diagnozie i terapii logopedycznej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków, s. 37-51.
- Cieszyńska-Rożek J., 2013, *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci. Z perspektywy fenomenologii, neurobiologii i językoznawstwa*, Omega Stage Systems, Kraków.
- Cieszyńska-Rożek J., 2016, *Glottodydaktyka a logopedia (metoda krakowska)*, [w:] I. Janowska, P. Gębał (red.), *O lepsze jutro studiów polonistycznych w świecie. Glottodydaktyka polonistyczna dziś*, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 87-99.
- Dębski R., 2009, *Dwujęzyczność angielsko-polska w Australii. Języki mniejszościowe w dobie globalizacji i informatyzacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Dębski R., Rabiej A., Szalc-Mays M., 2016, *Czytam, bo lubię! Program wczesnej nauki czytania wraz z poradnikiem dla rodziców i nauczycieli dzieci dwujęzycznych*, Avalon, Kraków.
- Głuszkowski M., 2011, *Socjologiczne i psychologiczne uwarunkowania dwujęzyczności staroobrzędowców regionu suwalsko-augustowskiego*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Grosjean F., 2012, *Bilingual. Life and Reality*, Harvard University Press, London.
- Harrison R., 2015, *An Evaluation on the Wilson Reading Program for Students with Learning Disabilities: a Longitudinal Study*, „Thesis and Dissertations”, nr 325, <http://www.rdw.rowan.edu/etd/325> [DW: 11.08.2025].
- Hoffmann Ch., 1991, *Introduction to Bilingualism*, Routledge, London.
- Knapek M., 2015, *Zaburzenia przetwarzania porządków linearnych w języku dzieci pięcioletnich i sześciolletnich*, niepublikowana rozprawa doktorska, Wydział Polonistyki, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.

- Korendo M., 2009, *Dysleksja – problem wciąż nieznanym*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne”, nr 18, s. 231-241.
- Krasowicz-Kupis G., 2019, *Nowa psychologia dysleksji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Krawczyk A., Lorenc A., 2019, *Diagnoza artykulacji u dzieci dwujęzycznych wychowujących się w środowisku dwujęzycznym*, „Logopedia”, t. 48, nr 2, s. 307-332.
- Kuć J., 2018, *Bilingwizm i mutyzm w kontekście opóźnionego rozwoju mowy*, Aureus, Kraków.
- Kvale S., 2010, *Prowadzenie wywiadów. Niezbędnik badacza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Ligara B., 2010, *Bilingwizm polsko-francuski Adama Mickiewicza. W stronę antropologii lingwistycznej*, „LingVaria”, nr 2(10), s. 141-170.
- Lipińska E., 2003, *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Lipińska E., Seretny A., 2012, *Między językiem ojczystym a obcym. O nauczaniu i uczeniu się języka odziedziczonych na przykładzie chicagowskiej diaspory*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Lipińska E., Seretny A., 2019, *E|I|Ree|migracyjny język polski*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 79-84.
- Łuczyński E., 2019, *Dyslekt jako odmiana biolektu*, „Poradnik Językowy”, nr 2, s. 83-91.
- Marian V., Blumenfeld H., Kaushanskaya M., 2007, *The Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q). Assessing Language Profiles in Bilinguals and Multilinguals*, „Journal of Speech, Language, and Hearing Research”, nr 50, s. 940-967.
- Miodunka W.T., 1990, *Język a identyfikacja kulturowa i etniczna. Studium kształtowania się tożsamości rodzeństwa należącego do drugiego pokolenia Polonii australijskiej*, [w:] W.T. Miodunka (red.), *Język polski w świecie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa-Kraków, s. 105-125.
- Miodunka W.T., 2003, *Bilingwizm polsko-portugalski w Brazylii. W stronę lingwistyki humanistycznej*, Universitas, Kraków.
- Miodunka W.T., 2010a, *Dwujęzyczność, walencja kulturowa i tożsamość (e)migracji polskiej w świecie*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, t. 66, s. 51-71.
- Miodunka W.T., 2010b, *Polszczyzna jako język drugi. Definicja języka drugiego*, [w:] J.S. Gruchała, H. Kurek (red.), *Silva rerum philologicarum. Studia ofiarowane Profesor Marii Strycharskiej-Brzezynie z okazji Jej jubileuszu*, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 233-245.
- Miodunka W.T., 2010c, *Jak dwujęzyczność dzieci polonijnych może wpływać na ich szacunek do rodziców? Na marginesie badań prof. Jagody Cieszyńskiej*, [w:] J. Cieszyńska, Z. Orłowska-Popek, M. Korendo (red.), *Nowe podejście w diagnozie i terapii logopedycznej – metoda krakowska*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków, s. 7-17.
- Miodunka W.T., 2014, *Dwujęzyczność polsko-obca w Polsce i poza jej granicami. Rozwój i perspektywy badań*, „LingVaria”, nr 1(17), s. 199-226.
- Miodunka W.T., 2016, *Biografia językowa jako jedna z metod badania dwujęzyczności*, [w:] W.T. Miodunka, R. Dębski (red.), *Bilingwizm polsko-obcy dziś. Od teorii i metodologii badań do studiów przypadków*, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 49-87.

- Młyński R., 2015, *Język polski dzieci dyslektycznych w sytuacji ich bilingwizmu. Analiza przypadków*, niepublikowana rozprawa doktorska, Wydział Polonistyki, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.
- Młyński R., 2016, *Lingwistyczne objawy dysleksji i dwujęzyczności. Próba analizy różnicowej zachowań językowych*, [w:] W.T. Miodunka, R. Dębski (red.), *Bilingwizm polsko-obcy. Od teorii i metodologii badań do studiów przypadków*, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 119-131.
- Młyński R., 2020, *Interactionist Interpretation of the Communicative Competence of a Bilingual Child Suspected of Dyslexia*, „LingVaria”, nr 1(29), s. 215-225.
- Młyński R., 2023a, *Biografia językowa jako metoda badania dwujęzyczności polsko-obcej i zaburzeń kompetencji komunikacyjnej. Przegląd badań logopedycznych*, [w:] S. Kamińska (red.), *Wielojęzyczność. Wyzwanie współczesnej logopedii*, Uniwersytet w Siedlcach, Siedlce, s. 141-156.
- Młyński R., 2023b, *A Proposal for an Educational Model in Speech Therapy Implications of Bilingualism. Scientific and Didactic Perspective*, „Logopaedica Lodziensia”, nr 7, s. 125-138.
- Młyński R., 2024, *Logopedyczna ocena dwujęzyczności dziecięcej w kontekście ICF*, „Logopaedica Lodziensia”, nr 9, s. 103-118.
- Młyński R., Guzek A., 2024, *Phonological Awareness in Polish-American Child with Dyslexia. Case Study*, „Linguistische Treffen in Wrocław”, vol. 26, s. 401-418.
- Młyński R., Majewska-Tworek A., 2024, *Typy i funkcje przełączania kodu językowego (code-switching) w wywiadzie z dzieckiem bilingwalnym*, „Prace Językoznawcze”, nr 2, s. 271-286.
- Muysken P., 1997, *Code Switching Processes. Alternation, Insertion, Congruent Lexicalization*, [w:] M. Puetz (red.), *Language Choices. Conditions, Constraints, and Consequences*, Benjamins, Amsterdam, s. 361-380.
- Paradis J., 2007, *Early Bilingual and Multilingual Acquisition*, [w:] P. Auer, L. Wei (red.), *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*, De Gruyter Mouton, Berlin, s. 15-44.
- Pluta-Wojciechowska D., 2019, *Efektywność terapii dyslalii. Logopedyczno-lingwistyczna analiza wyników badań*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Seretny A., 2024, *Polszczyzna jako język edukacji szkolnej w perspektywie glottodydaktycznej*, Universitas, Kraków.
- Shaywitz S., 2018, *Pokonać dysleksję. Nowy, kompletny, oparty na badaniach naukowych program dla osób z zaburzeniami czytania na każdym poziomie*, tłum. K. Jaroszewski, Harmonia Universalis, Gdańsk.
- Siudak A., 2013, *Odbudowywanie kompetencji językowej u osób z afazją globalną. Metoda Krakowska*, niepublikowana rozprawa doktorska, Wydział Filologiczny, Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków.
- Szabelska E., 2020, *Narracja i renarracja u dzieci z ADHD w wieku szkolnym*, „Logopedia”, t. 49, nr 2, s. 85-102.
- Wrońska J., 2005, *Dysleksja, lateralizacja i płeć*, „Psychologia Rozwojowa”, t. 10, nr 3, s. 157-166.

Wróblewska-Pawlak K., 2004, *Język – tożsamość – imigracja. O strategiach adaptacyjnych Polaków zamieszkałych we Francji w latach osiemdziesiątych XX wieku*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Netografia

https://cdnsm5ss13.sharpschool.com/UserFiles/Servers/Server_95479/File/Academics/Reading/Wilson%20Reading%20Program/wilson_scope.pdf [DW: 11.08.2025].

STRESZCZENIE

Praca skoncentrowana jest wokół zagadnień lingwistyki humanistycznej oraz logopedycznych badań dwujęzyczności polsko-obcej. Autor przedstawia i analizuje najważniejsze założenia lingwistyki humanistycznej. Pokazuje jej znaczenie dla logopedycznych badań bilingwizmu polsko-obcego. Rozważania teoretyczne ilustruje studium przypadku E., chłopca dwujęzycznego i borykającego się m.in. z dysleksją, które zostało przygotowane według założeń biografii językowej – metody opracowanej i popularyzowanej przez Profesora Władysława Miodunkę.

Słowa kluczowe: logopedia, lingwistyka humanistyczna, dwujęzyczność, dysleksja, biografia językowa

NOTY BIOGRAFICZNE AUTORÓW

MAŁGORZATA BANACH

Doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, adiunkt w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej Uniwersytetu Jagiellońskiego, kierownik studiów *Nauczanie języka polskiego jako obcego i drugiego*. Pracowała jako lektor języka polskiego na Uniwersytecie w Udine (Włochy). Jest członkiem zespołu tworzącego testy certyfikatowe, egzaminatorem podczas państwowych egzaminów z języka polskiego jako obcego, współautorką monografii *Rozumienie tekstu pisanego w języku obcym. Na przykładzie języka polskiego jako obcego* (2019) oraz autorką artykułów z zakresu glottodydaktyki polonistycznej. Jej zainteresowania badawcze dotyczą sprawności czytania i pisania, testowania znajomości języków obcych oraz glottodydaktyki porównawczej.

DOMINIKA BUCKO

Doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, adiunkt w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej Uniwersytetu Jagiellońskiego, kierownik kierunku *Studia polskie dla cudzoziemców*. Prowadzi wykłady i ćwiczenia na studiach licencjackich, magisterskich i podyplomowych, zajęcia językowe z obcokrajowcami na wszystkich poziomach zaawansowania, a także warsztaty dla nauczycieli uczących polszczyzny jako języka nierodzimego w Polsce i na świecie. W latach 2016-2019 była koordynatorem *Sieci wspomagania i samokształcenia dla nauczycieli uczących dzieci cudzoziemskie oraz powracające z zagranicy*. Autorka podręczników, pomocy dydaktycznych i artykułów naukowych z zakresu glottodydaktyki polonistycznej; współautorka monografii *Rozumienie tekstu pisanego w języku obcym. Na przykładzie języka polskiego jako obcego* (2019) oraz programu nauczania intensywnego kursu języka polskiego jako obcego, przeznaczonego dla młodych migrantów uczących się w oddziale przygotowawczym (na zlecenie dyrekcji Szkoły Podstawowej w Mrokwie pod Warszawą).

TAMARA CZERKIES

Adiunkt w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej Uniwersytetu Jagiellońskiego. Autorka monografii *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)* (2012), podręcznika do nauczania języka polskiego jako obcego z wykorzystaniem tekstów literackich – *Literackie lustro kultury* (2019) oraz opracowania *Bliżej tekstów* (2016), wydane w Republice Korei Południowej z myślą o tamtejszych uczących się. Redaktor naukowy monografii oraz autorka artykułów dotyczących zagadnień z zakresu nauczania języka oraz kultury. W latach 2014-2016 pracowała jako *Visiting Professor* w Hankuk University of Foreign Studies w Korei Południowej. W latach 2013-2014 w Polskim Uniwersytecie na Obczyźnie w Londynie prowadziła wykłady na studiach podyplomowych *Nauczanie języka polskiego jako obcego i odziedziczonego*, zaś w roku akademickim 2005/2006 była wykładowcą literatury i kultury polskiej oraz lektorem języka polskiego w Trinity College w Dublinie.

PIOTR HORBATOWSKI

Doktor habilitowany nauk humanistycznych, profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego, kieruje Instytutem Glottodydaktyki Polonistycznej. W pracy naukowej koncentruje się na badaniu dziejów aktywności teatralnej Polaków poza granicami kraju, ze szczególnym uwzględnieniem terenów Wschodu i Dalekiego Wschodu. Jest autorem wielu artykułów poświęconych tej tematyce, a także trzech monografii naukowych: *Theater in the face of war. Polish-Ukrainian theatrical ties after the Russian invasion in 2014* (2025), *Polskie życie teatralne w Kijowie w latach 1905-1918* (2009), *W szponach polityki. Polskie życie teatralne w Kijowie 1919-1938* (1999). Na gruncie glottodydaktyki interesują go innowacyjne, niekonwencjonalne metody nauczania. Jego wielką pasją jest dydaktyka. Prowadzi zajęcia językowe, autorskie programy nauczania przez teatr i redakcję gazety studenckiej, a także wykłady z kultury, literatury, filmu i teatru. Pracował jako *Visiting Professor* w USA (University of Connecticut, Central Connecticut State University, Indiana University), w Japonii (Tokyo University of Foreign Studies), w Chinach (Guangdong University of Foreign Studies) oraz w Korei Południowej (Hankuk University of Foreign Studies).

IWONA JANOWSKA

Doktor habilitowany nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego, kieruje Zakładem Języka Polskiego jako Obcego w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej. W latach 2009-2024 pełniła funkcję sekretarza Państwowej Komisji ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego. W swojej pracy badawczej zajmuje się recepcją CEFR/ESOKJ w dydaktyce języków obcych, zastosowaniem podejścia ukierunkowanego na działanie w uczeniu się/nauczaniu języków obcych, rozwijaniem działań językowych i planowaniem

dydaktycznym. Jest autorką i współautorką oraz redaktorką monografii, a także autorką artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej i dydaktyki języka polskiego jako obcego, programów nauczania oraz 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; *Kierunki badań w glottodydaktyce polonistycznej*, 2020; *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych*, 2021; *Theory and Practice of Polish Language Teaching. New Methodological Concepts*, 2024).

MAGDALENA KNAPEK

Doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, kierownik Zakładu Logopedii w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej, neurologopeda, mioterapeuta, terapeuta orotropii i ortodoncji funkcjonalnej, terapeuta karmienia oraz metod Butejki, MFS, CRAFTA. Od roku 2010 czynny zawodowo logopeda (obecnie w Centrum Logopedycznym w Wieliczce). Specjalizuje się w diagnozie i terapii zaburzeń rozwoju mowy dzieci do 3 roku życia, zwłaszcza dzieci z opóźnionym rozwojem mowy, autyzmem, zespołem Aspergera, afazją oraz niedosłuchem. Szczególną uwagę poświęca mioterapii oraz pacjentom z trudnościami w obszarze ustno-twarzowym. Udziela porad rodzicom noworodków i niemowląt mających problemy z karmieniem. Z tego zakresu prowadzi też zajęcia praktyczne dla studentów studiów magisterskich. Jej zainteresowania naukowe oscylują wokół logopedii i lingwistyki klinicznej. Zajmuje się rozwojem funkcji prymarnych oraz mowy w życiu prenatalnym, zaburzeniami mowy u dzieci z poważnymi deficytami rozwojowymi, badaniem zależności między opóźnieniem w rozwoju mowy a trudnościami funkcjonalnymi.

EWA LIPIŃSKA

Doktor habilitowany nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, emerytowany profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego. Autorka licznych podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego, monografii (*Kształcenie umiejętności pisanie w dydaktyce języka polskiego jako obcego*, 2023), współautorka pozycji metodycznych (*ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, 2005; *Integrowanie kompetencji lingwistycznych w glottodydaktyce*, 2013), współredaktorka prac zbiorowych (m.in. *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*, 2016; *Nauczanie języka polskiego jako obcego w grupach heterogenicznych*, 2019; *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzonego. Konteksty – dylematy – trendy*, 2021). W kręgu jej zainteresowań badawczych znajdują się sprawy Polonii, takie jak: procesy adaptacyjne (e/i)migrantów, zagadnienia związane z identyfikacją etniczną, dwujęzyczność i szkolnictwo polonijne, język odziedziczony. Kwestiom tym poświęciła wiele

artykułów i monografii (np. *Język ojczysty, język obcy, język drugi*, 2003; *Między językiem ojczystym a obcym*, 2012 – współautorka; *Polskość w Australii*, 2013).

RAFAŁ MEYŃSKI

Doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, logopeda, adiunkt w Zakładzie Logopedii Instytutu Glottodydaktyki Polonistycznej Uniwersytetu Jagiellońskiego. Autor artykułów naukowych z dziedziny logopedii poświęconych różnym aspektom dwujęzyczności. *Visiting Scholar* w Northern Illinois University, w którym wielokrotnie realizował staże dydaktyczne i naukowe. Sekretarz Komisji ds. Etyki Badań Naukowych w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej. Kierownik (dwu- i pięcioletnich) studiów logopedycznych w Uniwersytecie Jagiellońskim. Opiekun Koła Naukowego Logopedii. Jego zainteresowania naukowe obejmują metody diagnozy i terapii dzieci dwujęzycznych, nauczanie języka polskiego jako odziedziczonego i drugiego dzieci oraz metodologię badań logopedycznych.

ADRIANA PRIZEL-KANIA

Absolwentka studiów polonistycznych i logopedycznych, doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, kierownik studiów licencjackich na kierunku *Studia polskie – język, kultura, społeczeństwo*. W latach 2013-2019 zastępca Dyrektora Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie ds. kształcenia cudzoziemców. Od 2012 roku członek Zespołu Autorów Zadań i Egzaminatorów Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego. Bierze udział w realizacji projektów badawczych i edukacyjnych współfinansowanych przez polskie instytucje naukowe oraz Komisję Europejską. W roku 2015 została laureatką konkursu MNiSW dla Wybitnych Młodych Naukowców. W centrum jej zainteresowań naukowych znajdują się neurobiologiczne i kulturowe podstawy dydaktyki języków obcych. Autorka wielu artykułów naukowych, monografii *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym* (2013) oraz podręczników do nauczania polszczyzny.

ANNA SERETNY

Doktor habilitowany nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego, kieruje Zakładem Językoznawstwa Stosowanego w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej. Pracowała jako *Visiting Professor* w USA (University of Connecticut) i w Kanadzie (University of Toronto). Autorka monografii: *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych* (2011), *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego* (2015), *Polszczyzna jako język szkolnej edukacji – perspektywa glottodydaktyczna* (2024); podręczników do nauki języka polskiego oraz licznych artykułów z zakresu glottodydaktyki polonistycznej;

współautorka i współredaktorka monografii zbiorowych, m.in. *Między językiem ojczystym a obcym* (2012), *Polish as a Heritage Language Around the World. Selected Diaspora Communities* (2025). W swojej pracy badawczej zajmuje się kompetencją leksykalną uczących się polszczyzny, a także dydaktyką języka odziedziczonego. Jej ostatnie zainteresowania skupiają się na polszczyźnie edukacyjnej, specyfice tej odmiany języka i jej nauczaniu.

WIESŁAW TOMASZ STEFAŃCZYK

Absolwent filologii polskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz doktoranckich studiów językoznawczych Uniwersytetu Jagiellońskiego, doktor habilitowany nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego. Zatrudniony na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej, gdzie prowadzi zajęcia językoznawcze oraz seminaria magisterskie. Jego zainteresowania naukowe skupiają się wokół morfologii współczesnego języka polskiego, językoznawstwa porównawczego, zwłaszcza polsko-węgierskiego oraz języków ugrofińskich. Pracował jako wykładowca w ośrodkach uniwersyteckich Węgier (Pécs, Debreczyn) i Estonii (Tartu, Tallinn). Jest autorem ponad stu publikacji, w tym dwu monografii: *Język Polonii węgierskiej* (1995), *Kategoria rodzaju i przypadku polskiego rzeczownika. Próba synchronicznej analizy morfologicznej* (2007), podręcznika dla Węgrów *Fleksja polska. Lengyel alak-tan* (1996); jest także współautorem *Słownika estońsko-polskiego* (2000) oraz trzech podręczników: *Po tamtej stronie Tatr* (1998), *Poola keel. Podręcznik języka polskiego dla Estończyków* (2000), *Gramatyka polska w ćwiczeniach dla cudzoziemców* (2023).

BEATA TERKA

Adiunkt w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej Uniwersytetu Jagiellońskiego, doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa. Autorka zadań certyfikacyjnych i egzaminatorów w państwowych egzaminach z języka polskiego jako obcego, certyfikowana tutorka akademicka. W centrum jej zainteresowań naukowych znajduje się gramatyka, zwłaszcza morfologia czasownika, jak również metodyka nauczania języków obcych. Zajmuje się kategorią aspektu w perspektywie porównawczej i glottodydaktycznej oraz prowadzi badania związane z kompetencją różnojęzyczną. Autorka artykułów naukowych poświęconych słowiańskiemu aspektowi polskiego czasownika w ujęciu porównawczym, certyfikacji języka polskiego jako obcego, kompetencji różnojęzycznej w kontekście glottodydaktyki polonistycznej oraz materiałów i podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego z zakresu fonetyki, języka ogólnego, języka specjalistycznego medycznego, a także opracowań dla młodzieży polonijnej.

PRZEMYSŁAW TUREK

Doktor habilitowany nauk humanistycznych, profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego, językoznawca arabista i polonista, kierownik Katedry Afryki Północnej i Subsaharyjskiej w Instytucie Bliskiego i Dalekiego Wschodu Uniwersytetu Jagiellońskiego; w latach 1990-2013 pracownik naukowy Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego. Autor *Słownika zapożyczeń pochodzenia arabskiego w polszczyźnie* (2001), monografii *Od Gilgamesza do kasydy. Poezja semicka w oryginale i w przekładzie* (2010), współautor opracowań: *Orientalia w „Zbiorze potrzebniejszych wiadomości porządkiem alfabetu ułożonych” Ignacego Krasickiego* (2015) i *Literatura Orientu w piśmiennictwie polskim XIX wieku* (2016), współautor i współredaktor *Programów nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2* (2011/2016), monografii zbiorowej *Maltese. Contemporary Changes and Historical Innovations* (2022) oraz licznych artykułów z zakresu językoznawstwa semickiego, problematyki bliskowschodniej, języka polskiego jako obcego, etymologii, kontaktów i zapożyczeń językowych.

PAULINA WÓJCIK-TOPÓR

Doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, neurologopeda. Adiunkt w Zakładzie Logopedii Uniwersytetu Jagiellońskiego. W latach 2009-2015 prowadziła zajęcia z wymowy polskiej dla obcokrajowców w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej. W latach 2010-2018 logopeda na Oddziale Neurologicznym z Pododdziałem Udarowym i Oddziale Psychogeriatrycznym Specjalistycznego Szpitala im. dr. J. Babińskiego w Krakowie; od 2014 roku neurologopeda w Szpitalu Specjalistycznym im. L. Rydygiera w Krakowie na Oddziale Rehabilitacji Neurologicznej z Pododdziałem Rehabilitacji Ogólnoustrojowej. Współpracuje z Polskim Centrum Rehabilitacji Funkcjonalnej „Votum” w Krakowie, prowadząc terapie komunikacji osób dorosłych po incydentach neurologicznych. Współautorka tekstów naukowych i pomocy logopedycznych dla osób dorosłych z zaburzeniami komunikacji językowej. Jej zainteresowania naukowe dotyczą nauczania wymowy polskiej obcokrajowców, diagnozy zaburzeń mowy i języka, a także programowania terapii osób dorosłych po incydentach neurologicznych, terapii osób w śpiączce i w zespole zamknięcia. Interesuje się także gerontologopedią.

INDEKS OSOBOWY

Aitchison Jean 88
Almasi Oswald 34, 38, 41-42, 48-49
Andrzejczuk Anna 25-26
Anthony Edward 107
Arabski Janusz 129
Augustyniak Joanna 91, 97
Austin John Langshaw 226

Babusa Hamisi 42
Bachman Lyle F. 161
Bachtin Michaił 186-187, 215
Badyda Ewa 56
Baker Colin 97, 129
Balogh Judit 21
Banach Małgorzata 11, 159, 169, 175, 259
Bańko Mirosław 21, 25
Bauman Teresa 244
Beacco Jean-Claude 110, 127, 129
Bernacka-Langier Anna 77
Białystok Ellen 129
Biernacka Michalina 56
Blanc Michel 245
Blumenfeld Henrike 247
Błasiak-Tytuła Marzena 245
Bodzioch Marta 184, 187
Boski Paweł 184
Bourgeois Étienne 207
Bourguignon Claire 117
Bralczyk Jerzy 36
Branden Kris van den 109, 111
Breen Michael 115

Bruza Peter 87
Brysbaert Marc 89
Bucko Dominika 10, 109, 143, 145, 259
Bühler Karl 225-226
Burzyńska Anna 187
Bygate Martin 109, 111, 115
Byram Michael 107

Chmurzyński Jerzy Andrzej 61
Cholewa-Purzał Anna 213
Chomsky Noam 227
Cieszyńska Jagoda 57, 61, 84, 232, 245-247, 252-253
Cieszyńska-Rożek Jadwiga 230, 242, 253
Conitzer Vincent 155
Coste Daniel 127-128
Crystal David 75
Csapláros István 21
Csikszentmihályi Mihály 212
Cudak Romuald 145
Cuq Jean-Pierre 73, 75
Cushing Weigle Sara 161-162, 166, 169-170, 172
Czeniek Anna 175
Czerkies Tamara 11-12, 183-184, 189, 215, 260
Czykwin Elżbieta 71

Deprez Christine 71, 74
Dębski Robert 68, 145, 233, 242, 253
Dhar Sumitrajit 62

- Doroszewski Witold 18, 69
 Dubisz Stanisław 7, 18-20, 22
 Dukiewicz Leokadia 34
 Dunaj Bogusław 17, 19, 75-77, 79
 Dźwierzyńska Ewa 98

 Eco Umberto 208
 Ek Jan Ate van 106, 188
 Ellis Rod 109, 111, 115

 Fallon Michael David 34, 38, 41-42, 48-49
 Fenclová Marie 73
 Fiema Mariola 160
 Fisiak Jacek 226
 Foland-Kugler Magdalena 56
 Foster Michael 214
 Frankiewicz Tadeusz 56
 Frankl Viktor 232

 Gadamer Hans-Georg 229-230, 232
 Gajek Elżbieta 145
 Gałązka Alicja 207, 212
 Gardner Howard 60
 Garncarek Piotr 183-184
 Gębał Przemysław Ernest 69, 75, 77, 91, 145, 154, 160, 184, 186, 215
 Gleason Jean Berko 87
 Głuszkowski Michał 242
 Grabias Stanisław 58
 Grappin Henri 20
 Grego Bolli Giuliana 166
 Grice Paul 227
 Grosjean Francois 129, 243
 Gruca Isabelle 73
 Gruszczyński Włodzimierz 25-26, 36
 Grzegorzczkova Renata 19, 227-228, 231
 Grzymała-Moszczyńska Halina 91
 Guzek Agata 246

 Halle Morris 225
 Haman Ewa 88
 Hamers Josiane F. 243
 Harrison Rosemarie 249
 Heidegger Martin 228, 232

 Heinz Adam 20
 Hlibowicka-Węglarz Barbara 72, 74
 Hoffmann Charlotte 243
 Hofstede Geert 187-189, 211
 Hofstede Gert Jan 187, 211
 Horbatowski Piotr 11-12, 201-203, 209, 260
 Hu Adelheid 107
 Husserl Edmund 224
 Hyla Marek 145

 Iluk Jan 206
 Ingvalson Erin M. 62

 Jakobson Roman 225-226
 Janowska Iwona 10-11, 43, 56, 91, 105-106, 109, 112, 115, 117-119, 160, 172, 176, 184, 187, 260
 Jastrzębowska Grażyna 54, 61
 Jaworski Michał 88
 Jędryka Beata 71
 Johnson Helen 75
 Johnson Keith 75

 Kaczmarek Bożydar L.J. 62
 Kajak Piotr 184, 212
 Karpeta-Peć Beata 207
 Kaushanskaya Margarita 247
 Kielar-Turska Maria 88
 Kjellmer Göran 89
 Klein Wolfgang 69, 73
 Kłoskowska Antonina 243
 Knappek Magdalena 12, 223, 229, 233, 261
 Kołaczek Ewa 56
 Komorowska Hanna 96, 159, 161, 184, 186
 Kopaliński Władysław 191
 Kopczyński Andrzej 55
 Korendo Marta 232
 Korytkowska-Mazur Agnieszka 211
 Krajka Jarosław 184
 Kramsch Claire 215
 Krashen Stephen 69, 207, 212
 Kraska-Szlenk Iwona 34-36, 39, 44, 49
 Krasowicz-Kupis Grażyna 252
 Krawczyk Anna 245

- Krzysztośzek Grażyna 57
Krzyżanowski Piotr 19-20, 24
Książek-Bryłowa Władysława 17
Kucala Marian 21, 26
Kuć Joanna 245
Kurcz Ida 24, 26
Kvale Steinar 241
- Langacker Ronald 228
Laskowski Roman 25-26
Laufer Batia 90
Lévinas Emmanuel 215, 230, 232
Lewandowski Jan 55
Lewicki Andrzej Maria 240
Ligara Bronisława 194, 242
Lipińska Ewa 9, 54, 56, 59-61, 67-69, 71-74,
76, 78, 84-86, 88, 90-91, 159-162, 164-
165, 170-174, 184, 242-243, 252-253,
261
Liu Hanjun 62
Long Michael 115
Lorenc Anita 245
Lubaś Władysław 75
Lyons John 226-227
- Łuczyński Edward 246
Łuria Aleksander 57
- Maciołek Marcin 56
Mackiewicz Michał 184
Madelska Liliana 25, 56
Majewska-Tworek Anna 56, 63, 249, 252
Małolepsza Małgorzata 91
Mańczak Witold 17
Marian Viorica 247
Markowski Andrzej 36, 42
Markowski Michał Paweł 187
Martini Gianluigi 34
Martyniuk Waldemar 97, 106, 145, 183
Maruszewski Mariusz 54
Marzano Robert 92-94, 96
Marzec Urszula 160
McCann William 129
Melero Abadía Pilar 111
- Mieczkowska Halina 26
Milewski Stanisław 56
Milton James 88-89
Minkov Michael 187
Miodunka Władysław Tadeusz *passim*
Mirikau Suleiman A. 42
Misiejuk Dorota 71
Młyński Rafał 12, 232, 239, 242-243, 245-
246, 249, 252, 262
Montrul Silvina 90
Morris Charles William 226
Mpiranya Fidèle 49
Mrozowska Hanna 209
Muysken Pieter 247
- Nagórko Alicja 25
Nation Paul 90
Nдалu Ahmed E. 42
Neveling Christiane 87
Norris John 109, 111
North Brian 117-118
Nunan David 109, 111, 115
- Oczkoś Mirosław 58
Ohly Rajmund 34-36, 39, 44, 49
- Paleczny Tadeusz 68
Palmer Adrian S. 161
Pamuła-Behrens Małgorzata 92, 96
Paradis Johanne 252
Pardhan Wared N. 34, 38, 41-42, 48-49
Pawlak Nina 33, 206
Pawley Andrew 87
Pfeiffer Waldemar 107, 144
Philipsen Gerry 186
Piaget Jean 229
Piccardo Enrica 117-118, 127
Pickering Debra 92-94, 96
Piecza Anna 109
Piepho Hans-Eberhard 109
Pilch Tadeusz 244
Piszczyk Małgorzata 57
Pluta-Wojciechowska Danuta 253
Podobińska Zofia 34-36, 39, 43, 49

- Prabhu N.S. 109
 Prizel-Kania Adriana 10, 125, 131, 146-147, 189, 262
 Puren Christian 111, 114, 118
 Puzynina Jadwiga 19

 Rabiej Agnieszka 253
 Ratner Nan Berstein 87
 Reichan Jerzy 23
 Richards Jack 88
 Ricoeur Paul 230, 232
 Riley Timothy 22
 Rogala Dorota 109
 Rogoziński Łukasz 56
 Romanowski Piotr 97
 Ropa Adam 55
 Rorty Richard 209
 Rosen Évelyne 110

 Sadowski Bogdan 61
 Saloni Zygmunt 19
 Sałęga-Bielowicz Beata 89, 91, 109
 Satkiewicz Halina 19
 Saussure Ferdinand de 224-225
 Sawicka Irena 34
 Schaich Borg Jana 155
 Schleppegrell Mary 92, 94, 97
 Schmitt Diane 89
 Schmitt Norbert 89, 96
 Seretny Anna 9, 13, 54, 56, 59-61, 69, 71-74, 76, 78, 83-87, 89-94, 96-97, 160-161, 184, 252-253, 262
 Shaywitz Sally 252
 Sinnott-Armstrong Walter 155
 Siudak Anna 253
 Skehan Peter 115
 Skura Marta 160
 Smoczyński Paweł 56
 Spiti Maria Grazia 166
 Stefańczyk Wiesław Tomasz 8, 17-20, 22, 24, 26, 263
 Strelau Jan 60
 Strutyński Janusz 25
 Styczek Irena 57

 Swain Merrill 115
 Swan Oscar 21-22
 Syder Frances Hodgetts 87
 Synowiec Helena 76
 Szabelska Elżbieta 252
 Szelaż Elżbieta 61
 Szupica-Pyrzanowska Małgorzata 60-62
 Szymańska Marta 96
 Szymkiewicz Aneta 91

 Tabakowska Elżbieta 228
 Tambor Jolanta 56, 62, 145
 Terka Beata 10, 125, 131, 263
 Toczyska Bogumiła 58
 Tokarski Jan 22
 Tomasello Michael 230-232
 Treffers-Daller Jeanine 88-89
 Trim John Leslie Melville 106, 110, 188
 Trubieckoj Nikołaj 225
 Turek Przemysław 9, 31-32, 74, 88, 264

 Valian Virginia 129

 Wacewicz Sławomir 88
 Wawrzeń Marzena 109, 184
 Westfal Stanisław 20
 Wierzbicka Anna 187-188, 226
 Wilczyńska Weronika 184
 Williams Cen 97
 Willis Dave 109, 111, 117
 Willis Jane 109, 111, 115, 117
 Wilson Peter M. 39, 44
 Wojdak Piotr 26
 Wong Patrick Chun Man 62
 Wood Dawid 229
 Wójcik Paulina 9, 53, 60-61, 233, 264
 Wójtowicz Beata 39
 Wójtowicz Janina 54-55
 Wrońska Jadwiga 252
 Wróblewska-Pawlak Krystyna 242
 Wygotski Lew 229

 Zająć Marek 73
 Zarzycka Grażyna 183-184, 194, 211, 215

Zgółkowa Halina 88, 94
Zieniukowa Jadwiga 25-26
Zwiers Jeff 92-94, 96
Zwoliński Przemysław 26

Zych Justyna 109
Żydek-Bednarczuk Urszula 186
Żywicznyński Przemysław 88

Biblioteka „LingVariów”. 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 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: *Tłumaczenie 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. 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. Gębala, 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.
- t. 20: *Kierunki badań w glottodydaktyce polonistycznej. Monografia zbiorowa*, pod red. I. Janowskiej i M. Biernackiej, Kraków 2020.
- t. 21: D. Izdebska-Długosz, *Błędy gramatyczne w polszczyźnie studentów ukraińskojęzycznych*, Kraków 2021.
- t. 22: I. Janowska, M. Plak, *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych od teorii do praktyki*, Kraków 2021.
- t. 23: *Między Wschodem a Zachodem. O wyzwaniach dydaktycznych podczas pracy z grupami chińskimi*, pod red. T. Czerkies i A. Prizel-Kani, Kraków 2022.
- t. 24: D. Pudo, *Fani popkultury na lekcji języka obcego. Glottodydaktyczny potencjał fanfiction*, Kraków 2024.
- t. 25: U. Marzec, *Znajomość języka polskiego u Włochów zdających egzaminy certyfikacyjne w latach 2004–2015 (ze szczególnym uwzględnieniem sprawności pisania)*, Kraków 2024.
- t. 26: *Literatura i kultura w glottodydaktyce polonistycznej wobec wymagań rzeczywistości*, pod red. M. Banach i T. Czerkies, Kraków 2025.
- t. 27: T. Moździerz, *Tempo czytania ze zrozumieniem w języku polskim jako rodzimym i obcym*, Kraków 2025.

Sprzedaż prowadzi
WYDAWNICTWO KSIĘGARNIA AKADEMICKA
ul. św. Anny 6, 31-008 Kraków
tel.-faks: 12 431-27-43, 12 421-13-87
e-mail: publishing@akademicka.pl
Księgarnia internetowa
<https://akademicka.com.pl>

Niniejsza monografia poświęcona jest Profesorowi Władysławowi T. Mioduncie (1945-2024), dla którego nadrzędnymi wartościami w życiu naukowym były dbałość o język polski, o jego rozwój w kraju i zachowanie za granicą. W tekstach dedykowanych Jego pamięci my, wychowankowie i uczniowie Profesora, staramy się pokazać, jak inspirowały i inspirują nas Jego myśli. Pozostaną też z nami Jego niesłabnący entuzjazm dla odkrywania przed obcokrajowcami tajników naszego języka i naszej kultury, rozumienie wartości polszczyzny w świecie, a także przekonanie, że pracować trzeba zawsze *con fuoco en con amore*.

Anna Seretny, redaktor

*

Wartości naukowe monografii sytują się w trzech sferach. Po pierwsze, przedstawiają dorobek Profesora Władysława T. Miodunki, co pozwala odbiorcy publikacji na uświadomienie sobie tego, jak wiele wątków i zakresów badawczych było przez niego zainicjowanych i podjętych. Po drugie, pokazują (przynajmniej w zarysie) stan badań z danego zakresu zarówno w kontekście polskim, jak i międzynarodowym. Po trzecie zaś, autorskie ujęcia problematyki pozwalają na ocenę dorobku Krakowskiej Szkoły Glottodydaktyki Porównawczej nie tylko przez pryzmat dokonań jej Mistrza, ale także jego uczniów. Tom zasługuje na uwagę zarówno polonistów glottodydaktyków, jak i dydaktyków języka polskiego czy w ogóle badaczy zajmujących się językoznawstwem stosowanym.

prof. dr hab. Stanisław Dubisz

