

UNIwersytet w Białymstoku
Wydział Filologiczny

Linguodidactica

Tom XVII



Białystok 2013

Rada Redakcyjna:

Lilia Citko, Galina Girzheva, Maryna Hets, Vladimir Janczenko,
Marzanna Karolczuk, Vladimir Zaika

Zespół recenzentów:

prof. zw. dr hab. Natallia Nizhneva
prof. zw. dr hab. Jan Zaniewski
prof. zw. dr hab. Aleksander Zubow
dr hab. Roman Hajczuk

Redakcja:

Robert Szymula – redaktor naczelny
Michał Mordań – sekretarz redakcji

Redakcja w języku polskim: Weronika Biegluk-Leś
Redakcja w języku angielskim: Kirk Palmer (native speaker)
Redakcja w języku białoruskim: Lyudmila Segen (native speaker)
Redakcja w języku rosyjskim: Olga Anchimiuk (native speaker)

Redakcja techniczna i skład: Katarzyna Sakowska
Korekta: Zespół

© Copyright by Uniwersytet w Białymstoku, Białystok 2013

Wydanie publikacji sfinansowane ze środków
Wydziału Filologicznego Uniwersytetu w Białymstoku

ISSN 1731-6332

Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku
15-097 Białystok, ul. Marii Skłodowskiej-Curie 14
tel. 85 745-70-59, e-mail: ac-dw@uwb.edu.pl
<http://wydawnictwo.uwb.edu.pl>

Druk i oprawa: QUICK-DRUK s.c., Łódź

Spis treści

Wstęp	7
Olga Anchimiuk, Владимир Иванович Заика Особенности изображения руки св. Иоанна Дамаскина в текстах художественной литературы	9
Izabela Bawej Sprawność pisania na poziomie zaawansowanym. Prezentacja wybranych wyników badań na przykładzie PNJN – pisanie z ortografią	21
Ewelina Błońska Motywacja – prawo Yerkesa-Dodsona. Badania wstępne	35
Nina Bycul Особенности антропонимии Клетчины в XIX – начале XX века	41
Katarzyna Grabowska Zapożyczenia leksykalne z języka polskiego w <i>Kronice Supraskiej</i>	57
Anna Jantarska Zależność / niezależność od pola danych a wyniki testów kompetencji z języka angielskiego. Rezultaty pilotażowego badania panelowego	69
Radosław Kaleta Некаторыя асаблівасці наркамаўкі і тарашкевіцы на прыкладзе выбранных пытанняў звязаных з дзеясловам	81
Marzanna Karolczuk Przygotowanie studentów do zawodu nauczyciela języka rosyjskiego (drugiego obcego) w szkole średniej. Opracowanie badań własnych	93
Martyna Klejnowska-Borowska Tezaurus jako idealny słownik terminologii branżowej	107
Iwona Mokwa-Tarnowska Assessment of student language skills in an e-learning environment	117

Michał Mordañ

Współczesne przezwiska mieszkańców Bielska Podlaskiego motywowane cechami zewnętrznymi 131

Emilia Podpora-Polit

„Co przez to rozumiesz?” – kilka uwag o roli i rozwijaniu kompetencji pragmatycznej w języku obcym 147

Joanna Puppel

Komunikacja niewerbalna w ujęciu Teorii Wymiany Społecznej i Teorii Wpływu Społecznego 159

Jolanta Rogucka

Testing in our life 175

Robert Szymula

Лингвистические особенности программной речи Президента (на примере послания Федеральному Собранию) 191

Anna Maria Tomczak

Who is “Us” and who is “Them” in Hounslow? Gautam Malkani’s answers 209

**Ян Заневски, Наталья Николаевна Нижнева,
Надежда Леонидовна Нижнева-Ксенофонтова**

Проблемы обучения взрослых иностранным языкам 231

Александр Васильевич Зубов

Текст учебника как составляющая педагогической синергетики 251

RECENZJE**Radosław Kaleta**

Польска-беларускі тэматычны слоўнік для школьнікаў і студэнтаў
= *Polsko-Białoruski słownik tematyczny dla uczniów i studentów* 259

Izabela Nowak

Диалог. Язык росыjski. Podręcznik z ćwiczeniami dla szkół ponad-
gimnazjalnych, część 1, Mirosław Zybert 262

SPRAWOZDANIA

- Konferencja naukowa „Refleksja w uczeniu się i nauczaniu języków obcych”,
Wrocław 9–11 września 2013 (**Marzanna Karolczuk**) 273
- Międzynarodowa konferencja naukowa „Россия в диалогe культур.
Литература. Язык. Фольклор. Идеи”, Toruń 19–20 września 2013
(**Marzanna Karolczuk, Anna Romanik**) 278

WSTĘP

Problematyka materiałów zamieszczanych w roczniku „Linguodidactica” dotyczy szeroko rozumianych zagadnień związanych z metodyką nauczania i uczenia się języków obcych oraz z problemami językoznawczymi. Są to zarówno opracowania z zakresu konfrontacji różnych poziomów języka, jak i artykuły, mające charakter praktyczny. Odzwierciedlają one najnowsze tendencje w lingwistycznym paradygmacie XXI wieku oraz interdyscyplinarną interpretację problematyki metodycznej.

Olga Anchimiuk

Uniwersytet w Białymstoku

Владимир Иванович Заика

Uniwersytet w Białymstoku

**ОСОБЕННОСТИ ИЗОБРАЖЕНИЯ РУКИ СВ. ИОАННА
ДАМАСКИНА В ТЕКСТАХ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

SUMMARY

The image of the hand of John of Damascus in literature

The article discusses the characteristics of the description of the saint appearance in literature, referring to the hand and description of the hand of Saint John of Damascus. The hand is the part of body related to the miracle that happened to the saint. By comparing the use of the word *hand*, changes of name and deduced from the context signs of the hand in the poems of A.K. Tolstoy "John of Damascus" (1859) and the novel of the same title by N. Agafonov (2009) it was found that in the poem the number of uses of the word *hand* and references to the hand is scanty, and for the full perception of context information it is necessary to know the history of the saint's life. The prose is full of descriptions and references to the hand. All circumstances of his life are described in detail and thus they provide the complete image of Saint John of Damascus. Literature, whose main subject is the saint, is a special case of the aesthetic realization of the language. Means of expression provide the reader with the conditions to strengthen his faith.

Key words: Literature, portrait, description, belles-lettres, hagiographic literature, hand/arm, subject of expression, falsification, cutting and healing, conflict with the old man, shawl, turban

STRESZCZENIE

**Cechy charakterystyczne wizerunku ręki św. Jana z Damaszku
w literaturze pięknej**

W artykule omówiono cechy charakterystyczne opisu wyglądu świętego w literaturze pięknej na przykładzie wzmiankowania o ręce i opisu ręki świętego Jana z Damaszku, części ciała, związanej z cudem, który wydarzył się świętemu. Na podstawie porównania zastosowania słowa *ręka*, zmian nazwy i wnioskowanych z kontekstu oznaczeń ręki w poematach A. K. Tołstoja „Jan z Damaszku” (1859) i powieści o tym samym tytule N. Agafonova (2009) stwierdzono, że w utworze poetyckim ilość użyć wyrazu *ręka* i wzmiankowania o ręce jest znikoma, a dla pełnego postrzegania wnioskowanej z kontekstu informacji konieczna jest znajomość historii życia świętego. Tekst prozatorski obfituje w opisy i wzmiankowania o ręce, są w nim szczegółowo opisane wszystkie okoliczności życia i tym samym zapewniają one kompletność wizerunku św. Jana z Damaszku. Literatura piękna, której głównym przedmiotem przedstawienia jest święty, jest szczególnym przypadkiem estetycznej realizacji języka. Środki wyrazu zapewniają czytelnikowi warunki przeżywania, żeby wzmocnić jego wiarę.

Предлагаемая статья является продолжением работы об особенностях вербального изображения святого в разных типах словесности. В предыдущей публикации¹ мы остановились на изображении руки в «Четьях-Минеях» св. Димитрия Ростовского (1689–1705), «*Żywotach Świętych Starego i Nowego Zakonu*» ks. P. Skargi, переводе так называемого Арабского жития св. Иоанна Дамаскина, написанного монахом Михаилом в XI веке².

Напомним, св. Иоанн Дамаскин во время возникновения в Византии ереси иконоборчества писал трактаты в защиту иконопочитания. Император Лев III был на стороне еретиков, он дискредитировал Иоанна, приказав подделать его руку (почерк и стиль); за якобы предложение помощи в завоевании Дамаска. Иоанн был наказан отсечением правой руки. Иоанн выпросил отсеченную руку, приложил ее к суставу и стал молиться Божьей матери. Рука чудесным образом была излечена. Иоанн Дамаскин был реабилитирован, но раздал имущество и отправился в монастырь, где принял постриг.

¹ O. Anchimiuk, V. Zajka, *K вопросу об изображении руки в портрете преподобного Иоанна Дамаскина*, „Acta Polono-Ruthenica” (Materiały XV Międzynarodowej Konferencji Sławistycznej «Polsko-wschodniosłowiańskie kontakty językowe, literackie, kulturowe. Historia, stan obecny i perspektywy rozwoju», Olsztyn, 28–29 czerwca 2013 – в печати).

² В предисловии к изданию *Жития*, говорится, что это, возможно, источник греческого жития. Последнее написано Иоанном, патриархом иерусалимским и стало источником «Четий-Миней», составленных св. Дмитрием Ростовским и «*Żywotów Świętych*» ks. P. Skargi.

Сравнив жанрово идентичные тексты ks. P. Skargi и св. Димитрия Ростовского, мы установили, с одной стороны, строгое следование правилу, канону: три ситуации связанные с упоминанием о руке и описанием руки (**подделка, отсечение и исцеление, конфликт со старцем**) являются значительными в обоих текстах, с другой стороны, изображения святого – это отсутствие описательности и опора на событийную сторону. В изображении становятся важными также имплицитные изображения руки. Отсутствие описательности увеличивает релевантность переименований (*десница, трость скорописца*), а также повторов (*десница Бога и десница Иоанна*). Наиболее заметным отличием в представлении рассматриваемого предмета в двух текстах является такая деталь внешности св. Иоанна Дамаскина, как *плат*. В тексте P. Skargi нет упоминания о плате, а внешность описывается с помощью фразеологического оборота: «*a sam się nagi za nagim Chrystusem do klasztoru świętego Saby puścił*» (PS). Очень важный символ, напоминающий о мучении и божественном исцелении, отсутствует в описании внешности святого. В католической трактовке внешнего облика св. Иоанна Дамаскина тюрбан – это только свидетельство арабского происхождения св. Иоанна Дамаскина. На православной же иконе св. Иоанна Дамаскина нет изображения мучений, связанных с рукой, но о подвиге святого и о чуде божественного исцеления руки говорит его головной убор – плат, которым Иоанн перевязал искаленную руку.

Анализ показал, насколько существенны упоминания о руке и в чем особенности семантизации словоупотребления *рука*, а также упоминаний и описаний *руки* в житийной литературе. Изображения святого Иоанна Дамаскина встречаются также и в художественной литературе.

Художественная литература – особенный вид словесности. Основным ее признаком, одновременно типологическим (свойственным всем объектам словесности данного типа) и специфическим (отличающим этот вид словесности от других), является **фикциональность** – вымышленность³. Вымышленность референтов (лиц, предметов событий, изображаемых в художественном тексте) делает нерелевантной по отношению к ним оппозицию истина/ложь: «к искусству как таковому неприменимы понятия Истины и Лжи – факт давно всем известный, но периодически предаваемый забвению. Существует названная вещь на самом деле или нет, для писателя несущественно»⁴. Хотя Ж. Женетт в своей типологии считает главным признаком **воображаемость описываемых предметов** только для одного

³ Ц. Тодоров, *Теории символа*, пер. с фр. Б. Нарумова; предисл. Ю. Сорокина, Москва 1999.

⁴ Ж. Дюбуа и др., *Общая риторика*, пер. с фр. Е. Э. Разлоговой, Б. П. Нарумова, Москва 1986, s. 46.

типа литературы – для литературы вымысла (*fictio*), а для другого типа – литературы слога (*dictio*) главное – это **формальные характеристики**⁵, оба типа литературы характеризуются неутилитарностью: литература – это «**выражение ради выражения**». Ц. Тодоров показал, что такое понимание литературы свойственно немецким романтикам, символистам, а также русским формалистам, американской Новой критике⁶. Мы уже отмечали, что известное определение Р. Якобсоном поэтической функции языка: «направленность (...) на сообщение, как таковое, сосредоточение внимания на сообщении ради него самого – это поэтическая функция языка»⁷ достаточно емко характеризует художественную литературу любого рода. При этом, разумеется, «прямота» направленности определяет и «степень» поэтичности: художественная словесность, эстетическая функция которой осложнена дидактической и/или публицистической, считается не вполне художественной⁸.

Все это дает основания считать, что художественная литература, имеющая в качестве основного референта святого, – это особый случай эстетической реализации языка. В литературе такого типа вымышленность не может являться доминирующим свойством, потому что основной референт – святой – невымышленный объект изображения. Эстетическое наслаждение от процесса переживания воссоздаваемого в такого типа литературе художественного мира – это вторичная функция, главная же – укрепление читателя в вере. Наличие иной (помимо эстетической) функции – это своего рода утилитарность. Между тем, как всякая художественная литература, художественная литература о святых не ограничена в изобразительных средствах в отличие от литературы житийной, вместе с тем многие средства использованы в ущерб эстетике, что, впрочем, является нерелевантным.

Итак, чтобы установить жанровую специфику описания внешности святого рассмотрим упоминания о руке и описания руки преподобного Иоанна Дамаскина, части тела, с которой связано произошедшее со святым чудо. Обратим внимание на два художественных текста: поэму А. К. Толстого «Иоанн Дамаскин» (1859) и одноименную повесть иерея Н. Агафонова (2009).

5 Ж. Женетт, *Понятие литературы*, [w:] *Фигуры*, Ж. Женетт (red.), t. 2, пер. с фр. Е. Васильевой и др.; Москва 1998, s. 360.

6 Ц. Тодоров, *Понятие литературы* // *Семиотика* / Сост., вступ. ст., и общ. ред. Ю. С. Степанова. Москва 1983, s. 360.

7 Р. Якобсон, *Лингвистика и поэтика* // *Структурализм: «за» и «против»*. – Москва 1975. С. 202.

8 *Очерки по теории художественной речи*. 2-изд. испр. Монография. Великий Новгород, 2012. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://novsu.bibliotech.ru/> – с. 25

Хотя указанные произведения написаны в разных жанрах и в них изображены разные периоды жизни святого, сравнение их является корректным. Поскольку оба произведения определяются как художественные, главным персонажем их является святой Иоанн, оба текста содержат элементы описания внешности, в частности упоминания о руке.

Поэма Алексея Толстого по своему содержанию существенно отличается от других рассматриваемых произведений, в которых четко прослеживается определенный порядок событий, происходящих с главным персонажем: Иоанн Дамаскин, помощник халифа – клевета – незаслуженное наказание, казнь через отсечение руки – молитва к Богородице с просьбой об исцелении – чудо исцеления – уход в монастырь – жизнь в монастыре.

В поэме А. Толстого нет ни описания, ни даже упоминания о лишении Иоанна руки и чудесном ее возвращении. Автор опускает всё чудесное, чем изобилует Житие преп. Иоанна, и что представлено в агиографической традиции. Св. Иоанн Дамаскин изображен в тот период его жизни, когда преподобный решает покинуть мир и отправляется в монастырь. Тем не менее упоминания о руке есть, и появление этой части тела в описаниях связано с наиболее напряженными событиями. Поэтому рука (эксплицитно и имплицитно обозначенная), конечно, семиотична. Все это и является основанием сопоставления.

Главное, о чем помышляет преподобный Иоанн – пение, славящее Бога: *Какие ж мне воспеть дела? Не отверзайтесь для другого / Отныне, вещице уста! / Гречи лишь именем Христа, / Мое восторженное слово!* Пение – это главное проявление св. Иоанна Дамаскина. Именно с этим проявлением (признаком, свойством) связана основная интрига в сюжете поэмы. В первой части поэмы обращает внимание на себя противопоставление, которое делает А. Толстой: калиф призывает Иоанна **править**, а Иоанн хочет уединиться, чтобы молиться и **петь**. Противопоставление правления и пения в тексте повторяется неоднократно: *Я не могу народом **править**: / Простым рожден я быть **певцом**; Возьми полцарства моего, / Лишь **правь** другою половиной / К нему **певец**: «Твой щедрый дар, / О государь, **певцу** не нужен. Силу вдохновения, которая позволяет петь Иоанну, он называет святой, и Христа он представляет как **говорящего**: *Благих **речей** своих отраду / В сердца простые он лиет.**

Иоанн представлен братии монастыря тоже указанием на главный его признак – **пение**: *Он тот **певец**, меж всеми знаменитый, / Что разогнал иконоборства тьму, <...> Чье **слово** нам как колокол звучало.*

В этой связи оказывается важным, что и главное условие наставника, которое он поставил Иоанну, тоже связано с пением: *Дух праздности и прелесть **песнопенья** / Постом, **певец**, ты должен победить!*

Переходя к характеристике основного предмета обсуждения, отметим, что упоминания и подразумевания *рук* встречаются при описании монастыря: *В утесах рытые пещеры (ручной труд); Руками их возведена / Из камней крепкая стена*, а также, например, в таких контекстах, как *...посох мой благословляю (палка для опоры рукой); О, если б мог в свои объятья / Я вас, враги, друзья и братья, / И всю природу заключить*.

Первое упоминание собственно о руке св. Иоанна обнаруживаем в седьмой главе поэмы, где св. Иоанн, лишенный возможности петь, пребывает в состоянии, похожем на уныние: *Так он однажды сидел у входа пещеры, рукою / Грустные очи закрыв и внутренним звукам внимая*. К нему обращается один из братьев монастыря с просьбой: *напиши лишь умильную песню, / Песнь погребальную милому брату*. Возможно это упоминание о руке – неявное указание на то, что некогда Богородица способствовала исцелению руки, чтобы он пел, а петь ему запрещено.

Ситуация нарушения обещания молчать (святой Иоанн пишет погребальный тропарь по просьбе монаха) тоже описана с упоминанием о руке: *Там послушной рукой начертал, что ему прозвучало. / Так был нарушен устав, так прервано было молчанье*. Кстати, упоминание о руке есть и в самой погребальной песне: *Рука могучего слаба, / Ничтожны царские вельня*.

Определенная симметрия наблюдается в следующих двух употреблении слова *рука*. Провозглашая наказание, старец указывает, как следует действовать Дамаскину: *Свой дух смилив, пусть всюду грязь и сор / Он непокорной выметет рукою*, а в описании выполнения наказания: *Сменила радость горькую кручину: Без ропота лопату в руки взяв, / Певец Христа не мыслит о пощаде* – оборот со словом *рука* является метонимическим обозначением работы.

Последнее употребление в тексте слова *рука* связано с описанием видения, которое было старцу: *Явилась дева пресвятая / С младенцем спящим на руках*. Упоминание о руках Богородицы для читателей, знакомых с историей жизни Дамаскина, безусловно, окажется более содержательным. Это указание не только на одно из канонических изображений пресвятой девы, но и на факт чудесного исцеления руки Дамаскина по его молитве пресвятой Богородице.

Интересно, что с ситуацией раскаяния Иоанна: *И ноги старца он объелет: / «Прости вину мою, отец!»* перекликается фактически сходная ситуация раскаяния старца: *И вот обнял его старик*. Объединяет их описание жеста, выполняемого руками.

Как видим, в приведенных контекстах рука только упоминается. Тем существенней становится всякая конкретизация предмета. Обратим внимание на два определения: *непокорная* и *послушная*. Это определения с противоположным значением. Поскольку в обоих случаях определение предшествует действию: *послушной* рукой начертал, *непокорной* выметет рукою, семантика определений косвенно влияет на семантику глаголов, подчеркивая их противоположность: **начертать** (создать) – **вымести** (удалить). Определение *послушная* предшествует действию *начертал*. Иоанну внушено не только содержание, но и необходимость его выразить: он действует по божественному повелению. Здесь метонимически обозначена рука послушного человека, который ведет себя, как ему сказано. Определение *послушная* подчеркивает полное смирение.

Определение *непокорная* употреблено в симметричной ситуации: Иоанн так же действует по повелению (хотя теперь он действует по повелению наставника). Но здесь определение *непокорная* (кстати, тоже метонимическое) объясняет причину: ‘за то, что был непокорным’, отсылая к прошлому, напоминая о событии, которое стало причиной наказания.

Разумеется, обнаружить разнообразную семантику употреблений слова *рука* (при ничтожной частоте: 7 на 3688 слов), а также семиотический характер этих употреблений возможно в том случае, если известна история жизни Иоанна Дамаскина и особая символичность этой части тела святого. Как и во всяком поэтическом произведении для полного восприятия имплицитной информации необходимо обладать значительными фоновыми знаниями, в данной ситуации знанием истории жизни святого.

Совершенно иная картина в романе иерея Н. Агафонова «Иоанн Дамаскин».

В тексте объемом свыше 64 000 слов рука как часть тела является предметом описания или упоминания 134 раза. Непосредственно *рука* св. Иоанна Дамаскина – 57 раз, его *десница* – 7; употребление меронимов: *локоть* – 1, *кисть* – 7, *ладонь* – 3, *плечо* – 1, *палец* – 5 (большой, указательный); *кулак* – 1.

О руке св. Иоанна Дамаскина упоминается в прямой речи «персонажей», в речи самого святого – 14 раз *рука*, 5 *десница*; в речи Богородицы по одному разу *рука* и *трость скорописца*. В речи палача о руке два упоминания. В основном же о руке говорится в речи повествователя.

Хотя в романе много участников, по количеству упоминаний преобладает рука св. Иоанна Дамаскина. Все упоминания о руке преподобного сконцентрированы в трех участках фабулы: **1) подделка, 2) отсечение и ис-**

целение, 3) **конфликт со старцем**. Развитие фабулы происходит в последней 1/5 романа. 4/5 романа посвящены описанию исторических событий, на фоне которых показана жизнь Иоанна Дамаскина.

Все описания ситуаций, которые изображают подделку руки, письма, отсечения и чудесного исцеления руки, а также конфликта со старцем из-за нарушения запрета писать, клишируются, они являются почти дословным цитированием «Четий-Миней» св. Димитрия Ростовского.

Существенное отличие романа от иных произведений состоит в наличии второстепенного персонажа палача, который обсуждает детали исполнения наказания: *С чего ты, старик, решил, что можно **отсечь руку не причинив боли?** Но за твою плату я так аккуратно **отсеку твоему господину кисть руки, что не поврежу костных суставов**, и она будет легче и быстрее заживать. Да и боли будет меньше.* Здесь Н. Агафонов сообщает анатомические подробности казни, как бы разъясняя, каким же образом отрезанную ладонь впоследствии удалось приложить к суставу.

В романе подробно описывается и сам процесс казни. Начало казни сопровождается характерным (особенно в ситуации именно этого наказания) жестом Халифа: ***Халиф махнул рукой**, и палач, поставив Иоанна на колени перед чурбаном, резким движением разорвал рукав его шелковой туники, обнажив **правую руку**. Затем он перетянул жгутом **руку Иоанна** выше локтя и положил ее на чурбан, ладонью вверх.* И далее подкупленный палач говорит: – *Не **шевели рукой**, – тихим голосом предупредил он Иоанна, – а не то я могу повредить кость.* Количество упоминаний *руки* растет, автор показывает не только важность этого органа, лишаясь которого человек подвергается страшному наказанию, но и заинтересованное отношение палача.

Казнь свершилась: *Секира молнией сверкнула на солнце, народ гулко охнул, и Иоанн, еще ничего не почувствовавший, с ужасом увидел, как палач взял **кисть его руки** и высоко поднял, показывая халифу и народу. Сознание Иоанна захлестнула нарастающая боль. Палач между тем быстро накинул веревочную петлю на большой **палец отрубленной руки** и повесил ее на высокий шест, укрепленный тут же, на помосте. Здесь **рука должна будет висеть** в течение многих недель на устрашение всем помышляющим совершить преступление против халифа.* Еще святой ничего не почувствовал, а уже рука превращается из 'одной из верхних конечностей' в предмет, существующий отдельно от «владельца». Рука становится предметом устрашения.

Далее в романе употребления словоформы *рука* связаны с описанием того, как Иоанн Дамаскин пытается вернуть себе руку, обращаясь к калифу и к епископу. В этих контекстах *отрубленная рука* – это одновременно

и часть тела, но часть отчужденная, которая превратилась в предмет, который можно взять, передать, отдать: – *Милостивый халиф, верни мне отрубленную руку ради всего, что для тебя свято!..* – *Преосвященный владыка, я умоляю тебя, иди к халифу и упроси его отдать мне отрубленную руку.*

Последующее изложение в романе является воспроизведением фрагментов из «Четий-Миней»: *Нарастающая в моей руке боль невыразимо меня мучает. Я не могу иметь отрады до тех пор, пока усеченная моя рука будет висеть в воздухе. Скажи халифу, что я молю его, пусть он прикажет отдать мне мою руку, что если она будет погребена, то я получу облегчение.* Неоднократное повторение слова *рука* в относительно коротком фрагменте прямой речи в контексте местоимения *моя* подчеркивает интенсивность чувства преподобного и оправдание просьбы.

Далее в романе подробно описаны манипуляции с полученной обратно отрубленной рукой. Святой пытается соединить разрозненные части: *Он приставил к кровоточащей руке кисть отрубленной ладони и стал крепко обматывать составленную таким образом руку большим белым полотенцем. Вскоре через полотенце стали проступать пятна крови.* Дамаскин просил вернуть руку, чтобы ее похоронить и тем успокоиться, но придает руке странный статус, она становится своего рода фантомом: в наличии все части руки, но это не рука.

Несмотря на то, что в романе Н. Агафонова значительно больше упоминаний о руке и употреблений слова *рука*, чем в рассмотренной поэме А. Толстого, можно сказать, что часть романа, посвященная ложному обвинению и казни, отличается неописательностью и в этом аналогична житийной литературе.

Описанная далее в романе ситуация молитвы и исцеления по молитве является кульминационной не только в событийном отношении, но и в изображении рассматриваемой части тела.

В молитве Иоанна есть несколько упоминаний о руке: – *Владычица Пресвятая Мать, родившая Бога Моего, вот правая моя рука, отсеченная ради Божественных икон, – при этих словах Иоанн с трогательной доверчивостью протянул руку в окровавленной повязке к иконе Богородицы, заливаясь слезами. – Ты знаешь, Владычица, что привело Льва во гнев; поспеши же на помощь и исцели руку мою. Десница Вышняго, воплотившаяся из Тебя, ради молитв Твоих совершает многие чудеса, потому и я молю, чтобы и мою десницу исцелил Он по Твоему ходатайству. О Богомати! Пусть эта рука моя напишет то, что Ты Сама позволишь, в восхваление Тебя и Сына Твоего и пусть эти писания помогут укрепиться в православной вере всем, приходящим к Сыну Твоему, посредством молитв Твоих. Ты можешь все сделать,*

если захочешь, потому что Ты – Матерь Божия. Текст молитвы совпадает с молитвой из «Четий-Миней».

Богородица в ответе Иоанну тоже дважды упоминает о руке: *Рука твоя теперь здорова, не скорби об остальном, но усердно трудись ею, как обещал Мне; сделай ее тростью скорописца*. Ответ Богородицы дословно совпадает с ответом из «Четий Миней» св. Димитрия Ростовского. Таким образом, в обеих репликах два способа наименования: *рука* и *десница* в первом, и *рука* и *трость скорописца* в ответных словах Богородицы.

Как мы отмечали в упоминаемой выше работе о руке в житийной литературе⁹, это разграничение весьма существенно: в синонимической паре первые наименования (*рука*) обозначают орган тела и одновременно напоминают о прошлом, в частности о писаниях против ереси, а вторые наименования (*десница* и *трость скорописца*) говорят о будущем, о том, что Иоанн посвятит свою жизнь писаниям и пению во славу Бога. Кроме того, как и в «Четьях-Минейх» перифраза, будучи проявлением фигуративности речи компенсирует отсутствие эпитетики. Романная версия отличается большей интенсивностью употреблений слова *рука* за счет ремарки автора (*протянул руку в окровавленной повязке*).

Рассматриваемый роман, отличающийся наибольшей полнотой представления жизни преподобного, содержит описание ситуации с вотивным органом: *На следующий день после чудесного исцеления Иоанн вызвал к себе лучшего мастера ювелирных дел и попросил его изготовить из серебра кисть руки. Эту серебряную руку он укрепил на иконе Богоматери в память о чудесном исцелении*. Упоминаний о серебряной руке нет ни в «Четьях-Минейх» св. Димитрия Ростовского, ни в поэме А. Толстого.

Ситуация, возникшая в монастыре, куда пришел преподобный, в романе описывается следующим образом. Иоанн надеется, находясь в монастыре, посвятить свою жизнь прославлению Бога, Богородицы, в полной мере реализовать свой поэтический талант. Однако, попав в ученики к старцу, он получает запрет писать.

Роман отличается от рассмотренной поэмы тем, что повествователь упоминает о шве: *Иоанна стала преследовать мысль, что он согрешает, не исполняя обещание, данное Богородице. Шов на его руке постоянно напоминал ему об этом*. В «Четьях-Минейх» о шве тоже есть упоминание: *На суставе, от которого была отсечена рука, оставался наподобие красной нити знак, образовавшийся изволением Богоматери, для очевидного показания бывшего отсечения руки*. Отличия упоминаний налицо: в житии шов – свидетельство о чудесном событии, а в романе шов – это постоянное напо-

9 О. Анхимюк, В. Заика, К вопросу об изображении...

минание об обещании. Агафонов, так используя деталь внешности отчасти, оправдывает действия Дамаскина, взявшегося за сочинительство.

Последующие события, как видно из анализа поэмы и житийной литературы, предполагают два упоминания о руке. Первое – в наложении епитимьи, в формулировке наказания Иоанна, который нарушил запрет старца написанием тропаря для одного из братьев: *Пусть он пройдет по всей лавре и у всех келий **уберет** нечистоты из выгребных ям*. И второе – в описании того, как выполняется работа: *Усталой походкой, с лопатой и ведром **в руках**, шел его ученик*. Как видим, есть отличия от описания у св. Димитрия Ростовского (*пусть он очистит **своими руками** проходы всех келий и вымоет все смрадные места в лавре*). Как нам кажется, в «Четьях-Минеях» автор конкретизацией (*руками*) показывает, что для монаха важнее послушание, а не чудо. В тексте Н. Агафонова ситуация несколько упрощена.

Старец, получив наставления от самой Богородицы, разрешает Иоанну писать: – *О! Какого же искусного в терпении я воспитал! О! Какой это настоящий послушник!* – сказал про себя Диодор и устремился навстречу Иоанну с ***распростертыми руками***. Если в поэме, как мы отмечали, упоминается в симметричных ситуациях жест *объятие*, то в романе использование сочетания с ***распростертыми руками***, с одной стороны, связывает это действие с ситуацией наказания и его выполнения, а с другой – с ситуацией чуда исцеления.

Как показывает рассмотрение двух художественных текстов в аспекте изображения руки Иоанна Дамаскина (а также прежде двух текстов житийной литературы), художественная литература существенно отличается от житийной тем, что в ней нет строгого следования канону. В поэтическом и прозаическом текстах совершенно по-разному представлена рука как часть тела преподобного.

Фабула поэмы не охватывает того периода жизни Дамаскина, когда произошло несправедливое наказание и божественное исцеление, а включает события, случившиеся с преподобным в монастыре. Оба ряда событий на сюжетном уровне образуют некий параллелизм: в монастырской истории тоже есть наказание (лишение) и реабилитация (возвращение). В обоих случаях решающую роль играет Богородица, хотя и по молитвам разных людей.

Если в дамасской истории речь идет и о поэтической способности, и физическом состоянии, то монастырская история связана только с поэтическим даром. Поэтому в тексте поэмы отсутствуют описания руки, а все немногочисленные упоминания о руке реализуют полноту поэтической семантики только в том случае, если читатель знает дамасскую историю Иоанна.

Фабула романа значительно обширней как фабулы поэмы, так и обоих рассмотренных текстов жития, в том числе и в отношении ситуаций, связанных с рукой. Многочисленные употребления слова рука применительно к Иоанну Дамаскину являются важнейшим элементом образа преподобного. Детальные описания отсечения руки и исцеления в дамасской истории, а также наказания и снятия епитимьи в монастырской истории показывают, что текст романа имеет целью ознакомить читателя со всеми подробностями жизни св. Иоанна. Об энциклопедических установках романа говорит и тот факт, что только в нем содержится информация о руке как вотивном органе: *На следующий день после чудесного исцеления Иоанн вызвал к себе лучшего мастера ювелирных дел и попросил его изготовить из серебра кисть руки. Эту серебряную руку он укрепил на иконе Богоматери в память о чудесном исцелении*¹⁰.

Роман сближает с житийными текстами упоминание о такой важной детали внешности преподобного, как плат. Поэма же не содержит даже намеков на ношение преподобным головного убора. В целом рассмотренные художественные тексты с главным объектом описания – Иоанном Дамаскиным – показывают, что поэма является собственно художественным текстом, лишенным каких бы то ни было утилитарных функций, что роман более утилитарен и в этой части сближается с житийной литературой, основной целью которой является не эстетическое переживание, а укрепление читателя в христианской вере.

¹⁰ Третья рука стала воспроизводиться на многих списках этой иконы, получившей именование «Троеручица».

Izabela Bawej

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszcy

**SPRAWNOŚĆ PISANIA NA POZIOMIE ZAAWANSOWANYM.
PREZENTACJA WYBRANYCH WYNIKÓW BADAŃ
NA PRZYKŁADZIE PNJN – PISANIE Z ORTOGRAFIĄ**

SUMMARY

**Writing skill in the higher education (exemplified by selected results
of questionnaire study to teach German)**

The aim of this article is to discuss the phenomenon of writing skill in the process of foreign language learning. In the first part of the article the Author tries to describe the notion of writing in the communication. This paper is based not only on the theoretical considerations about the problem of writing at the advanced level but also contains conclusions drawn from the action research. She tries to show and to explain the status of the writing skill in German. In the second part the paper presents the results of a quantitative-qualitative study made among students of Applied Linguistics who learn German as a foreign language.

Key words: writing, German, language, speech, communication

ZUSAMMENFASSUNG

**Schreiben auf dem fortgeschrittenen Niveau. Zu ausgewählten Ergebnissen
der Untersuchungen am Beispiel des Faches Praktischer Unterricht
– Schreiben mit der deutschen Rechtschreibung**

Der vorliegende Artikel beschäftigt sich mit dem Phänomen der Fertigkeit Schreiben im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Es gibt heute kaum Zweifel, dass Schreiben einen wichtigen Platz im Lernprozess fortgeschrittener Lerner hat. Im theoretischen Teil des Artikels

werden die Rolle und das Wesen der Schreibkompetenz in der Fremdsprachendidaktik diskutiert. Im zweiten Teil wird eine Befragung von den Deutsch lernenden Studenten der Fachrichtung Angewandte Linguistik zur Rolle der Fertigkeit Schreiben in der deutschen Sprache dargestellt.

1. Wstęp

Znajomość języków obcych jest dzisiaj nieodzowną umiejętnością. Zmiany polityczne i gospodarcze, wydarzenia kulturalne oraz masowy przepływ informacji sprawiają, że sprawna komunikacja w językach obcych zarówno w formie ustnej, jak i pisemnej, jest koniecznością i jednym z podstawowych elementów dobrego wykształcenia każdego z nas.

Pomimo że żyjemy w XXI wieku, a nasze codzienne życie jest zdominowane przez telewizję i telefony komórkowe, nie możemy mówić o zmierzchu epoki pisania. Nieustannie bowiem wykorzystujemy tę umiejętność, załatwiając codzienne sprawy, np.: robimy listy zakupów, zapisujemy sobie, co mamy danego dnia do załatwienia, zostawiamy na kartkach informacje dla najbliższych, wypełniamy formularze czy odpowiadamy na korespondencję urzędową. Rozwój nowych technologii informatycznych (Internet – blogi, fora internetowe, poczta elektroniczna) i telefonicznych (smsy, różnorodne aplikacje mobilne, np. notesy, organizatory) także wymagają od nas umiejętności pisania. Umiejętność posługiwania się pismem, tworzenia tekstów pisemnych i korzystania z przekazów w formie pisemnej, jest wciąż w cenie i świadczy o rozwoju kulturalnym, o poziomie intelektualnym i językowym każdego z nas.

Pisanie – czy to w języku ojczystym, czy w języku obcym – jest sprawnością przydatną nie tylko w życiu codziennym, ale także w warunkach szkolnych, na przykład na poziomie akademickim na różnego rodzaju egzaminach czy testach, które najczęściej mają charakter pisemny. Pisanie to bardzo dobra metoda kształcenia umiejętności analizy, formułowania wniosków i argumentacji. Dla absolwenta kierunku filologicznego czy studiów neofilologicznych powinna to być podstawowa umiejętność. Dlatego w niniejszych rozważaniach spróbowano odpowiedzieć na pytanie, jaką rolę odgrywa sprawność pisania w języku niemieckim na etapie zaawansowanym i czy warto w ogóle uczyć się jeszcze pisania w tym języku, zwłaszcza w dobie stałego wzrostu popularności języka angielskiego. Odpowiedzi tej udzielono na podstawie wybranej literatury przedmiotu i danych uzyskanych za pomocą ankiet przeprowadzonych w latach 2010–2013 wśród studentów III roku lingwistyki stosowanej Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgosz-

czy w ramach przedmiotu *Praktyczna Nauka Języka Niemieckiego – pisanie z ortografią*.

2. Język, mowa, pismo

Język jest dla przeciętnego człowieka zjawiskiem tak bardzo oczywistym, że aż niezauważalnym. Przeważnie utożsamia on język z mową. W językoznawstwie odróżnia się jednak język od sposobów jego funkcjonowania. Językiem nazywa się pewien byt abstrakcyjny (system znaków), a za manifestację tego abstraktu uważa się teksty¹.

Istnieją dwa przeciwstawne stanowiska dotyczące stosunku między językiem a mową i pismem. Istotę tych stanowisk można zrozumieć na przykładzie definicji pisma. Według pierwszego pismo jest systemem graficznym, który odzwierciedla język mówiony. Zgodnie z tym stanowiskiem język mówiony jest nadrzędny w stosunku do języka pisanego. Drugie stanowisko interpretuje język jako pojęcie nadrzędne, któremu podporządkowane są dwa subkody: mowa i pismo. System językowy przejawia się w tekstach, które przybierają formę substancji fonicznej (teksty mówione) lub graficznej (teksty pisane)².

Przyczyn rozbieżności w odniesieniu do systemu języka oraz jego formy pisanej i mówionej upatruje się w historii lingwistyki. Ferdinand de Saussure uznał język pisany za wtórny. Mowie przyznaje się status języka ważniejszego, a pismo nazywa językiem drugim. Jeżeli weźmiemy pod uwagę powstanie języka pisanego i jego rozwój historyczny, język pisany jest rzeczywiście wtórny w stosunku do języka mówionego. Z punktu widzenia historii ludzkości pismo jest „młodszy” wynalazkiem. Również w rozwoju każdego człowieka mowa pojawia się wcześniej niż pismo. Mowa jest także bardziej uniwersalna, gdyż jedną z podstawowych więzi kulturowych ludzi na świecie jest ustna forma komunikacji językowej. Mowa jest najczęściej wykorzystywana w komunikacji bezpośredniej i jest silniej wspierana przez kontekst sytuacyjny oraz elementy niewerbalne, np.: gesty, mimikę, kontakt wzrokowy, postawę ciała czy wygląd fizyczny. Pismo służy komunikacji pośredniej, a osoba pisząca najczęściej abstrahuje od sytuacji, w której pisze³.

¹ Por. E. Awramiuk, *Lingwistyczne podstawy początkowej nauki czytania i pisania po polsku*, Białystok 2006, s. 26.

² Por. ibidem; por. także H. Glück, *Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Eine Einführung*, [w:] *Texte schreiben im Germanistik Studium*, M. Lieber, J. Posset (red.), München 1988, s. 26.

³ Por. E. Awramiuk, *Lingwistyczne podstawy...*, s. 26, 30; I. Bawej, *Pisemna forma komunikacji językowej w procesie nauki języka obcego*, „Linguistica Bidgostiana” 2008, t. V, s. 23-24.

Przyjmuje się, że umiejętność posługiwania się mową jest właściwa każdemu człowiekowi o normalnym rozwoju psychofizycznym. Wszystkie znane społeczności ludzkie posługują się mową jako podstawowym środkiem komunikacji. Stąd też mówi się o naturalnym związku człowieka z mową. Z pisaniem jest nieco inaczej. Pismo nie jest naturalną umiejętnością człowieka, lecz osiągnięciem cywilizacyjnym, wyuczonym sposobem przekazywania i utrwalania informacji. W piśmie, na przykład, przechowywany jest dorobek intelektualny i artystyczny danej społeczności. Wiele społeczeństw, które charakteryzują się odrębnością językową, nie wytworzyło pisma. Umiejętność posługiwania się językiem pisanym nie jest też powszechna w społeczeństwach posiadających pismo, czego dowodem są coraz częściej spotykane zjawiska dysgrafii i dysleksji u dzieci i młodzieży⁴.

Dodajmy w tym kontekście, iż pismo nie powstało jako graficzny odpowiednik ciągów dźwięków mowy. Nasi przaprzodkowie wykorzystali posiadaną sprawność w posługiwaniu się narzędziami, które służyły im do zdobywania pożywienia i przystosowania środowiska do swoich celów, do pozostawiania śladów o wartości informacyjnej na powierzchni przedmiotów, kości, kamieni czy skał. Według archeologów systemy graficzne przekazywania i przechowywania informacji zrodziły się z prozaicznych potrzeb. Na przykład właściciele dóbr materialnych, aby mieć kontrolę nad swoim majątkiem, tworzyli coś w rodzaju ksiąg inwentaryzacyjnych w postaci kamieni czy glinianych tabliczek, na których wyryto rysunki zwierząt domowych i roślin zbożowych oraz symbole ilości. Pismo nie powstało zatem z naśladowania mowy, lecz ma swoje źródło w rysunku. Naukowcy przyjmują, że najstarszym typem graficznego sposobu komunikacji jest pismo piktograficzne. Jego początków można doszukiwać się w zachowanych rytach i malowidłach skalnych sprzed kilkunastu tysięcy lat⁵.

Można więc przyjąć, że język jest narzędziem porozumiewania się ludzi, a jego sposobami realizacji są język mówiony i język pisany.

3. Istota pisania

Ponieważ mowa ma charakter prymarny, jest starsza i stosowana na szerszą skalę niż pismo, zaś dzieci zawsze uczą się mówić, zanim nauczą się pisać, w dydaktyce nauczania języków obcych istnieje tendencja do traktowania prymatu mowy nad pismem jako generalnego celu kształcenia. Podporządkowanie pisma mowie przez długie lata spowodowało, że sprawność pisania pozostawała i często

4 Por. E. Łuczniński, J. Maćkiewicz, *Językoznawstwo ogólne. Wybrane zagadnienia*, Gdańsk 2002, s. 59, 67.

5 Por. *ibidem*, s. 60.

nadal pozostaje na marginesie zainteresowań wielu nauczycieli, ponieważ teksty uczniów trzeba czytać, analizować i poprawiać, co dla wielu osób jest dodatkową pracą. Biorąc pod uwagę rolę umiejętności pisania we współczesnym świecie, można określić taką sytuację jako paradoksalną.

Pisanie jest formą komunikacji językowej o złożonym charakterze, która ma swoją specyfikę, przebieg i tylko sobie właściwe rodzaje. Dlatego pisanie, nawet w języku ojczystym, nie jest łatwą umiejętnością. Wiele osób potrafi coś przeczytać (mniej lub bardziej płynnie), ale bardzo często nie potrafi tego opowiedzieć, a tym bardziej poprawnie napisać.

Pisanie zawiera w sobie wiele elementów składowych, które muszą być uwzględnione przez piszącego, np.: realizacja zadania zgodnie z treścią polecenia, język (w tym kontekście jest to język obcy), forma tekstu, treść tekstu, osoba piszącego (jego wiedza strategiczna, na przykład transfer wcześniejszych doświadczeń w pisaniu w języku ojczystym; procesy kognitywne uaktywniane podczas pisania, na przykład znajdowanie myśli, które będą potem wykorzystane do realizacji tematu, planowanie organizacji tekstu, układanie myśli w całość w formie tekstu i analiza powstałego tekstu; sfera afektywna, na przykład wewnętrzne zahamowania związane z podjęciem pisania – syndrom pustej kartki – czy z koniecznością oddania pracy do oceny, często związane z niską samooceną własnych umiejętności językowych), osoba czytającego (wymagania odbiorcy co do formalności języka, formatu tekstu czy poprawności gramatycznej)⁶.

Spróbujmy wyjaśnić, w którym momencie pisanie staje się trudne. W tworzeniu wypowiedzi pisemnych wyróżnia się trzy zasadnicze etapy: 1) manipulowanie systemem graficznym, 2) kodowanie strukturalne i 3) komunikowanie znaczenia. W przypadku osób uczących się języka obcego, których język ojczysty posługuje się tym samym systemem graficznym co nabywany język obcy, uczący się nie mają raczej trudności na etapie manipulowania systemem graficznym. Kłopoty zaczynają się przeważnie na etapie kodowania strukturalnego oraz na poziomie zdań. Jak wynika z literatury przedmiotu i sprawozdań z egzaminów, uczący się mają bardzo często trudności, nawet w ich własnym języku, z napisaniem dłuższego spójnego tekstu, chociaż nie mają większych kłopotów w strukturalnym kodowaniu wypowiedzi ustnych. Trudności w pisaniu mogą także wystąpić na etapie komunikowania, ponieważ okoliczności, w których odbywa się komunikacja pisemna oraz cele społeczne, którym ona służy, nie są takie same jak w komunikacji ustnej, a dla osób uczących się języków obcych różnica pomiędzy tymi dwoma sposobami komunikacji ma decydujące znaczenie⁷.

⁶ Por. M. Adams-Tukiendorf, *Jak efektywnie przygotować uczniów do pisania w języku obcym na egzaminie maturalnym*, „Języki Obce w Szkole” 2006, nr 1, s. 50.

⁷ Por. A. Davies, H. G. Widdowson, *Czytanie i pisanie*, [w:] *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*, J. P. B. Allen, S. Pit Corder (red.), t. 2, Warszawa 1983, s. 153-154.

Istota pisania polega na wykonywaniu wielu operacji umysłowych jednocześnie. Dotyczą one decyzji na poziomie treści i formy, np. przełożenia myśli w formę językową, przywoływania wiedzy z zakresu tematu, planu wypowiedzi, konieczności selekcji informacji, planowania na poziomie pragmatycznym, przywoływania z pamięci odpowiednich elementów wypowiedzi, integrowania ich z resztą tekstu. Dochodzą do tego poprawki edytorskie, ponowne czytanie, modyfikowanie w zależności od poziomu językowego piszącego. Piszący musi cały czas wykorzystywać informacje przechowywane w pamięci długotrwałej. Równocześnie musi mieć także w pamięci roboczej kontekst zdania i rosnący pod względem długości tekst⁸.

Aby nasze myśli nabrały postaci językowej, należy zastosować odpowiednie środki⁹. Musimy zauważyć, że środki wyrazu pisma nie wyczerpują się w literach alfabetu. Pismo operuje własnymi sposobami przekazywania informacji. Obok interpunkcji, która poza funkcją delimitacyjną oddaje określone różnice intonacyjne (zdania oznajmujące, pytające, rozkazujące), pismo wykorzystuje nieposiadające odpowiedników dźwiękowych środki graficzne, np.: różny krój czcionki (np. w komputerze Times New Roman, Arial, Courier, Century Gothic itd.), styl czcionki (normalny, pogrubiony, kursywa), rozmiar czcionki, podkreślenie (jedna linia ciągła, dwie linie ciągłe, linia przerywana) lub jego brak, kolor, odstępy, podział na akapity, zwrotki, numerowanie poszczególnych fragmentów tekstu czy stosowanie nagłówków¹⁰.

Ważną kwestią jest również fakt, iż w trakcie pisania mamy więcej czasu na przemyślenie naszych intencji, tematu, formy wypowiedzi niż podczas ustnej komunikacji, a w związku z tym także na dokładniejsze zastosowanie się do kryteriów jakości językowej, które są bardziej rygorystyczne w odniesieniu do pisania niż do mówienia. Tempo redagowania wypowiedzi pisemnej może być dowolnie regulowane przez piszącego. Piszący ma często dość czasu, aby przemyśleć i przeredagować tekst, a proces jego czytania może być wielokrotnie powtórzony. Korzystną okolicznością w trakcie pisania jest to, że uczący się nie jest skazany na ograniczenia własnej pamięci roboczej, więc może skorzystać z pamięci zewnętrznej, posiłkując się słownikami, leksykonami, może coś ponownie przepisać i zmodyfikować¹¹.

⁸ Por. Th. C. Cooper, *Schreiben als Prozess, oder „zurück zur Natur“ in der Didaktik des Schreibens im DaF-Unterricht*, [w:] *Texte schreiben im Germanistik Studium*, M. Lieber, J. Posset (red.), München 1988, s. 163-164; M. Dakowska, *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa 2001, s. 173.

⁹ Por. E. Łuczyński, J. Maćkiewicz, *Językoznawstwo...*, Gdańsk 2002, s. 59.

¹⁰ Por. H. Glück, *Schreiben in der Fremdsprache...*, s. 29; E. Awramiuk, *Lingwistyczne podstawy...*, s. 30.

¹¹ Por. W. Börner, *Zum Erwerb von Textsortenkompetenz durch Schreiben*, [w:] *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*, U. H. Jung (red.), Frankfurt/Main 1992, s. 297; M. Dakowska, *Psycholingwistyczne podstawy...*, s. 168.

Pisanie jest aktem dynamicznego komponowania, w trakcie którego jednocześnie odbywają się procesy planowania, przypominania, wnioskowania, budowania obrazu odbiorcy i testowania tego obrazu w świetle powstającego dyskursu. Piszący musi sprostać wielu wymaganiom odnośnie wiedzy językowej, pozajęzykowej, dyskursu pisemnego oraz problemu retoryki równocześnie. Musi on również dostosować środki językowe do lokalnych warunków, unikać powtórzeń i nieporadności stylistycznych. Każdy tekst w formie pisemnej wymaga zastosowania odpowiednich konstrukcji gramatycznych, odpowiedniego słownictwa, frazeologii, właściwej formy oraz właściwych konwencji stylistycznych¹².

Proces pisania jest aktem twórczym, podczas którego powstaje pewien tekst, a piszący zachowuje się podobnie jak artysta malujący obraz. Malarz patrzy na swoje dzieło, oddala się, przybliża do sztalug, ocenia światło padające na płótno. Piszący szuka odpowiedzi na pytanie, co ma napisać w świetle kontekstu komunikacyjnego i swojej wiedzy o świecie, jaką formę temu nadać, planuje, dobiera właściwe środki językowe, łączy je i zapisuje. Pisząc tekst jednocześnie go czyta, dokonuje jego edycji i korekty oraz wykorzystuje informacje zwrotne (w warunkach szkolnych – od nauczyciela)¹³.

4. Pisanie w procesie nauki języka obcego

Pisanie dla potrzeb dydaktyki obcojęzycznej możemy podzielić na¹⁴:

- a) pisanie kierowane:
 - pisanie w funkcji wspierającej,
 - pisanie w funkcji głównej,
- b) pisanie wolne:
 - pisanie zorientowane na problem,
 - pisanie kreatywne.

Rola pisania kierowanego w funkcji wspierającej sprowadza się do pomocy w zapamiętywaniu nowego materiału językowego, np. w postaci notatek w zeszytach, pisemnych ćwiczeń wdrażających lub kontrolnych. Nie chodzi tu o rozwijanie sprawności samodzielnego pisania, a raczej o wykorzystywanie pisania jako środka

¹² Por. M. Dakowska, *Psycholingwistyczne podstawy...*, s. 174.

¹³ Por. I. Mohr, *Lernertexte untersuchen und überarbeiten: eine Übung aus dem DaF-Unterricht*, [w:] *Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch*, H. J. Krumm (red.), Innsbruck-Wien-München 2000, s. 112; A. Weirath, *Der muttersprachliche und der fremdsprachliche Schreibprozess – zwei Seiten einer Medaille?*, [w:] *Sprachlehrforschung im Wandel*, B. Helbig, K. Kleppin, F. G. Königs (red.), Tübingen 2000, s. 405; B. Krischer, *Schreiben – aber wie? Ein Planungsmodell*, „Info DaF” 2002, nr 5, s. 389.

¹⁴ Por. R. Faistauer, *Wir müssen zusammenschreiben! Kooperatives Schreiben im fremdsprachlichen Deutschunterricht*, Innsbruck – Wien 1997, s. 67-68.

pomagającego utrwać nowy materiał leksykalny, gramatyczny lub przeciwiczne wcześniej wypowiedzi ustne oraz jako środka, który pozwala sprawdzać, jaki zakres materiału został już opanowany. W takich przypadkach funkcja i wartość komunikacyjna sporządzonego tekstu stanowią czynnik uboczny, a sprawą ważniejszą jest funkcja dydaktyczna wykonywanej przez ucznia czynności¹⁵.

Pisanie kierowane w funkcji głównej nazywane jest także pisaniem komunikatywnym lub funkcjonalnym. Podczas takiego rodzaju pisania chodzi o imitowanie sytuacji komunikacyjnych dnia codziennego, z którymi można spotkać się w rzeczywistości, np.: pisać list (prywatny, oficjalny), życiorys, ogłoszenie, odpowiedź na ogłoszenia, list motywacyjny. Mimo iż są to sytuacje fikcyjne, ukierunkowane są one na interakcję, czyli nie tylko wypowiedzenie własnych myśli, ale zrobienie tego w taki sposób, aby zostały właściwie zrozumiane i zinterpretowane, i aby został osiągnięty określony cel komunikacyjny, na przykład żeby kogoś o czymś poinformować lub komuś coś wyjaśnić. Piszący występując w roli nadawcy, formułuje komunikat, adresując go do jakiejś osoby – odbiorcy. Już zatem w trakcie formułowania przekazu musi wziąć pod uwagę pełnioną przez odbiorcę rolę społeczną, a podczas budowania wypowiedzi nadzorować i modyfikować jej planowanie, dokonywać selekcji przekazywanych informacji i kontrolować kształt wypowiedzi z uwagi na wybrane kryteria jakości¹⁶.

Obok pisania kierowanego mamy także pisanie wolne, które ma szeroką funkcję kształcącą. Podczas pisania wolnego uczący się może wyrażać swoje spostrzeżenia, uwagi, przemyślenia czy uczucia. Równocześnie uczy się on stosować odpowiednie struktury językowe, tj. konwencje retoryczne właściwe różnym rodzajom dyskursu, powtarza wcześniej poznane struktury i zestawy leksykalne oraz ćwiczy umiejętność komponowania tekstu. Pisanie wolne dzieli się na dwie podgrupy: pisanie zorientowane na problem i pisanie kreatywne. W tym miejscu należy podkreślić, iż kategoria pisania zorientowanego na problem odgrywa istotną rolę na zajęciach z języka obcego i jest chętnie stosowanym przez nauczycieli języków obcych środkiem dydaktycznym. Podczas takiego rodzaju tworzenia wypowiedzi pisemnych, na przykład w postaci rozprawek, uczy się musi w kompleksowej formie przekazać pewne informacje dotyczące jakiegoś zagadnienia i przedstawić swój punkt widzenia na dany temat (np.: „Schreiben Sie einen Aufsatz...“, „Nehmen Sie Stellung“, „Begründen Sie“).

Pisanie w języku obcym można również rozpatrywać w aspekcie pisania kreatywnego nazywanego także pisaniem twórczym w postaci tzw. wypracowań

¹⁵ Por. także H. Komorowska, *Metodyka nauczania języka obcego*, Warszawa 1999, s. 203; A. Weirath, *Der muttersprachliche...*, s. 403; B. Krischer, *Schreiben – aber wie...*, s. 384.

¹⁶ Por. W. Börner, *Zum Erwerb von Textsortenkompetenz...*, s. 297; M. Dakowska, *Psycholingwistyczne podstawy...*, s. 170-171.

wolnych. W dydaktyce pisanie kreatywne jest rozumiane jako twórczy proces, kształtujący u uczących się wyobraźnię, rozwijający różnego rodzaju myśli i poglądy na wybrany temat. Pisanie kreatywne jest zatem pewnym przelaniem na papier pomysłów i wyobraźni piszącego. Odwołuje się ono do czynników indywidualnych oraz emocjonalnych. Pisanie kreatywne polega na utworzeniu przez uczącego się określonego tekstu na podstawie gotowej lub własnej intencji komunikatywnej. Kreatywność wyrażana jest tutaj przez samodzielny wybór dowolnych jednostek leksykalnych, struktur gramatycznych, kolejność przekazywanych treści, samodzielną pracę ze słownikiem, samokontrolę i autokorektę. Podczas pisania kreatywnego osoba pisząca rozwija swoje zdolności asocjacyjne, organizacyjne i kompozycyjne w zakresie tworzenia tekstu pisanego o zróżnicowanej stylistyce, tak by przekazać różnorodne informacje w kompleksowej formie, zachowując poprawną strukturę języka i reguły wybranych rodzajów pisemnych wypowiedzi¹⁷.

5. Wyniki badania – dane i ich analiza

Punktem wyjścia niniejszego badania empirycznego była ankieta przeprowadzona w latach 2010–2013 wśród 109 studentów III roku lingwistyki stosowanej (specjalności: język niemiecki z językiem rosyjskim i język angielski z językiem niemieckim) studiów pierwszego stopnia Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy oraz jej analiza jakościowo-ilościowa.

Studenci czterech kolejnych roczników lingwistyki zostali poproszeni na pierwszych zajęciach z praktycznej nauki języka niemieckiego – pisanie z ortografią (2 godziny tygodniowo) o anonimowe wypełnienie ankiety. Wypełnienie kwestionariuszy było dobrowolne. Tylko jeden raz zdarzyło się, że jedna z badanych osób oddała pustą kartkę.

Ankieta zawierała 7 pytań o charakterze otwartym, dzięki czemu zebrano dużą ilość ciekawych informacji dotyczących sprawności pisania w języku niemieckim na poziomie zaawansowanym. W tym miejscu należy dodać, że otwarty charakter pytań często wyklucza analizę ilościową. Dlatego dokonano jakościowej interpretacji danych, a wyniki ankiety podano w formie opisowej.

W pierwszym pytaniu zapytano studentów „Co sprawia Pani/Panu trudność podczas pisania w języku obcym?”. Badani wymieniali najczęściej problemy z gramatyką (69 osób), ortografią (21 osób) oraz interpunkcją (18 osób). Pisali także: „Mam problem z kreatywnością, twórczym myśleniem i bogactwem językowym”.

¹⁷ Por. M. Laskowski, *Pisanie kreatywne na poziomie szkoły średniej*, „Lingwistyka Stosowana. Applied Linguistics. Angewandte Linguistik” 2010, nr 2, s. 133-134.

„Trudność sprawia mi dobór odpowiedniego słownictwa i stylu”, „Największą trudność w pisaniu w języku obcym sprawia mi przekazanie myśli na papier. Myśląc w języku polskim trudno jest układać ładne, składne i sensowne zdania”, „Trudność w odpowiednim oddaniu swoich myśli, by odbiorca zrozumiał, o czym myślałam”, „Często nie wiem, o czym mogłabym pisać”. Jedna osoba napisała nawet: „Jak piszę w języku obcym to wszystko mi się razem miesza”.

Badani boją się możliwości popełnienia błędu. Uczucie trudności pogłębia świadomość badanych, że nie posiadają oni takich możliwości wypowiedzenia się w języku obcym jak w języku ojczystym.

W tym kontekście zapytano studentów: „Co sprawia Pani/Panu największą trudność podczas pisania w języku niemieckim?” (Pytanie 2). Studenci podawali, że problem sprawiają im ubogie słownictwo, dobór właściwych jednostek leksykalnych, interpunkcja, gramatyka, nowa pisownia niektórych wyrazów, logiczne uporządkowanie tworzonej wypowiedzi i pisanie pięknym stylem właściwym danemu rodzajowi tekstu. Oto przykładowe odpowiedzi badanych: „Często przekładam dosłownie z języka polskiego na niemiecki, kiedy brakuje mi słowa lub np. związku frazeologicznego”, „Największą trudnością podczas pisania w języku niemieckim okazuje się dla mnie za mały zasób słownictwa lub wyjątki w gramatyce”, „Często brakuje mi słów i nie wiem, jak coś wyrazić”, „Nie bardzo wiem, co mam pisać”.

Z analizy odpowiedzi na dwa pierwsze pytania wynika, iż zasadniczą przyczyną kłopotów podczas pisania w języku obcym, np. w języku niemieckim, są przeszkody wynikające ze względów czysto językowych, czyli nieznanomości lub braków w zakresie form gramatycznych, ortografii czy niewystarczającej znajomości leksyki. Towarzyszy im odczucie trudności na poziomie pojęciowym, które powoduje u badanych trudności z określeniem intencji komunikacyjnych, czyli problem wynikający z tego, że student nie wie, co ma napisać. Ankietowani zdają sobie sprawę, iż podczas pisania istotne są nie tylko poprawność językowa i stosowanie właściwych konstrukcji leksykalno-gramatycznych, lecz także zachowanie odpowiedniej formy oraz umiejętność zwięzłego przekazu informacji i umiejętności kompozycyjno-stylistyczne. Dakowska¹⁸ słusznie podkreśla, że istotnym elementem konstruowania dyskursu jest ustalenie treści na poziomie pojęć i sądów. Niepewność odnośnie tego, co badany chce powiedzieć lub niejasny charakter powstających dopiero myśli, które chce przekazać, może być dla autora źródłem odczuwalnego napięcia. Problem, co napisać, jest tak samo skomplikowany jak dobór formy, słownictwa, zwrotów, których może brakować do wyrażenia znaczeń.

¹⁸ Por. M. Dakowska, *Psycholingwistyczne podstawy...*, s. 174.

W tym miejscu warto dodać, iż tworzone przez uczących się teksty powinny być przeczytane lub wysłuchane, poprawione i skomentowane przez nauczyciela. Bardzo często bowiem, nawet u zaawansowanych, tworzenie tekstu w języku obcym nie przebiega na gruncie nabywanego języka, lecz na gruncie języka ojczystego. Piszący tworzy w języku ojczystym zarys tego, co chciałby napisać. Do tego zarysu dobiera zakodowane w pamięci obcojęzyczne elementy znakowe (wyrazy, połączenia wyrazowe, zdania) i strukturalne. W procesie tworzenia tekstu w języku obcym mamy więc często do czynienia z tłumaczeniem polskich treści na język obcy, a nie z tworzeniem tekstu obcojęzycznego bezpośrednio w języku obcym. W konsekwencji podczas pisania przez polskiego ucznia, tu w języku niemieckim, działa interferencja językowa, np. w podsystemie gramatycznym czy leksykalnym.

Jak wiadomo, stan idealnego opanowania języka nie istnieje i na każdym etapie zachodzi prawdopodobieństwo popełnienia błędu językowego, co częściowo potwierdziły już odpowiedzi na poprzednie pytania. W pytaniu 3 poproszono więc studentów, aby podali, jakie problemy gramatyczne są przyczyną błędów w ich pracach pisanych po niemiecku. Studenci odpowiadali, że trudności sprawiają im: szyk wyrazów w zdaniu (75 osób), rodzajniki (59 osób), rekcja czasownika i przymiotnika (54 osoby), końcówki przymiotnika (37 osób), czasowniki rozdzielnie złożone (25 osób) oraz formy nieregularne czasownika (30 osób).

Kolejnym problemem jest niezajomość elementów leksykalnych, służących do wyrażenia intencji komunikacyjnej we właściwej formie. Dlatego w następnym pytaniu zapytano badanych (Pytanie 4): „Czy niemieckie słownictwo sprawia Pani/Panu trudność podczas pisania dłuższych wypowiedzi?”. Dziewiętnaście osób odpowiedziało „Nie”. Pozostali respondenci podawali, iż mają problemy ze słówkami, np.: „Czasem tworzę słówka, których nie ma”, „Niekiedy brakuje mi słówka”, „Nie mam opanowanego wystarczająco słownictwa na każdy temat”, „Trudnością jest zbyt mały zasób słownictwa, a w każdym wypracowaniu mam obawy użyć nowo poznane słówka, żeby nie zrobić błędu”.

Aby dobrze pisać w języku obcym, należy doskonalić swoją wiedzę w określonym zakresie, by posiadać w swojej pamięci dużą ilość pojęć i sądów na dany temat. Pomocne jest także posiłkowanie się różnego rodzaju źródłami informacji, np.: słownikami, leksykonami czy artykułami z czasopism. Duża ilość myśli, tj. rozbudowany system wiedzy na określony temat pozwala dokonywać wyboru informacji i ich łączenia, ułatwia szybsze, sprawniejsze pisanie i przedstawienie tekstu w sposób zrozumiały z perspektywy czytającego, umożliwia wychwycenie własnych niedoskonałości i poprawienie ewentualnych błędów w tekście.

Dzięki ankiecie można było się także dowiedzieć, czy studenci lubią pisać dłuższe wypowiedzi w języku niemieckim (Pytanie 5). Tylko 10 osób odpowiedziało, że nie, a uzasadniły to w ten sposób: „Nie ponieważ zajęcia są zbyt

krótkie, by dokładnie przemyśleć pracę”, „Nie z obawy przed dużą ilością błędów, brakuje mi inwencji”, „Nie bo zajęcia i egzaminy są za krótkie i nie mam czasu dokładnie przemyśleć pracy, pojawiają się błędy z pośpiechu”, „Nie lubię, ponieważ zamiast na treści muszę się skupić bardziej na gramatyce, muszę zrezygnować z tego, co chcę przekazać, aby nie popełnić błędu”, „Nie bo wciąż myślę o błędach i nie mam czasu na treść”. Pisanie wiąże się z koniecznością przemyślenia tematu, a to zabiera niektórym osobom często więcej czasu niż samo zapisanie myśli na kartce papieru. Czasu wymaga też analiza tekstu, np.: uzupełnianie, wykreślanie, poprawianie błędów itd. Uczący się nie lubią pisać podczas zajęć lub egzaminów, bo wiąże się to z limitem czasu. Demotywuujące są także błędy – piszący ma przed sobą dowód na to, jakie posiada umiejętności językowe¹⁹.

Reszta ankietowanych udzieliła pozytywnej odpowiedzi. Badani pisali: „Tak mimo obawy o błędy, dzięki temu mogę wyrazić swoje myśli oraz poszerzyć zdolności językowe”, „Lubię pisać rozprawki, opowiadania, bo lubię przelewać swoje myśli na papier”, „Lubię pisać, ponieważ jestem humanistką, uwielbiam uzewnętrzniać swoje myśli i emocje na papierze, przychodzi mi to łatwo, nie mam problemów z szukaniem argumentów”, „Tak zwłaszcza jak mi pasuje temat”, „Lubię pisać, bo łatwiej mi pisać niż mówić. Poza tym można wtedy widzieć swoje błędy, uczyć się na nich. Pisząc poprawiamy także zasób słownictwa i swoje wiadomości”, „Bardzo lubię pisać dłuższe wypowiedzi w języku niemieckim. Pisać można na spokojnie, wszystko można sprawdzić. Uważam, że pisanie to łatwiejsza forma komunikacji niż mówienie. Niekiedy przy mówieniu można się zdemotywować, przy pisaniu tak nie jest”, „Tak bo się uczę. Poza tym gdy praca jest sprawdzana przez wykładowcę, wiem jakie robię błędy i staram się ich unikać podczas pisania kolejnych prac”. Z pozytywnych odpowiedzi studentów wynika, iż cechuje ich dojrzałość poglądów, ponieważ są świadomi tego, że mogą popełnić błąd, ale wiedzą, że na błędach można się uczyć. Badanym sprawia przyjemność pisanie wypracowań wolnych. Studenci lubią pisać po niemiecku o swoich osobistych przeżyciach i doświadczeniach, przy czym ważnymi argumentami, które tu wymieniają, są ich zainteresowania oraz ćwiczenie i poprawa własnej znajomości języka niemieckiego. Studenci lubią pisać w języku niemieckim, ponieważ forma pisemna pozwala im na dłuższe zastanowienie się niż wypowiedź ustna.

W tym kontekście zapytano studentów: „Czy opanowanie sprawności pisania w języku niemieckim ma sens?” (Pytanie 6), na co wszyscy badani zgodnie odpowiedzieli „tak”. Uzasadniali to faktem, że ta sprawność może się im przydać w przyszłości, np.: w pracy zawodowej, w bezpośrednich kontaktach z Niemcami czy innymi cudzoziemcami, podczas korespondencji e-mailowej czy w dalszych

¹⁹ Por. M. Adams-Tukiendorf, *Jak efektywnie przygotować...*, s. 51.

studiach, np.: „Daje mi szansę na bycie profesjonalnym w przyszłej pracy, taka umiejętność zawsze się przydaje”, „Oczywiście że tak, aby dobrze opanować język trzeba sobie dobrze radzić we wszystkich sprawnościach”, „Tak, bo wiele spraw można nadal załatwić tylko drogą pisemną”, „Tak ponieważ można nauczyć się różnych konstrukcji, które można wykorzystać w życiu codziennym, np. w korespondencji internetowej ze znajomymi Niemcami. Przy pisaniu poszerza się słownictwo”.

Na koniec poproszono studentów, aby każdy napisał, co chciałby poprawić w swojej sprawności pisania w języku niemieckim (Pytanie 7). Studenci przede wszystkim chcieliby lepiej pisać pod względem interpunkcji, ortografii i gramatyki. Badani chcieliby także wzbogacać znajomość niemieckiego słownictwa i umieć dostosować słownictwo do stylu wypowiedzi, aby pisać dojrzałe i ciekawe pod względem treści prace. Studenci chcą umieć pisać w sposób swobodny i zwięzły, wykorzystując własne doświadczenia życiowe. Chcą być twórczy i samodzielni, chcą koncentrować się na treści, a nie tylko na poprawności językowej tworzonego tekstu. Oto przykładowe odpowiedzi ankietowanych: „Chciałabym umieć pisać nie tylko rozprawki i opowiadania, ale także listy, ogłoszenia, oferty, reklamacje, umowy, listy motywacyjne”, „Chciałabym umieć pisać zwięźle i zrozumiale”, „Chciałabym umieć swobodnie pisać na każdy temat, abym mógł wyrazić swoje zdanie, a nie tylko myśleć o tym, żeby nie zrobić błędu”, „Chciałabym umieć pisać obszerniejsze, bardziej złożone teksty w różnych czasach i formach”, „Chciałabym popełniać mniej błędów stylistycznych, używać różnych konstrukcji, wyrażeń językowych, które wzbogaciłyby moją pracę i dzięki którym byłaby ona ciekawsza”, „Chciałabym mieć lepsze pióro, bo czasami ciężko zebrać mi myśli i wymyślać argumenty”, „Chciałabym umieć pisać po niemiecku o wszystkich sprawach”.

6. Podsumowanie

Pisanie daje możliwość systematyzacji utrwalanego materiału językowego, kształtowania i wykorzystania pamięci piszącego oraz wiedzy językowej w procesie nauki języka obcego. Dzięki pisaniu uczący się poszerza swój repertuar słów, może snuć refleksje o języku, może nie tylko sam tworzyć teksty, ale także oceniać i wyrażać w nich własną opinię.

Tworząc teksty w formie pisemnej, student lepiej poznaje język, uczy się odwzorowywania rzeczywistości (np. jej wycinków wskazanych w temacie), kształci postrzeganie, obserwację, umiejętność analizy i werbalizacji własnych doświadczeń oraz korzystania z różnych źródeł informacji. Uczy się precyzyjnego myślenia, wrażliwości i koncentracji uwagi. Rozwija także postawy twórcze, aby pisać interesująco, z zaangażowaniem, pokonując trudności językowe i opór

w przypadku tematu, który mu nie odpowiada. Dzięki pisaniu student usprawnia operacje zdaniotwórcze, umiejętność doboru właściwych środków i struktur językowych do tematu, formy, adresata i funkcji. Dodajmy, że dzięki pisaniu w języku obcym zostają rozwinięte i wzmocnione umiejętności kompozycyjno-stylistyczne piszącego także w zakresie języka ojczystego.

Na koniec chciałabym zacytować jednego z moich studentów: „Warto pisać po niemiecku, tak samo jak warto mówić, aby język ten stał się narzędziem, którym posługiwanie się jest dla nas przyjemnością”.

Bibliografia

- Adams-Tukiendorf M., *Jak efektywnie przygotować uczniów do pisania w języku obcym na egzaminie maturalnym*, „Języki Obce w Szkole” 2006, nr 1, s. 50-60.
- Awramiuk E., *Lingwistyczne podstawy początkowej nauki czytania i pisania po polsku*, Białystok 2006.
- Bawej I., *Pisemna forma komunikacji językowej w procesie nauki języka obcego*, „Linguistica Bidgostiana” 2008, t. 5, s. 22-36.
- Börner W., *Zum Erwerb von Textsortenkompetenz durch Schreiben*, [w:] *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*, U. H. Jung (red.), Frankfurt/Main 1992, s. 297- 309.
- Cooper Th. C., *Schreiben als Prozess, oder “zurück zur Natur” in der Didaktik des Schreibens im DaF-Unterricht*, [w:] *Texte schreiben im Germanistik Studium*, M. Lieber, J. Posset (red.), München 1988, s. 163-175.
- Dakowska M., *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa 2001.
- Davies A., Widdowson H. G., *Czytanie i pisanie*, [w:] *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*, J. P. B. Allen, S. Pit Corder (red.), t. 2, Warszawa 1983, s. 132-157.
- Faistauer R., *Wir müssen zusammenschreiben! Kooperatives Schreiben im fremdsprachlichen Deutschunterricht*, Innsbruck – Wien 1997.
- Glück H., *Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Eine Einführung*, [w:] *Texte schreiben im Germanistik Studium*, M. Lieber, J. Posset (red.), München 1988, s. 25-38.
- Komorowska H., *Metodyka nauczania języka obcego*, Warszawa 1999.
- Krischer B., *Schreiben – aber wie? Ein Planungsmodell*, „Info DaF” 2002, nr 5, s. 383-408.
- Laskowski M., *Pisanie kreatywne na poziomie szkoły średniej*, „Lingwistyka Stosowana. Applied Linguistics. Angewandte Linguistik” 2010, nr 2, 133-143.
- Łuczyński E., Maćkiewicz J., *Językoznawstwo ogólne. Wybrane zagadnienia*, Gdańsk 2002.
- Mohr I., *Lernertexte untersuchen und überarbeiten: eine Übung aus dem DaF-Unterricht*, [w:] *Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch*, H. J. Krumm (red.), Innsbruck – Wien – München 2000, s. 109-155.
- Weirath A., *Der muttersprachliche und der fremdsprachliche Schreibprozess – zwei Seiten einer Medaille?*, [w:] *Sprachlehrforschung im Wandel*, B. Helbig, K. Kleppin, F. G. Königs (red.), Tübingen 2000, s. 403-413.

Ewelina Błońska

Wszechnica Polska Szkoła Wyższa w Warszawie

**MOTYWACJA – PRAWO YERKESA-DODSONA.
BADANIA WSTĘPNE**

SUMMARY

Motivation – Yerkes-Dodson law

This article aims to present the results of the research in which the influence of arousal on performing easy and difficult tasks was analyzed. For this purpose, Yerkes-Dodson law was used. There was an assumption that performance increases with physiological or mental arousal but when levels of arousal become too high, performance decreases. The subjects from the experimental group listened to music before they were given an assignment. The subjects from the control group were assigned to do their task without any arousal. The preliminary results partially meet expectations. The results from the experimental group are higher in both difficult and easy tasks than in the control group. However, because the preliminary research was conducted among a small sample of 24 individuals, it is advisable to conduct further research on a larger number of respondents.

Key words: motivation, Yerkes-Dodson law, activation, performance

РЕЗЮМЕ

Мотивация - закон Йеркса-Додсона

В исследовании рассматривается эффект стимуляции на решение легких и трудных задач. Для этого использован закон Йеркса-Додсона. Предполагалось, что уровень реализации зависит от уровня возбуждения и сложности задачи, а уровень возбуждения, оптимальный для легких задач, тем выше, чем сложнее задача. Экспериментальная группа слушала музыку перед решением задачи. Контрольная группа решала задачу без

стимуляции. Результаты, полученные при исследовании, были ожидаемы. Результаты в экспериментальной группе в обеих задачах (легкой и трудной) были лучше, чем в контрольной группе. Поскольку предварительное исследование было проведено в небольшой группе состоящей из 24 человек, желательно провести дальнейшие исследования на большем числе респондентов.

1. Wprowadzenie

Termin *motywacja* stosowany jest w psychologii do opisu wszelkich mechanizmów odpowiedzialnych za uruchomienie, ukierunkowanie, podtrzymanie i zakończenie zachowania¹.

Pobudzenie emocjonalne określimy jako chwilowy stan organizmu, charakteryzujący się energetyzacją somatyczną i zmianami świadomości, polegającymi na zwężeniu jej pola. Poziom pobudzenia regulowany jest przez siatkowaty układ aktywizujący i autonomiczny układ nerwowy². Kanadyjski psycholog Donald Olding Hebb sugeruje, że zarówno niski, jak i wysoki poziom pobudzenia nie sprzyja efektywnemu funkcjonowaniu. Jest ono natomiast optymalne przy średnim pobudzeniu. Gdy rośnie aktywność mózgu, przetwarzanie informacji powinno być sprawniejsze³. Zdaniem wielu teoretyków jeśli zewnętrzna stymulacja jest zbyt silna i następuje przeciążenie informacyjne systemu, wówczas układ siatkowaty uruchamia mechanizmy niedopuszczające do świadomości podmiotu wszystkich napływających informacji lub też przeorganizowujące i upraszczające ich znaczenie⁴.

Założenie dotyczące krzywoliniowej zależności między poziomem pobudzenia a efektywnością funkcjonowania znalazło liczne potwierdzenia empiryczne w badaniach Epsteina⁵. Jednak istnieją również wyniki badań, które są z nim całkowicie niezgodne np. Näätänen⁶ i Neiss⁷. Jedną z najstarszych propozycji, która

¹ W. Łukaszewski, *Motywacja w najważniejszych systemach teoretycznych*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, J. Strelau (red.), Gdańsk 2004, s. 427-440.

² R. Geen, *Human motivation: A social psychological approach*, Pacific Grove 1995, s. 203.

³ D. O. Hebb, *Podręcznik psychologii*, Warszawa 1973, s. 256-260.

⁴ W. Łukaszewski, D. Doliński, *Mechanizmy leżące u podstaw motywacji*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, J. Strelau (red.), Gdańsk 2004, s. 441-468.

⁵ S. Epstein, *The stability of behavior: I. On predicting most of the people much of the time*, "Journal of Personality and Social Psychology" 1979, nr 37(7), s. 1097-1126.

⁶ R. Näätänen, *The inverted-U relationship between activation and performance: A critical review*, [w:] *Attention and performance*, S. Kornblum (red.), New York 1973, s. 155-174.

⁷ R. Neiss, *Reconceptualizing arousal: Psychobiological states in motor performance*, "Psychological Bulletin" 1988, nr 103, s. 345-366.

dotyczy związku między wielkością pobudzenia a poziomem zadaniowego funkcjonowania organizmu, zawarta jest w prawie Yerkesa-Dodsona⁸, które składa się z dwóch twierdzeń. Pierwsze mówi, iż w miarę wzrostu intensywności pobudzenia, czynność wykonywana jest do określonego poziomu krytycznego coraz lepiej, po czym zaczyna pogarszać się aż do całkowitej dezorganizacji. Drugie zaś, że wspomniany poziom krytyczny jest niższy dla zadań trudnych niż dla zadań łatwych.

Jak twierdzi Philip Zimbardo⁹, poziom wykonania zmienia się wraz z motywacją i trudnością zadania. W przypadku zadań łatwych i niezłożonych wyższy poziom motywacji podnosi skuteczność wykonania. Jednak w przypadku zadań trudnych i złożonych optymalny jest niższy poziom motywacji. Umiarkowany poziom motywacji jest zasadniczo najlepszy dla zadań o umiarkowanym stopniu trudności. Wykresy w kształcie odwróconej litery „U” pokazują, iż poziom wykonania jest gorszy zarówno przy motywacji skrajnie niskiej, jak i skrajnie wysokiej.

2. Hipotezy badawcze

Hipoteza 1:

Poziom wykonania zmienia się wraz z poziomem pobudzenia i trudnością zadania. Poziom pobudzenia optymalny dla zadań łatwych jest wyższy niż dla zadań trudnych.

2.1. Zmienne (operacjonalizacje)

Zmienna zależna:

- efektywność rozwiązania zadania łatwego bądź trudnego po pobudzeniu.

Zmienna niezależna:

- wykonanie zadania łatwego lub trudnego,
- poziom pobudzenia.

2.2. Osoby badane

W badaniu wzięły udział 24 osoby (13 kobiet i 11 mężczyzn) w wieku 18–19 lat. Byli to uczniowie maturalnej klasy (profil biologiczno-angielsko-informacyjny) Liceum Ogólnokształcącego im. Marii Dąbrowskiej w Pionkach. Każdą osobę badaną przydzielono na podstawie losowania odpowiednio do grupy eks-

⁸ W. Łukaszewski, D. Doliński, *Mechanizmy leżące u podstaw motywacji*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, J. Strelau (red.), Gdańsk 2004, s. 441-468.

⁹ P. G. Zimbardo, *Psychologia i życie*, Warszawa 1999, s. 443-444.

perymentalnej lub kontrolnej. Zarówno w grupie eksperymentalnej, jak i kontrolnej znalazło się po 12 osób (w grupie eksperymentalnej - 6 kobiet i 6 mężczyzn, w grupie kontrolnej – 7 kobiet i 5 mężczyzn).

2.3. Procedura eksperymentalna

Osoby z grupy eksperymentalnej i kontrolnej miały rozwiązać zadania intelektualne. Połowa z każdej grupy miała zadanie łatwe, druga zaś zadanie trudne (treść zadań w załączniku). Osoby z grupy eksperymentalnej dodatkowo przed rozwiązywaniem zadania wysłuchały stymulującego fragmentu muzycznego, piosenki zespołu Czerwone Gitary pt. *Matura*.

3. Wyniki

Wyniki uzyskane przez osoby badane w grupie eksperymentalnej i kontrolnej oraz średnie wyniki dla poszczególnych grup, przedstawione są poniżej:

Tabela 1. Wyniki uzyskane przez badanych w grupie eksperymentalnej.

Wyniki	
zadanie łatwe	100%
zadanie trudne	50%

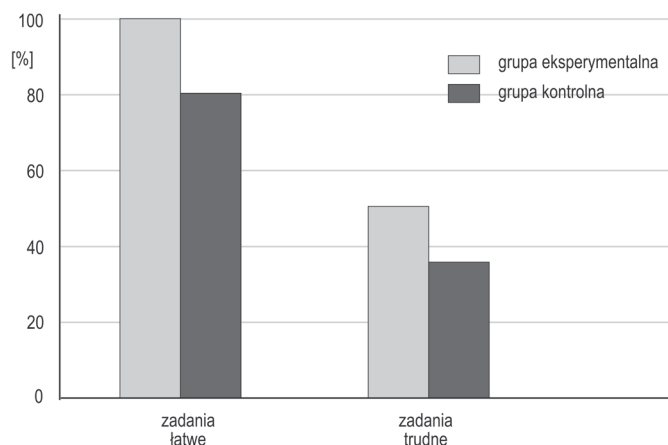
Tabela 2. Wyniki uzyskane przez badanych w grupie kontrolnej.

Wyniki	
zadanie łatwe	83%
zadanie trudne	33%

4. Wnioski

W badaniu analizowano wpływ pobudzenia na rozwiązywanie zadań łatwych i trudnych. W tym celu wykorzystano prawo Yerkesa-Dodsona. Założono, iż poziom wykonania zmienia się wraz z poziomem pobudzenia i trudnością zadania, a poziom pobudzenia optymalny dla zadań łatwych jest wyższy niż dla zadań trudnych. Badanym w grupie eksperymentalnej przed rozwiązywaniem zadań dano do wysłuchania fragment muzyczny. Badani w grupie kontrolnej rozwiązywali zadania bez wcześniejszego pobudzenia. Uzyskane w badaniu wyniki po części układają się zgodnie z kierunkiem przewidywań. Wyniki

Wykres 1. Średnie wyniki dla poszczególnych grup.



Źródło: badania własne.

w grupie eksperymentalnej w obu zadaniach – i łatwym, i trudnym – były lepsze niż w grupie kontrolnej. Jednakże wnioski z badania mają charakter ograniczony, gdyż badano niewielką liczbę osób i przeprowadzono go tylko w jednej klasie. Utwór był silnie stymulujący, gdyż dla każdego maturzysty przypomnienie o maturze na dwa tygodnie przed egzaminem dojrzałości wywołuje negatywne emocje (było to zauważalne w reakcjach uczniów i w ich wypowiedziach). Prawo Yerkesa-Dodsona mówi, że dla zadań łatwych i nieskomplikowanych wysoki poziom motywacji podnosi skuteczność wykonania – co potwierdziły wyniki badania. Jednak, dla zadań trudnych i złożonych optymalny jest niższy poziom motywacji – co by tu nie miało racji bytu, bowiem przy 'niby' wysokim poziomie motywacji (jak założono, był to utwór silnie stymulujący) skuteczność w rozwiązywaniu zadania trudnego także wzrosła. Czy może ten fragment muzyczny uznać za optymalnie stymulujący, a zadanie trudne, jak i łatwe uznać za zadania umiarkowanie trudne? A może uczniowie, którzy nie słuchali fragmentu muzycznego, nie mieli motywacji do wykonania zadania? I dlatego w grupie eksperymentalnej oba zadania wypadły lepiej? Nie możemy stwierdzić, które z przypuszczeń jest prawdziwe, gdyż wymagałoby to przeprowadzenia dodatkowych badań na większej próbie osób.

5. Załączniki

Zadanie trudne

ZADANIE

- • • 9 kropek tworzy kwadrat jak na rysunku. Przeprowadź cztery proste przez wszystkie
- • • kropki nie odrywając ołówka.
- • •

Zadanie łatwe

ZADANIE

Ułóż poniższe wyrazy w kolejności alfabetycznej:

Erognoseologiczny, Lesealizm, Bamflądryga, Weltszmerc, Famdiumądy,
Babomatriarchat, Kompartyment, Wermuje, Chałapudra, Purwykołcie, Kurdypiełki

.....

.....

.....

Literatura

- Epstein S., *The stability of behavior: I. On predicting most of the people much of the time*, "Journal of Personality and Social Psychology" 1979, nr 37(7).
- Geen R., *Human motivation: A social psychological approach*, Pacific Grove 1995.
- Hebb D., *Podręcznik psychologii*, Warszawa 1973.
- Łukaszewski W., *Motywacja w najważniejszych systemach teoretycznych*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, J. Strelau (red.), Gdańsk 2004.
- Łukaszewski W., Doliński, D., *Mechanizmy leżące u podstaw motywacji*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, J. Strelau (red.), Gdańsk 2004.
- Näätänen R., *The inverted-U relationship between activation and performance: A critical review*, [w:] *Attention and performance*, S. Kornblum (red.), New York 1973.
- Neiss R., *Reconceptualizing arousal: Psychobiological states in motor performance*, "Psychological Bulletin" 1988, nr 103, s. 345-366.
- Zimbardo P. G., *Psychologia i życie*, Warszawa 1999.

Nina Bycul

Uniwersytet w Białymstoku

ОСОБЕННОСТИ АНТРОПОНИМИИ КЛЕТЧИНЫ В XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА

SUMMARY

Characteristics of anthroponymy of Kleck region from 19th to the beginning of 20th century

The subject matter of the article are surnames which appeared in the Wedding Registry as well as in the documentary-historical chronicle of Kleck region. The gathered data show the diversity of etymological sources of anthroponyms with the prevalence of Belorussian linguistic elements. The surnames have typical Belorussian phonetic, word-formative, and semantic elements such as tsyekannye (*Cimawiec*), dzyekannye (*Gordziejczyk*), akannye (*Makowczuk – Makawczuk*), yakannye (*Jaluga*), changing initial [w] into [u] (*Ulasień, Ulasiuk*). As a result of mutual intertwining of cultures there appeared surnames of different origins such as Polish (*Nawrocki*), Ukrainian (*Kowalczuk*), Russian (*Popow*), Baltic (*Bajgus*) and Jewish (*Mazja*).

Key words: linguistic, onomastics, anthroponymy, surnames

STRESZCZENIE

Osobliwości antroponimii Ziemi Kleckiej w XIX – pocz. XX wieku

Tematem artykułu są nazwiska, które wystąpiły w Księgach kancelaryjnych ślubów oraz w kronice dokumentalno-historycznej Ziemi Kleckiej. Zgromadzony materiał wskazuje na różnorodność źródeł etymologicznych antroponimów z przewagą białoruskich elementów językowych. Nazwiska charakteryzują się obecnością cech fonetycznych, słowotwórczych oraz semantycznych typowych dla języka białoruskiego, np. ciekanie (*Cimawiec*), dziekanie (*Gordziejczyk*), akanie (*Makowczuk – Makawczuk*), jakanie (*Jaluga*), zamiana początkowego

[w] na [u] (*Ulasień, Ułasiuk*). W wyniku wzajemnego przenikania kultur swoje miejsce zaznaczyły nazwiska polskiego (*Nawrocki*), ukraińskiego (*Kowalczuk*), rosyjskiego (*Popow*), bałtyckiego (*Bajgus*) i żyдowskiego (*Mazja*) pochodzenia.

В древние времена фамилия была сословной привилегией. В первую очередь она присваивалась имущим слоям общества. В России, например, князья и бояре фамилии имели в XIV – середине XVI – XVII веков, духовные служители в XVIII – начале XIX веков. В то время миллионы крепостных крестьян были бесфамильными даже в середине XIX века. У белорусов фамилии (прозвища) появились в XVII – XVIII веках¹. Формирование и установление понятия фамилия окончательно завершилось во II половине XIX – начале XX веков. Становление фамилий надо рассматривать не как законодательный акт, который установил и утвердил их, а как длительный процесс, вызванный общественной необходимостью.

Личные наименования до сих пор остаются одной из наименее исследованных областей лексического состава белорусского языка, а ведь они являются одним из наиболее важных источников изучения лексики и словообразования языка предыдущих эпох, источником высокой достоверности при изучении онимов².

На начальном этапе своего становления белорусская ономастика развивалась как историко-этнографическо-географическая наука³. Системный научный характер изучение собственных имён приобрело в 70–80-ые годы XX века. В последние десятилетия появилось множество публикаций, посвящённых изучению белорусской антропонимии, создан огромный цикл работ, монографий по восточнославянской ойконимии, исследованиям по конкретным словообразовательным типам ойконимов, но ещё слишком рано говорить о полном системном изучении ономастической системы Беларуси.

В данной статье речь пойдёт о личных наименованиях (фамилиях) жителей города Клецка⁴ и некоторых деревень Клецкого района⁵, антропонимический состав которых довольно разнообразен. Особую группу

¹ В. П. Лемтюгова, *Фамилия как привилегия*, [w:] „Беларусь Сегодня”, №180, www.familii.com.ua/new26.htm [dostęp: 28.10.2013].

² М. В. Бірыла, *Беларуская антрапанімія*, т. 1, Мінск 1966, s. 4.

³ В. П. Лемцюгова, *Гісторыя анамастыкі*, [w:] *Słowiańska onomastyka. Encyklopedia*, t. 1, E. Rzetelska-Feleszko, A. Cieślukowa (red.), Warszawa-Kraków 2002, s. 17.

⁴ Город, центр Клецкого района на реке Лань. Расположен в 140 км к юго-западу от Минска (зоб. *Большой Белорусский энциклопедический словарь*, Т. В. Белов (red.), Минск 2011).

⁵ Zob. *Минская область. Энциклопедия*, Л. Ф. Крупец, Г. П. Пашков (red.), Минск 2007.

составляют фамилии, в которых прослеживаются элементы, характерные для восточнославянских языков, а в частности для белорусского. Мы обратились к белорусским, русским, польским словарям, чтобы подтвердить наши наблюдения, и проанализировали их с учётом восточнославянских, а также и невостоочнославянских языковых элементов.

Антропонимический материал для анализа взят из канцелярской книги брачных записей⁶ Арино-Покровской церкви⁷ (1843–1857), а также из документально-исторической хроники Клецкого района «Память» (1999)⁸.

Археологические данные свидетельствуют, что в X веке на месте Клецка возникло неукреплённое поселение. Оно исполняло роль административного центра дреговичского населения, которое проживало в верховьях Лани и Уши. Построение дединца и окружающего его города, развитие ремесла и торговли преобразовали Клецк в типичный древний восточнославянский город⁹.

Город Клецк впервые упоминается в 1127 году (летопис. *Кльчьскъ, Кльчьскѣ*), расположен на юго-западе Минской области¹⁰. В летописи Клецк назван дреговичским городом, входящим в состав Туровско-Пинского княжества. В XII веке из состава княжества выделилось Клецкое удельное княжество.

Точной даты вхождения города в состав Великого Княжества Литовского¹¹ (в дальнейшем ВКЛ), к сожалению, неизвестно. Но в «*Списке русских городов дальних и ближних*», составленном в конце XIV – начале XV вв., имеется упоминание о городе: «*А се (грады) Литовскыи: Случеск. Городец на Немне. Мереч. Клецеск. Кернов. Ковно. [...]. Вильно...*». Значит, что уже в это время Клецк находился в составе ВКЛ. До 1442 года Клецк и его окрестности являлись собственностью великого князя литовского. Клецкий повет (волость) охватывал в позднем средневековье огромную территорию, которая значительно превосходила размеры сегодняшнего Клецкого района.

⁶ Оригинальное название звучит *Книга брачныхъ обысковъ Арино-Покровской церкви*.

⁷ Сегодня церковь носит название *Храм Покрова Пресвятой Богородицы, Покровская (Вознесенская) церковь*, zob. www.kletsk.minsk-region.by/ru/region/religion [dostęp: 01.11.13].

⁸ *Историко-документальная хроника Клецкого района «Память»*, М. С. Кусенков (red.), Минск 1999. Это книга, в которой на основе архивных документов и материалов, статей и публикаций, воспоминаний непосредственных участников событий рассказано об истории Клецка и Клецкого района.

⁹ Там же, s. 25.

¹⁰ Там же, s. 18.

¹¹ Там же, s. 33.

В 1502 году жители Клецка впервые узнали крымскую опасность. Татары лютовали в окрестностях Несвижа, Койданова (теперь Дзержинск). Они сожгли Клецк и все его деревянные оборонительные сооружения, так называемый Дольный замок. Следующее нападение татар на Беларусь и Литву произошло в 1506 году, в тот момент в г. Лида проходил сойм ВКЛ, где присутствовали важнейшие магнаты государства, дворянство, а также и сам польский король и великий литовский князь Александр. В 1506 году под командованием М. Л. Глинского под Клецком на Красноставе произошло жуткое сражение, после которого набеги на Клецкие земли прекратились. Была одержана победа над крымскими татарами¹².

С 1523 г. Клецкое княжество находилось во владении королевы Боны Сфорца – жены польского короля, великого князя литовского Сигизмунда Старшего (1506–1548). В Клецке королева показала себя заботливой хозяйкой и отличнейшим реформатором. С её именем связаны попытки создать новые формы землепользования и землевладения в ВКЛ, Русском и Жомойдском княжествах. Впервые такой эксперимент прошёл на территории Пинского и Клецкого княжеств в 1552–1555 гг. С 1557 года город становится собственностью Радзивиллов, создавших здесь Клецкую ординацию – неотчуждаемое феодальное владение.

В 1652 году Клецк получил Магдебургское право. Вторая половина XVI – первая половина XVII веков были временем расцвета производства, торговли и социальных отношений в городе. Социально-экономический подъём стимулировал и развитие образования и культуры.

В XVII веке обострилось религиозное противостояние: между православными с одной стороны и католиками и униатами с другой. В 1626 году в самом Клецке было две униатские церкви. Приход греко-католической церкви составлял половину жителей города и семи окрестных деревень. Католикам принадлежал Троицкий храм (бывший кальвинистский). Имели свой молитвенный дом татары, а евреи – синагогу.

Первые сведения о еврейской общине Клецка встречаются в Законе княжества Литовского от 1529 года. На протяжении 1654–1655 гг. царь Алексей Михайлович захватил ВКЛ. В Клецке был сожжён замок и множество городских зданий. После окончания войны в 1667 году (война между Речью Посполитой и Россией) – город опустошен и разграблен. Изменился и национальный состав города. Радзивиллы, желая как можно скорее восстановить Клецк, приглашали еврейских торговцев, давали им право на держание торговых рядов и лавок, что в дальнейшем способствовало значительному росту еврейского населения в городе.

¹² Там же, s. 36.

В 1793 г. после 2-го раздела Речи Посполитой город примыкает к Российской империи. С 1921 по 1939 гг. территория района оказалась в составе Польши, а с сентября 1939 года вошла в состав БССР.

Культура на территории сегодняшнего Клецка развивалась под воздействием взаимосвязанных социально-экономических, сословно-классовых и политических факторов, опираясь на богатое древнерусское наследие и западные традиции. Она имела типичные черты общности восточнославянских и европейских культур. Основные этнические особенности материальной и духовной культуры определились в XIII–XVI веках, когда в результате широкого поля взаимодействия русской, литовской, польской, еврейской культур возникла единая метакультура, чему способствовали исторические события, а также культурная и языковая близость. Естественное взаимодействие культур создало единое культурное пространство. В настоящее время на территории Клецка и Клецкого района проживает население, разговаривающее на двух языках: русском и белорусском. Оба языка являются государственными.

Антропонимическая система региона отражает богатую событиями историю политической и культурной жизни страны. Древнейший слой хранит в себе слой сильного польского влияния, более современные фамилии обладают рядом черт, характерных для русской модели. Белорусские фамилии схожи с украинскими, прослеживается балтийское влияние. На данной территории получили распространение еврейские фамилии. В результате такого разностороннего взаимодействия сформировалась и разнообразная антропонимическая система¹³.

Антропонимия наиболее из всех частей ономастики подвержена влиянию общественно-политических факторов, более, чем другие уровни языка отражает изменения, которые переживает общество.

Изучению личных наименований данного региона был посвящён ряд публикаций и статей Н. В. Бирилло¹⁴. По его инициативе была создана фундаментальная картотека различных классов онимов, включающая антропонимию древнебелорусских памятников письменности, современных фамилий. Рамки исследования его работ хронологически ограничены (XV–XVIII вв.), но охватывают все этапы формирования белорусской антропонимической системы, начиная от её зарождения на базе антропонимической системы, сложившейся в процессе общей восточнославянской письменной практики

¹³ Б. О. Унбегаун, *Русские фамилии*, Москва 1989, s. 228.

¹⁴ М. В. Бірыла, *Беларуская антрапанімія*, т. 1-3, Мінск 1966–1982; М. В. Бірыла, *Тыпалогія і геаграфія славянскіх прозвішчаў*, Мінск 1988; М. В. Бірыла, *Беларускія антрапанімічныя назвы ў адносінах да назваў іншых славянскіх моў*, Мінск 1963.

предыдущей эпохи, и заканчивая уже её относительно сформировавшимся состоянием, когда она приобрела черты современной антропонимической системы.

Лингвистический анализ названий населённых пунктов Минской области был проведён В. П. Лемтюговой¹⁵. Автор, одна из первых, представила официальные формы ойконимов на белорусском языке, были отмечены и проанализированы практически все специфические для Беларуси типы названий населённых пунктов как со стороны лексико-семантического состава их основ, так и со стороны словообразовательных средств.

Поскольку фамилии на исследуемой нами территории в своём большинстве белорусского происхождения, и очень часто встречаются в русифицированной форме, то для более ясной картины описываемых нами антропонимов, целесообразно проанализировать их не только на семантическом и словообразовательном уровнях, но также фонетическом. Надо помнить, что несколько языковых явлений могут выступать в одном антропониме.

Оформление различного рода официальных документов уже в XVI–XVII вв. требовало развёрнутой идентификации лица. Это был период бурного развития деловой письменности, когда наряду с традиционными формами использовались новые формы, характерные для разговорно-бытовой сферы. В юридических актах довольно регулярно встречались двух-, трёх-, а изредка, четырёхкомпонентные наименования. В двухкомпонентном наименовании на первом месте обычно стояло мужское личное имя (христианское или дохристианское, славянское), а на втором – компонент с дополнительной информацией о лице: имя от отца, название места проживания или владения, а также другое апеллятивное имя – прозвище. В трёхкомпонентном – в качестве третьего элемента выступала фамилия от деда (как правило, в форме родительного падежа), имя-прозвище или прилагательное на *-ский* оттопонимического происхождения. Четырёхкомпонентные наименования формировались из того же набора элементов, но отличались только их количественным составом и порядком размещения¹⁶.

В книге *Брачных обысковъ* мы прослеживаем не только двух- и трёхкомпонентные наименования жителей, но к тому же к ним добавлено определение сословия каждого лица, а иногда даже имя и фамилия помещика или князя, которому они принадлежали:

¹⁵ В. П. Лемцюгова, *Беларуская айканімія*, Мінск 1970.

¹⁶ В. П. Лемцюгова, *Антрапанімія II – Прозвішчы*, [w:] *Słowińska onomastyka. Encyklopedia*, t. 1, E. Rzetelska-Feleszko, A. Cieślukowa (red.), Kraków 2002, s. 436.

дворянин Иосифъ Пилиповъ Крыжновски;
Людвиг Матеевна Жуковская дворянка;
Эмилия Фабиянова Хелмовска дворянка;
зонарь Николай Игнатовъ Янушевичъ;
мещанин Иванъ Фёдоровъ Новицки;
Анна Андреевна Панкратовичовна мещанка;
крестьянин Помещика Обуховича, Василий Романовъ Хилимонъ;
крестьянка того же Помещика Анна Василева Сёмуха;
крестьянин Князя Льва Радзивилла Дамиан Дмитриевъ Костюкъ;
крестьянка того же Князя Ѳедора Василева Карась;
отставной солдат Демьянъ Михайловъ Калевичъ;
одиндворка Ѳекла Шишовна.

Исследуя собранный лексический материал на *семантическом* уровне, следует отметить, что преобладающее большинство личных наименований берут своё начало от апеллятивной лексики. В зависимости от степени мотивированности образующих основ, можем разделить их на две подгруппы¹⁷:

- 1) фамилии, образованные от апеллятивов, значение которых никаким образом не характеризует человека непосредственно, а только в переносном значении;
- 2) фамилии, образованные от апеллятивов, обозначающие личность по какой-либо примете.

Для образования фамилий первой подгруппы в качестве образующих основ послужили:

- названия домашних животных: *Кабанов*;
- названия диких зверей и грызунов: *Волчок, Заяц, Лис, Оленин*;
- названия членистоногих (насекомых): *Абабурко* (мокрица), *Жук, Мотоль*;
- названия диких птиц: *Ботян, Ворона, Голуб, Голубович, Кажан, Кулик, Соловьёв, Сорокин, Чижик*;
- названия рыб: *Акула, Бобырь* (Пескарь), *Карась, Карпович, Плотка, Сазан*;
- название частей тела человека и других живых существ, названий покрова тела: *Брушкевич, Бородич, Губчик, Каленик, Кишко, Лобко, Пальчик, Рогальчук*;

¹⁷ Классификация имён с точки зрения мотивированности образующих основ приводится по классификации Н. В. Бирилло (зоб. М. В. Бірыла, *Беларускія антрапанімічныя...*, Мінск 1963, s. 8-12).

- название растений: *Бобик, Бурак, Грибок, Салата*;
- название частей и плодов растений: *Бересневич, Бобко, Ботвинко, Клос, Корень, Шипула*;
- название простых орудий труда, предметов быта и их частей: *Булавка, Гвозд, Гвоздзь, Клевец, Коробкин, Косарь, Крицук, Кульбака, Кульченко, Лучинка, Лямцева, Ситкин, Смолич, Скриба, Товкач, Ярмач*;
- названия продуктов питания: *Блинец, Вареник, Кисель, Кулеш, Мурин, Солодушчанко*;
- названия денежных единиц: *Рублёв*;
- название обрядов или праздников: *Коляда, Сёмуха*.

Для образования фамилий второй подгруппы в качестве образующих основ послужили названия, указывающие на:

- профессию или занятие, статус социальной группы: *Гайдукевич, Драгун, Гончаренко, Кравчук, Король, Немера, Новик, Попов, Попок, Слесарев, Шавчук, Шевчук, Шклярник, Царь*;
- отношение родства или положение в семье: *Близнюк, Ждан, Жданюк, Жданович, Единюк, Мамчиц, Правнукова, Сёмуха, Шестак, Шостак*;
- внешний вид: *Белак, Горбунович, Горбач, Горбук, Кныш, Комяк, Косабуцки, Куцко, Лобоцкий, Левшик, Лобыревич, Малевич, Малышко, Мордас, Мордасевич, Плешко, Пыжиков, Суханович, Щерба*;
- особенности характера: *Пильневич, Лютко, Молчан, Негра, Неве ровна, Шабун*;
- умственные и физические качества: *Буркун, Неплях, Плакса*;
- название народа или этническую группу: *Жомойдзик, Кашиба, Литвин, Лях, Полещук, Рус, Русак, Русинович*;
- название лица по топографической примете: *Заблоцкий, Нагорный, Островский*.

Христианская церковь, канонизируя святых, канонизировала и их имена, настойчиво и последовательно распространяла их на те народы, куда расширялось христианство¹⁸. Огромное количество из них и легло в основу фамилий.

Полные имена в функции фамилии обычно использовались в такой форме, в какой они утвердились в языке, официальные и разговорные:

Евтух (церк. *Евтихий*), *Нестер* (церк. *Нестор*), *Сазон* (церк. *Созонт*), *Сидор* (церк. *Исидор*), *Сымон* (церк. *Симеон*), *Хилимон* (церк. *Филимон*), *Абрамович* (церк. *Авраам*), *Авдеенко* (церк. *Авдий*), *Алексейчик* (церк. *Алексей*), *Алехнович* (церк. *Александр*),

¹⁸ М. В. Бірыла, *Беларуская антрапанімія*, т. 3, Мінск 1982, с. 3.

Алешкевич (церк. Алексей), Антонович (церк. Антоний), Астапов (церк. Евстафий), Бартошевич (церк. Варфоломей), Васильев (церк. Василий), Гордейчик (церк. Гордий), Грицель (церк. Григорий), Грицкевич (церк. Григорий), Данисевич (церк. Дионисий), Дашкевич (церк. Даниил), Захарчук (церк. Захария), Кононович (церк. Конон), Костюк (церк. Константин), Костюкевич (церк. Константин), Лавринович (церк. Лаврентий), Леонович (церк. Леонт), Леончик (церк. Микулич (церк. Николай), Мойсейчик (церк. Моисей), Николаевич (церк. Николай), Нупрейчик (церк. Онуфрий), Панкратович (церк. Панкратий), Петкевич (церк. Петр), Петрачков (церк. Петр), Пилипович (церк. Филипп), Романович (церк. Роман), Савостей (церк. Севастиан), Савош (церк. Севастиан), Семашко (церк. Симеон), Семенчик (церк. Симеон), Стёпкин (церк. Стефан), Тимовец (церк. Тимофей), Томчук (церк. Фома), Филиппова (церк. Филипп), Хведюк (церк. Феодор), Хомич (церк. Фома), Шиман (церк. Симон), Юшкевич (церк. Евфимий), Язэпчик (церк. Иосиф), Якимович (церк. Иоаким), Янушевич (церк. Иоанн), Яськевич (церк. Иоанн).

Исследуемый материал показывает нам, что в основу многих фамилий легли христианские имена, как православные, так и католические, а мотивирующими основами послужили и официальные, и разговорные формы имён.

Проанализировав антропонимический состав наименований на *словообразовательном* уровне, мы проследили следующие факты. Согласно утверждению А. Устинович, формы на *-вич, -евич* ещё в XV–XVIII вв. не являлись фамилиями в нашем современном понимании, как правило, они выступали в качестве имени по отцу, иначе отчества. Формы фамилий на *-ович, -евич* в Великом княжестве Литовском имели представители всех сословий общества¹⁹, несмотря на то, что окончание *-ович, -евич* было однако привилегией лиц высших сословий:

Антонъ Якимовъ Масулевичъ (крестьянин); *Ксаверій Гавріловъ Якимовичъ* (мещанин); *Анна Андреева Панкратовичовна* (мещанка); *Кондратъ Фёдоровъ Апанасевичъ* (крестьянин); *Анна Амелиянова Страцкевичовна* (крестьянка); *Николай Игнатовъ Янушевичъ* (звонарь); *Алексей Романовъ Афанаевичъ* (крестьянин); *Марианна Иванова Романовичовна* (крестьянка); *Фёдор Романовъ Сазановичъ* (крестьянин).

¹⁹ В. Шур, *Беларускія ўласныя імёны*, Мінск 1998, s. 58.

Исследователи отмечают, что фамилии на **-еня** являются специфическими только для белорусской антропонимической системы. Антропонимы с такими суффиксами возникли для обозначения прежде всего детей от имён их родителей²⁰:

Иван – Иваненя, то есть сын Ивана, Жданеня, Зданеня, Кондратеня.

Продуктивными и типичными для белорусской ономастики являются фамилии, образованные от личных канонических имён при помощи суффиксов **-чик, -ик, -ец**:

Алексейчик, Гордзейчик, Кипрейчик, Куприянчик, Леончик, Мойсейчик, Нупрейчик, Семенчик, Хведчик, Язэпчик, Ярмольчик; Игнатик, Ярмолик, Тимовец.

Фамилии на **-ский (-ская), -цкий (-цкая)** имеют топонимический характер, то есть образованы путём субстантивации прилагательных. Основы с такими суффиксами указывают на местность или владение, принадлежащее человеку, или на место происхождения данного лица. Под влиянием польского языка наименования на **-ский (-ская), -цкий (-цкая)** стали образовываться и от личных имён:

Азовский, Беганский, Березовский, Борковский, Борщевский, Бошинский, Бурковский, Василевская, Гавронская, Гзовский, Голевский, Гоцинский, Дучинский, Дылевский, Жарновский, Жиевский, Жуковский, Зabloцкий, Ковальский, Козловский, Колосовский, Комаровский, Крупский, Кулаковский, Куликовский, Кучински, Лемковский, Лецинский, Лисовский, Лучицкий, Луцицкая, Макрецкий, Малишевский, Масловская, Михайловский, Навроцкий, Островский, Пилецкий, Плосковицкий, Раевский, Ратомский, Рачевская, Силицкий, Соколовский, Томашевский, Тупальский, Хвалевский, Хелмовска, Хилинский, Хмелевский, Чижевский, Шавлинский, Щепанский, Якубовский, Ясинский.

В XVI–XVII вв. историческое и культурное развитие Украины проходило в тесной связи с Беларусью (обе входили в состав ВКЛ)²¹. Украинский след можем пронаблюдать в антропонимах, оформленных суффиксами **-ук (-юк), -чук**:

Близнюк, Горбук, Грибок-Ляпчук, Единюк, Жданюк, Захарчук, Зданюк, Ковальчук, Костюк, Кравчук, Крищук, Лукьянчук, Макавчук, Маковчук, Павлюк, Полещук, Рогальчук, Романчук, Семенчук, Томчук, Уласюк, Хведюк, Шавчук, Шевчук.

²⁰ Там же, s. 58.

²¹ Б. О. Унбегаун, *Русские фамилии*, Москва 1989, s. 201.

С середины XVI века подавляющее большинство фамилий усвоило застывшие притяжательные суффиксы **-ов**, **-ев** и **-ин**. Это преимущественно русский тип фамилий: *Астапов, Васильев, Гостеев, Дубров, Ермолаев, Жданов, Кабанов, Климова, Кондратьев, Лямцева, Периухов, Петрачков, Попов, Пыжиков, Романов, Рублёв, Сигаров, Слесарев, Соловьёв, Филипова, Шмаков, Березин, Коробкин, Литвин, Мурин, Оленин, Ситкин, Сорокин, Стёпкин*.

Идентификация женщин Клетчины заслуживает особого внимания. Наименования лиц женского пола в деловых документах XVI–XVIII вв. являлись редкостью. Объяснялось это бесправием женщины в то время, полной экономически-хозяйственной, юридической и личной зависимостью её в добрачный период от отца, а послебрачный – от мужа. В роли юридического лица в то время женщина могла выступать только в двух случаях: если в семье не было лиц мужского пола (отца, мужа), а также если женщина являлась ответчиком или истцом в судебном деле²². Характерная особенность наименований лиц женского пола – это малая доля оценочных форм, минимальное количество в их составе имён-прозвищ дохристианского, славянского происхождения.

Обычно к женскому имени добавлялось имя отца, оформленное суффиксами **-овна**, **-евна** или имя мужа, оформленное суффиксами **-иха**, **-овая**, **-евая**, реже **-ова**, **-ева**:

Абрамовичовна, Апанасевичовна, Батуровна, Близнюкова, Бобковна, Букатовна, Грицкевичовна, Драгунова, Кишковна, Климова, Корнева, Косаревна, Кравчукова, Куликовна, Кульбаковна, Лев-шикова, Леончиковна, Литвиновна, Мовчанова, Мордасовна, Мордасевичова, Неверовна, Немеровна, Новиковна, Пашкевичовна, Плаксовна, Поливодовна, Попкова, Роубова, Рогальчуковна, Романо-ва, Романовичовна, Рублёва, Русакова, Сазанова, Семашкевна, Солнцевичовна, Страцкевичовна, Товкачовна, Чижиковна, Шавчуковна, Шибковна, Шилова, Шишовна, Шкляриковна, Шостаковна, Батураиха, Дучиниха, Неньковиха, Хилимониха, Шабуниха, Роубае-вая.

В книге *Брачных обысковъ* (1843–1857) отмечены фамилии невест, оформленные суффиксами **-иха**, **-евая**, **-ова**, **-ева** свидетельствуют о том, что эти женщины уже были ранее замужем.

Типичные для белорусского языка **фонетические** явления прослеживаются в нижеследующих примерах антропонимов:

²² В. П. Лемцюгова, *Антрапанімія П...*, s. 437.

- замена начального согласного [в] на [у]: *Власий* – *Уласень*, *Уласюк*;
- использование согласных [п], [х] и сочетания [хв] соответственно согласному [ф]: *Феодор* – *Хведюк*, *Хведчик*; *Филимон* – *Хилимон*;
- мягкие согласные, соответствующие твёрдым [д] и [т], произносятся как [дзь], [ць], чем они отличаются от русских [дь] и [ть]²³: *Бурбуць*, *Гвоздзь*, *Гордзейчик*, *Жомойдзик*, *Игнацік* (*Игнатик*), *Марцінкевич*;
- особенностью белорусского языка является наличие твёрдых губных согласных [п],[б],[м],[в],[ф]: *Голуб*;
- в неударных слогах наблюдаем фонетический процесс **аканья**²⁴: *Лабажевич* – *Лобажевич*, *Макавчук* – *Маковчук*, *Кароль*;
- совпадение гласных [о] и [е] с гласным [’а] по звучанию в неударных слогах после мягких согласных или в начале слова (**яканье**²⁵): *Ялуга*, *Ярмак*.

Заметный след в антропонимии региона Клецкого района оставил польский язык. В русском и белорусском языках ассимилировались апеллятивы и некоторые производные от них фамилии:

Ботян (pol. *bocian*, бел. *бусель*, *бацян*), *Гзовский* (pol. *giez*, бел. *авадзень*), *Гавронская* (pol. *gawron*, бел. *грак*), *Пиешурко* (pol. *przepiórka*, бел. *перапёлка*), *Клос* (pol. *kłos*, бел. *колас*).

Несмотря на сильную взаимосвязанность польских и белорусских фамилий ряд фонетических черт подчёркивает польское происхождение. Отличительные польские фонетические признаки:

- а) перед *e*, *i* и в некоторых других позициях *r* в результате палатализации даёт звук, который в польском передаётся сочетанием *rz*, а произносится как [ż]: *Коржаневский* (*Korzeniewski* < *korzeń* ‘корень’).

²³ Мягкие согласные, соответствующие твёрдым [д] и [т] в белорусском языке, произносятся как [дзь] и [ць], чем они существенно отличаются от [дь] и [ть]. Такое произношение получило название **дзеканья** и **цеканья**. Русская речь многих белоруссов сохраняет эту черту, и по ней носители русского языка узнают их белорусское происхождение. Zob. А. А. Кривицкий, А. И. Подлужный, *Учебник белорусского языка*, Минск 1994, s. 56.

²⁴ В белорусском языке в неударных слогах количество различных гласных уменьшается, они произносятся несколько короче, но ясность их звука сохраняется. Уменьшение количества гласных вызывается **аканьем**, в результате которого [о] и [э] после твёрдых согласных, когда с них смещается ударение, произносятся как [а]. Zob. А. А. Кривицкий, А. И. Подлужный, *Учебник...*, s. 15-16.

²⁵ Совпадение гласных [о] и [е] с гласным [а] по звучанию в неударных слогах после мягких согласных получило название **яканья**. Яканье характеризует манеру произношения, но в его основе лежит название буквы я. Zob. А. А. Кривицкий, А. И. Подлужный, *Учебник...*, Минск 1994, s. 22-23.

б) русские, белорусские **-оро-, -оло-, -ере-** между согласными параллельны польским **ro, lo, rze** (<re): *Навроцкий* (*Nawrocki* < *nawró-cić* ‘возвратиться’).

Встречаются также некоторые фамилии, которые по лексическим, морфологическим и историческим признакам должны считаться польскими, что подтверждает типичный польский формант **-ski** // **-ska**:

Лецинский (*Leszczyński* < *leszczyna* ‘ореховое дерево’), *Гзовски*, *Пилецки*, *Новицки*, *Кучински*, *Кучинска*, *Косабуцки*, *Косабуцка*, *Раевска*, *Хелмовска*.

Обратимся к фамилиям литовского происхождения. В антропонимическом составе данного региона нами зафиксированы следующие образцы:

Байгус от лит. ап. *baiga, baigti* ‘окончить, перестать’; **Бурбуць** (**Бурбуць**) от лит. антр. *Burba* = ап. *burba* ‘тот, кто много говорит, болтун’, *burbeti, burbesti* ‘грохотать, тарыхтеть’, от лат. *Burbis* = ап. *burbis* ‘тот, кто быстро говорит’; **Довнар-Зенькович** от лит. им. *Dainoras* < *Daignōra(s)*. В лит. именн. дв. *Dainoras*, 1. *Dau-* < *Daug-* (: *daūg* ‘много’), 2. *-nor-as* (: *noreti, nōras* ‘хотеть; желать’) ²⁶.

Следует отметить особую группу фамилий в антропонимическом составе Клетчины – это еврейские фамилии. По характеру своего происхождения они весьма разнообразны:

Мазия, *Мазье* от др.-евр.им. *Mazia, Mazya* (*Моше*); *Перцухов* от библ. им. *Peres*; *Шмулевич* от др.-евр. им. *Szemuel, Szmuel, Samuel* ‘Шмуль’, ‘Эль его имя’ ²⁷; *Рабион* от ап. *рабин* ‘служитель культуры в еврейской религиозной общине’ ²⁸; *Файнберг* от нем. ап. *fein* ‘дробный, деликатный’, ср. польск. ап. *fajny*; от нем. ап. *Berg* ‘гора’, *Шпигель* от нем. ап. *Spiegel* ‘зеркало’, ‘производитель или продавец зеркал’. Некоторые фамилии сохранили своё первоначальное обличие (*Мазия*, *Мазье*, *Шпигель*), а часть адаптировалась согласно моделям славянских фамилий (*Перцухов*, *Шмулевич*).

На формирование и становление антропонимического состава Клетчины повлиял ряд исторических событий, взаимодействие культур близ лежащих народов, в результате чего воздействие взаимосвязанных

²⁶ Толкование имён см. М. Kondratiuk, *Nazwiska pochodzenia bałtyckiego*, cz. 1, „Acta Baltico-Slavica”, Warszawa 2000, s. 123.

²⁷ Толкование имён см. Z. Abramowicz, *Słownik etymologiczny nazwisk Żydów białostockich*, Białystok 2003; Z. Abramowicz, *Antroponimia Żydów białostockich*, Białystok 2010.

²⁸ *Тлумачальны слоўнік беларускай літаратурнай мовы*, I. М. Бунчук, М. Н. Крыўко (red.), Мінск 2002.

социально-экономических, сословно-классовых и политических факторов развития привело к возникновению различных групп антропонимов.

История труда и быта оставила след в фамилиях, лексические основы которых означали социальные отношения, предметы одежды, питания, обычаи и обряды. Многие фамилии рассказывают о былых суевериях. Они являются драгоценными памятниками народных воззрений далёкого прошлого, народного творчества. Немало могут рассказать и об истории языка. Фамилия – слово, и как слово оно составляет неотъемлемую часть языка и подчиняется его законам²⁹.

Сокращения:

антр.	– антропоним
ар.	– apelatyw
ап.	– апеллятив
библ.	– библейский
в.	– век
дв.	– двойной
др.-евр.	– древне-еврейский
им.	– имя
именн.	– именник
лат.	– латышский
лит.	– литовский
нем.	– немецкий
польск.	– польский
ср.	– сравнить

Литература

- Блінец А. У., *Клецк. Старонкі даўняй гісторыі*, Мінск 2011.
- Лемцюгова В. П., *Беларуская айканімія*, Мінск 1970.
- Лемцюгова В. П., *Гісторыя анамастыкі*, [w:] *Słowiańska onomastyka. Encyklopedia*, t. 1, E. Rzetelska-Feleszko, A. Cieślíkowa (red.), Warszawa – Kraków 2002.
- Лемцюгова В. П., *Антрапанімія II – Прозвішчы*, [w:] *Słowiańska onomastyka, Encyklopedia*, t. 1, E. Rzetelska-Feleszko, A. Cieślíkowa (red.), Warszawa – Krakow 2002.
- Бірыла М. В., *Беларуская антрапанімія*, t. 1-3, Мінск 1966–1982.
- Бірыла М. В., *Беларускія антрапанімічныя назвы ў іх адносінах да антрапанімічных назваў іншых славянскіх моў*, Мінск 1963.

²⁹ В. А. Никонов, *Словарь русских фамилий*, Москва 1993, s. 199.

- Бірыла М. В., *Тыпалогія і геаграфія славянскіх прозвішчаў*, Мінск 1988.
- Бунчук І. М., Крыўко М. Н., *Тлумачальны слоўнік беларускай літаратурнай мовы*, Мінск 2002.
- Шур В., *Беларускія ўласныя імёны*, Мінск 1998.
- Ермолович Д. И., *Имя собственное на стыке языков и культур*, Москва 2001.
- Историко-документальная хроника Клецкого района „Память”*, М. С. Кусенков (red.), Минск 1999.
- Кривицкий А. А., Подлужный А. И., *Учебник белорусского языка*, Минск 1994.
- Лемтюгова В. П., *Фамилия как привилегия*, [w:] „Беларусь Сегодня”, № 180, www.familii.com.ua/new26.htm [dostęp: 28.10.2013].
- Никонов В. А., *Словарь русских фамилий*, Москва 1993.
- Петровский Н. А., *Словарь русских личных имён*, Москва 1984.
- Судник М. Р., *Словарь личных собственных имён*, Минск 1965.
- Суперанская А. В., Сулова А. В., *О русских именах*, Ленинград 1985.
- Суперанская А. В., Сулова А. В., *Современные русские фамилии*, Москва 1981.
- Унбегаун Б. О., *Русские фамилии*, Москва 1989.
- Abramowicz Z., *Antroponimia Żydów białostockich*, Białystok 2010.
- Abramowicz Z., *Słownik etymologiczny nazwisk Żydów białostockich*, Białystok 2003.
- Kondratiuk M., *Nazwiska pochodzenia bałtyckiego*, cz. 1, „Acta Baltico-Slavica”, Warszawa 2000.
- Rymut K., *Nazwy rodzinne, rodowe i zbiorowe*, [w:] *Polskie nazwy własne. Encyklopedia*, E. Rzetelska-Feleszko (red.), Warszawa – Kraków 2005.
- Słownik białorusko-polski*, T. Chylak-Schroeder, J. Głuszkowska-Babicka, T. Jasińska-Socha (red.), Warszawa 2012.

Katarzyna Grabowska
Uniwersytet w Białymstoku

**ZAPOŻYCZENIA LEKSYKALNE Z JĘZYKA POLSKIEGO
W KRONICE SUPRASKIEJ**

SUMMARY

**The lexical borrowings from the Polish language
in the “Suprasl Chronicle”**

The subject of the article is analysis of lexical borrowings from the Polish language in the *Suprasl Chronicle*. It belongs to the first Belorussian – Lithuanian compilation. The article considers three types of borrowings: 1) formal semantic borrowings, 2) semantic calques, 3) structural calques. Formal semantic borrowings are the most common and they, according to their meaning, can be divided into several groups. Almost all lexical borrowings from the Polish language supported by evidence in the *Suprasl Chronicle* are found in its last part created on the territory of the Grand Duchy of Lithuania.

Key words: Old Belarusian chronicles, borrowing of words, Polish, formal semantic borrowings, semantic calques, structural calques

РЕЗЮМЕ

**Лексические заимствования из польского языка
в Супрасльской летописи**

Статья посвящена проблеме лексических полонизмов в *Супрасльской летописи*, принадлежащей к первому своду белорусско-литовских летописей. В статье рассмотрены три типа заимствований: 1) формальносемантические, 2) семантические кальки, 3) структур-

ные кальки. Среди них преобладают формальносемантические заимствования, которые, в зависимости от значения, можно разделить на несколько групп. Почти все полонизмы, зафиксированные в *Супрасльской летописи*, находятся в ее оригинальной части (*Летописец великих князей литовских*), возникшей на территории Великого княжества Литовского.

Kronika Supraska należy do jednego z kilku znanych odpisów najstarszej redakcji latopisów białorusko-litewskich powstałej w Wielkim Księstwie Litewskim (dalej: WKL). Jej powstanie było związane z nową tendencją w rozwoju historiografii zachodnioruskiej, polegającą na dążeniu do stworzenia latopisarstwa ogólnopaństwowego, wspólnego dla całego WKL¹. Pierwsze takie latopisy zaczynają pojawiać się w okresie panowania księcia Witolda (1392–1430). Ich celem było przede wszystkim wyrażenie zjednoczeniowej polityki księcia i walki o przezwyciężenie rozdrobnienia dzielnicowego białorusko-litewskich ziem². Początkowo zachodnioruskie latopisarstwo znajdowało się jeszcze pod silnym wpływem staroruskiej tradycji piśmienniczej Rusi północno-wschodniej oraz Kijowskiej. Staroruskie latopisy stały się bezpośrednim źródłem, z którego czerpali białoruscy kronikarze przy sporządzaniu własnych kronik³. Z upływem czasu latopisarstwo WKL stopniowo zaczęło wypracowywać własny styl, odchodząc od tradycyjnych dorocznych zapisów w kierunku formy narracyjnej powieści-kroniki, wzorowanej na źródłach zachodnioeuropejskich. W zakresie języka i treści również zauważalne są istotne zmiany. Więcej uwagi poświęca się lokalnym (tj. rozgrywającym się na terenie WKL) wydarzeniom, natomiast język latopisów wzbogaca się o miejscowe elementy gwarowe⁴.

I redakcja latopisów białorusko-litewskich, do której zaliczana jest *Kronika Supraska*, została sporządzona najprawdopodobniej w 2. ćwierci XV wieku w Smoleńsku przy dworze prawosławnego biskupa⁵. Promoskiewską ideę politycznej i historycznej jedności wschodniosłowiańskich ziem miało podkreślać połączenie w jednym utworze części ogólnoruskiej (będącej kompilacją wcze-

¹ *История белорусской дооктябрьской литературы*, В. В. Борисенко, Ю. С. Пширков, В. А. Чемерицкий (red.), Минск 1977, s. 54.

² В. А. Чамярыцкі, *Беларускія летапісы і хронікі*, Мінск 1997, s. 8-9.

³ *Ibidem*, s. 9.

⁴ В. Л. Микитась, *Західноруські, або литовсько-руські, літописи* [витяг з підручника: М. С. Грицай, В. Л. Микитась, Ф. Я. Шолом, *Давня українська література*, Київ 1978, s. 97-103], na stronie: www.litopys.org.ua/psrl3235/lytov34.htm.

⁵ В. А. Чемерицкий, *Белорусская литература XIV – XVI вв. История всемирной литературы в 9 томах*, 1985, materiał elektroniczny: www.feb-web.ru/feb/ivl/vl3/vl3-4932.htm.

śniejszych staroruskich latopisów), smoleńskiej oraz powstałego już na terytorium WKL *Latopisu wielkich ksiąg litewskich*. Ze względu na kompilowany charakter zabytku, jego forma oraz język są niejednorodne. Część ogólnoruska przedstawiona jest w formie tradycyjnych dorocznych zapisów, zaś dwie pozostałe – historycznej powieści-kroniki⁶.

Pod względem językowym *Kronika Supraska* znajduje się jeszcze pod silnym wpływem języka staro-cerkiewno-słowiańskiego, co jest zauważalne zwłaszcza w części ogólnoruskiej. Późniejszy *Latopis wielkich ksiąg litewskich* posiada już wiele cech formującego się w tym czasie języka starobiałoruskiego. Jego cechą charakterystyczną jest nasycenie regionalnymi elementami oraz polonizmami⁷. W analizowanym zabytku pojawiają się nieliczne elementy fonetyki języka polskiego, np.: *во сроду* (75о6), *кролемь* (97о6), *моци* (90), *моцию* (91о6)⁸. Przedmiotem analizy w niniejszym artykule jest funkcjonowanie w *Kronice Supraskiej* zapożyczeń leksykalnych z języka polskiego⁹.

Język polski i języki wschodniosłowiańskie znajdowały się w bliskiej więzi od najdawniejszych czasów, czemu sprzyjało geograficzne położenie oraz wzajemne polityczne i ekonomiczne kontakty¹⁰. Ponadto język polski był pośrednikiem w kontaktach językowych pomiędzy Rusią a Europą Zachodnią w XVI–XVII w. Pierwsze polonizmy odnotowane zostały już w XIII-wiecznym *Latopisie Halicko-Wołyńskim*¹¹. Wpływ języka polskiego na starobiałoruski nasilił się po zawarciu Unii w Krewie w 1385 roku, co spowodowało zacieśnienie współpracy politycznej i ekonomicznej pomiędzy Rzeczpospolitą a WKL¹². Znalazło to swoje odzwierciedlenie w różnych gatunkach starobiałoruskiego piśmiennictwa, które wzbogaciło się o szereg nowych polskich wyrazów¹³.

Za zapożyczenia leksykalne uznaje się w niniejszym artykule jednostki leksykalne powstałe w wyniku oddziaływania polszczyzny na język zabytku. W szerokim ujęciu termin ten obejmuje: zapożyczenia formalnosemantyczne (leksykalne

⁶ Ibidem.

⁷ L. Bednarczuk, *Stosunki językowe na ziemiach Wielkiego Księstwa Litewskiego*, Kraków 1999, s. 118.

⁸ Więcej o polskich wpływach na fonetykę i morfologię języka „Kroniki Supraskiej” w artykule L. Citko *Polonizmy fonetyczne i fleksyjne w wybranych latopisach litewsko-białoruskich*, „Acta Albarruthenica” 2008, t. 8, s. 196-205.

⁹ Por. również artykuł L. Citko *O zapożyczeniach leksykalnych z polszczyzny w języku latopisów starobiałoruskich*, „Białostockie Archiwum Językowe” 2010, nr 10, s. 11-22, w którym została przeprowadzona analiza polonizmów językowych w *Kronice Vychowca*.

¹⁰ A. M. Булька, *Даўня запазычанні беларускай мовы*, Мінск 1972, s. 5.

¹¹ J. Getka, *Prosta mowa końca XVIII wieku. Język „Nauk parafialnych” (Poczajów1794)*, Warszawa 2009, s. 261.

¹² А. Я. Баханькоў, А. І. Жураўскі, М. Р. Суднік, *Гістарычная лексікалогія беларускай мовы*, Мінск 1970, s. 91.

¹³ *Беларуская мова. Эцыклапедыя*, Мінск 1994, s. 216.

właściwe), kalki strukturalne (wyrazowe) oraz kalki semantyczne¹⁴. Zgodnie ze stanowiskiem leksykalistycznym za zapożyczenia z polszczyzny uznaje się również te wyrazy, których źródłem w tekście zabytku jest język polski, ale genetycznie mają inne pochodzenie¹⁵. Chodzi tu głównie o zapożyczenia z języka łacińskiego i niemieckiego, które wywarły bardzo silny wpływ na polską leksykę¹⁶.

Zapożyczenia formalnosemantyczne

Zapożyczenia formalnosemantyczne stanowią najliczniej poświadczoną grupę zapożyczeń z języka polskiego. Większość leksemów polskiego pochodzenia została odnotowana w oryginalnej części *Kroniki Supraskiej*. Niektóre z nich poprzez polskie medium przeszły do zabytku z języków zachodnioeuropejskich (germańskich, łacińskiego).

Poniżej zostają przytoczone zapożyczenia wyekscerpowane z tekstu *Kroniki...* wraz z ich kontekstem źródłowym. Większość pożyczek tej grupy została udokumentowana w pracach A. M. Булыки i A. Zoltana¹⁷:

арцибискупа [97v] (*присла арцибискупа к Вилни в Литовскую землю*); **будованого** [105] (*в Подолскои земли не былъ ни один город ни деревомъ рубленого, а ни каменем будованого*); **гинишьты** [104v] – 1. 'wałach', 2. 'koń ułożony do specjalnego chodu' (*учти и удари разъличньми дарми: (...) и гинишьты во седлах золотых снастех*); **господарьстве** [106] (*князь Костентин (...) на своемъ господарьстве умерл*); **дѣдѢчи** [104 v] (*А то си три браты, татарскыя князи, отчичи и дѣдѢчи Подолскои земли*); **дорадивъшися** [84] (*дорадивъшися и взяша из Ляховъ Казимера королевича на великое княжение Литовское*); **забрали** [108] (*и все тое забрали, што Подольскои земли держать*); **заставил** [107] (*А корол в тые городы во двадцати тысячах пану Спытьку заставил*); **кглеитовныи листы** [105v], **на клегиитовных листех** [105v] (*и он прислал к князю Костентину кглеитовныи листы, со великою твердостью и прося его, штобы к нему приѢхаль; князь*

¹⁴ B. Walczak, *Zapożyczenia leksykalne: teoria i metodologia badań*, „Polszczyzna północno-wschodnia”, Białystok 1999, t. 2, s. 72.; H. Karaś, *Rusycyzmy słownikowe w polszczyźnie okresu zaborów*, Warszawa 1996, s. 47.

¹⁵ B. Walczak, *Zapożyczenia leksykalne...*, s. 80.; H. Milejkowska, *Польские заимствования в русском литературном языке XV – XVIII веков*, „Studia z Filologii Rosyjskiej i Słowiańskiej” 1984, s. 16.

¹⁶ И. И. Огиенко, *Иноязычные элементы в русском языке*, Москва 2012, s. 69-70.

¹⁷ Por. pr. A. M. Булыка, *Даўнія запазычанні...*; A. M. Булыка, *Лексічныя запазычанні ў беларускай мове XIV–XVIII стст.*, Мінск 1980; A. Zoltan, *Западнорусско-великорусские языковые контакты в области лексики в XV в.* (rozprawa doktorska), Москва 1984.

Костентин на клегиитовных листех к польскому королю Ёздил); две **копе грошеи** [82v] (четвертка жита тогда была под две копе грошеи); **во изброи** [83v], **у зброи** [83v] (наредилися во изброи и со луками, и со стрелами; Вели, пане, дворяномъ своимъ убиратися у зброи, а мы и с тобою); **во комънате** [96], **в камънате** [96], **в камнату** [96v] (велить его твердо стерети во комънате; Князь пакъ великыи Витовт седелъ во Креиве за твердою сторожею в камънате; жонце двѣ ходили покладывати княгиню в камнату); **коруну** [73], **коруны** [73], **каруны** [73] (корунованъ бысть того королевства коруною; Князь велики Витовтъ хотель на себе положити коруну; его не приняли поляне, не пропустиша каруны, и за тымъ ие положи на себе каруны; **корунованъ** [97v] (корунованъ бысть того королевства коруною); **костелы** [97v] (оттоле начаша крестити Литву в латынскую вѣру (...)) и тогда начаша костелы ставити по всеи Литовѣскои земли); **кмотр** 'ojciec chrzestny' [90v] (Тот был кмотр великому князю Кестутию); **лепшеи** [83v] (Чи лепшеи датися имъ в руки); **маршалка** [64v], **маршалко** [93], **маршалкомъ** [94] (убиша мистра и маршалка, и кундуры побиша, и всю силу их немецкую побиша; Изымаше смоляне Петрыку, маршалка смоленского; А немци пакъ прускии услышавши тая дѣла, и маршалко прускыи поидеть ратию) **местичев** [82v], **местичи** [83] (Того жъ лѣта бысть побоище на Вилькомири, множество побиша князеи и бояр и местичев; (...)) и местичи, и черныя люди целовали пана Андрѣя на всемъ томъ Вилни не отступати); за шесть **миль** [74], за польтары **мили** [74v], за **милю** [75v] (не дошед до Вилни за шесть миль и стаиша в Ошмении ту стояиша неделю; За польтары мили от Вильни начоваль в Рудомени и поиде к городу); **мистра** [64v], **мистрове** [80], **к мистру** [100v] (Князь велики Витовтъ Кестутевичъ созваша к собе (...) мистра немецкого и пруского, мистра лифанского; Ти же велици князи немецки, по немецкому языку зовемому мистрове; Суцю же ему в Нимцах в Марине городѣ в мистра; Он же тогда не возма Вилни и поиде к мистру (...) оттоле нача воевати Литовску землю с немецкою помочю); **молвили** [83v], **молвить** [93v] (Пан же Андрѣи почал ся радити со бояри смоленскими, ж бояре ему молвили; Князь же великыи Ягаило переступил, молвить: «Поѣдь къ Вилни, тамо dokonчаемъ»); **мурованны** [75], **муровали** [105v] **умуровали** [105v] (И приде ко Креиву, и стояиша два дни, взяиша Креиво мурованны и сожже; И посекиши лѣсъ город муровали Каменецъ, а ис того вси Подолски городы умуровали и всю землю Подолскую осели); **пань** [82v], **пана** [75], **пану** [107], **паномъ** [107v], **паны** [83], **панове** [84],

панов [77v] (умыслив тое собѣ и своими паны; А корол в тые города во двадцати тысячах пану Спытѣку заставил; И пришед панове под Полоцькомъ стояли неделю); **пани** [107v] (пани Спытковая стала вдовою); **пекаромъ** [89v] (Первое был пекаромъ, потомъ вставили его постелю слати); **полецаяся** [81] (прислашесе к нему велици ординьскыи князи, полецаяся ему под великую службу); **польского** [72v], **польскыи** [73v], **польскому** [105v] (Князь велики Витовтъ Кестутевичъ созваша к собе короля польского Владислава; А король польскыи Владислав и бысть у великого князя Витовта; И князь Костентин на клегиштовных листех к польскому королю Ъздил); **презволениемъ** [104v] (князь Юрѣи (...) со князя великого Олгирдивым презволениемъ и с помочию Литовския земли пошли в Подольскую землю); **пушьками** [59v] (Витовтъ (...) пушьками град бив, бѣ бо град Смоленскъ велми твердѣ); **пѣнезех** [107v], **пѣнезеи** [107v] (еси намъ [дал] половицю Подольскои земли во двадцати тысячах пѣнезех; Отдаи двадцать тысячеи пѣнезеи, а города опять побери за себе); **рада** [84], **раду** [108], **рады** [108] (Рада же литовъская великого княжения, князи и панове и вся земля, пана Долѣкгирда из города ис Каменца созвали на раду к собѣ и до рады не допустивши самого иняли и огърабили); **скарбов** [92], **и со скарбы** [92v] (я князю великому Ягаилу ничего не вчинил, не рушив есмо ни скарбов его, ни стад; Князь великыи Кестути отпусти его со материю и со братию, и со скарбы); **соимы** (90) (быль тотъ Воидило у великои моци у великого князя Ягаила, почаль со немѣци собе соимы чинити); на **стольнечномъ** граде [84] (посадиша его со честию на стольнечномъ граде на Вилне и на всеи Рускои земли); **учиниль** [90] (Князю великому Кестутию велми нелюбость учиниль и жалость, што братанну его, а свою сестру, за холопа даль); **чи** [83v] (Чи лепшеи датися имъ в руки).

Przytoczone przykłady pozwalają stwierdzić, iż dominującą grupę wśród zapożyczeń formalnosemantycznych z języka polskiego w *Kronice...* stanowią rzeczowniki (23), co potwierdza wnioski badaczy zajmujących się tym problemem¹⁸. Stanowczo mniejszą liczebność wykazują przymiotniki (6 leksemów), czasowniki (4), imiesłowy (3); w zabytku zostały odnotowane pojedyncze przykłady dokumentujące obecność przysłówka i spójnika.

W prezentowanym materiale leksykalnym wśród zapożyczeń można wyróżnić kilka grup semantycznych:

¹⁸ Por. np.: A. Я. Баханькоў, А. І. Жураўскі, М. Р. Суднік, *Гістарычная лексікалогія...*, s. 92.

1. Nazwy ludzi według piastowanego urzędu, wykonywanego zawodu, przynależności do danej grupy społecznej, itp.: *арцибискупна, дедѢчи, кмотр, маршалко, местичи, мистра, пань, панове, пани, пекаромь*.
2. Określenia czynności i procesów: *молвить, муrowали, полецааяся, преволениемь, учиниль, коруновань*.
3. Terminologia związana z funkcjonowaniem państwa, jego instytucji i organizacji, atrybutów władzy: *коруну, пѢнезеи, рада литовѣская, соимы, две копне грошеи*.
4. Leksyka wojenna, nazwy sprzętu wojskowego: *кглеитовныи листы, у зброи, пушьками*.

Zwrócić należy uwagę na przeciwstawienie sobie leksyki zapożyczonej, związanej z realiami polskimi (i szerzej – europejskimi), oraz rodzimej, określającej desygnaty bliskie rzeczywistości Wschodnich Słowian. Są to następujące pary wyrazów: *листъ – грамота, костель – церковь, арцибискупъ – архиепископъ, пань – бояринъ*, por.: *И князь Костентин на клегиитовных листех к польскому королю Ѣздил, (...) и опять на тых же листѢх отехал до Подольскои земли и на своемъ господарьстве умерл [106] / Того жь лѢта князь великыи Витовѣть (...) Псковскую крестную грамоту присла в Новгород (62), Того жь лѢта придоша послове изъ Царигорода ДементѢи с другы и вынесоша грамоты цареви и патриаршии [41]; И оттоле начаша крестити Литву в латынскую вѢру, и присла арцибискупна к Вилни в Литовскую землю, и тогда начаша костелы ставити по всеи Литовѣскои земли [97v] / Крестився Володимер и взя (...) к Новугороду архиепискупа Якима корсунина [19], Кирил митрополить крыл церков оловомъ святую Богородицю во Володимери [33v]; Некто пань былъ, остродски кунтор, звали его Гунстыномъ [90], И затымъ полскы король Казимир Локотѣковичъ (...) умыслив тое собѢ и своими паны, што в него сына не было, толко была одна дочька, захотель за него дочку дати [105v] / Того жь лѢта бысть в Новегороде усобица промежи хрестянь, и человекъ некоторыи, именовъ Степанко изымаль боярина Данила Ивановичъ Божина [69v]. Zachodnioruski latopisarz przy określaniu odległości odnoszących się do obszaru WKL konsekwentnie stosuje termin *миля*, natomiast *верста* jest używana wyłącznie wtedy, gdy mowa o księstwach ruskich, por.: *За полѣтары мили от Вильни начоваль в Рудомени и поиде к городу, и не доходя Троков, и поверъне на Старыи Троки [74v], поиде на Литву, и не дошед до Вилни за шесть миль и сташа в Ошмении ту стояша неделю [74], Не доходя Лукомья за милю, в озерех, мейстер поиде во свою землю, в Лифянты [75v] / не доидоша Навагорода за сто версть [26v], Князь великии Дмитреи Ивановичъ ходиль ратию к Великому Новугороду (...). Не дошель князь великыи и за петьнадцать версть [52].**

Warto również zwrócić uwagę na przymiotnik *польский*, który w zabytku używany jest wyłącznie w odniesieniu do polskiego króla, por.: *короля польского Владислава, король польскыи Владислав, к польскому королю*. W pozostałych przypadkach używany jest typowy dla języka staroruskiego przymiotnik *лядский*: *И не можаше терпѣти на единомъ мѣсте, прибежалъ Лядску землю гоним божиим гнѣвомъ* [20v], *В та же лѣта брату его Ягаилу держащи стол Краковского королевѣства, по лядцькому языку тому зовему Владиславу* [79v], *во Вилню послалъ корол старосту своего лядского* [100], *А лядскои заставе, во Высоком городе тогда суци, и не пустиша во градъ князя Коргаила* [101v]. Należy przypuszczać, iż pierwotnie ten przymiotnik przeszedł do języka starobiałoruskiego jako składowa część królewskiego tytułu, a dopiero potem jego użycie rozszerzyło się na inne pojęcia¹⁹.

Kalki semantyczne i strukturalne

W analizowanym zabytku udokumentowane zostały nieliczne przykłady kalk semantycznych oraz strukturalnych. Większość przykładów została wyekscerpowana z *Latopisu wielkich ksiąg litewskich*.

a) kalki semantyczne

Za kalki semantyczne uznaje się wyrazy o strukturze morfologicznej zgodnej z językiem starobiałoruskim, którym zostało przypisane znaczenie ich odpowiedników w języku polskim²⁰. Są to następujące wyrazy:

мѣста [92], **мѣсть** [98], **мѣсто** [105v] (pol. 'miasto') – *отчину его, Ведбескъ и Крево, и вся мѣста, што отецъ его держалъ, то все даю ему; князь Андрѣи полоцькыи приде с немьци лифянты и со всею латыною на Литовску землю и повоевал, пожьже много мѣсть и сел; угонили много олени в тот остров, кдѣ нынѣ Каменское мѣсто лежитъ. И посекиши лѣсъ город муровали Каменець;*

поняти [130б], **поня** [53v], **понял** [97], **поняль** [97v] (pol. 'wziąć za żonę') – *Хоцю поняти дщер твою жену собѣ; Женилься князь великы Василеи Дмитреивичъ, поня за себе дщерь Витовтову, князя великого Витовта, Софиєю; И начаша ляхове слати с Кракова ко князю великому Ягаилу, дабы приняль крещения старого Рима и поняль бы в них королевну именемъ Ядвигу собѣ женою; И поняль за себе королевну Ядвигу, и корунованъ бысть того королевства коруною.*

¹⁹ Por. A. Zolgan, *Западнорусско-великорусские языковые контакты...*, s. 74.

²⁰ H. Karaś, *Rusycyzmy słownikowe...*, s. 55.

b) kalki strukturalne

W analizowanym zabytku zostały udokumentowane nieliczne przykłady kalk strukturalnych frazeologicznych, czyli kolokacji powstałych w wyniku kopiowania struktury morfologicznej polskich jednostek leksykalnych, w których polskie elementy składowe zostały zastąpione białoruskimi²¹. Są to następujące zwroty:

покоры учинити [102] (pol. *pokorę uczynić*²²) – *не вхоте покоры учинити и челомь ударити великому князю Витовту;*

учини ми тую честь [107] (pol. *cześć uczynić*²³) – *учини ми тую честь, даи ми Подольскую землю;*

до живота [89] i [89v] (pol. *do żywota* ‘do śmierci, dożywotnio’²⁴) – *Такоже были и до живота своего в тои правде; Какъ до его живота в одинокъстве с нимъ были; А быти имъ до живота в любви.*

Na uwagę zasługuje również użycie zapożyczonej z języka polskiego konstrukcji składniowej **отехал до** [106], **приѣхал до** [91v] (pol. *odjechał, przyjechał do kogo, czego*) – *князь Костентин (...) опять на тых же листѣх отехал до Подольской земли; онъ вже до Городна приѣхал з Дорогичина.*

Analiza zapożyczeń leksykalnych wyekscerpowanych z tekstu *Kroniki Supraskiej* pozwala stwierdzić, że wpływ języka polskiego najsilniej zaznaczył się w części smoleńskiej oraz *Latopisie wielkich książąt litewskich*, które są chronologicznie najpóźniej powstałymi fragmentami zabytku. W najstarszej części zabytku będącej kompilacją kronik ruskich nie odnotowano żadnych polskich pożyczek. Z pewnością na taki stan rzeczy duży wpływ miał wzrost oddziaływania języka polskiego po zawarciu Unii w Krewie w 1385 roku. Obecność zapożyczeń z języka polskiego w tekście *Kroniki Supraskiej* wynikała również z potrzeby nominacji nowych realiów, zjawisk i przedmiotów, które w języku starobiałoruskim nie posiadały swojej nazwy oraz z indywidualnych cech językowych kronikarza²⁵.

W analizowanym zabytku została odnotowana niewielka ilość polonizmów leksykalnych. Wśród nich przeważającą grupę stanowią zapożyczenia formalno-semantyczne, zaś kalki semantyczne i strukturalne znalazły swoje poświadczenie zaledwie w kilku przykładach. Może to świadczyć o powierzchownych kontaktach pomiędzy językami, ponieważ to kalki są przejawem ich głębszego oddziaływania na siebie²⁶. Znaczącą grupę wśród zapożyczeń formalnosemantycznych stanowią

²¹ Ibidem.

²² Por. *Słownik polszczyzny XVI w.*, Wrocław 1998, t. XXVI, s. 355.

²³ Ibidem, t. IV, s. 153.

²⁴ S. Renek, *Podręczny słownik dawnej polszczyzny*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1968, s. 677; *Słownik języka polskiego*, Lwów 1860, t. 6, s. 1214.

²⁵ L. Citko, *O zapożyczeniach leksykalnych z polszczyzny...*, s. 20.

²⁶ H. Karaś, *Rusycyzmy słownikowe...*, s. 330.

wyrazy, które przeszły przez polskie medium głównie z łaciny i niemieckiego, zaś rodzimych polskich wyrazów jest stosunkowo niewiele.

Ze względu na swój kompilowany charakter *Kronika Supraska* stanowi zabytek niezwykle interesujący pod względem językowym. Z jednej strony zaznacza się w nim jeszcze silny związek z tradycją staro-cerkiewno-słowiańską, zaś z drugiej – obecne są już przejawy narastających wpływów polszczyzny, która w późniejszych wiekach zdominuje język starobiałoruski.

Bibliografia

- Баханькоў А. Я., Жураўскі А. І., Суднік М. Р., *Гістарычная лексікалогія беларускай мовы*, Мінск 1970.
- Беларуская мова. Энцыклапедыя*, Мінск 1994.
- Булыка А. М., *Даўнія запазычанні беларускай мовы*, Мінск 1972.
- Булыка А. М., *Лексічныя запазычанні ў беларускай мове XIV – XVIII стст.*, Мінск 1980.
- Золтан А., *Западнаруско-великорусские языковые контакты в области лексики в XV в.* (rozprawa doktorska), Москва 1984.
- История белорусской дооктябрьской литературы*, В. В. Борисенко, Ю. С. Пширков, В. А. Чемерицкий (red.), Минск 1977.
- Микитась В. Л., *Західноруські, або литовсько-руські, літописи* [втяг з підручника: М. С. Грицай, В. Л. Микитась, Ф. Я. Шолом, *Давня українська література*, Київ 1978, s. 97-103], na stronie: www.litopys.org.ua/psrl3235/lytov34htm.
- Огиенко И. И., *Иноязычные элементы в русском языке*, Москва 2012.
- Чамярыцкі В. А., *Беларускія летапісы і хронікі*, Мінск 1997.
- Чемерицкий В. А., *Белорусская литература XIV–XVI вв. История всемирной литературы в 9 томах*, 1985, na stronie: www.feb-web.ru/feb/ivl/v13/v13-4932.htm.
- Bednarczuk L., *Stosunki językowe na ziemiach Wielkiego Księstwa Litewskiego*, Kraków 1999.
- Citko L., *Polonizmy fonetyczne i fleksyjne w wybranych latopisach litewsko-białoruskich*, „Acta Albaruthenica” 2008, t. 8, s. 196-205.
- Citko L., *O zapożyczeniach leksykalnych z polszczyzny w języku latopisów starobiałoruskich*, „Białostockie Archiwum Językowe” 2010, nr 10, s. 11-22.
- Getka J., *Prosta mowa końca XVIII wieku. Język „Nauk parafialnych” (Poczajów1794)*, Warszawa 2009.
- Karaś H., *Rusycyzmy słownikowe w polszczyźnie okresu zaborów*, Warszawa 1996.
- Milejkowska H., *Польские заимствования в русском литературном языке XV–XVIII веков*, „Studia z Filologii Rosyjskiej i Słowiańskiej”, Warszawa 1984.
- Walczak B., *Zapożyczenia leksykalne: teoria i metodologia badań*, „Polszczyzna północno-wschodnia”, t. 2, Białystok 1999, s. 69-107.

Słowniki

Булыка А. М., *Слоўнік ініамоўных слоў*, Мінск 1993.

Гістарычны слоўнік беларускай мовы, т. 1-29, Мінск.

Фасмер М., *Этимологический словарь русского языка*, т. 1-4, Москва 1986.

Цыганенко Г. П., *Этимологический словарь русского языка*, Издательство «Радянська школа» 1989.

Черных П. Я., *Историко-этимологический словарь современного русского языка*, т. 1-2, Москва 1999.

Шанский Н. М., *Этимологический словарь русского языка*, т. 1, Москва 1963.

Шанский Н. М., Иванов В. В., Шанская Т. В., *Краткий этимологический словарь русского языка*, Москва 1971.

Шапошников А. К., *Этимологический словарь современного русского языка. В двух томах*, Москва, 2010.

Boryś W., *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Kraków 2005.

Brückner A., *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Kraków 1927.

Renek S., *Podręczny słownik dawnej polszczyzny*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1968.

Słownik języka polskiego, т. 6, Lwów 1860.

Słownik polszczyzny XVI w., т. 1, Wrocław 1966.

Anna Jantarska

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

**ZALEŻNOŚĆ / NIEZALEŻNOŚĆ OD POLA DANYCH
A WYNIKI TESTÓW KOMPETENCJI Z JĘZYKA ANGIELSKIEGO.
REZULTATY PILOTAŻOWEGO BADANIA PANELOWEGO**

SUMMARY

The relationship between field dependence / field independence and English achievement test results. The outcomes of the pilot panel study

The following article presents the results of the pilot panel study, conducted within three successive years (2011, 2012, 2013) on a sample of 25 participants. The researcher has analyzed the nature and strength of the relationship between the cognitive style of field dependence / field independence (an independent variable of the study) and English achievement test results (a dependent variable of the study). The use of a panel study structure has enabled the researcher to evaluate whether and to what extent the relationship between the main variables of the study is modified by age and sex of the subjects. Conclusions were drawn on the basis of the correlational diagrams and statistical analyses. In accordance with the pilot study procedures the findings are partial and initial. However, they may confirm the importance of individualized foreign language teaching.

Key words: foreign language acquisition, individual learner differences, cognitive / learning style, field dependence, field independence, reading comprehension, listening comprehension, the use of grammar and lexical structures, correlational study, panel study, pilot study

ZUSAMMENFASSUNG

Die Abhängigkeit / Unabhängigkeit vom Datenfeld und die Ergebnisse der Englisch-Kompetenzteste. Die Ergebnisse einer Pilot- und Panelstudie

Der vorliegende Artikel stellt die Ergebnisse der Pilot- und Panelstudie dar, die in den folgenden drei Jahren (2011, 2012, 2013) in einer Gruppe von 25 Teilnehmern durchgeführt wurde. Man untersuchte das Vorhandensein und die Beziehung zwischen kognitivem Stil, Abhängigkeit / Unabhängigkeit vom Datenfeld (unabhängige Variable) und der Ergebnisse der Englisch-Kompetenzteste (abhängige Variable). Die Auswahl der Struktur der Panelstudie lässt bestimmen, ob und in welchem Grade Alter und Geschlecht der Teilnehmer die Abhängigkeitskraft zwischen den Hauptvariablen der Studien beeinflussen. Die Schlussfolgerungen hat man anhand der Auswertung der Korrelationsdiagramme und der durchgeführten Statistikanalysen formuliert. Obwohl gemäß den Grundsätzen der Pilotstudie man nur Leitkenntnisse über diese vorliegenden Abhängigkeiten erlangt hat, betont die Autorin auf ihrer Grundlage die Bedeutung der Individualisierung des Fremdspracherwerbsprozesses (Englisch).

1. Style poznawcze a potrzeba indywidualizacji kształcenia

Indywidualizacja nauczania ze względu na cechy osobowości, różnice indywidualne uczących się, w tym prezentowane przez nich style poznawcze i mniej lub bardziej świadomie stosowane strategie uczenia się, od lat stanowi przedmiot teoretycznych rozważań i empirycznych badań. Mimo pokaźnej liczby pozycji książkowych i artykułów naukowych podejmujących ten temat, wciąż jeszcze istnieje silna potrzeba przeprowadzania kolejnych analiz i formułowania wyników z nich wniosków. Punktem wyjścia do dalszej aktywności w tej dziedzinie niech będzie trafny komentarz Kruszewskiego¹:

„Różniący się między sobą nauczyciele nauczają jednocześnie w identyczny sposób w tym samym celu tych samych treści różniących się między sobą uczniów. Gdybyśmy tym zdaniem opisali praktykę naszej szkoły, przesadzilibyśmy niewiele. I wydawałoby się nam oczywiste, że jest to praktyka ułomna, bo uniformizując cały proces dydaktyczny, łatwo rezygnuje z możliwości polepszenia efektów pracy szkoły”.

W literaturze przedmiotu zagadnienie różnic indywidualnych ucznia wiąże się bezpośrednio z takimi pojęciami jak: wiek, płeć, inteligencja, lateralizacja, mo-

¹ K. Kruszewski, *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa 2009, s. 128.

dalność, pamięć, osobowość, motywacja, strategia uczenia się i styl poznawczy. Ten ostatni konstrukt, pozostający w kręgu zainteresowań badawczych autorki niniejszego artykułu, można zdefiniować jako „preferowany sposób funkcjonowania poznawczego, odpowiadający indywidualnym potrzebom jednostki”². Jest to zatem metoda analizy problemów, sposób przyswajania, organizowania i przetwarzania informacji. Styl poznawczy nie koreluje bezpośrednio z inteligencją i nie może być mylony z pojęciem zdolności poznawczych. Jednakże, warunkuje on metodę wykonywania poszczególnych zadań, napotkanych w procesie uczenia się. Szczegółowo style poznawcze zdefiniował Nosal³, wyodrębniając następujące rodzaje: zależność / niezależność od pola danych, fragmentaryczność / całościowość, inkluzywna / ekskluzywna konceptualizacja, zróżnicowanie pojęciowe (zakres ekwiwalentności), wyrażanie pojęć i struktur pojęciowych (rozdzielanie / integrowanie, kategoryzowanie / wymiarowanie, złożoność / prostota), zakres tolerancji na nierealistyczne doświadczenia, zaostrzanie / wygładzanie percepcji, zakres skaningu uwagi, impulsywność / refleksyjność, sztywność / giętkość kontroli, wewnętrzne / zewnętrzne umiejscowienie kontroli, style temporalne.

Przedmiotem badania opisanego w niniejszym artykule jest pierwszy z wyżej wymienionych rodzajów, czyli zależność / niezależność od pola danych.

2. Styl poznawczy – zależność / niezależność od pola danych – definicja pojęcia

Styl poznawczy zależność / niezależność od pola danych (nazwa w oryginale: Field Dependence – FD/ Field Independence – FI) to, obok refleksyjności / impulsywności oraz tolerancji na nierealistyczne doświadczenia, jeden z najczęściej opisywanych i analizowanych stylów uczenia się. Wymiar ten, po raz pierwszy zdefiniowany przez Hermana Witkina⁴, określa zdolność postrzegania przez pole percepcyjne. Jednostki zależne od pola prezentują holistyczny sposób analizy rzeczywistości, mają trudności z wyodrębnianiem szczegółów z danej całości, cenią współpracę w grupie i – w większości – interesują się naukami humanistycznymi i społecznymi. Natomiast osoby niezależne od pola przyswajają wiedzę w sposób analityczny, postrzegając strukturę całości jako zespół cech indywidualnych. Chętnie realizują zadania wzrokowo-przestrzenne, wykazują zdolności do lo-

² A. Matczak, *Style poznawcze*, Psychologia. Podręcznik akademicki, Gdańsk 2000, s. 761.

³ Cz. Nosal, *Psychologiczne modele umysłu*, Warszawa 1990.

⁴ H. Witkin, P. Oltman, E. Raskin, S. Karp, *A Manual for The Group Embedded Figures Test*, Palo Alto 1971.

gicznego, często matematycznego myślenia. Narzędziem używanym do badania poziomu zależności / niezależności od pola danych jest Test Figur Ukrytych (nazwa woryginalne: Group Embedded Figures Test).

Związek między zależnością / niezależnością od pola danych a uczeniem się / nauczaniem języka obcego był wielokrotnie analizowany, czego dowodem jest między innymi zestawienie informacji o wybranych badaniach w Tabeli 1.

Prezentowane wyniki różnią się od siebie, co daje podstawę do dalszych badań w tej dziedzinie. Opisane poniżej panelowe badanie pilotażowe jest częścią długoletniego projektu, realizowanego przez autorkę.

3. Metodologia badania

3.1. Rodzaj badania

Przedmiotem niniejszego artykułu są wyniki badania statystycznego, przeprowadzonego w latach 2011, 2012 i 2013 na niewielkiej próbie 25 uczestników. Pierwotne cele postawione przez autorkę to sprawdzenie przydatności wybranych narzędzi i procedur badawczych. Pod tym względem badanie można sklasyfikować jako pilotażowe. Przedsięwzięcie to spełniło również kryteria badania korelacyjnego, gdyż posłużyło do oceny siły związku pomiędzy zmiennymi. Wreszcie, co chyba najistotniejsze, badanie to można określić jako panelowe. Autorka poddała weryfikacji wyniki testów, przeprowadzonych trzykrotnie (zawsze z rocznym odstępem) na tej samej grupie uczestników. Dzięki tej procedurze możliwa była próba analizy dynamiki zachodzących zmian.

3.2. Zmienne wykorzystane w badaniu

W badaniu analizowano związek między wymiarem stylu kognitywnego – FD / FI (zmienna niezależna) a wynikami testów z języka angielskiego (zmienna zależna). Zbadano również rolę zmiennych modyfikujących, czyli wieku i płci. Wykorzystanie struktury badania panelowego okazało się niezwykle istotne w przypadku wieku, jako zmiennej modyfikującej. Przebadanie tych samych uczestników tym samym narzędziem na przestrzeni dłuższego czasu pozwala na ocenę, czy i w jakim stopniu wiek wpływa na poziom zależności (FD) / niezależności od pola (FI) poszczególnych jednostek.

Tabela 1. Związek pomiędzy zależnością / niezależnością od pola danych a przyswajaniem języków obcych – zestawienie wybranych badań (opracowanie własne).

Badanie – autorzy, rok	Próba – liczba jednostek	Przedmiot badań	Wyniki / rezultaty badania
Stansfield, Hansen ⁵ (1983)	253 uczestników (studenci college'u)	przyswajanie języka hiszpańskiego a FD / FI	pozytywna, chociaż słaba korelacja pomiędzy głównymi zmiennymi badania
Jamieson ⁶ (1992)	46 uczestników (dorośli przedstawiciele 16 krajów)	poziom biegłości w języku angielskim a dwa style poznawcze (FD / FI oraz R / I – refleksyjność / impulsywność)	pozytywna korelacja pomiędzy niezależnością od pola a biegłością w języku angielskim; brak istotnego wpływu na wyniki w nauce na przełomie całego semestru
Elliot ⁷ (1995)	43 uczestników (studenci Uniwersytetu w Indianie)	doskonalenie wymowy w języku angielskim a niezależność od pola badanych jednostek	różnice w wymowie związane z wymiarem stylu kognitywnego zostały zneutralizowane w czasie trwania semestru nauki
Salmani-Nodoushan ⁸ (2002)	60 uczestników (Irańscy studenci)	zdolność komunikowania się w języku angielskim a FD / FI	pozytywna korelacja pomiędzy zmiennymi
Jantarska ⁹ (2003)	216 uczestników (uczniowie szkół średnich)	związek między FD / FI a czytaniem ze zrozumieniem w języku ang.; rola zmiennych modyfikujących	pozytywna, silna korelacja pomiędzy zmiennymi; potwierdzenie roli wieku i płci jako zmiennych modyfikujących
Jantarska ¹⁰ (2008)	103 uczestników (uczniowie liceów ogólnokształcących)	FD / FI a wyniki testów z języka angielskiego (5 części: czytanie, słuchanie, pisanie, mówienie, stosowanie struktur językowych); wpływ zmiennych modyfikujących na końcowe wyniki badania;	silna zależność pomiędzy głównymi zmiennymi; wiek jako zmienna modyfikująca ma znaczny wpływ na wyniki badania; stwierdzono nieznaczny wpływ płci jako zmiennej modyfikującej;

⁵ C. Stansfield, J. Hansen, *Field Dependence – Independence as a Variable in Second Language Cloze Test Performance*, „TESOL Quarterly” 1983, nr 17 (1), s. 29-38.

⁶ J. Jamieson, *The Cognitive Styles of Reflection / Impulsivity and Field Independence / Dependence and ESL Success*, „The Modern Language Journal” 1992, nr 76, s. 491-501.

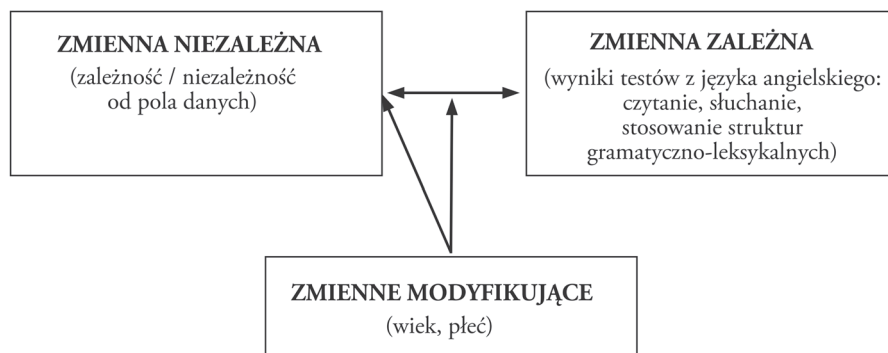
⁷ A. R. Elliot, *Foreign Language Phonology: Field Independence, Attitude, and the Success of Formal Instruction in Spanish Pronunciation*, „The Modern Language Journal” 1995, nr 79, s. 530-541.

⁸ M. A. Salmani-Nodoushan, *Field Dependence / Independence and Iranian EFL Learner's Performance on Communicative Tests*, Tehran 2002.

⁹ A. Jantarska, *On the role of individual learner differences in the teaching / learning of foreign languages: the dimension of field dependence / field independence. With morals for EFL teaching*, „Respectus Philologicus” 2006, nr 9 (14), s. 138-151.

¹⁰ A. Jantarska, *Zależność i niezależność od pola danych a przyswajanie języka angielskiego. Wyniki badania pilotażowego oraz analiza zastosowanych procedur i narzędzi badawczych*, „Neofilolog” 2009, nr 33, s. 53-64.

Wykres 1. Zmienne wykorzystane w badaniu



3.3. Pytania badawcze i hipotezy

Analiza danych pozyskanych w badaniu powinna być źródłem odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

1. Czy istnieje związek pomiędzy zależnością / niezależnością od pola danych (FD / FI) a wynikami testów kompetencji z języka angielskiego w zakresie: czytania ze zrozumieniem, słuchania ze zrozumieniem i stosowania struktur gramatyczno-leksykalnych?
2. Czy zależność / niezależność od pola danych (FD / FI) jest związana z wiekiem uczestników badania?
3. Czy zależność / niezależność od pola danych (FD / FI) jest związana z płcią uczestników badania?

Na podstawie statystycznej weryfikacji wyników autorka zaakceptuje jedną z poniższych hipotez:

1. Hipoteza zerowa H_0

Nie ma związku między zależnością / niezależnością od pola danych (FD / FI) a wynikami testów kompetencji z języka angielskiego.

2. Hipoteza alternatywna H_1

Istnieje związek pomiędzy zależnością / niezależnością od pola danych (FD / FI) a wynikami testów kompetencji z języka angielskiego.

3.4. Uczestnicy badania

Zgodnie z zasadą badania pilotażowego próba powinna być dobrana w sposób celowy, nielosowy. Jednakże wówczas badanie miałoby na celu jedynie sprawdzenie przydatności narzędzi i prawidłowości procedur. Chcąc uzyskać chociażby częściowe informacje na temat rozkładu cech w populacji oraz wstępnie odpowiedzieć na postawione pytania badawcze, autorka zrezygnowała z wspomnianego

tu sposobu doboru próby na rzecz doboru losowego, zespołowego. Rezultatem tej procedury było wylosowanie jednej klasy (liczącej 25 uczniów: 14 dziewcząt i 11 chłopców) jednego z kieleckich liceów ogólnokształcących. Uczniowie ci zostali poddani badaniu trzykrotnie: w marcu 2011 roku (w trakcie pierwszego roku nauki w liceum), w maju 2012 roku (drugi rok nauki) i w kwietniu 2013 roku (trzeci, ostatni rok nauki). W 2011 roku do pierwszego etapu badania przystąpiło 26 osób. Po pierwszym roku nauki ilość osób w klasie zmniejszyła się do 25 i utrzymała się na tym poziomie przez kolejne dwa lata. Częstkowe wyniki uczestnika, który zrezygnował z nauki w tej klasie nie zostały ujęte w końcowej analizie badania.

3.5. Narzędzia pozyskiwania i weryfikowania danych

W każdym z trzech etapów badania uczestnicy rozwiązali trzy rodzaje testów. Dwa z nich, zgodnie z zasadą badania panelowego, powtarzały się co roku. Były to: test do badania wymiaru stylu poznawczego FD / FI oraz wstępny test oceniający ogólny poziom biegłości językowej (tzw. *placement test*). Trzecim narzędziem, wykorzystanym przez badacza, był test kompetencji języka angielskiego, składający się z trzech części: czytania ze zrozumieniem, słuchania ze zrozumieniem oraz komponentu *Use of English* (stosowanie struktur gramatyczno-leksykalnych). To ostatnie narzędzie było dostosowywane do zmieniającego się poziomu kompetencji językowej uczestników: poziom średniozaawansowany (klasa I), poziom średniozaawansowany wyższy (klasa II) i poziom zaawansowany (klasa III).

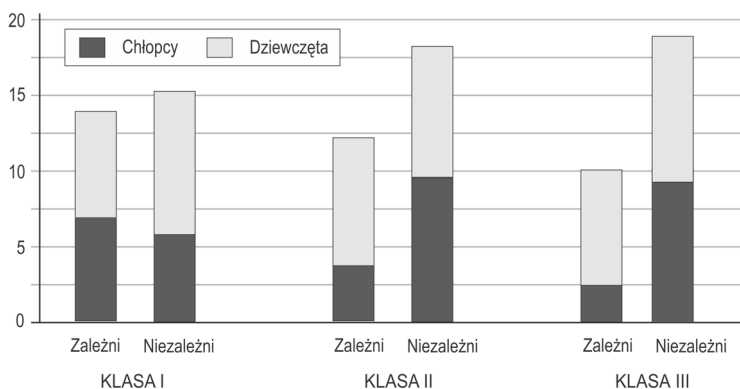
Dane pozyskane w badaniu zostały poddane szczegółowej analizie. W ramach wnioskowania statystycznego użyto następujących narzędzi: testu niezależności *chi*-kwadrat (dla podstawowej weryfikacji hipotez), współczynnika zbieżności *V* Cramera (dla określenia związku pomiędzy cechami mierzalnymi), współczynnika korelacji liniowej Pearsona *r* (dla określenia poziomu i kierunku korelacji liniowej pomiędzy cechami mierzalnymi) oraz kowariancji (dla potwierdzenia istnienia związku pomiędzy cechami ilościowymi).

4. Wyniki badania

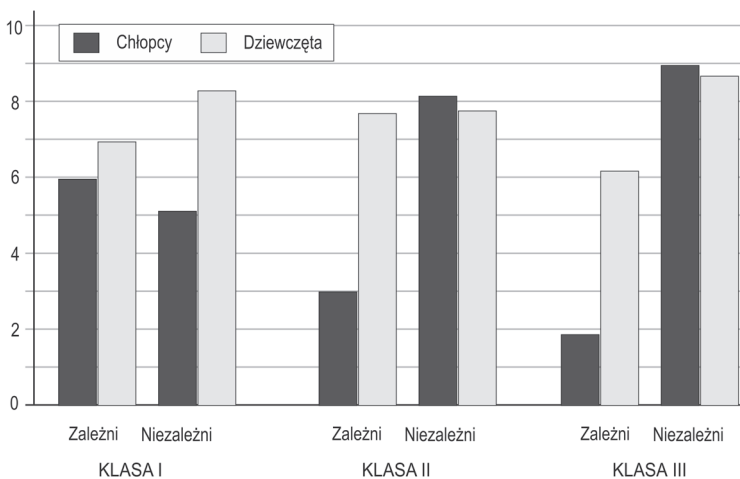
Wyniki badania zostaną zaprezentowane w postaci wykresów (dla roli zmiennych modyfikujących), diagramów korelacyjnych (dla zależności między głównymi zmiennymi badania) oraz rezultatów obliczeń statystycznych.

Poniższe wykresy (Wykres 2 i Wykres 3) przedstawiają rozkład ilościowy jednostek zależnych i niezależnych od pola w badanych klasach I – III, z uwzględnieniem podziału na płeć.

Wykres 2. FD / FI a zmienne modyfikujące. Wyniki skumulowane



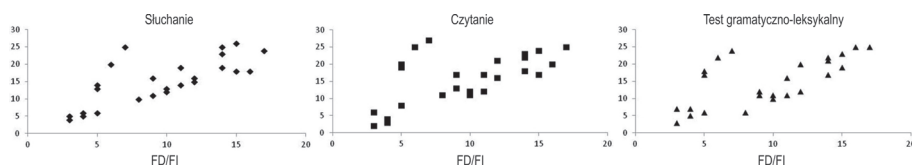
Wykres 3. FD / FI a zmienne modyfikujące. Rozkład według płci



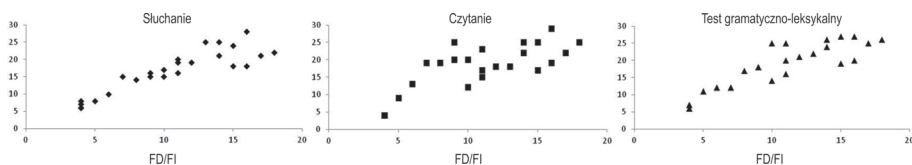
Analiza Wykresu 2 (wyniki skumulowane) pozwala na stwierdzenie, że liczba osób zależnych od pola maleje wraz z wiekiem. Jednakże, jak pokazuje Wykres 3, znaczącą zmianę badanej cechy można zaobserwować tylko w grupie chłopców.

Poniższe diagramy korelacyjne (Rys. 1, 2, 3) prezentują wyniki jednostkowe, jakie uczniowie klas I – III uzyskali z testów sprawdzających poziom biegłości językowej oraz z testu określającego poziom zależności (FD) / niezależności (FI) od pola.

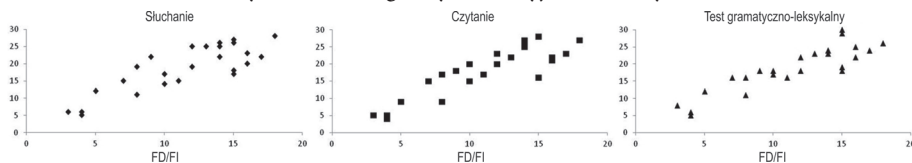
Rysunek 1. Diagramy korelacyjne dla klasy I



Rysunek 2. Diagramy korelacyjne dla klasy II



Rysunek 3. Diagramy korelacyjne dla klasy III



We wszystkich badanych grupach wiekowych (klasa I, klasa II i klasa III) zauważa się wprost proporcjonalną zależność między badanymi cechami. Wraz z wiekiem rośnie poziom skupienia punktów na wykresach, co sugeruje wzrost siły tej zależności. Pobieżna analiza wyników klasy I (Rys. 1) nie pozwala na jednoznaczne stwierdzenie, która z badanych umiejętności językowych (czytanie / słuchanie / stosowanie struktur gramatyczno-leksykalnych) najsilniej koreluje z poziomem FD / FI. Możliwe jest to już w kolejnych latach. W przypadku klasy II (Rys. 2) wyniki z testu gramatyczno-leksykalnego oraz słuchania wykazują większą zależność od FD / FI niż rezultaty czytania. Sytuacja ta ulega zmianie w klasie III (Rys. 3). Co prawda, nadal daje się zauważyć najsilniejszą korelację między wynikami komponentu Use of English oraz testu badającego FD / FI. Jednak, w przeciwieństwie do drugoklasistów, najsłabsza zależność występuje tu w przypadku sprawności słuchania, a nie czytania.

W celu jednoznacznej weryfikacji hipotez przeprowadzono szczegółowe analizy statystyczne. Ich końcowe wyniki zaprezentowano poniżej w Tabelach 2, 3 i 4.

Tabela 2. Wyniki obliczeń statystycznych dla klasy I

Klasa I	test chi-kwadrat	współczynnik V Cramera	współczynnik korelacji r	kowariancja
Czytanie	22,48	0,55	0,67	23,80
Słuchanie	29,97	0,63	0,56	20,00
Test gramatyczno-leksykalny	21,95	0,54	0,70	24,50

Tabela 3. Wyniki obliczeń statystycznych dla klasy II

Klasa II	test chi-kwadrat	współczynnik V Cramera	współczynnik korelacji r	kowariancja
Czytanie	31,05	0,64	0,71	28,2
Słuchanie	26,75	0,60	0,78	25,75
Test gramatyczno-leksykalny	33	0,66	0,91	35,65

Tabela 4. Wyniki obliczeń statystycznych dla klasy III

Klasa III	test chi-kwadrat	współczynnik V Cramera	współczynnik korelacji r	kowariancja
Czytanie	39,02	0,72	0,81	30,40
Słuchanie	35,91	0,69	0,73	28,20
Test gramatyczno-leksykalny	37,38	0,71	0,90	30,10

Żaden z prezentowanych wyników testu chi-kwadrat χ^2 nie jest mniejszy od wartości krytycznej odczytanej z tablic rozkładu ($\chi^2_{0,05;12} = 21,026$). Fakt ten pozwala na odrzucenie hipotezy zerowej o niezależności badanych cech. Ponadto, wartości współczynnika V Cramera i współczynnika korelacji r we wszystkich trzech grupach wiekowych dodatkowo świadczą o istnieniu zależności pomiędzy głównymi zmiennymi badania. Według wartości współczynnika korelacji r siłę tych zależności można określić jako umiarkowaną, silną lub nawet bardzo silną (patrz: zestawienie w Tabeli 5 poniżej).

Tabela 5. Siła korelacji pomiędzy głównymi zmiennymi badania (analiza na podstawie przedziałów zaproponowanych przez Pułaska-Turyna¹¹)

klasa	Use of English	czytanie	słuchanie
I	silna	silna	umiarkowana
II	bardzo silna	silna	silna
III	bardzo silna	bardzo silna	silna

5. Podsumowanie

Uzyskane wyniki badań upoważniają autorkę do sformułowania następujących wniosków:

1. Istnieje związek pomiędzy zależnością / niezależnością od pola danych (FD / FI) a wynikami testów kompetencji z języka angielskiego w zakresie: czytania ze zrozumieniem, słuchania ze zrozumieniem i stosowania struktur gramatyczno-leksykalnych.
2. Zależność między głównymi zmiennymi badania można określić jako umiarkowaną, silną lub bardzo silną.
3. W przebadanych grupach wiekowych stwierdza się najsilniejszą zależność w przypadku umiejętności stosowania struktur gramatyczno-leksykalnych (Use of English).
4. Wiek jako zmienna modyfikująca ma wpływ na poziom zależności / niezależności od pola badanych jednostek.
5. W przypadku płci nie stwierdza się podobnej zależności.

Dla uzyskania pełniejszego obrazu zależności badanych cech autorka proponuje przeprowadzenie analogicznego badania panelowego na znacznie większej grupie, ze sprawdzeniem reprezentatywności próby. Pozwoli to na uogólnienie wyników badania dla danej populacji, jak również podkreśli znaczenie indywidualizacji w procesie nauczania i uczenia się języka angielskiego.

Bibliografia

- Elliot A. R., *Foreign Language Phonology: Field Independence, Attitude, and the Success of Formal Instruction in Spanish Pronunciation*, „The Modern Language Journal” 1995.
- Jamieson J., *The Cognitive Styles of Reflection / Impulsivity and Field Independence / Dependence and ESL Success*, „The Modern Language Journal” 1992, nr 76.

¹¹ B. Pułaska-Turyna, *Statystyka dla ekonomistów*, Warszawa 2005, s. 244.

- Jantarska A., *On the role of individual learner differences in the teaching / learning of foreign languages: the dimension of field dependence / field independence. With morals for EFL teaching*, „Respectus Philologicus” 2006, nr 9 (14).
- Jantarska A., *Zależność i niezależność od pola danych a przyswajanie języka angielskiego. Wyniki badania pilotażowego oraz analiza zastosowanych procedur i narzędzi badawczych*, „Neofilolog” 2009, nr 33.
- Kruszewski K., *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa 2009.
- Matczak A., *Style poznawcze*, Psychologia. Podręcznik akademicki, Gdańsk 2000.
- Nosal Cz., *Psychologiczne modele umysłu*, Warszawa 1990.
- Pułaska-Turyńska B., *Statystyka dla ekonomistów*, Warszawa 2005.
- Salmani-Nodoushan M.A., *Field Dependence / Independence and Iranian EFL Learner's Performance on Communicative Tests*, Tehran 2002.
- Stansfield C., Hansen J., *Field Dependence – Independence as a Variable in Second Language Cloze Test Performance*, „TESOL Quarterly” 1983, nr 17 (1).
- Witkin H., Oltman P., Raskin E., Karp S., *A Manual for The Group Embedded Figures Test*, Palo Alto 1971.

Radosław Kaleta

Uniwersytet Warszawski

**НЕКАТОРЫЯ АСАБЛІВАСЦІ НАРКАМАЎКІ І ТАРАШКЕВІЦЫ
НА ПРЫКЛАДЗЕ ВЫБРАННЫХ ПЫТАННЯЎ ЗВЯЗАННЫХ
З ДЗЕЯСЛОВАМ**

SUMMARY

**Some Differences between *Narkamauka* and *Tarashkevica* as exemplified
by selected issues related to verbs**

In connection with the 80th anniversary of the introduction of *narkamauka* and 95th anniversary of the publication of the first edition of *Belarussian grammar for schools* by Bronislav Tarashkevich, the paper shows differences between two standards of the Belarusian language, the so called "narkamauka" (the variant of the Belarusian language used after the language reform from 1933, including later language changes up to present day) and the so called "tarashkevica" (the variant of the Belarusian language presented by Bronislav Tarashkevich in his grammar of the Belarusian language). The differences are exemplified by an analysis of issues related to the verb. The paper contains an in-depth analysis of the language material included in three editions (1918, 1929, 1943) of the grammar of Bronislav Tarashkevich. The examples included in these editions are compared with modern standards of the Belarusian language. The comparison also includes Belarusian dialects and various comments of Belarusian linguists, especially Jan Stankievich. The analysis shows that the differences between two standards of the Belarusian language are more profound and concern not only orthography.

Key words: verb, orthography, tarashkevica, narkamauka, comparison

STRESZCZENIE

Niektóre osobliwości *narkamauki* i *taraszkiewicy* на przykładzie wybranych zagadnień związanych z czasownikiem

W związku z 80. rocznicą wprowadzenia tzw. *narkamauki* oraz 95. rocznicą publikacji pierwszego wydania *Białoruskiej gramatyki dla szkół* autorstwa Bronisława Taraszkiewicza, w artykule analizowane są osobliwości występujące pomiędzy dwoma wariantami pisowni białoruskiej (*narkamauka* i *taraszkiewica*) na przykładzie czasownika. Wybrane przykłady pokazują różnice dotyczące: bezokolicznika, koniugacji w czasie teraźniejszym, czasowników zwrotnych, czasu przeszłego i przyszłego, trybu rozkazującego i przypuszczającego oraz imiesłowów. Analiza konfrontuje warianty z trzech wydań (z lat: 1918, 1929, 1943) *Białoruskiej gramatyki dla szkół* autorstwa Bronisława Taraszkiewicza z oficjalnymi wydaniem z różnych lat. W artykule uwzględniono także formy dialektalne oraz komentarze białoruskich językoznawców.

У сувязі з тым, што ў 2013 г. адзначаюцца дзве гадавіны: 80-я гадавіна ўвядзення г. зв. *наркамаўкі* ў 1933 г. рэформай Савета Народных Камісараў і 95-я гадавіна першага выдання *Беларускай граматыкі для школ* Браніслава Тарашкевіча, у артыкуле асабліва ўвага адводзіцца некаторым асаблівасцям *наркамаўкі* і *тарашкевіцы* – на прыкладзе выбраных пытанняў звязаных з дзеясловам. Параўноўваюцца тры выданні Тарашкевічавай *Беларускай граматыкі для школ* (з 1918¹, 1929² ды 1943³ гг.) на фоне: гаворак, граматыкі Ломцева⁴, якая адлюстроўвае змены, уведзеныя ў 1933 г. рэформай Савета Народных Камісараў⁵, сучасных афіцыйных граматык на беларускай мове, а таксама каментарыяў мовазнаўцаў.

У граматыцы Б. Тарашкевіча дзеяслоў называецца: *дзеяслоў*⁶ або *дзеяслова*⁷. Параўнанне спражэнняў дазваляе паказаць адрозненні паміж тарашкевіцай і наркамаўкай.

¹ В. Taraszkiewicz, *Biélaruskaja hramatyka dla szkół*, Wilnia 1918 (далее азначаецца 1918 годам).

² Б. Тарашкевіч, *Беларуская граматыка для школ*, Нью-Ёрк 1992, перавыданне з 1929 г. (далее азначаецца 1929 годам).

³ Б. Тарашкевіч, *Беларуская граматыка*, выданьне шостае, Менск 1943, дапаўненьні зрабілі: А. Адамовіч, А. Лёсік і К. Шкуцька, (далее азначаецца 1943 годам).

⁴ Т. П. Ломтев, *Грамматика белорусского языка. Пособие для университетов педагогических институтов*, Москва 1956.

⁵ *Пастанова Савета Народных Камісараў БССР № 1312, 26 жніўня 1933 г., Аб зменах і спрашчэнні беларускага правапісу*, [w:] *Праці № 26 пасяджэння Савету Народных Камісараў Беларускай ССР 25 жніўня 1933 г., г. Менск*, s. 26-27, Нацыянальная акадэмія навук, Цэнтральная навуковая бібліятэка імя Я. Коласа, Аддзел рэдкай кнігі (далее азначаецца: Пастанова 1933).

⁶ 1918, s. 51; 1943, s. 18.

⁷ 1929, s. 25.

1. Інфінітыў⁸

У Б. Тарашкевіча інфінітыў называецца *nieaznacjalnaj forma* або *неазначальнікам*.

Побач з формамі на *-ць* ужываюцца формы на *-ці*: *лётаць – лётаці, ламаць – ламаці, хадзіць – хадзіці, задумацца – задумаціся*.

Такія формы выступаюць у некаторых гаворках Брэсцкай вобласці і заходняй часткі Гродзенскай вобласці⁹. Сцвярджаецца таксама, што гэта не столькі пад уплывам мясцовых дыялектаў, колькі з улікам шырокага ўжывання гэтых форм у вуснай народнай творчасці¹⁰.

2. Цяперашні час¹¹

2.1 Першае спражэнне

У трэцяй асобе адзіночнага ліку для дзеясловаў першага спражэння Б. Тарашкевіч падае дзве формы, напр.: *ён нясе(ць), бярэ(ць), думае(ць), кажа(ць)*. Першыя формы характэрныя для паўднёва-заходняга дыялекту і сучаснай літаратурнай мовы. Выступаюць яны таксама ў сярэднебеларускіх і брэсцка-пінскіх гаворках, а таксама ў дыялектах украінскай мовы¹². Гэтую другую форму сустракаем у гаворках паўночнай часткі Гродзенскай, Мінскай і Гомельскай абласцей, а таксама паўднёвай часткі Магілёўскай вобласці. У гаворках Вілейскага, Бярэзінскага, Магілёўскага, Кармянскага, Чачэрскага і Веткаўскага раёнаў гэтыя канчаткі з і без *-ць* выступаюць паралельна¹³.

У другой асобе множнага ліку ў дзеясловах, у якіх націск на канчатку, выступае *ё*, якое гэты націск адзначае: *вы нясіці, рیاціці* (1918), *несяце, бераце* (1929), *несяце(ё), бераце(ё)* (1943). У наркамаўцы: *вы несяце*¹⁴, *бераце*. Формы з націскным э (*н'ес'ац'е*) выступаюць у паўднёва-заходнім дыялекце. Формы з націскным канцавым о (*жн'іц'о*) у паўночна-ўсходнім. У асобных гаворках Гродзенскай, заходняй часткі Брэсцкай абласцей ужываюцца

⁸ 1918, s. 60; 1929, s. 28; 1943, s. 21.

⁹ Э. Блінава, Е. Мясельская, *Беларуская дыялекталогія*, Мінск 1969, s. 92-93.

¹⁰ І. І. Крамко, А. К. Юрэвіч, А. І. Яновіч, *Гісторыя беларускай літаратурнай мовы*, т. 2, Мінск 1968, s. 175.

¹¹ 1918, s. 61-63; 1929, s. 93-95; 1943, s. 70-72.

¹² *Генезіс паўднёва-заходніх беларускіх гаворак* [w:] *Лінгвістычная геаграфія і групоўка беларускіх гаворак*, Р. І. Аванесаў (red.), Мінск 1968, s. 240; далей у артыкуле падаецца, што такія формы характэрныя таксама мовам: польскай (*niesie, wiezie*), чэшскай (*nese, vede*), балгарскай (*тъче, чете*) і інш., што можа сведчыць аб даўнім паходжанні падобных форм.

¹³ Э. Блінава, Е. Мясельская, тамсама, s. 97.

¹⁴ Ломцеў падае форму *нясеце*, тамсама, s. 121.

формы з націскам на тэматычным галосным э: *н'ас'ец'е, б'арец'е, ідз'е'це*¹⁵. Існуе погляд, што Б. Тарашкевіч узгадвае формы *-ыцё, -іцё, -эцё*, таму што яны былі шырока вядомыя ў практыцы тагачасных выданняў на беларускай мове¹⁶.

2.2. Другое спражэнне

У выданні з 1918 г. Б. Тарашкевіч піша, што ў першай асобе множнага ліку побач форм *siadzim, kryćym* могуць быць і *siadziom, kryćom, тайсьом, bajomsia* і г. д. Або гэта ўплыў першага спражэння, дзе выступаюць такія канчаткі (напр. *ідзём, жывём* – сёння ў паўночна-ўсходнім дыялекце), або яны праніклі з асобных гаворак паўночнай часткі Мінскай і Віцебскай абласцей, дзе дзеясловы другога спражэння маюць канчатак *-ом*: *гл'адз'ом, л'ажом*¹⁷ (у сваю чаргу *Дыялекталагічны атлас беларускай мовы* гэтых форм не падае)¹⁸.

Таксама выступаюць адрозненні паміж выданнямі ў другой асобе множнага ліку: *siadzicio* (1918), *сядзіце* (1929), *сядзіце(ё)* (1943), наркамаўка: *сядзіце*¹⁹.

У трэцяй асобе адзіночнага ліку для дзеясловаў другога спражэння Б. Тарашкевіч падае форму, якая характэрна і наркамаўцы, напр.: *ён гаворыць, паліць*. З другога боку дадае, што могуць выступаць і формы на *-а, -е*, напр.: *ён гавора, пале*. Канчатак *-а* характэрны дзеясловам з націскам на аснове ў сярэднебеларускіх гаворках²⁰.

2.3. Зваротныя дзеясловы²¹

Б. Тарашкевіч піша, што некаторыя дзеясловы зрастаюцца са зваротным займеннікам *-ся*, напр. *мыцца (мыць-ся)* (1929, 1943), формы *вясьціся* (1929), *весьціся* (1943). У выданні з 1918 г. ёсць формы *тусса, wićycca*. У наркамаўцы форма з *-цца* – *мыцца*, калі аснова заканчваецца зычным гукам. У гаворках паўночна-заходняй Беларусі пашыраныя формы: *мыціся, сустракаціся*, таму што аснова інфінітыва заканчваецца галосным гукам.

Ва ўсіх выданнях *Граматыкі* адзначаецца, што можна пісаць і *мыюся, чашуся, і мыю сябе, чашу сябе*.

¹⁵ Э. Блінава, Е. Мяцельская, тамсама, s. 98-99.

¹⁶ І. І. Крамко, А. К. Юрэвіч, А. І. Яновіч, тамсама, s. 177.

¹⁷ Рог. Э. Блінава, Е. Мяцельская, тамсама, s. 98.

¹⁸ *Дыялекталагічны атлас беларускай мовы*, Мінск 1963, карта 154.

¹⁹ Пар. апісанне канчаткаў другой асобы множнага ліку дзеясловаў 1-ага спражэння.

²⁰ Э. Блінава, Е. Мяцельская, тамсама, s. 97-98.

²¹ 1929, s. 95 і 100.

3. Прошлы час²²

У прошлым часе марфалагічных адрозненняў няма, толькі фанетычныя, напр.: *нясла* (ж. р.), *нясло* (н. р.) (1918, 1929), *несла*, *несла* (1943). У наркамаўцы: *нясла*²³. Сёння абедзве формы правільныя ў залежнасці ад націску: *нясла*, *несла* (ж. р.); *нясло*, *несла* (н. р.)²⁴.

Тарашкевіч піша пра запрошлы час, які рэдка выкарыстоўваецца. Вось яго формы: *я быў зрабіўшы, быў прынёсшы, быў пайшоўшы*. Як бачым, яны створаныя пры дапамозе дзеепрыслоўя дзейнага стану *прошлага часу*. „У паўночна-заходніх і некаторых сярэднебеларускіх гаворках ужываюцца дзеепрыслоўі *прошлага часу закончанага трывання з суфіксамі -ўшы, -шы: была вайна кончыўшы* (Верхнядзвінскі р-н), *там у нас быў астаўшыс'і хл'еп і картошка* (Полацкі р-н). У паўднёва-заходніх гаворках і літаратурнай мове ім адпавядаюць асабовыя формы дзеясловаў *прошлага часу*”²⁵.

У наркамаўцы выступае дзеяслоў у прошлым часе, а перад ім дзеяслоў *быць* у змяняльных формах *прошлага часу*, напр. *я быў зрабіў, ты была зрабіла*²⁶.

4. Будучы час²⁷

У Б. Тарашкевіча гэта *будучы час*. Мае ён, як і на наркамаўцы, простую і складаную формы. Але на тарашкевіцы ёсць і трэці спосаб утварэння форм гэтага часу – пры дапамозе дзеяслова *іму* (былога дапаможнага дзеяслова *імаць – іматі*²⁸), які ўжываецца ў паўднёва-заходніх гаворках²⁹ замест *буду*, напр. *рабіціму* (у гаворках было *б рабіцьму* і г. д.³⁰), *рабіцімеш, рабіціме, рабіцімем, рабіцімеце, рабіцімуць* – замест *буду рабіць* і г. д. (1929, 1943).

Здараецца і *прадбудучы час: я буду пайшоўшы, буду ўстаўшы*. Адна дзейнасць у будучыні папярэджвае іншую. Ужыванне форм гэтага часу невядома ў беларускай народнай мове³¹.

²² 1918, s. 63; s. 1929, s. 96; 1943, s. 72.

²³ Т. П. Ломтев, тамсама, s. 124.

²⁴ *Тлумачальны слоўнік беларускай мовы ў 5 тамах*, Мінск 1979, т. 3, s. 396.

²⁵ Э. Блінава, Е. Мяцельская, тамсама, s. 103.

²⁶ *Тлумачальны слоўнік...*, тамсама, s. 126.

²⁷ 1918, s. 63-64; 1929, s. 96-97; 1943, s. 72-73.

²⁸ Э. Блінава, Е. Мяцельская, тамсама, s. 99.

²⁹ Тамсама, s. 100.

³⁰ Рог. тамсама, s. 100. Т. П. Ломтев, тамсама, s. 126.

³¹ І. І. Крамко, А. К. Юрэвіч, А. І. Яновіч, тамсама, s. 177.

5. Загадны лад³²

Формы дзеясловаў загаднага ладу ствараюцца падобным чынам у абодвух правапісах. Назіраюцца наступныя адрозненні: у трэцяй асобе адзіночнага ліку дзеяслоў можа мець формы: *няхай нясе(ць)*, так як пры ўтварэнні абвеснага ладу.

Побач формы *стой* Б. Тарашкевіч падае яшчэ *стаі*, побач *мей* – *май*. У наркамаўцы толькі першыя варыянты, хаця яшчэ Т. П. Ломцеў піша, што гэта залежыць ад націску: могуць быць формы: *стой* – *стаі*, *напой* – *напаі*, *дой* – *даі*, дзе ў другіх формах пад націскам з’яўляецца *-і*, якое ўзнікла менавіта дзякуючы націску. У гаворках гэты працэс можа пашырацца: *спей* – *спяі*, *падсоб* – *падсабі*. Працэс гэты можа дзейнічаць і наадварот, існуюць формы: *адступі*, *зрабі*, *палажы* (націск падае на *-і/-ы*), але пры змене месца націску паўстаюць формы: *адступ*, *зроб*, *палож*, дзе *-і/-ы* занікае, бо не з’яўляецца ўжо пад націскам³³.

У Б. Тарашкевіча знаходзім форму *еж* (форма неабгрунтаваная – с чаргуецца з *ш*), на наркамаўцы – *еш*³⁴.

У першай асобе множнага ліку сустракаецца канчатак *-ма* або *-м*, які дадаецца да форм другой асобы адзіночнага ліку, напр. *чуйма*, *кіньма*, *ежма*. Пры дзеясловах *нясі*, *бяры*, *бразьні* трэба замяніць *і* на *е*, *ы* на *э*: *нясі* – *нясем(а)*, *бяры* – *бярэм(а)*, *бразьні* – *бразьнем(а)*. У наркамаўцы выступаюць формы *хадзем*, *бярэм*, *нясем*.

У паўднёва-заходніх гаворках загадны лад дзеясловаў абодвух спражэнняў мае форму на *-ем*, *памажэм*, *н’ас’ем*. Канчатак *-ма(-мо)* маюць у гаворках Брэсцкай і Гродзенскай, а таксама паўднёвай часткі Мінскай і Гомельскай абласцей, толькі тыя дзеясловы, якія ў 2-й асобе адзіночнага ліку загаднага ладу выступаюць з нулявым канчаткам, напр. *кінь* – *к’ін’ма*³⁵. У Б. Тарашкевіча, як бачым, гэты канчатак пашыраецца, таксама, на іншыя дзеясловы. Сучасныя граматыкі пішуць, што таксама дзеясловы, якія ў другой асобе адзіночнага ліку загаднага ладу маюць канчатак *-й*, могуць у першай асобе множнага ліку загаднага ладу мець канчатак *-ма*, напр. *сядай* – *сядайма*, *чытай* – *чытайма*, *спявай* – *спявайма*, *працуй* – *працуйма*³⁶.

Паўднёва-заходнім гаворкам уласцівыя формы на *-эма*, *-ема*, а на астатняй тэрыторыі пераважаюць формы аналагічныя форме 1-й асобы множ-

³² 1918, s. 64-6; 1929, s. 98; 1943, s. 73-74.

³³ Рог. Т. П. Ломтев, тамсама, s. 127.

³⁴ Тамсама; В. М. Сіўковіч, *Сучасная беларуская мова. Даведнік*, Мінск 2005, s. 172.

³⁵ Э. Блінава, Е. Мяцельская, тамсама, s. 101.

³⁶ Рог. Т. П. Ломтев, тамсама, s. 128.

нага ліку абвеснага ладу. Ёсць погляд, што Б. Тарашкевіч згадваў іх таму, што імкнуўся да фармальнага размежавання дзвюх асобных граматычных катэгорый: формы загаднага і абвеснага ладоў³⁷.

6. Умоўны лад³⁸

Б. Тарашкевіч падае, што „дапаможнікі” -*бы*, -*б* пры дзеясловах прошлага часу ствараюць умоўны лад. Прычым не піша, калі ўжываецца адзін, а калі другі. Вось прыклады: *я пашоў-бы*, *пайшла-бы*, *пайшло-бы* (1929), *пайшоў-бы*, *пайшла-б*, *пайшло-б* (1943). Па-першае, на наркамаўцы ўжываецца дзеяслоў з *й*: *пайшоў*, *пайшла*, *пайшло*; па-другое, часціца *б(ы)* мае свае правілы ўжывання: *бы* – пасля зычнага, *б* – пасля галоснага³⁹. Пішацца без дэфіса: *я пайшоў бы*, *пайшла б*, *яно пайшло б*.

Можна дайсці да вываду, што згаданыя часціцы з’яўляюцца варыянтамі ў множным ліку. Б. Тарашкевіч піша: *Мы пайлі-бы(б)*, *вы пайлі-бы(б)*, *яны пайлі-бы(б)* (1929), *мы*, *вы*, *яны пайлі-б* (1943). І дадае, што неабавязкова яны мусяць знаходзіцца пры дзеясловах.

Што цікава, у першым коле (1929) ён падае яшчэ формы: *я пашоў-бы*, *пайшла-б*, *пайшло-б*, *зробіў бы* (без дэфіса), *малаціў-бы*, *малаціла-б*, *малацілі-б*.

7. Дзеепрыметнік⁴⁰

Ад дзеяслова ўтвараецца дзеепрыметнік. У Б. Тарашкевіча гэта *дзеяпрыметнік*, у цяперашнім часе (ужываецца рэдка) мае формы: *чытаючы(й)* (у наркамаўцы няма *й*), *ідучы*⁴¹. У выданні з 1918 г. ёсць заўвага, што гэтыя формы старасвецкія і кніжныя, а ў жывой мове замест *чытаючы* скажуць *што/які чытае*.

У правапісе з 1934 г. падаюцца дзеепрыметнікі незалежнага стану цяпершняга часу, напр.: *існуючы*, *пануючы*, *рашаючы*, *завяршаючы*, *здаваль-*

37 І. І. Крамко, А. К. Юрэвіч, А. І. Яновіч, тамсама, s. 177.

38 1918, s. 66; 1929, s. 99; 1943, s. 74-75.

39 Рог. Т. П. Ломтев, тамсама, s. 128.

40 1918, s. 67; 1929, s. 101-102; 1943, s. 77; рог. І. І. Крамко, А. К. Юрэвіч, А. І. Яновіч, тамсама, s. 302-308.

41 Т. П. Ломцеў піша і пра дзеепрыметнікі залежнага стану цяпершняга часу з суфіксам -*м*, *чытаемы*. Успрымаецца гэта як уплыў расійскай мовы або русіфікацыя беларускай мовы – сёння яны не ўжываюцца. Рог. тамсама, s. 134.

няючы, меншавіцтвуючы⁴². Прычым далей дадаецца, што згаданыя формы ўжываюцца ў тых выпадках, калі яны „набылі соцыяльны сэнс, як азначэнні грамадска-палітычных з’яў (існуючы *парадак*, *пануючы клас*, *3-ці рашаючы*, *4-ты завяршаючы*, *меншавіцтвуючы ідэалізм*); ва ўсіх іншых выпадках ужываюцца апісальныя звароты: замест *чытаючы таварыш – таварыш*, *які чытае*, замест *стаячая дзяўчына – дзяўчына, якая стаіць*”⁴³. У сучасных граматыках падобны погляд – такія формы не ўласцівыя беларускай мове, ужываюцца ва ўстойлівых словазлучэннях: *рухаючыя сілы гісторыі*, *адыходзячыя падзеі*⁴⁴. П. Сцяцко сцвярджае, што згаданыя формы ўзніклі пад уплывам чужой мадэлі, перанесенай „у беларускую мову ў савецкі час з усесаюзнага стандарту – расійскае мовы, дзе такія ўтварэнні пад былым моцным удзеяннем стараславянскае мовы набылі шырокае выкарыстанне ў кніжных стылях мовы”⁴⁵. Нават *Граматыка беларускай мовы* (Т. 1. Марфалогія, 1962) сцвярджае: „Для беларускай літаратурнай мовы ўжыванне дзеепрыметнікаў з суфіксам *-уч-* (*-юч-*) і *-ач-* (*-яч-*) не характэрна”⁴⁶.

У прошлым часе выступаюць два станы: незалежны (у Б. Тарашкевіча – дзейны) і залежны.

Незалежны стан мае ўстаўкі *-ўш*, *-л*, напр. *рабіць – рабіўшы*, *чытаць – чытаўшы*, *біць – біўшы*, *купляць – купляўшы*, *мінуць – мінулы*.

Гэтыя формы выкрэслілі аўтары дапаўнення выдання з 1943 г. Т. П. Ломцеў у сваю чаргу піша пра такія формы з суфіксам *-ш-* пасля зычнага (*несшы*) і *-ўш-* пасля галоснага (*нісаўшы*)⁴⁷. У жывой народнай мове ўжываюцца толькі дзеепрыметнікі з суфісам *-л-*⁴⁸.

Асабліва ў мастацкай літаратуры дзеепрыметнікі з суфіскамі *-ш-*, *-ўшы-*, якія сваёй формай прыпаміналі дзеепрыслоўі, ужываліся дзеля адрознення з суфіксам *-л-*, напр. *зарослы агарод*, *пасівелья скроні* і г. д.⁴⁹.

Цікава аднак тое, што *Правапіс* з 1934 г. падае такія формы, напр.: *існаваўшы*, *панаваўшы*, *выканаўшы*, *разгарнуўшы* – прычым ужываюцца яны рэдка, калі „набылі соцыяльны сэнс, як азначэнні грамадска-

42 *Правапіс беларускай мовы. Зацверджаны Прэзідыумам Беларускай Акадэміі Навук і Калегіяй Народнага Камісарыята Асветы БССР*, Менск 1934, Правіла 75, s. 39.

43 Тамсама, s. 39-40.

44 В. М. Сіўковіч, тамсама, s. 180.

45 П. Сцяцко, *Культура мовы*, Мінск 2002, s. 48.

46 За: тамсама, s. 49.

47 Т. П. Ломтев, тамсама, s. 134.

48 Э. Блінава, Е. Мяцельская, тамсама, s. 101-103.

49 Zob. I. I. Крамко, А. К. Юрэвіч, А. І. Яновіч, тамсама, s. 305.

-палітычных з'яў⁵⁰. Падобным чынам сучасная граматыка падае формы *засохшы, навесялеўшыя*, але дадае, што яны „непажаданыя і іх ужыванне абмежавана”⁵¹.

Залежны стан мае ўстаўкі *-н-, -т-*, напр.: *роблены, читаны, купляны, біты*.

Пра гэтыя формы піша і Т. П. Ломцеў, напр.: *вырашаны, выкананы, заліты, узаты, кінуты, шыты, віты, зацягнуты*⁵². У жывой народнай мове гэтыя дзеепрыметнікі таксама ўжываюцца. Былі яны яшчэ ў *Правапісе* з 1934 г., напр.: *вырашаны, выкананы, зроблены, заліты*⁵³. Самае шырокае выкарыстанне згаданых формаў пацвярджае і сучасная граматыка⁵⁴.

Даследчыкі адзначаюць, што дзеепрыметнікі тэарэтычна былі прызнаныя як катэгорыя, якая развіваецца ў беларускай мове, асабліва ў навуковым стылі. Нягледзячы на гэта, на практыцы назіраецца тэндэнцыя пазбягаць залішне свабоднага ўжывання дзеепрыметнікаў, якія цяпер сустракаюцца ў тэкстах даволі рэдка⁵⁵. Часцей яны выкарыстоўваюцца ў неадасобленым азначальным, у тэрміналагічным ці фразеалагічным зваротах, напр.: *стымулюючая сіла, хвалюючая ўсіх падзея, хвалюючы голас, дамінуючае становішча, вышэйстаячыя органы, атрымліваўшагася раствору* і г. д.⁵⁶.

На заканчэнне варта дадаць, што *Правапіс* з 1934 г. падае яшчэ дзеепрыметнікі залежнага стану цяперашняга часу: *эксплуатуемы, будуемы, авансуемы, руйнуемы*, у выпадках, калі яны „набылі соцыальны сэнс, як азначэнні грамадска-палітычных з'яў” – *эксплуатуемы клас, авансуемы капітал*⁵⁷. Сучасныя граматыкі пішуць, што такія формы не ўласцівыя беларускай мове і ўжываюцца рэдка ў навуковым стылі ў спалучэннях тэрміналагічнага характару: *рэкамендуемая літаратура, атэстуемыя асобы*⁵⁸.

С. Станкевіч сцвярджае, што гэтыя формы „адчуваюцца як бяспрэчна русыцызмы” – у беларускай мове ў іх значэнні ўжываюцца дзеепрыметнікі

⁵⁰ Правапіс 1934, тамсама.

⁵¹ В. М. Сіўковіч, тамсама, s. 180.

⁵² Рог. Т. П. Ломтев, тамсама, s. 134-135.

⁵³ Правапіс 1934, тамсама.

⁵⁴ В. М. Сіўковіч, тамсама.

⁵⁵ Рог. І. І. Крамко, А. К. Юрэвіч, А. І. Яновіч, тамсама, s. 307.

⁵⁶ Тамсама, s. 307-308.

⁵⁷ Правапіс 1934, тамсама.

⁵⁸ В. М. Сіўковіч, тамсама, s. 180.

залежнага стану прошлага часу: *самы улюблены чалавек замест любімы, аналіз праводжаных мерапрыемстваў замест праводзімых, аналіз перажыванага мамэнту замест перажываемага* і г. д.⁵⁹. Падобны погляд праяўляе П. Сцяцко, які падае выказванні Я. Коласа, К. Чорнага і К. Крапівы, якія выступалі супраць такіх формаў, а таксама піша, што нават *Граматыка беларускай мовы* (Марфалогія, т. 1, 1962) не рэкамендуе іх ужывання⁶⁰.

8. Дзеепрыслоўе⁶¹

Дзеепрыслоўе мае формы цяперашняга і прошлага часу. Можа быць у стане дзейным (незалежным) і залежным, аднак залежны стан ужываецца вельмі рэдка.

Час	дзейны стан	залежны стан
цяпер.	сьледзячы	будучы сьледжаным, -ай, -ым
прош.	сьлядзіўшы	быўшы сьледжаным, -ай, -ым

У выданні з 1918 г. няма форм залежнага стану. Не ўжываюцца яны таксама ў гаворках⁶². Т. П. Ломцеў падае толькі формы дзейнага стану: *чытаючы, гаворачы, прынесшы, сказаўшы*⁶³.

Некаторыя даследчыкі сцвярджаюць, што ў дарэвалюцыйнай беларускай пісьмовасці пашыраліся суфіксы *-уч-, -юч-* для дзеясловаў абодвух спражэнняў. Размежаванне Б. Тарашкевічам суфіксаў у залежнасці ад спражэнняў (I: *-уч-, -юч-*; II: *-ач-, -яч-*) лічаць як доказ таго, што аўтар *Граматыкі для школ* абапіраўся на пераважную большасць гаворак, „якім уласцівы дыферэнцыраваныя формы дзеепрыслоўяў I і II спражэнняў (выключэнне складаюць гаворкі на поўначы і ўсходзе Беларусі)”⁶⁴.

⁵⁹ С. Станкевіч, *Русіфікацыя беларускае мовы ў БССР*, Мінск 1994, s. 30; por. Н. Баршчэўская, *Русыфікацыйныя працэсы ў Беларусі ў ацэнцы Станіслава Станкевіча*, „Roczniki Humanistyczne” 2005, t. 53, z. 7, s. 137-152.

⁶⁰ П. Сцяцко, тамсама, s. 48-49.

⁶¹ 1918, s. 68; 1929, s. 102; 1943, s. 79.

⁶² Por. Э. Блінава, Е. Мяцельская, тамсама, s. 103.

⁶³ Т. П. Ломтев, тамсама, s. 135.

⁶⁴ І. І. Крамко, А. К. Юрэвіч, А. І. Яновіч, тамсама, s. 178.

9. Дзеясловы: *есці, даць, быць*⁶⁵

асобы	тарашкевіца		наркамаўка	
1 адз. л.	ем	дам	ем	дам
2 адз. л.	ясі	дасі	ясі	дасі
3 адз. л.	есьць	дасьць	есць	дасць
1 мн. л.	ямо/ядзём (1918) ямо (1929, 1943)	дамо/дадзём (1918) дамо (1929, 1943)	ядзім / ямо	дадзім / дамо
2 мн. л.	ясьцё (1918, 1929) ясьце(ё) (1943)	дасьцё (1918, 1929) дасьце(ё) (1943)	ясцё (Л) ясце(-ё) (С)	дасцё (Л) дасце(-ё) (С)
3 мн. л.	ядуць	дадуць	ядуць	дадуць

Як бачым у табліцы, адрозненні паміж тарашкевіцай і наркамаўкай назіраюцца ў першай асобе множнага ліку. Б. Тарашкевіч падае толькі формы *ямо, дамо* (на наркамаўцы яны таксама выступаюць як варыянты форм *ядзім, дадзім*); яны шырока выкарыстоўваліся пісьменнікамі ў мастацкіх творах, хаця – як піша П. Сцяцко – граматыкі 1962 і 1985 гг. недарэчна лічылі іх дыялектызмамі⁶⁶.

У другой асобе множнага ліку ў *Граматыцы* ёсць толькі формы *ясьцё, дасьцё* – яны з'яўляюцца варыянтамі для форм наркамаўкі: *ясце, дасце*.

Паводле Б. Тарашкевіча, дзеяслоў *быць* у цяперашнім часе мае для ўсіх асоб абодвух лікаў толькі форму *ёсьць* або кароткае *ё*. У наркамаўцы кароткага варыянту няма.

Згаданыя ў артыкуле прыклады – гэта чарговыя доказы таго, што абодва правапісныя стандарты не адрозніваюцца толькі мяккім знакам.

Літаратура

Баршчэўская Н., *Русыфікацыйныя працэсы ў Беларусі ў ацэнцы Станіслава Станкевіча*, „Roczniki Humanistyczne” 2005, t. 53, z. 7.

Блінава Э., Мяцельская Е., *Беларуская дыялекталогія*, Мінск 1969.

Генезіс паўднёва-заходніх беларускіх гаворак [w:] *Лінгвістычная геаграфія і групавыя беларускіх гаворак*, Р. І. Аванесаў (red.), Мінск 1968.

Дыялекталагічны атлас беларускай мовы, Мінск 1963.

⁶⁵ 1918, s. 68-69; 1929, s. 103; 1943, s. 78; Т. П. Ломтев, тамсама, s. 120; В. М. Сіўковіч, тамсама, s. 177. (С) і (Л) у табліцы гэта скарачэнні ад прозвішчаў аўтараў.

⁶⁶ П. Сцяцко, тамсама, s. 81.

- Крамко І. І., Юрэвіч А. К., Яновіч А. І., *Гісторыя беларускай літаратурнай мовы*, т. 2, Мінск 1968.
- Ломтев Т. П., *Грамматика белорусского языка. Пособие для университетов педагогических институтов*, Москва 1956.
- Пастанова Савета Народных Камісараў БССР № 1312, 26 жніўня 1933 г., Аб зменах і спрашчэнні беларускага правапісу*, [w:] *Прадакол № 26 пасяджэння Савету Народных Камісараў Беларускай ССР 25 жніўня 1933 г., г. Менск*, s. 26-27, Нацыянальная акадэмія навук, Цэнтральная навуковая бібліятэка імя Я. Коласа, АДДЗел рэдкай кнігі.
- Правапіс беларускай мовы. Зацверджаны Прэзідыумам Беларускай Акадэміі Навук і Калегіяй Народнага Камісарыята Асветы БССР*, Менск 1934.
- Сіўковіч В. М., *Сучасная беларуская мова. Даведнік*, Мінск 2005.
- Станкевіч С., *Русіфікацыя беларускае мовы ў БССР*, Мінск 1994.
- Сцяцко П., *Культура мовы*, Мінск 2002.
- Taraszkiewicz B., *Biélaruskaja hramatyka dla szkół*, Wilnia 1918.
- Тарашкевіч Б., *Беларуская граматыка для школ*, Нью-Ёрк 1992, перавыданне з 1929 г.
- Тарашкевіч Б., *Беларуская граматыка*, выданьне шостае, Менск 1943 дапаўнены зрабілі: А. Адамовіч, А. Лёсік і К. Шкўцька.
- Тлумачальны слоўнік беларускай мовы ў 5 тамах*, Мінск 1979.

Marzanna Karolczuk

Uniwersytet w Białymstoku

**PRZYGOTOWANIE STUDENTÓW DO ZAWODU NAUCZYCIELA
JĘZYKA ROSYJSKIEGO (DRUGIEGO OBCEGO) W SZKOLE ŚREDNIEJ.
OPRACOWANIE BADAŃ WŁASNYCH**

SUMMARY

Preparing students for the profession of teachers of the Russian language (second foreign language) in high school. Description of the author's research

Monitoring the process of preparation for the teaching profession by exploring different areas of student activity helps to eliminate errors and improve the quality of education at universities. One such area is individual teaching practice.

The purpose of this article is to show the results of the analysis of the assessment of students' individual teaching practice on the lesson of the Russian language (second foreign language) in high schools. 90 opinions of teachers were analyzed on practices held by the students of Russian Philology. The study showed that students, in the opinion of teachers, are prepared to work in school (e.g. they use a variety of methods and ways of teaching the language, make the best use of time during the lessons, take care of establishing good contact with young people). Document analysis also revealed that some areas concerning preparation of students for careers in high schools need to be refined and taken into account within the implemented practices.

Key words: preparing for a teacher profession, individual teaching practice, high schools teachers' opinion about completed individual student internship, Russian language

РЕЗЮМЕ

Подготовка студентов к профессии учителя русского языка (как второго иностранного) в средней школе. Разработка собственного исследования

Наблюдение за процессом подготовки к профессии учителя путем исследования различных сфер активности студента позволяет избежать ошибок и повысить качество образования будущих специалистов в высших учебных заведениях. Одной из таких сфер являются индивидуальные педагогические практики, проводимые студентами.

Цель статьи – представить результаты анализа характеристик о проведенных индивидуальных педагогических практиках студентов на уроках русского языка (второго иностранного) в средней школе. Материалом для анализа послужили 90 характеристик с оценкой учителей-опекунов о проведенной работе студентов-практикантов русской филологии. Полученные данные показали, что студенты (по мнению учителей) хорошо подготовлены к работе в школе. Студенты используют различные эффективные методы и приемы обучения, рационально используют время урока, устанавливают хорошие отношения с молодежью и др.). Изучение и анализ материалов исследования позволяет сделать вывод о необходимости отработки недочетов и совершенствование некоторых вопросов, реализованных во время практики.

Wstęp

Przygotowanie do zawodu nauczyciela ma charakter wielopłaszczyznowy. Teoria i praktyka uzupełniają się. Niewątpliwie praktyki pedagogiczne stanowią integralną część procesu kształcenia przyszłego nauczyciela. To właśnie w ich toku studenci dokonują odkrycia, że „źle wybrali przyszły zawód albo odwrotnie: że szkoła to jest ich miejsce i muszą zrobić wszystko, by wkrótce mieć swoich uczniów i swoją klasę”¹. Dyskusje na temat praktycznego przygotowania studentów do zawodu nauczyciela są więc konieczne.

W artykule przedstawiono wyniki analizy oceny indywidualnej praktyki pedagogicznej studentów filologii rosyjskiej Uniwersytetu w Białymstoku w szkołach średnich. Podjęcie tej tematyki wynika z potrzeby unowocześniania planów studiów, treści kształcenia oraz programów praktyk, a w konsekwencji – dobrego przygotowania do zawodu przyszłych nauczycieli.

¹ B. Pawlak, *Umiejętność współpracy z rodzicami uczniów wyzwaniem dla procesu kształcenia nauczycieli*, [w:] *Praktyczne przygotowanie studentów do zawodu nauczyciela w zmieniającej się rzeczywistości*, K. Kraszewski (red.), Kraków 2008, s. 19.

1. Organizacja praktyk pedagogicznych

Na Uniwersytecie w Białymstoku studenci filologii rosyjskiej przygotowują się do zawodu w ramach kilku bloków: psychologiczno-pedagogicznego, dydaktyki szczegółowej oraz praktyk pedagogicznych². Wszystkie zajęcia odbywają się w trakcie studiów pierwszego stopnia, od trzeciego do szóstego semestru. Do roku akademickiego 2012/2013 studenci w ramach zajęć z metodyki nauczania języka rosyjskiego uczęszczali na praktyki śródroczne do szkoły średniej. W ich trakcie, pod opieką metodyka – pracownika Uniwersytetu – kandydaci na nauczycieli hospitowali lekcje nauczyciela języka rosyjskiego, a następnie przygotowywali konspekty i prowadzili lekcje samodzielnie. Zajęcia były szczegółowo omawiane ze studentami, nauczycielem oraz metodykiem. Po zrealizowanych 10 godzinach praktyk śródrocznych studenci mogli przystąpić do indywidualnej praktyki ciągłej (50 godzin) na czwartym etapie edukacyjnym³. Praktykant samodzielnie wybiera szkołę, w której chce zrealizować praktykę. W trakcie praktyk indywidualnych student ma poznać warsztat nauczyciela, specyfikę jego pracy w charakterze wychowawcy i pracownika szkoły, sprawdzić swoje merytoryczno-dydaktyczne przygotowanie, zdobyte między innymi w ramach zajęć z dydaktyki przedmiotu oraz poznać organizację pracy szkoły. Student realizuje zadania zamieszczone w instrukcji praktyk, ale od nauczyciela – opiekuna oczekuje się inicjatywy, która pomoże praktykantowi rozwijać jego nauczycielskie umiejętności. W ostatnim dniu praktyki student otrzymuje od nauczyciela – szkolnego opiekuna praktyki wystawioną przez niego opinię. Metodyk, nadzorujący praktykę indywidualną, zalicza ją w indeksie na podstawie takich dokumentów, jak: dzienniczek praktyk, konspekty z przeprowadzonych lekcji oraz opinia.

² Blok przedmiotów psychologiczno-pedagogicznych oraz przedmioty uzupełniające są realizowane w Międzywydziałowym Centrum Edukacji Nauczycieli (CEN), które w dniu 27.11.2013 r. zostało przekształcone w jednostkę ogólnouczelnianą Centrum Edukacji Ustawicznej (CEU); dydaktyki przedmiotowe realizują pracownicy zatrudnieni na poszczególnych Wydziałach (Instytutach) we współpracy z CEU.

³ Od roku akademickiego 2012/13 zgodnie z rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. poz. 131) nie obowiązują praktyki śródroczne, wprowadzono natomiast praktykę psychologiczno-pedagogiczną, która jest realizowana pod opieką pracownika CEU; Por. rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz. U. nr 50 poz. 400).

2. Procedura badania

Celem przeprowadzonego badania było uzyskanie opinii na temat przygotowania przyszłego nauczyciela języka rosyjskiego (drugiego obcego) do pracy w szkole średniej oraz określenie zakresu nauczania języka rosyjskiego na czwartym etapie edukacyjnym.

Eksploatacja opinii o odbytej praktyce przedmiotowo-metodycznej zamieszczona w niniejszej publikacji wchodzi w skład metody badawczej określanej mianem analizy dokumentów. Mieczysław Łobocki, powołując się na Władysława Zaczyńskiego⁴, zaznacza, że przez analizę dokumentów rozumie „analizę wszelkich wytworów dzieci, młodzieży i dorosłych mogących stanowić źródło informacji, na podstawie której można wydawać uzasadnione sądy o przedmiotach, ludziach i procesach”⁵. Analiza ta obejmuje opis i interpretację szeroko rozumianych wytworów (dokumentów). Głównym przedmiotem badań prowadzonych z wykorzystaniem tej metody jest nie tyle proces działania, w wyniku którego powstaje konkretny produkt, ile sam produkt jako końcowy rezultat tego procesu. Biorąc pod uwagę kryterium pochodzenia dokumentów, Łobocki⁶ dzieli je na: zastane, intencjonalnie tworzone (systematyczne) oraz powstałe z inspiracji badacza. Opinie o odbytej praktyce przedmiotowo-metodycznej to dokumenty zastane, powstałe niezależnie od badacza. „Dla celów naukowo-badawczych dokumenty zastane są wykorzystywane dopiero po ich powstaniu, odkryciu i zgromadzeniu”⁷.

Przeanalizowano 90 opinii: 34 dokumenty z 2009 i 56 z 2010 roku. Opinie dotyczyły 2 studentów i 88 studentek. Formularz opinii, zaproponowany przez Centrum Edukacji Nauczycieli UwB, wypełniany jest przez nauczyciela języka rosyjskiego po zrealizowaniu programu praktyk przez studenta⁸. Zamieszczone w nim pytania mają charakter otwarty. Uwagi nauczycieli miały różną formę, ale najczęściej były to pojedyncze wyrazy (rzeczowniki, przymiotniki), czasem wyrażenia lub krótkie zdania. Dlatego też dane pochodzące z opinii poddano analizie ilościowej, to jest analizie frekwencji⁹, podczas której skoncentrowano uwagę na odpowiedziach występujących najczęściej (ujęcie procentowe) oraz pojawiających się incydentalnie, postrzegając je jako informacje ważne, uzupełniające wyniki badania. M. Łobocki podkreśla, że analiza dokumentów skoncentrowana na „wiel-

4 W. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa 1995.

5 M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2008, s. 212.

6 M. Łobocki, op. cit., s. 216; M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2009, s. 248.

7 M. Łobocki, *Metody i techniki...*, op. cit., s. 216.

8 Formularz opinii zamieszczono w aneksie do artykułu.

9 Analiza frekwencji polega na ilościowym opisie występujących w dokumencie słów, zdań, wyrażeni (M. Łobocki, *Metody i techniki...*; K. Merten, *Inhaltsanalyse*, Opladen 1981).

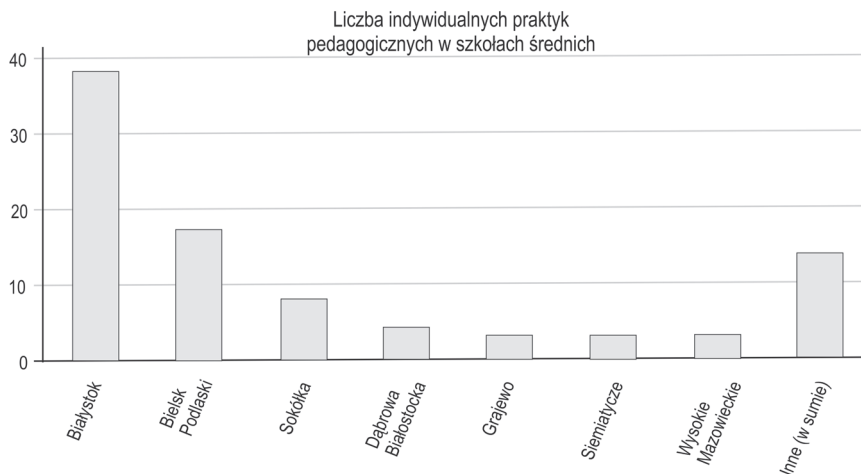
kościach” policzalnych „pretenduje do analizy w miarę obiektywnej, pozbawionej subiektywnego wartościowania”¹⁰.

3. Omówienie wyników badań

3.1. Zakres praktyk pedagogicznych w szkołach średnich

Studenci odbywali praktyki w 18 miejscowościach, w tym w 13 miejscowościach województwa podlaskiego, 3 miejscowościach województwa mazowieckiego, w jednej miejscowości województwa warmińsko-mazurskiego oraz jednej – lubelskiego. Praktyki w szkołach średnich były realizowane w 14 miastach i 4 wsiach. Studenci najczęściej (rysunek 1) realizowali praktykę w Białymstoku (42% odbytych praktyk), Bielsku Podlaskim (19%) oraz Sokółce (9%).

Rysunek 1. Liczba i miejsca odbytych indywidualnych praktyk pedagogicznych w szkole średniej



Inne: Augustów, Białowieża, Gołdap, Hajnówka, Janów (k/Sokółki), Janów Podlaski, Myszyniec, Siedlce, Sokółów Podlaski, Wojewodzin, Zamość.

Źródło: opracowanie własne na podstawie opinii.

¹⁰ M. Łobocki, *Metody i techniki...*, s. 224.

3.2. Zajęcia studenta podczas praktyki

Wszyscy studenci hospitolali lekcje języka rosyjskiego i prowadzili lekcje próbne. Należy podkreślić, że obserwacja pracy nauczycieli i innych pracowników oraz współpraca z nimi jest ważnym etapem w zdobywaniu umiejętności i wiedzy o pracy szkoły. Aż 30% nauczycieli nie wypełniło punktu dotyczącego hospitowania zajęć pozalekcyjnych. Spośród pozostałych odpowiedzi, najwięcej, bo aż 30% dotyczyło obserwacji zajęć fakultatywnych, w tym przygotowania do matury, 23% – obserwacji pracy nauczyciela i uczniów w kole języka rosyjskiego. Nieliczni studenci obserwowali zajęcia dotyczące przygotowania do olimpiady języka rosyjskiego. Punkt dotyczący innych odbytych zajęć w czasie praktyki, nie był uzupełniony w 22% opinii. Najczęściej, w tym punkcie, nauczyciele odnotowywali pełnione przez studentów dyżury na korytarzu podczas przerw międzylekcyjnych (27%). Poza tym, 18% praktykantów zapoznało się z dokumentacją szkoły (plany wynikowe, program wychowawczy, program nauczania, wewnętrzny system oceniania, BHP), 16% – uczestniczyło w posiedzeniu rady pedagogicznej, a 14% – uczestniczyło w pracy biblioteki. Studenci obserwowali współpracę nauczyciela z rodzicami podczas zebrania rodziców (12%) oraz lekcję godziny wychowawczej (10%). Nauczyciele odnotowali również, że praktykanci brali udział w przygotowaniu konkursów szkolnych (12%). Trzech studentów obserwowało realizację projektu edukacyjnego w ramach języka angielskiego, jeden – pracę z uczniem zdolnym.

3.3. Charakterystyka pracy studenta

Uwagi nauczycieli były bardzo zróżnicowane, ale wśród nich można było wyodrębnić grupę najczęściej występujących. Nauczyciele stwierdzili, że praktykanci wykazali się właściwym podejściem do uczniów. W 43% opinii pedagogów zaakcentowali łatwość nawiązywania kontaktów przez praktykantów z młodzieżą szkolną. Na lekcjach panowała miła i przyjazna atmosfera, sprzyjająca uczeniu się. Studenci prawidłowo reagowali na nieprzewidziane sytuacje i niewłaściwe zachowanie uczniów. Nauczyciele najczęściej określali studentów jako życzliwych (43%) i serdecznych (19%).

Studenci wykazali się również prawidłowym podejściem do zadań praktyki. Sumiennie (24%) i rzetelnie (14%) odnosili się do zaplanowanych zadań praktyki. Z zaangażowaniem (17%) przygotowywali się do lekcji, które prowadzili na podstawie poprawnie przygotowanych konspektów (14%). Atrakcyjność lekcji podnosiły stosowane pomoce dydaktyczne (10%) wykonane samodzielnie przez przyszłych nauczycieli. Jedna studentka przygotowała prezentację multimedialną. Incydentalnie zwrócono uwagę na takie cechy praktykantów, jak punktualność i umiejętność indywidualizacji nauczania języka obcego.

Nauczyciele uznali, że studenci są dobrze przygotowani pod względem merytorycznym i metodycznym (34%). W punkcie tym kadra nauczająca podkreśliła, że studenci trafnie formułują cele lekcji (18%) i konsekwentnie je realizują, stosując różnorodne formy pracy (26%) oraz dobierają trafne metody w celu kształcenia w uczniach postawy badawczej i odpowiedniej motywacji do nauki. W 18% opinii stwierdzono, że przyszli nauczyciele stosują metody aktywizujące, zachęcając w ten sposób wszystkich uczniów do pracy. Tematy lekcji były realizowane w przewidzianym czasie (10%), były zachowane proporcje pomiędzy poszczególnymi etapami jednostki lekcyjnej (8%). Nauczyciele zwrócili uwagę na biegłą znajomość języka rosyjskiego niektórych studentów (12%) oraz dużą wiedzę realioznawczą (6%), co dla tych praktykantów jest szczególnym wyróżnieniem. Pięciu studentów podczas realizacji tematów na lekcji języka rosyjskiego wykorzystywało nowoczesne technologie, co zachęcało młodzież szkolną do aktywności poznawczej.

Aż 70% nauczycieli nie uzupełniło punktu dotyczącego zauważonych braków w przygotowaniu rzeczowym i metodycznym, a 22% stwierdziło, że nie zauważyli braków. Pozostałe pojedyncze uwagi odnosiły się do błędów językowych studentów, braku odwagi w ocenie ucznia oraz nieznaności metod aktywizujących.

Kolejny komponent analizowanego dokumentu dotyczył umiejętności organizacyjnych studenta. W 33% opinii pedagogzy zaakcentowali, że studenci potrafią optymalnie wykorzystać czas na lekcji, w 22% – zachować proporcje pomiędzy poszczególnymi ogniwami lekcji. W tej części dokumentu kadra nauczająca zaznaczyła również, że praktykanci, wykorzystując różnorodne formy pracy (16%) oraz samodzielnie przygotowane pomoce dydaktyczne (19%) przy realizacji treści programowych, sprawnie angażują uczniów (23%) do pracy na lekcji. Dbają o nawiązanie dobrego kontaktu (13%) z młodzieżą poprzez zachowanie należytego ładu zewnętrznego, atmosfery pogody i spokoju oraz nie mają problemów z utrzymaniem dyscypliny (21%).

Ponad 56% nauczycieli nie wypowiedziało się na co uczelnia powinna położyć większy nacisk celem dobrego przygotowania studentów do zawodu nauczyciela. W czterech opiniach odnotowano, że uczelnia prawidłowo przygotowuje do zawodu. W 8% opinii akcentowano konieczność zwiększenia liczby godzin praktyk, w 6% – potrzebę przygotowania przyszłego nauczyciela do roli wychowawcy, w 3% – umiejętność oceniania uczniów. Nauczyciele incydentalnie sygnalizowali potrzebę uwzględnienia w większym zakresie w ramach dydaktyki szczegółowej takich zagadnień, jak wykorzystanie komputerów i Internetu na lekcji języka obcego, metody aktywizujące, motywowanie uczniów, prawo oświatowe, program nauczania w szkole średniej, praca z uczniem zdolnym oraz słabym, matura, a także możliwość uczestniczenia w konferencjach metodycznych.

W 81% opinii nie zamieszczono innych uwag. Pojawiły się tu, mimo że pojedyncze, to jednak ważne informacje takie, jak: „studentka posiada ogromne predyspozycje do pracy w szkole”, „kreatywna”, „cierpliwa”, „obowiązkowa”, „pomysłowa”, „pracowita”, „zorganizowana”, „praktykantka odznaczała się wysoką kulturą osobistą”, „obowiązkowa”, „potrafi przygotować i wykorzystać na lekcji prezentację multimedialną”.

Wszystcy pedagodzy ocenili prace studentów w stopniu. Dwie studentki otrzymały ocenę dobrą, wszyscy pozostali – bardzo dobrą.

4. Konkluzje

Zamieszczona w opiniach ocena praktyk realizowanych przez studentów filologii rosyjskiej oraz brak krytycznych uwag nauczycieli skłania do konkluzji, że studenci są dobrze przygotowani do pracy w szkole. Praktykanci w sposób odpowiedzialny wywiązywali się z nałożonych obowiązków. Przyszli nauczyciele potwierdzili w praktyce szkolnej swoją wiedzę merytoryczną i metodyczną. Potrafią planować i organizować pracę na lekcji, poprawnie określają i umiejętnie realizują jej cele. Bardzo ważną cechą zauważoną przez nauczycieli są umiejętności interpersonalne studentów, przejawiające się w wprowadzeniu i utrzymaniu życzliwej atmosfery w klasie oraz sprawnym angażowaniu młodzieży szkół średnich do aktywności na lekcji. Należy zgodzić się z Maciejem Smukiem, że „to właśnie nauczyciel już od pierwszego kontaktu z uczniami w sposób najbardziej znaczący jest w stanie wpłynąć na ogólny klimat w klasie. Jego werbalne i niewerbalne zachowania, jak również postawa czy przekonania mogą generować, a przynajmniej sprzyjać formowaniu się określonych zachowań i postaw uczniów”¹¹. Trudno jednak określić, na ile są to umiejętności wykształcone, a na ile przypadkowe. Autorka niniejszego artykułu w innej publikacji odnotowała, że podczas ustnej samooceny odbytej praktyki studenci podkreślają, że wolą pracować z młodzieżą ze szkół średnich, ponieważ wymaga ona mniejszego wysiłku w zakresie relacji interpersonalnych w porównaniu z pracą z uczniami z niższych etapów edukacyjnych¹².

Z badania wynika, że niewielu studentów podjęło próbę rozwoju i/lub weryfikacji swoich umiejętności w zakresie stosowania technologii informacyjnej

¹¹ M. Smuk, *Od psychoterapii do dydaktyki – o autentyczności nauczyciela*, [w:] *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*, M. Pawlak, M. Derenowski, B. Wolski (red.), Poznań-Kalisz 2009, s. 99.

¹² M. Karolczuk, *Praktyki pedagogiczne studenta w gimnazjum na lekcji języka rosyjskiego (drugiego obcego). Opracowanie badań własnych*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Seria Filologiczna. Glottodydaktyka 5” 2013, z. 80, s. 142-155.

w procesie kształcenia językowego licealistów i wspierania ich autonomicznej pracy. Przyszły nauczyciel powinien być świadomy, że komputer/Internet „zmienia sposób pojmowania sensu nauki języka obcego”¹³. Medium to motywuje ucznia do pracy, rozbudza ciekawość, urozmaica naukę, ułatwia komunikację z osobami mówiącymi/uczącymi się języka obcego, wspomaga rozwój młodzieży, ponieważ pozwala wykorzystać język obcy jako narzędzie autentycznej komunikacji oraz poznania tego, co ucznia interesuje. Z drugiej zaś strony media, w tym Internet, są źródłem wielu zagrożeń związanych z charakterem przekazywanych treści. Zatem „istotne jest, aby student, przyszły nauczyciel zdawał sobie z tego sprawę i wiedział, jak realizować zadania dydaktyczne, które pozwolą rozwijać uczniowskie umiejętności krytycznego odbioru tego, co wpisane jest w kulturę popularną. Aby tak się stało, najpierw sam musi posiłkować się tajnikami wiedzy z tego zakresu i różne umiejętności temu służące, jak i sposoby projektowania programu działań, w którym znajdują się zagadnienia dotyczące treści medialnych”¹⁴. Analiza materiału badawczego pokazała, że niektórzy studenci uczestniczyli jako obserwatorzy w zebraniu z rodzicami. Autorka niniejszego opracowania wyraża przekonanie, że dobry kontakt nauczyciela języka rosyjskiego jako drugiego obcego z młodzieżą i rodzicami uczniów jest jednym z czynników warunkujących jego sukces zawodowy¹⁵. Wszyscy praktykanci powinni więc mieć możliwość uczestniczenia w spotkaniach z rodzicami oraz obserwacji umiejętności komunikacyjnych doświadczonego nauczyciela. W toku praktyk student może dokonać refleksyjnej analizy swoich umiejętności interpersonalnych, przygotować studium indywidualnego przypadku odnośnie zaobserwowanej współpracy nauczyciela i rodziców, lub też przeprowadzić wywiad i jego analizę z uczniami, rodzicami oraz nauczycielami w kontekście relacji interpersonalnych.

Indywidualne praktyki pedagogiczne odbywały się głównie w miastach. Wybór szkoły oraz miejscowości, w której realizowana jest praktyka, jest podyktowany ułatwionym dostępem do tych placówek. Podczas rozmowy ustnej z nauczycielem akademickim, który wpisuje zaliczenie praktyk w indeksie, studenci stwierdzają, że nie mają problemów z realizacją praktyk w szkołach średnich. Świadczyć to może o tym, że młodzież w szkole średniej ma możliwość wyboru drugiego języka obcego i jest to często język rosyjski. Studenci zauważają również,

¹³ W. Figarski, *Proces glottodydaktyczny w szkole*, Warszawa 2003, s. 195.

¹⁴ M. Lechowski, D. Łazarzka, *Praktyczne przygotowanie studentów do zawodu nauczyciela – wnioski i postulaty końcowe*, [w:] *Praktyczne przygotowanie studentów do zawodu nauczyciela w zmieniającej się rzeczywistości*, K. Kraszewski (red.), Kraków 2008, s. 139.

¹⁵ Nauczyciele wielokrotnie podkreślają, że tak uczniowie, jak i ich rodzice lekceważą umiejętności w zakresie drugiego języka obcego, okazując czasem nawet wrogie nastawienie; uznają oni język angielski za wystarczający do rozwoju osobistego i zawodowego; por. W. Woronowicz, *Refleksja. Sumienie. Edukacja*, Słupsk 2006.

że młodzież uczy się języka rosyjskiego jako drugiego obcego od podstaw¹⁶. Należy podkreślić, że nauka ta formalnie trwa jedynie 3 lata¹⁷. Rodzą się więc zasadne pytania: w jakim celu uczniowie uczą się drugiego języka obcego i jakie kompetencje rozwijają w tak krótkim czasie?¹⁸. Zadbanie o kontynuację nauki drugiego języka obcego w szkole średniej, rozpoczętej w gimnazjum, sprzyja rozwijaniu umiejętności językowych.

Wyniki eksploracji omawianych dokumentów dają podstawę do określenia obszarów, które warto doskonalić w ramach praktyk pedagogicznych na lekcjach języka rosyjskiego w szkole średniej, a które nie zostały uwzględnione przez nauczycieli przy ocenie studentów. Są to: uświadomienie specyfiki pracy na lekcji języka rosyjskiego jako drugiego obcego w szkole średniej¹⁹, stosowanie zasady indywidualizacji nauczania w szkole średniej, rozumianej jako zdolność motywacji młodzieży poprzez wykorzystanie języka rosyjskiego jako narzędzia do rozwoju ich zainteresowań osobistych oraz zawodowych²⁰ oraz rozwijanie autorefleksji przyszłego nauczyciela w ramach kształcenia teoretycznego i praktycznego²¹.

Wskazana jest również modyfikacja formularza opinii. Pożądane jest zatytułowanie formularza, z którego jasno wynika, czego dotyczy ocena studenta, na przykład *Opinia o odbytej praktyce przedmiotowo-metodycznej w szkole średniej*. Eksploracja materiału badawczego ujawniła powtarzanie się tych samych uwag nauczycieli w kilku miejscach. Sugeruje się więc zamieszczenie w formularzu pytań o charakterze otwartym i zamkniętym. Warto też uzupełnić go o informacje (na przykład w formie wielokrotnego wyboru), uwypuklające takie cechy kandydata na nauczyciela jak: biegła znajomość języka rosyjskiego, szeroka wiedza

¹⁶ Uczniowie, którzy uczyli się języka rosyjskiego w gimnazjum lub szkole podstawowej, w szkole średniej ponownie rozpoczynają jego naukę na poziomie podstawowym.

¹⁷ Nieformalnie nauka trwa 2,5 roku, ponieważ przez ostatnie pół roku uczniowie koncentrują się na nauce przedmiotów, z których zdają egzaminy na maturze.

¹⁸ Według Podstawy Programowej (2010) głównym celem nauki języków obcych jest skuteczne porozumiewanie się.

¹⁹ Por. J. Dewaele, *The effect of multilingualism, sociobiographical, and situational factors on communicative anxiety and foreign language anxiety of mature language learners*, "International Journal of Bilingualism" 2007, Nr 11; U. Jessner, *Linguistic awareness In multilinguals: English as a third language*, Edinburgh 2006; M. В. Давер, *Оценочная мотивация при обучении французскому языку как второму иностранному*, „Иностранные языки в школе” 2003, № 5; A. В. Щепилова, *Проблемы преподавания второго иностранного языка и вопросы подготовки педагогических кадров*, „Иностранные языки в школе” 2000, № 6.

²⁰ Por. W. Figarski, *Proces glottodydaktyczny...*, s. 95-105.

²¹ Por. R. I. Arends, *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1994; M. Witkowska, *Refleksyjny student – refleksyjny praktyk. Kształcenie myślenia refleksyjnego przyszłych nauczycieli języka angielskiego*, [w:] *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*, M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, A. Pietrzykowska (red.), Poznań-Kalisz 2009, s. 129-138; M. Wysocka, *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*, Katowice 2003.

deklaratywna, rozległa wiedza o kulturze Rosji, umiejętne wykorzystanie nowych technologii czy stosowanie metody projektu jako strategii dydaktycznej. Dla określenia poziomu opanowania tych umiejętności można zastosować skalę od 1 do 6. Informacje takie mogą być atutem studenta podczas rozmowy o pracę w szkole średniej.

Podsumowanie

Przeprowadzone badanie nie wyczerpuje tematyki dotyczącej przygotowania kandydatów do zawodu nauczyciela, ale na jego podstawie można stworzyć ogólny obraz umiejętności dydaktyczno-wychowawczych rusycystów po ukończeniu kompleksowego kursu i uzyskaniu nauczycielskich uprawnień zawodowych. Pozwala ono również podjąć dyskusję na temat merytorycznego, praktycznego i teoretycznego kształcenia nauczycieli języków obcych.

Aneks

Pieczęć szkoły

Opinia

Pan (i)

Student(ka) Uniwersytetu w Białymstoku kierunku odbył(a)
praktykę przedmiotowo-metodyczną w dniach w

Zajęcia studenta podczas praktyki obejmowały:

Hospitowanie lekcji w kl.

Prowadzenie lekcji próbnych w kl.

Hospitowanie zajęć pozalekcyjnych (jakich?)

.....

4. Inne zajęcia (jakie?)

.....

Charakterystyka pracy studenta:

1. Stosunek do uczniów i zadań praktyki
2. Pozytywne strony przygotowania rzeczowego i dydaktycznego studenta
3. Zauważone braki w przygotowaniu rzeczowym i metodycznym
4. Umiejętności organizacyjne studenta (w czym się przejawiają)
5. Na co uczelnia powinna położyć większy nacisk celem przygotowania studentów do zawodu nauczyciela
6. Inne uwagi
7. Ogólna ocena pracy studenta (w stopniu)

..... dnia

podpis Nauczyciela-Opiekuna

..... dnia

podpis i pieczęć Dyrektora Szkoły

Bibliografia

- Arends R. I., *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1994.
- Figarski W., *Proces glottodydaktyczny w szkole*, Warszawa 2003.
- Karolczuk M., *Praktyki pedagogiczne studenta w gimnazjum na lekcji języka rosyjskiego (drugiego obcego)*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Seria Filologiczna. Glottodydaktyka 5” 2013, z. 80, s. 142-155.
- Lechowski M., Łazarska D., *Praktyczne przygotowanie studentów do zawodu nauczyciela – wnioski i postulaty końcowe*, [w:] *Praktyczne przygotowanie studentów do zawodu nauczyciela w zmieniającej się rzeczywistości*, K. Kraszewski (red.), Kraków 2008, s. 138-140.

- Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2008.
- Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2009.
- Merten K., *Inhaltsanalyse*, Opladen 1981.
- Pawlak B., *Umiejętność współpracy z rodzicami uczniów wyzwaniem dla procesu kształcenia nauczycieli*, [w:] *Praktyczne przygotowanie studentów do zawodu nauczyciela w zmieniającej się rzeczywistości*, K. Kraszewski (red.), Kraków 2008, s. 14-19.
- Smuk M., *Od psychoterapii do dydaktyki – o autentyczności nauczyciela*, [w:] *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*, M. Pawlak, M. Derenowski i B. Wolski (red.), Poznań – Kalisz 2009, s. 95-104.
- Witkowska M., *Refleksyjny student – refleksyjny praktyk. Kształcenie myślenia refleksyjnego przyszłych nauczycieli języka angielskiego*, [w:] *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*, M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, A. Pietrzykowska (red.), Poznań-Kalisz 2009, s. 129-138.
- Woronowicz W., *Refleksja. Sumienie. Edukacja*, Słupsk 2006.
- Wysocka M., *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*, Katowice 2003.
- Zaczyński W. P., *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa 1995.
- Dewaele J., *The effect of multilingualism, sociobiographical, and situational factors on communicative anxiety and foreign language anxiety of mature language learners*, „International Journal of Bilingualism” 2007, nr 11, s. 391-409.
- Jessner U., *Linguistic awareness In multilinguals: English as a third language*, Edinburgh 2006.
- Давер М. В., *Оценочная мотивация при обучении французскому языку как второму иностранному*, „Иностранные языки в школе” 2003, № 5, s. 35-37.
- Щепилова А. В., *Проблемы преподавания второго иностранного языка и вопросы подготовки педагогических кадров*, „Иностранные языки в школе” 2000, № 6, s. 15-22.

Martyna Klejnowska-Borowska

Uniwersytet Warszawski

TEZAURUS JAKO IDEALNY SŁOWNIK TERMINOLOGII BRANŻOWEJ

SUMMARY

Thesaurus as an ideal branch terminological dictionary

The aim of this article is to present good points of a thesaurus in comparison to other terminological dictionary types. A thesaurus may be defined as a compilation of words and phrases organized in such a way as to show their relationships and to provide a standardized vocabulary. The relationships displayed in a thesaurus might be both conceptual and synonymous. The article outlines the thesaurus structure and ways of its creation. Furthermore, the author presents micro-, macrostructure and some entries of a model of a Russian-Polish securities thesaurus.

Key words: thesaurus, dictionary, microstructure, macrostructure, securities terminology

РЕЗЮМЕ

Тезаурус как идеальный словарь отраслевой терминологии

Настоящая статья представляет преимущества тезауруса на фоне других терминологических словарей. Тезаурус как словарь представляет собой упорядоченную совокупность лексических единиц, в которой в явном виде с помощью специальных помет отражены смысловые отношения (синонимические, родовидовые и ассоциативные) между лексическими единицами. Цель статьи – ознакомление со структурой тезауруса и способами его конструирования. Кроме того в статье описываются микро-, макроструктура и приводятся примеры словарных статей из модели русско-польского тезауруса ценных бумаг.

Wstęp

Gwałtowny rozwój języków specjalistycznych (technolektów) dający się zaobserwować od początku XX wieku wpłynął na pojawienie się terminografii – dziedziny zajmującej się teorią i praktyką konstruowania słowników terminologicznych. Tworzenie słowników terminologicznych poszczególnych branż staje się dziś zadaniem pierwszoplanowym, gdyż utwierdzają one status zawodowy danej dziedziny wiedzy. Bardzo przydatną formą zapisu wiedzy specjalistycznej jest tezaurus. Tezaurus reprezentuje system zależności między konceptami w ramach leksykonu terminologicznego. Tezaurusy mogą być budowane dla każdego zakresu tematycznego, można nimi objąć cały zakres wiedzy ludzkiej. Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie zalet tezausa na tle innych słowników terminologicznych. W konsekwencji zostanie przedstawiona ogólna charakterystyka tezausa, jego struktury oraz przykładowe artykuły hasłowe tezausa z zakresu terminologii papierów wartościowych, stanowiącego pole terminologiczne w obrębie leksykonu terminologicznego finansów i giełdy.

1. Tezaurus – ogólna charakterystyka

Tezaurus terminologii branżowej jako typ słownika reprezentuje wiedzę zawodową z uwzględnieniem wszystkich systemotwórczych związków zachodzących między pojedynczymi składnikami danego leksykonu terminologicznego¹. Analizując dostępne na rynku wydawniczym tezaurusy można pokusić się o ogólny zarys struktury tego typu słownika. Każdy słownik składa się z makrostruktury oraz mikrostruktury. Makrostruktura stanowi ogólną koncepcję słownika, natomiast mikrostruktura to budowa części hasłowej w słowniku. Artykuł hasłowy tezausa opracowywany jest według określonego schematu, którego treść mogą stanowić następujące podstawowe elementy:

- 1) termin hasłowy,
- 2) eksplikacja znaczenia terminu,
- 3) mikrotezaurus (paradygmat terminologiczny, w ramach którego funkcjonuje termin hasłowy),
- 4) ekwiwalenty obcojęzyczne.

W zależności od opisywanej dziedziny wiedzy specjalistycznej poszczególne elementy mikrostruktury słownika mogą mieć różną formę, dostosowaną do charakteru tej wiedzy.

¹ *Języki specjalistyczne. Słownik terminologii przedmiotowej*, J. Lukszyn (red.), Warszawa 2005, s. 141.

Terminy hasłowe w słownikach terminologicznych wybierane są z uwzględnieniem następujących zasad: zasady adekwatnego ograniczenia zbioru terminologicznego w słowniku, zasady systematyzacji oraz zasady międzynarodowej harmonizacji terminologii w słowniku². Pierwsza z zasad oznacza konieczność ustalenia korpusu niezbędnych tekstów będących nośnikami aktualnej terminologii oraz wyodrębnienia pożądanej terminologii branżowej. Druga zasada sprowadza się do uporządkowania leksykonu w obrębie słownika, czyli określenia makro- i mikrostruktury. Ostatnia zasada oznacza kojarzenie narodowego leksykonu terminologicznego z prymarnym systemem terminologicznym, co oznacza uwzględnienie w słowniku ekwiwalentów z języków światowych, które posiadają rozbudowane zasoby słownictwa specjalistycznego w danej dziedzinie. W związku z tym w słowniku można (ale nie jest to obowiązkowe) uwzględniać ekwiwalenty obcojęzyczne w takich językach jak: angielski, niemiecki, francuski, rosyjski, hiszpański czy włoski.

Z kolei eksplikacja znaczenia terminu w tezaurysie sprowadza się do przedstawienia definicji danego terminu. W zależności od typu definicji w literaturze przedmiotu wyróżnia się cztery stopnie dokładności tezaury terminologii branżowej³.

Słownik pierwszego stopnia dokładności (1°) zbudowany jest w oparciu o definicję predykatywną, która podaje charakterystykę generyczną obiektu oraz jego podstawową cechę dystynktywną, w rezultacie czego powstaje dwuwymiarowy obraz systemu konceptualnego.

Drugi stopień dokładności (2°) charakteryzuje tezaurus, w którym zastosowana została skrócona definicja intensjonalna. Ten typ definicji składa się z kilku wybranych charakterystyk obiektu, umożliwiających przeciwstawienie danego obiektu innym obiektom wspólnego systemu konceptualnego. Tego typu definicja pokazuje miejsce terminu w systemie oraz jego związki z innymi elementami systemu.

W słowniku trzeciego stopnia dokładności (3°) jednostki uporządkowane są na podstawie pełnych definicji intensjonalnych, co oznacza, że przestrzeń semantyczna w takim słowniku odznacza się bardziej złożoną strukturą w porównaniu z tezaurem 2° dokładności. Ponadto w definicji ustalane są związki zachodzące pomiędzy pokrewnymi systemami terminologicznymi.

Czwarty stopień dokładności (4°) charakteryzuje tezaurus zbudowany na podstawie definicji realnej. W definicji uwzględnia się niektóre właściwości wspólne dla obiektów należących do różnych dziedzin wiedzy. Tezaurus zbudowany

² J. Lukszyn, W. Zmarzer, *Teoretyczne podstawy terminologii*, Warszawa 2006, s. 134.

³ *Ibidem*, s. 160-165.

wany w oparciu o tego typu definicję uwzględnia także związki dalsze, niejawne oraz hipotetyczne.

Mikrotezaurus ujawnia siatkę relacji semantycznych właściwych dla danego systemu konceptualnego. W tezaurusach mikrotezaurus sprowadza się do ukazania paradygmatu terminologicznego, w którym funkcjonuje termin hasłowy. Budując tezaurus można uwzględnić następujące relacje semantyczne: relacja rodzajowo-gatunkowa, relacja partytywna, relacja kontrydiktoryjności, relacja synonimii, relacje asocjacyjne (poza wyodrębnioną jako oddzielny typ – relacją kontrydiktoryjności) i inne.

Relacja rodzajowo-gatunkowa wskazuje na termin górny oraz dolny w stosunku do terminu hasłowego. Z kolei relacja partytywna (część – całość) ujawnia terminy całościowe oraz terminy partytywne (oznaczające część). Relacja kontrydiktoryjności przedstawia termin semantycznie przeciwstawny w stosunku do terminu hasłowego. Relacja synonimii może ukazywać dokładny termin synonimiczny lub przybliżony termin synonimiczny. Relacje asocjacyjne mogą dotyczyć następujących związków: surowiec – produkt, działanie – sprzęt/ narzędzie, ilość – jednostka, materiał – właściwość, materiał – stan, materia/substancja – właściwość, działanie – sprawca itd. Opisuując wskazane powyżej relacje wykorzystuje się ogólnie przyjęte symbole graficzne (zob. Tabela 1) bądź symbole literowe (zob. Tabela 2, Tabela 3).

Tabela 1. Wybrane symbole graficzne opisujące relacje semantyczne w artykule hasłowym

Symbol graficzny	Typ terminu
↑	termin nadrzędny
↓	termin podrzędny
↗	termin całościowy
↘	termin partytywny
↔	termin przeciwstawny
≡	dokładny termin synonimiczny
≅	przybliżony termin synonimiczny
≈	termin skojarzony

Źródło: opracowanie na podstawie *Języki specjalistyczne. Słownik terminologii przedmiotowej*, J. Lukszyn (red.), Warszawa 2005.

Tabela 2. Symbole literowe opisujące relacje semantyczne w artykule hasłowym

Symbol literowy	Objaśnienie symbolu
U	używaj (deskryptor tytułowy, termin preferowany)
NU	nie używaj (askryptor reprezentowany przez deskryptor tytułowy, termin zabroniony)
SD	szerszy deskryptor
WD	węższy deskryptor
SDR	szerszy deskryptor rodzajowy
WDR	węższy deskryptor rodzajowy
SDC	szerszy deskryptor – całość
WDC	węższy deskryptor – część
KD	kojarzenie deskryptorów

Źródło: opracowanie na podstawie L. A. Bielicka, *Metodyka i organizacja opracowania tezaury*, Warszawa 1988.

Tabela 3. Symbole literowe opisujące relacje semantyczne proponowane przez ISO

Symbol literowy	Typ terminu
USE	termin preferowany
UF	use for (termin zabroniony)
TT	top term (termin kategorialny)
BT	broader term (termin szerszy)
BTG	broader term generic (termin szerszy rodzaj-gatunek)
BTP	broader term partitive (termin szerszy całość-część)
NT	narrower term (termin węższy)
NTG	narrower term generic (termin węższy rodzaj-gatunek)
NTP	narrower term partitive (termin węższy część-całość)
RT	related term (termin skojarzony)

Źródło: opracowanie na podstawie ISO 2788, s. 32.

Ostatnim elementem artykułu hasłowego teaurusu mogą być ekwiwalenty obcojęzyczne. Ekwiwalenty jednostki hasłowej w podstawowych językach światowych takich jak: angielski, francuski, niemiecki czy rosyjski pełnią rolę dodatkowego sposobu semantyzacji jednostek hasłowych.

2. Tezaurus na tle innych słowników terminologicznych

Istotę teaurusu określają trzy zasadnicze charakterystyki: zwartość, ciągłość oraz produktywność⁴. Zwartość teaurusu jest odzwierciedlona poprzez ukazanie wielostronności związków semantycznych pomiędzy poszczególnymi konceptami. Zwartość teaurusu ujawnia się w odpowiednim dlań paradygmacie terminologicznym, ukazanym za pomocą techniki teauryzowania. Dzięki zastosowaniu tej techniki odnotowane zostają relacje pomiędzy terminem hasłowym a innymi elementami opisywanego systemu. Dla porównania, większość dostępnych na rynku wydawniczym słowników terminologicznych konstruowana jest w oparciu o technikę separowania, w której termin hasłowy stanowi autonomiczną jednostkę wiedzy – tego typu słowniki noszą miano słowników endocentrycznych. Korzystanie z nich zakłada samodzielne odtwarzanie danego systemu konceptualnego, co często przerasta możliwości wielu użytkowników, którzy nie są specjalistami w danej dziedzinie.

Z kolei ciągłość teaurusu powoduje, iż każda jednostka konceptualna może stanowić punkt wyjścia przy określaniu jego struktury pojęciowej. Oznacza to, iż rekonstrukcję danego systemu terminologicznego można rozpocząć w dowolnym miejscu w słowniku. Tego typu działanie jest oczywiście niemożliwe do wykonania korzystając ze słownika endocentrycznego.

Produktywność teaurusu przejawia się w jego zdolności do generowania nowych pojęć w ramach danej dziedziny wiedzy. Prawidłowo skonstruowany tezaurus terminologii branżowej reprezentuje wiedzę zawodową w sposób wyczerpujący oraz uwzględnia wszystkie systemotwórcze związki zachodzące pomiędzy pojedynczymi składnikami konkretnego leksykonu terminologicznego. Ponadto ujawnia luki w strukturze kognitywnej danego leksykonu terminologicznego, dzięki czemu stymuluje rozwój wiedzy zawodowej.

Kolejną zaletą teaurusu, która wyróżnia go na tle endocentrycznych słowników terminologicznych jest to, iż spełnia on funkcję kontrolną. Za jego pomocą można ocenić powstające teksty specjalistyczne pod kątem ich merytoryczności. Co więcej, tezaurus terminologii branżowej pełni funkcję prognozowania nowych

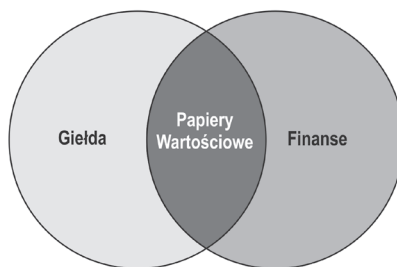
⁴ *Języki specjalistyczne...*, s. 141.

kierunków rozwoju danej dyscypliny, przedstawiając stan wiedzy w danej dziedzinie w formie zunifikowanych algorytmów myślenia zawodowego⁵.

3. Projekt tezaurusu terminologii papierów wartościowych

Obecnie papiery wartościowe odgrywają bardzo ważną rolę w funkcjonowaniu gospodarki rynkowej. Posługiwanie się nimi wymaga zapoznania się z terminologią funkcjonującą w obrębie tego pola terminologicznego, poznaniem istoty papierów wartościowych, ich funkcji oraz zasad ich obrotu. W niniejszym podrozdziale zostaną przedstawione projekt makro- i mikrostruktury tezaurusu terminologii papierów wartościowych.

Papiery wartościowe stanowią pole terminologiczne w ramach leksykonów terminologicznych o nazwach *Finanse* oraz *Giełda*, co można graficznie zilustrować w postaci następującego modelu:



Rys. 1. Model zakresu tematycznego tezaurusu o dwóch dziedzinach nadrzędnych.

Aby stworzyć tezaurus z zakresu terminologii papierów wartościowych w pierwszej kolejności należy określić korpus tekstów, z którego po skrupulatnej analizie zostaną wybrane pojęcia reprezentatywne dla opisywanego w tezaursie fragmentu dziedziny. W przypadku papierów wartościowych korpus tekstów mogą stanowić ustawy, podręczniki akademickie oraz słowniki terminologiczne i encyklopedie z tego zakresu. Kolejnym etapem pracy nad tezaurem jest selekcja terminów. Forma tezaurusu w praktyce rozwiązuje problem ilościowy terminologii w słowniku⁶, pozwalając na porządkowanie terminologii w oparciu o przygotowany schemat mikrotezaurusu.

⁵ J. Lukszyn, W. Zmarzer, *Teoretyczne podstawy...*, s. 158.

⁶ A. Marchwiński, *Związki interdyscyplinarne w słowniku terminologii lingwistycznej*, [w:] *Metajęzyk lingwistyki, Systemowy słownik terminologii lingwistycznej*, J. Lukszyn (red.), Warszawa 2001, s. 153.

3.1. Makrostruktura tezaurusa

Pod pojęciem makrostruktury rozumiana jest ogólna koncepcja słownika terminologicznego. Rodzaj systematyzacji terminologii w słowniku powinien być adekwatny do rodzaju wiedzy specjalistycznej utrwalonej w danym leksykonie. Terminologia w tezauruse może być przedstawiona w układzie: alfabetycznym, systematycznym, graficznym bądź za pomocą kombinacji podanych układów. Projektowany słownik ze względu na różną terminologię obsługującą dany papier wartościowy może mieć układ systematyczny, przykładowo:

- a) terminologia związana z wekslami (A),
- b) terminologia związana z czekami (B),
- c) terminologia związana z akcjami (C),
- d) terminologia związana z obligacjami (D),
- e) ..., itd.

Tezaurus o układzie systematycznym powinien zawierać również alfabetyczny indeks terminów w nim występujących.

3.2. Mikrostruktura tezaurusa

Parametry mikrostruktury zostały bardzo wnikliwie opisane w literaturze przedmiotu⁷. Proponowany układ artykułu hasłowego został opracowany w oparciu o analizę relacji pomiędzy pojęciami w opisywanym polu terminologicznym, jakim są papiery wartościowe. Elementy mikrostruktury oraz ich symbole przedstawia poniższa tabela:

Symbol	Element mikrostruktury
A	przykładowe oznaczenie miejsca w systemie
T (np. 1)	termin hasłowy (liczba porządkowa)
*	termin skrótowiec
D	definicja
↑	termin nadrzędny
↓	termin podrzędny
↗	termin całościowy
✓	termin partytywny
↔	termin przeciwstawny
→	termin komplementarny
≡	termin synonimiczny
≈	termin skojarzony
PL	ekwiwalent polski
EN	ekwiwalent angielski

⁷ Zob. С.В. Гринев, *Введение в терминографию*, Москва 2008, s. 21-23; J. Lukszyn, W. Zmarzer, *Teoretyczne podstawy...*, s. 136; Ł. Karpiński, *Zarys leksykografii terminologicznej*, Warszawa 2008, s. 111.

Poniżej zostały przedstawione dwa artykuły hasłowe w proponowanym słowniku. Jak można zauważyć w przypadku tych dwóch artykułów hasłowych, nie wszystkie parametry wymienione w tabeli pojawiły się w opisie tych jednostek terminologicznych.

A

T.1. вексель

D ценная бумага, обособленный документ, строго предусмотренной формы, содержащий безусловное обязательство выдавшего его лица произвести платеж указанной суммы поименованному в векселе лицу в обусловленный срок

↑ ценная бумага

↓ простой вексель, переводной вексель; дисконтный вексель, процентный вексель; товарный вексель, финансовый вексель, казначейский вексель; обеспеченный вексель, необеспеченный вексель; предъявительский вексель, ордерный вексель и др.

↗ вексель

✓ вексельная метка, вексельная сумма и др.

→ вексеledатель

≈ вексеledержатель, авалист

PL weksel

EN promissory note; single bill

T.2. вексеledатель

D заемщик, должник, выдавший вексель, получивший по нему кредит и обязанный погасить вексель, вернуть кредит

↔ вексеledержатель

≈ вексель

PL wystawca weksla

EN bill drawer

Wnioski

Reasumując powyższe rozważania, tezaurus terminologii branżowej wydaje się idealnym typem słownika zarówno dla laików w danej dziedzinie, jak i specjalistów. Ukazując relacje w systemie, pozwala on obiektywnie ocenić strukturę wiedzy zawodowej w danej dziedzinie. Ponadto dzięki swojej budowie odzwierciedla terminologię specjalistyczną w sposób wyczerpujący oraz systematyczny. Należy pamiętać, iż stworzenie fachowego słownika terminologii branżowej wiąże

się z przestrzeganiem wyznaczonych zasad, związanych z budową makro- i mikrostruktury, bez których nie można osiągnąć zamierzonego celu.

Bibliografia

- Bielicka L.A., *Metodyka i organizacja opracowania tezauryusa*, Warszawa 1988.
- Języki specjalistyczne. Słownik terminologii przedmiotowej, J. Lukszyn (red.), Warszawa 2005.
- Karpiński Ł., *Zarys leksykografii terminologicznej*, Warszawa 2008.
- Leski K., *Zasady budowy tezauryusa*, Warszawa 1978.
- Lukszyn J., Zmarzer W., *Polsko-rosyjski tezaurus konstant kulturowych*, [w:] *Języki specjalistyczne. Kulturowy i leksykograficzny obraz języków specjalistycznych*, Ł. Karpiński (red.), Warszawa 2008.
- Lukszyn J., Zmarzer W., *Teoretyczne podstawy terminologii*, Warszawa 2006.
- Marchwiński A., *Związki interdyscyplinarne w słowniku terminologii lingwistycznej*, [w:] *Metajęzyk lingwistyki, Systemowy słownik terminologii lingwistycznej*, J. Lukszyn (red.) Warszawa 2001.
- Szczurek K., *Projekt słownika terminologii dotyczącej funkcjonowania Unii Europejskiej – założenia i przykłady*, [w:] *Komunikacja specjalistyczna. Od terminologii do leksykografii*, Ł. Karpiński (red.), Warszawa 2011.
- Zmarzer W., *Leksykografia terminologiczna*, [w:] *Teoretyczne podstawy terminologii*, F. Grucza (red.), Wrocław 1991.
- Гринев С.В., *Введение в терминографию*, Москва 2008.

Iwona Mokwa-Tarnowska

Politechnika Gdańska

ASSESSMENT OF STUDENT LANGUAGE SKILLS IN AN E-LEARNING ENVIRONMENT

SUMMARY

Assessment of student language skills in an e-learning environment

This article presents the role of various assessment structures that can be used in a VLE. e-Learning language courses offer tutors a wide range of traditional and computer-generated formative and summative assessment procedures and tools. They help to evaluate each student's progress, monitor their activities and provide varied support, which comes from the tutor, the course structure and materials as well as other participants. The format and ownership of procedures are also very important as they introduce variety, comprehensiveness and personalisation into assessment. Besides computer-generated feedback and tutor marking, also peer assessment and self-assessment play a significant role because they help students build confidence and develop analytical, critical-thinking and reflection skills, which result in them becoming self-directed learners in the future. The introduction of e-assessment into course design can have a number of positive effects, but it may also cause a number of serious concerns. If appropriately applied, technology used for delivering formative feedback and evaluating student progress in a summative way can enhance the quality of the learning process. However, if an e-learning course is overloaded with computer-generated tests, it will not engage students, and the dropout rate will be high.

Key words: e-learning, VLE, formative and summative assessment, language courses
e-learning

STRESZCZENIE

Ocenianie umiejętności językowych studentów w środowisku e-learningowym

Artykuł prezentuje rolę różnych struktur, służących do oceny pracy ucznia w wirtualnym środowisku edukacyjnym. Kursy e-learningowe oferują nauczycielom szeroki wachlarz procedur i narzędzi, które mogą oni wykorzystać do przeprowadzenia oceny formatywnej i sumatywnej w sposób tradycyjny i przy użyciu komputera. Pozwalają one na ocenianie postępów uczniów, monitorowanie ich aktywności oraz wprowadzanie różnych typów wsparcia ze strony nauczyciela, struktury kursu i materiałów, a także samych studentów. Zróżnicowane procedury oceniające oraz zaangażowanie uczniów w proces oceniania umożliwiają wielostronność i personalizację. Obok oceny dokonywanej przez system i nauczyciela, ważną rolę na kursie internetowym odgrywa współocenie i samoocenie, gdyż aktywności te pomagają studentom budować poczucie własnej wartości oraz rozwijać umiejętność myślenia analitycznego, krytycznego i refleksyjnego, dzięki którym mogą oni stać się uczniami samoregulacyjnymi. Wprowadzenie oceniania komputerowego może mieć liczne efekty pozytywne, ale może też być powodem wielu problemów. Właściwie wykorzystane technologie internetowe, użyte do oceniania formatywnego i sumatywnego, wpływają na podwyższenie jakości procesu edukacyjnego. Ogromna liczba testów wygenerowanych przez system może jednak zniechęcić studentów do pracy i stać się powodem wysokiego odsetka rezygnacji z uczęszczania na kurs.

Extensive and careful assessment whether traditional taking into account overall student performance and carried out in a classroom situation, or computer-supported made by the teacher on the basis of written assignments, exercises and exams or e-assessment of students' participation in e-learning programmes poses a great challenge for educators and course developers. Particularly the latter raises different questions because not only does its structure have to be carefully considered but also the way it is delivered is of crucial significance.

According to JISC¹, e-assessment 'is the end-to-end electronic assessment processes where ICT is used for the presentation of assessment activity, and the recording of responses. This includes the end-to-end assessment process from the perspective of learners, tutors, learning establishments, awarding bodies and regulators, and the general public'. Innovative methods are being adopted and new tools are being implemented to make assessment objective, thorough and balan-

¹ JISC, *Effective Practice with e-Assessment*, 2007.

ced as well as student-friendly and supportive. Different institutions are making every effort to develop evaluation techniques which could replace paper-based examinations in the future, and which will be more effective and more informative from the point of view of both educators and students – whether they can achieve success is yet to be seen.

An affective e-learning language course requires various evaluation structures. Learners' language skills can be assessed in many ways before an e-learning course, during it, at the end of each module and on completion of the whole course. During a diagnostic assessment process, which may take place on enrolment or prior to the commencement of a course for students whose level ranges from intermediate to advanced, e.g., in Technical Writing in English, students' general knowledge of the language can be tested, especially if it is not known to the staff. During the process tutors should definitely check if course participants know basic linguistic terminology, which they will need to understand task instructions, which ought to be in English, and if they are able to use essential language structures, which they will need to proceed with genuine and simulated writing². Such testing will not be necessary if course participants attend other language programmes at the same time or if e-learning is a component of a blended course³ they have earlier joined.

Formative⁴ assessment, which provides learners with feedback on their progress, which enriches their understanding of the subject matter, and which shows them how well they have been able to meet course aims and objectives is frequently referred to as 'assessment for learning'⁵. In order for it to be effective, it has to be provided throughout the whole course. The focus on its developmental role is what makes it student-centred and student-friendly. What is more, being assessed in a formative way, students get gradually accustomed to assessment practice, which they will find very supportive when they understand that its purpose is to speed up the learning process.

² A comparison between simulated and genuine writing is presented by R. Wenzel in *The Education of a Language Teacher*, Gdańsk 2001, pp. 96-107.

³ I. Mokwa-Tarnowska, *Blended Learning in a Digital Age*, [in:] *II International Language Conference: Employee Empowerment, Learning Foreign Languages in a Corporate Environment*, M. Chomicz and K. Paszkowski (eds.), Warszawa 2009.

⁴ B. Cowie and B. Bell, *A Model of Formative Assessment in Science Education* „*Assessment in Education*” 1999, 6, 101-116; T. Crooks, *The Validity of Formative Assessments*, Paper presented to the British Educational Research Association Annual Conference, University of Leeds, 13-15 September 2001, <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001862.htm> [accessed 20 September 2013].

⁵ JISC, *Effective Practice with e-Assessment*, 2007, 6; M-N. Lamy and R. Hampel, *Online Communication in Language Learning and Teaching*, Basingstoke 2007, p. 91.

Summative assessment⁶, which is sometimes described as ‘assessment of learning’⁷, can be carried out at the end of each module to show students how well they have developed new knowledge or skills. Its purpose is also to provide the tutor and course participants with the information whether some more difficult issues still need explaining, analysing or practising. Finally, summative assessment done at the end of each module shows which students may start working on the next section, which have to retake the end-of-the module test or which need further practice or assistance to be able to successfully complete the module. On completion of the whole e-learning programme, student progress may be evaluated once again by means of a test. For example, in the case of courses that focus on developing the writing skill such as Technical Writing or Academic Writing this is not necessary because in order to pass each module, students should be required to submit a long tutor-marked assignment, which being either genuine or simulated writing will provide a more comprehensive picture of student’s progress and achievements. Provided students have passed every module, they can pass the whole course on the basis of their aggregate marks. However, more extensive tests or detailed examinations can be given to learners who have studied language areas such as vocabulary and grammar, and linguistic theories or who have tried to upgrade all their skills during a general English course and an ESP course.

Both formative and summative assessment of participants of a tutor-supervised e-learning course can be conducted in different ways, either traditionally or using tools available in an e-learning environment. Whichever method will be used depends on the tutor’s preferences, course objectives and the type of skills and knowledge that the course is structured around. Neither method is better than the other because their nature is different. They should supplement each other. The ratio between traditional methods and e-assessment methods must also depend on the structure of an e-learning programme, the environment, that is, the management system which supports the course, and the availability of an appropriately equipped classroom in the case of exams and final tests. It can change over time during the coursework. However, it should be stressed that traditional assessment made by the teacher, especially the formative one, is more student-friendly. The educator can always personalise their assessment procedures. Thus, it is more in keeping with the student-centred approach. Moreover, students who

⁶ D. Scott, *Curriculum Studies: Boundaries: Subjects, Assessment, and Evaluation*, New York 2003, <http://books.google.com/books?id=llc8VhacrD8C&pg=PA203&dq=summative+assessment&cd=3#v=onepage&q=summative%20assessment&f=false> [accessed 6 November 2013]; J. M. Atkin, P. Black and J. Coffey (eds.), *Classroom Assessment and the National Science Education Standards / Committee on Classroom Assessment and the National Science Education Standards*, Washington 2005.

⁷ JISC, op. cit.

sit examinations that include open questions can expand on their answers, which enables them to present more language structures in context and a thorough understanding of the problem in a more natural way, which in turn is very much in line with constructivism⁸. Computer-based assessment on language courses is of limited usage as teachers or course developers have to foresee the correct answers to their multiple-choice quizzes, cloze tests or matching exercises, and enter their feedback into the system in the design phase. Delivering such final tests or exams, they are able to check only a small fraction of issues covered by the course. As a result, the assessment of student progress is definitely inconclusive. In the constructivist paradigm, which underlies learning and teaching in an e-learning environment, particularly in a virtual learning environment (VLE)⁹, students should be encouraged to construct meaning through writing texts that show in-depth analyses based on the acquired knowledge and skills.

The format and ownership of procedures are also very important as they introduce variety, comprehensiveness and personalisation into assessment. If appropriately applied, technology used for delivering formative feedback and evaluating student progress in a summative way can enhance the quality of the learning process. Educators who want to apply e-assessment solutions first have to carefully analyse assessment needs of the students who will participate in the e-learning programme, the tutors who will monitor student work in the virtual classroom, and the award granting body. They should also consider the nature of the subject itself. Then they must adapt assessment techniques to their findings, and decide in which subject areas they can be applied or where they should not replace traditional evaluation methods. Next they ought to analyse which techniques are the best and most powerful of those available or of those that can be easily developed or purchased. New ways of evaluating student work and progress during an e-learning course can be effective only if all the above mentioned factors are taken into account. It is not worth experimenting with e-assessment if tutor marking, because of its value and quality, has proven to be effective.

Both formative and end-of-the module summative assessment in an online course such as Technical Writing in English or Academic Writing or English for

⁸ A. Jordan, O. Carlile and A. Stack, *Approaches to Learning: A Guide for Teachers*, Meidenhead 2008, pp. 55-62; J. Piaget, *Mechanisms of Perception*, New York 1969; J. Bruner, *Toward a Theory of Instruction*, Cambridge, MA. 1966; E. von Glasersfeld, *Radical Constructivism*, New York 1995; L. S. Vygotsky, *Mind in Society*, M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner and E. Soubberman (eds.), Cambridge, MA 1978.

⁹ A virtual learning environment is a course management system, which provides the developer and tutor with a number of tools to foster different types of communication and interaction between the tutor and the students, and between and among the students themselves. Moodle, an open source system, is gaining in popularity in Poland and across the academic world.

Mechanical Engineers can be traditional. The former can be delivered by the tutor when they see that students struggle with some language structures and vocabulary items which they do not know or which they find difficult to correctly use, or when they realise that learners have problems applying text structure constraints within a given genre. Formative feedback may be sent to students via email, it may also be provided during chats or online discussions carried out in the virtual classroom. It may have the form of comments, remarks, suggestions, advice, requests, reflection points, analysis or descriptive evaluation. Traditional summative assessment which evaluates students' ability to produce a text must be done in writing. The tutor should send their feedback written in an electronic format, e.g., in a .DOC file directly to the student, and they should also post some general comments together with the mark for the assignment to the course website, that is, they should place it in the appropriate section, e.g., called the Gradebook. In a VLE such as Moodle, both the comment and mark are only visible to the tutor and the student who has written the work.

Computer-based assessment, that is, e-assessment, both diagnostic, formative and summative, can be very effective if it is delivered in the form of a multiple-choice test with randomised question selection. Such a format allows for the objective evaluation of student progress and achievements. However, it cannot be used to test the understanding of any subject or any topic. Nowadays it is often applied to evaluate the knowledge of students of law, medicine, life sciences, nursing and languages¹⁰, that is, the knowledge which involves memorising a vast number of facts, data and other detailed information. In the case of languages, the mastery in the use of vocabulary items or some grammar structures, obviously only in the contexts in which their occurrence is unambiguous, can be tested by multiple-choice questions delivered online. Computer-based tests which check the knowledge of students of science and technology are more difficult to develop. When learners apply critical thinking skills and analytical skills to problem solving, not only the right answer but also the way they have reached it are important. This means that the stages of reasoning students have gone through are equally significant and should be evaluated. In such a case tutor marking is indispensable, and cannot be replaced with e-assessment.

Another important thing is that e-learning quizzes, which include multiple choice, true/false and matching questions, should be set up so that they will discourage students from cheating, and so that they will engage them in learning. Because the tool used to develop them has a lot of settings, which can be edited any time, it is easy to achieve the most useful effects. For example, students can

¹⁰ JISC, *op. cit.*, p. 22.

see their grades or correct answers or both at a specified time, that is, during the attempt or after it when the quiz is still open or when the quiz has been finished and submitted to the system or when the quiz is closed and cannot be any longer approached by students. The system can also randomly choose questions from a prepared bank, and each student can get a different set. It is also advisable to allow the course management system to change the order in which the selected questions are displayed within the test if the order is not important. However, if the test has to be done sequentially and each question is related to the previous one or if the next question can be accessed only after the previous one has been correctly answered, the order in which questions were entered should be preserved. Another thing is that too many items in one quiz can deter learners from doing it carefully, and can disturb their concentration. This may result in them clicking on any answer that seems right, and going through the quiz as fast as possible. Feedback obtained in this way is much less constructive than if it was based on a tutor-marked exercise with open questions. The score stored in the system does not provide the tutor with much information either. All things considered, the tutor should not assess students' newly acquired knowledge and skills only on the basis of their performance in computer-generated quizzes. However, if they are well-designed, they can be a valuable source of information about progress rate. The inclusion of a great number of quizzes of this kind in the course means excessive and unnecessary workload. Instead of being an engaging activity, they can become a hindrance for learning.

During an online course in general English or English for Specific Purposes or a course in literature or linguistics, tutors can adopt different assessment procedures, which can be used to evaluate tests, examinations, case studies, projects, e-portfolios, papers, tasks, exercises and answers to open questions. Besides computer-generated feedback and tutor marking, also peer assessment and self-assessment play a significant role¹¹, as they help students build confidence and develop analytical, critical-thinking and reflection skills, which will result in them becoming self-directed learners in the future¹². The shift in the ownership of assessment procedures from only teacher-based to student-based can lead to greater student engagement in the learning process and better learning outcomes¹³. The focus on creating a proper environment for active learner participation in course activities is especially important when e-learning is taken into account, as inactivity, often caused by the lack of interest and engaging tasks, leads to a high

¹¹ M-N. Lamy and R. Hampel, op. cit., p. 96.

¹² C. Burke, *What is Critical Thinking?* 2003. <http://critthinking.weebly.com/week-1-what-is-critical-thinking.html> [accessed: 20 September 2013].

¹³ A. Jordan, O. Carlile and A. Stack, op. cit., p. 65.

drop-out rate. Various tools available to both tutors and students in a VLE that allow creating social space, e.g. discussion forum, wiki, chat, workshop, can be used for assessing knowledge, skills and performance, and to introduce different assessment procedures.

During the course students have to perform different tasks, on the basis of which they can be assessed. At the beginning, in order to engage them in the learning process, the tutor should encourage the participants to familiarize themselves with the environment. This can be achieved by assigning a short self-introduction task, which can be placed either on a discussion forum or in the Blog section or in the file labelled 'Notes', all of which are an inherent part of a virtual learning environment. Students can be asked to introduce themselves by writing a few sentences about their professional interests¹⁴. This results in the participants feeling less isolated – a very common feeling which working from home via the Internet evokes. By learning about one another's interests and goals, students are more likely to perceive themselves to be members of a classroom community. Thus, online learning will take place in a more natural environment. Besides, the tutor

¹⁴ During her one-semester online courses in Technical Writing developed in Moodle, the author always asks her students to introduce themselves, and treats the task as the first assignment. The learners are asked to write a few sentences about themselves. To make it easier, those who do not know what information to include are advised to answer the following questions: 'What do you study and why?', 'What are your professional interests?', 'Why did you decide to join the course?'. Because there is no kick-off workshop prior to the commencement of the course, the tutor thinks that by introducing themselves in this way, the students will be able to find out more about one another. The assignment is always posted to the general discussion board. It includes instructions how to write a short self-introduction, and a request to submit it via the forum. Thus, every post can reach every participant as well as the tutor – the Moodle system not only displays it on the general discussion forum but also sends it to the learners' private email accounts. Due to this assignment, the tutor always learns more about the writing skills of the enrolled students. No suggestions as to the style or length of the answers are given. The results are always similar. Most of the students can produce a coherent text, fairly informative and written to the point. All of them make various mistakes, mostly structural. They use wrong tenses, wrong prepositions and sometimes inadequate vocabulary. They sometimes struggle with the correct word order, and subordinate clauses lack the proper structure. The students have also problems using articles, sometimes in simple contexts. However, on the whole, a great number of the texts are always relatively well written. By completing this assignment, the participants learn something about one another, and they understand that they are part of a cohort group. They are no longer names on the list, but real students who are on the same course. The task allows the tutor to get to know her learners, their interests and expectations, as well as some of their language problems. The tutor has decided not to evaluate the introductory assignment in order not to discourage the students. They could feel inhibited if they saw how many mistakes they made. The most frequently made mistakes – some phrases wrongly translated from Polish into English which the students may need to write their CVs or covering letters – are regularly used by the tutor to prepare a final quiz, which aims at teaching and not testing. For details see: I. Mokwa-Tarnowska, *Student Activity in an e-Learning Environment*, [in:] *Modern Approaches to LSP: Selected Issues in Teaching Adults at Higher Educational Level*, L. Szczuka-Dorna (ed.), Poznań 2013.

can assess the general writing skills of the participants, if their language competence in this respect was not identified earlier, and can update the content of the course to meet the needs of the students as well as introduce responsive support structures¹⁵. e-Learners.com¹⁶ also advises online students to write about their hobbies and interests in their bio page, to find somebody in the cohort they could make friends with, to regularly visit the course and take part in all discussions and chats, to communicate with other students as frequently as possible and to look for different opportunities to meet fellow students as well as to get in touch with the tutor via e-mail whenever they need some advice or if they want to share information. On the one hand all the above mentioned activities engage students and motivate them to work efficiently in an e-learning environment, on the other hand they create numerous possibilities to carry out an assessment of a number of skills, both language, analytical, critical-thinking and reflective.

e-Learning courses should promote student self-assessment. VLEs have many tools, which enable developers to create various resources, that is, more static educational materials. It must be emphasized that they should not be composed of long informative and explanatory texts, because such materials will not engage students, who will immediately lose interest if the resource they are reading is only packed with information in the form of running text. In order to keep students focused, every webpage with a lot of information should include different tasks that break up the text, self-assessment points being one of them. Short questions concerning what the student has just read show them what is important and what should be remembered. They also stimulate self-reflection, teach how to approach problems and encourage an in-depth analysis. Answers to such tasks can be provided on the same webpage or in a special file uploaded in the location specified in the instructions or in the syllabus or linked to an icon on the main page. They may not be given at all. In that case, students must be informed that they can write their reflections and responses, if they like to do so, and upload them to the course website for tutor's formative assessment.

Learners can benefit from an e-learning programme if the system of student support is well-defined and explained at the beginning of the course. If they know how to help others, they will more eagerly provide support; on the other hand if those who need advice are familiar with the course policy towards encouraging peer support, they will seek it and accept it. The best way to change students'

¹⁵ I. Mokwa-Tarnowska, *Support Mechanisms in Teaching Technical Writing in the Online Environment*, [in:] *International Language Teaching Conference: Seeking Most Effective Methods at Different Levels – Organisation, Methodology, Tools*, M. Chomicz and B. Treła (eds.), Warszawa 2008.

¹⁶ e-Learners.com, *How to Avoid Feeling Isolated in Your Online Class*, <http://www.elearners.com/online-education-resources/online-learning/how-to-avoid-feeling-isolated-in-your-online-class/> [accessed: 20 September 2013].

attitude is to introduce peer review¹⁷. Before the task, the tutor must define what aspects students have to take into account and how to assess them when evaluating writings and projects of their classmates. They should prepare a set of clear instructions on how to give advice to other group members, and how to assess their works. In some VLEs there are tools which allow designing such an activity. For example, in Moodle the tutor can use the tool called 'workshop'. The system automatically sends submitted assignments to the specified number of reviewers, who after fulfilling the task upload their feedback for the tutor's acceptance. If the tutor decides that it meets the required standard, they pass it on to the reviewee by clicking on the appropriate icon. If the procedures are straightforward, students will treat peer assessment as another activity which involves analysing, commenting and writing.

The assessment of students' progress carried out during the course allows the tutor to modify the existent support structures and introduce new ones. Additional exercises and tasks should be uploaded to the course webpages if the participants struggle with vocabulary, grammar, cohesion, coherence or the understanding of the content of the resources. After correcting submitted assignments and sending their feedback to the students, the tutor must decide whether to add some activities to the course content, and whether to make them available to all the participants or only to some. They can label new additions as optional, and target both those students who feel the need to improve their skills because they are insufficient, and those who want to test and assess their language competence. The tutor can monitor and evaluate each student's progress by accessing appropriate logs and checking what they have read, which quizzes they have started and which they have completed, what mistakes they have made, and how many times they had approached a certain question until they found the correct answer. If the tutor notices any problem areas, they can easily change the content, add new quizzes, provide additional tasks or start a new discussion on possible solutions. They can personalize their support and concentrate on individual needs. The purpose of at least some quizzes developed in a VLE should be to teach students and not to test them. This means that learners must be allowed to attempt them as many times as they want. The tutor can always change the settings, and may decide not to show the correct answers until, e.g., the last week of the coursework finishes. However, students must be informed in advance when they are supposed to be displayed.

¹⁷ Maija Tammelin a former lecturer in the Department of Languages and Communication at Helsinki School of Economics (now Aalto University School of Business) has successfully introduced peer review of reports to the online courses in Academic Writing she has developed. Before the task, her students were given a list of questions they had to answer when reading other group members' assignments. Then the comments were checked by the tutor and sent to the author of the report, who was supposed to incorporate them into the final version to be submitted for tutor assessment.

A new approach to assessment methods can be seen in an increasing popularity of e-portfolios¹⁸. Using this tool, students can present the knowledge they have gained, skills they have acquired and self-reflection abilities they have developed. They can show how they have matured over a period of time, and how much their knowledge has increased. They can submit their e-portfolios, which are being constructed throughout the whole learning process, for assessment and validation whenever the tutor needs them or when they want them to be reviewed. The difference between this evaluation method and more traditional ones lies in the degree of personalisation. e-Portfolios enable students to choose what they want to present, and how they want to present the learning outcomes, thus not only the content but also the skills necessary to use this tool may be assessed. What is more, a student's development over a period of time can be seen. Using e-portfolios with students attending language, literature and linguistics courses or any other classes during which learners develop their language skills can bring positive effects if the tutor manages to encourage their students to upload regular entries. This can be achieved by asking course participants to record answers to reflective tasks or points, included in the reading resources to increase student engagement and concentration. The production of entries in e-portfolios should be regarded as an additional activity whose purpose is to develop students' writing, analytical and reflective skills.

There are various advantages of introducing e-assessment into course design. Feedback is instantaneous, which is especially important in the case of formative assessment, which supports students throughout the learning process. On-demand diagnostic testing speeds up enrolment procedures, and on-demand formative testing can quickly identify problem areas. Computer-based assessment can also help to manage an increasing number of students, whose works would otherwise have to be examined by a lot of staff. The results delivered by computer software are objective and accurate. The course management system can also track down students whose performance exceeds expectations, and those who are lagging behind. As a result, the tutor can immediately provide the weak with additional tasks and support, and the most brilliant ones with more challenging tasks and more difficult problems. Finally, e-assessment can offer a better testing environment for students with physical disabilities, who

¹⁸ Although an e-portfolio is still an innovative tool, it has been in use as an assessment method in a number of vocational programmes. The BA (Hons.) Learning through Technology degree course at Ultraversity, Anglia Ruskin University, is offered entirely online. Students use an e-learning platform to collaborate with one another and access course resources. They record their achievements, learning outcomes and the progress in understanding important issues in e-portfolios, they can also decide whether to upload their productions for peer review. See: Anglia Ruskin University, <http://www.ultraversity.net/> [accessed 20 September 2013]; JISC, *op. cit.*, p. 32.

may feel more comfortable sitting an exam delivered in an easy to use electronic format.

Introducing e-assessment may cause a great number of serious concerns. Firstly, remedial procedures in case of computer failure during a test or exam which aims to measure progress and achievements and which students take on the campus have to be developed. Which means that back-up systems need to be designed in order to recover lost data. Secondly, testing should be carried out in an environment in which there are reliable tools allowing for the authentication of the user. Thirdly, to avoid plagiarism, students' work during an exam has to be monitored by means of special software¹⁹. Fourthly, the quality of question design is extremely important. Educators must develop such questions to which answers are straight and precise. Only these responses typed in by students during a test or examination which exactly match the ones uploaded earlier to the system by the staff will be recognised by the system as correct. If a question requires a complex answer, it is highly unlikely that all accurate options can be predicted by course developers. Thus, even good answers can be regarded by the system as wrong if these wordings have not been stored. What is more, inaccuracies in spelling cause that a correct answer with some spelling errors is always treated by the system as incorrect. All answers in a VLE such as Moodle have to be carefully introduced by the developer, and students must be warned that even a double space instead of a single one in between, e.g., words is regarded by the system as a mistake. For example, at University of Manchester possible spelling problems that students can have during online examinations have been addressed by adding a subject-specific word list of 1500 terms stored in an HTML file, uploaded to the WebCT environment²⁰, in which tests are developed at this university. Students choose the right term from the list, and paste it into the dialogue window²¹. To conclude, ineffective question and task design can undermine the whole idea of e-assessment.

Frequent assessment provides feedback and enhances the learning process. Course developers and decision makers have to decide what form it should have,

¹⁹ Farnborough Sixth Form College, one of Britain's top sixth form colleges, has overcome the problem of plagiarism by installing a plagiarism detecting tool which monitors student activity during an exam. It takes screenshots and shows data transmission paths if necessary. The information it records is kept in a secure place, and can be retrieved if cheating is suspected. The existence of this tool has so far acted as a deterrent. The college also uses privacy screen filters, which do not allow students to read what is on other screens as they appear black when viewed at an angle. See: JISC, op. cit., p. 21; The Sixth Form College Farnborough, the. <http://www.farnborough.ac.uk/> [accessed: 20 September 2013]. When students at Reid Kerr College (now West College Scotland), sit an exam, questions on their screens are randomized, no case of cheating has been registered there.

²⁰ WebCT is a proprietary virtual learning environment, developed at the University of British Columbia.

²¹ For details see: JISC, op. cit., p. 29.

whether traditional or electronic. If they choose e-assessment, they must realise that its inclusion in the learning design can have serious implications for education. Staff and students need to be trained how to approach computer-based tests. Money has to be invested in applying the best possible software to quarantine the quality of assessment procedures²². Moreover, tutors should understand that e-assessment is not only a way of evaluating students' progress and achievements but it is also a means of identifying various problems learners cope with during an online course. Due to it, educators can immediately support their students helping them to engage effectively in course activities. This will result in them meeting course aims and objectives, and becoming more proficient users of the language they are learning as well as better self-directed learners.

Bibliography

- Anglia Ruskin University, 2010, <http://www.ultraversity.net/> [accessed: 20 September 2013].
- Atkin J. M., P. Black and J. Coffey (eds.), *Classroom Assessment and the National Science Education Standards / Committee on Classroom Assessment and the National Science Education Standards*, Washington 2005.
- Bruner J., *Toward a Theory of Instruction*, Cambridge, MA 1966.
- Burke C., *What is Critical Thinking?* <http://critthinking.weebly.com/week-1-what-is-critical-thinking.html> [accessed: 20 September 2013].
- Cowie B. and B. Bell, *A Model of Formative Assessment in Science Education*. „Assessment in Education” 1999, no. 6.
- Crooks T., *The Validity of Formative Assessment*, Paper presented to the British Educational Research Association Annual Conference, University of Leeds, 13-15 September 2001, <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001862.htm> [accessed: 20 September 2013].
- e-Learners.com, *How to Avoid Feeling Isolated in Your Online Class*, 2010. <http://www.elearners.com/online-education-resources/online-learning/how-to-avoid-feeling-isolated-in-your-online-class/> [accessed: 20 September 2013].
- Glaserfeld E., von, *Radical Constructivism*, New York 1995.
- JISC, *Effective Practice with e-Assessment*, 2007.
- Jordan A., O. Carlile and A. Stack, *Approaches to Learning: A Guide for Teachers*, Meidenhead 2008.
- Mokwa-Tarnowska I., *Support Mechanisms in Teaching Technical Writing in the Online Environment*, [in:] *International Language Teaching Conference: Seeking Most Effective Methods at Different Levels – Organisation, Methodology, Tools*, M. Chomicz and B. Trela (eds.), Warszawa 2008.

²² ‘People often talk about the cost of e-learning, which is the wrong attitude. It is about value and what it brings to the institution. The people cost is substantial, but a good investment’, – comments Richard Parsons, Director of e-Learning at Dundee. See: Ibidem, p. 23.

- Mokwa-Tarnowska I., *Blended Learning in a Digital Age*, [in:] *II International Language Conference: Employee Empowerment: Learning Foreign Languages in a Corporate Environment*, M. Chomicz and K. Paszkowski (eds.), Warszawa 2009.
- Mokwa-Tarnowska I., *Student Activity in an e-Learning Environment*, [in:] *Modern Approaches to LSP: Selected Issues in Teaching Adults at Higher Educational Level*, L. Szczuka-Dorna (ed.), Poznań 2013.
- Piaget J., *Mechanisms of Perception*, New York 1969.
- Scott D., *Curriculum Studies: Boundaries: Subjects, Assessment, and Evaluation*, New York 2003, [http://books.google.com/books?id=llc8VhacrD8C&pg=PA203&dq=summative +assessment&cd=3#v=onepage&q=summative%20assessment&f=false](http://books.google.com/books?id=llc8VhacrD8C&pg=PA203&dq=summative+assessment&cd=3#v=onepage&q=summative%20assessment&f=false) [accessed: 6 November 2013].
- Sixth Form College Farnborough, the, 2010, <http://www.farnborough.ac.uk/> [accessed: 20 September 2013].
- Vygotsky L.S., *Mind in Society*, M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner and E. Souberman (eds), Cambridge, MA 1978.
- Wenzel R., *The Education of a Language Teacher*, Gdańsk 2001.

Michał Mordań

Uniwersytet w Białymstoku

**WSPÓŁCZESNE PRZEZWISKA MIESZKAŃCÓW
BIELSKA PODLASKIEGO MOTYWOWANE
CECHAMI ZEWNĘTRZNYMI**

SUMMARY

**Contemporary nicknames of residents of Bielsk Podlaski motivated
by external features**

The article is devoted to Bielsk Podlaski residents' modern nicknames that are motivated by external characteristics of their carriers. Nicknames referring to external appearances are extremely diverse in terms of the semantic class of unofficial personal names. Classification of the collected material was made by taking into account the incentive factor, which allowed to distinguish the following groups of anthroponyms: nicknames motivated by color and hairstyle, height, corpulence, general build, construction of the individual parts of the body, external disability, attractiveness, the deportment, statics/dynamics and the way of performing the activities, a way of dressing, accessories, as well as determining a few external characteristics simultaneously. A collection of nicknames was also distinguished by indicating the overall similarity with the designator, without giving the specific motivating feature.

On account of the way in which the name is connected with the designator, two types of nomination were distinguished: direct nomination, where the motivating word is used in the basic sense, and indirect (metaphorical or metonymic), which takes into consideration the secondary (portable) sense of the incentive word.

Key words: linguistic, onomastics, anthroponymy, nicknames

РЕЗЮМЕ

**Современные прозвища жителей г. Бельск Подляшский,
мотивированные внешними чертами**

Статья посвящается современным прозвищам жителей г. Бельск Подляшский, мотивированным внешними чертами носителей. Прозвища, образованные на основании внешнего вида прозванных лиц, составляют чрезвычайно дифференцированный семантически разряд неофициальных личных наименований. Классификация собранного материала произведена с учетом мотивирующего фактора, позволяющего выделить следующие группы антропонимов: прозвища мотивированные цветом волос и прической, ростом, весом, телосложением, характерными особенностями отдельных частей тела, физическими недостатками наружности, привлекательностью, походкой, статикой/динамикой и способом выполнения действий, манерой одеваться, особенными атрибутами, а также указывающие одновременно на несколько внешних черт. Выделена также группа прозвищ, образованных на основании общего сходства с денотатом без уточненной мотивирующей черты.

По способу связи наименования с денотатом выделяются два номинативных типа: прямая номинация, где мотивирующее слово употребляется в основном значении, и косвенная (метафорическая или метонимическая), в которой учитывается вторичное (переносное) значение мотивирующего слова.

Przezwiśka są nieoficjalnymi, fakultatywnymi i dodatkowymi (obok imienia i nazwiska) osobowymi nazwami wsnymi. Odznaczają się one spontanicznym charakterem, nacechowaniem emocjonalnym i zachowaną motywacj semantyczną. Formacje te występują w języku potocznym, gwnie w mikrosystemach gwarowych i środowiskowych. Ponadto, przezwiśka antroponimiczne, w odróżnieniu od przezwiśk okazjonalnych, są mianami indywidualnymi, identyfikujący mi konkretnego nosiciela¹.

¹ Zob. m.in. N. Ananiewa, *Miejsce i funkcje przezwiśk w słowiańskich systemach onomastycznych (na przykładzie języka polskiego i rosyjskiego)*, [w:] *Przezwiśka i przydomki w językach słowiańskich*, S. Warcho (red.), cz. I, Lublin 1998, s. 27; A. Cieřlikowa, *Przezwiśka*, [w:] *Polskie nazwy wsne. Encyklopedia*, E. Rzetelska-Feleszko (red.), Warszawa – Kraków 1998, s. 121; M. Czaplicka-Jedlikowska, *Twórczość werbalna uczniów w świetle przezwiśk szkolnych a polszczyzna regionalna miasta Inowrocławia*, [w:] *Polszczyzna regionalna. Polszczyzna miast i miasteczek Mazowsza i Podlasia*, H. Sędziak, D. Czyż (red.), cz. IV, Ostroeka 2006, s. 149; R. Łobodzinska, *Antroponimy nieoficjalne we wsi Brzezówka (gmina Szczucin)*, [w:] *Przezwiśka i przydomki w językach słowiańskich*, S. Warcho (red.), cz. I, Lublin 1998, s. 241; U. Sokółska, *Przezwiśka mieszkańców kilku wsi letniskowych w województwie podlaskim*, [w:] *Studia Slawistyczne. Pogranicza: kontakty kulturowe, literackie, językowe. Materiały z II Międzynarodowej Konferencji Naukowej*, L. Dacewicz, B. Dworakowska (red.), t. 7, Białystok 2008, s. 203.

Celem niniejszego artykułu jest prezentacja wyników analizy semantycznej współczesnych przezwisk mieszkańców Bielska Podlaskiego, motywowanych cechami zewnętrznymi nosicieli. Materiał źródłowy zebrano metodą bezpośredniej ankietyzacji, przeprowadzonej wśród uczniów wszystkich klas jednej ze szkół średnich. Respondentów poproszono o zapisanie swoich przezwisk, a ponadto przezwisk kolegów, znajomych, członków rodziny etc., należących do tej samej grupy wiekowej (15–20 lat), przezwisk mieszkańców miasta w innym wieku oraz przezwisk nauczycieli.

W bogatej literaturze onomastycznej² czytamy, że omawiane w tym miejscu nazwy dotyczą przede wszystkim środowiska wiejskiego i uczniowskiego³. Zatem w realiach miejskich to właśnie młodzież szkolna pozostaje grupą będącą zarówno najczęstszymi kreatorami, jak i nosicielami współczesnych przezwisk⁴.

Jak słusznie zauważono⁵, geneza przezwisk (sposób kreowania oraz dobór tworzywa językowego) była taka sama dawniej, jak obecnie, a ich typy motywacyjne w znakomitej większości są wspólne dla wszystkich socjolektów. Podobną prawidłowość stwierdzono w odniesieniu do pól semantycznych wykorzystanych w tworzeniu przezwisk osób należących do różnych klas społecznych. Wynika to z uniwersalnego charakteru mechanizmów psychologicznych i pragmatycznych rządzących ludzką naturą.

² Zob. bibliografia.

³ Zob. m. in. A. Cieślukowa, *Miejsce przezwiska w systemie antroponimicznym (historia a współczesność)*, [w:] *Przezviska i przydomki w językach słowiańskich*, S. Warchoł (red.), cz. I, Lublin 1998, s. 75; L. Gawrońska, *Przezviska i przydomki mieszkańców wybranych wsi małopolskich i mazowieckich – zarys problematyki*, [w:] *Polszczyzna Mazowska i Podlasia. Antroponimia i toponimia Mazowska i Podlasia*, H. Sędziak (red.), cz. VIII, Łomża 2004, s. 92; L. Gawrońska-Sikorska, *Motywacje semantyczne przezwisk nauczycieli (na przykładzie miejskiego środowiska szkolnego)*, [w:] *Polszczyzna regionalna. Polszczyzna miast i miasteczek Mazowska i Podlasia*, H. Sędziak, D. Czyż (red.), cz. IV, Ostrołęka 2006, s.176; T. Giedz, *Przezviska o charakterze metaforycznym i metonimicznym mieszkańców wsi Brzeźno w woj. chełmskim*, [w:] *Przezviska i przydomki w językach słowiańskich*, S. Warchoł (red.), cz. I, Lublin 1998, s. 122; Cz. Kosyl, *Typy motywacyjne przezwisk ludowych*, [w:] *Onomastyka w dydaktyce szkolnej i społecznej*, E. Homa (red.), Szczecin 1988, s. 205; R. Łobodzińska, op. cit., s. 241; M. Sajewicz, *Przezviska mieszkańców kilku wsi z białorusko-ukraińskiego pogranicza językowego na Białostocczyźnie*, [w:] *Przezviska i przydomki w językach słowiańskich*, S. Warchoł (red.), cz. II, Lublin 1999, s. 62; U. Sokółska, op. cit., s. 202.

⁴ Dlatego też bazujemy na nazwach osobowych zanotowanych w środowisku szkolnym, chociaż antroponimy podawane przez uczniów nie odnoszą się jedynie do nich samych lub ich rówieśników, ale dotyczą bielszczan w różnym wieku (zob. wyżej). Próby przeprowadzenia badań wśród pozostałych mieszkańców miasta nie przyniosły zamierzonego efektu, bowiem w środowisku miejskim podstawowym i bardzo często jedynym sposobem identyfikacji pozostaje nazwisko, rzadziej imię, imię + nazwisko, formacja deskrypcyjna typu: imię lub nazwisko + miejsce zamieszkania (pani Zosia z trzeciego piętra, Malinowska z [ulicy] Jarzębinowej).

⁵ Por. A. Cieślukowa, *Miejsce przezwiska...*, s. 75, 77.

Z powyższymi ustaleniami doskonale korespondują wnioski płynące z analizy materiału źródłowego. Poza nielicznymi przykładami określeń pedagogów⁶, wszystkie grupy nosicieli przezwisk wykazują bowiem bardzo podobne tendencje, nawet pewien schematyzm, w zakresie kreacji tej kategorii antroponimów⁷.

Przezwiseka nawiązujące do wyglądu zewnętrznego nosicieli stanowią niezwykle zróżnicowaną pod względem semantycznym grupę nieoficjalnych nazw osobowych. Klasyfikacji⁸ zebranego materiału dokonano z uwzględnieniem czynnika motywującego, który pozwala określić mechanizmy powstania przezwisk⁹:

1. Antroponimy motywowane kolorem włosów i fryzurą:

- kolor włosów: *Biały*, *Blondi* (m) ‘chłopak nosi pasemka blond’¹⁰, *Kura* ‘przefarbowała się na żółto’, *Rudy*, *Ryża*, *Ryży*, *Siwy*;
- długość, ilość, kształt włosów: *Buszmen* ‘ma bujne włosy’, *Loczek* ‘ma kręcone włosy’, *Łysy* ‘nie ma włosów’, *Łysy* ‘ma krótkie włosy’, *Owca* ‘ma kręcone włosy’, *Pudel* ‘ma kręcone włosy’, *SS-man* ‘ma łysą głowę’, *Szopen* ‘ma bujną czuprynę’;
- fryzura (sposób uczesania): *Banderas* ‘ma fryzurę podobną do Banderaśa’, *Bieber* ‘ma fryzurę jak Justin Bieber’, *Iskierka* ‘od specyficznej fryzury, którą nosi’, *Kokon* ‘od sposobu uczesania’, *Kwadrat* ‘ściął włosy na kant’, *Palma* ‘nosi kucyk’, *Piżmak* ‘ma natapirowaną fryzurę’;
- określające jednocześnie dwie cechy (podwójna motywacja): *Hagrid* ‘ma długie puszyste włosy (jak Rubeus Hagrid – bohater książki i filmu *Harry Potter*)’, *Kudłaty* ‘ma dużo kręconych włosów’, *Rudy Jezus* ‘ma długie kręcone włosy’.

Jak dowodzi przedstawiony materiał, najczęstszymi kryteriami motywacyjnymi związanymi z polem semantycznym *włosy* są kolor oraz fryzura. Wśród nazw określających kolor włosów dominują nazwy o charakterze przymiotnikowym

⁶ Związanych z takimi kryteriami jak nauczany przedmiot i sposób prowadzenia zajęć.

⁷ Fakt ten upoważnia do sklasyfikowania semantycznego przezwisk bez ich odrębnego podziału na grupy wiekowe i środowiskowe.

⁸ Przy podziale antroponimów inspirowano się klasyfikacją zaproponowaną przez R. Łobodzińską i L. Tomczak (*Współczesne przezwiseka polskie. Analiza formalna i znaczeniowa*, Wrocław 1988). Względy techniczne wymusiły ograniczenie egzemplifikacji nazw, należących do poszczególnych typów motywacyjnych. Całość zebranego materiału zostanie przedstawiona w innym miejscu.

⁹ Por. Z. Abramowicz, D. Kosior, *Nieoficjalne nazwy osobowe na polsko-wschodniosłowiańskim pograniczu*, [w:] *Przezwiseka i przydomki w językach słowiańskich*, S. Warchoń (red.), cz. I, Lublin 1998, s. 16; D. Bamburek, *Przezwiseka szkolne inspirowane mass mediami*, [w:] *Polszczyzna regionalna. Materiały z sesji językoznawczej w Ostrołęce*, H. Sędziak (red.), Łomża 1999, s. 164.

¹⁰ Wszystkie eksplikacje podano w oryginalnym zapisie, tj. w takiej formie, w jakiej zostały zanotowane w ankietach.

reprezentujące typ nominacji bezpośredniej (*Biały, Rudy, Ryża*). Przewiska, za których podstawę przyjęto sposób uczesania nosiciela, najczęściej urobiono przez skojarzenie z apelatywem o zbliżonym kształcie (*Kokon, Palma, Piżmak*) lub przez porównanie do znanej osoby noszącej podobną fryzurę (*Banderas, Bieber*).

Zauważmy, że kreatorów powyższych przewisk interesują tylko pewne, ściśle określone elementy rzeczywistości. Na przykład, cecha *kolor włosów* dotyczy tylko osób o włosach jasnych bądź rudych (nie występują nazwy wskazujące na włosy ciemne). Podobnie jest realizowana właściwość *kształt włosów* – przewiska posiadają wyłącznie osoby o włosach kręconych (a nie np. prostych).

Powyższy materiał wskazuje również na tendencję, polegającą na uogólnianiu przez młodzież pewnych zjawisk. Przykładem może być przewisko *Łysy*, które posiada osoba rzeczywiście pozbawiona włosów na głowie, jak również osoba mająca włosy krótkie.

2. Antroponimy motywowane wzrostem:

- niski wzrost: *Cypis, Cyganka, Jordan, Krasnal, Kurdupel, Łągin, Lolek, Mała, Mały, Milimetr, Miniaturka, Mucha, Skrzat, Smerf, Żuczek*;
- wysoki wzrost: *Kaktus, Łoś, Tyczka, Wielki Adam, Żyrafa* (f).

Przewiska wskazujące na wzrost nosiciela zostały zaszeregowane do dwóch grup utworzonych na zasadzie całkowitego przeciwieństwa. Ich biegunowość podkreślona jest brakiem wartości pośrednich określających wzrost. Przedstawione przykłady potwierdzają tezę, że bardzo często przewiska są przypisywane osobom, których pewne charakterystyczne cechy odznaczają się wysokim stopniem dywergencji i wyraźnie odbiegają od określonej normy¹¹.

Należy zwrócić uwagę, że nie wszystkie przewiska wymienione w tym miejscu dokładnie odzwierciedlają cechę, która legła u podstawy danej nazwy osobowej. Tak np. antroponimy *Cypis, Mały, Miniaturka* itd. wskazują raczej na ogólne proporcje nosiciela przewiska, a nie tylko na jego wzrost. Taki stan rzeczy może świadczyć o specyficznym sposobie postrzegania świata, zawierającym się w generalizacji poszczególnych pojęć czy zjawisk (w tym wypadku niski = mały). Zastępowanie przymiotników parametrycznych kierunkowych (wysoki, niski) przymiotnikami ogólnowymiarowymi (duży/wielki, mały) jest jedną z zauważalnych tendencji w zakresie kreacji współczesnych nieoficjalnych nazw osobowych¹².

¹¹ Por. L. Gawrońska, op. cit., s. 100; M. Śnieżyński, *Nauczyciele w oczach uczniów. O przewiskach*, Warszawa 1990, s. 25.

¹² Por. Cz. Kosyl, *Przewiska ludowe określające wzrost i tuszę (próba analizy semantycznej)*, [w:] *Przewiska i przydomki w językach słowiańskich*, S. Warchoł (red.), cz. I, Lublin 1998, s. 196.

3. Antroponimy motywowane tuszą:

- chudy: *Chudy, Czacha, Gruby, Kostek, Patyczak, Pumba, Sucha*;
- gruby: *Baryła, Dzik, Grubson, Gruby, Gumiś, Kaban, Kebab, Kotlet, Majonez, Misiek, Miś, Pasztet, Pączek, Ponczek, Pumba, Punia, Puszi, Słoń, Żarówa*¹³.

Przezwiiska określające tuszę zostały sklasyfikowane w dwie przeciwstawne grupy. Antroponimy określające osoby otyłe niemal trzykrotnie przewyższają liczbę nazw identyfikujących osoby szczupłe.

Jak łatwo zauważyć, sporo przezwisk określających tuszę pochodzi od nazw potraw i produktów (*Boczek, Kebab, Kotlet, Majonez, Pasztet, Pączek, Ponczek* (!)). Przez skojarzenie z jedzeniem wzrasta ładunek emocjonalny danego antroponimu, uwydatniając tym samym cechę dominującą nosiciela.

W przypadku przezwiska *Boczek* zastosowano podwójną motywację, kojarząc jego nosiciela nie tylko z odpowiednim apelatywem, ale również z bohaterem serialu *Świat według Kiepskich* Arnoldem Boczkim, odznaczającym się ponadprzeciętną wagą.

4. Antroponimy motywowane ogólną budową ciała:

Przezwiiska określające budowę ciała zostały umieszczone w oddzielnej grupie, ponieważ nie zawsze mamy tu do czynienia z nadwagą/niedowagą (por. poprzedni punkt), a głównym wyznacznikiem jest postura nosiciela. Ponadto, jak stwierdza Cz. Kosyl, „w wielu przypadkach cechy wzrostu i tuszy komunikowane są łącznie, za pomocą jednej nazwy, nie można ich zatem rozpatrywać w izolacji”¹⁴. Do tego zbioru włączono następujące nazwy:

Bembeniec ‘jest okrągły’ (por. ap. *bęben* ‘duży brzuch’), *Kaban* ‘od budowy ciała – jest «przy kości»’, *Kloc* ‘od budowy ciała’, *Klocu* ‘od budowy ciała’, *Klusek* ‘od postury’, *Kwadrat* ‘od postury’, *Słoń* ‘jest dobrze zbudowany’, *Szafa* ‘jest «szeroka»’, *Sztacheta* ‘dziewczyna o «płaskich» kształtach’, *Szynka* ‘od budowy ciała’, *Walec* ‘ma dziwne umięśnienie’, *Wąski* ‘jest dobrze zbudowany’¹⁵.

W odróżnieniu od poprzednich grup, nie stwierdzamy w tym miejscu radykalnego podziału analizowanych nazw na dwa przeciwstawne zbiory. Semantyka

¹³ Interferencje inicjowane różnorodnością w zakresie typologii przezwisk mogą sugerować, że niektóre antroponimy (w obrębie tej samej grupy) reprezentują odmienne typy motywacyjne. Z jednej strony mamy do czynienia z nawiązaniem do cech postaci bajkowych, literackich, filmowych itp. (*Gumiś, Pumba*), z drugiej – z wtórnym znaczeniem (konotacją) leksyki apelatywnej (*Majonez, Pączek*). W niniejszym opracowaniu podziału materiału źródłowego dokonano z uwzględnieniem czynnika motywującego, nie zaś ze względu na etymologię nazwy (zob. również M. Śnieżyński, op. cit., s. 52).

¹⁴ Cz. Kosyl, *Przezwiiska ludowe...*, s. 189.

¹⁵ W kreacji omawianych antroponimów wykorzystano szereg zabiegów stylistyczno-językowych, takich jak antonimia, odległe ciągi asocjacyjne, rozbieżność między nazwą a faktyczną cechą motywującą przezwisko i in.

zacytowanych antroponimów wskazuje natomiast na „odchylenie” w stronę dużych rozmiarów, co wywołuje w większości przypadków skojarzenia negatywne.

5. Antroponimy motywowane charakterystyczną budową poszczególnych części ciała:

Istotnym czynnikiem decydującym o nadaniu określonego przezwiska jest pierwsze wrażenie jego autora, związane z ogólnym wyglądem osoby przezwanej. Stąd też gros nieoficjalnych antroponimów ma swoje źródło w cechach zewnętrznych, takich jak fryzura i kolor włosów, wzrost, tusza, budowa ciała itd. (zob. wyżej). Zebrany materiał dowodzi, że spostrzegawczość młodzieży sięga znacznie głębiej. Uważne obserwacje doprowadziły do powstania nazw osobowych motywowanych poszczególnymi częściami ciała:

- głowa: *Dynia* (m) ‘ma dużą głowę’, *Dynio* (m) ‘ma dużą głowę’, *Głowa* (m) ‘ma dużą głowę’, *Groszek* ‘ma okrągłą głowę’, *Kuroń* ‘od wyglądu głowy’¹⁶, *Kwadrat* ‘ma kwadratową głowę’, *Melon* ‘ma dużą głowę’, *Wodi* ‘ma dużą głowę (jakby miał wodogłowie)’, *Wodogłowiec* ‘ma dużą głowę (jakby miał wodogłowie)’. Wyznacznikami cech percepcyjnych, związanych z polem semantycznym *głowa*, są kształt i wielkość, przy czym w badanym materiale występują wyłącznie antroponimy wskazujące na jej duży rozmiar. Uwagę zwracają nazwy *Kuroń* i *Wodogłowiec*, świadczące o umiejętności kojarzenia faktów przez kreatorów nieoficjalnych nazw osobowych.
- twarz, mina: *Avatar* ‘od wyrazu twarzy’ (por. ap. *avatar/awatar* ‘rzeczywistość wirtualna; reprezentacja uczestników światów wirtualnych’; por. też film *Avatar*), *Bobek* ‘ma okrągłą twarz’ (Bobek – bohater bajki *Muminki*), *Buldog* ‘ma twarz jak u buldoga’, *Ćpunka* ‘od wyrazu twarzy’ (por. ap. *ćpunka* ‘pot.: narkomanka’ SSM¹⁷ 43), *Gekon* ‘jego twarz przypomina twarz gekona’, *Goryl* ‘od wyrazu twarzy’, *Koń* ‘ma krzywą twarz, podobną do końskiej’, *Kwadrat* ‘ma kwadratową twarz’, *Mojżesz* ‘przypomina z twarzy Mojżesza’, *Peppa* ‘ma twarz jak świnka Peppa’ (Świnka Peppa – tytułowa bohaterka brytyjskiego serialu animowanego dla dzieci w wieku przedszkolnym), *Pokemon* ‘ma dziwną twarz’, *Prosiak* ‘ma twarz prosiaka’, *Pyza* ‘ma okrągłą buźkę’, *Sowa* ‘ma minę jak sowa’, *Śledź* ‘ma twarz jak ryba’. Przewiska tej grupy motywowane są budową fizjologiczną (kształtem) twarzy (*Bobek*, *Kwadrat*) oraz jej wyrazem, miną (*Avatar*, *Ćpunka*, *Sowa*). Źródłem nazw osobowych pochodzących od fizjonomii są przede wszystkim apelatywy, reprezentujące świat zwierzęcy (*Buldog*, *Gekon*, *Goryl*, *Koń*, *Prosiak*, *Ryba*, *Sowa*, *Śledź*).

¹⁶ Zob. poprzedni przypis.

¹⁷ SSM – Słownik slangu młodzieżowego, M. Czeszewski (red.), Piła 2001.

- oczy: *Chińczyk* ‘ma skośne oczy’, *Ćpun* (f) ‘ma oczy jakby była naćpana’ (por. ap. *ćpun* ‘pot.: narkoman’ SSM 43), *Mongoł* ‘ma wąskie oczy’, *Ropuch* ‘ma wylupiaste oczy’, *Żaba* ‘ma wylupiaste oczy’, *Żółtek* ‘ma wytrzeszczone oczy’. Grupa przezwisk utworzonych na podstawie pola semantycznego *oczy* liczy 6 nazw. Połowę przedstawionego zbioru reprezentują formacje, pochodzące od oficjalnych i potocznych nazw ras i narodowości (*Chińczyk*, *Mongoł*, *Żółtek*).
- nos: *Dzięcioł* ‘od kształtu nosa’, *Kargul* ‘ma charakterystyczny nos (jak Kargul z filmu *Sami Swoi*)’, *Kociuba* ‘ma spiczasty nos’, *Kosa* ‘ma krzywy nos’, *Łomonosow* ‘ma duży nos’, *Nochal* ‘od budowy nosa’, *Prosiak* ‘od kształtu nosa’, *Słoń* ‘ma nos jak trąba u słonia’, *Wrona* ‘od kształtu nosa’. W tej grupie antroponimów znalazły się przezwiska motywowane wyglądem nosa. W analizowanym materiale można wyodrębnić nazwy, utworzone na zasadzie opisanego konkretnej cechy (*Kociuba* – nos spiczasty, *Kosa* – nos krzywy), jak również nazwy ukazujące ogólne podobieństwo (*Dzięcioł*, *Nochal*, *Prosiak*, *Wrona* – od budowy/kształtu nosa). Ciekawostką jest tu nazwa osobowa *Łomonosow* wykreowana nie przez podobieństwo fizyczne, lecz poprzez asocjacje z nazwiskiem, zawierającym w swojej strukturze element leksykalny *nos*.
- zęby: *Bóbr* ‘w dzieciństwie miał duże wystające zęby przednie’, *Królik* ‘ma duże zęby «jedyneki» jak królik’, *Krystian Szablozębny* ‘ze względu na braki w uzębieniu’, *Pacuk* ‘ma zęby jak u szczura’, *Szczur* ‘ma zęby jak szczur’, *Wiewiór* ‘od wystających zębów «jedynek»’, *Ząbek* ‘od charakterystycznego uzębienia’. Większość przezwisk motywowanych polem semantycznym *zęby* powstała przez skojarzenie z apelatywami zaczerpniętymi ze świata fauny (*Bóbr*, *Królik*, *Pacuk*, *Szczur*, *Wiewiór*). Należy zaznaczyć, że przedstawione asocjacje są jak najbardziej właściwe, ponieważ zwierzęta te wiernie odzwierciedlają omawianą cechę nosiciela przezwiska.
- uszy: *Gacek* ‘ma spiczaste uszy jak nietoperz’, *Plastuś* ‘ma duże uszy’ (*Plastuś* – bohater książki M. Kownackiej *Plastusiowy pamiętnik*), *Ucho* ‘ma odstające uszy’, *Urban* ‘ma odstające uszy’. Przy kreacji przezwisk tej grupy wykorzystano środki stylistyczne będące przykładami nominacji pośredniej: metaforę (*Gacek*, *Plastuś*, *Urban*) i metonimię (*Ucho*). Określenia metaforyczne wskazują na podobieństwo zewnętrzne przewanej osoby do postaci autentycznej lub literackiej.
- piersi: *Big Cyc* (f) ‘ma duży biust’, *Cyca* (f) ‘ma duże piersi’, *Cycata Monia* ‘ma duży biust’, *Cycaty* (m) ‘ma duże piersi’, *Cycek* (f) ‘ma duży biust’, *Cycka* (f) ‘ma wielkie piersi’, *Cycyngen* ‘ma duże piersi’, *Ula Cycula* ‘ma wielkie piersi’. Wysokiej frekwencji zacytowanych antroponimów należy upatrywać w wieku respondentów, w ich zainteresowaniach i obserwa-

ciach. Wszystkie przezwiska dotyczą osób o dużych rozmiarach tej części ciała. Trudno jednoznacznie przesądzać o ich ładunku emocjonalnym. W odniesieniu do mężczyzn przezwiska tego typu z pewnością odznaczają się nacechowaniem negatywnym. W stosunku do kobiet będzie to zależało od indywidualnego podejścia nosicielki przezwiska do kwestii związanych z wyglądem zewnętrznym.

- pupa: *Betoniara* (f) ‘ma tyłek dużych rozmiarów’, *Dupa* (f) ‘ma zgrabną pupę, która podoba się chłopcom’ (por. też ap. *dupa* ‘pot.: dziewczyna, kobieta atrakcyjna seksualnie’ SSM 58), *Szeroka* ‘ma szeroki tyłek’. Przewiska tej grupy dotyczą osób płci żeńskiej. Nazwy *Betoniara*, *Szeroka* przyjmują wydźwięk pejoratywny. Wbrew pozorom, pozytywne konotacje wywołuje antropim *Dupa*. Nie wiadomo, jaki pogląd reprezentuje jego nosicielka, natomiast osoby przezywające odbierają tę nazwę w kategoriach zdecydowanie dodatnich. W języku dzisiejszej młodzieży określenie *Dupa* oznacza osobę atrakcyjną, co potwierdzili sami respondenci w swoich ankietach (‘ma zgrabną pupę, która podoba się chłopcom’).
- karnacja: *Arab* ‘ma ciemną karnację’, *Arab* ‘podobny do Araba’, *Aze* ‘wyglądem przypomina osobę pochodzącą z Azerbejdżanu, chociaż stamtąd nie pochodzi’, *Bambo* ‘ma ciemną karnację’, *Blady Apacz* ‘ze względu na odcień skóry’, *Czarnuch* ‘ma ciemną karnację’, *Czarny* ‘ma ciemną karnację’, *Metys* ‘od wyglądu’, *Murzyn* ‘ma bardzo jasną karnację’, *Murzyn* ‘ma ciemną karnację’, *Rumun* ‘ma ciemną karnację’. Zacytowane przezwiska w większości przypadków nawiązują do osób o ciemnej karnacji (*Arab*, *Aze*, *Bambo*, *Czarnuch*, *Czarny*, *Metys*, *Murzyn*, *Rumun*). Osoby o jasnym odcieniu skóry są identyfikowane nazwami *Blady Apacz* oraz *Murzyn*, przy czym są to antropiminy powstałe na zasadzie przeciwieństwa cech. Dodatkowo jedno przezwisko (*Blady Apacz*) jest przykładem wykorzystania oksymoronu w zakresie tworzenia nazw własnych. Zebrany materiał pozwala stwierdzić, że przezwiska tej grupy najczęściej nawiązują do nazw określających narodowość i rasę (*Arab*, *Aze*, *Czarnuch*, *Czarny*, *Murzyn*, *Rumun*). Ładunek emocjonalny towarzyszący nieoficjalnym nazwom osobowym tej grupy jest zmienny i zależy od nastawienia społecznego, przede wszystkim w środowisku funkcjonowania wymienionych antropimów.

Mniej liczne są przezwiska motywowane innymi częściami ciała:

- usta: *Poziomka* ‘ma ciemne usta’;
- policzki: *Chomik* ‘ma policzki jak u chomika’, *Pyza* ‘ma pyzate policzki’;
- broda: *Trzybroda* ‘wygląda jakby miała trzy brody’;
- cera: *Pryszczu* ‘ma gładką cerę’;

- mięśnie: *Chudy* ‘ma w bicepsie 38’, *Hardcorowy Koks* ‘ma duży biceps’ (por. ap. *koks* ‘pot.: farmakologiczny środek dopingujący’ SSM 110), *Kwadrat* ‘ma duże mięśnie’;
- palce: *Żuraw* ‘ma długie palce jak żuraw’.

6. Antroponimy motywowane ułomnością zewnętrzną:

Chory ‘ma zeza’, *Cyklop* ‘ma zeza’, *Gorbaczow* ‘zgarbiona postawa ciała’, *Skwara* ‘miała spierzchnięte usta’, *Zezmenka* ‘ma zeza’.

Przezwiseka powyższego zbioru, nacechowane zdecydowanie pejoratywnie, uwypuklają wszelkie niedostatki wyglądu zewnętrznego człowieka. Nierzadko mamy do czynienia z nazwami, nawiązującymi do często występującej wady wzroku, przy czym zacytowane antroponimy (*Chory*, *Cyklop*, *Zezmenka*) hiperbolizują tę przypadłość, zwiększając tym samym negatywny wydźwięk przezwiseka i deprecjonują obraz jego nosiciela.

7. Antroponimy motywowane atrakcyjnością:

Hoży ‘jest ładny’, *Keks* ‘jest przystojny’ (por. ap. *ciacho* ‘atrakcyjna dziewczyna, chłopak’ SSM 32), *Młody* ‘wygląda bardzo młodo, młodziej niż na swój wiek’, *Piękna* ‘jest bardzo ładna’.

Grupa ta skupia przezwiseka o zdecydowanie pozytywnym nacechowaniu emocjonalnym. W nominacji chętnie wykorzystywano formacje przymiotnikowe.

8. Antroponimy motywowane sposobem poruszania się:

Czołg ‘porusza się jak czołg’, *Flinston* ‘porusza się jak Fred Flinston – bohater bajki *Między nami jaskiniowcami*’, *Modelecza* ‘chodzi jak modelka’, *Szcząła* ‘od sposobu poruszania się’ (por. ap. *strzała*), *Szczur* ‘szybko chodzi między ławkami’, *Świnia* ‘od sposobu chodzenia’, *Techno-gołąb* ‘chodzi jak gołąb’, *Troll* ‘ze względu na sposób chodzenia’.

Przezwisekami tej grupy nazwano osoby o charakterystycznym sposobie poruszania się. Zwracano uwagę zarówno na chód powolny i niezgrabny (*Czołg*, *Flinston*, *Świnia*), jak również na szybki (*Szcząła*, *Szczur*), zmanierowany (*Modelecza*) i inny, specyficzny dla danej osoby (*Techno-gołąb*, *Troll*).

9. Antroponimy motywowane statyką/dynamiką; sposobem wykonywania czynności:

Bryczko ‘jest bardzo ruchliwy’ (por. ap. *brykać* ‘żywiłowo biegać, podskakując’ SJP¹⁸ 46), *Franklin* ‘jest powolny – jak żółw Franklin’ (Franklin – tytułowy bohater serialu animowanego dla dzieci *Witaj, Franklin*), *Kuternoga* ‘powolna nauczycielka’, *Strus* ‘jest trochę nadpobudliwy i wszystko szybko robi’, *Strus pędziwiatr* (f) ‘jest bardzo powolna’, *Zamulacz* ‘cechuje go brak dynamiki i spowolnione ruchy’, *Zawias* ‘często się zawiesza’.

¹⁸ SJP – *Popularny słownik języka polskiego*, B. Dunaj (red.), Warszawa 2001.

Powyższe antroponimy zostały sklasyfikowane w dwa zbiory, które można scharakteryzować za pomocą pary antonimicznych pól semantycznych *szybko* – *wolno*.

10. Antroponimy motywowane sposobem ubierania się:

Batman ‘nosi szeroki sweter’, *Bosy* ‘nie nosi butów’, *Cytrynka* ‘ubiera się w pstrokate rzeczy’, *Dres* ‘cały czas nosi dresy’ (por. ap. *dres* ‘o chłopaku noszącym dresy, adidas, skórzaną kurtkę itp.’; *dresiarz*’ SSM 56), *Dres* (f) ‘ciągle chodzi ubrana na sportowo’, *Emo* ‘od sposobu ubierania się’, *Hipster* ‘od ubioru’, *Kolorowa* ‘nosi kolorowy sweter’, *Krowa* ‘nosi biało-czerwoną bluzę’, *Moherowy beret* ‘cały czas nosi moherowy beret’, *Pies* ‘nosi bluzę z nadrukiem w kształcie psa’, *Sandał* ‘nosi w szkole sandały’, *Skin* ‘chodzi w glanach’, *Smerf* ‘nosi niebieskie dresy’, *SS-man* ‘od sposobu ubierania się’, *Żabcia* ‘od sposobu ubierania się’.

Elementy ubioru odznaczają się względnie wysoką produktywnością w zakresie tworzenia nieoficjalnych nazw osobowych. Stanowiąc jeden z podstawowych składników, na podstawie których następuje ocena charakterystyki zewnętrznej człowieka, są interesującym tworzywem, motywującym współczesne przezwiska.

Zacytowane nazwy są wynikiem wnikliwej obserwacji stylu ubierania się oraz stałych elementów ubioru (*Bosy*, *Cytrynka*, *Dres*, *Emo*, *Hipster*, *Moherowy beret*, *Sandał*, *Skin*, *SS-man*, *Żabcia*). Niektóre przezwiska zostały nadane wskutek wybiórczych spostrzeżeń (*Batman*, *Krowa*, *Pies*, *Smerf*). Jak można przypuszczać, szeroki sweter, bluza z nadrukiem w kształcie psa, niebieskie dresy itd. nie są codziennym strojem osób przezwanych. Są one jednak na tyle oryginalne i na tyle zwróciły uwagę otoczenia, że szybko stały się źródłem nieoficjalnych nazw osobowych. Ponadto kilka przezwisk (*Dres*, *Emo*, *Hipster*, *Skin*) nawiązuje do nazw grup (subkultur) młodzieżowych, których jednym z charakterystycznych wyznaczników jest styl ubierania się.

11. Antroponimy motywowane dodatkami:

Błaszak ‘nosi aparat na zębach’, *Diastemka* (f) ‘ma diastemy między zębami’, *Jaruzelska* ‘nosi duże ciemne okulary’, *Kuternoga* ‘nosi ochraniacz na nodze’, *Robocop* ‘nosi ochraniacz na nodze’, *Serek* ‘kiedyś nosił plecak z serkiem’, *Soczewka* ‘nosi okulary’, *Stępień* ‘nosi okulary’ (*Stępień* – bohater sitcomu polskiej produkcji *13. posterunek*), *Szkiełko* ‘nosi okulary’.

Zacytowany zbiór antroponimów jest przejawem spostrzegawczości i pomyślności osób, będących kreatorami przezwisk.

12. Antroponimy wskazujące na kilka cech zewnętrznych (podwójna motywacja):

Biały ‘jest bardzo blady i jest blondynem’, *Gucio* ‘niski i gruby (jak bohater bajki *Pszczółka Maja*)’, *Hagrid* (m) ‘wysoki i dobrze zbudowany (jak bohater *Hagrid*)’, *Jezus* ‘włosy i twarz ma podobne do Chrystusa’, *Koks* ‘niski i szczupły’ (por. ap. *koks* ‘pot.: farmakologiczny środek dopingujący’

SSM 110), *Makaron* (f) ‘chuda i wysoka’, *Misiek* ‘jest mały i ma okrągłą twarz’, *Mrówka* ‘jest szczupła i niska’, *Szafa* ‘duża waga i duży tyłek’, *Szczerbata* ‘ma odstające zęby i sepleni’, *Szczur* ‘od włosów i twarzy’, *Szczurek* ‘jest niski i chudy’.

W grupie przezwisk nawiązujących do wyglądu zewnętrznego nosiciela zanotowano 12 antroponimów motywowanych podwójnie. Ich źródłem są na ogół te same cechy, które odznaczają się największą produktywnością w nominacji tradycyjnej (pojedynczej): wzrost, włosy, tusza, fizjonomia, ogólna budowa ciała. Najliczniej reprezentowane są nazwy nieoficjalne nawiązujące do wzrostu i tuszy.

13. Antroponimy wskazujące na ogólne podobieństwo z desygnatem:

W grupie nieoficjalnych nazw osobowych nawiązujących do cech zewnętrznych nosiciela znalazł się dość bogaty zbiór przezwisk o nieskonkretyzowanej motywacji okolicznościowej¹⁹. Są one przeniesieniami rzeczownikowymi innych nazw o różnej semantyce:

- nazwy zwierząt: *Chicken/Cziken* (ang. *chicken* ‘kurczak’), *Kaczka*, *Kret*, *Krowa*, *Małpa*, *Pawian*;
- nazwy roślin: *Ananas*, *Banan*, *Pomidor*, *Szczypiorek*;
- nazwy potraw: *Blinek*, *Parówka*;
- etnonimy: *Chińczyk*, *Cyganeczka*, *Cyganka*, *Eskimos*;
- postacie związane z historią, światem polityki, muzyki i sportu: *Gortat* ‘podobny do M. Gortata’, *Hitler*, *Kaczka* ‘jest podobny do lidera partii PiS’, *Kleopatra*, *Zenek z Akcentu*;
- postacie z filmów, bajek, kreskówek i gier komputerowych: *Bolek* ‘podobny do bohatera bajki *Przygody Bolka i Lolka*’, *Casso* ‘podobny do postaci z gry komputerowej’, *Frodo* ‘podobny do Frodo Bagginsa’ (Frodo Baggins – bohater literacki, główna postać powieści *Władca Pierścieni*), *Gonzo* ‘podobny do muchy Gonzo’ (Gonzo – bohater serialu *The Muppet Show*), *Ludwiczek* ‘wygląda jak Ludwiczek z bajki *Świat według Ludwiczka*’, *Muminek* ‘podobny’ (Muminek – bohater książki i filmu z cyklu *Muminki*), *Maciej Lubicz* ‘podobny do bohatera telenoweli *Klan*’, *Mario* ‘podobny do postaci Mario z gry’, *Miś Jogi/Jogi* ‘podobny do Misia Yogi’, *Mort* ‘podobny do Morta – bohatera z bajki’, *Nindza* ‘od wyglądu’, *Paździoch* ‘podobny do Mariana Paździocha – bohatera serialu *Świat według Kiepskich*’, *Rika* ‘podobna do postaci z bajki’, *Rysiek* ‘podobny do Ryśka z telenoweli *Klan*’, *Tarzan* ‘z wyglądu przypomina Tarzana’, *Zgredek* (f) ‘podobna do Zgredka

¹⁹ Respondenci zapisywali w ankietach: „podobny do ...”, „przypomina ...”, lub „od wyglądu zewnętrznego”. Dodatkowe wywiady również nie przyniosły zamierzonego efektu, ponieważ osoby biorące udział w badaniu nie potrafiły nazwać konkretnej cechy, od której zostało utworzone dane przezwisko.

- bohatera książek i filmów o Harrym Potterze’;
- inne nazwy: *Kosmita* ‘podobny do kosmity’, *Manekin* ‘podobny do manekina’, *Pedalek* ‘od wyglądu’, *Sexy Lala* ‘bo wygląda wstrętnie’.

Na podstawie powyższego zestawienia można stwierdzić, że największą popularnością w procesie kreacji przezwisk tej grupy cieszą się bohaterowie filmów, bajek, kreskówek i gier. Przyczyn takiego stanu rzeczy należy upatrywać w zainteresowaniach współczesnej młodzieży, jak również w silnym oddziaływaniu audycji telewizyjnych oraz gier komputerowych.

Jak wynika z powyższych rozważań, analizowane w niniejszym opracowaniu przezwiska są kreowane na podstawie cech fizycznych i wyglądu zewnętrznego przezywanej osoby. Przedstawione antroponimy spełniają kryteria pozwalające zakwalifikować je do grupy przezwisk antroponimicznych – nazwy te zarówno identyfikują konkretną osobę, jak też ją charakteryzują²⁰. Jako struktury ze znaczeniem oceniającym służą wartościowaniu otaczającej rzeczywistości²¹.

Każde przezwisko w mniejszym lub większym stopniu wykazuje związek z nosicielem (przy czym może to być eksplikacja znana jedynie autorowi i/lub osobie przezywanej oraz najbliższemu otoczeniu). Ze względu na sposób, w jaki nazwa wiąże się z desygnatem, wyróżnia się dwa typy nominacyjne: nominację bezpośrednią i pośrednią²². W przypadku nominacji bezpośredniej wyraz motywujący jest użyty w podstawowym znaczeniu, np. *Bosy* ‘nie nosi butów’, *Chudy* ‘jest chudy’, *Mały* ‘jest mały’, *Piękna* ‘jest bardzo ładna’. Przy kreacji wielu przezwisk autorzy wykorzystali wtórne znaczenie wyrazu motywującego (motywacja pośrednia), gdzie wyraz może być użyty metaforycznie (*Dynia* ‘ma dużą głowę’, *Smerf* ‘jest niskiego wzrostu’) lub metonimicznie (*Diastemka* ‘ma diastemy między zębami’, *Ucho* ‘ma odstające uszy’, *Ząbek* ‘od charakterystycznego uzębienia’). Przewiska metaforyczne i metonimiczne w większym stopniu, niż nazwy powstałe drogą motywacji bezpośredniej, mogą wskazywać na sposób postrzegania świata i wartościowania otaczającej rzeczywistości²³.

Cz. Kosyl stwierdza, że „zjawiskiem względnie często spotykanym jest rozbieżność między znaczeniem wyrazu motywującego przezwisko, a cechą faktycznie przysługującą obiektowi nominacji”²⁴. Fakt ten znajduje potwierdzenie w ana-

²⁰ Piszą o tym również M. Czaplicka-Jedlikowska (op. cit., 149), T. Giedz (op. cit., s. 121) i in.

²¹ Por. T. Giedz, op. cit., s. 121; D. Cybulska, *Przewiska indywidualne uczniów i nauczycieli występujące w języku młodzieży szkół łomżyńskich*, [w:] *Polszczyzna regionalna. Polszczyzna miast i miasteczek Mazowsza i Podlasia*, H. Sędziak, D. Czyż (red.), cz. IV, Ostrołęka 2006, s. 215; M. Śnieżyński, op. cit., s. 39.

²² Por. Cz. Kosyl, *Przewiska ludowe...*, s. 191.

²³ Por. T. Giedz, op. cit., s. 122.

²⁴ Cz. Kosyl, *Przewiska ludowe...*, s. 190.

lizowanym materiale, np. *Cyklop* ‘ma zeza’, por. ap. *cyklop* ‘w mitologii greckiej: olbrzym mający jedno oko, umieszczone pośrodku czoła’ SJP 70, *Kaktus* ‘wysoki’, por. ap. *kaktus* ‘roślina występująca w ogromnej ilości gatunków, najczęściej o grubych łodygach pokrytych kolcami’ SJP 205. Cytowane przezwiska poświadczają też użycie antonimii jako środka stylistycznego, wykorzystywanego w kreacji tej kategorii nazw osobowych, por. *Łysy* ‘ma długie włosy’, *Jordan*, *Łągin* ‘jest niskiego wzrostu’, *Gruby*, *Pudzian*, *Pumba* ‘chudy’, *Wąski* ‘dobrze zbudowany’, *Żółtek* ‘ma wytrzeszczone oczy’, *Pryszczu* ‘ma gładką cerę’, *Murzyn* ‘ma bardzo jasną karnację’, *Struś pędziwiatr* ‘jest bardzo powolna’ itd. Ponadto można mówić o wykorzystywaniu przez autorów przezwisk odległych asocjacji skojarzeniowych, np. *Błaszak* ‘nosi aparat na zębach’, *Brzuch* ‘lubi żeberka’, *Keks* ‘jest przystojny’, *Kura* ‘przefarbowała się na żółto’ itd.

Posługiwanie się różnymi elementami gry językowej jest jednym ze sposobów tworzenia współczesnych przezwisk²⁵. Do częstych zabiegów można odnieść wszelkiego rodzaju zdrobnienia i zgrubienia baz motywacyjnych (*Cyganeczka*, *Cytrynka*, *Diastemka*, *Modelecza*, *Szczurek*, *Ząbek*, *Żabcia*; *Baryła*, *Betoniara*, *Czacha*, *Mrówa*, *Skwara*, *Żarówa*). Pożądany efekt zostaje osiągnięty drogą modyfikacji formalno-językowych, polegających na dodaniu lub odrzuceniu odpowiednich substratów. Najczęściej są to komponenty z podstawowym elementem *-k-* w części sufiksальной (a więc morfemy *-ek*, *-ka*, *-ik*, np. *Szczurek* < *Szczur*, *Cytrynka* < *Cytryna*; *Betoniara* < *Betoniarka*, *Mrówa* < *Mrówka* itd.).

Kolejną grupę stanowią przekształcenia paradygmatyczne. W analizowanym materiale wykorzystano formacje powstałe wskutek zmiany rodzaju gramatycznego (*Klusek*, *Ropuch*, *Wiewiór*, *Cycek*), nazwy zawierające w wygłosie pseudo-sufiks *-i* utrudniający identyfikację płci nosiciela (*Blondi*, *Puszi*, *Wodi*), formant *-o* (*Bryczko*, *Dynio*) oraz substrat *-u* (*Klocu*, *Koksu*, *Pryszczu*), będący skostniałą formą wołacza przeniesioną do mianownika. Badania prowadzone nad nieoficjalnym nazewnictwem osobowym potwierdzają rosnącą popularność tego typu struktur przy kreacji współczesnych przezwisk²⁶.

Do innych zabiegów językowych, z których korzystano tworząc omawiane antroponimy, należy zaliczyć nietypowe formy zapisu przezwisk, często nieodpowiadające normom gramatycznym, graficznym i ortograficznym (*Cziken*, *Jogi*, *Łągin*, *Nindza*, *Ponczek*, *Szczała*, *Zezmenka* itd.). Niektóre z zacytowanych przykładów stanowią swoistą próbę kodyfikacji obcych nazw przy ich dostosowaniu do norm języka polskiego.

²⁵ Zob. A. Myszka, *Przezwiniska młodzieżowe – nowe struktury, nowe bazy semantyczne*, [w:] *Nowe nazwy własne – nowe tendencje badawcze*, A. Cieślakowa, B. Czopek-Kopciuch, K. Skowronek (red.), Kraków 2007, s. 273-276.

²⁶ Por. np. A. Myszka, op. cit., s. 271, 275.

Przezviska dostarczają wiedzy o człowieku, przede wszystkim o postrzeganiu przez niego świata i bliźnich²⁷. Stanowią zatem źródło informacji nie tylko o osobie przezywanej, ale również o osobie przezywającej, o jej osobowości i stanie emocjonalnym²⁸. Zróżnicowany repertuar omawianych antroponimów świadczy natomiast o niezwykle zindywidualizowanym (czasami wręcz bardzo subiektywnym) sposobie percepcji zjawisk otaczającej rzeczywistości.

Literatura:

- Abramowicz Z., Kosior D., *Nieoficjalne nazwy osobowe na polsko-wschodniosłowiańskim pograniczu*, [w:] *Przezviska i przydomki w językach słowiańskich*, S. Warchoł (red.), cz. I, Lublin 1998, s. 11-26.
- Ananiewa N., *Miejsce i funkcje przezvisk w słowiańskich systemach onomastycznych (na przykładzie języka polskiego i rosyjskiego)*, [w:] *Przezviska i przydomki w językach słowiańskich*, S. Warchoł (red.), cz. I, Lublin 1998, s. 27-37.
- Bamburek D., *Przezviska szkolne inspirowane mass mediami*, [w:] *Polszczyzna regionalna. Materiały z sesji językoznawczej w Ostrołęce*, H. Sędziak (red.), Łomża 1999, s. 159-166.
- Cieślíkowa A., *Przezviska*, [w:] *Polskie nazwy własne. Encyklopedia*, E. Rzetelska-Feleszko (red.), Warszawa-Kraków 1998, s. 119-134.
- Cieślíkowa A., *Miejsce przezviska w systemie antroponimicznym (historia a współczesność)*, [w:] *Przezviska i przydomki w językach słowiańskich*, S. Warchoł (red.), cz. I, Lublin 1998, s. 71-80.
- Cybulska D., *Przezviska indywidualne uczniów i nauczycieli występujące w języku młodzieży szkół łomżyńskich*, [w:] *Polszczyzna regionalna. Polszczyzna miast i miasteczek Mazowska i Podlasia*, H. Sędziak, D. Czyż (red.), cz. IV, Ostrołęka 2006, s. 214-225.
- Czaplicka-Jedlikowska M., *Twórczość werbalna uczniów w świetle przezvisk szkolnych a polszczyzna regionalna miasta Inowrocławia*, [w:] *Polszczyzna regionalna. Polszczyzna miast i miasteczek Mazowska i Podlasia*, H. Sędziak, D. Czyż (red.), cz. IV, Ostrołęka 2006, s. 148-156.
- Gawrońska L., *Przezviska i przydomki mieszkańców wybranych wsi małopolskich i mazowieckich – zarys problematyki*, [w:] *Polszczyzna Mazowska i Podlasia. Antroponimia i toponimia Mazowska i Podlasia*, H. Sędziak (red.), cz. VIII, Łomża 2004, s. 91-102.
- Gawrońska-Sikorska L., *Motywacje semantyczne przezvisk nauczycieli (na przykładzie miejskiego środowiska szkolnego)*, [w:] *Polszczyzna regionalna. Polszczyzna miast i miasteczek Mazowska i Podlasia*, H. Sędziak, D. Czyż (red.), cz. IV, Ostrołęka 2006, s. 176-184.
- Giedz T., *Przezviska o charakterze metaforycznym i metonimicznym mieszkańców wsi Brzeźno w woj. chełmskim*, [w:] *Przezviska i przydomki w językach słowiańskich*, S. Warchoł (red.), cz. I, Lublin 1998, s. 121-126.
- Kosyl Cz., *Typy motywacyjne przezvisk ludowych*, [w:] *Onomastyka w dydaktyce szkolnej i społecznej*, E. Homa (red.), Szczecin 1988, s. 205-213.

²⁷ Por. A. Cieślíkowa, *Miejsce przezviska...*, s. 73.

²⁸ Por. M. Śnieżyński, op. cit., s. 39.

- Kosyl Cz., *Przezviska ludowe określające wzrost i tuszę (próba analizy semantycznej)*, [w:] *Przezviska i przydomki w językach słowiańskich*, S. Warchoń (red.), cz. I, Lublin 1998, s. 189-209.
- Łobodzińska R., *Antroponimy nieoficjalne we wsi Brzezówka (gmina Szczucin)*, [w:] *Przezviska i przydomki w językach słowiańskich*, S. Warchoń (red.), cz. I, Lublin 1998, s. 241-247.
- Łobodzińska R., Tomczak L., *Współczesne przezviska polskie. Analiza formalna i znaczeniowa*, Wrocław 1988.
- Myszka A., *Przezviska młodzieżowe – nowe struktury, nowe bazy semantyczne*, [w:] *Nowe nazwy własne – nowe tendencje badawcze*, A. Cieślukowa, B. Czopek-Kopciuch, K. Skowronek (red.), Kraków 2007, s. 267-279.
- Popularny słownik języka polskiego*, B. Dunaj (red.), Warszawa 2001.
- Sajewicz M., *Przezviska mieszkańców kilku wsi z białorusko-ukraińskiego pogranicza językowego na Białostoczczyźnie*, [w:] *Przezviska i przydomki w językach słowiańskich*, S. Warchoń (red.), cz. II, Lublin 1999, s. 59-86.
- Słownik slangu młodzieżowego*, M. Czeszewski (red.), Piła 2001.
- Sokółska U., *Przezviska mieszkańców kilku wsi letniskowych w województwie podlaskim*, [w:] *Studia Slawistyczne. Pogranicza: kontakty kulturowe, literackie, językowe. Materiały z II Międzynarodowej Konferencji Naukowej*, L. Dacewicz, B. Dworakowska (red.), t. 7, Białystok 2008, s. 202-213.
- Śnieżyński M., *Nauczyciele w oczach uczniów. O przezviskach*, Warszawa 1990.

Emilia Podpora-Polit

Kielce

**„CO PRZEZ TO ROZUMIESZ?” – KILKA UWAG O ROLI
I ROZWIJANIU KOMPETENCJI PRAGMATYCZNEJ
W JĘZYKU OBCYM**

SUMMARY

**“What do you mean by this?” – a few remarks on the significance
and development of the pragmatic competence in a foreign language**

The proper identification of a function/goal of an utterance in a particular interaction (speech act) plays an important role in comprehension. The main aim of the article is therefore to investigate if and to what extent the reading and listening tasks offered in some secondary school English textbooks develop the skill to understand communicative intentions. The paper also gives a brief insight into the speech-act theory and the content of some important curricular documents, ending up with a few suggestions for classroom exercises.

Key words: speech acts, comprehension, pragmatic skills, pragmatics, speaker intention, social language use, communication

ZUSAMMENFASSUNG

**Was meinst du damit?. Ein paar Bemerkungen über die Bedeutung
und Entwicklung pragmatischer Kompetenz in der Fremdsprache**

Die richtige Identifikation des Ziels einer Aussage in der kommunikativen Interaktion (*Sprechakt*) spielt in der fremdsprachigen Kommunikation eine bedeutende Rolle. Ziel des Beitrags ist es zu untersuchen, ob und inwieweit Lese- und Höraufgaben, die in modernen Englisch-Lehrwerken für die Oberstufe angeboten werden, entwickeln diese Fähigkeit. Der

Artikel gibt also einen Einblick in die Sprechakttheorie und den Inhalt curriculärer Dokumente. Abschließend werden auch ein paar Unterrichtsaufgaben zur Entwicklung der pragmatischen Kompetenz präsentiert.

1. Wstęp

„Communication only takes place when we make use of sentences to perform a variety of different acts of an essentially social nature. Thus we do not communicate by composing sentences, but by using sentences to make statements of different kinds, to describe, to record, to classify and so on, or to ask questions, make requests, give orders”¹. Nieprzypadkowo jako wprowadzenie wybrałam wypowiedź zawartą w artykule postulującym wówczas (1979 rok!) nowe, komunikacyjne podejście w nauczaniu języków obcych. H. G. Widdowson wskazuje w nim, że komunikacja odbywa się nie poprzez budowanie, ale używanie zdań w określonym celu. Jednakże nie tylko umiejętność wyrażania, ale też rozpoznawania intencji komunikacyjnych stanowi o pomyślnym przebiegu komunikacji międzysobowej. Jak zauważyli D. Sperber i D. Wilson: „The assignment of every utterance to a particular speech-act type is part of what is communicated and plays a necessary role in comprehension”². Fakt ten podkreśla również A. Kiklewicz, który czynnik pragmatyczny, interpretowany jako „funkcja wypowiedzi/tekstu w strukturze interakcji”, zalicza do czynników rozumienia tekstu³.

Interesujący schemat klasyfikacyjny komunikacji w języku obcym, uwzględniający wymieniony powyżej czynnik pragmatyczny, proponuje L. F. Bachman⁴. Jednym z podstawowych elementów komunikacji językowej jest tutaj kompetencja językowa, składająca się z kompetencji organizacyjnej oraz pragmatycznej. Do tej ostatniej badacz zalicza kompetencję illokucyjną i socjolingwistyczną. Kompetencja illokucyjna oznacza umiejętność właściwego rozumienia intencji nadawcy, która może być wyrażona bezpośrednio lub pośrednio⁵. Zrozumienie intencji ukrytych, zaszyfrowanych w tekście wymaga wzmożonego wnioskowania po stronie odbiorcy. Krótko mówiąc, „różnica między tym, co się mówi i tym, co się chce przez to zakomunikować, bywa znaczna”⁶. „Tego typu przekazy [komu-

¹ H. G. Widdowson, *The teaching of English as communication*, [w:] *The Communicative Approach to Language Teaching*, C.J. Brumfit, K. Johnson (red.), Oxford 1979, s. 118.

² D. Sperber, D. Wilson, *Relevance. Communication and Cognition*, Oxford - Cambridge 1986, s. 244.

³ A. Kiklewicz, *Tęcza nad potokiem...*, *Kategorie lingwistyki komunikacyjnej, socjolingwistyki i hermeneutyki lingwistycznej w ujęciu systemowym*, Łask 2010, s. 113.

⁴ L. F. Bachman, *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford 1990.

⁵ Ibidem, s. 87.

⁶ S. Przybyszewski, *Implicytność a kontekst w komunikacji językowej*, [w:] *Nowe zjawiska w języku, tekście i komunikacji*, I. Matusiak-Kempa, S. Przybyszewski (red.), Olsztyn 2011, s. 7.

nikaty niewyrażone wprost] wymagają odkrycia prawdziwych intencji nadawcy, co zwykle nie jest trudne, ponieważ każdy użytkownik języka jest pod tym względem bardzo intensywnie szkolony w procesie socjalizacji⁷. Inaczej przedstawia się to zagadnienie w sytuacji posługiwania się językiem przez jego nierodzimych użytkowników. Umiejętność właściwego odczytywania aktów pośrednich nabywają oni w procesie akwizycji języka obcego, zarówno na lekcji języka obcego, jak i w realnych sytuacjach komunikacyjnych. Jej brak świadczy o niedostatecznym opanowaniu sprawności pragmatycznej (*kompetencji pragmatycznej*⁸), którą należy interpretować jako „umiejętność osiągnięcia celu założonego przez nadawcę i umiejętność jego odbierania”⁹. Dodać należy, że „jest to pewnie najwyższy poziom sprawności językowej”, pozwalający „odróżnić na przykład dyrektywę od obietnicy”¹⁰ oraz umożliwiający odczytywanie także m.in. tonu wypowiedzi (sarkazmu, ironii), aluzji, metafor, nastawienia czy nastroju nadawcy¹¹.

Rozumienie bezpośrednich i pośrednich aktów mowy powinno zatem stanowić jeden z podstawowych celów kształcenia na każdym etapie edukacji językowej, a z pewnością nie można zaniedbywać tej umiejętności na poziomie ponadgimnazjalnym. O tym, jak wygląda nauczanie komunikacyjne w praktyce pisze J. Zajac: „Podobny los [niewykroczenie poza fazę opisową] spotkał akty mowy pretendujące do miana podstawowej jednostki komunikacji. Swą obecność znaczą głównie na listach tematycznych w rozdziałach podręczników, w rozkładach materiałów bądź programach nauczania”¹². Można oczekiwać, że reformy przeprowadzone w ciągu 6 lat dzielących nas od tej wypowiedzi objęły również treści nauczania i zmieniły nakreślony powyżej stan rzeczy.

2. Definicja i klasyfikacja aktów mowy

Pojęcie aktu mowy zostało wprowadzone w 1962 roku przez J. Austina¹³. Badacz ten wyszedł z założenia, że mówiący nie używają języka, aby mówić, ale aby działać i osiągnąć określone cele. Stąd też ich wypowiedzenia należy uznać za akty mowy (łac. *actus* – czyn). Każdy akt mowy składa się z trzech komponentów:

⁷ E. Nęcka, J. Orzechowski, B. Szymura, *Psychologia poznawcza*, Warszawa 2006, s. 627.

⁸ A. Kiklewicz, *Tęcza nad potokiem...*, s. 67.

⁹ A. Skudrzyk, *Co chcesz przez to powiedzieć? – o kompetencji kulturowej*, „Postscriptum. Kwartalnik Szkoły Języka Polskiego i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach” 1993, s. 33.

¹⁰ R. Kalisz, 1993, za: A. Kiklewicz, *Tęcza nad potokiem...*, s. 67.

¹¹ W niniejszym artykule terminy: kompetencja illokucyjna, kompetencja pragmatyczna i sprawność pragmatyczna używane są wymiennie.

¹² J. Zajac, *Komunikacja – Dyskurs – Zadanie. Nowe akcenty w glottodydaktyce*, [w:] *Nauczanie dwujęzyczne w Polsce i Europie*, Z. Dzięgielewska (red.), Warszawa 2007, s. 26.

¹³ J. L. Austin, *How to do things with words*, Oxford – New York 1962.

- aktu lokucji, czyli tekstu mówionego lub pisanego;
- aktu illokucji, czyli interpretacji „intencji mówcy, zawartej w fakcie zaprezentowania danego wypowiedzenia w danej konkretnej sytuacji wobec danej konkretnej osoby lub grupy osób”;
- aktu perlokucji, oznaczającego „rzeczywisty skutek, jaki spowodował dany akt komunikacyjny, zgodny z wartością illokucyjną lub – w przypadku niepowodzenia – niezgodny”¹⁴.

W zależności od wartości illokucyjnej (intencji komunikacyjnej) można wyróżnić wypowiedzi:

- asertywne (reprezentatywne), przedstawiające dany stan rzeczy, jak np. stwierdzanie, informowanie, wskazywanie, dementowanie, zaprzeczanie, stawianie hipotez, potwierdzanie, uogólnianie, uzasadnianie, wnioskowanie;
- komitywne, wyrażające zobowiązanie do wykonania danej czynności, jak np. obiecywanie, wyrażanie zgody, składanie przysięg, zakładanie się;
- dyrektywne, skłaniające odbiorcę do podjęcia lub zaniechania pewnych działań, jak np. żądanie, grożenie, zabranianie, rozkazywanie, ostrzeżenie, prośzenie, radzenie;
- ekspresywne, wyrażające stan psychiczny i emocjonalne nastawienie, np. przeproszanie, dziękowanie, gratulowanie, witanie, lamentowanie, wyrażanie żalu, współczucia;
- deklaratywne, jak orzeczenia sądu, przysięga małżeńska¹⁵.

Ze względu na „stopień wyekspozowania w formalnej strukturze wypowiedzi wykładników intencji nadawcy” akty illokucyjne możemy podzielić na akty bezpośrednie i pośrednie¹⁶. Z bezpośrednim aktem mowy mamy do czynienia, gdy nadawca wprost artykułuje swoje intencje, a odbiorca odczytuje je niezależnie od sytuacji. W przypadku, gdy odbiorca musi zinterpretować wypowiedź uwzględniając towarzyszący jej kontekst i okoliczności (np. status rozmówców, miejsce i czas wypowiedzi), akt mowy ma charakter pośredni¹⁷.

¹⁴ Z. Nęcki, *Komunikacja międzyludzka*, Kraków 2000, s. 57.

¹⁵ S. Jahr, *Sprachhandlungstheoretische Ansätze bei der Textarbeit im DaF-Unterricht*, „Deutsch als Fremdsprache“ 2005, nr 4 (42), s. 216; G. Yule, *Pragmatics*, Oxford 1996, s. 53-54; A. Szulc, *Słownik dydaktyki języków obcych*, Warszawa 1997, s. 15-16. Należy zaznaczyć, że podane terminy nie są jednoznaczne i stanowią przedmiot wielu dyskusji naukowych. Zob. R. Lipczuk, *O wielości i wieloznaczności terminów (na przykładzie klasyfikacji aktów mowy)*, http://www.lingua.amu.edu.pl/Lingua_9/LIPCZUK.pdf [dostęp: 20.07.2013].

¹⁶ A. Kiklewicz, *Tęcza nad potokiem...*, s. 55.

¹⁷ D. Zdunkiewicz, *Akty mowy*, [w:] *Współczesny język polski*, J. Bartmiński (red.), Wrocław 1993, s. 261.

Podstawowym wykładnikiem pośredniego lub bezpośredniego charakteru danej wypowiedzi jest po pierwsze czasownik performatywny oraz, po drugie, relacja zachodząca pomiędzy zastosowaną strukturą gramatyczną a rzeczywistą funkcją wypowiedzi.

Tab. 1. Struktura gramatyczna a funkcja wypowiedzi¹⁸

Struktura gramatyczna	Funkcja wypowiedzi
Struktura zdania pytajnego	Pytanie
Struktura zdania rozkazującego	Rozkaz (żądanie)
Struktura zdania oznajmującego	Stwierdzenie

Jeśli funkcja danej wypowiedzi jest zgodna z strukturą gramatyczną, jak ukazane jest to w tabeli, akt mowy ma charakter bezpośredni. W sytuacji, gdy funkcja wypowiedzi nie koreluje z użytą formą gramatyczną, zachodzi akt pośredni. To zagadnienie doskonale ilustrują poniższe przykłady:

1. *Move out of the way!*
2. *Do you have to stand in front of the TV?*
3. *You're standing in front of the TV.*

Tryb rozkazujący w pierwszym zdaniu wyraźnie wskazuje, że jest to rozkaz/żądanie. Mamy tu zatem do czynienia z bezpośrednim aktem mowy – aktem dyrektywnym. Celem pytania podanego w punkcie 2 nie jest uzyskanie odpowiedzi „tak” lub „nie”, ale skłonienie odbiorcy do określonego działania. Podobnie w zdaniu 3 – rozkaz/żądanie wyrażone jest tutaj w formie zdania oznajmującego – formy typowej dla stwierdzeń, a nie dyrektyw. Z kontekstu jednakże wynika, że intencją mówiącego nie jest informowanie, ale zmuszenie odbiorcy do działania. Zdania 2 i 3 stanowią zatem pośrednie akt mowy¹⁹.

Przykładem pośrednich aktów mowy są różnorodne zwroty i wyrażenia grzecznościowe, jak np.: *Can you pass the salt?* (nie pytamy o umiejętność, tylko skłaniamy odbiorcę do podania soli) czy *Excuse me. Do you know where the Ambassador Hotel is?* (nie pytamy odbiorcy o wiedzę w tym zakresie, ale chcemy, by udzielił nam wskazówek, jak tam dojść)²⁰.

Dodać należy, że rozróżnienie pośrednich i bezpośrednich aktów mowy według powyższych kryteriów nie zawsze jest możliwe. Zagadnienie to przybliża S. C. Levinson, konkludując: „Różnorodność rzeczywistych użyc stanowi zatem istotne wyzwanie dla HMD (hipotezy mocy dosłownej), teorii, zgodnie z którą

¹⁸ G. Yule, *The Study of Language*, Cambridge 2006, s. 118 (tłumaczenie E. P.-P.).

¹⁹ G. Yule, *Pragmatics*, Oxford 1996, s. 55.

²⁰ Ibidem.

istnieje prosta korelacja forma – moc. W obliczu tego wydaje się, że to, co ludzie faktycznie robią przy pomocy zdań, nie jest zbyt ograniczone przez formę powierzchniową (tj. rodzaj zdania) wypowiedzi²¹.

Dla poniższej analizy istotne znaczenie mają również przedstawione na przykładzie aktu dyrektywnego poziomy kategoryzacji aktów mowy.

Tab. 2. Poziomy kategoryzacji aktów mowy²²

Poziom	Kategoria aktu mowy
Nadbazowy	Dyrektywy (akty dyrektywne)
Bazowy	Prośba, żądanie, propozycja, rada itd.
Podbazowy	Prośba o jałmużnę, prośba o dofinansowanie, prośba o ciszę, prośba o przedłużenie umowy o pracę, prośba o modlitwę itd.

W nauczaniu języków obcych wykorzystywane są głównie kategorie aktów mowy z poziomu bazowego (np. w spisach treści podręczników i rozkładach materiału) oraz podbazowego (np. w zadaniach podręcznikowych). Terminologia z poziomu nadbazowego jest częściej używana w rozważaniach o tematyce językoznawczej niż dydaktycznej.

3. Kształcenie kompetencji pragmatycznej w „Europejskim systemie opisu kształcenia językowego”

W ujęciu „Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego” (dalej: ESOKJ) kompetencja komunikacyjna składa się z kompetencji lingwistycznej, socjolingwistycznej oraz pragmatycznej. Dla niniejszych rozważań istotne znaczenie ma kompetencja pragmatyczna, w szczególności jeden z jej składników: kompetencja funkcjonalna definiowana tutaj jako „znajomość zasad, według których przekaz jest (...) używany w celu wypełnienia określonej funkcji komunikacyjnej”²³. Uczestnik komunikacji podczas wypowiedzi ustnej lub w tekście pisanym musi wykazać się znajomością użycia pojedynczych wyrażen (funkcji mikro) oraz znajomością języka i struktury interakcji (funkcji makro). Funkcje mikrotekstowe zostały sklasyfikowane w sześciu kategoriach jako:

²¹ S. C. Levinson, *Pragmatyka*, Warszawa 2010, s. 308.

²² A. Kiklewicz, *Tęcza nad potokiem...*, s. 62.

²³ *Europejski system opisu kształcenia językowego*, Warszawa 2003, s. 109.

1. poszukiwanie i przekazywanie informacji rzeczowych (np. identyfikowanie, relacjonowanie, pytanie);
2. wyrażanie przekonań i dowiadywanie się o nie (np. emocje, chęci, modalność);
3. funkcje perswazyjne (np. sugestie, ostrzeżenia, zaproszenia, propozycje);
4. kontakty towarzyskie (np. powitanie, toasty, pożegnanie);
5. struktura dyskursu (np. rozpoczynanie i kończenie rozmowy);
6. naprawa zakłóceń w komunikacji.

Funkcje makro odnoszą się do ciągów wypowiedzi. Jako przykłady zostały w ESOKJ podane m.in. opis, narracja, komentarz, objaśnienie, instrukcja, argumentacja²⁴.

Łatwo zauważyć, że powyższa klasyfikacja stanowi połączenie i pomieszanie różnych typologii naukowych. Słuszny jest zatem zarzut A. Kiklewicza, że klasyfikację tę cechuje „brak precyzji, niekompletność, niezgodność z zasadami klasyfikacji naukowej”²⁵.

4. Wymagania programowe dotyczące kształcenia sprawności pragmatycznej

Wymagania dotyczące kompetencji illokucyjnej zawarte w standardach egzaminacyjnych²⁶ oraz nowej podstawie programowej²⁷ są takie same, czyli w zakresie rozumienia ze słuchu: określanie intencji autora lub nadawcy tekstu; w zakresie rozumienia tekstów pisanych: określanie intencji autora tekstu. Zapisy te wyraźnie wskazują, że jedną z kształconych i sprawdzanych umiejętności jest rozumienie illokucyjnych aktów mowy. Jednakże nie tylko te wymagania uprawniają i obligują zarazem do uwzględnienia sprawności pragmatycznej w nauczaniu. Również pozostałe umiejętności, takie jak: określanie głównej myśli tekstu; stwierdzanie, czy tekst zawiera poszczególne informacje; określanie kontekstu komunikacyjnego (nadawca–odbiorca, forma wypowiedzi); oddzielanie faktów od opinii, mogą wiązać się z kompetencją pragmatyczną.

²⁴ Ibidem, s. 112.

²⁵ A. Kiklewicz, *Tęcza nad potokiem...*, s. 57.

²⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 10 kwietnia 2003 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów. DzU nr 90, poz. 846.

²⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Załącznik nr 4: Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego. Dz. U. nr 4, poz. 17.

5. Kształcenie umiejętności rozumienia celu/intencji wypowiedzi w praktyce

Jak już zaznaczyłam, poniższa analiza ma udzielić odpowiedzi na pytanie, czy i w jakim zakresie rozwijana jest kompetencja illokucyjna w zakresie sprawności receptywnych. Analizie poddane zostały zadania zawarte w podręcznikach do nauki języka angielskiego na poziomie ponadgimnazjalnym w zakresie rozszerzonym, czyli na poziomie B2 i wyższym. Skorzystałam z następujących podręczników: S. Cunningham, J. Bygrave (2011) „Real Life Upper Intermediate”. Pearson Longman. [Real Life]; V. Evans, B. Obee (2008) „Upstream Upper Intermediate B2+”. Express Publishing. [Upstream]; S. McKinlay, B. Hastings (2010) „Success. Advanced Students’ Book”. Pearson Longman. [Success]; L. i J. Soars (2005) „New Headway Upper-Intermediate Student’s Book”. Oxford. [Headway].

W badaniu nie zostały uwzględnione akty mowy w formie zwrotów i wyrażeń grzecznościowych, które są przedmiotem kształcenia już na niższych poziomach zaawansowania językowego.

1. Zadania otwarte kształcące rozumienie selektywno-szczegółowe, których poprawne rozwiązanie uwarunkowane jest właściwym odczytaniem określonych aktów mowy. Przykłady:

A)

What does Alex plan to do next?

What advice does he have for other ‘pop star wannabies’?

(Real Life słuchanie/zad. 6/str. 46)

Uczeń musi zrozumieć fragment tekstu (pisanego/słuchanego) realizujący określony akt mowy, np. planowanie lub radzenie, i wychwycić wymagane informacje szczegółowe. Funkcja pragmatyczna danej wypowiedzi jest już z góry podana, uczeń nie określa jej samodzielnie, ale tylko rozpoznaje. W przypadku tego typu zadań nadrzędnym celem kształcenia jest rozumienie selektywno-szczegółowe, wymagające identyfikacji pewnych, z reguły łatwych do rozpoznania, aktów mowy. Trudno tutaj mówić o celowym kształceniu kompetencji pragmatycznej, aczkolwiek zadania tego typu rozwijają podstawowe umiejętności w tym zakresie.

B)

Read the text and find examples [...] for 1. some criticism

(Success zad. 2/s. 141)

Find examples of the speaker giving his personal opinion.

(Headway zad. 3/s. 120)

What line in paragraph 1 summarizes the stories in "Friends".
(Headway zad. 4/s. 82)

Tak sformułowane polecenia wymagają samodzielnego zidentyfikowania wypowiedzi realizujących określony akt mowy. Uczeń musi się przy tym wykazać znajomością środków językowych służących np. do wyrażania opinii czy krytyki.

C)

What does the text message mean? (Headway zad. 3/s. 113)

What is the purpose of each paragraph? (Headway zad. 4/s. 119)

Podstawową zaletą takich pytań jest ich otwarty charakter oraz to, że dotyczą bezpośrednio funkcji wypowiedzi pisemnej/ustnej lub jej fragmentu. Uczeń samodzielnie określa cel/intencję nadawcy czerpiąc wskazówki z tekstu i kontekstu. Zadania typu B i C, dodajmy, bardzo nieliczne, można uznać za wartościowe narzędzie rozwijania sprawności pragmatycznej.

2. Zadania zamknięte wielokrotnego wyboru, wymagające określenia funkcji pragmatycznej danej wypowiedzi. Przykłady:

You are listening to someone talking to a group of people. What is the man's purpose?

A to persuade people to buy a product

B to reassure people that a product is safe

C to stop people from buying a product (Upstream zad. 1/s. 12)

What is the writer's purpose in the text?

A. To inspire interest in the topic.

B. To advertise interpreted theatre.

C. To show the variety in modern theatre.

D. To criticize the attitude of theatre directors. (Upstream zad. 2/s. 15)

What is the writer's purpose in writing this article?

a to show how stupid some young people are

b to persuade banks not to lend to young people

c to show how easy it is to get into debt and help young people avoid it

(Real Life zad. 4/s. 78)

Zaprezentowane jednostki wielokrotnego wyboru sprawdzają umiejętność określania funkcji/celu danej wypowiedzi pisemnej lub ustnej. Uczeń wybiera jedną z gotowych, prawdopodobnie i przekonująco brzmiących opcji wypowiedzi. Ponieważ zadania wielokrotnego wyboru są obecnie powszechnie stosowane

w nauczaniu języków obcych, również sprawność pragmatyczna jest coraz częściej rozwijana za pomocą tego typu zadań. I w tym miejscu nasuwa się istotne pytanie: czy zadania tego typu rzeczywiście rozwijają tę sprawność? W realnych sytuacjach komunikacyjnych uczeń przecież nie rozpoznaje, ani nie wybiera „poprawnej” intencji nadawcy z podanego zbioru, ale sam ją określa w oparciu o szeroko rozumiany kontekst wypowiedzi. Czy zadania wielokrotnego wyboru rzeczywiście powodują przyrost kompetencji pragmatycznej? Pytanie jest uzasadnione, tym bardziej, że wielu badaczy stawia pod znakiem zapytania dydaktyczną wartość tego typu zadań²⁸.

6. Wnioski i propozycje

Z przeprowadzonej analizy zadań podręcznikowych wynika, że kompetencja illokucyjna w zakresie sprawności receptywnych nie jest systematycznie rozwijana na poziomie ponadgimnazjalnym. Jednostki sprawdzające rozumienie celu wypowiedzi i intencji autora czy nadawcy tekstu są nieliczne, a może się wręcz wydawać, że ich obecność jest przypadkowa. Zdecydowana większość zadań podręcznikowych służy kształceniu umiejętności rozpoznawania informacji szczegółowych zawartych w tekście pisanym i słuchanym. Jedynym badanym podręcznikiem, który pozytywnie wyróżnia się na tym tle, jest „Upstream Upper Intermediate B2+”, w którym wiele zadań zarówno w zakresie czytania, jak i słuchania, zawiera jednostki wymagające określenia funkcji wypowiedzi. Minusem jest jednakże ich format: są to wyłącznie jednostki wyboru wielokrotnego. Dodać należy, że jest to podręcznik używany nie tylko w kształceniu szkolnym, ale również na kursach przygotowujących do egzaminu certyfikatowego FCE, na którym jedną z testowanych umiejętności jest właśnie rozumienie celu/funkcji wypowiedzi. Fakt ten poniekąd tłumaczy zawartość tego podręcznika.

Sprawność pragmatyczną warto kształcić za pomocą pobudzających do myślenia i kreatywności zadań otwartych. Jedno z takich zadań przedstawia w swoim artykule S. Jahr, wykorzystując w tym celu wywiad prasowy. Uczeń określa, jakie akty mowy (np. stwierdzenie, przypuszczenie, uzasadnianie) reprezentują poszczególne wypowiedzi uczestnika wywiadu. Kolejne polecenia dotyczą językowych sposobów realizacji poszczególnych aktów mowy²⁹. Na niższym po-

²⁸ Zob. np. K. Konarzewski, *Miejsce testów wyboru w kulturze oświatowej*, [w:] *Diagnoza edukacyjna: Zadania wyboru wielokrotnego*, B. Niemierko, J. Mulawa (red.), Wałbrzych 2000, s. 33-40. A. A. Rupp, T. Ferne, H. Choi, *How assessing reading comprehension with multiple-choice questions shapes the construct: a cognitive processing perspective*, „Language Testing” 2006, nr 23 (4), s. 441-474.

ziomie zaawansowania językowego można rozwijać sprawność pragmatyczną za pomocą powszechnie spotykanych w przestrzeni publicznej komunikatów, jak np. zakazy, ostrzeżenia, informacje. Wskazówki B. Krawiec, dotyczące praktycznego wykorzystania tego typu tekstów na lekcji języka polskiego jako obcego, można również z powodzeniem zastosować w nauczaniu każdego innego języka³⁰.

Umiejętność wyrażania i odczytywania intencji stanowi o powodzeniu (skuteczności) komunikacji językowej. Jak słusznie zauważa A. Szulc, błąd pragmatyczny może nie tylko utrudnić, ale nawet ją uniemożliwić³¹. „Stąd też nauczyciel języka obcego, jeśli pragnie osiągnąć sukces dydaktyczny, powinien (...) zwrócić uwagę na pragmatyczny aspekt glottodydaktyki, ponieważ ten sam akt illokucyjny może mieć w dwu różnych językach całkowicie odmienną werbalizację”³². Na koniec należy wyraźnie podkreślić, że nie można mówić o komunikacyjnym nauczaniu języka obcego, jeśli w kształceniu pomija się lub niedostatecznie uwzględnia opisaną wyżej umiejętność.

Bibliografia

- Austin J. L., *How to do things with words*, Oxford - New York 1962.
- Bachman L. F., *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford 1990.
- Europejski system opisu kształcenia językowego, Warszawa 2003.
- Jahr S., *Sprachhandlungstheoretische Ansätze bei der Textarbeit im DaF-Unterricht*, „Deutsch als Fremdsprache” 2005, nr 4 (42), s. 215-221.
- Kiklewicz A., *Tęcza nad potokiem... Kategorie lingwistyki komunikacyjnej, socjolingwistyki i hermeneutyki lingwistycznej w ujęciu systemowym*, Łask 2010.
- Kiklewicz A., *Reguły konwersacji H.P. Grice’a: pragmatyka czy semantyka*, „Linguistica Copernicana” 2011, nr 2 (6), s. 25-38.
- Konarzewski K., *Miejsce testów wyboru w kulturze oświatowej*, [w:] *Diagnoza edukacyjna: Zadania wyboru wielokrotnego*, B. Niemierko, J. Mulawa (red.), Wałbrzych 2000, s. 33-40.
- Krawiec B., *Wykorzystanie komunikatów pisanych i mówionych w rozwijaniu sprawności rozumienia*, [w:] *Opisywanie, rozwijanie i testowanie znajomości języka polskiego jako obcego*, A. Seretny, W. Martyniuk, E. Lipińska (red.), Kraków 2004, s. 47-51.
- Levinson S. C., *Pragmatyka*, Warszawa 2010.
- Lipczuk R., *O wielości i wieloznaczności terminów (na przykładzie klasyfikacji aktów mowy)*, http://www.lingua.amu.edu.pl/Lingua_9/LIPCZUK.pdf [dostęp: 20.07.2013].

²⁹ S. Jahr, *Sprachhandlungstheoretische...*, s. 217-220.

³⁰ B. Krawiec, *Wykorzystanie komunikatów pisanych i mówionych w rozwijaniu sprawności rozumienia*, [w:] *Opisywanie, rozwijanie i testowanie znajomości języka polskiego jako obcego*, A. Seretny, W. Martyniuk, E. Lipińska (red.), Kraków 2004.

³¹ A. Schulz, *Słownik dydaktyki języków obcych*, Warszawa 1997, s. 16.

³² Ibidem.

- Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B., *Psychologia poznawcza*, Warszawa 2006.
- Nęcki Z., *Komunikacja międzyludzka*, Kraków 2000.
- Przybyszewski S., *Implicytność a kontekst w komunikacji językowej*, [w:] *Nowe zjawiska w języku, tekście i komunikacji. Kontekst a komunikacja*, I. Matusiak-Kempa, S. Przybyszewski (red.), Olsztyn 2011, s. 362-374.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 10 kwietnia 2003 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów. DzU nr 90, poz. 846.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Załącznik nr 4: Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego. Dz. U. nr 4, poz. 17.
- Rupp A. A., Ferne T., Choi H., *How assessing reading comprehension with multiple-choice questions shapes the construct: a cognitive processing perspective*, „Language Testing” 2006, nr 23 (4), s. 441-474.
- Schulz A., *Słownik dydaktyki języków obcych*, Warszawa 1997.
- Skudrzyk A., *Co chcesz przez to powiedzieć? – o kompetencji kulturowej*, „Postscriptum. Kwartalnik Szkoły Języka Polskiego i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach” 1993, s. 32-34.
- Sperber D., Wilson D., *Relevance. Communication and Cognition*, Oxford – Cambridge 1986.
- Widdowson H. G., *The teaching of English as communication*, [w:] *The Communicative Approach to Language Teaching*, C.J. Brumfit, K. Johnson (red.), Oxford 1979, s. 117-121.
- Yule G., *Pragmatics*, Oxford 1996.
- Yule G., *The Study of Language*, Cambridge 2006.
- Zając J., *Komunikacja – Dyskurs – Zadanie. Nowe akcenty w glottodydaktyce*, [w:] *Nauczanie dwujęzyczne w Polsce i Europie*, Z. Dzięgielewska (red.), Warszawa 2007, s. 25-33.
- Zdunkiewicz D., *Akty mowy*, [w:] *Współczesny język polski*, J. Bartmiński (red.), Wrocław 1993, s. 259-269.

Wykorzystane podręczniki

- Cunningham S., Bygrave J., *Real Life Upper Intermediate*, Pearson 2011.
- Evans V., Obee B., *Upstream Upper Intermediate B2+*, Express Publishing, 2008.
- McKinlay S., Hastings B., *Success. Advanced Students' Book*, Pearson 2010.
- Soars L., Soars J., *New Headway Upper-Intermediate Student's Book*, Oxford 2005.

Joanna Puppel

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

KOMUNIKACJA NIEWERBALNA W UJĘCIU TEORII WYMIANY SPOŁECZNEJ I TEORII WPŁYWU SPOŁECZNEGO

SUMMARY

Nonverbal communication in terms of the Social Exchange Theory and the Theory of Social Impact

This article presents the main assumptions of the Social Exchange Theory and the Theory of Social Impact. Both theories allow us to analyze the impact of communication acts on both the benefits and costs as well as on the intensity of the impact of a given human communicator on another member of an interaction setup in different social contexts. The discussion presented here allows us to formulate the rules governing nonverbal communication in terms of both of these theories. These rules, called here the principles of nonverbal communication, are graded in relation to the Principles of Interaction discussed in this article.

Key words: Nonverbal Communication, Social Exchange Theory, Social Impact Theory

РЕЗЮМЕ

Невербальная коммуникация с точки зрения теории социального обмена и теории социального влияния

В данной статье представлены главные постулаты теории социального обмена и теории социального влияния. Обе теории дают возможность анализа коммуникационных актов как со стороны выгод и потерь, так и со стороны интенсивности влияния одного коммуникатора на другого в социальном взаимодействии. Представленная здесь дискуссия дает возможность сформулировать правила, управляющие невербальной коммуникацией с точки зрения обеих теорий. Эти правила, называемые правилами невербальной коммуникации (ПНК/ZKN) являются иерархическими по отношению к правилам взаимодействия (ПИ/ZI), обсуждаемым в данной статье.

1. Wstęp

Działania ludzkie są podejmowane z myślą o realizacji konkretnego celu. Można zatem przyjąć, że działania ludzkie podporządkowane są zasadzie celowości. Komunikacja niewerbalna, chociaż odbiega od świadomie generowanej komunikacji werbalnej (uczestniczy w aktach komunikacyjnych z większym udziałem samoświadomości u komunikatorów odnośnie tej ostatniej), podlega również zasadzie realizacji celu. Cel, w wypadku aktów komunikacji, stanowi najogólniej wymianę informacji jako formę wymiany społecznej, podlega też wpływom społecznym. W niniejszym artykule podejmuję próbę spojrzenia na komunikację niewerbalną jako element szerzej rozumianej wymiany społecznej i wpływu społecznego o charakterze celowościowym.

Zjawisko wymiany społecznej najpełniej ujmuje teoria wymiany społecznej (ang. *Theory of Social Exchange*) Homansa¹ i Blaua². Teoria ta analizuje proces społeczny jako zjawisko podporządkowane zasadzie kosztów (ang. *costs*) i korzyści (ang. *rewards*) lub nagród i kar, jakie dana jednostka otrzymała lub spodziewa się otrzymać od partnera interakcji. Według tej teorii, wymiana społeczna (np. akt komunikacyjny) jest z natury czynnością wspólną, w której dwóch lub więcej aktorów komunikacyjnych usiłuje uzyskać korzyści większe aniżeli te, do których może dojść lub dochodzi samotnie. Wspólnotowość zadania różni się formami wymiany społecznej, jak również stopniem współzależności pomiędzy partnerami danej wymiany społecznej, np. aktu komunikacyjnego.

Teoria wymiany społecznej, w ramach której proponuję spojrzeć na komunikację niewerbalną, ma swe korzenie w antropologii strukturalnej³, psychologii behawioralnej⁴ i analizie ekonomicznej⁵. Dzisiejsze założenia nadają tej teorii bardziej humanistyczny sens. U Blaua⁶, na przykład, i innych przedstawicieli⁷ tej teorii, społeczny charakter wymiany odnosił się do uzyskiwania korzyści. W ramach aktów wymiany jednostki oferują sobie pomoc, radę czy akceptację. Wymiana społeczna uważana jest za serię wymian, które łączą się zarówno z ko-

¹ G. Homans, *Social behavior: its elementary forms*, New York 1961 (1972).

² P. Blau, *Exchange and power in social life*, New York 1964.

³ C. Levi-Strauss, *The elementary structures of kinship*, Boston 1969.

⁴ B. F. Skinner, *Verbal behavior*, Massachusetts 1957; A. Bandura, *Social Learning Theory*, New York 1977.

⁵ J. S. Mill, *Principles of Political Economy with Some of their Applications to Social Philosophy*, London 1848.

⁶ P. Blau, *Exchange and power in social life*, New York 1964.

⁷ H. H. Kelly, J. W. Thibaut, *The social psychology of groups*, New York 1959; H. H. Kelly, J. W. Thibaut, *Interpersonal relationships*, New York 1978; H. H. Kelly, *Personal relationships: their structures and processes*, Hillsdale 1979; R. M. Emerson, *Social exchange theory*, „American Sociological Review” 1976, nr 35, 3s. 35-362.

rzyściami (czyli nagrodami), jak i z kosztami (czyli karami) ponoszonymi przez jej uczestników. Jest to działanie wzajemne i wykonywane bez świadomej wiedzy negocjacji, także bez świadomości odnośnie tego, czy i kiedy dana korzyść zostanie odwzajemniona. W działaniu tym korzyściami (nagrodami) są te elementy interakcji, które są nacechowane pozytywnie (np. radość, miłość, lojalność, zadowolenie z siebie), natomiast kosztami są te elementy, które posiadają negatywną wartość dla danej jednostki biorącej udział w wymianie społecznej (np. napięcie, czas, energia czy uwaga).

Wymiana społeczna występuje w ramach procesu wzajemnej zależności, w której uczestnicy zależą od siebie celem osiągnięcia określonych zysków. Jednostki biorące udział w wymianie społecznej są motywowane do otrzymywania zysków, które stanowią dla nich jakąś wymierną wartość.

Z punktu widzenia wymiany społecznej analiza kosztów i korzyści stanowi podstawę zrozumienia interakcji społecznej i zakłada racjonalne podejście do utrzymywania związków społecznych ze strony samych uczestników interakcji. Należy przyjąć, że jednostki rozumieją koszty związane z transakcjami społecznymi i korzyści z nich płynące. Potrafią zatem ocenić, czy wzajemna wymiana przyniesie im tzw. zysk, czyli korzyści, potrafią też ocenić ewentualne koszty, które należy ponieść. Całość operacji sprowadzona może być do następującego ogólnego schematu wymiany społecznej:

Jeśli wymiana nie przynosi zysku, interakcja może zostać zawieszona lub zakończona; jeśli przynosi jednak zysk, może być kontynuowana.

Jednym słowem, ludzie uczestniczący w interakcji społecznej spodziewają się uzyskać korzyści mniej więcej proporcjonalnie do poniesionych kosztów. Wymiana oznacza wzajemne dostarczanie sobie nagród, niekoniecznie jednak równocześnie. Sekwencyjność zachowań i nieraz bardzo odległe w czasie tzw. „regulowanie wkładów” (ang. „*regulating input*”) pozwalają na analizę wymiany pod kątem korzyści i kosztów także w dłuższych odcinkach czasowych. Główną ideą teorii wymiany społecznej, zaproponowanej przez amerykańskich socjologów, George’a Caspara Homansa⁸ i Petera Blaua⁹, jest wzajemność zachowań partnerów. Drugą właściwością tej teorii jest interdyscyplinarny charakter pojęć stosowanych do opisu zachowań społecznych, korzysta ona bowiem zarówno z elementów socjologii, psychologii, jak i ekonomii.

⁸ G. Homans, *Social behavior...*

⁹ P. Blau, *Exchange and power...*

2. Podstawowe założenia teorii wymiany społecznej

Głównym założeniem teorii wymiany społecznej jest postulat zaangażowania każdej jednostki w interakcjach społecznych, czyli zachowaniach społecznych (np. aktach komunikacyjnych), uruchamianych na własne życzenie. Zachowania każdej jednostki społecznej w każdym społecznym kontekście możemy przedstawić za pomocą prostego równania, które w ramach tej teorii może przyjąć postać prawa zachowania społecznego o następującej treści:

$$\text{ZACHOWANIE (ZYSK)} = \text{NAGRODY INTERAKCJI} - \text{KOSZT(Y) INTERAKCJI}$$

gdzie ‘zachowanie’ to element zwiększający nagrody lub omijający koszty. Nagrodami natomiast są wszystkie te elementy danego zachowania, które zwiększają dalsze zachowania o charakterze interakcyjnym. Z kolei kosztami są wszystkie realne i otrzymane tzw. ‘debety’ (ang. „*debts*”) wynikające z zachowania.

Teoria wymiany społecznej zakłada, że ludzie oczekują nagród i dążą do unikania kar. Jest to zgodne z założeniem, iż zachowania ludzkie są motywowane przez wewnętrzny mechanizm potrzeb. Zakłada ona ponadto, że ludzie są jednostkami racjonalnymi, które poprzez swoje zaangażowanie w interakcję racjonalnie dążą do zwiększenia własnych zysków. Stąd też możemy stwierdzić, że teoria wymiany społecznej ma charakter jednocześnie przedmiotowy i introspekcyjny. Dzięki informacji, która jest ogólnie dostępna, uczestnicy interakcji kalkulują nagrody i koszty związane z utrzymaniem się w określonym związku interakcyjnym. Jeżeli jednak w danej interakcji nie ma elementów gratyfikujących, interlokutor może zdecydować się na wybór opcji, która jest najmniej dla niego kosztowna. Jednocześnie standardy, których ludzie używają do analizy kosztów i korzyści, zależą od czasu przeprowadzenia takiej analizy oraz stopnia zaangażowania danej osoby w interakcję. Nacisk położony jest również na ważność roli różnorodności środków (np. zaangażowanych w akcie komunikacyjnym) występujących w związkach interakcyjnych. Zatem to, co jedna osoba uważać może za nagrodę, inna może postrzegać jako poniesiony przez nią koszt (i *vice versa*).

Teoria wymiany społecznej Homansa¹⁰ zawiera się w pięciu głównych twierdzeniach, które stanowią jednocześnie wyraźne nawiązanie do podstawowych założeń doktryny behawioryzmu:

1. TWIERDZENIE odnośnie SUKCESU (ang. *success proposition*). Twierdzenie to mówi, że z wszystkich działań (zachowań) przedsięwziętych przez daną

¹⁰ G. Homans, *Social behavior...*

osobę działanie, które było dotychczas najczęściej nagradzane, tj. takie, które przyniosło najwięcej zysku, jest najbardziej prawdopodobnym kandydatem do ponowienia. Jednym słowem, ludzie wykonują częściej to, za co są chwaleni. W ramach doktryny behawioryzmu możemy tutaj mówić o pozytywnym wzmocnieniu bodźca.

2. TWIERDZENIE odnośnie BODŹCA (ang. *stimulus proposition*). Twierdzenie to mówi, że jeżeli w przeszłości pojawienie się określonego bodźca lub szeregu bodźców stało się okazją do nagrodzenia działań danej jednostki, to im bardziej aktualny bodziec (aktualna sytuacja) podobny jest do tego, który miał miejsce w przeszłości, tym bardziej jest prawdopodobne, iż osoba ta wykona ponownie to działanie (lub działania) jednocześnie w sposób podobny do tego, za który została nagrodzona. W ramach doktryny behawioryzmu możemy tutaj mówić o pozytywnym wzmocnieniu bodźca.
3. TWIERDZENIE odnośnie WARTOŚCI (ang. *value proposition*). Twierdzenie to mówi, że im bardziej wartościowy dla danej jednostki jest rezultat działań partnera (np. uczestniczącego w akcie komunikacyjnym), tym bardziej prawdopodobne jest to, że osoba ta częściej będzie wzorowała swe zachowanie na tych właśnie działaniach. Twierdzenie to opiera się na zasadzie: „Staram się robić to, co lubią inni, by oni robili z kolei to, co lubię ja”.
4. TWIERDZENIE odnośnie AGRESJI lub AKCEPTACJI (ang. *aggression/approval proposition*). Twierdzenie to mówi, że kiedy działania danej osoby nie przynoszą spodziewanych nagród lub nie otrzyma ona nieoczekiwanej kary, jest bardziej prawdopodobne, że jej działania będą mieć charakter bardziej agresywny i dynamiczny. Z kolei, jeżeli nastąpi nieoczekiwana nagroda, lub nie pojawi się spodziewana kara, wtedy działania danej jednostki mogą mieć charakter pozytywny, czyli mogą mieć charakter akceptacji danego działania.
5. TWIERDZENIE odnośnie RACJONALNOŚCI (ang. *rationality proposition*). Twierdzenie to mówi, że wybierając między alternatywnymi działaniami, dana osoba wybiera takie, w których wartość wyniku podwojona przez prawdopodobieństwo otrzymania oczekiwanego rezultatu (a więc nagrody) jest większa.

Według powyższych twierdzeń jednostki biorące udział w interakcjach szacują proporcjonalność uzyskiwanych nagród do ponoszonych kosztów i wnoszonych inwestycji własnych.

Teoria wymiany społecznej spotkała się z krytyką ze strony różnych badaczy. Na przykład, Sabatelli i Shehan¹¹ poddali ją krytyce za upraszczanie zachowań człowieka, wzorowanie się na modelu myślenia odpowiednim dla Skinnerowskich gołębi badanych w elementarnych sytuacjach, słowem za zbyt redukcjonistyczny charakter, właściwy dla klasycznego behawioryzmu. Została ona również uznana za niestabilną, bowiem pojęcia kosztów i nagród nie są jasno sprecyzowane. Jednakże pionierskie idee Homansa i innych teoretyków pobudziły kierunek badań w psychologii społecznej i do dziś jest on bardzo żywy, a uzyskane wyniki są w zasadzie trudne do zanegowania. Stąd też założona została w niniejszym opracowaniu ogólna przydatność tej teorii do wyjaśnienia komunikacji niewerbalnej towarzyszącej komunikacji werbalnej. W myśl tej teorii przyjęto założenie, zgodnie z którym całość wysiłku osób uczestniczących w procesie komunikacji zawiera się w podstawowym założeniu teorii wymiany społecznej scharakteryzowanym powyżej.

3. Formy wymiany społecznej

W związkach społecznych, zwłaszcza w procesie komunikacji, obustronna zależność nadawcy (N) i odbiorcy (O), może mieć charakter jednocześnie bezpośredni (gdzie N jest wartościowy dla O oraz O dla N) lub pośredni, gdzie odbiorca korzyści nie odwzajemnia tych korzyści bezpośrednio, lecz czyni to wobec innego uczestnika biorącego udział w wymianie społecznej. Pierwszą zależność nazywam **bezpośrednią wymianą społeczną**, czyli wymianą aktów komunikacji, natomiast zależność pośrednią nazywam **pośrednią wymianą społeczną**. W niniejszym artykule, przyglądając się komunikacji niewerbalnej, skupiam się głównie na bezpośredniej wymianie społecznej i różnicach, jakie Blau, Emerson i Levi-Strauss odkryli między formami bezpośrednimi. Badacze ci podzielili te formy na „negocjowane” oraz „obustronne”. Terminy te definiuję poniżej.

a) **wymiana negocjowana** (ang. *negotiated exchange*). W wymianie negocjowanej uczestnicy (aktorzy) są zaangażowani w proces tworzenia wspólnych decyzji, w ramach których dochodzą do porozumienia. Proces ten wymaga zastosowania negocjacji. Obie strony wymiany dochodzą do porozumienia w tym samym czasie, a korzyści są z łatwością identyfikowane jako wkład, który tworzy transakcję. Przepływ korzyści w takiej wymianie jest dwustronny. Oznacza to, że żaden uczestnik (aktor) aktu komunikacji lub innego aktu wymiany społecznej

¹¹ R. M. Sabatelli, C. Shehan, *Exchange and resource theories*, [w:] *Sourcebook of family theories and methods: a contextual approach*, P. G. Boss, W. J. Doherty, R. LaRossa, W. R. Schumm, S. K. Steinmetz (red.), New York 1993, s. 384-411.

nie może otrzymać korzyści bez uprzedniego dojścia do porozumienia z drugą stroną. Na przykład, większość wymian ekonomicznych, a więc innych niż takie, gdzie z góry ustalone są ceny handlowe, pasuje do tej kategorii na równi z niektórymi wymianami społecznymi. W zależności od postawy interlokutorów wobec siebie oraz stylu komunikacyjnego negocjacja może być nastawiona na **kooperację**, gdzie interlokutorzy działają razem, aby osiągnąć wspólny cel, oraz na **współzawodnictwo**, gdzie interlokutorzy niejako „siłują” się ze sobą, aby osiągnąć ten sam cel. Jednakże współzawodnictwo dotyczy celu, którym może być określone zadanie komunikacyjne, a nie pokonywania drugiej strony.

b) **wymiana obustronna** (ang. *reciprocal exchange*). W wymianach obustronnych wkład aktorów w wymianę jest oddzielnie przedstawiony i nienegocjowalny. Uczestnicy tej formy interakcji rozpoczynają wymiany indywidualnie poprzez korzystne działanie dla drugiej strony wymiany. Może nim być np. udzielenie rady czy wyrażenie akceptacji. Działania te są wykonywane bez pewności odnośnie tego, czy i kiedy druga strona aktu komunikacyjnego odwzajemni włożony wkład. Ponieważ decyzje są podejmowane indywidualnie, koszty takiej wymiany są zazwyczaj jednostronne, ponieważ druga strona wymiany może, lecz nie musi wziąć udziału w wymianie. Jest to szczególnie ważne przy analizie wkładu komunikacyjnego ze strony nauczyciela, który jest w tym wypadku tą stroną wymiany, która – mniej czy bardziej świadomie – wnosi wkład do swojego udziału w komunikacji mając świadomość, że koszty są mimo wszystko jednostronne.

4. Ocena wymiany społecznej przez jej uczestników

Uczestnicy interakcji społecznej oceniają swoje zaangażowanie w interakcje (związki interakcyjne). To bowiem jednostki biorące udział w wymianie społecznej decydują o tym, czy wymianę społeczną kontynuować, czy też ją zakończyć. Thibaut i Kelly¹² zaproponowali dwa standardy porównań, których używa się do oceny wyniku otrzymanego dzięki wymianie społecznej. Mają one charakter poznawczy. Są to:

- poziom porównawczy (PP, ang. *comparison level*),
- poziom porównawczy dla alternatyw (PP_{da}, ang. *comparison level for alternatives*).

Poziom porównawczy odnosi się do relatywnej satysfakcji z istniejącej wymiany. Definiowany jest jako najniższy poziom wypłat uważanych za dodatnie. **Poziom porównawczy jest** – najogólniej mówiąc – średnią wartością wszystkich

¹² H. H. Kelly, J. W. Thibaut, *The social psychology...*

znanych jednostce bilansów, utworzoną z własnych doświadczeń interpersonalnych w przeszłości i obecnie porównywanych z bilansami u osób podobnych. Czynnikiem ten pozwala spoglądać na wynik wymiany interpersonalnej pod kątem treści wymiany: satysfakcjonujący/niesatysfakcjonujący. Kontakty satysfakcjonujące dają zysk (bilans) wyższy od oczekiwanego, kontakty niesatysfakcjonujące – niższy, a więc oferują mniej, niż się człowiek spodziewa. Innym słowem, poziom porównawczy odnosi się do standardów reprezentujących to, co ludzie czują, i to, co powinni otrzymywać w procesie bilansowania nagród i kosztów w konkretnej interakcji społecznej. Dodać należy, iż typową miarą pozwalającą na określanie relacji w interakcjach społecznych jest indywidualne przeżycie z przeszłości danej jednostki biorącej udział w danej interakcji. Temu przeżyciu nadaje się znaczenie doświadczenia.

Poziom porównawczy dla alternatyw lepiej jest nazwać czynnikiem możliwości wyboru, gdyż tego bezpośrednio dotyczy. Jest to poziom satysfakcji (wartości bilansu), jaki spodziewa się uzyskać dana osoba we wszystkich aktualnie możliwych kontaktach; jest to przewidywana szansa na lepsze, bądź gorsze „wyплаты” (ang. „*payoff*”) związane z innymi znanymi lub nieznanymi jej osobami, biorącymi udział w interakcji. Im bardziej atrakcyjne możliwości zewnętrzne, będące poza związkiem interakcyjnym, stają się dostępne danej jednostce, lub jeżeli wynik działania w danym zachowaniu interakcyjnym (relacji) spadnie poniżej alternatywnego poziomu porównawczego, niestabilność danej interakcji (aktu komunikacyjnego) zwiększa się. Zmiana partnera interakcyjnego łączy się z rozpoznaniem przez aktora zmniejszonego bilansu uzyskanych nagród. Jeżeli zatem możliwości zaistnienia innego kontaktu są korzystniejsze (zatem lepsze), to zależność od aktualnego partnera staje się względnie mała lub ustaje całkowicie. Jednym słowem, zmieniając partnera układu interakcyjnego można poprawić swój bilans. Oczywiście, nie jest to konieczne, jednak możliwość dokonania zmiany daje poczucie swobody i niezależności. Brzmi to bardziej jak analiza giełdowa aniżeli opis relacji międzyosobowej. Tak więc, nie dziwi fakt, iż autorzy teorii wymiany społecznej odnoszą się do niej również jako do „teorii zachowań ekonomicznych”¹³.

Z kolei inny przedstawiciel tej teorii, Roloff¹⁴, zaproponował pożyteczną typologię względnej wartości współzależności wyniku interakcji międzyosobowej, poziomu porównawczego i poziomu porównawczego dla alternatyw. Współzależności te przedstawia poniższa tabela (Tabela 1), która określa hierarchiczną sekwencję powyższych współzależności.

¹³ P. Blau, *Exchange and power...*; R. M. Emerson, *Social exchange theory...*

¹⁴ E. Roloff, *Interpersonal communication: the social exchange approach*, Beverly Hills 1981.

Tabela 1. Związek pomiędzy PP, PP_{da} a Wynikiem
(tabela zmodyfikowana przez autorkę, na podstawie Roloff¹⁵).

I Względna wartość współzależności wyniku interakcji, poziomu porównawczego i poziomu porównawczego dla alternatyw:	II Stan relacji w interakcji międzypersonalnej (siła oddziaływania):
(a) Wynik > PP_{da} > PP	Satysfakcjonujący Stabilny Niezależny
(b) Wynik > PP > PP_{da}	Satysfakcjonujący Stabilny Zależny
(c) PP_{da} > PP > Wynik	Niesatysfakcjonujący Niestabilny Zakończ relację i szukaj satysfakcji w innej relacji
(d) PP_{da} > Wynik > PP	Satysfakcjonujący Niestabilny Szczęśliwy poza relacją
(e) PP > PP_{da} > Wynik	Niesatysfakcjonujący Niestabilny Nieszczęśliwy
(f) PP > Wynik > PP_{da}	Wysoce niesatysfakcjonujący lecz stabilny Nie możesz zakończyć relacji Zależny i nieszczęśliwy

Z powyższej tabeli wynika jednoznacznie, że najbardziej optymistyczna względna wartość współzależności to wartość uwzględniona w wariancie (a), obejmująca parametry: satysfakcjonujący, stabilny, niezależny. Wariant (a) stanowi zatem może punkt docelowy każdego typu interakcji, w tym również szczególnego typu interakcji, jaką jest np. interakcja komunikacyjna nauczyciel – uczeń. Tak więc poziom oczekiwań w porównaniu z uzyskiwanym bilansem decyduje o zadowoleniu bądź niezadowoleniu (a więc o wymiarze satysfakcji), zaś postrzeganie możliwości wyboru wskazuje na stopień zależności od partnera. Satysfakcja i zależność (tj. kontrola zachowań) to dwa podstawowe wymiary kontaktu interpersonalnego.

¹⁵ Ibidem.

W nawiązaniu do różnic w atrakcyjności oraz stabilności typów relacji społecznych powyższa tabela może stanowić podstawę do rozróżniania typów związków na podstawie tzw. „siły oddziaływania” (ang. *power*), która wynika pośrednio z relacji pomiędzy domenami I i II (patrz Tabela 1). I tak, gdy Wynik wyprzedza w dużym stopniu poziom porównawczy dla alternatyw (PP_{da}), wtedy niezależność jednostki od uczestników interakcji jest największa a siła oddziaływania najmniejsza. Określa ten słaby stopień oddziaływania obecność parametru „niezależny” w Tabeli 1 (pozycja (a)). Natomiast, gdy Wynik wyprzedza bezpośrednio PP_{da} , wtedy zależność jednostki od uczestników interakcji jest największa. Określa ten silny stopień oddziaływania obecność parametru „zależny” w Tabeli 1 (pozycja (b)).

Thibaut i Kelly¹⁶ nie zastanawiają się jednak, czy jest to dobry, czy zły znak. W głównej mierze zwracają oni uwagę na połączenie między zależnością a kontrolą. Ich stanowisko względem siły oddziaływania oparte jest na zaangażowaniu trzech różnych form kontroli. Są to:

1. Kontrola zwrotna (ang. *reflexive control*): jest to umiejętność nagradzania siebie samego.
2. Kontrola bezwzględna (ang. *fate control*): jest to umiejętność wpływania jednostki na partnera bez względu na to, co robi. Tutaj możemy rozróżnić:
 - a) kontrolę środowiskową, (ang. *environmental fate control*),
 - b) kontrolę wzajemną (ang. *mutual fate control*).
3. Kontrola zachowania (ang. *behavior control*): jest to umiejętność, którą ludzie posiadają i stosują, aby zmienić zachowanie innych przez zmianę swojego zachowania. Uczestnicy wymiany społecznej, pozostający w związku o charakterze współzależności, zazwyczaj operują trzema wyżej wspomnianymi typami kontroli jednocześnie.

5. Komunikacja niewerbalna w ujęciu teorii wymiany społecznej

W ujęciu teorii wymiany społecznej:

1. Zakłada się, że w wymianie społecznej bierze również udział komunikacja niewerbalna, która posiadać może wymiar pozytywny lub/i negatywny. Wymiary te rozpatrywane są w kategoriach uniwersalnych (globalnych) uczuć interlokutorów.

¹⁶ H. H. Kelly, J. W. Thibaut, *The social psychology...*

I tak, wymiar pozytywny angażuje uczucia radości, entuzjazmu, ekscytacji, a przede wszystkim – zainteresowanie udziałem w komunikacji. Wymiar negatywny natomiast angażuje uczucia smutku, niezadowolenia, budzi napięcia, a także powoduje brak zainteresowania dalszym udziałem w komunikacji.

2. Zakłada się, że komunikacja niewerbalna w wymianie społecznej zawiera w sobie bodźce „nagradzające” lub/i „karzące”. Bodźce te dana jednostka odbiera lub nadaje w zależności od ogólnego kontekstu komunikacyjnego, a także w zależności od własnej świadomości odnośnie ich siły oddziaływania.
3. Ponadto zakłada się, że uczestnicy biorący udział w wymianie społecznej dążą do komfortu psychicznego poprzez pozytywne zachowania niewerbalne, czyli tzw. „bezpośredniość niewerbalną” (ang. *nonverbal immediacy*)¹⁷.

6. Wymiana (interakcja) społeczna w ujęciu teorii wpływu społecznego

Teoria wpływu społecznego sformułowana została na gruncie psychologii pod koniec lat trzydziestych XX w. wraz z rozwojem teorii pola (ang. *field theory*), którą zaproponował niemiecki psycholog, Kurt Lewin¹⁸. Teoria ta zakładała, że człowiek jest podmiotem wyodrębnionym z otoczenia i jednocześnie jest także elementem większej całości (np. ekologicznej, społecznej). Oznacza to, że zachowania poszczególnych jednostek dokonują się w trakcie procesu interakcyjnego człowiek – otoczenie społeczne¹⁹. Teoria ta wydaje się obecnie zupełnie oczywista, lecz na początku XX w. psychologia nie w pełni przyjęła behawioryzm, a jedyną akceptowaną teorią psychologiczną owych czasów była psychoanaliza²⁰. Zakładała ona, iż treścią ludzkiej nieświadomości są wyparte ze świadomości motywy. Lewin natomiast zakładał, iż motywami są siły ukierunkowane na cel. Zakładał on, „że nasze zachowanie jest celowe; żyjemy w rzeczywistości psychologicznej

¹⁷ J. Puppel, *Bezpośredniość niewerbalna a efektywność nauczyciela języka obcego*, [w:] *Wokół języka i kultury – studia interdyscyplinarne*, H. Lankiewicz (red.), Piła 2009, s. 41-50.

¹⁸ K. Lewin, *Defining the “field at a given time”*, „Psychological Review” 1943, nr 50, s. 292-310; K. Lewin, *Field theory in social science*, New York 1951.

¹⁹ T. Tomaszewski, *Wstęp do psychologii*, Warszawa 1963; J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Vol. 1: Podstawy psychologii*, Gdańsk 2000.

²⁰ S. Freud (red. przez J. Stackey, A. Freud), *The standard edition of complete psychological works of Sigmund Freud. 24 vols*, London 1953–1974.

bądź przestrzeni życiowej, która włącza nie tylko te części ważne dla naszego fizycznego i społecznego środowiska, lecz także wymyślone stany, które obecnie nie mają miejsca²¹.

Teoria pola miała ogromny wpływ na rozwój współczesnej psychologii społecznej. W literaturze przedmiotu znaleźć można wiele definicji psychologii społecznej. Niemniej jednak warto przytoczyć definicję Domachowskiego²², która przedstawia psychologię społeczną jako naukę odnoszącą się do prawidłowości funkcjonowania człowieka jako jednostki i jednocześnie jako naukę o postrzeganiu człowieka jako jednostki i która to jednostka nawiązuje określone stosunki z innymi członkami danej społeczności. Moscovici²³, wspominając o psychologii społecznej, wymienia takie zjawiska jak: postawy, grupy, stosunki, uprzedzenia i postrzegania społeczne. I to, co jest w nich wspólne to przedmiot badań omawianej dziedziny, czyli **wpływ (oddziaływanie) społeczny**. Jest to wpływ, jaki wywierają ludzie na poglądy i zachowania innych ludzi. Spędzając wiele czasu na kontaktach z innymi ludźmi, formułujemy własne hipotezy na temat zachowań społecznych, co pomaga nam zrozumieć na przykład, dlaczego pewne osoby odbieramy pozytywnie, inne zaś negatywnie. Wyniki naszych własnych intuicyjnych obserwacji często pokrywają się z rezultatami badań eksperymentalnych prowadzonych przez psychologów społecznych w ramach proponowanych przez nich teorii. W tym kontekście teoria wpływu społecznego (ang. *the social impact theory*) bada, jak obecność innych uczestników interakcji wpływa na ludzkie zachowania. Teorię tę jako pierwszy zdefiniował Bibb Latané²⁴. Zakłada ona, iż na wpływ społeczny wystawiona jest każda jednostka uczestnicząca w akcie komunikacyjnym, a wpływ ten zależy od liczby osób zaangażowanych w interakcję, od statusu społecznego osób, oraz jak blisko znajdują się one w czasie i przestrzeni od jednostki, która jest celem wpływu społecznego.

Teoria zaprezentowana przez Latané²⁵ sprowadza się do trzech zasad rządzących interakcjami. Są to następujące zasady, zwane tutaj zasadami interakcyjnymi (**ZI**):

²¹ Gdzie fragment ten w oryginale brzmi: „that our behavior is purposeful; we live in a psychological reality or life space that includes not only those parts of our physical and social environment that are important to us but also imagined states that do not currently exist” (za: D. M. Mayton II, *Nonviolence and peace psychology*, London – New York 2009, s. 205 (tłumaczenie J. P.).

²² W. Domachowski, *Psychologia społeczna komunikacji niewerbalnej*, Toruń 1993; W. Domachowski, *Przewodnik po psychologii społecznej*, Warszawa 1999.

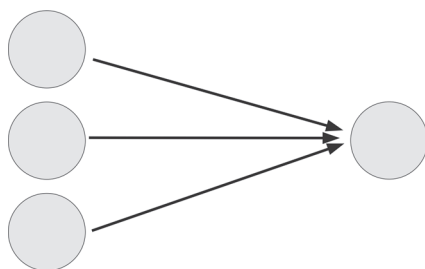
²³ S. Moscovici, *Wpływy świadome i wpływy nieświadome*, [w:] *Psychologia społeczna w relacji ja – inni*, S. Moscovici (red.), Warszawa 1998, s. 123-139.

²⁴ B. Latané, *The psychology of social impact*, „American Psychologist” 1981, nr 136, s. 343-356.

²⁵ Ibidem.

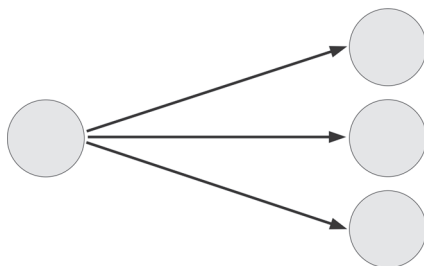
ZI 1: Im więcej uczestników bierze udział w interakcji, tym większy wpływ mają oni na poszczególnych interlokutorów (aktorów). Ponadto, im większą rolę społeczną odgrywają poszczególne jednostki, tym większy wpływ mają te osoby na swoich odbiorców (np. w diadzie nauczyciel → uczeń, będącej częścią układu komunikacyjnego nauczyciel – uczniowie, większy wpływ powinien mieć nauczyciel).

ZI 2: Wpływ innych na jednostkę zwiększa się wraz ze wzrostem liczby uczestników aktu komunikacyjnego. W świetle pierwszej zasady obecna zasada zdaje się mieć rankingowo mniejsze zastosowanie w warunkach układu komunikacyjnego nauczyciel – uczniowie w klasie. Zasadę tę ilustruje poniższy schemat:



Schemat 1

ZI 3: Każdy uczestnik aktu komunikacyjnego może wpłynąć na innych, lecz im większa jest liczba osób, tym mniejszy wpływ będzie miał poszczególny uczestnik tego aktu. Dlatego też jesteśmy bardziej skłonni słuchać jednego komunikatora, jeżeli jesteśmy w mniejszej grupie aniżeli w większej. Zasadę tę ilustruje poniższy schemat:



Schemat 2

Oczywistym jest, że powyższe Zasady mają istotne znaczenie dla konkretnego układu komunikacyjnego 'nauczyciel – uczniowie' w klasie w sensie przyznania nauczycielowi takiego właśnie statusu osoby, której w takim układzie skłonni jesteśmy słuchać bardziej. W myśl tych zasad nauczyciel powinien zachować się

w odpowiedni sposób, tj. poprzez zwiększenie wyrazistości swojego udziału w aktach komunikacyjnych, zabiegać o zwiększenie swego wpływu na środowisko swoich interlokutorów. Jednym ze sposobów jest nasycenie aktów komunikacyjnych ze strony nauczyciela świadomie wybranymi elementami komunikacji niewerbalnej na zasadzie ich zwiększonego udziału w interakcji celem uzyskania lepszego bilansu. Mówiąc inaczej, większy wkład elementów komunikacji niewerbalnej do aktu komunikacji zwiększa wyrazistość nauczania i tym samym zwiększa prawdopodobieństwo lepszego „poboru” treści nauczania przez uczniów.

Wyżej wymieniona teoria spotkała się z zainteresowaniem ze strony psychologów społecznych i jest przez nich ciągle testowana²⁶. W niniejszym artykule główne założenia teorii wymiany społecznej wymienione w Zasadach Interakcyjnych (ZI 1 – ZI 3) mogą posłużyć do wyjaśnienia, chociażby zachowań niewerbalnych zachodzących w układzie komunikacyjnym nauczyciel – uczniowie, tj. w komunikacji dydaktycznej jako szczególnym przejawie procesu komunikacji.

7. Komunikacja niewerbalna w ujęciu teorii wpływów społecznych

Komunikacja niewerbalna ma ogromny wpływ zarówno na recepcję osób biorących udział w procesie komunikacyjnym jak również na przekaz informacji. Zazwyczaj jest to proces nieintencjonalny, a tym samym nieświadomiony. W sytuacji klasowej np. użycie komunikatów niewerbalnych powinno być procesem racjonalnym, a więc świadomym, głównie ze strony nauczyciela. Wiemy, że wpływ społeczny jest procesem wzajemnym. Tak więc obie strony aktu komunikacyjnego poprzez użycie komunikatów niewerbalnych wpływają na siebie.

Klasyczne już dziś badania przedstawione przez Mehrabiana²⁷ wykazały, iż tylko 7% informacji całego przekazu zawarte jest w materiale werbalnym (słowach), 38% w tonie głosu oraz innych wskaźnikach wokalnych, natomiast aż 55% informacji przekazywanej jest za pomocą środków niewerbalnych. Podobne badania przeprowadził Birdwhistell²⁸, który spostrzegł, iż udział strony werbalnej w interakcji społecznej wynosi mniej niż 35%, a ponad 65% znaczenia komunikatu przekazywane jest za pomocą komunikacji niewerbalnej.

W świetle powyższych danych nie ulega wątpliwości, że komunikacja niewerbalna stanowi istotny element każdego aktu komunikacyjnego, w tym – oczywi-

²⁶ K. Deaux, L. S. Wrightsman, *Social psychology*, Pacific Grove 1988; A. Tesser, *Advanced social psychology*, New York 1995.

²⁷ A. Mehrabian, *Nonverbal communication*, New Brunswick – London 1972 (2007).

²⁸ R. L. Birdwhistell, *Kinesics and context. Essays on body motion communication*, Philadelphia 1970.

ście – aktów komunikacyjnych mających miejsce w sformalizowanych warunkach klasy, a więc również w odniesieniu do tych, które dotyczą np. nauczania języka obcego.

8. Podsumowanie

W niniejszym artykule przedstawiono główne założenia Teorii Wymiany Społecznej i Teorii Wpływu Społecznego. Obydwie teorie pozwalają na analizę aktów komunikacyjnych zarówno od strony zysków i kosztów, jak i od strony intensywności wpływu danej jednostki na inną w interakcjach społecznych. Przedstawiona tu dyskusja pozwala sformułować następujące zasady rządzące komunikacją niewerbalną w ujęciu obydwu Teorii. Zasady te są hierarchiczne w stosunku do Zasad Interakcyjnych (ZI) omówionych powyżej. Zasady te, zwane tutaj zasadami komunikacji niewerbalnej (ZKN), sformułowane zostały następująco:

- ZKN 1:** Każde zachowanie niewerbalne wpływa na uczestników aktu komunikacyjnego w sposób mniej lub bardziej pozytywny.
- ZKN 2:** Im więcej pozytywnych elementów niewerbalnych towarzyszy przekazowi werbalnemu (czyli niejako dopełnia komunikat), tym skuteczniejszy jest ten przekaz i tym samym ma on większy wpływ na poszczególnych uczestników aktu komunikacyjnego.
- ZKN 3:** Jesteśmy skłonni słuchać tych komunikatorów, którzy operują pozytywnymi zachowaniami niewerbalnymi, o charakterze bezpośredniości.
- ZKN 4:** Jesteśmy skłonni słuchać tych komunikatorów, których siła oddziaływania jest największa.
- ZKN 5:** Jesteśmy skłonni sami osiągnąć status komunikatora o możliwie największej sile oddziaływania.

Z punktu widzenia teorii wymiany społecznej oraz teorii wpływu społecznego układ komunikacyjny postrzegany jest jako proces wzajemnej zależności i oddziaływania, w którym uczestnicy zależą od siebie celem osiągnięcia zysku w postaci dwustronnej satysfakcji, np. osiągnięcia sukcesu w nauczaniu ze strony nauczyciela oraz osiągnięcia sukcesu w formie efektywnego uczenia się ze strony ucznia. Każdy komunikator uczestniczący w swoistej wymianie społecznej, jaką jest niewątpliwie komunikacja werbalna i niewerbalna, wpływają na siebie w taki sposób, iż komunikacja niewerbalna wzmacnia komunikat werbalny. Również wpływ ten pozwala z kolei zorientować się co do skuteczności przekazu i recepcji.

Bardzo wyraźnie widać na podstawie powyżej sformułowanych zasad komunikacji niewerbalnej, iż wkład uczestników aktu komunikacyjnego w odniesieniu do użycia elementów komunikacji niewerbalnej jest odpowiednio przez nich war-

tościowany, tj. elementy te dają się uporządkować w odpowiedni ranking na osi „pozytywny” (przyjemny) – „negatywny” (nieprzyjemny). Tym samym zwiększona liczba pozytywnych elementów komunikacji niewerbalnej stanowi te wartości aktu komunikacyjnego, które w wyraźny sposób prowadzą do osiągnięcia sukcesu w komunikacji oraz do akceptacji komunikatorów.

Literatura

- Bandura A., *Social Learning Theory*, New York 1977.
- Birdwhistell R. L., *Kinesics and context. Essays on body motion communication*, Philadelphia 1970.
- Blau P., *Exchange and power in social life*, New York 1964.
- Deaux K., Wrightsman L. S., *Social psychology*, Pacific Grove 1988.
- Domachowski W., *Psychologia społeczna komunikacji niewerbalnej*, Toruń 1993.
- Domachowski W., *Przewodnik po psychologii społecznej*, Warszawa 1999.
- Emerson R. M., *Social exchange theory*, „American Sociological Review” 1976, nr 35, s. 335-362.
- Freud S., (red. przez J. Stackey i A. Freud). *The standard edition of complete psychological works of Sigmund Freud*, 24 vols., London 1953-1974.
- Homans G., *Social behavior: its elementary forms*, New York 1961 (1972).
- Kelly H. H., *Personal relationships: their structures and processes*, Hillsdale 1979.
- Kelly H. H., Thibaut J. W., *The social psychology of groups*, New York 1959.
- Kelly H. H., Thibaut J. W., *Interpersonal relationships*, New York 1978.
- Latane B., *The psychology of social impact*, „American Psychologist” 1981, nr 36, s. 343-356.
- Lewin K., *Defining the “field at a given time”*, „Psychological Review” 1943, nr 50, s. 292-310.
- Lewin K., *Field theory in social science*, New York 1951.
- Levi-Strauss C., *The elementary structures of kinship*, Boston 1969.
- Mayton II D. M., *Nonviolence and peace psychology*, London and New York 2009.
- Mehrabian A., *Nonverbal communication*, New Brunswick – London 1972 (2007).
- Moscovici S., *Wpływy świadome i wpływy nieświadome*, [w:] *Psychologia społeczna w relacji ja – inni*, S. Moscovici (red.), Warszawa 1998, s. 123-139.
- Mill J. S., *Principles of Political Economy with Some of their Applications to Social Philosophy*, London 1848.
- Puppel J., *Bezpośredniość niewerbalna a efektywność nauczyciela języka obcego*, [w:] *Wokół języka i kultury – studia interdyscyplinarne*, H. Lankiewicz (red.), Piła 2009, s. 41-50.
- Roloff E., *Interpersonal communication: the social exchange approach*, Beverly Hills 1981.
- Sabatelli R. M., Shehan C., *Exchange and resource theories*, [w:] *Sourcebook of family theories and methods: a contextual approach*, P. G. Boss, W. J. Doherty, R. LaRossa, W. R. Schumm, S. K. Steinmetz (red.), New York 1993, s. 384-411.
- Skinner B. F., *Verbal behavior*, Massachusetts 1957.
- Strelau J. (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Vol. 1: Podstawy psychologii*, Gdańsk 2000.
- Strelau J. (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Vol. 2: Psychologia ogólna*, Gdańsk 2000.
- Tesser A., *Advanced social psychology*, New York 1995.
- Tomaszewski T., *Wstęp do psychologii*, Warszawa 1963.

Jolanta Rogucka

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Suwałkach

TESTING IN OUR LIFE

SUMMARY

Testing in our life

The article is dedicated to testing in the process of teaching and learning. The aim is to clarify what a language test is and to show its purpose. Moreover, the conditions of a reliable and valid test are presented here as well as some tips how to overcome difficulties connected with taking tests.

Key words: test, purpose of testing, types of tests, skills, coping with tests

STRESZCZENIE

Testowanie w naszym życiu

Artykuł poświęcony jest testowaniu w procesie uczenia i nauczania. Celem pracy jest wyjaśnienie czym jest test językowy i do czego służy. Ponadto przedstawiono warunki skonstruowania wiarygodnego i trafnego testu, jak również przekazano rady jak pokonać trudności podczas testowania.

Introduction

Life is nowadays perceived as an entanglement packed with diverse problems. With no hesitation testing can be conceived as one of the biggest dilemmas at the moment as, on the one hand, almost every human being is required to supplement their education and, on the other hand, teachers are obliged to use tests as

a useful tool of assessing students almost endlessly. However, the problem of testing and being tested is not arising today. Although reluctant to that instrument of checking one's adjustment to everyday situations, each conscious being has been judged through their life. From the moment a child is given birth, his or her life is checked. Thus, why do we not want to be tested? Do tests have bad influence on human life? Is it not possible for a simple test to motivate to get knowledge? The aim of the article is to examine the influence of testing on foreign language learning.

We will try to clarify not only what a language test is but also its purpose. It can be perceived worldwide that although a whole range of scientists give numerous definitions to tests, all of them have something in common – they are used to measure something, usually one's knowledge. Nonetheless, created not to worry, tests often make students reluctant to them. Apart from that, there can be found teachers who seem to be exhausted with tests. The aim of the article is to check why the problem arises and how to show both teachers and students that tests can be helpful. There is also a need to find a way for a number of students to overcome difficulties connected with being tested.

Language tests

„Testing is a universal feature of social life. Throughout history people have been put to the test to prove their capabilities or to establish their credentials” as McNamara¹ points out. Life without testing is almost impossible. It is an accepted part of everyday situations nowadays. However, tests are met anywhere in the world, they are still not liked by students. They often wonder why tests exist and who, in fact, created them and what for. Young pupils do not pay attention to tests at the very beginning and even do not realize they take them. However, when they grow up, they start to be reluctant to tests claiming that they are created to destroy students' lives or just to bother them.

What is a language test?

Students usually grudgingly talk about tests as they associate them with marks, learning and stress. They cannot even imagine that a test can be a set of tasks to measure their ability and skills. In fact, the definition that a test is a harmful item to ruin students' life does not exist. *Longman Dictionary of Contemporary English*²

¹ T. McNamara, *Language Testing*, Oxford 2000, s. 3.

² *Longman Dictionary of Contemporary English*, Harlow 2005, s. 1712.

explains that a test is an „exam, a set of questions, exercises, or practical activities to measure someone’s skill, ability, or knowledge (...)”. Oxford Wordpower³ defines a test as „a short examination to measure sb’s knowledge or skill in sth”. Bachman⁴ clarifies that „a test is a measurement instrument designed to elicit a specific sample of an individual’s behavior”. Ur⁵ claims that „a test may be defined as an activity whose main purpose is to convey (usually to the tester) how well the testee knows or can do something. This is in contrast to practice, whose main purpose is sheer learning”. The author also points out that „tests are mostly used for assessment: the test gives a score which is assumed to define the level of knowledge of the testee”⁶.

It can be easily perceived that though a considerable number of test definitions exist, each of them has a meaning of evaluation or measurement of somebody or something. What about language tests? For a whole range of scientists what is claimed about tests in general can be stated with reference to language tests.

To demonstrate how arduous and time consuming test constructing can be, McNamara⁷ compares it to a road building where testers can be likened to engineers. The author asserts that tests just like roads are complicated to build and extremely technical.

Purpose of testing and types of tests

It is widely realised that teachers have their own aims for testing, other aims exist for students and completely diverse testing purposes emerge for authorities. Following Heaton⁸, a great number of reasons for measuring students’ knowledge of languages exist. The most important for him „is to find out how well the students have mastered the language areas and skills which have just been taught”⁹. Hughes¹⁰ mentions the fact that universities could not accept any foreign students without proper knowledge about their level of proficiency. Moreover, individual students need to be provided with a statement to what extent they have mastered the second or a foreign language. Apart from that, teachers and officials should be informed about the progress of learners.

³ Oxford Wordpower, 2005, s. 783.

⁴ L. F. Bachman, *Fundamental Considerations In Language Testing*, Oxford 1995, s. 20.

⁵ P. Ur, *A Course In Language Teaching*, Cambridge 1996, s. 33.

⁶ Ibidem.

⁷ T. McNamara, *Language Testing...*, s. 607.

⁸ J. B. Heaton, *Classroom Testing*, London 1991, s. 9-17.

⁹ Ibidem, s. 9.

¹⁰ A. Hughes, *Testing for Language Teachers*, Cambridge 1989, s. 4.

Alderson, Clapham and Wall¹¹ believe that the purpose of testing is tightly correlated with types of tests. Following this point of view, Komorowska¹² explains that there are various test classifications, however, it is difficult to choose which one is the most preferable. Nevertheless, she claims that tests usually tend to fall into one of the following categories:

- a. According to the form of testing:
 - paper and pencil tests;
 - oral tests;
 - verbal tests;
 - picture tests.
- b. According to the content of testing:
 - language elements tests (phonology/ spelling/ vocabulary and grammar);
 - language skills tests (speaking/ listening/ reading and writing).
- c. According to the frame of reference:
 - norm-referenced tests;
 - criterion-referenced tests.
- d. According to the number of elements tested:
 - discrete point tests;
 - integrative tests.
- e. According to the purpose of testing:
 - proficiency tests;
 - placement tests;
 - achievement tests;
 - diagnostic tests;
 - and prognostic tests.

Komorowska¹³ points out that the last classification is quite commonly accepted. According to her, **proficiency tests** are not based on a specific programme as they are created to test the ability of students with various backgrounds. Proficiency tests give not only a certificate of one's language ability but, for instance, determine whether a student is qualified enough to study abroad.

Another test described by the mentioned author is a **placement test**. Komorowska¹⁴, as well as Hughes¹⁵ and Alderson¹⁶ et al., assert that it is intended to

¹¹ C. J. Alderson, C. Clapham, D. Wall, *Language Test Construction and Evaluation*, Cambridge 1995, s. 11-12.

¹² H. Komorowska, *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola – ocena – testowanie*, Warszawa 2004, s. 15-17.

¹³ H. Komorowska, *Sprawdzanie umiejętności w nauce...*, s. 17.

¹⁴ Ibidem, s. 20.

¹⁵ A. Hughes, *Testing for Language...*, s. 9-14.

¹⁶ C. J. Alderson, C. Clapham, D. Wall, *Language Test Construction...*, s. 11-12.

assess students' level of language ability to place them at the appropriate stage in the class or course. Heaton¹⁷ clarifies that placement tests ought to be as general as possible. Thus, teachers should avoid focusing on narrow domains of language skills.

The following – **achievement test**, is described in a slightly different way. The authors agree that this is a type of test usually based on the syllabus or a textbook, that is why it should be directly related to the language course. However, Komorowska¹⁸ clarifies that the aim of such a measurement is to determine to what extent students have mastered the material. According to her, short quizzes, tests or the 'Matura' exams can be found among achievement tests. On the other hand, Alderson, Clapham and Wall¹⁹ argue that achievement tests are given only at the end of a course. The tests given at various stages throughout the course are called **progress tests**. In Hughes's²⁰ view two kinds of achievement tests exist. The first one is a **final achievement test** and the second one is a **progress achievement test**. Those final tests are taken at the end of a course and may be prepared and administered by members of teaching institutions, official examining boards or by ministries of education while progress achievement tests are usually prepared by teachers themselves and given to students to check their progress. Despite the fact that „the content of a final achievement test should be based directly on a detailed course syllabus or on the books and other materials used”²¹, a huge disadvantage can be perceived when the syllabus is carelessly planned or the books or materials used throughout a course are mistakenly picked out. The results of tests can be sheerly deceptive then.

The next test, **diagnostic test**, is intended to identify the areas in which students need some further help or, in other words, what further teaching is essential. However, Alderson, Clapham and Wall²² explain that it is not so easy to design a good and purely diagnostic test as „it is difficult to diagnose precisely strengths and weaknesses in the complexities of language ability”. Hughes²³ asserts that such a test should contain a number of examples for students to guarantee a proper choice rather than a response made by chance.

The last test mentioned by Komorowska²⁴ is a **prognostic test** whose aim is to determine any prospective successes of students. Komorowska²⁵ adds that lan-

¹⁷ J. B. Heaton, *Classroom Testing...*, s. 15.

¹⁸ H. Komorowska, *Sprawdzanie umiejętności w nauce...*, s. 18.

¹⁹ C. J. Alderson, C. Clapham, D. Wall, *Language Test Construction...*, s. 11-12.

²⁰ A. Hughes, *Testing for Language...*, s. 10-13.

²¹ Ibidem, s. 11.

²² C. J. Alderson, C. Clapham, D. Wall, *Language Test Construction...*, s. 12.

²³ A. Hughes, *Testing for Language...*, s. 13.

²⁴ H. Komorowska, *Sprawdzanie umiejętności w nauce...*, s. 18.

²⁵ Ibidem, s. 20.

guage abilities may undergo changes depending on various factors such as age, cognitive experience or the influence of various attitudes. She clarifies that also motivation, individual features, general intelligence, memory and character can bring changes to the learning process. That is why it cannot be stated that the results of prognostic tests are solely correct and fully justified.

Content of the test

It is rather arduous to construct a good test as there is a great number of problems connected with it. One of the most important dilemmas is what should be included in the test. According to Heaton²⁶, the material students have learned in the classroom ought not to be used for testing. However, as it is important to measure what a test is supposed to measure, teachers should use the material that covers the same language domain and involve analogous tasks.

Following Krashen's²⁷ theory about the input hypothesis, it must be said that „a necessary (...) condition to move from stage i to stage $i + 1$ is that the acquirer understands input that contains $i + 1$, where “understand” means that the acquirer is focused on the meaning and not the form of the message”. He also explains that one acquires only when he understands language that contains a structure that is „a little beyond” where one is now. Apart from linguistic competence one should use context, knowledge of the world and extra-linguistic information to help understand language directed to him. Taking that into account, it can be said that a test should also have some tasks more difficult than those practiced at school.

In Heaton's²⁸ view deciding what to put in or what to leave out of the test may be difficult and complicated. Everything depends on the type of a test. In most cases, however, the syllabus or a textbook should be carefully examined and borne in mind while composing a good test. Having established this idea, Heaton then goes on to assert that close cooperation with other teachers can undoubtedly help to select material and construct a good test.

Test validity

Even if tests can be sometimes stressful and make people anxious, they are needed and useful. However, it can be stated from various points of view that not every test is acceptable. Harris implies that a dependable test needs to meet some errorless standards. At first, it must be solid, which means, it must give the same purports under various conditions. Furthermore, it must be valid, which means it should measure what it is supposed to measure. Apart from that, a good test

²⁶ J. B. Heaton, *Classroom Testing...*, s. 11.

²⁷ S. D. Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Hertfordshire 1987, s. 21.

²⁸ J. B. Heaton, *Classroom Testing...*, s. 14-16.

ought to be practical, that is economical – not only easy to score, but also easy to interpret²⁹.

Krashen³⁰ adds, however, that each test has an immense effect on classroom behaviour, and needs to be selected to motivate students to involve in such actions which will support them in acquiring more language. With no doubt it should be remembered that a test should test what it is supposed to do. Why is it so important? Alderson, Clapham and Wall³¹ explain that it is crucial for a test to be valid as only then the scores mean what they are assumed to mean. But what is that validity? Henning³² defines it as follows:

„Validity in general refers to the appropriateness of a given test or any of its component parts as a measure of what it is purported to measure. A test is said to be valid to the extent that it measures what it is supposed to measure. It follows that the term *valid* when used to describe a test should usually be accompanied by the preposition *for*. Any test then may be valid for some purposes, but not for others”.

According to Hughes³³, a whole range of aspects must be revealed to examine validity. The author explains that: „A test is said to have **content validity** if its content constitutes a representative sample of the language skills, structures, etc. with which it is meant to be concerned”³⁴. Hughes maintains that skills, structures and any other important elements which are going to be checked ought to be selected at the very beginning of test construction. Then, he emphasises that not everything can appear in a test. However, it should be remembered that the elements which are not tested should not be ignored in the learning process³⁵.

Another approach of validation is **criterion-related validity**. According to Hughes³⁶, it „is to see how far results on the test agree with those provided by some independent and highly dependable assessment of the candidate’s ability”.

The next validation concept is known as **construct validity**. According to Cronbach³⁷, „Every time an educator asks ‘but what does the instrument really measure?’ he is calling for information on construct validity”. Komorowska³⁸ adds that to secure construct validity it is good to care about checking one’s ability with

²⁹ D. Harris, *Testing English as a Second Language*, New York 1969, s. 21-22.

³⁰ S. D. Krashen, *Principles and Practice...*, s. 177.

³¹ C. J. Alderson, C. Clapham, D. Wall, *Language Test Construction...*, s. 170.

³² G. Henning, *A Guide to Language Testing*, Cambridge 1987, s. 89.

³³ A. Hughes, *Testing for Language...*, s. 22.

³⁴ *Ibidem*.

³⁵ *Ibidem*, s. 22-23.

³⁶ *Ibidem*, s. 23.

³⁷ L. J. Cronbach, *Test validation*, [w:] *Educational measurement*, R. L. Thorndike (red.), Washington 1971, s. 463.

³⁸ H. Komorowska, *Sprawdzanie umiejętności w nauce...*, s. 24.

more than one task. What is more, those tasks ought to be constructed in various ways, nonetheless, the obtained results should be quite related.

A proper test should also have **face validity**. Anastasi³⁹ asserts that it: is not validity in the technical sense; it refers, not to what the test actually measures, but to what it appears superficially to measure. Face validity pertains to whether the test 'looks valid' to the examinees who take it, the administrative personnel who decide on its use, and other technically untrained observers. Fundamentally, the question of face validity concerns rapport and public relations.

Hughes⁴⁰ argues that unless a test is provided with face validity, students as well as teachers, education institutions or employers may not accept it. If it happens that such a test is given to students, they may „not perform on it in a way that truly reflects their ability”⁴¹.

Test reliability

It is common knowledge that only those devices, household appliances, cars or even friends are noteworthy and receive general recognition which are supposed to be reliable. According to *Longman Dictionary of Contemporary English*⁴², „someone or something that is reliable can be trusted or depended on”. What about tests? Does it occur that tests are not reliable? If they are constructed to measure something, and they seem to measure it, can it happen that the results demonstrate something one cannot rely on, something utterly different? Davis⁴³ stresses that: „reliability is the first essential for any test; but for certain kinds of language test it may be very difficult to achieve”.

Hughes⁴⁴ emphasises that it is widely realised that the scores of tests do not always pass the same kind of information. It is obvious that an examinee with the same knowledge depending on various conditions can achieve different results taking the same test for the second time.

Komorowska⁴⁵ as well as Hughes⁴⁶ assert that there is an immense number of rules that ought to be taken into consideration while a reliable test is constructed. Among the principles mentioned by the authors there are the following:

39 A. Anastasi, *Psychological Testing*, London 1982, s. 136.

40 A. Hughes, *Testing for Language...*, s. 27.

41 Ibidem.

42 *Longman Dictionary of Contemporary English*, Harlow 2005, s. 1386.

43 A. Davies, *Proficiency in English as a Second Language*, PhD thesis, University of Birmingham 1965, s. 14.

44 A. Hughes, *Testing for Language...*, s. 29.

45 H. Komorowska, *Sprawdzanie umiejętności w nauce...*, s. 29.

46 A. Hughes, *Testing for Language...*, s. 38-42.

- Is the timing for a test properly chosen? Is the test not too long?
- Are there sufficient fundamentals for the tester to draw conclusions? Is the test not too short?
- Are short quizzes marked with points and is the final mark an average of a few short tests?
- Are all the items unambiguous?
- Is the test not too difficult or not too easy?
- Do individual tasks have sufficient discriminatory power: are they solved by less than 15% or more than 85% of the examinees?
- Is each version of the test equivalent?
- Are the rules clear?
- Is a detailed key provided to the test?
- Are there clear instructions for scorers?
- Are examinees provided with clear instructions?
- Is the test well laid and legible?
- Are the testees familiar with both format and testing techniques?
- Are conditions of administration non-distracting (e.g. acoustic)?
- Are candidates not given too much freedom?
- Is an examinee identified by a number, not name?
- Is it possible to employ at least two scorers when testing can be subjective?

Following Weir⁴⁷, it can be stated that even if one obtains a reliable test, it may occur that it is not valid. Then, the author emphasises that a test may only be valid if it is reliable. According to him, „it is sometimes essential to sacrifice a degree of reliability in order to enhance validity. If, however, validity is lost to increase reliability we finish up with a test which is a reliable measure of something other than what we wish to measure“⁴⁸.

Testing language elements and skills

According to Lado language is built of sounds and words with their cultural and linguistic meaning with appropriate grammar structures⁴⁹. Nothing, however, exists separately but is combined and recognised as language skills. Even though each element or ability can be taught, learnt and tested independently, they never occur apart from others in language. Thus, each item can be tested separately and as a whole.

⁴⁷ C. J. Weir, *Communicative Language Testing*, Hemel Hempstead 1990, s. 33.

⁴⁸ Ibidem.

⁴⁹ R. Lado, *Language Testing. The Construction and Use of Foreign Language Tests. Teacher's Book*, London 1961, s. 25.

Grammar

There was a time when teachers taught and tested nothing but grammar structures. However, a lot has changed with the communicative approach arrival. Students started to be tested with other instruments as their skills began to be of interest. Nonetheless, nowadays, teachers are coming back to testing grammar as, according to Hughes⁵⁰, there are a great number of virtues. To start with, it is easy to score and administer a large number of items within a short time. What is more, the lack of grammatical ability limits what could be achieved in one's performance. Furthermore, a successful writing cannot exist without proper knowledge of grammar.

Vocabulary

Contrary to grammar, there is no doubt that „knowledge of vocabulary is essential to the development and demonstration of linguistic skills”⁵¹. Nation⁵² as well as Komorowska⁵³ ponder over the knowledge of a word. According to them, to know a word means to know:

- its spoken and written form
- how to recall it if it is needed
- its primary and secondary meaning
- its usage
- collocations of it
- its pronunciation
- its register
- association.

Teachers, however, need to remember that one is not capable of learning all the word functions at a time as vocabulary knowledge is incremental. Thus, what ought to influence the choice of a teacher when a vocabulary test is constructed? According to Komorowska⁵⁴, it usually happens that vocabulary is divided into three parts: basic vocabulary, more difficult, rarely appearing vocabulary and problematic, more specific vocabulary. In practice, the last group of words happens to be tested in short quizzes or tests where the knowledge from one or two units is recapitulated. Longer tests commonly check basic vocabulary.

⁵⁰ A. Hughes, *Testing for Language...*, s. 141.

⁵¹ Ibidem, s. 146.

⁵² I. S. P. Nation, *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge 2005, s. 23.

⁵³ H. Komorowska, *Sprawdzanie umiejętności w nauce...*, s. 62.

⁵⁴ Ibidem, s. 63.

Listening

It cannot be stated that people live to listen, speak, write or read. However, these four skills are essential to exist and communicate. Every child informs the world of his or her coming with a cry. Nevertheless, they do not say a word, they cannot read or write, but start their existence with listening. It is undoubtedly the first way to function in the life of an ordinary being.

A whole range of listening tests have been constructed till now to check whether a hearer understands what is presented to him or her. Thus, it is not difficult to surmise that testing listening comprehension, just as a great number of matters in life, has undergone a mass of changes. Many years ago, the primary aim of a listening test was to assess whether students distinguished phonemes, stress or intonation. Actually, that seems to be useful, however, only to some extent as it does not present individual's understanding of the meaning. Furthermore, even if one uses a proper word with a slightly different pronunciation or stress, they can be understood not only by native speakers but also by other speakers of a foreign language as the hearer usually receives what he or she is expecting to. That is why nowadays, according to Komorowska⁵⁵, such things as understanding and identifying the main meaning, understanding details, identifying the message or ability to determine the text or a variety of a language are also tested.

Speaking

It is widely realised that oral production is one of the most valuable skills as, according to Fulcher⁵⁶, „Speaking is the verbal use of language to communicate with others”. The aim of a great majority of courses is to teach how to communicate in a foreign language. However, according to Lado⁵⁷, „testing the ability to speak a foreign language is perhaps the least developed and the least practiced in the language testing field”. Why are teachers so reluctant to check speaking a second language? Following Komorowska⁵⁸, the main dilemma is whether testing oral production should be something more than a simple sum of tasks concerning language elements, that is tasks connected with pronunciation, vocabulary and grammar structures – or maybe it ought to check fluency and effectiveness of passing information and its logical structure.

Another issue associated with speaking is subjectivity. It is common knowledge that testing oral abilities can be subjective and it is somewhat difficult to elaborate a grading scale. Komorowska⁵⁹, however, demonstrates two ways of

55 Ibidem, s. 92-93.

56 G. Fulcher, *Testing Second Language Speaking*, Harlow 2003, s. 23.

57 R. Lado, *Language Testing...*, s. 239.

58 H. Komorowska, *Sprawdzanie umiejętności w nauce...*, s. 117.

59 Ibidem, s. 110.

testing oral skills. The first one is a holistic approach based on a global impression where the whole speech can be evaluated with a mark, a pool of points or a response may be assigned to a certain level of abilities. The second one, an analytic approach, happens when the statement is evaluated according to a few criteria on different scales (pronunciation, vocabulary, grammar and fluency) and the general result is a sum of allotted points. The author mentions, however, that the ways of pointing component abilities, even with carefully elaborated instructions, may be still subjective.

Notwithstanding, Komorowska⁶⁰ asserts that testing communicative competence is of great value as it puts a premium on a fact that not only correctness is checked but also communication occurs.

Reading

People read for various reasons. That is why their attitude to reading may vary. According to Alderson⁶¹, it often turns out that if one needs to obtain a general piece of information, no attention has to be paid to details. However, when the main purpose is to acquire key information, the reader needs to read the text in an utterly different way. The same may occur while reading for pleasure or to pass a test.

Following Alderson⁶², it is crucial to choose such a text which relates to students' leisure pastimes or academic background, appeals to them and relates to their intellectual level.

Then, according to Hughes⁶³, operations such as skimming (for the gist), scanning (for specific information), identifying examples (to support arguments), guessing the meaning of unknown words or recognising indicators (introduction, main body and conclusion) ought to be selected. Moreover, types of texts and topics need to be chosen.

Another issue pointed out by Hughes⁶⁴ is the length of a text. The author maintains that about 2000-word text or passage is sufficient for scanning tasks. A few sentences may be enough for detailed reading.

Following Hughes⁶⁵, focusing on cultural factors or testing general knowledge of candidates should not appear in a test. According to him⁶⁶, it is not good

⁶⁰ Ibidem, s. 119.

⁶¹ C. J. Alderson, *Assessing Reading*, Cambridge 2000, s. 50-51.

⁶² Ibidem, s. 29.

⁶³ A. Hughes, *Testing for Language...*, s. 116-117.

⁶⁴ Ibidem, s. 118.

⁶⁵ Ibidem, s. 120.

⁶⁶ Ibidem.

to test something a student loves or hates, something which is not connected with the subject of a test.

Writing

Writing is not acknowledged as a basic language function. There is a number of those who cannot acquire this ability throughout their whole life. That is probably why it was considered as a domain of wealthy and well-educated in the past. Nowadays, the ability is perceived to be immensely useful worldwide. However, it deserves special attention in school.

Komorowska⁶⁷ clarifies that in writing tests the following component abilities can be distinguished and evaluated:

- active vocabulary knowledge
- appropriateness of the language to context.
- cohesion
- competence in proper spelling and punctuation
- organization
- relevance and adequacy of content
- the use of grammar structures.

As far as scoring is concerned, it may be perceived that a few complications may appear. It is a fact that especially free compositions may lead to subjective marking as it was with speaking tests. That is why, according to Komorowska⁶⁸, in the case of writing there are also holistic and analytic approaches applied. The author clarifies that intermediate students undergo the following criteria:

- comprehensibility of the text
- grammar structures wealth and correctness
- lexical wealth
- spelling
- the structure/ arrangements.

Advanced students need to fulfill such criteria:

- coherence
- cohesion
- introduction, main body and conclusion
- proper style
- the degree
- of elaborating the topic.

Each criterion is subjected to separate scoring.

⁶⁷ H. Komorowska, *Sprawdzanie umiejętności w nauce...*, s. 133.

⁶⁸ Ibidem, s. 140.

The problem with scoring written production probably leads to the fact that testing writing happens to be neglected especially in primary and junior secondary schools. The aim of each teacher is to have a good impact on students' progress and it should be remembered that when learners are taught writing, they obtain immense awareness of various ideas.

Integrated skills

It rarely occurs that a test checks one skill only. In everyday situations it hardly happens that one is only perceived as a reader/ speaker/ hearer or writer. As can be observed, listening stimulates speaking or writing. Writing also activates speaking but may provoke writing either. It quite often occurs that reading is used to stimulate writing but it can also arouse speaking. This in turn may provoke listening, writing and certainly speaking. Writing, listening and speaking may stimulate reading. As it can be realised, each skill often evokes the appearance of another skill.

Komorowska⁶⁹ implies that it is essential to administer individual skill tests every 2–3 weeks after an integrated test. It will allow to spot the strengths and weaknesses of students. Moreover, regular short quizzes would be advantageous to motivate students to work systematically.

Some important advice

As it can be seen, testing is really crucial and a great number of conditions should be satisfied to construct a reliable test. Komorowska⁷⁰ does not hesitate to criticize openly the orders commonly met in tests. Instead of using natural forms which can be heard in everyday situations, teachers often use commands such as: „Form a negative sentence!” or „Form a question!”. According to Komorowska⁷¹, the same purpose may be achieved with a statement: „There are two completely different brothers. What one does, the second doesn't do. If we know a lot about the first one, we shall know a lot about the second. Look at the sentences about the first brother and say what you know about the second one”. When a task is formulated in such a way, students can see the purpose of their work. They start to be convinced that instead of grammar forms they use „natural language”.

The selection of techniques depends on both the age and skills of a testee. If the aim of a test is to check one's competence in listening, no influence on marks should have grammar or spelling.

⁶⁹ Ibidem, s. 154.

⁷⁰ Ibidem, s. 84-86.

⁷¹ Ibidem, s. 85.

It is crucial to teach students how to cope with tests. Some useful tips for those who are afraid of school tests can be established. At first, examinees ought to appear on time as being late can lead to a feeling of anxiety. Then, to avoid mistakes all the instructions should be read carefully. Furthermore, one should be convinced that he/she understands the questions. What is more, it is good to start the test with what one knows. It is no use wasting time on those parts which are not remembered. Moreover, it does not seem to be good to hurry. However, one should have a possibility to look at the clock to check how much time is left. Furthermore, the testee ought to stay positive and sit in a way which does not tense the muscles. Finally, all the given time ought to be used. If there is some time left, the answers may be checked once again.

Conclusion

Life nowadays is not possible without a good command of a nonnative language, especially English. It can be perceived worldwide that no relations or achievements can appear unless one can communicate with foreigners.

The aim of the article was to show that testing is one of the most useful tools in both acquiring new knowledge and strengthening it. When it is known what frightens students, how to construct a good reliable and valid test, how to „take care” of students and testers, no problems should appear with achieving better results and scores. Moreover, it must be remembered that it is not possible for a teacher to evaluate one’s knowledge after one or two marks only. A small number of tests usually gives a false impression. Those students who are tested more frequently get new lore and knowledge. Moreover, they can show their real abilities and achieve their goals.

Bibliography

- Alderson C. J., *Assessing Reading*, Cambridge 2000.
- Alderson C. J., Clapham C., Wall D., *Language Test Construction and Evaluation*, Cambridge 1995.
- Anastasi A., *Psychological Testing*, London 1982.
- Bachman L. F., *Fundamental Considerations In Language Testing*, Oxford 1995.
- Cronbach L. J., *Test validation*, [w:] *Educational measurement*, R. L. Thorndike (red.), Washington 1971.
- Davies A., *Proficiency in English as a Second Language*, PhD thesis, University of Birmingham 1965.

- Fulcher G., *Testing Second Language Speaking*, Harlow 2003.
- Harris D., *Testing English as a Second Language*, New York 1969.
- Heaton J. B., *Classroom Testing*, London 1991.
- Henning G., *A Guide to Language Testing*, Cambridge 1987.
- Hughes A., *Testing for Language Teachers*, Cambridge 1989.
- Komorowska H., *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola – ocena – testowanie*, Warszawa 2004.
- Krashen S. D., *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Hertfordshire 1987.
- Lado R., *Language Testing. The Construction and Use of Foreign Language Tests. Teacher's Book*, London 1961.
- Longman Dictionary of Contemporary English*, Harlow 2005.
- McNamara T., *Language Testing*, Oxford 2000.
- Nation I. S. P., *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge 2005.
- Oxford Wordpower*, 2005.
- Ur P., *A Course In Language Teaching*, Cambridge 1996.
- Weir C. J., *Communicative Language Testing*, Hemel Hempstead 1990.

Robert Szymula

Uniwersytet w Białymstoku

**ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОГРАММНОЙ
РЕЧИ ПРЕЗИДЕНТА
(НА ПРИМЕРЕ ПОСЛАНИЯ ФЕДЕРАЛЬНОМУ СОБРАНИЮ)**

SUMMARY

**Linguistic features of the programme speech (exemplified by the message
to the Federal Assembly)**

The political discourse is a complex linguistic phenomenon which attracts attention of many scientists from different fields, which shows its interdisciplinary character. The message to the Federal Assembly is one of the important types of modern Russian political discourse. It is a relatively new genre in Russia (first message to the Federal Assembly was delivered in 1994). The aim of the message is to inform members of the Parliament and citizens of Russia about the situation in the country and outline the plan of the development.

The material for the research was President Putin's message from 2002. The author analyzed the composition of the speech, its topics and linguistic features.

Key words: discourse, political discourse, programme speech, political linguistics, president's message, socio-cultural differences

STRESZCZENIE

**Cechy lingwistyczne przemówienia programowego
(na przykładzie przesłania do Zgromadzenia Federalnego)**

Dyskurs polityczny stanowi złożone zjawisko językowe, które przyciąga uwagę wielu badaczy z różnych dziedzin nauki, co wyraźnie wskazuje na jego interdyscyplinarny charakter. Jednym

z ważnych gatunków współczesnego rosyjskiego dyskursu politycznego jest przesłanie do Zgromadzenia Federalnego. Jest to stosunkowo nowy dla Rosji gatunek (pierwsze przesłanie zostało ogłoszone w 1994 r.). Jego celem jest poinformowanie członków Parlamentu i obywateli Rosji o sytuacji w kraju oraz nakreślenie kierunków rozwoju.

Materiał do danego badania stanowiły przesłania prezydenta Putina z jego pierwszej kadencji (ze szczególnym uwzględnieniem wystąpienia z 2002 r., które posłużyło jako źródło przykładów). Analizie poddano kompozycję wystąpienia, jego tematykę i cechy językowe.

Политический дискурс является объектом пристального внимания многих исследователей. Интерес к данной области усиливается обычно в связи с изменениями в политической и общественной жизни, как это имело место, например, в случае русского политического дискурса. Помимо существования многих опубликованных работ по этой тематике, все-таки ряд вопросов является предметом дискуссий.

Так как политическим дискурсом интересуются представители разных областей науки, его исследование нуждается, несомненно, в междисциплинарном подходе. Междисциплинарность исследований обуславливает анализ политического дискурса с разных точек зрения: филологической (политический текст рассматривается как обычный текст, однако на фоне политических и идеологических концепций), политологической (политологическая интерпретация), социопсихолингвистической (измерение эффективности достижения целей говорящего), индивидуально-герменевтической (интерпретация политического дискурса в определенных обстоятельствах)¹.

Среди методов анализа, использованных лингвистами при анализе политического дискурса, выделяются критическое, дескриптивное и когнитивное направления². Ученые, предпочитающие критический подход (например, Водак, Дейк), утверждают, что политический дискурс – это неотъемлемая часть общественных отношений, которая рассматривается как использование языка, как вхождение в общественное сознание определенных представлений и как взаимодействие социальных групп и индивидов. Данный подход направлен на изучение социального неравенства, выраженного в языке или дискурсе (например, проблема использова-

¹ В. З. Демьянков, *Политический дискурс как предмет политологической филологии*, [w:] *Политическая наука. Политический дискурс: история и современные исследования*, Москва 2002, s. 34.

² Е. И. Шейгал, *Семиотика политического дискурса*, Волгоград 2000, s. 7-8.

ния языка как средства власти и социального контроля). Дескриптивный подход имеет свои корни в классической методике риторического анализа публичных речей. В рамках данного подхода изучаются языковые средства, риторические приемы и манипуляторские стратегии, используемые политиками, а также анализируется содержательная сторона политических текстов. Сторонники когнитивного подхода исследуют политический дискурс при помощи анализа фреймов, концептов и метафорических моделей. Данный подход позволяет перейти от описания единиц и структур дискурса к моделированию структур сознания участников политической коммуникации.

Как показывают исследования многих ученых, до сих пор не выработана общепринятая дефиниция понятия „политический дискурс”. Это, наверное, связано с объективными трудностями, вызванными сложностью и многоаспектностью самого объекта, неодинаковым пониманием границ и состава общественно-политической лексики, спецификой обозначаемых явлений.

Политический дискурс в узком понимании – это „текст, обусловленный ситуацией политического общения”³, „совокупность всех речевых актов, используемых в политических дискуссиях, а также правил публичной политики, освещенных традицией и проверенных опытом”⁴. При широком подходе политический дискурс включает в себя „любые речевые образования, субъект, адресат или содержание которых относится к сфере политики”⁵.

Кроме неоднозначности самого понятия „политического дискурса”, следует заметить, что нет также однозначного ответа на вопрос о том, какие речевые жанры включаются в данную сферу. Наиболее системную типологию жанров политического дискурса представляет Е. И. Шейгал, которая разделяет жанры этого вида дискурса в зависимости от ряда параметров⁶:

1) дифференциация по степени институциональности:

- разговоры о политике в семье, с друзьями, разговоры с незнакомыми людьми в очереди, со случайными попутчиками и т.д., анекдоты, слухи;
- самиздатовские листовки и граффити;
- телеграммы и письма граждан в знак поддержки или протеста;
- политический скандал;

³ Е. А. Попова, *Культурно-языковые характеристики политического дискурса (на материале газетных интервью)*. Автореф. дис. ... канд. филол. наук, Волгоград 1995, с. 5.

⁴ А. Н. Баранов, Е. Г. Казакевич, *Парламентские дебаты: традиции и новации*, Москва 1991, с. 6.

⁵ Е. И. Шейгал, *Семиотика...*, с. 23.

⁶ *Ibidem*, с. 307-325.

- пресс-конференции;
 - публичные политические дискуссии;
 - публичные выступления, речи политических лидеров;
 - законы, указы и прочие политические документы;
 - международные переговоры, официальные встречи руководителей государств;
- 2) дифференциация по субъектно-адресным отношениям:
- жанры, характерные для общественно-институциональной коммуникации: постановления правительства, декреты, законы, призывы, лозунги, плакаты, публичная речь, радиообращение, указ президента;
 - жанры, характерные для коммуникации между институтом и гражданином: петиции, обращения, листовки, указы избирателей, выступления на митингах, телеграммы и письма граждан, обращенные к политикам и институтам непосредственно или через масс-медиа;
 - жанры, характерные для коммуникации между агентами в институтах: служебная переписка, кулуарное обсуждение, закрытое заседание, переговоры, встречи политических деятелей, парламентские дискуссии, круглый стол, послание Президента Конгрессу, выступление премьер-министра на заседании Думы, доклад на съезде, партийная программа, программная речь на съезде партии);
- 3) социокультурная дифференциация:
- политические социолекты, основанные на идеологической ориентации, образованные как эффект неоднородности групповых субъектов политики.

Дифференциальными признаками разных политических социолектов являются: специфический набор парольных лозунговых слов, отражающих ценностные доминанты данной группы; различия в характере вербальной агрессии (степень косвенности и предпочитаемый набор инвектив); разный удельный вес речевых стереотипов и штампов; разный удельный вес эмотивно-маркированной лексики (в частности, полярные различия в оценочных коннотациях политических антропонимов); специфический набор цитат, аллюзий и прочих отсылок к прецедентным текстам, отражающим ценностные предпочтения той или иной группы.

4) дифференциация по событийной локализации:

- дифференциация, основанная на разделении событий политической жизни на ритуальные (выборы и предшествующая им предвыборная кампания, церемония инаугурации, завершающая

очередной выборный цикл; очередные съезды партии, церемонии патриотических праздников, ежегодное выступление Президента с посланием Федеральному Собранию), календарные (встречи депутатов с избирателями, парламентские слушания, визиты политических деятелей, переговоры) и спонтанные (митинги, пикеты и демонстрации, политические кампании (протеста или поддержки), акции гражданского неповиновения, политические скандалы, референдумы).

Следует отметить, что в большинстве случаев коммуникативные политические события являются сложными и включают несколько речевых жанров (например, встречи депутатов с избирателями связаны с такими жанрами, как объявление, выступление депутата, ответы на вопросы, наказания избирателей), существуют также жанры, непосредственно не являющиеся составной частью конкретного события, например, граффити.

5) дифференциация по степени прототипности-маргинальности:

- прототипные жанры: парламентские дебаты, публичная речь политика, лозунг;
- периферийные жанры: интервью, мемуары политиков, аналитические статьи, письма читателей, разговоры о политике, смеховые жанры.

Ученая дифференцирует также жанры политического дискурса по характеру ведущей интенции, выделяя:

- ритуальные жанры (инаугурационная речь, юбилейная речь, традиционное радиообращение);
- ориентационные жанры (партийная программа, манифест, конституция, послание президента о положении в стране, отчетный доклад, указ, соглашение);
- агональные жанры (лозунг, рекламная речь, предвыборные дебаты, парламентские дебаты).

Одним из важных жанров политического дискурса в России, интересных с лингвистической точки зрения, является послание Федеральному Собранию Российской Федерации. Послание Федеральному Собранию – это большое программное выступление Президента, играющее важную роль в жанровой системе современного русского президентского дискурса. Согласно классификации, предложенной Е. И. Шейгал, оно принадлежит к ритуальным жанрам политического дискурса⁷. Необходимость ежегодного обращения Президента к Федеральному Собранию предусмотрена Конституцией (согласно пункту «е» статьи 84 Президент Российской Федерации „обращается к Федеральному Собранию с ежегодными посланиями о поло-

7 Ibidem.

жени в стране, об основных направлениях внутренней и внешней политики государства”⁸). Данный документ определяет оценку ситуации в стране и позицию главы государства по основным направлениям государственной политики, заявленные им приоритеты по вопросам внутренней политики учитываются парламентом и правительством при составлении планов законопроектных работ и указывают влияние на формирование общественного мнения. Как отмечает А. Ильин, „программные выступления – это всегда событие огромной важности как в карьере лидера, так и в политической жизни страны. Как он охарактеризует нынешнее положение страны, какие решения проблем предложит, что намерен предпринять сейчас и каковы его дальнейшие планы – ответов на эти вопросы от политика с надеждой ждут его сторонники и с опаской – его противники. От того, что скажет и что будет делать лидер, напрямую зависит развитие политического процесса”⁹.

Послание Федеральному Собранию – это относительно новый жанр в русском политическом дискурсе. Первым посланием российского Президента является послание „Об укреплении Российского государства. Основные направления внутренней и внешней политики”, с которым выступил Президент России Б. Н. Ельцин 24.02.1994 г. Оно было произнесено вскоре после принятия новой Конституции Российской Федерации, главной его темой было становление правового государства, необходимость соблюдения Конституции и законов, защита прав граждан, проведение рыночной реформы в стране. Следующие послания Президента Ельцина – это „О действенности государственной власти в России” из 16.02.1995 г., „Россия, за которую мы в ответе” из 23.02.1996 г., „Порядок во власти – порядок в стране” из 6.03.1997 г., „Общими усилиями – к подъему России” из 17.02.1998 г. и „Россия на рубеже эпох” из 30.03.1999 г. Очередные послания принадлежат Президентам В. В. Путину и Д. А. Медведеву. Материалом для нашего исследования послужили тексты посланий В. В. Путина из первого периода его правления. В качестве примера выбрано послание Президента В. В. Путина 2002 года¹⁰.

Выбранное для данного анализа послание Федеральному Собранию было произнесено Президентом В. В. Путиным 18.04.2002 г. в Мраморном зале Кремля. Непосредственными участниками события были депутаты Государственной думы, члены Совета Федерации, руководители регионов.

⁸ <http://www.constitution.ru/10003000/10003000-6.htm> [dostęp: 15.10.2013].

⁹ А. Ильин, В. Ф. Кабацкий, К. В. Никифоров, Л. Г. Пихоя, *Отзвук слова. Из опыта работы спичрайтеров первого президента России*, Москва 1999, s. 6.

¹⁰ http://archive.kremlin.ru/appears/2002/04/18/0001_type63372type63374type82634_28876.shtml, [dostęp: 15.10.2013].

Оно транслировалось в прямом эфире по каналу государственного телевидения и на государственной радиостанции.

Анализ текста послания выявил, что оно состоит из следующих структурных частей: приветствие, обращение, вступительная часть, основная часть, заключение и благодарность за внимание. Сопоставление с другими посланиями В. В. Путина позволяет утверждать, что такая структура является характерной для данного дискурсивного типа.

Послание начинается с приветствия и обращения к аудитории. Послание из 18.04.2002 г. обращено только к представителям законодательной власти. В других посланиях В. В. Путина выступает обращение ко всем гражданам России.

Во вступительной части Президент представляет цели данного политического события („Мы вновь собрались в этом зале, чтобы подвести итоги за год и поставить задачи на предстоящий период”¹¹), описывает стратегические направления развития страны („Наши цели неизменны – демократическое развитие России, становление цивилизованного рынка и правового государства. И самое главное – повышение уровня жизни нашего народа”), подводит итоги за прошлый год („В прошлом году продолжился экономический рост. (...) Люди уверенно смотрят в завтрашний день (...) постепенно улучшается деловой климат в стране”), выражает неудовлетворение результатами („Однако следует признать и другое: политическая стабильность и благоприятная экономическая конъюнктура не использованы в полной мере для качественного улучшения жизни граждан страны, для завоевания Россией достойного места в мировой экономической системе”).

Описывая успехи, В. В. Путин использует речевые средства как прямого (цифровые данные), так и опосредованного информирования (метафорические модели роста и движения: „продолжался экономический рост”, „доходы граждан выросли”, „продвижение в развитии инфраструктуры рынка”, „мы сделали существенный шаг в модернизации судебной-правовой системы”, строительная метафора „многие начинают строить долгосрочные личные планы”, „предприниматели строят свои планы уже в расчете не на месяцы, а на годы”).

Следует заметить, что выражая неудовлетворение результатами, Президент использует языковые средства, смягчающие категоричность критики: „непростая задача”, „непомерное бремя”, „неопределенность, за что именно должны отвечать государственные органы”, „нечеткость в разграничении полномочий”.

¹¹ Все цитаты из текста послания: http://archive.kremlin.ru/appears/2002/04/18/0001_type63372-type63374type82634_28876.shtml [dostep: 15.10.2013].

Основная часть послания – это презентация внутренней и внешней политики России. Данная часть текста имеет свою микроструктуру, информация излагается по условному плану: описание сегодняшней ситуации (трудностей), причины трудностей, желаемый результат, задачи на будущее.

Описывая цели, стоящие перед Россией, Президент часто использует предикаты („нельзя”, „должен”, „надо”, „необходимо”) и соответствующие синтаксические конструкции („для + отглагольное существительное в родительном падеже”, „для этого + глагол со значением необходимости”, придаточные предложения с союзом „чтобы”). Следует подчеркнуть, что В. В. Путин, определяя задачи, не указывает конкретных лиц, ответственных за их реализацию. Адресатом сообщения или объектом действий является просто „правительство”. Описанию международного положения России в посланиях В. В. Путина отводится обычно немного места (в послании из 2000 г. эта тематика вовсе отсутствовала).

В заключительной части Президент выражает уверенность в реализации поставленных задач. В этой части выступления В. В. Путин удачно использует анафору – повторение сходных звуков, слова или группы слов в начале каждого параллельного ряда („Чтобы жить в ней комфортно и безопасно. Чтобы люди могли свободно трудиться, без ограничений и страха зарабатывать для себя и для своих детей. И чтобы они стремились ехать в Россию, а не из нее. Воспитывать здесь своих детей, строить здесь свой дом”), которое передает риторический напор и подчеркивает чувство уверенности.

Завершая выступление, Президент благодарит аудиторию за внимание („Спасибо вам за внимание”).

Темы, которые затрагивает В. В. Путин в своем выступлении, – это: экономическое ускорение, проблемы малого бизнеса, вступление в ВТО, административная реформа, судебная реформа, реформа ЖКХ, местное самоуправление, федеративное устройство, наука, военная реформа, борьба с терроризмом, реформа правовой системы, взаимодействие со странами СНГ, реформа естественных монополий, положение в Чечне, преступность, перепись населения, управление государственной собственностью, борьба с коррупцией, здравоохранение, стратегическая стабильность, банкротство предприятий, банковская реформа, интеграция с Европой.

Отбор тем для послания осуществляется, наверное, на основе значимости данного топика в системе политических представлений В. В. Путина. Основная тема выступления – это политические задачи, которые Президент ставит перед Правительством и гражданами на предстоящий год. Во всех своих посланиях В. В. Путин уделяет основное внимание задачи улучшения экономической ситуации России, что вызвано, как можно предполагать,

требованиями как внутренней, так и внешней политики. Преимущество тематики выступлений подчеркивают элементы типа: „год назад мы ставили скромную, но чрезвычайно важную задачу“, „в прошлогоднем Послании я ставил задачу“, „год назад с этой трибуны я говорил“, „об этом я уже говорил с самого начала“, отсылающие слушающих к предыдущим выступлениям.

Анализируя структуру послания, следует остановиться на некоторых ее композиционных особенностях. В. В. Путин использует разного рода языковые средства, которые облегчают выделение значимой информации. При введении новой темы, Президент использует формулы типа: „отдельно остановлюсь на...“, „что касается...“, „еще один важный вопрос...“, „еще одна важная тема...“. Каждый топик внутри построен логично, с четкой организацией материала, что подчеркивает перечисление: „первое...“, „второе...“, „во-первых...“, „во-вторых...“, „в-третьих...“, „в завершении...“. Следующим приемом, который помогает слушающим отделить один топик от другого, является постановка самого важного в смысловом отношении предложения в начале абзаца, что ускоряет и уточняет восприятие содержания текста. Похожую функцию выполняют обращения к слушающим („Уважаемые коллеги!“, „Уважаемое Собрание!“), которые, кроме привлечения внимания, выделяют также части высказывания.

Главной задачей, которая стоит перед Правительством, Президент определил экономическое развитие. В связи с этим текст выступления насыщен словами экономического содержания (экономическими терминами): „экономика“, „малый бизнес“, „конкуренция“, „потребители продукции и услуг“, „инфраструктура рынка“, „естественные монополии“ и т.п. В послании много терминов из области финансов: „налоговая система“, „дефицитный бюджет“, „кредитный рейтинг“, „финансовый контроль“, „финансовые ресурсы“, „процентные ставки“, „инвестиционные программы“, „капитализация“, „ипотечное кредитование“ и т.п. Очень употребительны словосочетания с прилагательными „экономический“ („экономическая жизнь страны“, „экономический рост“, „экономическая конъюнктура“, „экономическая задача“, „экономическая политика“, „экономический режим“, „экономическая ситуация“, „экономическое влияние“ и т.п.), „деловой“ („деловой партнер“, „деловая активность“, „деловой климат“) и „предпринимательский“ („предпринимательская активность“, „предпринимательская среда“).

Экономическая направленность содержания выступления подчеркивается также стилистически, при помощи использования некоторых приемов, характерных для деловой коммуникации. В. В. Путин часто вводит в текст обороты из канцелярского стиля („за счет развития малого бизнеса“, „исходя

из наших возможностей”, „на базе использования тех норм”, „по результатам эксперимента”, „при наличии реальных действий”, „с учетом интересов наших партнеров” и т.п.), описательные обороты типа: „исполнить принятые решения”, „давать соответствующее поручение”, „привести в соответствие”, „принять соответствующее решение” и т.п., характерные для деловых документов сложные формы сравнительной степени прилагательных („более высокие темпы роста”, „более быстрые темпы”), конструкции „необходимо + инфинитив”, „нужно + инфинитив”, использование страдательного залога (пассивные конструкции).

Заметное место в послании В. В. Путина из 2002 г. занимает также тема правовой реформы (этот слоган присутствует во всех посланиях В. В. Путина). Отражением значимости данной проблемы является частое использование в выступлении юридической терминологии („налоговый кодекс”, „законодательные акты”, „правовая система”, „судебная система”, „судебная практика”, „уголовное законодательство”, „арбитражные суды”, „законодательная база” и т.п.).

Характерной чертой послания В. В. Путина является также довольно высокая частотность слов иноязычного происхождения. Примером может служить частое использование существительных на -ация, образованных от глаголов с иноязычной основой („консервация”, „модернизация”, „интеграция”, „коммерциализация”, „конфронтация”, „реструктуризация”, „интернационализация”, „дебюрократизация” и т.п.). В послании встречаются также прилагательные и глаголы иноязычного происхождения („комплексный”, „эффективный”, „легитимный”, „интегрироваться”, „стимулировать”, „дискредитировать”, „аккумулировать”, „адаптироваться”, „оптимизировать” и т.п.). Следует подчеркнуть, что у многих слов иноязычного происхождения, выступавших в тексте послания, есть свои русские эквиваленты („консенсус” – „согласие”, „конфронтация” – „противостояние” и т.п.). Использование иноязычной лексики является характерной чертой современного русского политического дискурса. Можно предполагать, что в случае послания Федеральному Собранию это явление может быть вызвано, хотя бы частично, стремлением придать выступлению черты высокого стиля. Однако, следует заметить, что это может затруднять полное понимание текста слушающими, так как во многих случаях в сознании слушающих с иноязычным словом не ассоциируется конкретный образ, особенно в случае, если данное слово не вошло еще полностью в активный состав языка.

В анализируемом послании обращает на себя внимание также большое количество слов с отвлеченным значением (обобщенное действие, безличное действие). Это, в первую очередь, существительные мужского рода

с нулевым суффиксом („рост”, „учет”, „переход”, „подход”, „надзор”, „спор” и т.п.), образованные от глаголов, которые чаще всего называют действие безотносительно к действительности и характеру его протекания. Следующие группы – это существительные типа *pluralia tantum* с отвлеченным значением („переговоры”, „расходы” и т.п.), существительные с отвлеченным значением признака или свойства, образованные от имен прилагательных с помощью суффикса -ость („нечеткость”, „ясность”, „жизнеспособность”, „доступность”, „необходимость”, „особенность”, „прозрачность” и т.п.) и образованные от глаголов с помощью суффикса -ность („продуманность”, „проработанность”), отглагольные существительные со значением отвлеченного процессуального действия с суффиксом -ение („проведение”, „привлечение”, „наведение”, „разграничение” и т.п.), обобщенные субстантивированные прилагательные и причастия, отвлеченные от конкретных явлений и предметов („многие”, „другие”, „достигнутое” и т.п.).

Анализируя синтаксические особенности текста выступления, можно отметить, что послание состоит из 172 абзацев. Наиболее частотными являются абзацы, состоящие из 2-4 предложений (43 абзаца состоит из одного предложения, в том числе 14 – это этикетные формулы, 48 абзацев – из двух предложений, 40 абзацев – из 3 предложений, 37 – из 4 предложений, 11 абзацев – из 5 предложений, 2 абзаца – из 6 предложений и 1 абзац – из 7 предложений). Такое построение выступления, наверное, способствует лучшему восприятию информации. Важной чертой текста является построение абзацев по определенному принципу. Обычно основную информацию содержит первый абзац текста, далее президент представляет ситуацию, затем описывает желаемый эффект и в конце указывает на меры, которые надо предпринять, чтобы добиться данной цели. Нередко один тематический блок составляет один абзац.

Добавочным элементом, который помогает в лучшем понимании содержания послания, является, наверное, построение предложений – в выступлении преобладают простые предложения (в тексте 433 предложения, только 124 из них – сложные). Этот прием может, однако, создавать ощущение некоторой фрагментарности описания.

Интересным является анализ синтаксической структуры предложений, входящих в состав послания. По мнению М. В. Гавриловой, выбор определенных грамматических форм является значимым, так как позволяет выявить идеологические установки политика¹². Следует заметить, что в исследуемом послании Президент при описании ситуации, сложившейся к настоящему

¹² М. В. Гаврилова, *Критический дискурс-анализ в современной зарубежной лингвистике*, Санкт-Петербург 2003, s. 12.

моменту, или описывая задачи, стоящие перед Россией в будущем, использует пассивный залог. Данный прием позволяет Президенту не помещать действующие лица в позиции субъекта и не сосредотачивать внимание на агентах политических действий, ответственных за сложившуюся ситуацию и реализацию планов. Данной цели служит также частое использование безличных предложений, построенных по схеме „предикатив + инфинитив”, в которых главный член предложения называет процесс или состояние, независимо от действующего лица, что является особенно странным при описании планов на будущее и перспектив развития России (неизвестно кто, когда, где, как, что именно будет делать для реализации намеченных задач). Похожее ощущение вызывает большое число отглагольных существительных, использованных вместо глаголов, так как данные существительные лишены категории времени, вида, залога и поэтому производят впечатление неопределенности. Глагольные формы выступают в послании довольно редко (только 42% всех предложений выступления содержит глагольную форму), что влияет на отсутствие динамизма выступления (следует заметить, что это характерная черта официально-делового стиля). Другими приемами построения текста, которые вызывают ощущение его статичности, является большое число безличных предложений (их главный член называет состояние или процесс) и предложений со значением „субъект – его наличие или отсутствие”.

Несомненно, в случае послания очень важным элементом является аргументативная стратегия – языковые средства, которые Президент использует при подаче информации, чтобы убедить аудиторию, влиять на нее и воздействовать на ее поведение. С одной стороны, аргументативная стратегия Президента должна соответствовать ожиданиям слушающих, с другой, должна быть направлена в некоторой степени на их переубеждение (не только информирует об общеизвестных явлениях, но также подвергает их сомнению и иногда отвергает). Анализируя текст послания из 2002 г. следует отметить, что В. В. Путин в большинстве случаев поддерживает только аудиторию в том, в чем она уже убеждена, пытается укрепить ее мнение. Для того, чтобы доказать свои суждения и подтвердить их объективность, Президент нередко использует цифровые данные („Реальные доходы граждан выросли почти на 6 процентов”, „Численность безработных сократилась на 700 тысяч человек”). В. В. Путин пытается создать ощущение аргументированности суждений и логичности изложения также при помощи вводных слов, управляющих процессом восприятия текста („во-первых”, „во-вторых”, „в-третьих”, „далее”, „наконец”), что кроме того помогает остановить внимание аудитории на самых важных аргументах и распределяет аргументы по степени важности.

Одной из важных задач Президента в случае послания (большой по объему речи) является установление и поддержание контакта со слушающими, а также сближение с ними. Языковыми средствами, которые в этом помогают, являются:

- использование притяжательного местоимения „наш” („наша экономическая политика”);
- использование личных местоимений 1 лица единственного и множественного числа („я прошу Федеральное Собрание”, „мы своевременно (...) обслуживаем внешний долг”);
- использование глагольных форм 1 лица („давайте вспомним о норме”);
- использование конструкций, состоящих из вопросительного предложения и ответа на него („Удовлетворяет ли нас достигнутое? Наш ответ – конечно же, нет, еще раз нет”);
- использование конструкций с вводными словами, выражающими личную оценку представленной информации („полагаю...”, „думаю, что...”, „очевидно, что...”);
- использование обращения к знаниям слушающих („как вы знаете”).

Для поддержания внимания аудитории Президент пытается также придать своему выступлению выразительность и наглядность изложения. Одним из средств, которые этому служат, является использование метафор и других риторических приемов.

В современном политическом дискурсе наблюдается высокая частотность метафор. Метафора превратилась в одно из наиболее сильных средств представления политических концепций и воздействия на политическое сознание общества. Ученые выделяют следующие функции политической метафоры¹³:

- когнитивная функция – метафора понимается как основная ментальная операция, способ познания и категоризации мира, при помощи метафоры соответствующее явление политики подводится под категорию, что позволяет лучше определить сущность этого явления и выразить свое отношение к нему;
- коммуникативная функция – метафора понимается как средство передачи информации и во многих случаях позволяет передавать информацию в более удобной для адресата форме (разновидностью коммуникативной функции можно считать эфемистическое ис-

¹³ А. П. Чудинов, *Политическая лингвистика*, Москва 2006, s. 81-85.

- пользование метафор – метафора позволяет передать информацию, которую автор по разным причинам не считает целесообразным обозначить прямо, при помощи непосредственной номинации);
- прагматическая функция – метафора понимается как способ изменения политических воззрений адресата, побуждения его к определенным действиям, воздействия на эмоционально-волевую сферу адресата и формирования у него соответствующего отношения к рассматриваемым реалиям;
 - эстетическая функция – метафора понимается как способ привлечения внимания адресата и придания высказыванию действенности (хорошо подобранная метафора может восприниматься как признак глубины и смысловой точности).

Продуктивными метафорами, которые можно заметить в тексте послания В. В. Путина (кроме упомянутых уже выше метафорических моделей роста и движения и строительной метафоры), являются метафоры войны. Президент, говоря о развитии экономики, использует глаголы „бороться”, „захватить”, „враждовать”. Военную метафорическую модель встречаем, когда описывается путь России к преобразованию экономической системы: „(...) для завоевания Россией достойного места в мировой экономической системе”, „Однако хочу обратить внимание и на другое: нормой в международном сообществе, современном мире является и жесткая конкуренция – за рынки, за инвестиции, за политическое и экономическое влияние. И в борьбе, этой борьбе, России надо быть сильной и конкурентоспособной”. Е. О. Опарина замечает, что метафора войны, указывающая на конкуренцию в мире политики и экономики, формирует представление о серьезности ситуации и акцентирует концепт „вызов”¹⁴. Метафора войны является также продуктивной, когда политики обращают внимание аудитории на противостояние „свои – чужие” (например, во время предвыборной кампании).

Следующей продуктивной метафорической моделью является метафора персонификации. По мнению Баранова и Казакевич¹⁵, с помощью метафоры персонификации множатся политические субъекты. Персонификация в политическом дискурсе позволяет человеку осваивать мир, дает более широкий спектр альтернатив принятий решений. Власть и государственные органы представлены в послании как живой человек („на плечи

¹⁴ Е. О. Опарина, *Метафора в политическом дискурсе*, „Политическая наука. Политический дискурс: история и современные исследования”, Москва 2002, nr 3, s. 29.

¹⁵ А. Н. Баранов, Е. Г. Казакевич, *Парламентские дебаты: традиции и новации*, Москва 1991, s. 31.

парламента ложится большая работа», «федеральная власть практически не уделяла внимания проблемам местного самоуправления», «власть порождает законы», «бессмысленное соревнование между народом и властью»). Наименования разных государственных органов выступают в функции субъекта предложения, т.е. как активно действующие личности («правительство», «ведомства», «госорганы», «судебные и правоохранительные органы», «правоохранительные органы», «милиция и прокуратура», «федеральная власть», «государственные органы», «государственная власть»).

Риторической особенностью, использованной в тексте послания очень часто, является выделение слов или словосочетаний в кавычки («Надо установить своего рода «мораторий» на проверки для малых предприятий»; «Кампанейщины, которая обычно заканчивается плавным «переливом» чиновников из одной структуры в другую»; «(...) разграничение полномочий произошло лишь «на бумаге»; «(...) заключать такие договоры «за спиной» других субъектов Федерации»; «Федеральное Собрание должно «на ясном глазу» принимать это решение»; «(...) перечень вопросов «местного значения»; «Наша страна все еще «выключена» из процесса формирования правил мировой торговли»; «Заплатил за справку – и «гори себе на здоровье»; «В этой связи продуманная «архитектура» нашего участия в ВТО должна состоять из нескольких элементов» и т.п.). Данный прием, наверно, является экспрессивным средством выражения иронии – кавычки указывают на слова, использованные в ироническом смысле, а не в в основном значении («даже самые «благие намерения» разработчиков не должны становиться поводом для правовой небрежности»; «Хочу обратить внимание, что «аккуратное» отношение государства к этим монополиям, к сожалению, уже используется ими для поднятия тарифов»). В некоторых случаях кавычки указывают на авторские выражения и метафоры («Для граждан он еще остается «черным ящиком»; «(...) поддержать или не поддержать усилия по уничтожению его «логова»; ««Поточное» банкротство предприятий уже успело стать доходным бизнесом»). Их использование выделяет также из текста устоявшиеся идиоматические обороты («начинающему бизнесу крайне важна возможность «встать на ноги»; «очень многие в мире поняли, что «холодная война» закончилась»; «Для «головокружения от успехов» нет никаких оснований»; «заключать такие договоры «за спиной» других субъектов Федерации»), часто трансформированные («За место под «экономическим солнцем» нам нужно бороться самим»; «мир распахнет нам свои «экономические объятия»; «страховая компания будет «отвечать рублем»; «Между тем непродуманные либо недоработанные проекты часто ставят наше предпринимательство не «на ноги», а «на уши»»). В некоторых случаях данный прием придает нейтральным словам эмоционально-экспрессивную

окраску („Ведомства по вполне понятным причинам «цепляются» и будут «цепляться» за эти функции»; „(...) тысячи коммерческих организаций, «кормящихся» на проверках”).

Для усиления выразительности речи Президент часто использует повтор слов („Работа со странами СНГ – главный внешнеполитический приоритет России. Приоритет, связанный в том числе с получением конкурентных преимуществ на мировых рынках”; „После 11 сентября прошлого года многие, очень многие в мире поняли, что «холодная война» закончилась. Поняли, что сейчас – другие угрозы, идет другая война – война с международным терроризмом”; „Мы строим со всеми государствами мира – хочу это подчеркнуть: со всеми государствами мира – конструктивные, нормальные отношения”; „Кроме того, именно здесь, на местном уровне есть огромный ресурс общественного контроля за властью. И на этом уровне мы обязаны навести порядок. Тот порядок, о дефиците которого говорят и пишут граждане страны”) и повторяющиеся союзы („Это нужно и для развития гражданского общества, и для формирования цивилизованной предпринимательской среды”; „Значительная часть предприятий практически не вкладывает средств ни в создание новых технологий, ни в модернизацию старых”). Этот прием усиливает коммуникативное воздействие речи, улучшает понимание текста, позволяет логически и интонационно выделить самые важные элементы отрывков текста. Выделение важной информации реализуется также другими языковыми средствами. Президент употребляет слова и выражения типа: „обратить внимание”, „подчеркнуть”, „отметить”, указательные местоимения, наречия степени („очень”, „крайне”), соединительные союзы с противительной связью („не только..., но и...”, „не столько..., сколько...”), инверсию (важные логические элементы поставлены на первый план), паузы в речи и тире на письме.

Послание Федеральному Собранию, относительно новый в России ритуальный жанр, является важным элементом русского политического дискурса. Его главная функция – это функция сообщения. Оно является преимущественно информационным текстом. Эмоционально-оценочная лексика составляет незначительное количество слов в анализируемом выступлении, в нем содержатся в большинстве сведения о предмете сообщения, субъекте и объекте деятельности, результатах деятельности субъекта, пространственных и временных факторах деятельности. Основной интенцией послания является информирование аудитории, разъяснение целей и основных приоритетов развития России, оценка ситуации в различных сферах общественной жизни, представление основных направлений политики государства. Другая интенция послания – призыв к действию – не выражена так сильно и направлена в большинстве к представителям государ-

ственной власти, не к гражданам. Послание выполняет также убеждающую функцию (Президент убеждает аудиторию, влияет на нее и воздействует на ее поведение).

Структура выступления имеет устойчивый характер (приветствие, обращение, вступительная часть, основная часть, заключение и благодарность за внимание). Основная тема послания – это политическая задача, которую ставит Президент представителям государственной власти на предстоящий год. Приоритетной задачей является экономический рост. В. В. Путин сосредотачивает внимание на внутренней политике, внешней политике не отводится много места. Передача информации организована согласно общему регулируемому принципу: переход от сегодняшних трудностей через причины к желаемому результату и задачам по улучшению ситуации.

Президент использует различные приемы, способствующие выделению значимой информации (такие как использование слов типа: „подчеркнуть”, „обратить внимание”, „отметить”, „только”, „именно”, речевые формулы для введения новой темы, указательные местоимения, наречия степени, использование обращений для разграничения тем, разбиение материала внутри топика по порядку перечисления, выделение паузами в речи и тире на письме, соединительные союзы с противительной связью, начальная позиция ключевой фразы в абзаце, инверсия, паузы и другие). В. В. Путин пользуется также различными приемами, облегчающими понимание речи (повторы, структурирование информации, небольшая длина предложения и т.д.). Заслуживает внимания частое употребление иностранных слов, слов с отвлеченным значением и профессиональной (экономической и юридической) лексики, что, на наш взгляд, может затруднять понимание текста широкой аудиторией.

Несомненно, чертой посланий В. В. Путина, которая обращает на себя внимание, является своего рода разрыв между главными функциями текста (сообщение и убеждение) и ощущением неконкретности при представлении планов на будущее (неизвестно кто, когда, где, как, что именно будет делать для реализации поставленных задач). Заслуживает внимания также факт, что тема внешней политики не является важной в посланиях В. В. Путина (Президент представляет Федеральному Собранию и гражданам в большинстве только рекомендации, касающиеся внутренней политики).

Anna Maria Tomczak
Uniwersytet w Białymstoku

WHO IS “US” AND WHO IS “THEM” IN HOUNSLOW? GAUTAM MALKANI’S ANSWERS

SUMMARY

Who is “Us” and who is “Them” in Hounslow? Gautam Malkani’s answers

The aim of the author is to recommend Gautam Malkani’s novel *Londonstani* as authentic material for classroom use to teach British culture and raise students’ awareness of stereotypes and cultural difference. The article presents an analysis of the novel, focusing on the question of ‘othering’ and the way South Asian (*desi*) identity is built and developed through membership of a street gang. Attention is also paid to the use of argot as a means of identification. Although the novel was published after the 9/11 terrorist attacks in the USA, it does not concern Muslim assertiveness. The “us”/“them” distinction that permeates the narration arises from generational conflict and cultural difference between the protagonists and the external world, rather than religious conflict. Various stereotypes employed in the novel function as signposts in the complex world of multicultural London not a way of stigmatizing.

Key words: target culture, cultural awareness, EFL classroom, authentic materials, novel, South Asian, stereotype, Malkani, identity, Hounslow.

STRESZCZENIE

Kim są „Oni” i „My” w londyńskim Hounslow? – odpowiedzi Gautama Malkaniego

Autorka artykułu przedstawia analizę powieści brytyjskiego pisarza Gautama Malkaniego zatytułowanej „Londonistan” (tytuł angielskiego oryginału *Londonstani*), rekomendując jej wykorzystanie do nauczania kultury brytyjskiej i podniesienia świadomości międzykulturowej

studentów języka obcego. Koncentrując się na kwestiach stereotypów, tożsamości oraz budowania poczucia własnej wartości poprzez przynależność do gangu, powieść porusza aktualne problemy współczesnej Wielkiej Brytanii. Podział na grupy „my” i „oni”, który w znacznym stopniu buduje narrację, wynika zarówno z różnic kulturowych istniejących między bohaterami powieści i światem zewnętrznym, jak też różnic pokoleniowych. Wykorzystane w powieści stereotypy funkcjonują jako znaki rozpoznawcze a nie sposób napiętnowania czy budowania barier. Opublikowana w 2006 roku debiutancka powieść Malkaniego odmalowuje środowisko wielokulturowej metropolii bez uwypuklania kwestii zagrożenia terroryzmem ze strony radykalnych ugrupowań muzułmańskich. Z powodzeniem może zostać wykorzystana jako wartościowe źródło wiedzy o problemach współczesnej młodzieży oraz zainicjowania dyskusji na temat tożsamości indywidualnej i grupowej.

Introduction

The vital need to include a cultural component in foreign language classes has been well documented since the decade of the 1980s. Such scholars as Michael Byram¹ and Claire Kramsch² have effectively proved the necessity of teaching target culture in an EFL classroom. Full attention has also been given to the issues of integrating literature into programmes of teacher education, as well as using narrative texts as teaching materials. Valdes asserts: “The statement that literature may be used to teach culture is probably so widely accepted as to be almost a cliché. ... Certainly literature is culture in action, but it is much more than that, and to ignore the wealth of benefits to be accrued from its study in order to concentrate on one aspect only, no matter how valuable, is to deprive the students”³. The aim of the present article is to point to “the wealth of benefits” offered by the study of a contemporary novel written by a British-Indian author and to argue for a possibility of its successful use as a teaching material to students of English. Malkani’s *Londonstani* deals with the problems faced by many young people – their search for identity, generational conflict, the speed of life in a busy metropolis and an attempt to escape labeling in a multicultural society. Explored as an authentic text in the teaching environment, it may provide knowledge of the contemporary UK’s subcultural scene, illustrate an ingenious use of language as a living English speech, and offer food for thought on the questions of assimilation and integration. It can also create a very entertaining and attractive socio-cultural background to issues

¹ M. Byram, *Cultural Studies in Foreign Language Education*, Clevedon 1989.

² C. Kramsch, *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford 1993.

³ J. M. Valdes, *Culture in literature*, [w:] *Culture Bound*, J. M. Valdes (red.), Cambridge 1998, s. 137.

of cultural difference, urban street behaviour and teenage bonding mechanisms. Most important of all, it may raise students' cultural awareness. *Londonstani* lends itself easily to a discussion on stereotyping, inviting reflection. It appeals to young people's sense of group solidarity and their belief in the power of youth.

On stereotypes

There is nothing new or unusual in constructing collective identity on the basis of perceived difference. The us/them dichotomy is as old as the hills. We can only understand who we are when we realize who we are not, in terms of gender, race, class, religion, ethnicity, and sexuality. The human propensity to draw boundaries and stick labels has often been linked to one of the most basic needs to impose order on the world and search for ways of grouping through similarity and commonwealth, shared history, language, faith, and a sense of belonging. Although scholars (e.g. Geert Hofstede) distinguish between collective and individualistic societies and point to a varied degree of fraternization and bonding, and to diverse comprehension of community ties in different countries and regions of the world, forming groups seems to be a universal human behaviour. From an extended family to a diasporic community, from a local neighbourhood to a social class, from a subculture to a pressure group – individuals come together and integrate to realize plans, express needs and aspirations, and demand recognition. Their actions propelled by a wish for self-actualization, or search for power, they channel activities to achieve a common goal. A feeling of marginalization or shared injustice often lies at the root of a collective appeal to the commonality of cultural experience. Thus the us/them binary division depends on the accentuation of difference and the playing down of what may be similar or shared by the two respective groups. Rather than finding the unifying factors (e.g. in a common sense of Britishness), what comes to the fore is the divisive dimension (e.g. Celts versus Anglo-Saxons, Christians versus Muslims, whites versus blacks). Prioritizing the difference, often with a certain political agenda behind, to gain support, to acquire leadership, often goes hand in hand with a heightened awareness and concern for identity, the celebration of a group's uniqueness and solidarity. Consequently, placing excessive emphasis on the difference often results in the practice of naming enemies and undue reliance on stereotypes.

Sociologists define stereotypes as "rigid, oversimplified, often exaggerated belief[s]" which are applied "both to an entire social category of people and to each individual within it"⁴. The origins of the term lie in the world of printing. As

4 A. Johnson, *The Blackwell Dictionary of Sociology*, Oxford 2000, s. 312.

Haslam⁵ asserts, the word “stereotype” was first applied to a “cast iron plate used to make repeated impressions of the same image”. Characteristically, such impressions were fixed and enduring, *stereos* meaning “solid” in Greek, from which it is borrowed. The first scholar who wrote about stereotypes as mental rather than visual images was the American journalist and sociologist Walter Lippmann. In the book *Public Opinion*, published in 1922, Lippmann discussed widespread beliefs and shared representations of social groups as “pictures in the head”⁶, noting that they were not only resistant to change, but also biased, oversimplified and negative. Almost a full century has passed since Lippmann’s publication and these years were marked by extensive social and psychological research into the nature of labelling and stereotyping. Issues of cultural identity have steadily made their way into scholarly and public debates raising important points about the nature of “othering” and stigmatizing. Rapport and Overing enumerate diverse opinions which either decry the practice of stereotyping as a “source of social pathology”, and a “root of ... sexism, racism, ... xenophobic aggression”⁷, or emphasize its usefulness in creating one’s sense of belonging and anchoring oneself. Sociological and psychological findings have demonstrated that stereotypes can be both positive and negative. These that concern in-groups tend to be more affirmative and recognizing differences. Conversely, and naturally so, the ones applied to out-groups often represent them as homogenous, attributing essential identical traits to all members of a given group, and additionally accentuating pejorative qualities. Stereotypes operate through binary concepts, through the “critical difference between ‘self’ and ‘other’”⁸, always based on the us/them distinction and emphasizing contrast and dissociation, “typifying the world ‘outside’ in exaggerated opposition, with others’ cultural traits being seen as alien and as butting against one’s own”⁹. Multiple artistic creations – books and films alike – heavily rely on stereotypes, employing them as “a form of reference, a linguistic element necessary when using certain ‘short cuts’ in thinking or generalizations”¹⁰. Zanussi believes that in a work of art stereotypes function as an element of synthesis, being neither harmful nor bad. Such is the case with Gautam Malkani’s novel *Londonstani*, where one can easily detect stereotypes of British Indians and

⁵ S. A. Haslam, *Stereotypes*, [w:] *The Social Science Encyclopedia*, third edition, vol. 2, A. Kuper, J. Kuper (red.), New York 2004, s. 1002.

⁶ *Ibidem*, s. 1002.

⁷ N. Rapport, J. Overing, *Social and Cultural Anthropology. The Key Concepts*, London – New York 2005, s. 344.

⁸ M. Pickering, *Stereotyping. The Politics of Representation*, Houndmills 2001, s. 174.

⁹ N. Rapport, J. Overing, *Social and Cultural...*, s. 346.

¹⁰ K. Zanussi, *National stereotypes in films*, [w:] *Stereotypes and Nations*, T. Walas (red.), Kraków 1995, s. 210.

of Asian youngsters, as well as stereotypical representations of teenage rebels and subcultural formations.

The author and the book

Published in 2006, *Londonstani* is a debut novel of Gautam Malkani, a British writer of Indian background. Barely twenty-nine years old in the year of the book’s publication, Malkani had already earned a reputation as a *Financial Times* journalist/editor of business pages as well as a target of some negative attention directed by another British Indian writer, Nirpal Singh Dhaliwal, whose novel *Tourism* appeared in the same year as *Londonstani*. Born in Hounslow, a graduate of Cambridge University with a degree in Social and Political Studies, Malkani admits that the novel is a spin-off from his scientific research. While examining the subject matter of his dissertation on the Brit-Asian rude boy scene and the young Asians’ rejection of integration into mainstream Britain, he happened to over-research the topic and collected so much data that it could not possibly be used in his diploma work. The huge material accumulated in the form of interviews made its way into a book which started as non-fiction, eventually to take the shape of first person narrated account of the life of a group of “desi rude boys”, Indian teenagers living in the London borough of Hounslow.

Malkani explains the novel in the following words:

Basically the book tells the story of a bunch of 19-year-old middle-class mummy’s boys trying to be men—which they do by asserting their cut-and-paste ethnic identities; by blending their machismo with consumerism; by trying to talk and act as if their affluent corner of a London suburb is some kind of gritty ghetto; (...) by trying to block out their intelligence; and by grating against typically overbearing mothers who would rather their sons remain boys¹¹.

Short-listed for the Writer of the Year British Book Award 2007, *Londonstani* has earned both praise and heavy criticism. Reviewers stressed the novel’s originality, freshness, humour and fast action, its “believable dialogue” and “vivid imagery”¹², negatively commenting on the book’s “serious lack of depth”¹³, shallow treatment of women, two-dimensional characters and the unconvincing ending

¹¹ G. Malkani, <http://www.gautammalkani.com>.

¹² A. Dover, *Londonstani by Gautam Malkani*, “International Writers Magazine” 2007, <http://www.hackwriters.com/Londonstani.htm> [dostęp: 6.06.2009].

¹³ S. Saadi, *A taste of gangsta Sikh*, [w:] “Independent on Sunday” 21.04.2006, <http://www.independent.co.uk/arts-entertainment/books/reviews/londonstani-by-gautam-malkani-474920.html>, [dostęp: 15.02.2009].

which amounts to “an embarrassingly sophomoric twist for a denouement”¹⁴. Accusations of “a shabby, 21st-century, Orientalism” and the author’s reinforcement of “the structures of power in the world of information”¹⁵ have also been raised.

The novel’s title, *Londonstani*, may suggest a debate about radical Muslims in the UK. After all, the book was published in 2006, five years after the 9/11 tragedy in the US and a year after the suicidal attacks on the London transport system carried out by British-born Islamic fundamentalists. However, it was not the author’s intention to make a link with orthodox Islam or extremist groups. The coined word for the title is meant to be celebratory, extolling London’s multiculturalism. Malkani writes:

‘Londonstani’ is a self-referential term that basically mean[s] I’m proud to be a Londoner because it’s a place where I can be both British and Asian (...). It’s like desi slang for the word ‘Londoner’, it means the same thing (except that ‘Londoner’ sound[s] Victorian and cockney, whereas ‘Londonstani’ sound[s] much more relevant in the late 20th Century)¹⁶.

The suffix “-stani” suggests that people, not place, should merit the reader’s attention, simultaneously pointing to the presence of a foreign element. Like “Pakistani” or “Hindustani”, rather than “Londoner” or “Briton”, the term connotes Asian influences. In 2007, the book was translated into Polish by Maciej Świerkocki and published by Wydawnictwo WAB under the changed title “Londonistan”. The Polish title is misleading. Not only does it indicate a completely different original, namely the 2006 non-fictional book by Melanie Phillips *Londonistan: How Britain Has Created a Terrorist State Within*, but it also presupposes Islamization of the UK’s capital. As Stuart Jeffries notes in *The Guardian*, “-istan has become a publisher’s tic” and the frequency of its use in all kinds of texts (both fictional and scholarly, satirical and serious) implies that “the -istan bull has gone into overdrive”¹⁷.

Londonstani does not concern terrorism or the radicalization of British society. Set in the Hounslow borough of West London, the book centres around a group of teenage Indians who monopolise the illegal business of dealing in stolen mobiles. While Davinder’s gang steals and Deepak Gill’s group finds clients, Hardjit’s crew is responsible for unblocking and re-programming the telephones. The crew consists of four nineteen-year-olds who have failed their exams and now

¹⁴ S. Harrison, *Rude Boys in Hounslow*, “New York Times” 23.07.2006, http://www.nytimes.com/2006/07/23/books/review/23harrison.html?_r=1 [dostęp: 7.10.2009].

¹⁵ S. Saadi, *A taste of...*

¹⁶ G. Malkani, <http://www.gautammalkani.com>.

¹⁷ S. Jeffries, *New Yorkistan, Londonistan: how - istan became a new cliché*, “Guardian” 04.06.2007.

need to retake their A-levels to pursue their education. Hardjit, Ravi, Amit and Jas (the narrator) nominally study at Hounslow College of Higher Education, but instead of attending classes, they occupy themselves with body building exercises, staging street fights and frequenting designer clothes shops. Following the advice given to them in good faith by Mr. Ashwood, their history teacher, they contact Sanjay, a Cambridge-graduated former investment banker and financial specialist of Indian origin. With his flashy Porsche and a penthouse in Knightsbridge, with his ostensibly high expenses on alcohol and leisure, Sanjay becomes their mentor figure who will prove much more than a professionally successful British Indian and a glamorous partner. A true shark and a big player in organized crime, he will use the boys unscrupulously and lead them to tragedy. In the final chapters, blackmailed and driven to despair, the narrator will attempt to rob his father's warehouse and then set fire to the building, only to wake up in hospital after being beaten unconscious. The hospital card on his bed will disclose to the readers Jas's true identity: Jason Bartholomew-Clivenden, a white male, and the book's ending will throw a new light on the issue of collective identity and the us/them division so meticulously fabricated in the course of the story, undermining the belief in group solidarity.

Gender, with a strong emphasis on teenage visions of masculinity and macho culture is the novel's main concern. But many other issues, specifically those inherent in diasporic communities and in the precariousness of adolescence, are more than merely signalled. Peer pressure and the crushing demands of the consumer society, parents' expectations and the need to keep the traditions of ancestors, street culture and modern urban tribalism, teenage rebellion and dissent – all these find expression in *Londonstani*. Chief among the raised topics is the narrator's yearning to acquire a new identity and acceptance, his desire to belong, to be like others, even at the cost of denying his roots. This desire becomes manifested through an attempt to define clearly who is "us" and who is "them" in Hounslow, with an obvious corollary of the superiority of "us" over "them", and a deep contempt for "non-us".

**"Welcome to the London Borough a Hounslow, car park capital
a the world"**

As a minority group in the UK, British Indians are the most numerous. Differing in terms of religion (Hindus, Sikhs, Muslims, Christians, Zoroastrians and Jains), language (Hindi, Punjabi, Bengali, Gujarati, Urdu and others), and the economic status, they are often considered the most successful non-white group, with the British Indian millionaire Lakshmi Mittal perennially occupying one

of the top places on the Forbes' list of the wealthiest people in the world. Their strong social and economic position has been earned through hard work of many generations. When in 1991 John Major celebrated the first anniversary of his premiership, he invited several British Asian millionaires to dinner. Out of a group of about fifteen, only one was not Indian¹⁸. Modood asserts that British Indians "have for some years had an economic-educational profile which is much closer to that of the white majority than of the other non-white groups"¹⁹. Historically, two of the key factors determining the social position of Indian immigrants and their descendants, were the circumstances of arrival and the country of origin, with the East African Indians (mostly Gujaratis and Punjabis) being predominantly urban, middle class and professional-commercial, and the settlers from the Subcontinent mostly of peasant-farmer origins. While the latter group established communities in the West Midlands and outer London (especially Southall), East African Indians (a much smaller group) settled in North-West London (e.g. Harrow) and Leicester²⁰ but, as Baumann notes, many of East African Sikhs chose Southall for settlement, where they established a vibrant community and transformed the local economy. Today, "[t]he proportion of Southallians who identify themselves as Sikhs may amount to something like 40 per cent across the town as a whole and 60 per cent in the central wards"²¹. A quick look at a map of London shows that Harrow borders on Ealing (with Southall as one of its districts), and Ealing borders on Hounslow. Thus the three London boroughs of Harrow, Ealing and Hounslow form a distinctive belt of West London and together create a large space where Asians have been living for decades.

Hounslow, the setting of Malkani's novel, where the Indian resident population exceeds 10%, is sometimes treated as the epitome of Asian success. Considered to be quite prosperous, it differs considerably from other areas of London with substantial non-white communities, the so-called "twilight zones"²² of poor housing and relatively high unemployment. Being a suburb and a well-to-do area, Hounslow boasts of high rates of home ownership and luxury lifestyle of its residents. *Londonstani's* protagonists' parents live in spacious, multi-bedroom houses, drive the latest models of expensive automobiles with personalized number plates, pay for their children's private tuition, and give them cars and Swarovski jewellery as birthday presents. The ethnic/religious diversity of Hounslow, as well as the area's affluence and cultural specificity, are depicted in chapter two:

¹⁸ T. Modood, *Not Easy Being British: Colour, Culture and Citizenship*, London 1992, s. 44.

¹⁹ *Ibidem*, s. 30.

²⁰ *Ibidem*, s. 31.

²¹ G. Baumann, *Contesting Culture: Discourses of Identity in Multi-Ethnic London*, Cambridge 2004, s. 73.

²² D. Mason, *Race and Ethnicity in Modern Britain*. Second edition, Oxford 2000, s. 80.

Some houses had got Om symbols stuck on the wooden front doors behind glass porches, some a them had Khanda ... an others had the Muslim crescent moon. All a them had satellite TV dishes next to the main bedroom window, stuck up there like framed dentists' diploma certificates. If there weren't no symbol on the front door, you could still tell if it was a desi house if there was more than one satellite dish. One for Zee TV an one for Star Plus, probly. You could tell if someone was home cos the daal an subjhi smell would mix in with the airport traffic on the Great West Road²³.

An important aspect of Hounslow's geographical location is its proximity to Heathrow, hence "the airport traffic" mentioned by Jas. ("They called it Heathrow cos it's bang in the middle a Hounslow Heath or someshit"²⁴). In an interview given for *Time Out* Malkani recalls:

For most of us, the airport represented one of two things: a gateway to India conveniently located just down the Great West Road, or the prospect of a shitty job loading other people's luggage on to a rotating conveyor belt. To make the escapism even more oppressive, for some people it was the cheap flights granted to airport employees and their relatives that made possible trips to far-flung corners of the globe such as Delhi, Bombay and Bangalore²⁵.

Heathrow's presence is mentioned more than once in the novel and may be interpreted metaphorically. On the one hand, the airport offers jobs, and many Indians from Hounslow have found employment there, even if of the most menial type ("But how many a them'll still be here in Hounslow in ten years' time, working in Heathrow fuckin airport helpin goras catch planes to places so they could turn their own skin brown?"²⁶). On the other hand, it is a port of entry and departure, its closeness suggesting liminality, a potential of being betwixt and between; betwixt continents, cultures, ethnicities; between Englishness and Indianness, between childhood and adulthood, which is precisely the state and phase of development that *Londonstani's* protagonists encounter and go through.

Us and Them

Londostani's protagonists are Hardjit's crew: Jas, Amit, Ravi and Hardjit himself. All are nineteen, all need to retake their examinations, all share interests and idolize the same heroes. Bollywood films and gangster movies, bhangra music, Indian cricket players, the latest technological gadgets and the newest night clubs

²³ G. Malkani, *Londonstani*, London 2007, s. 17-18.

²⁴ Ibidem, s. 17.

²⁵ G. Malkani, <http://www.timeout.com/london/features/145.html>.

²⁶ G. Malkani, *Londonstani*, s. 23.

in town occupy their minds and time, and fill conversational space. The boys' common collective identity is built through a distinctive lifestyle, their argot, and a sense of belonging to a group and a territory. The territory, as mentioned above, is Hounslow, the group is a subculture of "desi rude boys".

The word "desi" (or "deshi") originates in Hinglish, a variety of English spoken by diasporic South Asians, which is a blend of English, Hindi, Punjabi and Urdu. In the past, Hinglish was "the lingo of the uneducated masses"²⁷ while today it is considered quite trendy since it carries "connotations of pride and self-worth"²⁸. Desi/deshi is a "generic word for 'countryman'"²⁹ and may be interpreted to mean "authentically South Asian", referring specifically to the Indian diaspora. Its use emphasizes the fact that a person is rooted in the South Asian community. Its semantic field is rather broad and includes "such terms as Indian, Pakistani, Hindu, Sikh or Muslim"³⁰. As Malkani asserts, the word entered the Oxford Dictionary of English first as an adjective in 2003, and then as a noun two years later. In *Londonstani*, "desi" functions both as a noun and adjective. It positively describes authenticity of dress, food, behaviour, custom and looks, simultaneously being a proud term of self-identification. The use of the term is a matter of identity as well as being an act of defiance, an attempt at rejecting various labels invented by white Britons to refer to ethnic minorities. The narrator explains:

People're always tryin to stick a label on our scene. That's the problem with havin a fuckin scene. First we was rudeboys, then we be Indian niggas, then rajamuffins, then raggastanis, Britasians, fuckin Indobrits. These days we try an use our own word for homeboy an so we just call ourselves desis but I still remember when we were happy with the word rudeboy³¹.

Historically, rude boys or "Rudies", with alternative ways of spelling as one or two words, were a subculture of Jamaican origin which flourished in the 1960s and was transported to England via West Indian immigration³². In teenage circles it was considered attractive because of its glamorized image of archetypal rebels, street-wise youths with their flashy urban style, the "lone delinquent[s] pitched hopelessly against an implacable authority"³³. Original rude boys "lived for the

²⁷ A. Gentleman, *The Queen's "Hinglish" gains in India*, "New York Times" 21.11.2007.

²⁸ Y. Hussain, *Writing Diaspora: South Asian Women, Culture and Ethnicity*, Aldershot – Burlington 2005, s. 16.

²⁹ J. Lahiri, *The Namesake*, London 2011, s. 118.

³⁰ G. Malkani, *What's right with Asian boys*, "Financial Times" 21.04. 2006, [http://www.ft.com/intl/cms \[dostęp: 23.03.2013\]](http://www.ft.com/intl/cms [dostęp: 23.03.2013]).

³¹ G. Malkani, *Londonstani*, s. 5.

³² M. Brake, *Comparative Youth Culture. The Sociology of Youth Cultures and Youth Subcultures in America, Britain and Canada*, London - New York 1995, s. 133; D. Hebdige, *Subculture: The Meaning of Style*, London - New York 1998, s. 145.

³³ D. Hebdige, *Subculture...*, s. 37.

luminous moment"³⁴. Smartly dressed, self-assured, and full of bravado, they were always eager to "test their strength against the law"³⁵, hence the group's quick appropriation of the term. The novel's protagonists, Hardjit's crew, like the original rude boys forty years earlier, consider themselves eternally in opposition, to the forces of law and order, to school authorities, to parents, to various Others. And like original Rudies, they take pride in their appearance and street fights, in being cool, possessing "that distant and indefinable quality ... almost abstract, almost metaphysical, intimating a stylish kind of stoicism"³⁶.

The characters' collective identity is based on the inclusion/exclusion and specifically on the understanding of us/them division through identifying enemies: "goras" (white people, non-desis); "ponces and lesbians" (homosexuals); and "coconuts", people who are brown on the outside and white inside, i.e. Asians who have adopted the English ways and speak with "poncey Amgrez accent"³⁷, sometimes also referred to as "Bounty bars, Oreo biscuits or any other fuckin food that was white on the inside"³⁸. The gang manifests equal contempt for all enemies, whom they easily identify by their looks, accent, cars, music and sartorial choices. Jas comments on a man in a silver Peugeot 305 which stops at the red traffic light. "You could tell from his long hair, grungy clothes, the poncey novel a newspaper on his dashboard an Coldplay album playin in his car that he was a muthafuckin coconut. So white he was inside his brown skin, he probably talked like those gorafied desis who read the news on TV"³⁹.

Common collective identity, based on a feeling of belonging to a group and a clear definition of insiders/outsideers empowers the characters to pronounce their rights and specify claims, among them their sole right to deliberately and perversely use the offensive term "Paki" in a nominal way. The very first sentence of the novel – "Serve him right he got his muthafucking face fuck'd, shud't b callin me a Paki, innit"⁴⁰ – both sets the scene and emphasizes the importance of language, and especially the terms of identification. A young white boy is violently kicked in the face by Hardjit, the group's self-appointed leader, for an offence he did not commit. As Hardjit continues the attack, he adds: "Shudn't b callin us Pakis, innit, u dirrty gora ... Call me or any a ma bredrens a Paki again an I'ma

34 D. Hebdige, *Reggae, Rastas and Rudies*, [w:] *Resistance through Rituals. Youth Subcultures in Post-War Britain*, S. Hall, T. Jefferson (red.), London – New York 2002, s. 145.

35 *Ibidem*, s. 145.

36 *Ibidem*, s. 145.

37 G. Malkani, *Londonstani*, s. 21.

38 *Ibidem*, s. 23.

39 *Ibidem*, s. 21.

40 *Ibidem*, s. 3.

mash u an yo family. In't dat da truth, Pakis?"⁴¹, the last phrase being addressed to the crew – Ravi, Amit and Jas – who are passively watching the spectacle. For it is a spectacle calculated for effect. While continuing the assault Hardjit makes sure that his designer clothes and trainers do not get soiled and that the white boy gets a good look at his gold chain. As he explains later, the term "Paki" can only be used by "Pakis themselves", who are not necessarily of Pakistani origin but must be British South Asians.

It ain't necessary for u 2 b a Pakistani to call a Pakistani a Paki ... or for u 2 call any Paki a Paki for dat matter. But u gots 2 be call'd a Paki yourself. U gots 2 b, like, an honorary Paki or someshit. An dat's da rule. Can't be callin someone a Paki less u also call'd a Paki, innit A Paki is someone who comes from Pakistan. Us bredrens who don't come from Pakistan can still b call'd Paki by other bredrens if it means we can call dem Paki in return. But u people ain't allow'd 2 join in, u get me?⁴²

The common brotherhood as reflected in the novel's initial chapters is that of colour, with the exception of "coconuts". This is humorously emphasized in the following passage: "We don't go red when we been shamed an we don't go blue when we dead We don't even go purple when we be bruised, jus a darker brown. An still goras got da front to call *us* coloured"⁴³. Collective "we" stands for desis, collective "they" refers to whites. However, as the hospital scene will reveal much later, the perceived difference of us/them and the attempt to construct barriers between in- and out-groups may be a matter of wishful thinking. The boys' South Asian identity is situational – shared with the teenagers of Pakistani origin when the situation demands (as for example when they see themselves as non-whites) and exclusive on religious grounds when South Asian Muslims are seen as enemies of Hindus and Sikhs. The young narrator still remembers the events of the previous decade when the local gangs waged serious turf wars. He recalls the time when "all the Muslim kids acted as if they were members of the Wild Apaches or the Chalvey Boys a Slough an all the Sikh kids acted as if they were members a Shere Punjab, which, depending on who you talk to, means either 'Tigers a the Punjab' or 'Lions a the Punjab'"⁴⁴.

The protagonists' common collective identity built through inclusion/exclusion becomes also manifested through the use of a peculiar argot based on the following elements: profuse swearing, heavy intrusion of numerous phrases from the languages of the Subcontinent (e.g. "satsang", "pehndu", "shaadi", "rakhi",

⁴¹ Ibidem.

⁴² Ibidem, s. 6-7.

⁴³ Ibidem, s. 3.

⁴⁴ Ibidem, s. 84.

"oolti", "bhajans", "chai"), the use of text messages with a frequent substitution of digits for words (e.g. "4 da past 2 years"), as well as great care taken, specifically in the case of the narrator, to avoid any vocabulary items that might suggest some sophistication. The smooth fusion of Jamaican swear words (e.g. "ras clat"), Hollywood movies slang (e.g. the "Feds" for the "police", "bucks" for "money"), black rappers' lexis (e.g. "wikid" and "safe" for "very good") and the corrupted English words (e.g. "dissing" in the sense of "showing disrespect", as in "U dissin ma mum?" or "front" for "affront") builds a platform for a subcultural bond and reflects London's (and Hounslow's) multiculturalism. The protagonists' language as well as being an identifying factor and a mark of belonging, successfully renders the atmosphere of exclusivity. It is the boys' own, inimitable way of communicating, sealing them off from the world of adults and outsiders. But through its blend of diverse elements and the copious borrowing from various distinct sources the argot also bespeaks of peaceful coexistence of disparate cultures. In the context of the novel, it acts as anti-language.

Montgomery asserts that anti-languages "tend to arise among subcultures and groups that occupy a marginal or precarious position in society"⁴⁵. The desi rude boys of Hounslow, although insignificant in numbers, create a peculiar mini subculture. Hardjit's crew actively searches for its own minority style and thus answers to the description of a youth subculture. Sociologists (e.g. Jefferson and Hall 1992; Brake 1980, Hebdige 1998) stress that subcultures usually originate as a sign of rebellion and dissent, often reflecting young people's refusal to conform. They attempt to differentiate themselves from non-members through their distinctive manner and image. Characterized by non-domestic forms of belonging and associated with particular territory, subcultures belong to the city. *Londonstani's* desi rudeboys identify with Hounslow and look for self-actualization outside their families. Furthermore, their argot exemplifies the use of the restricted code to express solidarity. The boys' language reveals ethnic and generational boundaries and at the same time signals resistance against authority and the dominant culture, acting as a singular weapon with which to fight for self-definition and individuality.

The language clearly marks the group as unique, also as substantially different from the boys' parents. Thus, the us/them differentiation becomes also a matter of the generation gap. The protagonists' mums and dads belong to the first generation of Indian immigrants, while the boys themselves were born in England. This is reflected not only in the parents' strong attachment to various

45 M. Montgomery, *An Introduction to Language and Society. Second Edition*, London – New York 1995, s. 96.

customs and traditions brought from the Subcontinent but also in their use of English. Unlike their children, the parents speak with a strong foreign accent. Phonetic peculiarities, like v/w merger, are rendered in spelling, as in, for example: “Vot is matter?”⁴⁶ or “Vot vill people think?”⁴⁷.

The boys’ “cut-and-paste ethnicity” (to use Malkani’s description) is a strange mixture of Indianness and an urban lifestyle in which idols and heroes come both from Bollywood pictures and American gangster movies. Hardjit, who comes from a Sikh family, has a Khanda symbol tattooed on his right biceps, the word “desi” embroidered on his jacket and always wears a Karha (Sikh steel bangle) and something orange. Jas notes: “Hardjit always wore a Karha round his wrist an something orange to show he was a Sikh”⁴⁸. Yet, Hardjit’s Sikhism, like his Indianness, seems just a proxy. In the opinion of his parents, Hardjit abuses his religion and does not embrace the creed. Superficially, and stereotypically so, *Londonstani* protagonists put premium on “desiness”: they listen to South Asian music, enjoy Indian food, participate in family meetings and show respect for custom and tradition. They value *izzat*, honour, also defined as “the male pride of one’s brothers and father”⁴⁹ and *artha* (the Hindu duty to do well for yourself materially), observe Diwali, and tie *rakhi* ribbons for brotherly love. Posters which decorate their bedroom walls present Indian actors and cricket players. However, they reflect the occupiers’ concern with images of tough guys and masculinity much more than with the culture of their ancestors.

The group’s selective identity is also manifested through street gang routine and adherence to a few rudeboy rules of behaviour, to a few maxims that constitute a particular code of conduct and exemplify the boys’ deep fascination with glamorous lifestyles and a teenage rebellion. Successful relationships with “the ladies” (aka “fit girls”); conspicuous consumption and avoiding trouble with the police become ultimate goals. Parental authority takes second place to peer pressure and consumerism. Hardjit’s crew subscribe to the theory of a ‘Bling-Bling economics’: “This isn’t about society becoming more affluent, this is about a subculture that worships affluence becoming mainstream culture”⁵⁰. The boys may wish to manifest their exclusive desi rude boy identity, but to a large extent it is a form of playacting.

⁴⁶ G. Malkani, *Londonstani*, s. 260.

⁴⁷ *Ibidem*, s. 262.

⁴⁸ *Ibidem*, s. 9.

⁴⁹ M. Brake, *The Sociology of Youth Culture and Subcultures. Sex and Drugs and Rock’n’Roll*, London – Boston – Henley 1980, s. 132.

⁵⁰ G. Malkani, *Londonstani*, s. 171.

The twist at the end of the novel, which reveals that Jas the narrator is in fact Jason Bartholomew-Cliveden, a white teenager involved in the activities of an Indian gang, comes unexpected. When in chapter two Jas declares: "I had one a them extra long surnames that nobody'd ever pronounce properly"⁵¹, the reader believes that Jas's surname is one of so many difficult Indian names to be encountered among South Asian diaspora. Never for a moment is Jason's desiness/ Indianness questioned until the final pages. Constant efforts taken by the narrator during the course of the story to be and sound like his friends, to belong fully to the crew, to speak and behave in a similar way, serve one purpose – to acquire a new identity that would give him pride and self-respect. His attempts to adopt the lifestyle and culture of his Indian peers, and to construct a new self, have been based on a rejection of the culture of his white parents, the parents who support and try to understand—the mother wearing Pashmina shawls and cooking Indian food, e.g. "chicken biryani with extra chillies"⁵²; the father deciding to lie to the police so that his son does not get a criminal record. And in the end it is Jason's parents, not the members of the crew, who stand by him, and it is his father, not the Bollywood actors or Indian cricket players, who becomes a true hero by firmly resisting the pressure and declining the "offer" made by the criminal world.

The narrator has learned a hard lesson about his "youngster's version of Indian culture"⁵³. His father's words bring the truth home to him: "You're not like them And we both tried. Your mother and I. We tried for your sake to be friends with them, to be like them, to get to know them. ... We tried. You're not like them, son"⁵⁴. Thus, the us/them division falls into an old paradigm of ethnic difference, with the narrator's fake desiness fully exposed. Jason's wish to belong through appropriation symbolizes in equal measure his naïve teenage rebellion and living in his own secluded world of false aspirations. The book's ending suggests that the young characters' ethnic identity, both situational and performative, has always been a mirage. On his official website Malkani explains the reason for the twist in the novel in the following way:

[T]he reason for the twist is simple enough: it seemed the most effective way of making the point that this stuff's not about race or ethnicity, but about how those identities are used like tools to be more of a man (...) [Y]our ethnic identity can often be something you *choose* to express or not—like other aspects of your identity, you can switch it on or off depending on the context (...). Our identities are therefore a performance (...). The point of the twist (...) is to show the extent to which this can even be a fictionalised performance⁵⁵.

51 Ibidem, s. 24.

52 Ibidem, s. 33.

53 Ibidem, p. 340.

54 Ibidem.

55 G. Malkani, http://www.gautammalkani.com/about_londonstani.htm.

Response to 9/11?

Technically, by virtue of the year of its publication, *Londonstani* is a post-9/11 novel. But its presented world is completely devoid of any references to war on terror, Muslim fundamentalism or Islamophobia. Nor can we find among the characters any bearded men entering London underground trains with bombs in their rucksacks. Yet, Islam is a real presence in the book. It features in the recognition of territorial rights, in familial norms and restrictions passed on to the young generation and in the notion of *izzat*. As understood and accepted by the young protagonists, Southall is a Sikh domain while Slough belongs to Muslims. Conversely, Hounslow is “more a mix of Sikhs, Muslim and Hindus”⁵⁶. This mix accounts for a necessity to share space and for constant cross-religious contacts. The same school and communal activities result in daily encounters of nominal enemies and in their understanding that although Diwali, Eid and Guru Nanak’s birthday are holidays confined to specific denominational groups, they form a part of one calendar. Old animosities prevail though, and inter-Asian conflict often results in violence. However, unlike in the past, when west London witnessed some of the most brutal anti-Indian racist attacks perpetrated by the white soldiers of the National Front, clashes that take place in Malkani’s novel concern mostly, although not exclusively, the ethnic population. They are “the brown-on-brown” and “one-on-one” battles⁵⁷, as exemplified by a fight between Hardjit and Tariq. To emphasize his Sikhism Hardjit appears with a Karha and an orange bandanna, while Tariq wears the colours of a Pakistani cricket team. Such confrontations are mere spectacles. Planned as occasions to display physical strength and prowess, they end in a complete shambles, with the fighters more resembling “gangsta penguins”⁵⁸ than tough guys. Overtly manifested faith is skin-deep. When a real tragedy occurs, its reason is not religious conflict. Arun’s suicidal death follows disagreements about a Hindu marrying another Hindu.

Londonstani’s world does not resemble tendentious misrepresentations of Islam, so often fed to the public by the media, such hostile images which Edward Said classifies as the circulation of “reductive material”⁵⁹. Nor does the novel attempt to enter the post 9/11 debate. Its silence on terrorism and fundamentalism may seem striking to some readers. Yet, we should not interpret this as any kind of evasion or weakness. It would be wrong to treat the book as a humorous story about a bunch of adolescents cocooned in their small world of petty prob-

⁵⁶ G. Malkani, *Londonstani*, s. 12.

⁵⁷ *Ibidem*, s. 12.

⁵⁸ *Ibidem*, s. 99.

⁵⁹ E. Said (ed. and with an introduction by G. Viswanathan), *Power, Politics and Culture. Interviews with Edward W. Said*, London 2005, s. 296.

lems, of which they are bound to grow out very soon. The precariousness of their teen years and the formative period of their adolescence expose them to wrong influences which may harm for life. The adopted stance of not caring about large issues or causes, which stems from the boys' fascination with the flashy lifestyle of celebrity culture, may seriously damage their future chances of success. The pressures of living in a society obsessed with status and performance can lead to further alienation. But why should the reader expect any allusions to 9/11? From the outset, the novel was promoted as a story reflecting on the intersection of consumerism and machismo, not a voice in the discussion on the clash of civilizations. The reviews that appeared in the British media, although openly pointing to numerous weaknesses in Malkani's prose, did not refer to the novel's silence on 9/11. The tragedy of 9/11 is a non-issue in *Londonstani*. It being a non-issue in Malkani's work is a non-issue for literary critics, notably so for the fellow British Asian writers like Kamila Shamsi and Suhayl Saadi. Readers who expect that a post-9/11 novel, authored by somebody with an Asian name, will deal with terrorism, fall into a trap of stereotyping "as a signifying practice"⁶⁰.

In 2006-2007, some media attention was paid to well-known rivalry between Malkani and Dhaliwal, another British writer of Indian descent, whose novel *Tourism* was published in the same year as *Londonstani*. Both books are set in contemporary London, both deal with South Asian characters and the culture of conspicuous consumption. In *Tourism*, just as in *Londonstani*, the protagonists hop easily between the world of masala tea, samosas and tandoori chicken, and that of Gucci sunglasses, Louis Vitton bags and diamond necklaces. With its plot developments following the events of 2002-2004, *Tourism* is equally silent on 9/11, with one exception. A scene is included in which a white girl is surprised to learn that Sikhs wear turbans and grow beards and thus she reacts: "So that man's a Sikh? I thought he was a Muslim. ... The one who flew that plane into that building. You know, Osama Bin Laden"⁶¹. By and large, white Britons do not possess profound knowledge of their Asian bredren. Sociologists and Indian journalists alike (e.g. Ballard and Banks 1994; Bhachu 1985; Alibhai-Brown 2000) assert that the heterogeneity and variety within "the self-created worlds of Britain's South Asian settlers"⁶² go largely unnoticed and their communities – deeply divided by class, faith and ethnicity and yet indistinguishable to many – are often lumped together. Assumptions that if a book is published after 2001 and written by a British writer of South Asian descent, then it probably relates to Muslim fundamentalism,

⁶⁰ S. Hall, *The Spectacle of 'Other', [w:] Representation. Cultural Representations and Signifying Practices*, S. Hall (red.), London – Thousand Oaks – New Delhi 2002, s. 257.

⁶¹ N. Singh Dhaliwal, *Tourism*, London 2006, s. 129.

⁶² R. Ballard, *Introduction, [w:] Desh Pardesh: The South Asian Presence in Britain*, R. Ballard, M. Banks (red.), London 1994, s. 29.

may be regarded as lack of discriminatory judgement. Readers who want to peruse revelations on how the UK has become a haven for Muslim terrorism may turn to *Londonistan*, a book by a white Briton, Melanie Philips. As stated above, this non-fictional account should not be mistaken for Malkani's novel. Regrettably, the Polish publisher of Malkani's book did not seem to care.

As mentioned earlier, *Londonstani* grew out of the author's student interest and took shape during his "exploration of how the assertion of ethnic identities is sometimes better viewed as a proxy for the assertion of masculinity"⁶³, the topic pursued during his stay at Cambridge at the end of the 1990s. The interviews with young Asians of Hounslow that were recorded for the purpose of Malkani's sociological research continued after the terrorist attack on the World Trade Centre. In an article written for the *Financial Times* the author recalls some genuine surprise expressed by his colleague on learning that after 9/11 one interviewee spoke about Muslim boys converting Sikh girls to Islam. Reporting for the *Financial Times*, the author did investigate the topic of Islamic fundamentalism and it seems that the decision to leave it out of his novel was deliberate. Zaltzman⁶⁴ writes that before the publication Malkani received an advance of 300,000 pounds, a very high sum for a first novel, which proves that a green light was given to a story that would speak about multicultural London in a new way.

Conclusion

Trying to answer the question of who is "us" and who is "them" in Malkani's Hounslow, one may claim that the book's ending challenges any attempt at a simple, straightforward answer. Superficially, "us" stands for the protagonists – the four teenagers who define themselves as desi rude boys of Hounslow and try to carve their unique identity in opposition to "them" – non-desis, parents and authorities, as well as anybody old-fashioned or foolish enough to believe in the values of good education, hard work and human integrity. And yet each boundary, each line of separation proves illusory. Jas/Jason, for all his earnest effort to become like his school friends, is a white boy, a non-desi. His teenage rebellion against the norms and values of the adult world and the culture of his parents ends in failure. *Londonstani's* final chapter undermines the notion of a stable identity. Likewise, it calls into question the practice of erecting barriers, even if only symbolic or short-lived, between in- and out-groups. The situational, cut-and-paste identity of the protagonists exists as a sheer fantasy, the fantasy indulged in by a few boys wishing

⁶³ G. Malkani, *What's right with Asian boys*, "Financial Times" 21.04.2006.

⁶⁴ H. Zaltzman, *Body of evidence*, "Guardian" 15.04.2007.

to be men. The process of identity construction through "othering" and through appropriation proves to be a form of playacting, an instance of going through a liminal stage, an unavoidable accompaniment to growing up.

If one of the functions of subcultural formations is facilitating young people's gradual assimilation into adult society and providing them with social tools to cope with the marginal status of adolescence, then *Londonstani* may be read as a study of typical subcultural behaviour. Hardjit's group manifests its "autonomy from wider social and economic relations, and a sense of like-mindedness with others of the same group"⁶⁵, which is a principal characteristic of subcultures. The desi rude boys of Hounslow try to create a "symbolic context for the development and reinforcement of collective identity and individual self-esteem"⁶⁶, as all subcultures do. Historically, subcultures, throughout decades of their existence, have always attempted to provide an alternative place to home, work, or school. They have offered a platform to develop relationships, creating an arena where to build or discover dignity and self-respect, where to gain a sense of self-fulfilment, because most other options were non-existent or non-available. The desi rude boys of Hounslow purposefully reject some other options recommended by parents or school because only group membership of their own making creates a bond which they crave.

Clarke *et al.* argue that for a group to become a group, rather than a mere collection of individuals, they have to organize their collectivity around shared focal concerns and rituals. They need to develop "specific rhythms of interchange, structured relations between members"⁶⁷, which will underpin their collective identity. Hardjit's crew's delinquency and foul language, their sense of territory, male solidarity and tough machismo are so typical of subcultural behaviour that they may be treated as clichés. If stereotypes rely on overgeneralizations and function as a kind of shorthand, then Malkani's novel abounds in stereotypical representations – and not only of subcultural style. It makes use of stereotypes of various kinds: of British Indians with their food and family traditions, of school drop-outs contemptuous of education and parents' aspirations, of British Asian youth who "inhabit a very different world at school from that of home"⁶⁸ and, because of that, either withdraw into their own culture or "suffer from genera-

⁶⁵ D. Hesmondhalgh, *Subcultures, Scenes or Tribes? None of the Above*, "Journal of Youth Studies" 2005, nr 8,1, s. 21-40.

⁶⁶ J. Clarke, S. Hall, T. Jefferson, B. Roberts, *Subcultures, cultures and class. A theoretical overview*, [w:] *Resistance Through Rituals. Youth Subcultures in Post-War Britain*, S. Hall, T. Jefferson (red.), London 2002, s. 29.

⁶⁷ *Ibidem*, s. 47.

⁶⁸ M. Brake, *Comparative Youth Culture. The Sociology of Youth Cultures and Youth Subcultures in America, Britain and Canada*, London – New York 1995, s. 139.

tional conflict"⁶⁹, of London's YUPPIES with their expensive leisure pursuits, and of teenage rebels who bond together and search for identity. However, much more than a "source of consistent, expectable, broad and immediate ways of knowing"⁷⁰, the novel's stereotypes become a kind of "cognitive anchor"⁷¹ to help the reader, functioning as signposts in the complex world of multicultural London.

If analysed and discussed in a foreign language classroom, *Londonstani* invites reflection on the nature of sticking labels and 'othering'. It shows a double nature of stereotypes, both as "a crude set of mental representations of the world"⁷² and as "our way of dealing with the instabilities of our perception of the world"⁷³. The former type often arises when we feel threatened or try to deal with the unknown. Such is often the case with our visions of cultural and religious difference (e.g. the world of London's ethnic minorities, Muslim fundamentalism). The latter category proves helpful in understanding the difference and "deal[ing] with people as individuals"⁷⁴.

Using the novel *Londonstani* as an authentic teaching material to teach both English as a foreign language and British culture may help to move language teaching towards intercultural learning as well as enhancing cross-cultural understanding of difference. The fact that "literature has rich potential for learning processes geared to cultural understanding"⁷⁵ is beyond dispute. This rich potential can only be fully explored if the texts selected for classroom use are well suited to students interests and language needs. Malkani's novel fulfils the criteria of good selection.

As I have argued elsewhere⁷⁶, authentic materials prove invaluable in teaching a target culture, but they must be used wisely, not merely exploited for language needs. Only then can foreign language classrooms "further an understanding of foreign culture and give students an insight into it"⁷⁷.

⁶⁹ Ibidem.

⁷⁰ N. Rapport, J. Overing, *Social and Cultural Anthropology. The Key Concepts*, London – New York 2005, s. 347.

⁷¹ Ibidem, s. 346.

⁷² S. Gilman, *The deep structure of stereotypes*, [w:] *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices*, S. Hall (red.), London - Thousand Oaks - New Delhi 2002, s. 284.

⁷³ Ibidem.

⁷⁴ Ibidem, s. 285.

⁷⁵ M. Schewe, *Culture through literature through drama*, [w:] *Language Learning in Intercultural Perspective*, M. Byram, M. Fleming (red.), Cambridge 1998, s. 204.

⁷⁶ A. Tomczak, *The Seven Commandments for Teaching British Studies*, [w:] *Cultural Curriculum: Theory, Practice, Trends*, J. Rydlewska (red.), Szczecin 2002.

⁷⁷ M. Schewe, *Culture through...*, s. 206.

Bibliography

- Alibhai-Brown Y., *Who Do We Think We Are? Imagining the New Britain*, London 2000.
- Ballard R., *Introduction: the Emergence of Desh Pardesh*, [w:] *Desh Pardesh: The South Asian Presence in Britain*, R. Ballard, M. Banks (red.), London 1994, s. 1-34.
- Baumann G., *Contesting Culture: Discourses of Identity in Multi-Ethnic London*, Cambridge 2004.
- Bhachu P., *Twice Migrants: East African Sikh Settlers in Britain*, London – New York 1985.
- Brake M., *The Sociology of Youth Culture and Subcultures. Sex and Drugs and Rock'n'Roll*, London – Boston – Henley 1980.
- Brake M., *Comparative Youth Culture. The Sociology of Youth Cultures and Youth Subcultures in America, Britain and Canada*, London – New York 1995.
- Byram M., *Cultural Studies in Foreign Language Education*, Clevedon 1989.
- Clarke J., Hall S., Jefferson T., Roberts B., *Subcultures, cultures and class. A theoretical overview*, [w:] *Resistance Through Rituals. Youth Subcultures in Post-War Britain*, S. Hall, T. Jefferson (red.), London 2002, s. 9-74.
- Dhaliwal N. Singh, *Tourism*, London 2006.
- Dover A. M., *Londonstani by Gautam Malkani*, "International Writers Magazine" 2007, <http://www.hackwriters.com/Londonstani.htm> [dostęp: 6.06.2009].
- Gentleman A., *'The Queen's Hinglish' gains in India*, "New York Times" 21.11.2007, <http://www.nytimes> [dostęp: 6.06.2009].
- Gilman S., *The deep structure of stereotypes*, [w:] *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices*, S. Hall (red.), London – Thousand Oaks – New Delhi 2002, s. 284-285.
- Hall S., *The Spectacle of the 'Other'*, [w:] *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices*, S. Hall (red.), London – Thousand Oaks – New Delhi 2002, s. 223-282.
- Harrison S., *Rude Boys in Hounslow*, "New York Times" 23.07.2006, <http://www.nytimes> [dostęp: 7.10.2009].
- Haslam S. A., *Stereotypes*, [w:] *The Social Science Encyclopedia*, third edition, vol. 2, A. Kuper, J. Kuper (red.), New York 2004, s. 1002-1003.
- Hebdige D., *Subculture: The Meaning of Style*, London – New York 1998.
- Hebdige D., *Reggae, Rastas and Rudies*, [w:] *Resistance through Rituals. Youth Subcultures in Post-War Britain*, S. Hall, T. Jefferson (red.), London – New York 2002, s. 135-155.
- Hesmondhalgh D., *Subcultures, Scenes or Tribes? None of the Above*, "Journal of Youth Studies" 2005, 8,1, s. 21-40.
- Hundal S., *Middle class mummy's boys: the hype, criticism and story behind Londonstani*, "Asians in Media Magazine" 01.06.2006, <http://www.asiansinmedia.org> [dostęp: 15.01.2011].
- Hussain Y., *Writing Diaspora: South Asian Women, Culture and Ethnicity*, Aldershot – Burlington 2005.
- Jeffries S., *New Yorkistan, Londonistan: how -istan became a new cliché*, "Guardian" 4.06.2007.
- Johnson A. G., *The Blackwell Dictionary of Sociology*, Oxford 2000.
- Kramsch C., *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford 1993.
- Lahiri J., *The Namesake*, London 2011.
- Malkani G., *Londonstani*, London 2007.
- Malkani G., *What's right with Asian boys*, "Financial Times" 21.04.2006, <http://www.ft.com/intl/cms> [dostęp: 23.03.2013].
- Malkani G., http://www.gautammalkani.com/about_londonstani.htm [dostęp: 15.02.2009].

- Mason D., *Race and Ethnicity in Modern Britain*, Second edition. Oxford 2000.
- Montgomery M., *An Introduction to Language and Society. Second Edition*, London – New York 1995.
- Modood T., *Not Easy Being British: Colour, Culture and Citizenship*, London 1992.
- O'Connell J., *Gautam Malkani: Interview*, "Time Out" 24.04.2006, <http://www.timeout.com/london/books/features> [dostęp: 5.01.2009].
- Pickering M., *Stereotyping. The Politics of Representation*, Houndmills 2001.
- Rapport N., Overing J., *Social and Cultural Anthropology. The Key Concepts*, London – New York 2005.
- Saadi S., *A taste of gangsta Sikh*, "Independent on Sunday" 21.04.2006, <http://www.independent.co.uk/arts-entertainment/books/reviews/londonstani-by-gautam-malkani-474920.html> [dostęp: 15.02.2009].
- Said E. (ed. and with an introduction by G. Viswanathan), *Power, Politics and Culture. Interviews with Edward W. Said*, London 2005.
- Shamsi K., *How many a us bredren b here?*, "Guardian" 6.05.2006, <http://www.guardian.co.uk/books/2006/may/06/featuresreviews.guardianreview23> [dostęp: 15.02.2009].
- Schewe M., *Culture through literature through drama*, [w:] *Language Learning in Intercultural Perspectives*, M. Byram, M. Fleming (red.), Cambridge 1998, s. 204-221.
- Tomczak A., *The Seven Commandments for Teaching British Studies*, [w:] *Cultural Curriculum: Theory, Practice, Trends*, J. Rydlewska (red.), Szczecin 2002, s. 145-152.
- Valdes J. M., *Culture in literature*, [w:] *Culture Bound*, J.M. Valdes (red.), Cambridge 1998, s. 137-147.
- Zaltzman H., *Body of evidence*, "Guardian" 15.04.2007, <http://www.guardian.co.uk/books/2007/apr/15/features.review.1> [dostęp: 23.03.2013].
- Zanussi K., *National stereotypes in films*, [w:] *Stereotypes and Nations*, T. Walas (red.), Kraków 1995, s. 209-218.

Ян Заневски

Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania, Białystok

Наталья Николаевна Нижнева

Белорусский Государственный Университет, Минск

Надежда Леонидовна Нижнева-Ксенофонтова

Белорусский Государственный Университет, Минск

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

SUMMARY

Teaching English to adults

The work is devoted to the problem of andragogy – teaching foreign languages to adults. Modern achievements in the field of theory and practice of teaching foreign languages to this contingent are analyzed. The importance of creative approach and the actuality of this problem are emphasized. Extensive social-psychological description of adults is given. Intellectual functions of adults (thinking, attention, memory) are analyzed in detail. In conclusion, conditions and recommendations necessary for achieving the required aims and success in teaching foreign languages to this group of students are enumerated.

Key words: age, andragogy, typology of students, memory, thinking, attention

STRESZCZENIE

Nauczanie języków obcych osób dorosłych

Praca poświęcona jest wybranemu zagadnieniu andragogiki – nauczaniu – języków obcych osób dorosłych. Analizowane są dotychczasowe dokonania w zakresie teorii i praktyki nauczania języków obcych dorosłych oraz podkreśla się ważność i aktualność tego zagadnienia.

Dana jest obszerna charakterystyka socjalno-psychologiczna osób dorosłych. Szczegółowo analizowane są intelektualne funkcje dorosłych (myślenie, uwaga, pamięć). W zakończeniu podane są warunki i rekomendacje niezbędne dla osiągnięcia zamierzonego sukcesu przy edukacji obcojęzycznej tej populacji „uczniów”.

Знание иностранного языка становится необходимой составной частью личной и профессиональной жизни человека в современном обществе. Усиливается тенденция изучения иностранных языков взрослыми с точной прагматической ориентацией на обеспечение коммуникации в сфере бизнеса, туризма, культурных и научных связей.

О признании необходимости владения иностранными языками в современных условиях свидетельствует статистика. По официальным данным в 15 европейских странах «старого» ЕС признаются в достаточной степени владеющими иностранным языком: 31% населения в возрасте 55 лет и старше, 39% – в возрасте от 40 до 54 лет, 52% людей от 25 до 39 лет.

Начало формирования теоретических основ андрагогики¹ как самостоятельной науки было положено в 1970–1980 гг. в работах американского теоретика и практика М. Ш. Ноулза, англичанина П. Джарвиса, поляка Я. Заневского, группы молодых ученых Ноттингенского университета, продолжено в работах русского исследователя С. И. Змеёва². Андрагогией выработано понятие о взрослом человеке как о лице, обладающем физиологической, социальной, нравственной зрелостью, экономической независимостью, жизненным опытом и уровнем самосознания, достаточным для ответственного самоуправяемого поведения³.

Взрослые – это особый контингент обучаемых, который характеризуется прагматическим отношением к образовательным услугам. Образование включается в общий контекст их жизнедеятельности. Образовательная среда зависит от их доминирующих интересов и потребностей. Это предъявляет особые требования к образовательным технологиям обучения взрослых, поскольку взрослый человек самостоятельно определяет цели учебной деятельности, выбирает формы, методы, средства и способы обучения, оценивает и корректирует результаты продвижения, осознает свои возможности

¹ Андрагогика – наука, занимающаяся процессами образования и воспитания взрослых лиц.

² Zob. J. Zaniewski, *Podstawy nauczania języka rosyjskiego jako obcego pracowników nauki (medycyny)*. (Zasady, dobór językowy, etapy i formy), Białystok 1980.

³ Zob. Е. П. Рыжикова, *Научно-педагогические условия изучения иностранного языка в системе андрагогики*. Автореф. дисс. на соиск. уч. ст. канд. педагог. наук., Москва 2001.

и свое место в осуществляемой деятельности⁴. В связи с этим, андрогогические принципы обучения применительно к иностранным языкам становятся особо значимыми и востребованными. Целью обучения аудированию и чтению – становится обучение пониманию; обучения общению и письму – умение выразить мысль так, чтобы она адекватно была понята собеседниками или читателями. Как правило, возможно, очень хорошее овладение навыками чтения, но не в достаточной степени овладение навыками и умениями общения.

Сформированность произносительных навыков является важным условием успешного общения. Формируются они интуитивно на разных этапах обучения, соединяясь с анатомическими процессами создания артикуляционной базы, а эта база окончательно создается к 8-му году жизни. В этот период артикуляционные навыки формируются легко, без труда и потом являются постоянными. У взрослых фонация создается с большим трудом, оказывается непрочной, а акцент является явлением постоянным. Вероятно, основная трудность в формировании фонематического слуха и фонологического сознания заключается в разнице фонологических и фонетических черт звуков родного языка и иностранного. Мы слышим не то, что фактически демонстрируется, а то, к чему привыкли на родном языке. Именно поэтому, при обучении взрослых, обучение слушанию с пониманием является очень важным этапом этого процесса.

Совсем другую картину имеем в синтаксической области, в лексике, фразеологии и стилистике. Эти навыки и умения создаются сознательно, путем специального обучения и самоподготовки. Они динамичны, доступны в каждом возрасте. Менее доступны обучаемым в молодом возрасте.

Существующая методическая литература, в основном, содержит материалы для обучения иностранным языкам детей и молодежи (дошкольники, школьники, студенты). Контингенту изучающих иностранные языки – взрослым⁵ – уделялось меньше внимания. Если даже появлялись отдельные

4 Zob. А. С. Локосова, *Изменение мотивационно-ценностной сферы личности взрослых профессионалов в ходе обучения деловому английскому языку: на материале слушателей Президентской программы*. Автореф. на соиск. уч. ст. канд. педагог. наук., Нижний Новгород 2006.

5 Под возрастом мы понимаем конкретную стадию биологического и социально-психологического развития личности. В жизни каждого человека мы выделяем: 1) возраст *грудной* – от 1 месяца до 1 года; 2) в. *ясельный* – от 1 года до 3 лет; 3) в. *дошкольный* – от 3 до 7 лет; 4) в. *школьный* – с 7 до 16-18 лет; 5) в. *юношеский* – от 16 до 20 лет у женщин и от 17 до 21 года у мужчин; 6) в. *зрелый* от 20 до 55 лет у женщин и от 21 до 60 лет у мужчин; 7) в. *пожилой* – от 55 до 75 лет у женщин и от 60 до 75 лет у мужчин; 8) в. *старческий* – от 75 лет и старше. Zob. *Энциклопедический словарь медицинских терминов*, t. 1, Москва 1982, s. 217.

публикации на эту тему, то они, пожалуй, имели фрагментарный характер. Тем не менее, в настоящее время в психолого-педагогической литературе накоплен определенный теоретический и эмпирический материал, раскрывающий особенности процесса обучения взрослых:

- психологические и интеллектуальные характеристики взрослого, как субъекта образования (Б. Г. Ананьев, А. Б. Брушлинский, С. Г. Вершловский, J. Zaniewski, Ю. Н. Кулюткин, С. Л. Рубинштейн, Г. С. Сухобская);
- особенности обучения взрослых иностранным языкам (В. М. Ботов, Н. Д. Гальскова, Г. А. Китайгородская, Ю. Н. Кулюткин, Н. В. Лесохина, Р. П. Мульруд, В. В. Сафонова, Г. С. Сухобская, И. А. Цатурова);
- факторы успешного продвижения человека в образовании на различных этапах зрелости (К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Анциферова, А. А. Бодалев, Л. С. Выготский, J. Zaniewski, Н. Komorowska, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, К. У. Шайи и др.);
- вопросы саморазвития и самоактуализации личности (В. И. Андреев, М. В. Бородина, Ю. Н. Кулюткин, А. Markunas, Н. Н. Нижнева, М. Ноулз, К. Роджерс, В. В. Сериков, Г. С. Сухобская, И. С. Якиманская и др.)⁶.

Анализ научной литературы показывает, что практически отсутствуют работы, раскрывающие этимологию психологических барьеров, которые возникают у взрослых при изучении иностранного языка. Не структурированы условия и факторы, обеспечивающие преодоление или компенсацию психологических барьеров при овладении иноязычными навыками и умениями. Взрослому как субъекту учебной деятельности необходима определенная психологическая помощь для адаптации к ситуации обучения⁷.

Изучение научной литературы и практического опыта в области методики преподавания иностранных языков выявляет *ряд противоречий*, которыми объясняется неэффективность обучения взрослых:

- 1) зрелость личности взрослых обучающихся, их конкретные целевые установки в области изучения иностранных языков и авторитарный

⁶ Zob. Г. М. Бурденюк, *Управление самостоятельной учебной деятельностью при обучении иностранным языкам*. Автореф. дисс. на соиск. уч. ст. докт. педаг. наук., Йошкар-Ола 1999; А. В. Филатова, *Дидактические условия реализации андрагогической поддержки взрослых обучения иностранному языку*. Автореф. дисс. на соиск. уч. ст. канд. педаг. наук., Йошкар-Ола 1999.

⁷ Zob. А. С. Локосова, *Изменение мотивационно-ценностной сферы личности взрослых профессионалов в ходе обучения деловому английскому языку: на материале слушателей Президентской программы*. Автореф. дисс. на соиск. уч. ст. канд. педаг. наук., Ростов-на-Дону 2004.

- характер преподавания (субъектно-объектные отношения между обучающим и обучающимся);
- 2) наличие определенных личностных особенностей взрослых обучающихся, сформированность стилей познавательной деятельности и единая для всех программа и технология обучения без учета индивидуальных особенностей и профессиональных интересов субъектов учебного процесса;
 - 3) разная степень сформированности мотивации и ее характер у обучающихся и отсутствие в содержании обучения компонентов, повышающих мотивацию и способствующих осознанию обучающимися своих потребностей в использовании иностранных языков в профессиональных целях⁸;
 - 4) между востребованностью специалистами знания иностранного языка в современном обществе с учетом процессов глобализации и недостаточной работоспособностью технологий обучения взрослых иностранному языку;
 - 5) между строгой регламентацией образовательного процесса в системе профессионального послевузовского образования и необходимостью учета индивидуально-типологических особенностей взрослых;
 - 6) между традиционно ведущей позицией преподавателя в учебном процессе и необходимостью оптимизации субъектной позиции взрослого обучаемого, ускорения его адаптации к новой социальной роли (Г. М. Бурденюк 1999, А. В. Филатова 1999);
 - 7) противоречия, обусловленные различием социального, возрастного статуса и роли обучаемого;
 - 8) противоречия, обусловленные профессиональными и социальными достижениями и необходимостью общаться с преподавателем;
 - 9) противоречия, обусловленные несоответствием общего уровня компетенции в осваиваемой области знаний (А. С. Локосова 2004).

Одной из труднейших проблем глоттодидактики (син. лингводидактики) является типология учеников. В настоящее время нет одной типологии учащихся. В американской, европейской или польской литературе имеются разные подходы к типологии. Е. Willis, J. Hauser (1993) дают две группы факторов типологии: аффективные (эмоции, мотивировки, личность), 2) когни-

⁸ Zob. А. Г. Калинина, *Индивидуально-ориентированная модель организации дополнительного образования взрослых по иностранным языкам: на материале английского языка*. Автореф. на соиск. ст. канд. педагог. наук., Нижний Новгород 2006.

тивные (интеллигенция, способности, познавательные стили). К. Bachmajer (1993) представляет типологию учащихся в форме противопоставления: активны – пассивны, собирающие – преобразующие языковые данные, зависимы – независимы от окружения. Н. Komorowska (1999) выдвигает типологию по трем группам факторов: 1) модальности (обладающие хорошей зрительной памятью, обладающие хорошей слуховой памятью, кинестатики), 2) личности (экстравертики или интровертики, с пониженной или повышенной самооценкой, рискующие или нет), квалификации (хорошие или слабые). W. Pfeiffer (2001) констатирует, что пока нет обоснованных данных относительно языковых способностей. Он считает, «что существуют специфические, индивидуальные языковые способности».

Проблемы типологии учащихся явились импульсом к появлению в иноязычной дидактике проблемы автономизации учащегося, которая привела, в частности, к групповой организации обучения (в парах, тройках, четверках, всей группой). Однако автономизация является, пока, сложным процессом и должна применяться вдумчиво.

Данные современной науки (генетики, физиологии, педагогики) свидетельствуют о том, что не бывает двух одинаковых людей. Каждый человек уже от рождения имеет свою психологическую структуру (В. Д. Тимаков 1973).

Следует особо учитывать эмоциональный фактор в жизнедеятельности взрослых. Личная и общественная жизнь взрослого всегда вызывает те или иные эмоции: радость и горе, уверенность или тревогу и страх. Информация и эмоции тесно переплетены в сознании человека. При этом «аккомпанемент эмоции звучит в человеке всю его жизнь», ...«человек живет в мире понятий, как композитор – в мире звуков, как писатель – в мире своих героев. Эмоциональная структура мира понятий у него неповторима, в ней своеобразие его характера, и его опыт, его знания, и его невежество» (Г. Ф. Хильми 1970). Поэтому при обучении взрослых иностранным языкам появляются трудности, которые не встречаются у школьников и студентов: чрезмерное волнение, повышенное чувство стыда из-за собственного незнания, что вызвано, например, артикуляционными трудностями или несовершенством памяти. Словом, роль ученика дается с трудом.

Вместе с тем, есть у взрослых и положительные факторы, которые не встречаются у школьников и студентов:

- 1) сильная мотивация владеть иностранным языком;
- 2) активное, положительное отношение к иностранному языку как таковому, склонность заниматься им с увлечением;

- 3) наличие ряда характерных черт: трудолюбие, организованность, самостоятельность, целеустремленность, настойчивость, а также устойчивых интеллектуальных свойств;
- 4) наличие во время учебы благоприятных для ее выполнения состояний (состояние заинтересованности, хорошего психического самочувствия и т.д.);
- 5) определенный фонд знаний, умений и навыков в области стратегии обучения;
- 6) определенные индивидуальные и психологические особенности в сенсорной и умственной сферах, отвечающие требованиям данной деятельности.

Однако кроме сильной мотивации к изучению иностранного языка, у них есть и отрицательные факторы: недостаток времени на учебу, нерегулярное посещение занятий, привычка к определенным технологиям обучения, страх быть смешными и критикуемыми.

Все это надо иметь в виду, а не видеть прогресс в обучении лишь в модернизации материально-технической базы. В этом отношении характерно высказывание Н. Коупленда (1958): «Сейчас психологи пришли к общему мнению, что человек использует только 10% своих физических и умственных способностей. Разница между той силой, которую он использует, и той, которая действительно имеется в его распоряжении, – это разница между тем, что он есть, и тем, кем он может быть».

Однако помимо наличия индивидуальных особенностей у каждой отдельной личности есть общие, характерные, свойственные взрослым.

Обучение этого контингента иностранному языку нельзя начинать без глубокого анализа их возрастных и психологических особенностей. «Фактор возраста», рассматриваемый как единство влияния роста, общесоматического и нервно-психологического созревания в условиях воспитания и жизнедеятельности человека, очень важный. Возраст имеет два основных параметра: время как метрическую характеристику и время как типологическую характеристику, определяющую особенности развития тех или иных качеств в общем процессе развития.

Годы есть, в основном, метрическая характеристика, но вместе с тем, когда речь идет о жизни человека, то говорят, что годы его жизни есть не только количество прожитых лет, но и его жизненный путь, наполненный содержанием (Е. И. Степанова 1974). В литературе анализируются разные подходы и классификации возрастов зрелости. Согласно нашему подходу зрелый возраст имеет два периода: первый – 22–35 лет (мужчины),

21–35 лет (женщины) и, второй – 36–60 лет (мужчины), 36–60 лет (женщины).

Тенденции в развитии интеллекта, **мышления, внимания или памяти** у взрослых заслуживают самого пристального внимания и анализа. Наше внимание не сосредоточено лишь на какой-то группе (профессия, образование), а рассматривается шире, поскольку: 1) многие факторы психики присущи вообще взрослым, 2) специфические черты дипломированного специалиста приобретаются постепенно.

Развитие интеллекта взрослых в зависимости от возраста изучались различными учеными. Исследовались как вербальные и общие показатели интеллекта, так отдельные интеллектуальные свойства. Полученные результаты дают основание сделать вывод о том, что при обучении этого контингента иностранному языку необходимо учитывать, что: 1) уровень интеллектуального развития находится в прямой зависимости от уровня образования; структурные изменения интеллекта в зависимости от уровня образования должны особенно приниматься во внимание при обучении языку; 2) показатель вербального интеллекта выше показателей невербального, и этот разрыв в уровне увеличивается параллельно с уровнем образования (развитие интеллекта происходит, прежде всего, за счет развития вербально-логических структур; 3) с завершением созревания организма не заканчивается интеллектуальное развитие, оно продолжается развиваться и дальше в разные периоды зрелости, однако различными темпами.

Интеллектуальные функции **память, внимание, мышление** и интеллекта в целом претерпевают изменения в разные периоды зрелости.

Однако можно выделить общие периоды и черты в развитии интеллектуальных функций:

- а) 22–25 – подъем в уровне памяти и мышления;
- б) 26–29 лет – подъем в уровне внимания и спад в уровне памяти и мышления;
- в) 30–33 года – высокий уровень развития памяти, мышления и внимания;
- г) 34–40 лет – спад и потом незначительный подъем в уровне памяти, мышления и внимания (Д. Н. Борисова 1974, J. Zaniewski 1980).

Можно сказать, что вместе с возрастом в разные периоды зрелости интеллект приобретает компактную целостную систему, а мышление и память развиваются все более взаимообусловлено и взаимозависимо. Поэтому войдя в систему, вновь приобретенные знания по иностранному языку начинают служить в дальнейшем основой для усвоения качественно и количественно нового лексического и грамматического материала. В систему знаний входит особенно та информация, которая является объектом внима-

ния и понимания. Легко устанавливается связь нового языкового материала со старым, тем более, если он связан с профессиональной деятельностью и интересами обучаемых.

Возможности интеллектуального развития человека в различные периоды его зрелости должны учитываться с целью интенсификации и индивидуализации процесса обучения.

Мышление. В анализе мышления, функция которого состоит в переработке и преобразовании полученной извне информации, принято выделять три периода: 1) предметное, наглядно-действенное, 2) наглядно-образное, 3) вербально-логическое, или понятийное.

В психологической литературе не получил пока достаточного освещения вопрос о динамике развития мышления взрослых; отсутствует единое мнение относительно расположения оптимальных возрастных точек развития мыслительных функций.

Анализ экспериментальных данных показал, что во всех возрастных группах зрелости (22-40 лет) обнаруживается общая тенденция, проявляющаяся в несовпадении образного, вербально-логического и практического мышления (см. табл. 1).

Таблица 1. Соотношение моментов развития мышления (22–40 лет)⁹

Виды мышления	Повышение функционального уровня	Стабилизация функционального уровня	Понижение функции функционального уровня
Практическое мышление	20-23, 25, 27, 31, 32, 34, 38	20, 35, 39	21, 24, 26, 30, 33, 36, 37
Образное мышление	20, 23, 25, 30, 32, 35, 39	27-28, 35-36, 37-38, 39-40	22, 24, 26, 31, 34
Вербально-логическое мышление	23, 25, 32, 33	от 27 до 31, от 34 до 40	22, 23, 24

Из таблицы 1 видно, что наибольшие изменения происходят в возрасте до 25 лет. Наблюдается неравномерное соотношение образного, вербально-логического и практического мышления. В эти годы обнаруживается высокий уровень вербально-логического мышления. С 26 лет вербально-

⁹ За: Е. И. Степанова, *Возрастные особенности взрослых*, [w:] *Возрастные особенности умственной деятельности взрослых*, Е. И. Степанова (red.), Ленинград 1974; J. Zaniewski, *Podstawy nauczania języka rosyjskiego jako obcego pracowników nauki (medycyny)*. (*Zasady, dobór językowy, etapy i formy*), Białystok 1980.

-логическое мышление начинает развиваться более равномерно (без резких подъемов и спадов), тогда как образное и практическое мышление начинает подвергаться большим изменениям. По всей вероятности, устойчивость вербально-логического мышления взрослых можно объяснить структурными преобразованиями, которые происходят во взаимосвязи между видами мышления.

Отсюда вытекают определенные практические выводы. Чтобы упрочились связи между образными и вербально-логическими компонентами мышления, между механической и смысловой памятью в учебной работе с взрослыми следует стремиться разнообразить использование средств наглядности, сочетая изображения, схемы и графики с объектами¹⁰.

Внимание. Не менее важны вопросы возрастных особенностей внимания взрослых. Внимание человека имеет отражение в сенсорных, двигательных, интеллектуальных процессах и непосредственно включено в его поведение, в его повседневную и профессиональную деятельность. Особенно весомое значение приобретает внимание в познавательной (обучающей) деятельности человека, а тем более для эффективности познавательной деятельности. Образно говоря, внимание есть именно та дверь, через которую проходит все, что только входит в душу человека из внешнего мира.

Разнообразные и многогранные качественные характеристики внимания получили в психологии название свойств или сторон внимания, которые находятся в тесной связи и взаимообусловленности в психической деятельности: объем, устойчивость, концентрация, распределение и изобразительная целенаправленность. Это центральные характеристики внимания.

Экспериментальные данные по выявлению особенностей развития внимания у взрослых, дают основание заключить, что эффективность интеллектуальной деятельности взрослых в разные периоды зрелости обусловливается свойствами внимания в разной степени. Именно эти свойства и особенности развития внимания взрослых играют ключевую роль в обучении иностранному языку. Так, например, полученные данные говорят, что усвоение большой по объему иноязычной порции материала учащимися до 33 лет вполне возможно. Этому будут способствовать условия частого и быстрого переключения внимания с одного вида речевой деятельности на другой (одновременное слушание, записывание и говорение). Это происходит в сочетании с опорой на важность изучаемого материала и интересы обучающихся, что интенсифицирует избирательную направленность их деятельности.

¹⁰ В. П. Зинченко, В. М. Мунипов, 1972.

После 35 года жизни, как правило, способность к быстрому и легкому переключению внимания постепенно снижается, уменьшается объем и становится слабее избирательная его направленность, слабеет устойчивость и концентрация. Обучение иностранным языкам в более поздние периоды зрелости (35–40 лет) должно организоваться с учетом определенного ослабления регулирующего влияния свойств и параметров внимания. Особенно стимулирующий и прогрессивный характер носят возрастные изменения функции разных видов внимания в возрасте 22–33 лет, а с 34-летнего возраста констатируется некоторое снижение уровня внимания.

Повышение, стабилизацию или понижение функционального уровня свойств внимания (объем, переключение, устойчивость, избирательность и концентрация) в разные периоды жизни взрослого человека (22–40 лет) характеризует следующая таблица (см. Таб. 2).

Таблица 2. Свойства внимания¹¹

Свойства внимания	Повышение функционального уровня	Стабилизация функционального уровня	Понижение функционального уровня
Объем	26-33	22-25	34-40
Переключение	27-33	22-25	26, 34-40
Устойчивость	–	22-34	35-40
Избирательность	22-26, 27-33	34-40	36-40
Концентрация	25-33	22-24	34-40

Итоги исследований, экспериментов и наблюдений над учебной деятельностью взрослых, изучающих иностранные языки, дают возможность констатировать, что у них осуществляется глобальная перестройка внимания, обуславливающая усиление роли внимания в ходе произвольной регуляции психической деятельности человека в различные периоды его зрелости.

Память. В современных исследованиях память изучается в разных аспектах и на разных ярусах. В одних работах изучают социально-историческую и процессуальную природу памяти, в других – биохимическую, в третьих – функциональную или объясняют механизмы памяти на

¹¹ Л. Н. Фоменко, *Возрастные особенности внимания взрослых*, [w:] *Возрастные особенности умственной деятельности взрослых*, Е. И. Степанова (red.), Ленинград 1974; J. Zaniewski *Podstawy nauczania języka rosyjskiego jako obcego pracowników nauki (medycyny). (Zasady, dobór językowy, etapy i formy)*, Białystok 1980.

основе нейрофизиологических данных¹². Однако во всех случаях предметом внимания авторов являются три характеристики памяти – запоминание, сохранение и воспроизведение. Этот аспект заслуживает рассмотрения, тем более, что долгое время считалось, что развитие памяти как функции заканчивается в период обучения и биологического созревания организма, а у взрослых развитие памяти не происходит. Но оно происходит¹³.

У большинства людей, продолжающих работать и упражнять свою память, она еще долго – до 50–55 лет – при нормальных условиях остается почти на одном уровне¹⁴. Даже память 70–90-летнего человека найдет возможность запомнить что-то новое.

Согласно современным представлениям, существует кратковременная память, долговременная¹⁵ (перманентная) и непосредственная или мгновенная память, продолжительность которой несколько секунд после поступления в мозг информации. Эта последняя память, как правило, впоследствии не оставляет никакого следа.

Считается, что в основе кратковременной памяти лежит особый механизм, функция которого состоит в «классификации материала» по сенсорным качествам, в отличие от долговременной памяти, в которой материал организуется по смыслу. Содержание кратковременной памяти быстро распадается, так что оно оказывается почти полностью стертым после регистрации восьми – десяти новых объектов или через 10–20 секунд (Д. Брондент 1966).

Материал более прочно и больший срок хранится в долговременной памяти, но вероятность того, что он попадает в нее из кратковременной памяти, зависит от внимания, которое ему уделяется, и от типов операций, которые совершаются над ним. По другим данным, кратковременная память – такой вид памяти, где полный цикл получения, сохранения и использования информации длится от нескольких секунд до нескольких минут (П. Х. Линдсей, Д. А. Норман 1972). Любая информация извне поступает в организм через систему кратковременной памяти. Таким образом,

¹² См. К. Прибрам 1968, А. Р. Лурия 1973, Е. М. Гуровиц 1973 и др.

¹³ В. Я. Ляудис 1970, Н. Д. Никандров 1970.

¹⁴ По подсчетам многих ученых, мозг человека насчитывает 10 миллиардов нервных клеток-нейронов, а каждая клетка имеет до 10 тысяч прямых связей с другими нейронами. Количество нервных путей в мозге столь велико, что оно не может исчерпаться за нормальную жизнь человека.

¹⁵ Кратковременная память, (STM) (англ. *Short-term memory*) является первым этапом трансформирования информации. Долговременная память (LTM) (англ. *Long-term memory*) является хранилищем кодированных следов памяти с неограниченной ёмкостью во времени и пространстве.

кратковременная память является основным начальным звеном переработки информации.

Объем кратковременной памяти, выраженный в буквах, равен единицам, а в словах – 7. Оперирование словом как более крупной единицей уменьшает число единиц, значительно увеличивая объем содержащейся в них информации. В 7 словах количество информации, выраженной в двойных символах, равно 33 битам, а в буквах – 26 битам. В кратковременной памяти может храниться 5,58 абстрактных слов, 5,86 – конкретных, а также 1,75 простого предложения, т.е. примерно 10,5 организованных слов. Следовательно, перекодировав информацию в более крупные единицы-слова, а затем в предложения, человек увеличивает объем кратковременного хранения, облегчая при этом оперирование информацией.

Поскольку непосредственная память обладает пропускной способностью 13–15 бит/сек. и емкостью 150 бит, она может сохранять воспринимаемые сведения 10–15 сек., после чего большая часть информации теряется, а меньшая со скоростью 0,5 бит/сек. переходит в кратковременную память, где хранится 24–48 часов. Зато емкость кратковременной памяти значительно больше.

С еще меньшей скоростью (0,05 бит/сек.) информация переходит в долговременную память, где почти 40% ее хранится в течение всей жизни человека. Емкость долговременной памяти для всех практических целей можно считать безграничной (Н. Л. Никандров 1970).

Если считать, что среднее содержание информации в учебном понятии соответствует 50 битам, то для перехода информации в кратковременную память необходимо около 100 сек. ($50 : 0,5 = 100$). Как утверждают психологи, человек может интенсивно работать в среднем 30 мин. непрерывно (т.е. 1800 сек.). За это время можно выучить около 18 понятий ($1800 : 100 = 18$).

При переходе информации в кратковременную память её информационное содержание значительно уменьшается (примерно до 15 бит, вместо 50). Это значит, что за 30 мин. примерно 6 понятий могут перейти в долговременную память. При повторении через 2-6 недель примерно на 2/3 пройденного материала переходит в долговременную память практически навсегда.

Оценивая в целом развитие долговременного вербального запоминания с 22 до 40 лет, можно выделить период с 22 до 35 лет как период сенситивного развития. Это означает, что в возрастном диапазоне 22–35 лет наиболее высокоразвито долговременное вербальное запоминание. Однако этот период заканчивается раньше на пять лет.

О высоком уровне развития смысловой памяти в пожилом возрасте у людей, продолжающих активную интеллектуальную деятельность, свиде-

тельствуют также лабораторные данные¹⁶. Развитие памяти у взрослых не носит сплошного подъема или сплошного спада, а развитие памяти продолжается и после биологического созревания, которое обычно происходит к 18–24 годам. С более высоким уровнем развития памяти связаны два микровозрастных периода – 18–24 и 23–33 года. Эти периоды могут быть названы фазами сенситивного развития памяти. Однако, более высокий (выше среднего) уровень развития памяти наблюдается у 18–24-летних.

На уровне среднего развития памяти находятся 29–33-летние. Другие два макропериода (25–28 и 34–40 лет) имеют уровень ниже среднего. Механизмом этих изменений являются структурные преобразования в мнемической функции. Характерной чертой памяти у взрослых является, прежде всего, заметный перевес логического и опосредованного по сравнению с механическим и непосредственным запоминанием.

Наш опыт показывает, что продуктивность запоминания у взрослых была высокой в тех случаях, когда они могли устанавливать логические связи в предлагаемом им учебном материале. Когда же они не могли найти смысловой опоры и запоминали материал без неё, у них появлялись заметные трудности, а продуктивность в таких случаях была относительно небольшой.

На процесс запоминания нового материала оказывает также большое влияние то, что это новое как бы «вплетается» в систему тех знаний, которыми обладают обучаемые. Ранее усвоенные ими знания имеют строго систематизированный характер и представляют собой довольно прочно сформированный фундамент. Запоминание – это весьма активный и творческий процесс, оно обязательно включает в себя глубокое продумывание, переработку и перестройку материала. Неестественной, вызывающей внутренний протест и затруднение, является для них задача запомнить что-либо чисто механически и неосмысленно. Это связано с резко выраженной профессиональной направленностью памяти.

Можно с уверенностью сказать, что наиболее прочно и глубоко сохраняются в памяти у взрослых те части материала, которые связаны с решением ими намеченных задач, а также то, что как бы «выношено», передумано и пережито ими, что стало неотъемлемой частью их жизненной деятельности.

До настоящего времени в литературе не получили достаточного освещения вопросы, связанные с изучением на занятиях по иностранному

¹⁶ См. Исследования, лаборатории А. А. Смирнова полученные З. И. Истоминой, В. В. Самохваловой и И. Н. Преображенской (1967).

языку возможностей учащихся запоминать увеличенные дозы лексики¹⁷. Однако, оценивая память того или иного обучаемого, мы должны иметь в виду наличие у него каких-то еще не обнаруженных возможностей, компенсаторных свойств, повышающих объем и продуктивность памяти.

Из выше сказанного (о памяти) вытекают некоторые методические выводы при обучении взрослых:

- у обучаемых, имевших перерыв в изучении иностранного языка, важно обращать внимание на развитие долговременной вербальной памяти;
- предусматривать различные виды работы по запоминанию нового словесного материала;
- процесс обучения необходимо организовать с опорой на произвольное, сознательное запоминание языкового материала;
- повторения материала через 2–4 недели имеет весьма существенное значение для долговременного запоминания.

Для достижения высокой результативности обучения предлагаются различные пути. В частности, необходимыми *условиями* считаются следующие:

- 1) если обучение будет построено при активном участии обучаемых в определении целей и содержания образовательного процесса, его организации, планировании и контроля;
- 2) если учебные группы будут сформулированы с учетом разных познавательных стилей взрослого контингента обучающихся, в соответствии с которыми будет использован оптимальный вариант технологии обучения;
- 3) если обучение иностранным языкам взрослых по разным вариантам будет включать социокультурный компонент, необходимый для повышения мотивированности обучающихся и формирования готовности к межкультурному общению (А. Г. Калинина 2006);
- 4) если соблюдаются ведущие принципы андрагогики: приоритет самостоятельного обучения; принцип совместной деятельности; опора на опыт; индивидуализация; системность обучения; контекстность обучения; актуализация результатов обучения; эклективность обучения; развитие образовательных потребностей;

¹⁷ Анализ разных аспектов памяти выдвигает проблему измерения объема и уровня памяти. Поэтому с целью ориентировочной диагностики уровня развития мнемической функции памяти можно использовать референтный фактор по изучению 8 бессмысленных слогов в предложенном порядке. Количество повторений будет тестом оценки уровня памяти: 2–4 повторений – отличная память; 5–10 повторений – хорошая память; 11–15 повторений – удовлетворительная память; 16–20 повторений – плохая память.

- 5) если процесс обучения английскому языку проводится в форме деловой игры, включающей ситуации опосредствованного общения и учитывающей уровень развития слушателей (опыт, знания, интересы, потребности, чувства, эмоции, мировоззрение (Е. П. Рыжикова 2001).

Проводимые исследования позволили выработать *рекомендации* для преподавателей, работающих во взрослой аудитории:

- наряду с традиционным лингвистическим тестированием, необходимо проводить психологическое анкетирование для выявления оптимальных форм и методов обучения иностранным языкам;
- необходимо привлечь взрослых обучающихся к отбору содержания обучения, которое должно соответствовать целям обучающихся и быть направлено на обучение преимущественно устному общению или чтению профессионально-ориентированных текстов;
- целесообразно предлагать пробные занятия с использованием разных технологий обучения для определения наиболее эффективного стиля изучения иностранного языка;
- максимально использовать в процессе обучения аудиовизуальные, аутентичные материалы, компьютеры, Интернет и мультимедиаальные средства (А. Г. Калинина 2006).

Эффективность обучения взрослых целесообразно организовывать с учетом следующих положений:

1. Интенсивность проявления психологических барьеров в процессе изучения иностранного языка и степень их влияния на успешность обучения обуславливаются характером индивидуальной стратегии внутренней и внешней активности взрослого в ситуации затруднения.
2. Преодоление и компенсация психологических барьеров в изучении иностранного языка взрослыми возможно при включении обучающихся в специально сконструированную программу психологического сопровождения процесса освоения иноязычной реальности взрослыми обучающимися (А. С. Локосова 2004).
3. Потенциальными детерминантами возникновения объективных психологических барьеров выступают: а) характеристики когнитивной сферы: свойства внимания, характеристики памяти, уровень сформированности языковых механизмов; б) особенности мотивационной сферы: выраженность ориентации на успех или избегание неудач, интенсивность потребности в достижении, сила потребности в освоении иностранного языка, содержание мотивов изучения иностранного языка.

4. Эффективность изучения иностранного языка взрослыми повышается при включении их в специально разработанную коррекционно-развивающую программу за счет усиления внутренней мотивации, повышения самооценки компетентности в изучении иностранного языка, формирования умений прогнозирования и проектирования развития внутреннего потенциала в преодолении психологических барьеров (А. С. Локосова 2004).
5. Эффективность реализации андрагогической поддержки взрослых в процессе обучения иностранному языку обеспечивается на основе реализации следующих дидактических условий:
 - учет индивидуальных затруднений и субъективного образовательного опыта взрослого;
 - практико-ориентированный характер содержания обучения, который отвечает целям и потребностям взрослых обучающихся;
 - интегрирование индивидуальной, групповой и коллективной (фронтальной) форм учебной деятельности;
 - применение игрового и проблемного методов обучения;
 - взаимосвязь и взаимообусловленность контроля и самоконтроля результатов учебной деятельности обучающихся (Х. Коморовска 2003).

Библиография

- Ананьев Б. Г., *Некоторые проблемы психологии взрослых*. Москва 1972.
- Барвенко О. Г., *Психологические барьеры в обучении иностранному языку взрослых*. Автореф. дисс. на соиск. уч. ст. канд. педаг. наук. Ставрополь 2004.
- Борисова Л. Н., *Динамика интеллектуального развития взрослых*, [w:] *Возрастные особенности умственной деятельности взрослых*, Е. И. Степанова (red.), Ленинград 1974.
- Брогндент Д., *Современные исследования кратковременной памяти*, „Вопросы психологии” 1966, № 3.
- Бурденюк Г. М., *Управление самостоятельной учебной деятельностью при обучении иностранным языкам взрослых*. Автореф. дисс. на соиск. уч. ст. докт. педаг. наук., Йошкар-Ола 1999.
- Витлин Ж. Л., *Проблемы обучения взрослых иностранному языку /грамматические аспекты проблемы/*: Дисс. докт. педаг. наук., Москва 1983.
- Возрастная психология взрослых. (Теоретическая и прикладная)*. Тезисы докладов к научной

- конференции 27–29 октября 1971, Б. Г. Ананьев (red.).
- Заневский Я., *Лингводидактические основы обучения русскому языку как иностранному научных работников. (Принципы, языковое содержание обучения, этапы и виды речевой деятельности)*. Автореф. дисс. на соиск. уч. ст. докт. педагог. наук., Москва 1984.
- Калинина А. Г., *Индивидуально ориентированная модель организации дополнительного образования взрослых по иностранным языкам: на материале английского языка*. Автореф. дисс. На соиск. уч. ст. канд. педаг. наук., Нижний Новгород 2006.
- Климентьев Д. Д., *Методические основы автономного компьютерного обучения взрослых чтению на английском языке. Начальный этап*. Автореф. дисс. на соиск. уч. ст. канд. педагог. наук., Курск 1999.
- Локосова А. С., *Изменение мотивационно-ценностной сферы личности взрослых профессионалов в ходе обучения деловому английскому языку: на материале слушателей Президентской программы*. Автореф. дисс. на соиск. уч. ст. канд. педагог. наук., Ростов-на-Дону 2004.
- Лукошкина И. Л., *Методические принципы создания профессионально ориентированных автономных обучающих компьютерных курсов для взрослых по чтению на иностранном языке. На примере французского языка*. Автореф. дисс. на соиск. уч. ст. канд. педагог. наук., Москва 2001.
- Мирошникова Н. Н., *Оптимизация отбора и организации учебного материала для обучения взрослых английскому языку: в условиях языковых курсов*. Автореф. дисс. на соиск. уч. ст. канд. педагог. наук., Санкт-Петербург 2003.
- Нижнева Н. Н., *Творчество в процессе обучения иностранным языкам*, Москва 1993.
- Нижнева Н. Н., *Пособие по обучению для 4-5 курсов*, Минск 1993.
- Нижнева Н. Н., *Научный дискурс – Scientific discourse: практикум*, Минск 2011.
- Рыжикова Е. П., *Научно-педагогические условия изучения иностранного языка в системе андрогогики*. Автореф. дисс. на соиск. уч. ст. канд. педагог. наук., Москва 2001.
- Степанова Е. И., *Возрастные особенности взрослых, [w:] Возрастные особенности умственной деятельности взрослых*, Е. И. Степанова (red.), Ленинград 1974.
- Тимаков В. Д., Волчков Н. П., *Специальные проблемы генетики человека, „Вопросы психологии” 1973, № 6*.
- Филатова А. В., *Дидактические условия реализации андрагогической поддержки взрослых в процессе обучения иностранному языку*. Автореф. дисс. на соиск. уч. ст. канд. педагог. наук., Йошкар-Ола 1999.
- Фоменко Л. Н., *Возрастные особенности внимания взрослых, [w:] Возрастные особенности умственной деятельности взрослых*, Е. И. Степанова (red.), Ленинград 1974.
- Энциклопедический словарь медицинских терминов*, Т. 1, Москва 1982.
- Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2002.
- Lindsay P. H., Norman D. A., *Human Information Processing*, New York 1972.
- Markunas A., *Базовые категории педагогики*, Poznań 2006.
- Markunas A., *Элементарные концепты педагогической психологии. Компендиум для филологов*, Poznań 2007.

-
- Nauczanie języków obcych – Polska a Europa*, H. Komorowska (red.), Warszawa 2007.
- Nizhneva-Ksenafantava N., *Aspekt lingwistyczny doskonalenia kultury językowej studentów z wykorzystaniem zadań kreatywnych*, Białystok 2009.
- Pfeiffer W., *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań 2001.
- Zaniewski J., *Podstawy nauczania języka rosyjskiego jako obcego pracowników nauki (medycyny). (Zasady, dobór językowy, etapy i formy)*, Białystok 1980.

Александр Васильевич Зубов

Минский государственный лингвистический университет

ТЕКСТ УЧЕБНИКА КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИНЕРГЕТИКИ

SUMMARY

An Educational text as a part of the pedagogical synergy

The article reveals the essence of pedagogical synergy. The author displays the certain significant terms of the synergetics approach to teaching. He examines the possible organization of information in educational texts which will contribute to the implementation in practice of pedagogical synergy.

Key words: pedagogical synergy, teaching, applied linguistics, descriptors, focal points

STRESZCZENIE

Tekst podręcznika jako składnik synergii pedagogicznej

Celem artykułu jest wyjaśnienie istoty synergii pedagogicznej. Autor przedstawia konkretne istotne warunki realizacji podejścia synergetycznego do działalności pedagogicznej i rozpatruje możliwą organizację informacji w tekstach dydaktycznych, które sprzyjają wdrożeniu synergii pedagogicznej.

В последние десятилетия необыкновенно возрос интерес к изучению иностранных языков. И число таких языков постоянно растет. Соответственно, появляется большое число учебников и учебных пособий, предназначенных для обучения одному и тому же иностранному языку, как в школах, так и в вузах.

Вполне естественно, возникает вопрос, какой учебник выбрать для обучения иностранному языку на определенном этапе обучения некоторой специальности? Однако учебный текст с учетом всех дидактических и методических принципов его организации является достаточно сложной системой, коммуникативная оценка которой нуждается в последовательном экспериментальном анализе¹. Эффективность такой системы будет определяться степенью согласованности составляющих этой системы, а именно, уровнем знаний обучающегося и сложностью учебника, возможностями обучающегося к восприятию новой информации и способами введения ее в учебник, закономерностями человеческой памяти и организацией материала, подлежащего изучению².

Сказанное подтверждается и основными идеями современной педагогической синергетики. Модель образования, основанная на принципах синергетики, предполагает: интеграцию всех способов освоения человеком мира; целостность и взаимосвязанность человека, природы и общества; личную направленность процесса обучения; изменение роли преподавателя; свободное пользование различными информационными системами; и ряд других особенностей³.

Выполнение всех этих принципов выдвигает ряд конкретных значимых условий реализации синергетического подхода к педагогической деятельности⁴. К их числу, в частности, относятся такие:

1. Открытость педагогической системы, т.е. постоянное взаимодействие ее с окружающей средой.
2. Активность педагогической системы, т.е. проявление инициативы у педагогов, стремление к самосовершенствованию.
3. Изменение отношений между обучающим и обучаемым, которые могут плодотворно развиваться лишь только в системе их активного диалога и сотрудничества.
4. Ориентация педагогической системы на цели саморазвития, развитие личности обучаемых, формирование ценностных ориентаций.

Основная задача синергетического подхода к учебному процессу состоит в том, «чтобы правильно сформулировать стратегические цели образования (...). Предполагается не расширять учебный план, а напротив,

¹ И. Г. Проскуряков, *Слово в учебном тексте*, Санкт-Петербург 1994, s. 5.

² В. А. Кондратьева, *Психологическое обоснование путей повышения эффективности усвоения лексики в процессе чтения*. Автореф. ... дис. докт. пед. наук: 10.04.13, Москва 1973, s. 4.

³ М. А. Федорова, *Педагогическая синергетика как основа моделирования и реализации деятельности преподавателя высшей школы*. Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 10.00.08, Ставрополь 2004, s. 11.

⁴ Там же, s. 13.

сокращать аудиторские часы и перенести центр тяжести на самостоятельную работу, что будет способствовать развитию у обучающихся навыков «самоорганизации», необходимых для профессиональной деятельности»⁵. Отмечается, в частности, что синергетический подход в деятельности преподавателя проявляется в правильном выборе содержания, методов и форм обучения и во многом зависит от учебного материала, предлагаемого обучаемому, т.е. соответствующих учебников и учебных пособий.

Но и в таких текстах, если они отвечают известным психологическим принципам восприятия информации, находят отражение синергетические составляющие. Так, Г. Г. Москальчук говорит о том, что «существование неосознаваемых человеком процессов структурной организации и самоорганизации текста, обусловленных чисто физически и биолого-физиологическими факторами, может быть эксплицировано путем вероятностно-статистического анализа уже осуществленных и коммуникативно-успешных текстов. Формой теории в синергетике является построение вероятностных моделей различных процессов и их анализ»⁶. Развивая эту мысль, О. И. Глазунова отмечает, что суть самоорганизации любой системы заключается в том, что определенные явления в жизни повторяются, но в иных качествах и при других обстоятельствах. Поэтому в соответствии с некоторой моделью вероятного развития событий, структура и содержание текста переплетаются друг с другом в произвольном, на первый взгляд, порядке, создавая новые типы отношений⁷. Можно считать, что повторение элементов формы и содержания в тексте отвечает каким-то важнейшим механизмам языка и мышления. Поэтому без приема повторения практически невозможна ни устная, ни письменная речь. Повтор в речевой деятельности лежит на пересечении физических, физиологических, биологических и социальных параметров человека. Следовательно, любой текст, созданный человеком, подчиняется законам природы, регулирующим соотношение симметрии, вероятности и информативности⁸.

В каждом тексте можно обнаружить социальное и индивидуальное, детерминированное и случайное, обязательное и факультативное, содержательное и формальное, глубинное и поверхностное, языковое и речевое. К тем же противоречивым особенностям текстов относится наличие в тексте *статического* и *динамического аспектов*.

5 М. С. Ковалевич, *Педагогическая синергетика. Учебно-методический комплекс*, Брест 2009, s. 35.

6 Г. Г. Москальчук, *Структура текста как синергетический процесс*, Москва 2004, s. 12.

7 О. И. Глазунова, *Синергетика творчества. Опыт анализа художественного текста*, Москва 2012, s. 148.

8 Г. Г. Москальчук, *Структура текста...*, s. 23-24.

Термины «статический» и «динамический» по отношению к тексту употребляется обычно в смысле «покой» и «движение». Текст как последовательность лексических единиц, как некоторый результат, продукт речемыслительной деятельности находится в статическом состоянии или в состоянии покоя. Текст же в процессе его порождения, восприятия и понимания считается находящимся в движении.

Анализ большого числа работ по смысловой организации текста показывает, что смысловое единство текста связано с наличием в нем некоторых «опорных слов» («топиков», «смысловых вех», «дескрипторов», «ключевых слов», «фокальных точек», «ядер» и т.д.), которые, повторяясь, пронизывают весь текст от его начала и до конца.

Анализ работ по выделению опорных слов с учетом вышесказанного позволяет предложить два формальных критерия определения *главных опорных слов* (ГОС): наибольшая частота употребления слова (включая все его словарные и контекстуальные синонимы и местоименные замены) и максимальное число абзацев, в которых встречается слово. Такие слова в дальнейшем становятся своеобразным центром, вокруг которого формируются другие элементы, отражающие составляющие микроситуации (глаголы, прилагательные, наречия и т.п.). Главные опорные слова являются, как правило, именами, отражающими главных действующих лиц или главных предметов описания, повествования или рассуждения.

Главные референты, которым в тексте соответствуют главные опорные слова, в рамках той или иной ситуации могут быть связаны с другими референтами, также являющимися относительно важными для той же ситуации, но которые являются центром не всей ситуации, а некоторых микроситуаций общей ситуации. Соответствующие им слова текста назовем *второстепенными опорными словами* (ВОС). Они встречаются с меньшей частотой, чем ГОС, и в меньшем числе абзацев всего текста.

Другой повторяющейся единицей текста является абзац. Углубленное изучение синтаксической динамики композиционной структуры абзаца в текстах может содействовать раскрытию замысла. По существу, в абзацах отражаются те связи и отношения, которые зафиксированы у главных и второстепенных референтов текста с другими, менее значимыми элементами ситуации: различные типы действий и состояний ГОС и ВОС, различные места действий, время действий, цели, причины действий и состояний и т.п.

Динамический аспект содержания текста должен характеризовать те отношения между объектами реальной действительности, которые зафик-

сированы в конкретной, описанной в тексте ситуации. Точнее, речь идет о фиксации тех событий (процессов, действий, состояний), которые происходят с референтами, имена которых представлены в тексте опорными словами. В связи с ограниченностью оперативной памяти человека и невозможностью полного охвата событий, человеческое сознание в процессе познания вычленяет некоторый фрагмент этих событий. Это позволяет последовательно рассмотреть различные признаки одного предмета при подведении каждого из них под общую категорию, известную ранее и зафиксированную в сознании. Такое членение действительности на фрагменты проводится не произвольно, а в соответствии с социально отработанными моделями, сформировавшимися в ходе длительного исторического развития человечества.

Ученые самых различных направлений отмечают, что в процессе человеческого познания наиболее важные и часто повторяющиеся отношения реальной действительности закрепляются в форме синтаксических структур. Эти структуры усваиваются нами с детства вместе со словами и звуками родного языка. Когда мы говорим, то очень часто не задумываясь, выбираем один из наиболее привычных для нас в данной ситуации языковых шаблонов. Такие шаблоны («синтаксические модели», «структурные схемы предложений», «конструкции», «фразовые стереотипы», «синтаксические формы» и т.д. и т.п.) являются психическими реальностями, существующими в нашем сознании вместе с единицами других уровней языка, участвующими в процессе создания текста. Вместе с тем, по данным современной психологии и лингвистики, внеязыковое содержание чаще всего передается не одним, а несколькими взаимосвязанными предложениями, т.е. в языке существуют определенные структурно-смысловые модели для выражения отношений между мыслями в структурах, находящихся за пределами предложения⁹.

Такие синтаксически единые объединения, включающие несколько предложений, были названы «сверхфразовыми единствами» или «сложными синтаксическими целыми». Исследования последних лет позволяют допустить, что и абзац письменного текста также является «логическим слепком» с действительности¹⁰. Это подтверждают не только лингвистические исследования, но и эксперименты психологов и психолингвистов.

⁹ Л. М. Лосева, *Как строится текст: пособие для учителей*, Москва 1980, с. 43.

¹⁰ Там же, с. 44.

Таким образом, приведенные факты показывают, что абзацы автором выделяются не произвольно. Они строятся по определенным правилам, более строгим и стереотипным для научных текстов и более свободным и творческим в текстах художественных, в то же время в особенностях композиции абзаца отражается семантическая динамика текста. Исследователи отмечают специфичность абзацев каждого автора. Можно предположить, что и тексты разных авторов, относящиеся к достаточно узкой предметной области, можно описать в виде определенной последовательности конечного числа специализированных абзацев.

Как же расположены абзацы прозаического текста?

Известно, что в процессе познания жизни на нервную систему человека одновременно воздействует огромное число различных нервных импульсов, сигнализирующих о влиянии на организм бесчисленных факторов окружающей среды и процессов внутри самого организма. Поэтому трудно сказать с полной определенностью, какова будет реакция организма на то или иное действие среды. Такую реакцию можно предсказать лишь с некоторой вероятностью, индивидуальной для каждого члена общества¹¹. Однако речевая деятельность человека имеет принципиально ту же психологическую структуру, как и всякая другая форма психической деятельности. Поэтому и в речевом поведении человека можно обнаружить такие же вероятностные составляющие, как и в поведении вообще, т.е. индивидуальный речевой опыт имеет вероятностную структуру.

Этот факт ставит перед исследователями много новых вопросов: «На каких уровнях действуют эти законы?», «Какой механизм обеспечивает их функционирование?», «Как обеспечивается необходимое соотношение детерминированных и вероятностных процессов?» и т.д. Пока можно лишь предположить, что в сложных многоуровневых и многофункциональных системах (а язык и является именно такой системой) узкая специализация отдельных уровней, функций и органов может сосуществовать с недетерминированной гибкостью других уровней и частей этих систем. Можно надеяться, что анализ конкретных текстов различного типа позволит в определенной степени ответить на поставленные выше вопросы.

Приведенные выше рассуждения о сути абзаца, его роли в общей структуре текста, специфике абзацев являются подтверждением того, что порождение текста и его восприятия осуществляется не отдельными элементами, а определенными «блоками», «квантами», в которых сохранена

¹¹ Ю. И. Петунин, *Мозг как вероятностная система. Философия и естествознание*, Вып. 3, Воронеж 1971, s. 160.

связь с предшествующим и заложено на некоторое семантическое расстояние последующее. Так как основу речевой деятельности составляет, прежде всего, вещественное содержание речи, то сама коммуникация дискретна и деление текста на какие-то «куски» основано на «логическом слепке» с действительности на основе обобщения человеческого опыта научного познания. Так как внешняя и внутренняя деятельность человека имеют одинаковое общее строение, и вторая из них происходит из первой, то указанное деление текста на составляющие вполне согласуется с данными биологии и психологии вообще. Показано, что поведение животных складывается из таких элементарных актов как «убегание», «преследование», «поиск пищи», «ухаживание» и т.д. Притом каждый вид животных обладает определенным набором стандартных двигательных актов, которые, комбинируясь в различных сочетаниях, производят разнообразные формы сложного поведения. Показано также, что сложные формы умственной деятельности складываются из элементарных информационных процессов, различные комбинации которых дают различные формы деятельности: игру в шахматы, решение задач, распознавание образов, перевод текстов и т.п. Объединение таких «кирпичиков» информации в единое целое возможно в самом общем виде на основе трех принципов: вероятностном, когда элементы объединяются в целое на основе вероятностных распределений; детерминированном, когда порядок следования «кирпичиков» однозначен и строго задан; и, наконец, вероятностно-алгоритмическом, когда в процессе объединения учитываются связи как случайные, так и детерминированные (алгоритмические). Вероятностно-алгоритмические процессы объединения составляющих в единое целое выступают как основной тип процессов объективного мира. Как уже не раз отмечалось, наличие вероятностных составляющих в сложных структурах объективного мира позволяет таким системам меняться, развиваться во времени.

Возвращаясь к проблеме организации текста из блоков, «квантов» смысла, следует отметить, что такое деление зависит от типа текста (научный, художественный и т.п.), его направленности, намерений автора, его языковых знаний и целого ряда других факторов. В процессе изучения семантической структуры текстов проводилось выделение различных смысловых «кусков» в тексте. Это – «текстовые элементы» и «блоки-мотивы», и «фрагменты», и «аспекты», и «сгустки», и абзацы. Как было отмечено выше, абзац, как смысловой «квант» и как «застывший» синтаксический шаблон, может быть принят за минимальный логико-семантический компонент текста.

Пока остается не совсем ясно, каким образом вероятность используется при формировании единого текста из абзацев. Так, для научных текстов,

например, в силу преобладания в них логических составляющих «выстраивание» абзацев происходит стереотипично, по очень ограниченному числу схем. Особого изучения с точки зрения педагогической синергетики требуют учебные тексты, ибо с синергетической точки зрения процесс обучения не есть передача знаний от одного человека к другому, а создание условий, при которых становятся возможными процессы порождения знаний самими обучающимися. По существу, процесс обучения становится интерактивным¹².

Литература

- Глазунова О. И., *Синергетика творчества. Опыт анализа художественного текста*, Москва 2012.
- Ковалевич М. С., *Педагогическая синергетика. Учебно-методический комплекс*, Брест 2009.
- Кондратьева В. А., *Психологическое обоснование путей повышения эффективности усвоения лексики в процессе чтения*. Автореф. ... дис. докт. пед. наук: 10.04.13, Москва 1973.
- Лосева Л. М., *Как строится текст: пособие для учителей*, Москва 1980.
- Москальчук Г. Г., *Структура текста как синергетический процесс*, Москва 2004.
- Петунин Ю. И., *Мозг как вероятностная система. Философия и естествознание*, Вып. 3, Воронеж 1971.
- Проскуряков И. Г., *Слово в учебном тексте*, Санкт-Петербург 1994.
- Федорова М. А., *Педагогическая синергетика как основа моделирования и реализации деятельности преподавателя высшей школы*. Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 10.00.08, Ставрополь 2004.

¹² М. С. Ковалевич, *Педагогическая синергетика...*, s. 68.

RECENZJE

Radosław Kaleta

Uniwersytet Warszawski

*Польска-беларускі тэматычны слоўнік для школьнікаў
i студэнтаў = Polsko-Białoruski słownik tematyczny dla uczniów
i studentów: больш за 17,5 тысячаў слоўнікавых артыкулаў, укладанне
Лявон Баршчэўскі, выдавец Зміцер Колас, Мінск 2012, 274 s., ISBN 978-
-985-6992-26-4.*

Słownik ten został ułożony przez znanego białoruskiego tłumacza i filologa – doktora Lawona Barszczeuskiego. Książkę wydał przedsiębiorca i wydawca – Zmicier Kołas, co ciekawe, z pomocą Ambasady Rzeczypospolitej Polskiej w Mińsku.

Jak czytamy w wydaniu, pozycja zawiera ponad 17,5 tys. artykułów hasłowych, mających zaznajomić użytkownika z leksyką najczęściej używaną w szkołach i uczelniach wyższych oraz z terminologią takich dziedzin, jak: literatura, język, sztuka (kulturoznawstwo), historia, politologia, prawoznawstwo, socjologia, filozofia, geografia, biologia, chemia, fizyka, astronomia, matematyka i informatyka. Jest to zatem specyficzny słownik, który w zamierzeniu ukazuje leksykę specjalistyczną. Stąd sam jego tytuł jest w pewnym sensie mylący, gdyż po zapoznaniu się z nim odbiorca może oczekiwać raczej akcentu na leksykę ogólną podzieloną tematycznie (np. *Dom, Praca, Podróż*), jak to zwykle bywa przy różnych słownikach tematycznych. Informacja zawarta w tytule („słownik tematyczny dla uczniów i studentów”) jest dwuznaczna i wcale nie musi od razu być odebrana zgodnie z zamierzeniem autorów, którym chodzi o zaakcentowanie leksyki często używanej w procesie edukacji. W pierwszym odruchu tytuł można interpretować tak, że słownik jest przeznaczony szczególnie dla określonej grupy

odbiorców, uczniów i studentów właśnie, którzy być może uczą się języka polskiego lub języka białoruskiego jako obcego. Druga kwestia dotyczy pisowni polskiego wariantu tytułu – trudno zrozumieć, dlaczego drugi człon przymiotnika złożonego *Polsko-Białoruski* jest napisany wielką literą. Nie wiadomo, do jakiej zasady się tu odwołano, prawdopodobnie jest to błąd drukarski lub korektorski, szkoda tylko, że też na okładce.

Dopiero informacje zawarte w przedmowie autorstwa Lawona Barszczeu-skiego rozwiewają wątpliwości i doprecyzowują koncepcje i cel słownika. Dowiadujemy się, że stworzony on został głównie z myślą o młodych Białorusinach, którzy z różnych przyczyn uczą się w szkołach i uniwersytetach w Polsce (stąd zapewne wsparcie wydania przez Ambasadę Rzeczypospolitej Polskiej w Mińsku), i którzy w dość krótkim czasie muszą opanować podstawową terminologię z różnych dziedzin, żeby móc czytać ze zrozumieniem odpowiednią polską literaturę naukową. Dalej jednak podkreślany jest fakt, że słownik może służyć także uczniom ze szkół z polskim i białoruskim językiem wykładowym istniejących na Białorusi oraz wszystkim tym, którzy interesują się polską terminologią, a także filologom, nauczycielom, pedagogom. Jeśli tak, to wracając do tytułu słownika, rzeczywiście można odnieść wrażenie, że nie jest on precyzyjny i być może zbyt zawężony. Może zamiast informacji, że jest to słownik dla uczniów i studentów, warto było napisać, że jest to słownik leksyki używanej w procesie edukacji lub słownik leksyki najczęściej używanej w szkołach i uczelniach wyższych, lub po prostu słownik specjalistyczny (wtedy krąg odbiorców byłby nieograniczony, ale trzeba byłoby przeredagować część zawierającą leksykę ogólną).

Niewątpliwą zaletą słownika jest to, że nie zawiera on wielu internacjonalizmów, terminów wspólnych dla języka polskiego i języka białoruskiego zapożyczonych m.in. z języków: łacińskiego, angielskiego, niemieckiego, francuskiego, a także terminów, które pod względem formy i/lub wymowy mogą być z łatwością zrozumiałe dla Białorusinów. Z drugiej strony w przedmowie widnieje informacja, że w słowniku umieszczono dużą ilość tzw. *falszywych przyjaciół tłumacza*, szkoda jednak, że nie są one w żaden sposób (np. skrótem czy kwalifikatorem) oznaczone czy wyróżnione.

Ciekawym i cennym źródłem informacji jest zawarty na stronie 7 spis wybranych formantów polskich terminów z podaniem ich przybliżonych odpowiedników białoruskich, np. pol. *-eum* (rodzaj nijaki) i brus. *-eŭ/-эў* (rodzaj męski). Dużą zaletą jest wykorzystanie w słowniku źródeł (w bibliografii przytoczono tylko niektóre – 55 pozycji, głównie słowniki i opracowania szkolne) i opracowań zawierających najnowsze słownictwo z różnych dziedzin.

Słownik składa się z dwóch części: część I zawiera leksykę ogólną i dydaktyczną, występują tu także takie leksemy jak: *Ba!*, *Babcia*, *Przepadek*, *Ścierwo*, *Świr*

(można by się zastanawiać, jak one się mają do tytułu i koncepcji słownika); część II dotyczy terminów specjalistycznych z takich dziedzin, jak: filologia (literatura, język), sztuka, historia, nauka o państwie, geografia, biologia, ekologia, chemia, fizyka i astronomia, matematyka i informatyka. Wydaje się, że to właśnie ta część powinna stanowić centrum słownika, jest jednak o ponad 50 stron krótsza od części ogólnej.

Niewątpliwie zestawienie leksyki specjalistycznej jest dużym walorem słownika, który stanowi cenną pomoc dla Białorusinów uczących się w Polsce oraz Polaków chcących zgłębiać tajniki specjalistycznego języka białoruskiego. Recenzowane wydanie ma wiele zalet – prac tego typu powinno powstawać więcej. Omawiany słownik wypełnia pewną lukę w polsko-białoruskiej leksykografii i jako prekursorska publikacja zasługuje na uwagę i wyróżnienie. Jest też cennym fundamentem, na którym mogą opierać się kolejne tego typu słowniki.

Izabela Nowak

Uniwersytet Śląski

Mirosław Zybert, *Диалог. Język rosyjski. Podręcznik z ćwiczeniami dla szkół ponadgimnazjalnych*, część 1, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2012, stron 174, ISBN 978-83-0211124-2, Numer dopuszczenia: 462/1/2012.

Pozycja *Диалог. Język rosyjski. Podręcznik z ćwiczeniami dla szkół ponadgimnazjalnych*, część 1 należy do wydań, które stawiają sobie następujący cel glottodydaktyczny – mają „nauczyć języka”, przekazując wiedzę o i w nauczanym języku obcym.

Rzeczywistość szkolna jest taka, że podręcznik z reguły stoi w centrum procesu glottodydaktycznego. Jest podstawowym źródłem, w oparciu o które nauczyciel organizuje swoją pracę w warunkach nauczania zinstytucjonalizowanego. Duże są i oczekiwania wobec niego – ma być odpowiedzią na potrzeby nauczyciela i dostarczyć mu środków do realizowania zamierzonych celów. Nierzadko praktycy chcieliby otrzymać w nim instrukcje dotyczące poszczególnych kroków metodycznych oraz kompetentnie opracowaną strategię nauczania.

W dzisiejszej dobie proces edukacyjny jest silnie sformalizowany. Po przemianach w oświacie z lat 90. ubiegłego wieku oraz decyzji władz oświatowych z roku 2005 kształcenie w zakresie języków obcych w naszym kraju znacząco zreformowano. Nauczanie języka rosyjskiego zostało zdeterminowane przez założenia przyjęte odnośnie do wszystkich języków obcych. Wyznacza je Podstawa programowa kształcenia ogólnego określona rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. (Dz. U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17). Jest ona bezpośrednią konsekwencją Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego. W dokumencie znalazły się wymagania ogólne i szczegółowe odnośnie do nauczania języków obcych nowożytnych, a także wykaz treści programowych, w ramach których uczeń powinien wykazywać się znajomością języka na każdym

z etapów edukacji. Weryfikacja wiedzy uczniów ma postać ujednoliconych egzaminów zewnętrznych. Między innymi dlatego nauczyciel chętniej wybiera pozycję, która posiada rekomendację polskiego Ministerstwa Edukacji Narodowej, ma dopuszczenie do użytku szkolnego i – co istotne – jest umieszczona na liście podręczników zgodnych z obowiązującą podstawą programową. Daje mu to przeświadczenie, że efekty kształcenia będą adekwatne do wytyczonych celów.

Zważywszy na powyższe kryteria nauczyciel – rusycysta szkoły średniej, którego uczniowie potencjalnie mogliby przystąpić do egzaminu maturalnego z języka rosyjskiego – ma do wyboru jedynie trzy serie: *Новые встречи*, część 1, 2, 3 autorstwa Mirosława Zyberta; *Вот и мы*, część 1, 2, 3, Małgorzaty Wiatr-Kmieciak i Sławomira Wujca; *Диалог*, Mirosława Zyberta (dotychczas ukazały się część 1, 2). Nie jest to lista obszerna. Dla porównania, w omawianym wykazie podręczników dopuszczonych do użytku i uznanych za zgodne z obowiązującą podstawą programową na poziomie kształcenia w szkole średniej język angielski jest reprezentowany przez trzydzieści serii, język niemiecki przez dwadzieścia dwie. Nawet języki hiszpański i francuski, przegrywające w ostatnich latach z językiem rosyjskim w statystyce dotyczącej liczebności absolwentów zdających egzamin maturalny, oferują szerszą propozycję wydawniczą (odpowiednio dziewięć i dziesięć serii).

Niemniej, omówienie pozycji *Диалог* Mirosława Zyberta nie ma charakteru porównawczego w relacji do innych proponowanych obecnie podręczników do nauczania języka rosyjskiego, ani też w odniesieniu do pozycji z zakresu nauczania innych języków nowożytnych, choć zapewne należałoby się zastanowić nad przydatnością i takiego opracowania. Omówienie stawia sobie za cel wskazanie mocnych i słabszych stron tej pozycji wydawniczej w kontekście kształtowania kompetencji językowej w zakresie języka rosyjskiego jako obcego.

W podręczniku uwzględnione jest **nauczanie czterech podstawowych sprawności**: czytania, pisania, mówienia, słuchania. Jednak wyraźna jest przewaga ćwiczeń na odbiór tekstu słuchanego oraz na mówienie. W stosunku do doby „przedkomunikacyjnej” jest to tendencja nowa. W pozycjach rusycystycznych minionych dekad percepcja audialna była zaniedbywana w nauczaniu. Ponadto za normę metodyczną uznawano sytuację, kiedy wysłuchiwanemu tekstowi towarzyszył zapis graficzny. Współczesna psycholingwistyka jednoznacznie rozstrzyga tę kwestię. Postuluje się, że w momencie odbioru tekstu może być używany tylko jeden „plik dostępu”, a czytanie danego słowa w trakcie jego wysłuchiwania nie skróci czasu potrzebnego na rozpoznanie go w procesie dekodowania. Ponadto istnieje obawa, że wspieranie się czytaniem podczas słuchania blokuje rozwój prawidłowego rozumienia mowy obcojęzycznej. *Диалог* spełnia te nowoczesne postulaty, co jest niewątpliwie jego mocną stroną. Podczas pracy z omawianym podręcznikiem słuchanie jest zawsze aktywne – wspierane zadaniem (posłuchaj

i zaznacz prawidłową odpowiedź; posłuchaj i dobierz rysunki; posłuchaj i określ, co jest prawdą, a co fałszem). Odpowiada to najnowszemu wytycznym proponowanym w metodyce.

Jeśli chodzi o trening mówienia, to w podręczniku *Диалог* sprawność ta jest w zasadzie ograniczona do ćwiczeń reprodukcyjnych (dopasowanie odpowiedniej repliki, zaznaczenie odpowiedniego wariantu, wybór odpowiedzi na pytania). Jest to jednak zrozumiałe ze względu na nie dość zaawansowany poziom opanowania języka rosyjskiego użytkowników tej książki.

Sprawność czytania nie jest zbyt wyraźnie eksplikowana. Traktuje się ją raczej jako element potwierdzający zrozumienie treści (przeczytaj tekst, zatytułuj go i powiedz, dlaczego właśnie taką nazwę mu dałeś; przeczytaj tekst, zwróć uwagę na wyróżnione rzeczowniki, określ ich rodzaj i przypadek; przeczytaj e-mail i zaznacz właściwe zakończenie zdań). Zastosowanie powyższych technik pracy wpisuje pozycję *Диалог* w nurt komunikatywny w glottodydaktyce, w którym czytanie nie jest traktowane jako czynność sama w sobie, ale jako działanie służące wydobyciu informacji z tekstu. Jednak zważywszy na fakt, że mówimy o etapie początkowym, należałoby się zastanowić, czy nie warto wzbogacić treści podręcznika o zadania na czytanie, których celem jest trening prawidłowej wymowy i intonacji (przeczytaj fragmenty tekstu za lektorem; czytaj razem z lektorem; przeczytaj stawiając akcent; czytaj z odpowiednią intonacją; przeczytaj kilka razy na głos łamaniec językowy, zwiększając za każdym razem tempo; zorganizujcie konkurs na najlepiej przeczytany tekst; itd.). Czytanie na głos w znacznej mierze gwarantuje wytrenowanie prawidłowych wzorców artykulacyjnych. Zaniedbywanie tej czynności na początkowym etapie może skutkować brakiem wprawy w czytaniu na późniejszych etapach pracy z językiem rosyjskim.

Pisanie jest trenowane w zeszycie ćwiczeń, który stanowi integralną całość z podręcznikiem (strony 105-165). Jeśli chodzi o tę sprawność, warto wspomóc się ustaleniami metodyki rosyjskiej, która wyraźnie dzieli tę czynność na dwa poziomy. Wprowadzony porządek pozwala zachować odpowiednią gradację. Pisownia (письмо) jest rozumiana jako graficzny i ortograficzny system języka obcego. Należy ją przyswoić w celu pełnego opanowania materiału językowego. Natomiast pisanie, które można także nazwać wypowiedzią pisemną (письменная речь), jest procesem służącym wyrażaniu myśli w formie zapisu graficznego. Sprawność pisania przybiera różne formy i jest zróżnicowana pod względem twórczego wkładu autora w formułowaną treść (wypełnianie ankiet, pisanie pocztówek, podań, ogłoszeń, listów, notatek, praca nad recenzją, wypracowaniem, esejem itd.).

Диалог pod tym względem nie jest tak precyzyjny. Niemal równoległe z treningiem pisowni następują zadania, w których są wymagane pisemne odpowiedzi na pytania, wstawianie słów, układanie zdań, proste tłumaczenia. W zasadzie te

zadania można byłoby uznać za trening pisowni, ponieważ bazują one na wprowadzanym materiale. Uczeń otrzymuje dokładną wskazówkę, o jakie wyrażenia chodzi. Jego praca polega więc tak naprawdę na prawidłowym przyporządkowaniu poznanego lub podanego wyrażenia. Grafika jest więc w tych zadaniach wykorzystywana jako środek pomocny w utrwalaniu wprowadzanego materiału. Jest to przemyślany i jak najbardziej zasadny wariant nauczania, który nie zniechęca ucznia do wysiłku w pracy z nowym – tak różnym od jego ojczystego – zapisem graficznym.

Jednocześnie już od pierwszej jednostki tematycznej są wymagane bardziej twórcze i, co się z tym wiąże, trudniejsze odpowiedzi pisemne. Są one formułowane zazwyczaj jako pisanie e-maila (o sobie, o swoich zainteresowaniach). Powyższa taktyka metodyczna wpisuje się w postulaty promowanego we współczesnej glottodydaktyce podejścia komunikacyjnego. Jednak zważywszy na fakt, że uczeń zapoznał się jedynie ze skromną listą wyrażen i nie potrafi jeszcze samodzielnie generować zdań, jego „list” może być jedynie wypowiedzią, która powieli treść podręcznika. Praktyka dydaktyczna pokazuje, że zadania dydaktyczne promowane jako komunikacja na wczesnym etapie edukacyjnym są raczej powielaniem zaprezentowanych w podręczniku określonych wzorców językowych, które w odniesieniu do konkretnego ucznia z reguły nie realizują postulatu szczerości i prawdy – nie spełniają więc tym samym podstawowych wyznaczników przyjętych w pragmalingwistyce w przebiegu rzeczywistej komunikacji. Zadania te, jeśli rozumieć je jako wprowadzanie przez ucznia do otoczenia za pomocą języka rosyjskiego informacji o sobie, wymagają szczególnego nadzoru nauczyciela i zastosowania dodatkowych technik pracy. Praca na lekcji może zbliżać się wtedy do schematu metody audiolingwalnej. Zgodnie z nią uczeń dostaje od nauczyciela przetłumaczony gotowy wzorzec – zapisuje go, przyswaja i odtwarza w całości jako „swój” model zachowania komunikacyjnego. W przeciwnym wypadku, jeśli uczeń wykorzysta jedynie te treści, które są mu znane z podręcznika, jego wypowiedź pisemna nie będzie miała nic wspólnego z rzeczywistym procesem informowania o sobie. Warto uwzględnić ten fakt podczas planowania przebiegu lekcji.

Wątpliwości budzi sposób nauczania pisowni w omawianym podręczniku, szczególnie na początkowym etapie. Nie wydaje mi się, aby zaproponowana skromna lista ćwiczeń wprowadzających grafikę i nie dość wystarczające ich urozmaicenie były w stanie zagwarantować dostatecznie sprawne opanowanie cyrylicy. Chyba że nauczyciel skorzysta dodatkowo z tradycyjnej formy pracy w zeszytach. Ponadto nie jest jasno przedstawiony podział na grafikę stosowaną w tekstach publikowanych oraz na grafikę tekstu pisanego odręcznie. Owszem, uczeń jest zapoznany z formą pisma odręcznego. Wprowadza się zadania polegające na odwzorowaniu tegoż pisma, jednak lista słów jest niewielka (zad. 3/108; zad.

3/110; zad. 2/112, zad. 3/112, zad. 3/114). Poza tym, trenowane odwzorowania nie wyczerpują wszystkich możliwych trudności w łączeniu liter, a także nie znajdują zastosowania w późniejszych ćwiczeniach. Jednak – co istotne – brak jest klarownego wzorca, który pokazywałby relację: forma stosowana w druku – odpowiednik w zapisie odręcznym. A przecież jest to duża trudność w opanowaniu pisowni rosyjskiej. Ponadto w większości zadań w obrębie jednego ćwiczenia są łączone obie te formy (zad. 4/108; zad. 5/109; zad. 5/110; zad. 7/111, zad. 8/111 i inne). Niestety należy ocenić, że nauczanie pisowni w takim kształcie, jak proponuje to *Диалог*, nie pomoże – choćby w nieznacznym stopniu – zbliżyć się Polakowi do wzorca, jakim jest pismo rodowitych użytkowników języka rosyjskiego, które jest, jak wiemy, specyficzne ze względu na wypracowane w szkole podstawowej nawyki kaligraficzne.

Żyjemy w dobie Internetu i pisma w jego wariantach elektronicznych. Jak najbardziej zasadne jest mówienie o tym, że obcokrajowiec nie musi starać się opanować pisowni obcojęzycznej w ideale. Jednak brak precyzyjnego określenia, jakiego wariantu pisma chcemy nauczyć (łączenie pisma drukowanego i odręcznego z niedostatecznie dobrze opanowanym zarówno jednym jak i drugim) spowoduje, że grafika może być stosowana w sposób chaotyczny. Przyzwyczajenia nabyte na etapie początkowym utrwala się tylko w toku dalszego poznawania języka. Uogólniając ten wątek trzeba odnotować, że brak jednolitej dominandy metodycznej w tym zakresie na pewno stanowi znaczące utrudnienie w opanowaniu prawidłowych nawyków w pisowni rosyjskiej.

Należy podsumować, że zadania powtórzeniowe trenujące poszczególne sprawności, które kończą każdy rozdział są zaopatrzone w klucz z odpowiedziami. Przewidywalność tych ćwiczeń buduje u ucznia poczucie sukcesu, a także gwarantuje skuteczność podczas ewentualnej pracy samodzielnej, co działa motywująco w procesie uczenia się języka obcego. Na atrakcyjność podręcznika wpływa także możliwość sprawdzania swoich umiejętności na platformie wsipnet.pl. Rozwiązywanie zadań w formie online sytuuje podręcznik na liście wydań nowoczesnych i przyciągających uwagę uczniów. Fakt ten zasługuje na wyraźne podkreślenie.

Sprawności językowe bezpośrednio wiążą się z nauczaniem **elementów języka**. Należą do nich: wymowa wraz z intonacją i akcentuacją, słownictwo, gramatyka oraz nauczanie pisowni. W pozycji *Диалог* poziomy języka nie są traktowane z jednakową uwagą. Niestety, można odnieść wrażenie, że zaniedbywana jest dbałość o poprawną artykulację. Świadczy o tym skromna ilość i rodzaj zastosowanych ćwiczeń. Pracując z podręcznikiem *Диалог* uczeń nie otrzymuje dostatecznie obszernego materiału w zakresie rozpoznawania i produkowania nowych dźwięków. Zbyt mało miejsca poświęcono treningowi konstrukcji intonacyjnych (zad. 4/14, zad. 6/15, zad. 7/18). Świadomość w zakresie akcentuacji wyrazowej – która jest przecież szczególnie trudna dla Polaka – kształtują tylko nieliczne

zadania w podręczniku (zad. 9/16, zad. 5/17) oraz zeszytcie ćwiczeń (zad. 7/109, zad. 4/110). Reasumując, poziom fonetyczny jest potraktowany z niedostateczną uwagą. Może to mieć niestety negatywne skutki w opanowaniu prawidłowych nawyków artykulacyjnych.

W dobie podejścia komunikacyjnego największą uwagę przywiązuje się do umiejętnego przekazu informacji, co jest z kolei uzależnione od stopnia opanowania słownictwa. Przekaz informacji najsilniej bowiem blokują braki w zasobie leksykalnym. Pozycja *Диалог* jak najbardziej wychodzi na przeciw temu postulatowi. Wprowadzeniu i utrwalaniu słownictwa poświęcono najwięcej miejsca. Również zastosowane techniki pracy reprezentowane przez zróżnicowane typy poleceń (dobierz, rozpoznaj, odgadnij, znajdź, wstaw, ułóż, dopisz, podpisz, uzupełnij, napisz) potwierdzają, że treningowi leksykalnemu poświęcono należytą uwagę.

Gramatyka jest najbardziej kontrowersyjną kwestią, ponieważ w podejściu komunikacyjnym jej nauczanie nie jest priorytetem. Jednak należy mieć na względzie, że ignorowanie poprawności gramatycznej może zachwiać skuteczność przekazu i zaburzyć działania komunikacyjne. *Диалог* w sposób wyważony dba o zachowanie tej zasady. Trudność gramatyczna jest wprowadzana z metodyczną konsekwencją – prezentacja, utrwalanie konstrukcji w ćwiczeniu i stosowanie jej podczas działania językowego. Dodatkowo, trudność gramatyczna jest konfrontowana z językiem polskim. Komentarz jest wprowadzany w języku ojczystym i dodatkowo wyszczególniony graficznie. Ponadto uczeń utrwala materiał w zeszytcie ćwiczeń. Jest również odsyłany do znajdujących się na końcu podręcznika tabel gramatycznych, w których są zamieszczone paradygmaty. Dzięki temu wiedza gramatyczna nie jest przyswajana fragmentarycznie i nie ogranicza się jedynie do konstrukcji użytej w tekście, ale staje się uporządkowana. Uczeń dostrzega szerszy kontekst gramatyczny użytego wyrazu, co może pozytywnie wpływać na budowanie jego świadomości w zakresie funkcjonowania systemu języka rosyjskiego. Podręcznik nie budzi zastrzeżeń na etapie wprowadzenia materiału gramatycznego. Decyzja o tym, jakiej formy uczeń się uczy, jest skorelowana z sytuacją komunikacyjną, odpowiednią leksyką, odwołuje uwagę ucznia do wcześniejszego materiału. Dominuje technika dedukcyjnego wprowadzania materiału gramatycznego. Jednak są i próby indukcyjnego nauczania gramatyki. Poprzez polecenia typu *Wpisz czasownik любить w odpowiedniej formie. Pamiętaj, że czasownik любить odmienia się tak, jak czasownik любить* (zad. 7A/85), uczeń jest konfrontowany z utrwaloną już wiedzą gramatyczną, przez co kształtowane jest jego samodzielne wnioskowanie. Również polecenia typu *Wpisz na podstawie zdań z ćwiczenia 9a końcówki rzeczowników* (zad. 9B/87), samodzielne uzupełnianie zasady gramatycznej (s. 60, 61) budują świadomość gramatyczną ucznia.

Jednak etap utrwalania jest zbyt mało urozmaicony. Realizuje się w przeważającej większości poprzez uzupełnianie słów w odpowiedniej formie. Skromna jest

też liczebność zadań utrwalających (jedno-dwa polecenia). Nie dają one szansy na wypracowanie u ucznia nawyków językowych. Brak jest skonsolidowanych zadań na wykształcenie mechanicznego działania w obrębie wdrażanej struktury gramatycznej. Zastosowany dryl językowy poprzez trening w postaci, na przykład, zadań na imitację, substytucję, transformację dałby szansę na swobodniejsze stosowanie konstrukcji w działaniu mownym w autentycznej komunikacji.

Jeśli chodzi o kwestię **doboru wykorzystanych tekstów**, to podręcznik *Диалог* opiera pracę na dialogach, które są zawsze dostosowane do zawartej w lekcji jednostki tematycznej i trudności gramatycznej. Zdarzają się także teksty w formie listu (s. 58, s. 59), oraz teksty spójne odpowiadające jednostce tematycznej (s. 97), które są również odpowiednio preparowane. Brak jest informacji na temat źródeł ich pochodzenia, co może tylko potwierdzać, że są one autorską propozycją. Opracowane teksty dydaktyczne niewątpliwie stanowią istotne źródło potrzebne do opanowania słownictwa w określonym kręgu tematycznym. Jednakże brak jest tzw. tekstów autentycznych, które pochodziłyby z prasy, Internetu, literatury. Podręcznik zawiera jedno ćwiczenie z tekstem rymowanek trenujących trudność fonetyczną (s. 23). Innowacyjnemu nauczycielowi, który chciałby uatrakcyjnić tok lekcji pozostaje poszukiwanie dodatkowych źródeł autentycznie brzmiących tekstów, w tym ulotek, ogłoszeń, ankiet, piosenek, rymowanek, łamańców językowych, humoresek, bajek, wierszy, fragmentów prozy, treści o charakterze popularnonaukowym.

W dobranych tekstach nie ma także różnicy pomiędzy formą języka w zapisie audio a tekstem pisanym. Tym sposobem język podręcznika jako całość tworzy specyficzny wariant języka, który został dostosowany do potrzeb nauczania szkolnego.

Kontynuując ten wątek, warto odnotować, że w kwestii **użytych środków językowych** podręcznik stara się promować działania komunikacyjne. Są wprowadzane pewne wzorce zachowań mownych potwierdzające realizację intencji w aktach mowy (etykieta językowa, np. zwrot grzecznościowy użyty w liście, formuła pisanego życzenia, wzorce replik stosowanych w zwyczajowych sytuacjach zawierania znajomości). Dołączony jest nawet wykaz emotikonów używanych w rosyjskiej korespondencji elektronicznej, wzorce pisania wiadomości SMS. Zabiegi te znacznie uwspółcześniają materiał, a podręcznik zyskuje na atrakcyjności. Deficytem są repliki reagujące, których opanowanie zbliżałoby ucznia do rzeczywistej komunikacji, rozumianej w aspekcie ról nadawczo-odbiorczych. Ponadto nie są propagowane konstrukcje właściwe rosyjskiej komunikacji mownej (zdania bezosobowe, tryb niedokonany w funkcji trybu dokonanego, transpozycje podmiotu i orzeczenia), choćby tylko w charakterze leksyki pasywnej, na przykład w tekstach słuchanych. W naturalnej komunikacji dialog w kontakcie mownym,

monolog w mówieniu, monolog w pisaniu są różnicowane z punktu widzenia doboru środków językowych i stosowanych strategii językowych. W omawianym podręczniku są one niestety oparte na podobnym wzorcu składniowym oraz uwzględniają tę samą leksykę. Tym samym wszystkie trzy obszary powielają ten sam model zachowania językowego. Z tego względu podręcznik nie propaguje komunikacji w takim kształcie, jak jest to proponowane w językoznawstwie zorientowanym komunikatywnie.

Postulat interkulturowy, zarówno w zakresie wprowadzanych tekstów, jak i środków językowych, jest realizowany dość schematycznie. Treści specyficzne jedynie dla kultury rosyjskiej lub znacząco różniące się od polskiej nie są w nim zbyt wyraźnie eksplikowane. Wyjątek stanowią fotografie kilku symboli stereotypowo kojarzonych z Rosją (Matrioszka, Plac Czerwony, Dziadek Mróz, samowar, zdjęcie koperty rosyjskiej), rosyjskie imiona i toponimy, sporadycznie patronimiki. Także sama Rosja jest przedstawiona jako monolit kulturowy i etniczny. Język rosyjski w podręczniku *Дуаноз* staje się instrumentem, za pomocą którego są transmitowane ogólne treści, które są wspólne dla tzw. typowego mieszkańca współczesnego świata. W takiej formie bardzo dobrze sprawdziłby się jako kod stosowany pomiędzy nierodowitymi użytkownikami języka. Jednak używany w kontakcie z przedstawicielem kultury rosyjskiej może ujawnić szereg deficytów komunikacyjnych, wynikających z niezrozumienia i nieznanomości realiów rosyjskich. Wyważony i pozbawiony kwestii dyskusyjnych sposób prezentacji materiału może być uznany za wartość omawianej pozycji. Przez innych może być oceniony jako specyficzny *politically correct*.

Jeśli chodzi o **kompozycję podręcznika**, to organizacja treści wprowadzanych w każdej jednostce lekcyjnej jest konsekwentna i powiela podobny wzorec. W każdym rozdziale znajdujemy wykaz trudności gramatycznych, fonetycznych, ortograficznych, które są realizowane w wybranym zakresie tematycznym (człowiek, szkoła, życie rodzinne i towarzyskie, zdrowie). Są one podporządkowane nadrzędnemu celowi, jakim jest komunikacja. Korzystanie z podręcznika ułatwiają piktogramy symbolizujące słuchanie, pracę projektową lub zadania maturalne o podwyższonym stopniu trudności. Ważne informacje z zakresu gramatyki są umieszczone w kolorowych tabelkach i również opatrzone odpowiednim piktogramem. Dodatkowo wiedzę systematyzuje *resume* gramatyczne zamieszczone na końcu książki, do którego uczeń jest odsyłany. Dzięki wprowadzonemu układowi podręcznika kroki dydaktyczne są jasno sprecyzowane.

Każde ćwiczenie jest opatrzone poleceniem w języku rosyjskim i polskim. Układ bilingwalny ma niewątpliwie zalety; utrwała modelowe zachowania mowne z możliwością skonfrontowania ich z językiem ojczystym. W aspekcie psychologicznym eliminuje u ucznia strach przed niezrozumieniem zadania. Rozdziały

rozpoczyna wykaz zagadnień, które będą przedmiotem nauczania, a kończy lekcja powtórzeniowa. Buduje to spójną koncepcję w zakresie wyznaczania celów i osiągniętych efektów kształcenia.

W zeszycie ćwiczeń po każdym rozdziale jest zamieszczony słowniczek rosyjsko-polski, który objaśnia wyrazy i zwroty przydatne do opanowania każdej jednostki tematycznej. Leksyka jest pogrupowana według przynależności gramatycznej, tematycznej oraz funkcyjnej. Taki podział początkowo może budzić wątpliwości, gdyż w niektórych przypadkach włączenie słowa do grupy tematycznej wyklucza jego klasyfikację gramatyczną (*носки, фотоаппарат* należą do grupy popularnych prezentów, jednak nie figurują wśród rzeczowników). Przyjęta koncepcja ma jednak swoje uzasadnienie. Priorytetem jest podział leksyki na obszary tematyczne, co ułatwia uczniowi działania komunikacyjne w obrębie poruszanych zagadnień. Leksyka, która nie poddaje się klasyfikacji w obszarze wybranego pola tematycznego, jest klasyfikowana zgodnie z przynależnością gramatyczną. Zasada ta jest konsekwentnie przestrzegana we wszystkich jednostkach lekcyjnych. Dlatego w toku korzystania z podręcznika można ją z powodzeniem zaakceptować.

Na osobne omówienie zasługuje fakt, że do słowniczka włączono połączenia wyrazowe, które są utrwalone w rosyjskim uzusie i stanowią różnicę w konfrontacji polsko-rosyjskiej. Znalazły się tam kolokacje werbo-nominalne (*вызвать врача на дом, смотреть телевизор, принять душ*), jednostki z odmienną w obu językach rekcją (*слушать (что?) музыку*). Uwzględnione zostały także połączenia czasownikowe, których usystematyzowanie jest istotne ze względu na różnice w uszczegółowieniu/uogólnieniu ich zakresu znaczeniowego w obu językach (*учить (что?) физику; учиться (где?) в техникуме; учиться (как?) хорошо*) i odpowiadający im polski czasownik *uczyć się* (*czego? gdzie? jak?*). Uwzględnianie tych połączeń w procesie nauczania języka obcego jest istotne ze względu na ich nierozzerwalność jako jednostek przekładu. Fakt, że pojawiają się one w słowniczku, pomaga użytkownikom podręcznika uniknąć transferu negatywnego w budowaniu wypowiedzi. Jest to nowoczesne podejście do nauczania i systematyzacji leksyki obcojęzycznej uwzględniające najnowsze poglądy językoznawcze.

Warto również przyrzeć się **organizacji materiału** w ramach zaproponowanych jednostek tematycznych. Nadrzędne są rozdziały. W ich obrębie są wyszczególnione, z reguły trzy, tematy precyzujące sekcje tematyczne. Te z kolei zawierają ćwiczenia, które koncentrują się na wiodącej trudności leksykalno-gramatycznej. Liczba ćwiczeń w poszczególnych sekcjach tematycznych nie jest równa. Na przykład rozdział *В школе* w sekcji *Одноклассники* proponuje dwadzieścia dwa zadania, *С понедельника по пятницу* – szesnaście zadań, a podtemat *Мир наших увлечений* zawiera piętnaście poleceń. Dla porównania rozdział *Наше здоровье* też dzieli się na trzy sekcje tematyczne, które zawierają odpowiednio

siedem, dziesięć i dziewięć ćwiczeń. Dodatkowo, na poszczególnych etapach realizacji materiału uczeń jest odsyłany do zeszytu ćwiczeń. Ze względu na liczbę zadań, ich typ, stopień trudności, a więc i ilość czasu potrzebną do ich wykonania, zaproponowany podział nie więc jest proporcjonalny. Niemniej, w koncepcji Autora można odnotować prawidłowość metodyczną. Sekcje tematyczne zawsze rozpoczynają się od percepcji audialnej. Po nich następują zadania na rozumienie, mówienie, a także pisanie, w których wyeksponowany jest nowy materiał leksykalny oraz trudność gramatyczna. Powtarzalność tego układu jest w miarę cykliczna w obrębie każdej sekcji tematycznej i względnie niezależna od ilości zadań w sekcji. Te minijednostki z reguły trenują wszystkie wymagane sprawności, mogą więc być podstawą do sporządzenia konspektu lekcji. Należy przy tym stwierdzić, że polecenia nie powielają tego samego schematu przy jednoczesnej dużej konsekwencji w organizacji materiału. Dobór i kolejność ćwiczeń pozwalają na płynne prowadzenie lekcji. Są to niewątpliwie atuty podręcznika *Диалог*. Reasumując, należy odnotować, że schemat zastosowany przez Autora w obrębie sekcji tematycznych może być wskazówką podczas planowania materiału w podziale na jednostki lekcyjne. Niemniej, wskazana jest gruntowna analiza treści podręcznika na etapie predydaktycznym. Nauczyciel może w tym względzie wspomóc się rozwiązaniami metodycznymi zamieszczonymi na stronie internetowej WSiP (wsipnet.pl). Znajduje się tam szczegółowo opracowany przewodnik metodyczny do podręcznika. Składają się na niego: program nauczania, zaplanowany rozkład materiału, plan wynikowy oraz elektroniczna wersja książki dla nauczyciela. Nauczyciel ma więc do wyboru samodzielne podejście do pracy podręcznikiem lub zawierzenie opracowaniu metodycznemu. Ostateczna decyzja zależy od jego własnych preferencji.

Диалог wywiera bardzo dobre **wrażenie estetyczne**. Szata graficzna jest nowoczesna i przyciąga uwagę. Zawiera fotografie realnych postaci – przedstawicieli kultury rosyjskiej (Anton Czechow, Jurij Gagarin, Anna Kurnikowa) oraz anonimowe zdjęcia osób w różnych sytuacjach życiowych. Sporo jest fotografii młodzieży. Są atrakcyjne i współczesne. Ich odbiór jest jednoznacznie pozytywny. Potencjalny użytkownik *Dialogu* może się z nimi chętnie identyfikować. W podręczniku znalazły się również ryciny, obrazki humorystyczne. Liczba ilustracji jest spora. Jednak poprawnie korespondują one z przekazywanymi treściami, co łagodzi wrażenie „przeładowania”. Całość jednoznacznie sytuuje *Диалог* na liście pozycji, które promują model zachowania, życia i wyglądu charakterystyczny dla współczesnego mieszkańca nowoczesnego świata. Jeśli spojrzeć na ten aspekt w szerszej perspektywie, to moim zdaniem *Диалог* przyczynia się do eliminowania negatywnych stereotypów względem *rossików*, które wciąż jeszcze pojawiają się w polskiej sferze mentalnej i przestrzeni społecznej. Podręcznik jest pod wieloma względami pozycją nowoczesną, która zachęca jego potencjalnego użytkownika do poznawania języka rosyjskiego.

SPRAWOZDANIA

Konferencja naukowa „Refleksja w uczeniu się i nauczaniu języków obcych”,
Wrocław 9–11 września 2013

W dniach 9–11 września 2013 roku odbyła się kolejna konferencja naukowa Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego. Organizatorami byli: Instytut Filologii Angielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego oraz Wydział Nauk Humanistycznych i Społecznych Karkonoskiej Państwowej Szkoły Wyższej w Jeleniej Górze. Wzięło w niej udział około stu czterdziestu uczestników z różnych ośrodków naukowych w Polsce.

W pierwszym dniu konferencji na posiedzeniu plenarnym zostały wygłoszone dwa referaty. Stefania Walasek przedstawiła wykład na temat „*Powinności nauczyciela*” wiejskiego w XIX i na początku XX wieku, w którym omówiła zadania, zakres obowiązków i postawy wobec procesu dydaktycznego nauczycieli na przełomie XIX i XX wieku. Weronika Wilczyńska w swoim wystąpieniu zatytułowanym *Myślenie automatyczne a myślenie refleksyjne, czyli o podejmowaniu decyzji językowych w J2* skupiła się na psychologicznych aspektach kontroli działań komunikacyjnych w J2, eksponując koncepcję umysłu w ujęciu D. Kahnemana.

W ciągu trzech dni konferencji obrady odbywały się w kilku sekcjach. Tematem wiodącym była refleksja jako pole badawcze glottodydaktyki. W sekcji „Techniki i narzędzia używane do pobudzenia refleksji” przedmiotem uwagi były zagadnienia dotyczące samooceny i kontroli wyników nauczania, wykorzystania protokołu głośnego myślenia w badaniach, coachingu jako metody wspierania procesu dydaktycznego, poradników metodycznych, zadań projektowych, wirtualnej klasy, badań biograficznych (Magdalena Witkowska *Refleksja w działaniu – o wykorzystaniu protokołu głośnego myślenia (TAP) do pobudzania refleksji przyszłych nauczycieli języka angielskiego*; Adrian Golis *Samoocena i kontrola wyników nauczania uczniów klas 1-3 szkoły podstawowej na przykładzie języka angielskiego*; Halina Wiśniewska *Podejście coachingowe jako narzędzie służące rozwojowi reflek-*

sji w nauczaniu języków obcych; Ewa Andrzejewska Poradnik metodyczny jako narzędzie rozwijania refleksji nauczyciela języków obcych; Gabriela Gorąca-Sawczyk Zadania projektowe jako impuls do rozważań na temat poszerzania świadomości kulturowej na zajęciach z języka obcego; Wioletta Anna Piegzik Od refleksji do konstruowania wiedzy i wspólnoty komunikacyjnej: wyniki badania w działaniu; Mariusz Kruk Refleksja w uczeniu się gramatyki na lekcjach języka angielskiego z wykorzystaniem zasobów Internetu i wirtualnego świata; Anna Jaroszevska Badania biograficzne jako źródło refleksji nad procesami nauczania/uczenia się języków obcych).

W sekcji „Refleksja osoby uczącej się” sporo uwagi poświęcono nauczaniu wymowy, uczniom uzdolnionym językowo oraz słabym, badaniom prowadzonym w szkolnictwie wyższym (Aleksandra Wach *Wspomaganie refleksyjności w procesie uczenia się wymowy języka angielskiego poprzez wykorzystanie technologii*; Małgorzata Baran-Łucarz *‘Musimy je pisać?’, ‘Ale po co?’ – podejście studentów filologii angielskiej do pisania refleksji związanych z uczeniem się wymowy*; Krzysztof Nerlicki *Nauka języków obcych w poglądach uczących się: przegląd metod i dotychczasowych wyników badań*; Ewa Piechurska-Kuciel *Poglądy na naukę języka obcego u osób z wysoką i niską gotowością komunikacyjną w języku obcym uczniów*; Weronika Markowska *Refleksja w nauczaniu wymowy języka rosyjskiego: z punktu widzenia nauczyciela i studenta*; Adriana Biedroń *Zdolność do autorefleksji uczniów ponadprzeciętnie uzdolnionych językowo*; Mirosława Anna Domińska *Jak się uczyć? Pomoc słabszym uczniom*; Marzanna Karolczuk *Rola refleksji w przygotowaniu ucznia do komunikacji międzykulturowej na lekcji języka rosyjskiego (drugiego obcego)*; Izabela Bawej *Język obcy jako obiekt refleksji na poziomie zaawansowanym – badania ankietowe*).

Tematyka sekcji „Refleksja w europejskiej polityce językowej” znalazła odzwierciedlenie w następujących prezentacjach: Iwona Janowska *Refleksyjność w świetle tekstów Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*; Magdalena Urbaniak *Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków jako narzędzie wspierające refleksję w procesie kształcenia nauczycieli*; Małgorzata Jedynak *Działania Unii Europejskiej a rozwijanie refleksji nad procesem uczenia się i nauczania języka obcego*; Liliana Szczuka-Dorna *Rola i potrzeba refleksji w dokumentach Rady Europy i Unii Europejskiej, dotyczących nauczania i uczenia się języków obcych*.

Referenci poruszali się również w kręgu zagadnień związanych z osobą (przyszłego) nauczyciela. W sekcji „Refleksja nauczyciela” badania omówili: Magdalena Białek *Refleksje nauczycieli jako podstawa identyfikacji i analizy ich potrzeb szkoleniowych*; Anna Buczko *Samoocena jako integralna część refleksyjnej praktyki nauczyciela języków obcych*; Dorota Werbińska *Uczenie się z biografii zawodowej: Refleksje autobiograficzne emerytowanych nauczycielek języka obcego*;

Nina Barłózek *Refleksja nad znaczeniem inteligencji emocjonalnej w zawodzie nauczyciela*; Anna Pol *Refleksyjność jako kluczowa cecha kompetentnego nauczyciela języka obcego*. Natomiast w sekcji „Refleksja studenta-przyszłego nauczyciela” referaty prezentowali: Halina Widła *Miejsce na refleksję przyszłych nauczycieli w dobie nowych technologii*; Tomasz Róg *Praktyk oczami praktykanta*; Zofia Chłopek *Student tuż przed licencjatem – refleksyjny czy odtwórczy?*; Iwona Dronia *Refleksja w nauczaniu gramatyki praktycznej studentów filologii angielskiej niezbędnym komponentem rozwoju kompetencji metodycznej nauczyciela*; Hadrian Lankiewicz *Wykorzystanie form rozmowy (poszukującej i krytycznej) jako refleksji na temat konstrukcjonistycznej natury wiedzy i języka*.

Badania obejmujące interdyscyplinarność zajęć w klasie językowej, rozwijanie świadomości ucznia, perspektywy kształcenia zawodowego, testowanie uczniów, proces nauczania i uczenia się języka japońskiego, uwarunkowania osobowościowe ucznia, psychologię pozytywną, treści kształcenia, zjawisko bilingwizmu nienatywnego były przedmiotem uwagi w sekcji „Nowe podejścia w glottodydaktyce” (Bernadeta Wojciechowska *Refleksja nad warstwą implicytną wypowiedzi w procesie rozwijania kompetencji rozumienia radiowego dyskursu publicystycznego*; Agnieszka Kościńska *Nowe wyzwania i perspektywy w kształceniu zawodowym – przygotowanie nauczycieli języka obcego do nauczania języka obcego zawodowego*; Katarzyna Kwiek *MBTI czyli wskaźnik psychologiczny Myersa-Briggsa a wybór drogi zawodowej studentów romanistyki*; Jacek Rysiewicz *Tzw. ‘testy predyspozycji językowych’ do gimnazjum są szkodliwe społecznie*; Krzysztof Olszewski *Refleksja leksykografa – o trudnościach w pracy ze słownikami języka japońskiego i metodach ich pokonywania*; Joanna Wypusz *Koncepcja DaFnE w Polsce – konieczność czy mrzonka?*; Bartłomiej Drozd *Badania terenowe a refleksja badacza kultury, czyli jak poznać kulturę danej społeczności*; Maciej Smuk *Savoir-êre: wyzwanie epistemologiczne*; Sonia Szramek-Karcz *Refleksja nad bilingwizmem nienatywnym (NNB) w Polsce*).

W ramach sekcji „Refleksja w edukacji” referaty wygłosili: Lech Zabor, Agnieszka Rychlewska *Zdolność ucznia do podejmowania refleksji w procesie poprawy błędów w języku mówionym*; Sabina Nowak *„Ta kartka na mnie patrzy” – czyli o refleksji oczami uczących się*; Magdalena Wawrzyniak-Śliwska *Refleksja studentów studiów filologicznych – zaniedbania, opór i pozorowanie refleksji*; Kamila Ciepela *Refleksja jako czynnik identyfikujący we wspólnocie praktyków*.

W konferencji wzięli też udział badacze strategii uczenia się w zakresie rozwijania sprawności rozumienia ze słuchu, przyswajania leksyki oraz podsystemu gramatycznego i ortograficznego języka obcego. W sekcji „Rola strategii uczenia się” wystąpili: Mirosław Pawlak *Użycie strategii uczenia się podczas wykonywania ćwiczeń gramatycznych: Wyniki badań*; Anna Sulikowska *Rola strategii pamięciowych w sterowanej akwizycji języka obcego*; Mieczysław Gajos *Strategie kognitywne*

w przyswajaniu relacji fonogramicznych w języku francuskim; Adriana Prizel-Kania *Podejście strategiczne do nauczania sprawności rozumienia ze słuchu*; Aleksandra Chirkowska, Marcelina Kałasznik *Nauczanie akademickie z punktu widzenia doktorantów – Analiza refleksji i „strategii” nauczania młodych naukowców*.

Problemy badawcze podejmujące zagadnienia kulturowe w sekcji „Świadomość (inter)kulturowa” omówili: Krystyna Mihałka *„Nie lubię Niemców, bo nie” – o autorefleksji w postrzeganiu innych* oraz Adam Jarosz *O wymuszonej refleksji czyli o (nie)obecności nowych modeli rodziny w nauczaniu języka francuskiego w Polsce*.

W innych wystąpieniach skupiono się na kształceniu studentów. W sekcji „Kształcenie w szkolnictwie wyższym” referaty wygłosili: Sabina Nowak *Rola refleksji i samooceny w rozwijaniu zintegrowanych umiejętności językowo-przedmiotowych w szkole wyższej – doniesienie naukowe*; Przemysław Wolski *Przedsiębiorczość w przygotowaniu nauczyciela języka obcego do zawodu*. Natomiast w sekcji „Kształcenie akademickie i specjalistyczne” badania prezentowali: Katarzyna Molek-Kozakowska *Dyspozycja krytyczna jako kompetencja akademicka*; Anna Małgorzewicz *Refleksja w dydaktyce przekładu*; Iwona Gajewska-Skrzypczak *Język specjalistyczny – wyzwaniem dla nauczyciela i studenta?*

W kolejnym bloku referatów wygłoszonych w sekcji „Refleksja w pedagogice ogólnej i glottodydaktyce” poruszono zagadnienia związane z różnymi aspektami badań w zakresie kształcenia osób dorosłych (Krystyna Drożdżał-Szelest *Miejsce i rola refleksji w nauczaniu języków obcych z punktu widzenia słuchaczy studiów podyplomowych na neofilologii*; Elżbieta Gajewska, Magdalena Sowa *Refleksyjna praktyka w nauczaniu języka specjalistycznego*; Dorota Pudo *Rola refleksji w nauczaniu dorosłych słuchaczy komercyjnych kursów językowych*; Agnieszka Kubiczek *Świadomość glottodydaktyczna jako cel kształcenia nauczycieli języków obcych*).

W sekcji „Rola oceniania w glottodydaktyce” referaty prezentujące problematykę samokontroli w procesie uczenia się języka obcego oraz konstruowaniu zadań egzaminacyjnych wygłosili: Urszula Paprocka-Piotrowska *Autokorekta w wypowiedziach obcojęzycznych. O zdolności refleksji i samooceny*; Radosław Kucharczyk *Jak definiować poprawność językową w epoce wielojęzyczności? Kryteria oceny ustnego egzaminu maturalnego z języka obcego nowożytnego*.

W sekcji „Rozwijanie kompetencji komunikacyjnej” badania zaprezentowali: Joanna Górecka *Rozwijanie i ocenianie kompetencji komunikacyjnej w interakcjach online: wypracowywanie siatek oceny dla zadania dyskusji*; Agnieszka Nowicka *Działania metakomunikacyjne w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej w JO*; Liliana Piasecka *Tekst literacki w nauce języków obcych*; Olga Majchrzak *Dzienniki a rozwijanie umiejętności pisania w języku obcym*.

Drugiego dnia konferencji odbył się Walny Zjazd PTN. Wybrany został nowy Zarząd na lata 2013-2016. Przewodniczącym Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego został prof. dr hab. Mirosław Pawlak. Tego samego dnia interesujący referat plenarny na temat *Możliwości wykształcenia refleksyjnych uczniów przez refleksyjnych nauczycieli* wygłosiła Maria Wysocka.

W trakcie konferencji odbyły się również ciekawe warsztaty dotyczące technik przekładu, sposobów rozwijania sprawności pisania, kompetencji kulturowych oraz wykorzystania tekstów poetyckich na lekcji języków obcych.

Konferencję zamknęły dwa wystąpienia plenarne. Elżbieta Zawadzka-Bartnik wygłosiła referat zatytułowany *Refleksja w zawodzie nauczyciela – założenia a realne możliwości realizacji*, natomiast Anna Niżegorodcew podjęła ważne rozważania na temat kształcenia akademickiego (*Pomiędzy autonomią a standaryzacją: krytyczne spojrzenie na tzw. efekty kształcenia w programach studiów neofilologicznych*).

Konferencyjnym obradom towarzyszyły imprezy kulturalne: występ Zespołu Tańca Dawnego Uniwersytetu Wrocławskiego oraz zwiedzanie i poznawanie historii Wrocławia zabytkowym tramwajem.

Warto podkreślić dobrą organizację konferencji. Formuła, umożliwiająca zmianę sekcji po każdej prezentacji, pozwoliła uczestnikom na swobodny wybór referatów.

Spotkanie prelegentów z różnych ośrodków naukowych stało się okazją do podzielenia się doświadczeniami oraz najnowszymi badaniami z zakresu glotto-dydaktyki.

Marzanna Karolczuk

Białystok

Międzynarodowa konferencja naukowa
„Россия в диалоге культур. Литература. Язык. Фольклор. Идеи”
Toruń 19–20 września 2013

We wrześniu 2013 roku w Toruniu odbyła się międzynarodowa konferencja naukowa „Россия в диалоге культур. Литература. Язык. Фольклор. Идеи”. Liczba nadesłanych zgłoszeń świadczy o niesłabnącym zainteresowaniu tematyką języka, literatury i kultury Rosji. Konferencja zgromadziła ponad stu uczestników z różnych ośrodków naukowych w kraju (Białystok, Bydgoszcz, Gdańsk, Katowice, Kielce, Kraków, Lublin, Łódź, Olsztyn, Opole, Poznań, Rzeszów, Suwałki, Toruń, Warszawa, Wrocław, Zielona Góra) i z zagranicy (Astana, Berlin, Iwanowo, Jekaterynburg, Kirow, Lwów, Magnitogorsk, Moskwa, Nowosybirsk, Omsk, Perm, Ryga, Sankt-Petersburg, Smoleńsk, Tartu, Tiumeń, Tokio, Wołgograd, Wołogda, Woroneż).

Uroczyste otwarcie konferencji miało miejsce 19 września. Część plenarna poświęcona była jubileuszowi 70-lecia Profesora Stefana Grzybowskiego.

Wykłady inauguracyjne wygłosiły trzy osoby. Jako pierwszy zabrał głos Jubilat. Stefan Grzybowski (*Перспективы исследований языка старообрядцев в Польше*) podkreślił znaczenie badań rozpoczętych na początku XXI wieku przez grupę naukowców z UAM w Toruniu w obszarze języka staroobrzędowców, zamieszkałych na terenach Suwałk i Augustowa. Zebrany został obszerny materiał faktograficzny, który jest obecnie poddawany szczegółowej analizie. Rozalia Kasatkina, w zastępstwie Leonida Kasatkina, wygłosiła interesujący referat pt. *Орфоэпические позиции*, wskazując, że na dźwięki i fonemy mają wpływ między innymi zjawiska morfologiczne, leksykalne, słowotwórcze, stylistyczne, socjalne, terytorialne, gender. W trzecim wykładzie plenarnym *Русские вопросы о Достоевском и истории* Marian Broda zaznaczył, że heurystyczne zrozumienie wielkiego pisarza, rosyjskiej intelektualnej i kulturowej tradycji możliwe jest dzięki analizie odpowiedzi na pytania: w jaki sposób Dostojewski rozumie Rosję i jak Rosjanie rozumieją Dostojewskiego.

Po krótkiej przerwie rozpoczęła się druga część konferencji. Uczestnicy konferencji udali się do sal, by wysłuchać referatów prelegentów. Obrady w sekcjach

kontynuowane były również 20 września. Tematyka wystąpień oscylowała wokół pięciu obszarów: literatury, folkloru, językoznawstwa, kultury staroobrzędowców i glottodydaktyki.

Obszar: Literatura

Na uwagę zasługuje wystąpienie Wawrzyńca Popiela-Machnickiego (*Wiktora Jerofiejewa rozmyślania o Europie*), który omawiając twórczość Jerofiejewa, podjął ważną dyskusję o wartościach europejskiej myśli intelektualnej oraz prawdziwej demokracji.

Referaty z zakresu literatury obejmowały również zagadnienia dotyczące obrazu Rosji i Rosjan w tekstach polskich (Joanna Getka *Rosja w drukach polskich wydanych w okresie Sejmu Wielkiego i rozbiorów Rzeczypospolitej (na materiale wydań drukarni bazylikańskich)*), Tomasz Matłęgiewicz *Polski wariant 'Rosyjskiej idei'. Rosja w „Rodzie ludzkim” Stanisława Staszica*, Elżbieta Mikiciuk *Россия в ранне неопубликованной и неизвестной драме Станислава Бжозовского «С дымом пожаров»*, Kamil Dźwinel *Pomódl się, pomódl za Jesienina*. Krzysztofa Marii Sieniawskiego *dialogi z kulturą rosyjską*, Patrycja Spytek *Gustawa Herlinga-Grudzińskiego poszukiwania 'innej Rosji'*, Kamil Szybalski *Obraz obozu radzieckiego w powieści J. Bardacha „Człowiek człowiekowi wilkiem. Przeżyłem Gulag”* oraz Polski i Polaków w tekstach rosyjskich pisarzy i poetów (Olga Rubinczyk *«В объятной пожарами, скорбной Польше ...»: Польша Анны Ахматовой, Julia Podlubnowa Варшава в романе «Так начинался день» А. Савчука*). Anna Kościółek przedstawiła refleksję o wielowymiarowości umierania oraz postawie dziecka wobec procesu odchodzenia ojca (*Dziecko wobec śmierci w „Roku Pańskim” Iwana Szmielowa*). Joanna Nowakowska-Ozdoba przybliżyła twórczość Turgieniewa na tle tradycji gotyckiej (*Iwan Turgieniew a tradycja gotycka*). Aleksandra Zywert podjęła próbę odpowiedzi na pytanie, jak Wiktor Pilewin rozumie pojęcie „labiryntu” (*Миф лабиринта в романе Виктора Пелевина «Шлем ужаса»*). Katarzyna Roman omówiła nurt 'nowego realizmu' na przykładzie twórczości Prilepina, Szargunowa, Pawłowa i Sienczyna (*Realizm jest naszą wiarą. О nurcie 'нового реализма' в najnowsшей прозе роsyjskiej*). Jelena Michalik-Tuzowa dokonała analizy twórczości Wiktorii Płatowej (*Жанровая эволюция в творчестве В. Платовой*). Inna Panek poświęciła swój referat poszukiwaniom wspólnej płaszczyzny w twórczości poetki Mariny Swietajewej i malarza Michaiła Wrubla (*Поэзия Марины Цветаевой а живопись Михаила Врубеля*). Ponadto pojawiła się też analiza czasopism rosyjskich publikujących teksty o tematyce filozoficznej i literackiej (Magdalena Dąbrowska *Русская журналистика и литературные тенденции*

своего времени («Вечера», 1772 г.), Łukasz Gemziak *Участие журнала «Наши современники» в дискуссии о «Детях Арбата» Анатолия Рыбакова*).

Obszar: Językoznawstwo

Wystąpienia z zakresu językoznawstwa dotyczyły zróżnicowanej tematyki. Referenci omawiali procesy zachodzące w obszarach leksykologii, leksykografii, frazeologii, semantyki, semiotyki (Anna Rudyk *Rosyjskie i polskie afektonimy*, Włodzimierz Wysoczański *Znaczenie 'pozytywny, przychylny stosunek do czegoś' w słownictwie języka polskiego i rosyjskiego ostatniego półwiecza. Formacje z pro- i pro-*, Andrzej Charciarek *«Дьявол кроется в деталях» – фраземы в лексикографическом описании*, Adam Jaskólski *О понятии притворства. Семантический анализ*, Magdalena Kawiencka *Rosyjskie i polskie przezwiska w świetle wartości aksjologicznej i semiotycznej*, Tatjana Malinowska *Контаминация и междусловное наложение в современном русском молодежном сленге*, Ewa Gazdecka *Kultura Prawosławia a Kultura Katolicyzmu i jej wyraz na materiale językowym*). Interesujące wystąpienia zaprezentowały osoby, dla których materiałem badawczym był współczesny język rosyjski Internetu, reklamy, dyskursu medialnego oraz prasy (Olga Jakowlewa *Фразеология общественно-политической сферы в современной российской прессе*, Natalia Wiśniewska *Pojęcie 'państwa' w rosyjskim dyskursie medialnym*, Igor Aleksandrow *Представление Евросоюза в российской качественной и массовой прессе*, Michaił Fiedosiuk *Современный российский дискуссионный радиодискурс: язык, логика, культура общения*, Jadwiga Tarsa *Ктулху зохаваит всех! Юмор, ирония, абсурд в Интернет-общении*, Anna Romanik *Языковое манипулирование в рекламах косметических продуктов в русских журналах*, Katarzyna Dembska *Несколько слов о дезориентирующих газетных заголовках (на примере крылатых единиц русского языка)*, Irina Baklanowa *Образ адресата рекламного текста как имплицитный компонент содержания рекламы*).

Obszar: Folklor

Na uwagę zasługuje prezentacja Janiny Gajduk-Nijakowskiej (*Opowieść wspomnieniowa jako przedmiot badań współczesnej folklorystyki*), która w swoim wystąpieniu podkreśliła, że współczesna opowieść wspomnieniowa jako gatunek folklorystyczny, wyjaśnia ważne procesy przeżywanych zjawisk przez jednostkę, wzbogaca badania nad zróżnicowaną tożsamością kulturową poprzez portretowanie lokalnej wspólnoty losu, pamięci i narracji. Agnieszka Gołębiowska-Suchorska (*О чем говорят школьные граффити?*), bazując na materiale zebranym w polskich szkołach podstawowych i gimnazjach, podjęła próbę tematycznej kla-

syfikacji graffiti oraz określenia roli, jaką pełnią dorośli oraz Internet w werbalnym wyrażaniu siebie przez uczniów.

W omawianej sekcji podkreślano znaczenie mediów elektronicznych, mających wpływ na specyfikę współczesnej rzeczywistości, w której funkcjonują również przekazy folklorystyczne. Lidia Kuzniecowa (*Иван Грозный и Дарт Вейдер в современном визуальном интернет-пространстве*) zwróciła uwagę, że przestrzeń Internetu, dzięki umiejętnemu przedstawieniu rzeczywistych (np. Iwan Groźny) i wymyślonych (np. Darth Vader) postaci, może stać się ważnym miejscem dialogu kultur. Podjęto tu również próbę analizy bajek jako gatunku literackiego, w kontekście porównawczym, poszukując w nich polskich, rosyjskich, litewskich czy łotewskich elementów folklorystycznych (Ewa Serafin *Postać matki w ludowej bajce magicznej (zarys problematyki)*, Ewa Stryczyńska-Hodyl *Meta-morfoza. Rosyjskie warianty bajki „Żona węża (425 M)”*, Wioletta Wróblewska *O magicznych cechach jabłoni i jabłek w polskich i rosyjskich bajkach ludowych*). Referaty wygłosili także: Wiaczesław Pozdniejew *Фольклорная смеховая культура на современном самостоятельном искусстве: теория и практика*, Marina Kostuchna *Русско-польские связи в формате настольной игры*, Irina Filippowa *Полевая фольклористика: региональный опыт или тенденции современной науки*, Michaił Aleksiejewskij *Легенды о поезде-призраке в постсоветской России: между фольклором и литературой*. Rozpiętość tematyczna w zakresie badań zjawisk werbalnych i niewerbalnych, zaproponowana przez osoby referujące, świadczy o potrzebie penetracji obszaru dotyczącego folklorystyki.

Obszar: Staroobrzędowcy

Magdalena Ziółkowska-Mówka (*Jakie imię wskazać dziecku? Dylematy staroobrzędowców z północno-wschodniej Polski*), opierając się na materiale imion z terenu suwalsko-augustowskiego, konstatowała w swoim wystąpieniu, że zmieniające się po drugiej wojnie światowej w metrykach urodzeń imiona dzieci dowodzą o swobodniejszym podejściu rodziców do kultury przodków, a tym samym – o postępującej asymilacji starowierców z polskim otoczeniem. Natomiast referat Krzysztofa Snarskiego (*Zespół śpiewaczy Riabina z Gabowych Grądów i jego wkład w zachowanie tożsamości kulturowej staroobrzędowców*) świadczy o potrzebie wzmacniania starowierskiej tożsamości kulturowej. Ciekawe wystąpienie zaprezentowała Joanna Orzechowska (*Milionerzy i filantropi. Sponsorzy klasztoru w Wojnowie z dedykacji książkowych*). Badaczka upatruje w dedykacjach książkowych źródeł informacji, które inspirują do poszukiwań fascynujących wydarzeń z życia nieznanych nam ludzi. Tym samym dowiadujemy się na podstawie zapisków w książkach klasztornej księgozbioru, że za jego drzwiami kipiało życie, przyjmowano gości – rodaków staroobrzędowców z zagranicy, wymieniano do-

świadczenia, poglądy. Natomiast Stefan Pastuszewski (*Przedwojenni popowcy bez legalizacji*) w swoim referacie podjął temat trudnej sytuacji popowców, wskazując na autokefaliczną i polonizującą prawosławia w Polsce jako źródła problemów związanych z ich rejestracją. W omawianej sekcji referenci przedstawiali różnorodne problemy staroobrzędowców w ujęciu duchowym, filozoficznym oraz pragmatycznym, zamieszkałych nie tylko tereny Polski, ale też Rosji (Aleksander Czernych *Старообрядцы Пермского Прикамья: опыт межконфессионального взаимодействия*, Tatjana Rożkowa *Похоронный обряд и старообрядческая культура: к истории взаимодействия*, Tatjana Pińska *Старообрядческие сообщества в русской литературе: поэзия (П. И. Мельников-Печерский, Н. С. Лесков)*, Jelena Potiechina *История старообрядчества в полемическом трактате «Вечная правда» Аввакума Коммисарова*), Litwy, Łotwy i Estonii (Barbara Dobrowolska *Поведенческие нормативы русских старообрядцев Прибалтики и Владимирской области России*, Inesa Klestrowa *Орнаментика рукописных книг старообрядцев Латвии*), Ukrainy (Wojciech Lipiński *Lipowanie-staroobrzędowcy-Rosjanie. Warianty identyfikacji etnicznej i religijnej starowierców z ukraińskiego Budziaku*) oraz Południowej Ameryki (Olga Rownowa *Наблюдения над синтаксисом современной старообрядческой рукописи из Южной Америки*).

Obszar: Glottodydaktyka

Mimo że sekcję glottodydaktyki reprezentowała nieliczna grupa osób, to poruszono ważną problematykę zwiększenia efektywności procesu nauczania i uczenia się języka obcego. Zagadnienia obejmowały sposoby wykorzystania ćwiczeń, technik, metod, rozwijających umiejętności w zakresie czterech sprawności językowych (Kamila Sadowska-Kral *Певучие упражнения*, Irena Matczyńska *Метод проекта как средство развития и закрепления речевых умений и навыков на занятиях по РКИ*, Anna Graszek-Tańska *Современный журнал для поляков, изучающих русский язык «Остановка: Россия»*, Halina Kudlińska *Демотиватор как новый жанр электронного дискурса и средство формирования лингвосоциокультурной компетенции при обучении русскому языку*) oraz praktycznego kształcenia nauczycieli języka rosyjskiego (Marzanna Karolczuk *Приготовление студентов до zawodu nauczyciela języка rosyjskiego (drugiego obcego) в школе средней. Opracowanie badań własnych*).

Konferencja zakończyła się 20 września trzema wykładami plenarnymi. O występowaniu różnych wariantów wymowy i akcentów oraz trzech niezbędnych podejściach (deskryptywnym, preskryptywnym, proskryptywnym), które należy uwzględnić przy badaniu języka literackiego mówiła Maria Kaleńczuk (*Дескриптивный, прескриптивный и проскриптивный подход при создании*

орфоэпических словарей). Rozalia Kasatkina («Фонетические фантомы» в русском языке) egzemplifikując temat referatu, wyjaśniała zjawisko fonetycznego fantomu, natomiast Irina Kjulmoja (*Русская речь в современной Эстонии*) podjęła próbę opisanego współczesnego języka Estonii, podkreślając, że zachodzące zmiany mogą być interesującym gruntem dla badań z zakresu dialektologii, jak i językoznawstwa współczesnego.

Konferencja „Россия в диалогe культур. Литература. Язык. Фольклор. Идеи” charakteryzowała się wysokim poziomem merytorycznym. Uroczysta kolacja, która odbyła się 19 września sprzyjała integrowaniu poglądów, jak i prowadzeniu intelektualnych sporów. Duża różnorodność tematyczna konferencji dała możliwość wszystkim uczestnikom na wzbogacenie własnej wiedzy o doświadczenia innych z zakresu szeroko rozumianej kultury, języka i literatury rosyjskiej.

Marzanna Karolczuk, Anna Romanik
Białystok

ZASADY PUBLIKOWANIA W ROCZNIKU „LINGUODIDACTICA”

1. Rocznik „Linguodidactica” przyjmuje do druku materiały nigdzie dotąd niepublikowane.
2. Wszystkie artykuły, zamieszczane w roczniku „Linguodidactica”, są recenzowane. Do oceny każdej publikacji powołuje się dwóch niezależnych recenzentów spoza jednostki. Autor(zy) i recenzenci nie znają swoich tożsamości (tzw. *double-blind review proces*). Nazwiska recenzentów poszczególnych publikacji/numerów nie są ujawniane; raz w roku czasopismo podaje do publicznej wiadomości listę recenzentów współpracujących.
3. Redakcja informuje, że wszelkie wykryte przypadki „ghostwriting” oraz „guest authorship” będą ujawniane, włącznie z powiadomieniem odpowiednich podmiotów. Redakcja wymaga od autorów publikacji ujawnienia wkładu poszczególnych autorów w powstanie publikacji (z podaniem ich afiliacji oraz kontrybucji, tj. informacji, kto jest autorem koncepcji, założeń, metod, protokołu itp. wykorzystywanych przy przygotowaniu publikacji).
4. Rocznik „Linguodidactica” zamieszcza materiały w języku rosyjskim, białoruskim, ukraińskim, polskim, angielskim, niemieckim, francuskim.
5. Oprócz artykułów Redakcja zamieszcza także recenzje merytoryczne, oceniające i polemiczne.
6. Redakcja przyjmuje materiały do druku do 31 sierpnia.
7. Wersją pierwotną wszystkich zamieszczonych w roczniku artykułów jest wersja papierowa.
8. Wymogi techniczne:
 - objętość tekstów nie powinna przekraczać 15 stron maszynopisu;
 - prosimy o przekazywanie tekstu w formacie Word (doc): czcionka: Times New Roman 12 pkt.; interlinia: 1,5 wiersza; marginesy zewnętrzne, wewnętrzne, górne i dolne: 2,5 cm; wyrównanie tekstu: wyjustowanie; **bez ręcznego podziału wiersza i ręcznego przenoszenia wyrazów**;
 - nazwisko autora: czcionka Times New Roman, 14 pkt., w lewym górnym rogu; nazwa instytucji: czcionka Times New Roman, 11 pkt., w lewym górnym rogu; nagłówek artykułu: na środku, czcionka Times New Roman, 16 pkt., pogrubiona; śródtytuły: czcionka Times New Roman, 12 pkt., pogrubiona, z arabską numeracją od lewego marginesu;
 - odniesienia do literatury należy zamieszczać w przypisach u dołu strony artykułu. Zapis przypisu książki powinien zawierać – inicjał imienia Autora, nazwisko Autora, tytuł pracy, miejsce i rok wydania, stronę; natomiast czasopism i wydawnictw ciągłych – inicjał imienia Autora, nazwisko Autora, tytuł, nazwę czasopisma, rok, numer, stronę.
 - w tekstach w języku polskim cytaty i przypisy w języku rosyjskim, białoruskim i ukraińskim prosimy przytaczać w oryginale (nie w transliteracji);
 - bibliografia powinna być uporządkowana alfabetycznie według nazwisk;
 - teksty w języku polskim powinny zawierać streszczenia w dwóch językach obcych (w tym jedno w języku angielskim), teksty w języku obcym – streszczenia w języku polskim i angielskim (do 0,5 strony, należy przetłumaczyć również tytuł), do artykułu należy dołączyć słowa kluczowe w języku angielskim;
 - teksty prosimy dostarczać na adres Redakcji w dwóch egzemplarzach w postaci wydruków komputerowych wraz z wersją elektroniczną (wersja elektroniczna na adres e-mail Redakcji).
 - Autor artykułu zobowiązany jest podać adres służbowy oraz adres e-mail.

Artykuły, które nie spełniają powyższych wymogów, nie zostaną przyjęte do druku.

Wzór przypisów dolnych:

¹ Inicjał imienia. Nazwisko, *Tytuł pracy* (kursywą), miejsce wydania i rok wydania, s. 22.

² *Tytuł pracy* (kursywą), I. Nazwisko (red.), miejsce wydania i rok wydania, s. 22.

³ I. Nazwisko, *Tytuł artykułu* (kursywą), „Nazwa czasopisma” rok wydania, numer, s. 22.

Wzór bibliografii:

Nazwisko I. (inicjał imienia), *Tytuł pracy* (kursywą), miejsce wydania i rok wydania.

Nazwisko I., *Tytuł artykułu* (kursywą), [w:] *Tytuł pracy* (kursywą), I. Nazwisko (red.), miejsce wydania i rok wydania.

Nazwisko I., *Tytuł artykułu* (kursywą), „Nazwa czasopisma” rok, numer.

Tytuł pracy (kursywą), I. Nazwisko (red.), miejsce wydania i rok wydania.

ТРЕБОВАНИЯ, ПРЕДЪЯВЛЯЕМЫЕ К ТЕКСТАМ, ПУБЛИКУЕМЫМ В ЕЖЕГОДНИКЕ „LINGUODIDACTICA”

1. Ежегодник „Linguodidactica” принимает в печать материалы, которые до сих пор нигде не публиковались, на русском, белорусском, украинском, польском, английском, немецком, французском языках.
2. Все статьи, помещаемые в ежегоднике „Linguodidactica” рецензируются. В оценке каждой статьи принимают участие два независимых рецензента. Рецензирование проводится конфиденциально согласно принципам „double-blind review proces” рецензирования (двустороннее “слепое” рецензирование, когда ни автор, ни рецензент не знают друг о друге). Фамилии рецензентов отдельных публикаций/номеров не раскрываются; раз в году журнал публикует список сотрудничающих рецензентов.
3. Редакция подчеркивает, что всякие раскрытые случаи „ghostwriting” и *guest authorship* будут разоблачены, с извещением соответствующих учреждений. Редакция требует от авторов статей раскрытия вклада отдельных авторов в подготовку публикации (с сообщением места работы автора, концепции, основ, методов, протокола и т. п., использованных при работе над публикацией).
4. Кроме статей, Редакция помещает также научно-аналитические рецензии, заключающие в себе оценку и полемику.
5. Материалы принимаются в печать до 31 сентября.
6. Первичной версией всех помещенных в ежегоднике статей является бумажная версия.
7. Технические требования:
 - объем текстов не должен превышать 20 машинописных страниц;
 - просьба присылать тексты, написанные в редакторе Word (.doc): шрифт Times New Roman 12; 1,5 интервал; лист А4 (210x297); поля (внешние, внутренние, верхние, нижние) 2,5 см.; текст выровнен по левому краю – просьба не разделять слов;
 - фамилия автора (шрифт 12), название учреждения (шрифт 12) в левом верхнем углу;
 - заглавие статьи выровнено по центру (шрифт 16, жирный); заглавия частей статьи выровнены по левому краю (шрифт 12, жирный, с арабскими цифрами);
 - ссылки на источники внизу страницы. В ссылках на книги должны помещаться инициалы имени автора, фамилия автора, заглавие работы, место и год издания, страница; в ссылках на журнал должны помещаться инициалы имени автора, фамилия автора, заглавие работы, название журнала, год издания, номер, страница;
 - в текстах на польском языке цитаты и примечания на русском, белорусском и украинском языках следует приводить в оригинальной версии (не транслитерации);
 - список источников в алфавитном порядке;

- тексты на польском языке должны сопровождаться резюме на двух иностранных языках (в том числе английском), тексты на иностранных языках – резюме на польском и английском языках (до 0,5 страницы), просьба перевести также заглавие;
- просьба присылать помещенные в статью иллюстрации и фотографии в отдельном файле (*.tiff 300 dpi);
- просьба присылать тексты в адрес Редакции в двух экземплярах в напечатанном виде, а также в электронном варианте (в адрес e-mail Редакции);
- Автор статьи должен указать свой служебный адрес и адрес e-mail.

**Статьи, не подготовленные согласно данным техническим требованиям,
не принимаются в печать.**

Образец сносок:

¹ И. О. Фамилия, *Заглавие работы* (курсив), место издания и год издания, s. 22.

² *Заглавие работы* (курсив), И. О. Фамилия (red.), место издания и год издания, s. 22.

³ И. О. Фамилия, *Заглавие статьи* (курсив), „Название журнала” год издания, №, s. 22.

Образец библиографии:

Фамилия И. О., *Заглавие работы* (курсив), место издания и год издания.

Фамилия И. О., *Заглавие статьи* (курсив), [w:] *Заглавие работы* (курсив), И. О. Фамилия (red.), место издания и год издания.

Фамилия И. О., *Заглавие статьи* (курсив), „Название журнала” год, №.

Заглавие работы (курсив), И. О. Фамилия (red.), место издания и год издания.

