

UNIwersytet w Białymstoku
WYDZIAŁ FILOLOGICZNY

Linguodidactica

Tom XIX

pod redakcją
Marzanny Karolczuk



Białystok 2015

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 rosyjskim: Olga Anchimiuk (native speaker)

Redakcja techniczna i skład: Katarzyna Sakowska
Korekta: Zespół

© Copyright by Uniwersytet w Białymstoku, Białystok 2015

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	
Обучение произношению сонорных [л], [л'] студентов-поляков	9
Magdalena Białek	
<i>Input</i> w dyskursie klasowym na przykładzie języka niemieckiego jako obcego w szkołach ponadgimnazjalnych.....	19
Beata Głowińska	
Wykorzystanie internetowych serwisów informacyjnych w rozwijaniu umiejętności wypowiedzania się w języku niemieckim.....	39
Katarzyna Grabowska	
Formy fleksyjne rzeczowników <i>ö</i> -tematowych w „Kronice Supraskiej”	51
Anna Grzeszak	
Jak korzystają ze słowników studenci małych filologii?.....	63
Marcin Hościłowicz	
<i>To nie są żarty!</i> – dowcip jako narzędzie wykorzystywane na lekcji języka obcego	79
Anna Jantarska	
Związek pomiędzy zależnością / niezależnością od pola danych a wynikami testów kompetencji z języka angielskiego. Rezultaty badania korelacyjnego.....	91
Joanna Kamper-Warejko, Iwona Kaproń-Charzyńska	
Błąd wymowy czy wada wymowy? Rozważania na marginesie nauki języków obcych	105
Marzanna Karolczuk	
Kwalifikacje do nauczania dwóch języków obcych jako wyzwanie edukacyjne.....	123

Dorota Miłułka, Krystyna Miłułka

Niepowodzenia komunikacyjne w perspektywie interkulturowej –
implikacje glottodydaktyczne..... 141

Jacek Monkiewicz

Kształcenie tłumaczy-lokalizatorów – przegląd zagadnień oraz propozycja
modelu nauczania przedmiotu „Lokalizacja”..... 157

Michał Mordañ

Współczesne nieoficjalne antropimy odimienne bielszczan derywowane
sufiksalnie..... 169

**Наталья Николаевна Нижнева, Надежда Леонидовна Нижнева-
-Ксенофонтова, Владислав Анатольевич Ксенофонов**

Методологические аспекты аргументации и их применение в педагогиче-
ческой деятельности..... 183

Magdalena Olpińska-Szkiełko

Lingwistyczne podstawy uczenia języków obcych na etapie przedszkolnym..... 199

Krzysztof Polok

Teaching English to Preschool Learners..... 213

Dariusz Prokop

Tłumacz przysięgły – samouk czy akademik? Konfrontacja przepisów prawa
z praktyką uprawiania rzemiosła tłumacza przysięgłego..... 227

Magdalena Sowa

Specjalizacja nauczycielska na filologii romańskiej a kompetencje nauczyciela
języka specjalistycznego..... 239

Robert Szymula

Изменения эмотивного компонента значения лексики, используемой
в современном русском языке политики..... 255

Halina Zając-Knapik

Rola języka ojczystego w nauczaniu gramatyki języka rosyjskiego na studiach
rusycystycznych i proponowane rozwiązania dydaktyczne..... 265

RECENZJE

Olga Anchimiuk

Фонетика и интонация русского языка, Практическое пособие для студентов, Larisa Fiderkiewicz283

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.

dr Olga Anchimiuk

Uniwersytet w Białymstoku

Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Wschodniosłowiańskiej

tel. (85) 745 74 50

e-mail: anchimiuk.olga@o2.pl

ОБУЧЕНИЕ ПРОИЗНОШЕНИЮ СОНОРНЫХ [л], [л'] СТУДЕНТОВ-ПОЛЯКОВ

STRESZCZENIE

Nauczanie wymowy rosyjskich spółgłosek [л], [л'] studentów-Polaków

Celem danego artykułu jest przedstawienie zaleceń dotyczących wywołania i korekty głosek rosyjskich w mowie studentów-Polaków z uwzględnieniem zjawiska interferencji.

Podczas pracy nad wywoływaniem głosek [л], [л'] w stosunku do studentów-Polaków stosujemy te same metody, jak i przy lambdacyzmie i paralambdacyzmie u dzieci i nastolatków, ale materiał ćwiczeniowy dostosowujemy do wieku.

Słowa kluczowe: korekcja, wymowa, dyslalia, lambdacyzm, paralambdacyzm

SUMMARY

Teaching pronunciation of Russian consonants [л], [л'] to Polish students

This article presents recommendations on methods to help induce and correct pronunciation of sounds [л] and [л'] in the speech of Polish students with regard to the phenomenon of interference. When working with Polish students one should use the same methods as with children and adolescents suffering from lambdacism and paralambdacism, only the material, which forms the basis of exercises, should be adapted to the age.

Key words: correction, pronunciation, dyslalia, lambdacism, paralambdacism

Русский и польский языки характеризуются большой близостью, которую можно заметить в структуре слова, в употреблении грамматических категорий, в структуре предложения, в семантике, системе регулярных звуковых соответствий. Интерференция¹ охватывает все уровни языка, но особенно она заметна в фонетике. Главный источник интерференции – расхождения в системах взаимодействующих языков: различный фонемный состав польского и русского языков, различные правила позиционной реализации фонем. Это нашло отражение в работах, посвященных методике обучения близкородственным языкам (А. Pado, Л.Г. Кашкурович, R. Najczuk и др.).

У студентов-поляков, изучающих русский язык, существует значительный разрыв между пониманием и умением выразить свою мысль, правильно произнося звуки русского языка, ударные и безударные слоги, используя интонационные конструкции; что приводит к коммуникативным неудачам.

На примере студентов-поляков можно отметить произношение [И] вместо [л], [szcz] вместо [щ], [cz] вместо [ч], *рья* вместо *ря*, *лья* вместо *ля*, *тя* вместо *тя*, произношение гласных звуков без учета редукции.

Основная задача методики преподавания русского языка студентам-полякам состоит в указании трудностей, вытекающих из близости языков, ошибочных ассоциаций, появляющихся у студентов под влиянием навыков родного языка.

Поэтому цель данной статьи дать рекомендации по постановке и коррекции русских звуков с учетом специфики их парадигматических и синтагматических отношений, а также показать возможные нарушения этих связей в речи студентов-поляков вследствие интерференции.

Еще методическая концепция Л.В. Щербы строилась „на основе сознательного отталкивания от родного языка”, что подразумевало опору на сходные фонетические явления в родном и изучаемом языках². Л.В. Щерба замечал, что „особые трудности кроются даже не в тех звуках, которым нет

¹ Интерференция (от лат. inter – между собой, взаимно и ferio – касаюсь, ударяю) – взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося либо при контактах языковых, либо при индивидуальном освоении неродного языка, выражается в отклонениях от нормы и системы второго языка под влиянием родного, см. *Лингвистический энциклопедический словарь*, электронный ресурс: <http://tapemark.narod.ru/les/197c.html>, [online], вход 01.04.2015.

² Л.В. Щерба, *Фонетика французского языка*, Москва 1963.

аналогичных в родном языке учащихся (это зависит от того, что звуки эти привлекают наше внимание, и мы, не отождествляя их ни с какими звуками родного языка, так или иначе стремимся их усвоить), а как раз в тех, для которых в этом последнем имеются сходные звуки”³.

Н.А. Любимова, занимающаяся исследованиями в области фонетики и фонологии в области обучения русскому произношению, также отмечала, что „любое явление фонетической системы данного языка, подлежащее практическому усвоению, должно быть рассмотрено по крайней мере в двух планах: со стороны системы, которой оно принадлежит, и со стороны системы родного языка обучаемых”⁴.

О.М. Киушкина описывает сложные причинные зависимости, обуславливающие возникновение ошибок у изучающих иностранный язык: „Обучающийся может не слышать разницы между звуками (или мелодическими контурами) родного и изучаемого языка (сенсорный, или перцептивный уровень), что приводит к тому, что он не может правильно воспроизводить слышимый звук (моторный уровень). Здесь следует говорить о регулярной ошибке, определяемой сенсорным уровнем, когда обучаемый не может произнести звук, потому что не слышит его:

- обучающийся слышит разницу, но не может правильно произнести звук. Это регулярная ошибка, определяемая моторным уровнем;
- обучающийся слышит и правильно произносит (причин для ошибок нет);
- обучающийся не слышит разницы, но может правильно произносить (возможна нерегулярная ошибка)”⁵.

Опираясь на то, что фонетика имеет прикладное значение в различных областях, таких как графика и орфография, диагностика исправления недостатков речи (логопедия и сурдопедагогика), а также обучение правильному произношению, на иностранном языке, покажем, как методы, применяемые в логопедии помогают студентам-полякам овладеть звуками русского языка. Мы считаем, что логопедический подход, включающий в себя не только постановку звука, но и работу по развитию фонематического слуха, выработку

3 Л.В. Щерба, *Преподавание языков в школе: Общие вопросы методики*, Москва 2002, s. 110-115.

4 Н.А. Любимова, *Сопоставительное изучение фонетики русского языка: лингвистический и методический аспект*, „Русский язык за рубежом” 2012, №2, s. 15.

5 О.М. Киушкина, *Межъязыковая интерференция при овладении иноязычным произношением, [w:] Традиции и новаторство в гуманитарных исследованиях: Сб. науч. тр. посвящ. 50-летию ф-та иностр. яз. Мордов. гос. ун-та им. Н. П. Огарева*, Ю.М. Трофимова и др. (red.), Саранск 2002, s. 64-66, электронный ресурс: <http://study-english.info/article110.php>, [online], вход 01.04.2015.

речевого дыхания, упражнения для органов артикуляции, представляется более эффективным, чем традиционный при работе с иностранцами.

Обучение произношению подразумевает формирование слухопроизносительных навыков (постановку и коррекцию) в области сегментных и суперсегментных явлений фонетической системы языка.

Опираясь на достижения логопедии, используя сравнительный метод в описании звуков, слогов, слов, на примере постановки сонорных [л] и [л'], покажем наиболее эффективный путь обучения русскому произношению студентов-поляков.

При работе с [л] следует обратить внимание на „lateralne przednio-językowo-zębowe ł. Językoznawcy widzą w nim fakultatywny wariant względem innej możliwej realizacji tej jednostki jako niesylabicznego u (tj. bez przywarcia koniuszka języka do górnych siekaczy). Powstaje wtedy tak zwany *glajd*. Wymowa taka była jeszcze stosunkowo niedawno, bo w latach 60. XX wieku, oceniana jako mniej staranna. Na scenie, w teatrze, w radiu i w telewizji lansowano jako wzorcową wymowę ł. Dziś słyszy się ją rzadko, niemal wyłącznie w ustach przedstawicieli starszego pokolenia i mieszkańców dawnych kresów”⁶.

Зная, что „артикуляция русских согласных сосредоточена главным образом в передней части ротовой полости, для большинства из них действующим органом является язык, а наиболее активной при образовании русских согласных выступает передне-средняя часть спинки языка”⁷. Поэтому нельзя приуменьшать значение подготовительных логопедических упражнений (статических и динамических) для губ, щек, челюстей и языка, помогающих студентам справиться с непривычным для них произношением.

При «постановке» [л], [л'] у студентов-поляков нужно помнить, что „позиция в начале слова перед гласным в ударном слого для русских согласных признана наименее зависимой от окружающих условий; в этой позиции собственные консонантные признаки конкретного согласного проявляются наиболее полно”⁸.

Искаженное произношение [л] у русскоязычных, называется **лямбдацизм**, замены – **параламбдацизм**.

Преподаватель показывает схему, в которой студент сможет отличить [л] от [л']:

⁶ A. Nagórko, *Zarys gramatyki polskiej*, Warszawa 1998, s. 43.

⁷ Н.А. Любимова, *Обучение русскому произношению. Артикуляция. Постановка и коррекция русских звуков*, Москва 1977, s. 17.

⁸ Там же.

[л]	[л']
ла – лак (lakier)	ля – лямка (szelka)
ло – лодка (łódź)	лѐ – клѐн (klon)
лы – лыжи (narty)	ли – лист (liść)
лэ – ЛЭП (linia przesyłowa)	ле – лѐто (lato)
лу – лук (cebula)	лю – люди (ludzie)
л – пол (podłoga)	ль – моль (mól)

Рассмотрим постановку и автоматизацию звука [л]

Преподаватель приступает к упражнениям по развитию фонематического слуха, проверяет, все ли различают [л], [л']. Следующий шаг – преподаватель проводит со студентами артикуляционную гимнастику (включающую упражнения для поднятия языка, на движения языка вперед-назад, толкание языка в передние зубы). Далее преподаватель проводит дыхательную гимнастику (сдувание воображаемой ватки с носа, сдвигание ручки со стола силой воздуха. Преподаватель объясняет уклад органов артикуляции, необходимый для произношения [л] по Академической грамматике: „При произнесении [л] кончик языка смыкается с верхними зубами (как при образовании смыхных), но бока языка опущены и образуют щели, через которые свободно проходит слабая воздушная струя”⁹. А также из учебника «Логопедия», которое является более иллюстративным: „При [л] губы нейтральны и принимают положение следующего гласного. Расстояние между верхними и нижними резцами – 2-4 мм. Кончик языка поднят и прижат к основанию нижних резцов (но может занимать и более нижнее положение). Передне-средняя часть спинки языка опущена, корневая часть поднята по направлению к мягкому небу и оттягивается назад, посередине образуется ложкообразная вдавленность. Боковые края языка опущены, через них проходит выдыхаемая струя воздуха, слабая, как при произнесении всех звонких согласных. Мягкое небо поднято и закрывает проход в нос. Голосовые складки колеблются, производя голос”¹⁰.

Среди нарушений [л] (у русскоязычных) довольно распространено искажение звука, при котором произносится двугубный сонорный звук, наподобие краткого у. Такое же произношение звука [л] и у студентов-поляков.

⁹ Русская грамматика, Москва 1980, электронный ресурс, [online], <http://rusgram.narod.ru/1-32.html>, вход 01.04.2015.

¹⁰ Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов, Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская (red.), Москва 1998, s. 96.

Традиционная постановка звука от сочетания **ya** подойдет только в том случае, когда предварительно проведена работа со звуком **y**, который в русском языке является гласным верхнего подъема и среднего ряда. Упражнения на различие **и** – **ы** (произнесение **и** и оттягивание языка вглубь рта). Удобней всего проводить постановку звука в обратном слоге, когда студент чувствует его.

Приемы постановки звука:

1. Произносим **a**, язык расположен между зубами, губы растянуты в улыбке. В момент произнесения звука язык зажимается зубами и студент слышит **ал**.

(Wymawiamy **a**, język między zębami, usta rozciągnięte w uśmiechu. W momencie wymawiania głosek język jest zaciśnięty przez zęby i uczeń słyszy **ал**).

2. Преподаватель просит студента слегка раскрыть рот и произнести сочетание **ya**. При этом **ы** произносится кратко, с напряжением органов артикуляции. Произносить это сочетание нужно с зажатым кончиком языка. В этот момент студены четко слышат слог **ла**.

(Nauczyciel prosi studenta, żeby lekko otworzył usta i powiedział **ya**. **Ы** wymawiane jest krótko, przy napiętym aparacie artykulacyjnym. Połączenie to powinno być wymawiane z zaciśniętym zębami czubkiem języka. W tym momencie studenci wyraźnie słyszą sylabę **ла**).

Если у студента не получается ни при первом, ни при втором варианте, следует применить следующий прием: предложить студенту нагнуть голову вперед и на низком тоне тянуть **л**, зажав язык зубами.

Стоит отметить, что на первом этапе возникает искусственно звучащий [л] и студент, боясь неприятного нового звука, продолжает произносить [л].

Автоматизация (закрепление) звука проводится в зависимости от постановки на открытых или закрытых слогах. Если у студента получилось сочетание **ал**, то далее повторяем слоги **ал-ал-ал**, потом простые односложные слова: **бал**, **вал**. Можно предложить студентам написать сочетание **...ал**, и вместо точек подставлять и произносить все согласные русского алфавита.

Если у студентов получился слог **ла**, тогда просим их произнести **ла-ла-ла**, преподаватель включает известную мелодию (из известного кинофильма) и предлагает петь слоги **ла-ла-ла**, **ло-ло-ло**, **лы-лы-лы**. Далее преподаватель продолжает работу со словами с открытыми слогами: **ландыш** (konwalia), **лад** (zgodna), **ладить** (żyć w zgodzie). В этих словах ударный слог **ла**, и его нужно произносить с напряжением, выделяя из слова, для того, чтобы студенты привыкли к этому звуку. Также со словами с **лы**, **ло**: **лыжи** (party), **улыбка** (uśmiech), **лошадь** (koń).

Особо нужно отметить произношение слога **лу**. Если не разделять произношение **л** и **у**, студенты опять будут произносить [łu]. Поэтому преподаватель просит улыбнуться, произнести **л**, а далее губы сложить трубочкой и произнести [у], и чередовать *трубочка-улыбка* со звуками [л]-[у]. Далее студент повторяет слова: **лук (cebula), лужа (kałuża), луч (promień), лунный (księżycowy)**.

Преподаватель предлагает студенту, пользуясь польским орфографическим словарем, а точнее словами на букву **ł**, заменить [ł] на [л]. Студент читает привычные для него слова *łara, łabędź* так: [л]ара, [л]абѣдź, это помогает студентам привыкнуть к [л].

При произношении можно использовать сочетания польских согласных, **dł, tł: długo, tłok, tłum**. Преподаватель просит заменить [ł] на межзубный [л].

Далее студент повторяет за преподавателем слоги:

БЛА, ГЛА, ЗЛА, КЛА - благодарить (dziękować), глаза (oczy), кладовая (spizarnia).

ПЛА, СЛА, ФЛА, ШЛА - зплатка (łata), платок (chustka), платье (suknia).

БЛО, ГЛО, КЛО, ПЛО, СЛО, ФЛО, ХЛО хлопать (klaskać), стекло (szkło).

ГЛЫ, ЗЛЫ, КЛЫ, ПЛЫ, СЛЫ, ТЛЫ, ХЛЫ глыба (bryła), клык (kieł).

Очень эффективно произношение слов с двумя **л**: **лаял (szczekał), плыл (płynął), колол (kłuł), полол (rełł), молол (mełł), делал (robił)**. Далее преподаватель усложняет задачу, просит образовать форму женского рода этих же глаголов: **лаяла, плыла, колола, полола, молола, делала**.

Когда звук закреплен в словах, можно переходить к словосочетаниям и предложениям, лучше по темам, которые изучаются на практических занятиях по русскому языку: **Семья, Дом, Квартира, Мебель**.

1. Мой младший брат играет в футбол.
2. Лариса и Лука – хорошие друзья.
3. Мила плакала на балконе.
4. В углу стояли стол и стул.

Скороговорки привносят в занятие позитивное настроение, если преподаватель еще включает интонационные упражнения:

Преподаватель: У ёлки иголки колки? (Czy świerk ma kłujące igły?)

Студенты: У ёлки иголки колки.

Преподаватель: У ёлки иголки колки?

Студенты: У ёлки иголки колки.

Преподаватель: У ёлки иголки колки?

Студенты: У ёлки иголки колки.

Студенты учат маленькие тренировочные стихотворения, придумывают рассказы на тему „Каникулы”: „На каникулы я поехал в Лондон. Полный автобус отъехал от автовокзала и началась долгая дорога...” или „Придумай рассказ с максимальным числом слов с л”. Например: „Карл Лука плавал на лодке по луже. Плохая погода помешала его прогулке. Волны неласково колотили о борт лодки...” Чтение и придумывание диалогов завершает работу над звуком [л].

Постановка и автоматизация звука [л']

Преподаватель дает артикуляторную характеристику звука [л']: „Губы при его произнесении несколько оттягиваются в стороны (что свойственно мягким согласным). Передне-средняя часть спинки языка поднимается по направлению к твердому нёбу и несколько продвигается вперед, задняя часть спинки языка вместе с корнем значительно продвинута вперед и опущена”¹¹. Напомнить студентам, что он является сонорным, ротовым или боковым, и что „у большинства согласных поднятие средней части языка к твердому нёбу является дополнительной артикуляцией, происходящей одновременно с основной артикуляцией согласного, и только у [j] эта артикуляция является основной”¹². Так же отметить, что в польском языке [l] – przedniojęzykowo-dziąsłowe¹³.

Работа со звуком [л'] начинается с произношения слогов: ли, лю, ля, ле, лё. Преподаватель просит студентов почувствовать на верхнем нёбе место, куда ударяется язык при произнесении этих слогов. Далее студенты произносят: али, алю, аля, але, алё, преподаватель просит произнести **аль**, оставляя язык в том же положении. Как правило, у всех студентов получается. Далее преподаватель предлагает слова на дифференциацию л – **ль**: дал (dał) – даль (dal), мол (molo) – моль (mól), ел (jadł) – ель (świerk), полка (rółka) – полька (Polka).

После этого, когда студенты услышали и почувствовали разницу, преподаватель предлагает слова с **ль** в конце: соль (sól), кисель (kisiel), руль (kierownica). Когда у всех получается, пререходят к словам, в которых **ль** в середине: сколько (ile), столько (tyle), полька (Polka).

¹¹ Там же, s. 90.

¹² *Русская грамматика...*, op. cit.

¹³ [l] – las, kilka, pał; [l'] – lipa, liana; [l̥] – kreślcie, myśl, patrz M. Wiśniewski, *Zarys fonetyki i fonologii współczesnego języka polskiego*, Toruń 2001, s. 61.

Словосочетания с **ль** студенты повторяют за преподавателем: **натуральный сок, большой мальчик, читальный зал, музыкальный слух, нормальная температура.**

Для закрепления и дифференциации л – **ль** студенты читают и учат наизусть стихотворение К. Бальмонта „Влага”:

С лодки скользнуло весло.
Ласково млеет прохлада.
„Милый! Мой милый!” – Светло,
Сладко от беглого взгляда.
Лебедь уплыл в полумглу,
Вдаль, под луною белея.
Ластятся волны к веслу,
Ластится к влаге лилея.
Слухом невольно ловлю
Лепет зеркального лона.
„Милый! Мой милый! Люблю!”
Полночь глядит с небосклона!

Произношение сочетаний типа **ла-ля-ля** будет рассмотрено в следующей статье автора.

Нельзя забывать и о том, что писал Щерба: „Часто случается, что человек, умеющий сравнительно очень прилично говорить, попадая в иностранную среду, ничего не понимает; это потому, что он не умеет слушать иностранную речь: он не знает, как деформируются звуки данного языка в быстрой речи (а в каждом языке они деформируются по-своему)”¹⁴. И в этом студентам обязательно должны помочь скороговорки, чтение рассказов, придумывание и чтение диалогов, исполнение песен под магнитофон.

При работе с сонорными [л], [л'], у студентов-поляков используем те же методы, как при функциональной дислалии, при ламбдацизме и параламбдацизме звуков у детей и подростков, но с учетом возрастных интересов в тренировочном материале. Сначала определяем возможности артикуляционного аппарата (языка, губ, челюстей), проводим подготовительную работу (артикуляционную и дыхательную гимнастику). На следующем этапе вызываем нужный звук (ставим звук), закрепляем его в слогах, словах, предложениях и в диалогах и рассказах.

¹⁴ Л.В. Щерба, *Как надо изучать иностранные языки*, Москва 1929, электронный ресурс: http://dmtr.nm.ru/scherba/04_spoken.html, [online], вход 01.04.2015.

Литература

- Киушкина О.М., *Межъязыковая интерференция при овладении иноязычным произношением*, [w:] *Традиции и новаторство в гуманитарных исследованиях: Сб. науч. тр. посвящ. 50-летию ф-та иностр. яз. Мордов. гос. ун-та им. Н. П. Огарева*, Ю.М. Трофимова и др. (red.), Саранск 2002, s. 64-66, электронный ресурс: <http://study-english.info/article110.php>, [online], вход 01.04.2015.
- Лингвистический энциклопедический словарь*, электронный ресурс: <http://tapemark.narod.ru/les/197с.html>, [online], вход 01.04.2015.
- Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов*, Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская (red.), Москва 1998.
- Любимова Н.А., *Обучение русскому произношению. Артикуляция. Постановка и коррекция русских звуков*, Москва 1977.
- Любимова Н.А., *Сопоставительное изучение фонетики русского языка: лингвистический и методический аспект*, „Русский язык за рубежом” 2012, №2.
- Русская грамматика*, Москва 1980, электронный ресурс: <http://rusgram.narod.ru/1-32.html>, [online], вход 01.04.2015.
- Щерба Л.В., *Как надо изучать иностранные языки*, Москва 1929, электронный ресурс: http://dmtr.nm.ru/scherba/04_spoken.html, [online], вход 01.04.2015.
- Щерба Л.В., *Фонетика французского языка*, Москва 1963.
- Щерба Л.В., *Преподавание языков в школе: Общие вопросы методики*, Москва 2002.
- Nagórko A., *Zarys gramatyki polskiej*, Warszawa 1998.
- Wiśniewski M., *Zarys fonetyki i fonologii współczesnego języka polskiego*, Toruń 2001.

dr Magdalena Białek

Uniwersytet Wrocławski

Instytut Filologii Germańskiej

tel. 713 752 452

e-mail: magdalena.bialek@uwr.edu.pl

**INPUT W Dyskursie klasowym na przykładzie
języka niemieckiego jako obcego w szkołach
ponadgimnazjalnych**

STRESZCZENIE

Przedmiotem rozważań niniejszego artykułu jest *input* w dyskursie klasowym na przykładzie języka niemieckiego jako obcego w szkołach ponadgimnazjalnych.

W części teoretycznej dokonano krótkiego przeglądu literatury na temat roli i znaczenia prymarnych danych językowych w procesie uczenia się języka obcego w warunkach formalnych. Porównano również procesy akwizycji języka pierwszego z procesami uczenia się języka obcego. Ponadto przedstawiono opozycyjne stanowiska badaczy na temat stosowania języka ojczystego i języka obcego w procesie glottodydaktycznym. W części empirycznej przedstawiono wyniki badań, których celem było przeanalizowanie jakości *inputu* charakterystycznego dla dyskursu klasowego na lekcji języka obcego w szkołach licealnych.

Przeprowadzone badanie pokazało, że polscy germaniści nie są ekspertami w kreowaniu środowiska immersyjnego na lekcji języka obcego. Okazało się, że bardzo często wiele sekwencji lekcyjnych odbywa się w języku ojczystym. Ponadto nauczyciele rzadko stosują techniki pracy i materiały, które w sposób szczególnie zapewniają tzw. dobry *input*. Co szczególnie dziwi, germaniści nie często zachęcają młodzież do kontaktu z językiem niemieckim w warunkach pozalekcyjnych. Nauczyciele wydają się nie dostrzegać potencjału dostępnych materiałów i mediów w tym zakresie. Bardzo rzadko umożliwiają uczniom słuchanie niemieckiej muzyki i oglądanie niemieckojęzycznych filmów. Ponadto wyniki badania nie pozwalają zauważyć, jakoby nauczyciele w jakiś szczególnie sposób dbali o odpowiednią jakość i ilość *inputu* na lekcji języka niemieckiego. Ich świadomość w tym zakresie wydaje się być niewielka.

Artykuł kończy postulat o potrzebie prowadzenia bardziej szczegółowych badań w opisywanym zakresie.

Słowa kluczowe: input, dane wejściowe, akwizycja, uczenie się w warunkach formalnych

SUMMARY

Language *input* in any class discourse during classes of German language taught as a foreign language in upper-secondary schools

This article focuses on language *input* presented in any class discourse during classes of German language taught as a foreign language in upper-secondary schools.

In the theoretical part of the article a short review of literature discussing the role and meaning of primary linguistic data in the process of learning a foreign language in formal conditions was conducted. Next processes which occur during first language acquisition were compared to the processes involved in foreign language acquisition. Moreover, contrary attitudes of the researchers towards applying mother tongue and foreign language in foreign language teaching were presented. In the empirical part the results of the research were presented. The aim of the research was to analyze the quality of typical class discourse *input* provided during a foreign language lesson in comprehensive upper-secondary schools.

The research showed that Polish teachers of German language are not experts on creating immersive environment during foreign language classes. It occurred that frequently many lesson sequences are carried out in the mother tongue of students and a teacher. Teachers rarely apply teaching techniques and use materials which provide enough good language *input*. It is also astonishing that German language teachers do not encourage young learners to come into contact with real German language in out-of-the-classroom situations. They seem not to take into account how great the advantages of using available materials and media might be. Furthermore, they do not enable their students to listen to German music or watch German films, either. The results of the research reveal that teachers of German are not greatly concerned with appropriate quality and amount of language *input* during lessons. Their awareness of all these issues is not deep enough.

The main conclusion of the article is to imply the necessity of conducting more detailed research in the described area.

Keywords: input, foreign language learning, mother tongue

1. Wstęp

Akwizycja języka ojczystego jest naturalnie przebiegającym procesem polegającym na restrukturyzacji języka, czyli ciągłej rewizji reguł hipotetycznych¹. Stawianie hipotez językowych oraz ich weryfikowanie poprzez konfrontowanie własnych produkcji z danymi pochodzącymi z otoczenia jest podstawowym elementem akwizycji języka ojczystego². Permanentna ekspozycja na język jest więc w sposób naturalny wystarczającym warunkiem osiągnięcia biegłości komunikacyjnej. Innymi słowy, rozumienie i wytwarzanie aktów komunikacyjnych staje się możliwe dzięki osobistej, specyficznej dla każdego człowieka umiejętności przetwarzania wiedzy, której jedynymi dostępnymi reprezentacjami są wyrażenia językowe³. O ile procesy i warunki akwizycji języka pierwszego nie budzą wątpliwości, to szereg niejasności pojawia się w przypadku nauki języka obcego. Oczywiście jest, że procesów uczenia się języka obcego nie można tłumaczyć procesami akwizycji języka ojczystego. Można je jednak w pewnym stopniu porównywać i szukać punktów wspólnych. Czyni to Krashen⁴, którego hipotezy cieszyły się i w dalszym ciągu cieszą dużą popularnością wśród dydaktyków, choć dzisiaj potrafimy już wskazać ich słabe punkty (por. postulaty interakcjonistów). Uznając niemożność postawienia znaku równości między akwizycją języka ojczystego a uczeniem się języka obcego w warunkach formalnych, nie można jednocześnie zaprzeczyć, że również w kontekście glottodydaktycznym prymarne dane językowe są warunkiem *sine qua non* jego skuteczności.

W niniejszym artykule podjęta zostanie próba analizy prymarnych danych językowych na lekcji języka niemieckiego w dolnośląskich szkołach. Prezentacja wyników badań własnych poprzedzona zostanie przeglądem literatury na temat danych wejściowych w dyskursie szkolnym.

2. Ekspozycja na język versus interakcja w procesach uczenia się formalnego

Reprezentowane przez Krashena w latach 80. poglądy na temat roli i znaczenia danych wejściowych w procesach nabywania języków, zostały z biegiem

¹ W. Klein, *Second Language Acquisition*, Cambridge 1986, s. 149.

² Por. A.-C. Berthoud, B. Py, *Des linguistes et des enseignants. Maîtrise et acquisition des langues seconds*, Berne 1993.

³ F. Grucza, *Języki ludzkie a wyrażenia językowe, wiedza a informacja, mózg a umysł ludzki*, [w:] *Podejścia kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*. F. Grucza, M. Dakowska (red.), Warszawa, 1997, s. 7-21.

⁴ S. D. Krashen, *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, New York 1985.

czasu zrelatywizowane. Przekonanie twórcy teorii monitora jakoby rozumienie wypowiedzi warunkowało rozwój systemu językowego uczącego się, a produkcja językowa była następstwem tegoż rozumienia, zostało częściowo zanegowane przez poglądy innych badaczy. Warto w tym kontekście zwrócić uwagę na hipotezę interakcyjną Longa⁵, w której podkreśla się rolę negocjacji znaczeń i modyfikacji interakcyjnych w ułatwianiu zrozumienia materiału językowego, odrzucając tym samym twierdzenie Krashena jakoby produkcja językowa nie odgrywała większej roli. Ponadto rola nieświadomego uczenia się została niejako zanegowana przez hipotezę świadomego spostrzegania (ang. *noticing hypothesis*), zgodnie z którą przyswojenie języka obcego wymaga zwrócenia uwagi na określone formy, tak aby uczący się mógł porównać zamierzone lub już wyartykułowane wypowiedzi z ich poprawnymi odpowiednikami i w ten sposób dostrzec luki w swojej wiedzy językowej (ang. *notice the gap*) (Schmidt 1990⁶, 2001⁷, za: Pawlak 2009)⁸. Interakcja jest również postrzegana jako kluczowy mechanizm w przyswajaniu języka obcego przez zwolenników teorii socjokulturowej (ang. *sociocultural theory*), szczególnie w sytuacji, gdy odbywa się ona w tzw. strefie najbliższego rozwoju (ang. *zone of proximal development*), umożliwiając mniej zaawansowanym użytkownikom języka konstruowanie wypowiedzi z pomocą bardziej zaawansowanych rozmówców (Lantolf 2006⁹, za: Pawlak 2009)¹⁰. Również inni badacze potwierdzają znaczenie konceptów wyrosłych na gruncie teorii W. Wygotskiego (W. Grabe i F. L. Stoller 1997¹¹, M. Swain i P. Deters 2007¹²).

Pewnym kompromisem w dyskusji „*input* czy interakcja” wydaje się być stanowisko Gass¹³, zgodnie z którym niezbędnymi elementami w nauce języka

5 M. H. Long, *Linguistic and conversational adjustments to non-native Speakers*, „Studies in Second Language Acquisition” 1983, 5, s. 177-193.

6 R. Schmidt, *The role of consciousness in second language learning*, „Applied Linguistics” 1990, 11, s. 17-46.

7 R. Schmidt, *Attention*, [w:] *Cognition and second language instruction*, P. Robinson (red.), Cambridge 2001, s. 3-32.

8 M. Pawlak, *Rola nauczyciela w kształtowaniu procesów interakcyjnych podczas lekcji języka obcego*, [w:] *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*, M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, A. Pietrzykowska (red.), Poznań-Kalisz 2009, s. 311-337.

9 J. Lantolf, *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford 2000.

¹⁰ Ibidem, s. 315.

¹¹ W. Grabe, F. L. Stoller, *Content-Based Instruction: Research Foundations*, [w:] *The Content-Based Classroom. Perspectives on Integrating Language and Content*. M. A. Snow, D. M. Brinton (red.), White Plains, NY 1997, s. 5-21.

¹² M. Swain, P. Deters, „New” mainstream SLA theory: expanded and enriched, „The Modern Language Journal” 2007, 9, s. 820-836.

¹³ S. Gass, *Input and interaction*, [w:] *Handbook of second language acquisition*, C. J. Doughty, M. H. Long (red.), Oxford 2003, s. 224-255.

obcego są: odpowiednia ilość danych wejściowych, informacja zwrotna na temat poprawnych i niepoprawnych wypowiedzi formułowanych przez uczącego się oraz produkcja językowa umożliwiająca przetwarzanie danych.

3. Język ojczysty versus język obcy w warunkach szkolnych

Rozważania na temat jakości i ilości *inputu* w dyskursie klasowym wiążą się w sposób naturalny z dyskusją na temat użycia języka ojczystego i języka obcego w warunkach formalnej nauki. Mimo dość długiej tradycji tejsze dyskusji nie doczekała się ona jednoznacznego rozstrzygnięcia, czy to na korzyść dydaktyki monolingwalnej wykluczającej użycie języka ojczystego, czy też bilingwalnej, gdzie język ojczysty uznać można za katalizator procesów przyswajania języka obcego. Niektórzy zwolennicy podejścia komunikacyjnego (Krashen 1982¹⁴, Prabhu 1987¹⁵) opowiadają się za upodobnieniem dyskursu pedagogicznego do rozmowy w warunkach naturalnych. Wydaje się to być jednak trudnym zadaniem, gdyż z samej definicji są to dwie diametralnie różne sytuacje. Na trzy aspekty determinujące brak podobieństwa między nimi wskazuje Niżegorodcew¹⁶. Po pierwsze, dyskurs klasowy jest determinowany przez osobę nauczyciela, który decyduje o kierunku oraz rodzaju interakcji. Po drugie, decyduje on również o rodzaju i częstotliwości obcojęzycznego *inputu*. Trzecim aspektem przytaczanym przez Niżegorodcew, jest rozbieżność dwóch dyskursów, którą determinują sztywne normy szkolne narzucone przez określony kontekst edukacyjny. Innymi słowy dyskurs klasowy jest często pozbawiony interakcji, która wytwarzałaby się wskutek autentycznych potrzeb komunikacyjnych jednej ze stron. Środkiem zaradczym w tej sytuacji jest stworzenie uczniom możliwości negocjowania znaczeń i wspólnego konstruowania dyskursu, stosowanie głównie pytań, na które nauczyciel nie zna odpowiedzi czy też umożliwienie uczniom wyboru i rozwinięcia tematu, stymulowanie aktywnego udziału w zajęciach, kiedy uczący się są na to gotowi¹⁷.

Realizacja powyższych postulatów zakłada posługiwanie się językiem docelowym. Propagowanie jednojęzyczności nie jest jednak „wymysłem” przedstawicieli podejścia komunikacyjnego. Już w metodzie bezpośredniej zakładano możliwość opanowania języka obcego na wzór i podobieństwo akwizycji języka pierwszego

¹⁴ S. D. Krashen, *Principles and practice in second language acquisition*, New York 1982.

¹⁵ N. S. Prabhu, *Second language pedagogy*, Oxford 1987.

¹⁶ A. Niżegorodcew, *Input for instructed L2 learners: the relevance of relevance*, Clevedon 2007.

¹⁷ R. Ellis, *The study of second language acquisition*. Oxford 1994.

pod warunkiem, iż obcojęzycznemu *inputowi* towarzyszyła będzie odpowiednia demonstracja, stanowiąca kontekst ułatwiający zrozumienie przekazu obcojęzycznego oraz właściwy język. Zwolennicy podejścia monolingwalnego wychodzą ponadto z założenia, że każde użycie języka ojczystego zubaża środowisko obcojęzyczne, co jest niekorzystne szczególnie wtedy, kiedy lekcja języka obcego jest jedyną okazją dla uczniów do kontaktu z językiem obcym (myślę, że tak jest w przypadku uczniów uczących się języka niemieckiego w Polsce). Ograniczanie ekspozycji na język obcy rozumiane jako negatywne zjawisko było przedmiotem wielu badań, np. Macdonald 1993¹⁸, Cook 2001¹⁹, Turnbull 2001²⁰, Littlewood i B. Yu 2011²¹. Również Deller i Rinvulurci²² postulują użycie przede wszystkim języka obcego. (Akceptują przy tym trzy sytuacje zasadnego użycia języka ojczystego – porównanie systemów gramatycznych obu języków w przypadku uczniów początkujących oraz w przypadku tłumaczenia zdań, gdy określone zagadnienie gramatyczne przysparza uczniom trudności).

W opozycji do przekonań zwolenników podejścia monolingwalnego pozostają poglądy zwolenników technik bilingwalnych, dla których wykorzystywanie języka ojczystego jest pożądanym elementem procesu nauczania języka obcego (Auerbach 1993²³, Macaro 1997²⁴, Eldridge 1996²⁵, Schweer 1999²⁶).

Niezależnie od przytoczonych argumentów nie można wyeliminować języka ojczystego z procesu formalnej nauki. Jest on integralną częścią uczącego się podmiotu i jako taka będzie zawsze w mniejszym lub większym stopniu uczestniczyć w procesie przetwarzania informacji i rekonstruowaniu wiedzy. Dzisiaj wydaje się to być jedyna droga poznania (por. założenia konstruktywistów). *Input* natomiast, bez którego nauka języka obcego nie byłaby możliwa, staje się surowcem do przetwarzania informacji oraz gospodarowania jego zasobami poznawczymi²⁷.

¹⁸ C. Macdonald, *Using the target language*, Cheltenham, UK 1993.

¹⁹ V. Cook, *Second language learning and language teaching* (3rd ed.), London 2001.

²⁰ M. Turnbull, *There is a role for the L1 in second and foreign language teaching, but...*, „The Canadian Modern Language Review” 2001, 57, s. 531–540.

²¹ W. Littlewood, B. Yu, *First language and target language in the foreign language classroom*, „Language Teaching” 2011, 44 (1), s. 64–77.

²² S. Deller, M. Rinvulurci, *Using the Mother Tongue*, London-Addlestone 2002.

²³ E. Auerbach, *Reexamining English only in the ESL classroom*, „TESOL Quarterly” 1993, 27 (1), s. 9–32.

²⁴ E. Macaro, *Target language, collaborative learning and autonomy*, Clevedon 1997.

²⁵ J. Eldridge, J., *Code – switching in a Turkish secondary school*, „ELT Journal” 1996, 50 (14), s. 303–311.

²⁶ W. J. Schweer, *Using L1 in the L2 classroom*, „English Teaching Forum”, 1999, 37 (2), s. 6–9.

²⁷ M. Dakowska, *Teaching English as a Foreign Language. A Guide for Professionals*. Warszawa 2007.

4. Jak tworzyć środowisko bogate w dane wejściowe?

Jaki powinien być *input*? Na to pytanie odpowiada Krashen w swoich hipotezach: zrozumiały, dostarczony w odpowiedniej ilości, najlepiej o jeden „poziom” trudniejszy, niż ten na jakim jest uczący się i przekazany w dobrej atmosferze, która nie dopuszcza do aktywizacji filtra afektywnego, co w rezultacie stwarza środowisko sprzyjające procesowi uczenia się. Dobra ekspozycja na język uwzględnia ponadto różnorodność kontekstów, w jakich prezentowane są dane wejściowe. Za dobre źródło „pozyskiwania” danych językowych uważa Ellis teksty pisane²⁸, które w przeciwieństwie do mówionych umożliwiają czytającemu indywidualną rekonstrukcję danych językowych w dowolnym, przystosowanym do własnych warunków poznawczych tempie, co w dalszej konsekwencji ułatwia stawianie hipotez językowych i ich weryfikację, a to z kolei otwiera drogę do prawidłowej produkcji językowej. W tym kontekście Nagy²⁹ przekonuje, że przeciętny uczący się może w ciągu roku „pozyskać” z tekstów pisanych ponad 1000 jednostek leksykalnych. Zalety ekstensywnego czytania podkreślają również inni badacze.

Bestrzyński i Szymiec³⁰, posługujący się formułą „kształcenia odtwarzającego środowisko immersyjne”, również udzielają kilku wskazówek. Jedno z narzędzi, które opisują, to technika dramy, która może być wykorzystana jako technika uzupełniająca klasyczne programy nauczania bądź też centralna część każdego zajęcia w ramach programu edukacyjnego opartego na akwizycji kompetencji językowych. Ponadto, biorąc pod uwagę ograniczone możliwości czasowe na lekcji języka obcego, proponuje się rozszerzenie aktywności uczących się poza klasę, zanurzenie w języku pisanim poprzez ekstensywne czytanie z wykorzystaniem zarówno tekstów narracyjnych jak i eksplanatorycznych. Rozumie się przez to wprowadzenie do codziennej aktywności czytania minimum czterech stron tekstu w formacie A4 przy założeniu, że stopień trudności tekstu jest odpowiedni dla ucznia, a jego przeczytanie zajmuje ok. 30 minut dziennie³¹.

²⁸ R. Ellis, op. cit.

²⁹ W. Nagy, *On the role of context in first- and second-language vocabulary learning*, [w:] *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*, N. Schmitt, M. McCarthy (red.), Cambridge 1997.

³⁰ W. Bestrzyński, R. Szymiec, *Nauka języka obcego – drama jako składnik immersji*, „Neodidagmata” 2008, 29/30, s. 163-181.

³¹ Ibidem, s. 174.

5. Opis badania

Badanie na temat *inputu* na lekcjach języka niemieckiego w szkołach ponadgimnazjalnych przeprowadzone zostało w marcu i kwietniu 2015 roku wśród studentów II roku studiów pierwszego stopnia na kierunku filologii germańskiej realizujących ścieżkę przygotowującą do wykonywania zawodu nauczyciela. W badaniu wzięło udział 65 studentów. Zadanie respondentów polegało na uzupełnieniu kwestionariusza ankiety składającego się z dwóch części³². W pierwszej części respondenci proszeni byli o udzielenie odpowiedzi na pytania zamknięte, natomiast druga część składała się z pytań otwartych. Podkreślić należy, że z respondentami omówiono wcześniej rolę *inputu* językowego (co wynikało z programu przedmiotu) i zapoznano z podstawowymi pojęciami w tym zakresie. Studenci otrzymali wydruk ankiety i poproszeni zostali o jej wypełnienie w nieograniczonym przez prowadzącego czasie. Badanie przebiegło bardzo sprawnie. Spośród 65 rozdanych kwestionariuszy ankiety, analizie poddanych zostało 64. Jednego zwróconego arkusza nie można było poddać analizie z powodu odpowiedzi respondenta na tylko jedno z 18 pytań. Tę ankietę uznano za nieważną.

6. Budowa kwestionariusza ankiety

Pierwsza część ankiety składała się z 18 stwierdzeń z kafeterią dysjunktywną, a respondenci proszeni byli o zakreślenie właściwej dla nich odpowiedzi przy jednej z następujących możliwości: *nigdy*, *bardzo rzadko*, *rzadko*, *czasami*, *często*, *bardzo często*. Każde stwierdzenie opisywało działania lub zachowanie nauczyciela, do których sformułowano 9 kryteriów. Kryteria te nie zostały podane do wiadomości respondentów³³.

- Komunikacja monolingwalna.
- Optymalizacja językowych danych wejściowych.
- Sposób prezentacji słownictwa przez nauczyciela.
- Elementy podejścia narracyjnego stosowane przez nauczyciela na lekcji języka niemieckiego.
- Teksty autentyczne jako źródło *inputu*.
- Zachęta do kreowania środowiska immersyjnego w warunkach innych niż lekcja.
- Zabiegi metodyczne o małej wartości *inputu*.
- Dostosowanie *inputu* do potrzeb uczniów.

³² W niniejszym artykule przedstawione zostaną wyniki tylko pierwszej części ankiety.

³³ W załączniku zamieszczona zostanie pełna wersja kwestionariusza ankiety.

7. Wyniki badania

Komunikacja monolingwalna

Analiza pierwszego pytania pokazuje, iż 20% nauczycieli *bardzo często* posługiwało się językiem docelowym, a 46% *często*. *Bardzo rzadko* i *rzadko* języka niemieckiego używało 18% nauczycieli, a 16% germanistów *czasami*.

66-procentowy odsetek nauczycieli realizujący w dyskursie klasowym akty komunikacyjne w języku docelowym wydaje się być optymistycznym wynikiem. Każda próba kreowania środowiska immersyjnego, czyli środowiska bogatego w *input* językowy, przemawia zawsze na korzyść uczących się i przynosi wymierne korzyści, o czym przekonują psycholingwistyczne teorie. W przypadku uczenia się języka obcego metodami tradycyjnymi zapamiętany zostaje abstrakcyjny model takiego języka, a skorzystanie z niego (czyli na przykład produkcja językowa) wymaga od uczącego się czasu i namysłu. Natomiast kompetencje językowe nabyte dzięki akwizycji w środowisku immersyjnym reprezentują inną jakość. Słownictwo i struktury gramatyczne nie są już przechowywane w obszarach pamięci koncepcyjnej, ale językowej. Przykładem różnicy między tymi dwoma podejściami do zdobywania kompetencji językowych w sposób klasyczny i poprzez imersję może być fakt samodzielnego pojawiania się właśnie na skutek akwizycji struktur języka obcego w myślach, gdzie do tej pory wszystkie zdania były formułowane w języku rodzimym³⁴.

Z drugiej jednak strony 66-procentowy wynik może rozczarowywać. Wszak mowa o poziomie licealnym – stąd uzasadnione byłyby większe oczekiwania, jeśli chodzi o frekwencyjność stosowania języka docelowego. Tutaj konieczna staje się refleksja nad przyczyną takiego stanu rzeczy. Dlaczego stosunkowo tak mało nauczycieli czyni narzędziem swojej pracy język docelowy? Przyczyn może być wiele – choćby brak motywacji nauczyciela do podejmowania większego trudu, który z reguły implikuje użycie języka obcego, nieświadomość wzrostu wymiernych korzyści językowych powodowanego zwiększeniem ilości *inputu*, strach przed niepodołaniem w sytuacji półautentycznej, czy też brak doświadczenia itd. Te spekulacje wymagałyby oczywiście empirycznej weryfikacji.

Pytanie drugie dostarcza informacji o posługiwaniu się przez nauczyciela językiem docelowym podczas objaśniania zasad gramatycznych. Okazuje się, że 59% nauczycieli wyjaśniała materiał gramatyczny w języku polskim *bardzo często*, a 20% *często*. 20% pedagogów objaśniała gramatykę w języku polskim *czasami*, a 1% *bardzo rzadko*. Język ojczysty jest więc podstawowym narzędziem tłumaczenia zasad gramatycznych. Nie negując podejścia dedukcyjnego w nauczaniu

34 Ibidem, s. 163-181.

gramatyki i rozumiejąc jego nieodzowność w określonych przypadkach, zasadne wydaje się jednak pytanie o tak duży odsetek nauczycieli „wyręczających swoich uczniów w myśleniu” i stosujących nagminnie podawcze metody nauczania sprowadzające się w swoich mechanizmach działania do dawno przebrzmiałych modeli nauczania, kiedy to uczeń będący „białą, niezapisaną kartą”, był „tworzony i kreowany” przez system szkolny, w tym przede wszystkim nauczycieli. Przy tej okazji nasuwa się również pytanie, na ile problem transmisyjnego przekazywania wiedzy jest specyficzny dla, na przykład, przekazu gramatyki obcojęzycznej, a na ile mógłby być on rozumiany jako problem globalny polskiej edukacji.

O ile w przypadku wprowadzania nowego materiału gramatycznego widać wyraźną przewagę w stosowaniu przez nauczycieli języka polskiego nad niemieckim, tak w przypadku pracy ze słownictwem odpowiedzi nie są już tak wysoce spolaryzowane i rozkładają się na wszystkie sześć możliwych propozycji odpowiedzi. I tak, zgodnie z opiniami respondentów 18% nauczycieli nie tłumaczy *nigdy* zwrotów leksykalnych w języku niemieckim, 16% wykorzystuje do tłumaczenia język niemiecki *bardzo rzadko*, 13% *rzadko*, a 30% *czasami*. *Bardzo często* komunikację monolingwalną w tłumaczeniu uczniom zagadnień leksykalnych stosuje 10% nauczycieli, a *często* 13% germanistów.

Jak widać, postulowany obecnie przez zwolenników podejścia komunikacyjnego paradygmat jednojęzyczności nie wydaje się być realizowany przez nauczycieli języka niemieckiego w zbyt dużym stopniu. Uznając za Butzkammem³⁵, iż język ojczysty jest rzeczywiście w niektórych sytuacjach „sprzymierzeńcem” uczących się języka obcego, to jednak dziwić może fakt, że stosunkowo niewielki odsetek nauczycieli posługuje się językiem docelowym w klasach licealnych.

Optymalizacja językowych danych wejściowych

Formułując stwierdzenia do ww. kategorii bazowano na założeniu, iż dane językowe warunkują wykorzystanie przez uczących się intuicyjnych mechanizmów przyswajania języka³⁶. Jednak, aby zostały uruchomione wewnętrzne procesy rozumienia, które są sterowane wrodzonym mechanizmem przyswajania języka, *input* musi mieć odpowiednie właściwości. Krashen³⁷ wychodzi z założenia, że język można opanować receptywnie przez dostarczanie uczącym się danych językowych (*inputu*), które są dla nich przede wszystkim zrozumiałe (*comprehensible input*). Zrozumienie jest więc warunkiem przyswajania. Jeśli ten warunek nie zostanie spełniony, należy liczyć się z tym, że procesy sterujące percepcją

35 W. Butzkamm, *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen – Basel 2002.

36 R. de Cillia, *Progression im Fremdsprachenunterricht*, [w:] *Zweitsprachlernen in einem mehrsprachigen Gebiet. Grundlagen und Perspektiven für ein neues Curriculum*, Bozen 1995, s. 205-215.

37 S. D. Krashen, op. cit.

i przetwarzaniem danych językowych mogą zostać zablokowane bądź w ogóle nie zadziałać³⁸. Krashen twierdzi ponadto, że optymalny *input*, poza tym, że ma być zrozumiały, nie może podlegać progresji gramatycznej, musi być dla uczących się interesujący i znaczący oraz dostarczony w odpowiedniej ilości³⁹. Zwracanie szczególnej uwagi na dane wejściowe w procesie glottodydaktycznym staje się postulatem również innych badaczy (Dakowska 2007⁴⁰, Niżegorodcew 2009⁴¹). Świadome koncentrowanie się nauczycieli na *inpucie* poprzez parafrazowanie wypowiedzi uczniów, powtarzanie ich produkcji językowych z pewnym rozszerzeniem bądź szczególnym zaakcentowaniem poprawnej formy oraz reagowanie w języku docelowym na pytania (nawet postawione przez uczniów w języku polskim), stało się również przedmiotem mojego badania.

Odsetek nauczycieli parafrazujących wypowiedzi uczniów, starających się mówić przy tym wolno i wyraźnie, przedstawia się następująco: *bardzo często* strategię taką stosowało 26% nauczycieli, *często* 20%, *czasami* 30%, *rzadko* 13%, *bardzo rzadko* 6%, *nigdy* 5%. Bardzo podobne odpowiedzi zaznaczali respondenci przy stwierdzeniu: *Nauczyciel powtarzał nasze odpowiedzi sformułowane w języku niemieckim. Jeśli były w nich błędy, powtarzał je w poprawionej, właściwej formie. Dodatkowo rozszerzał nasze wypowiedzi w dwóch, trzech zdaniach.*

Biorąc pod uwagę fakt, że parafrazowanie wypowiedzi uczniów oraz ich powtarzanie wraz z pewnym rozszerzeniem, uznać można za stosunkowo nieskomplikowaną, nie wymagającą specjalnego przygotowania, ale bardzo skuteczną metodę intensyfikacji *inputu*, to odpowiedzi respondentów mogą rozczarowywać. Nasuwa się po raz kolejny pytanie, z czego wynika brak wykorzystywania podstawowego narzędzia leżącego przecież, jak można domniemywać, w tzw. zasięgu ręki każdego nauczyciela.

Jeszcze mniejszy odsetek nauczycieli (według opinii respondentów) starał się odpowiadać po niemiecku na pytania zadane przez uczniów w języku polskim. Tylko 29% germanistów postępowało w taki sposób *bardzo często* lub *często*, 23% *czasami*, 33% *rzadko* i *bardzo rzadko*, a 15% *nigdy*. Wiadomo, że nie wszystkie pytania uczniów zadane w języku ojczystym powinny wywołać obcojęzyczną reakcję i od kiedy model lekcji prowadzonej przez native speakera przestał być modelem idealnym, nie ma wątpliwości co do tego, że zastosowanie języka ojczystego w niektórych sytuacjach jest w pełni uzasadnione. Z drugiej jednak strony, reagowanie w języku docelowym na określone pytania zadane przez uczniów w języku ojczystym, mogłoby przyczynić się do wykształcenia przyzwyczajeń

³⁸ J. Iluk, *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?*, Katowice 2002, s. 167.

³⁹ S. D. Krashen, op. cit.

⁴⁰ M. Dakowska, op. cit.

⁴¹ A. Niżegorodcew, op. cit.

stosowania języka obcego w konkretnych sytuacjach. Konsekwencja nauczyciela w obcojęzycznych reakcjach na określone pytania uczniów być może mogłaby lepiej motywować do używania języka obcego przez uczniów niż eksplicytne prośby nauczyciela.

Sposób prezentacji słownictwa

W odpowiedzi na pytanie o prezentowanie nowych słów w formie listy słów niemieckich i ich polskich ekwiwalentów 20% respondentów przyznaje, że ich nauczyciele *nigdy* z takowej listy nie korzystali. Tzw. listę słówek stosuje *bardzo rzadko* 13% nauczycieli, 10% *rzadko*, 4% *czasami* i aż 30% *często* oraz 23 % *bardzo często*.

Jak widać, stosunkowo liczna grupa nauczycieli korzysta wciąż z tradycyjnej „listy słówek”. Nie negując zasadności sporadycznego korzystania z takiej formy prezentacji słownictwa i rozumiejąc specyficzne potrzeby uczniów, trudno się zgodzić, że stosowanie listy słówek przez ponad połowę nauczycieli *często* i *bardzo często*, jest pozytywnym zjawiskiem. Nie pozwala na to choćby stan współczesnej wiedzy. Permanentne stosowanie takiej formy przekazu (uderzającej w procesy przetwarzania informacji) uznać można za równoznaczne z ignorowaniem stylów uczenia się, rodzajów inteligencji i innych uwarunkowań osobowościowych uczniów, których nieuwzględnianie w procesie planowania procesu dydaktycznego, powoduje jego nieefektywność.

Ponadto stosowanie tzw. listy słów może wpływać negatywnie na proces przyswajania języka ze względu na wzmacnianie zjawiska habituacji bodźca⁴². Jak wiadomo, jednym z mechanizmów adaptacyjnych jest habituacja – przyzwyczajanie się organizmu do powtarzanego wielokrotnie bodźca, który nie ma istotnego znaczenia dla funkcjonowania organizmu w środowisku. W ten sposób działa wspomniana lista słówek, które są w najlepszym przypadku emocjonalnie obojętne uczącemu się. W końcu ile razy można „przerabiać” ten sam materiał, nie widząc większych rezultatów. Poprzez żmudne powtarzanie osiągamy efekt przeciwny do zamierzonego – nasz mózg traktuje dostarczane mu regularnie informacje pozbawione kontekstu związanego z aktualnym środowiskiem jako „szum informacyjny” i słusznie postanawia nie zaśmiecać nimi pamięci długotrwałej. Co innego, gdy ta sama lista słówek będzie stanowiła klucz do rozwiązania przez grupę problemu lub jej znajomość umożliwi ekspresję własnych opinii lub emocji. W takim kontekście społeczno-emocjonalnym ta sama grupa nowego słownictwa ma szansę zostać zapamiętana na długo. Innymi słowy, zjawisko habituacji nie

⁴² W. Bestrzyński, R. Szymiec, op. cit.

ograniczy zapamiętywania wyrażen, które znajdą się w interesującym kontekście i przy aktywnym ich użyciu w ramach interakcji społecznej⁴³.

Analiza kolejnego punktu w ankiecie pozwala wnioskować na temat prezentacji nowych słów w różnych kontekstach. Zgodnie z otrzymanymi danymi, 20% nauczycieli prezentuje nowe słownictwo w różnych kontekstach *bardzo często*, również 20% *często*, 23% *czasami*, 13% *rzadko*, 20% *bardzo rzadko* i 4% *nigdy*. Biorąc pod uwagę powszechność postulatu nauki języka obcego poprzez sytuowanie nowych słów w różnych kontekstach, trudno zrozumieć i zaakceptować, że polski kontekst edukacyjny nie odzwierciedla tych powszechnie znanych prawd nauki. 37% (w sumie) nauczycieli nie umiejscawia nowych słów w różnych kontekstach (bądź czyni to *rzadko* lub *bardzo rzadko*). Biorąc pod uwagę również znany powszechnie fakt na temat asocjacyjnej pracy mózgu, tworzenia się połączeń nerwowych pod wpływem dostarczania informacji w kontekście właśnie, czy też prymarnej roli kontekstu w rozumieniu danych wejściowych, stwierdzić można, że aż tak liczna grupa nauczycieli skutecznie uniemożliwia swoim uczniom uruchamianie podstawowych procesów skutecznego przetwarzania informacji, gdyż słowa pozbawione kontekstu zdefiniowane zostaną przez mózg z dużym prawdopodobieństwem jako jednostki informacji abstrakcyjnej i wtedy takie wyrazy nie trafią do obszaru szybko dostępnej pamięci wykorzystywanej przez język, tylko do pamięci obiektów abstrakcyjnych – wolniej dostępnej i krócej podtrzymywanej⁴⁴. Ponadto w dziedzinie przechowywania informacji wszystko, co nie jest odpowiednio często spotykane w środowisku i potrzebne do sklasyfikowania percepcji jest zapominane.

Elementy podejścia narracyjnego

Wprawdzie podejście narracyjne postrzegane jest przede wszystkim jako technika pracy w nauczaniu przedszkolnym i wczesnoszkolnym, to uważam, że stosowanie jego elementów jest pożądaną formą pracy na wszystkich etapach edukacyjnych ze względu na fakt, że jest ono dobrym źródłem *inputu*.

Odpowiedzi respondentów dostarczają informacji o znikomym stosowaniu podejścia narracyjnego na lekcji języka obcego z młodzieżą. 50% studentów nigdy nie miała (będąc uczniami liceum) okazji uczestniczyć w zajęciach z zastosowaniem podejścia narracyjnego, 14% uczyła się w ten sposób *bardzo rzadko*, a 16% *rzadko*. 20% respondentów zadeklarowała, iż ich nauczyciele stosowali podejście narracyjne *czasami*. Taki wynik może budzić zdziwienie, szczególnie w obliczu faktu, iż konieczność zwana potocznie „osłuchiowaniem się” z językiem (co niewąt-

⁴³ Ibidem, s. 168.

⁴⁴ Ibidem.

pliwie zapewnia podejście narracyjne) wydaje się być powszechnie usankcjonowana. Szukając przyczyn nikłego zastosowania podejścia narracyjnego w nauczaniu, można przytoczyć argument taki, że jest to przedsięwzięcie czasochłonne, z którego nauczyciele właśnie dlatego świadomie rezygnują. Inna możliwość to nieporadność nauczycieli lub po prostu nieumiejętność zastosowania tej metody. Współczesna dydaktyka szkolna mogłaby bardzo dużo zyskać wykorzystując w sposób właściwy podejście narracyjne w nauczaniu języków obcych, nie tylko na etapie wczesnoszkolnym.

Bardzo podobne wyniki uzyskano w odpowiedzi na pytanie o to, czy nauczyciel opowiadał krótkie anegdoty bądź też dowcipy w języku docelowym. Niewielkie różnice pojawiają się tylko w odpowiedziach *rzadko* i *nigdy*, co potwierdza wnioski z analizy wcześniejszego pytania. Nauczyciele *rzadko* dostarczają uczniom *inputu* zbliżonego do tego z warunków naturalnych. Koncentrują się raczej na *inpucie* mieszczącym się w ramach dyskursu klasowego, często sztucznego i nieprzystającego do rzeczywistości językowej kraju docelowego lub równie często przebiegającego w języku ojczystym.

Zachęta do kreowania środowiska immersyjnego w warunkach innych niż lekcja

Nawet jeśli usprawiedliwimy brak podejścia narracyjnego na lekcjach z młodzieżą brakiem czasu czy jego nieprzystawalnością do programu nauczania, to trudno zrozumieć brak stosowania zachęty ze strony nauczyciela do podejmowania przez uczniów takich działań, które umożliwiłyby intensyfikację *inputu* językowego poza klasą szkolną. Myślę tu o wskazywaniu „dobrego” kierunku działań, o zachęcaniu do samodzielnego czytania książek i prasy, oglądania filmów i programów niemieckojęzycznych czy też korzystania z komputera w wersji obcojęzycznej. Te współczesne możliwości, jak sądzę „przemawiające” do młodzieży, są wykorzystywane przez nauczycieli w bardzo ograniczonym zakresie. Tylko 4% nauczycieli zachęca swoich uczniów do podejmowania takich działań *bardzo często*, 16% *często* i 10% *czasami*. 33% *nigdy* nie zachęcała do dodatkowego kontaktu z językiem, 23% nauczycieli czyniła to *rzadko*, a 14% *bardzo rzadko*. Uważam, że potencjał mediów i powszechnie znany zapal młodzieży do korzystania z nich jest dobrym źródłem poszerzania spektrum metod optymalizujących jakość *inputu*.

Teksty autentyczne jako źródło inputu

Pytanie o teksty autentyczne na lekcji języka niemieckiego dostarcza wielu informacji odnośnie do językowych danych wejściowych na lekcjach języka niemieckiego. Praca z tekstami autentycznymi (tutaj piosenką i filmem) okazuje się mieć marginalne znaczenie. 40% uczniów *nigdy* nie słuchało muzyki na lekcji języka niemieckiego, 27% *bardzo rzadko* i kolejne 20% *rzadko*. *Czasami* muzyki

słuchało 13%. Żaden respondent nie zaznaczył odpowiedzi *często* ani *bardzo często*. Jeszcze mniejszy odsetek miał okazję do słuchania „tekstów piosenek odpowiadających zainteresowaniom uczniów”. 70% respondentów zaznaczyła w tym przypadku odpowiedź *nigdy*, 16% *bardzo rzadko* i 14% *rzadko*. Innych odpowiedzi nie zaznaczono. Podobnie sytuacja przedstawia się w kwestii oglądania filmów niemieckojęzycznych. Odsetek osób, które *nigdy* nie oglądały filmu niemieckojęzycznego na lekcji stanowi 30% wszystkich badanych, *bardzo rzadko* taką okazję miało 23% respondentów, *rzadko* 16%, *czasami* 16%, *często* 12% i 3% *bardzo często*.

Nie korzystając z mediów nauczyciele odbierają uczniom niejednokrotnie jedyną możliwość kontaktu z autentycznym językiem obcym, a co za tym idzie możliwość zdefiniowania języka obcego jako narzędzia sensownej komunikacji. Nauczyciele eliminują tym samym jedną ze skuteczniejszych możliwości motywowania uczniów do podejmowania wyzwania, jakim jest uczenie się języka obcego. Dobre media zapewniając dobry *input*, są również częścią codziennej rzeczywistości uczniów, w związku z czym pewna ich „integracja z językiem obcym” mogłaby przynieść wymierne korzyści dla ucznia.

Ekspozycja uczniów na język obcy przez media nie jest jednak częstym zjawiskiem na lekcjach. To kwestia warta dalszych badań. Spekulować można, że powodem jest nieumiejętność wykorzystywania przez nauczycieli mediów w procesie glottodydaktycznym, brak motywacji do wyszukiwania odpowiednich materiałów czy też zbyt duża koncentracja na podręczniku i programie nauczania.

Zabiegi metodyczne o małej wartości *inputu*

Za „zabiegi metodyczne o małej wartości *inputu*” uznane zostało użycie form rutynowych i zadawanie pytań tzw. oczywistych. Okazuje się, że 59% nauczycieli (w opinii respondentów) realizowała formy rutynowe w języku niemieckim *bardzo często*, 13% *często*, 16% *czasami*. Odpowiedzi *bardzo rzadko*, *rzadko*, *nigdy* udzieliło każdorazowo 4% badanych. Z punktu widzenia metodyki posługiwanie się formami rutynowymi w języku docelowym jest pozytywnym zjawiskiem. Natomiast pytania oczywiste nie są pożądaną praktyką. Z punktu widzenia skutecznego *inputu* jednak, żadne z tych działań nie wydaje się wpływać na optymalizację procesu glottodydaktycznego. Idzie o to, że powtarzane stale formy rutynowe przestają w pewnym momencie spełniać rolę właściwego *inputu*, tj. dostarczać nowych, zróżnicowanych danych wejściowych, na podstawie których można byłoby tworzyć i weryfikować własne hipotezy językowe. Stają się one zautomatyzowanymi zwrotami nie wymagającymi żadnej refleksji nad językiem, co nie jest złe, ale mało kształcące. Podobnie rzecz się ma z pytaniami tzw. oczywistymi (pytanie o imię, wiek, miejsce zamieszkania itd. na kolejnych lekcjach). Pytania oczywiste podważają sensowność komunikacji w ramach dyskursu klasowego, przez co mogą przyczynić się do spadku motywacji uczącego się.

W przypadku badanych w analizowanej ankiecie 50% stwierdza, że takich pytań nie słyszało *nigdy* lub *bardzo rzadko*, natomiast 33% miało styczność z taką formą odpytywania *bardzo często* i *często*. Pozostałe 17% badanych odpowiadało na takie pytania *czasami* lub *rzadko*.

Podsumowanie

Biorąc pod uwagę fakt, iż wszystkie rodzaje immersji prowadzą do głębokich zmian połączeń neuronowych, dokonywanych dla przetwarzania informacji językowej według nowego kodu⁴⁵ oraz fakt, że język nabyty w procesach akwizycji (nieświadomie) jest łatwo dostępny w spontanicznej konwersacji, uważam, iż należy dokładać wszelkich starań, aby kreować środowiska klasowe bogate w *input* językowy.

Jak pokazują wyniki badań, opisani przez respondentów nauczyciele nie wydają się być ekspertami w tym zakresie. Uważam w związku z tym, że warto przeprowadzić bardziej szczegółowe badania w zakresie jakości danych wejściowych na lekcjach języków obcych, tak by móc stwierdzić faktyczny stan w tym zakresie w wymiarze bardziej globalnym oraz określić przyczyny ewentualnych braków w stosowaniu niewłaściwego *inputu* oraz zaproponować pewne rozwiązania. Uważam, że wnioski z takich badań mogą mieć znaczenie dla praktyki szkolnej oraz kształcenia przyszłych nauczycieli języków obcych.

Bibliografia

- Auerbach E., *Reexamining English only in the ESL classroom*, „TESOL Quartely” 1993, 27 (1).
- Berthoud A.-C., Py B., *Des linguistes et des enseignants. Maîtrise et acquisition des langues seconds*, Berne 1993.
- Bestrzyński W., Szymiec R., *Nauka języka obcego – drama jako składnik immersji*, „Neodidagmata” 2008, 29/30.
- Butzkamm W., *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen-Basel 2002.
- de Cillia R., *Progression im Fremdsprachenunterricht*, [w:] *Zweitsprachlernen in einem mehrsprachigen Gebiet. Grundlagen und Perspektiven für ein neues Curriculum*, Bozen 1995.
- Clark E. V., *First Language Acquisition*, Cambridge 2003.
- Cook V., *Second language learning and language teaching (3rd ed.)*, London 2001.
- Ellis R., *The study of second language acquisition*, Oxford 1994.
- Dakowska M., *Teaching English as a Foreign Language. A Guide for Professionals*. Warszawa 2007.
- Deller S., Rinvoluceri M., *Using the Mother Tongue*, London-Addlestone 2002.
- Eldridge J., *Code – switching in a Turkish secondary school*, „ELT Journal” 1996, 50 (14).

⁴⁵ Ibidem.

- Ellis R., *The study of second language acquisition*, Oxford 1994.
- Gass S., *Input and interaction*, [w:] *Handbook of second language acquisition*. C. J. Doughty, M. H. Long (red.), Oxford 2003.
- Grabe W., Stoller F. L., *Content-Based Instruction: Research Foundations*, [w:] *The Content-Based Classroom. Perspectives on Integrating Language and Content*, M. A. Snow, D. M. Brinton (red.), White Plains, NY 1997.
- Grucza F., *Języki ludzkie a wyrażenia językowe, wiedza a informacja, mózg a umysł ludzki*, [w:] *Podejścia kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*, F. Grucza., M. Dakowska (red.), Warszawa 1997.
- Iluk J., *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?*, Katowice 2002.
- Klein W., *Second Language Acquisition*, Cambridge 1986.
- Krashen S. D., *Principles and practice in second language acquisition*, New York 1982.
- Krashen S. D., *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, New York 1985.
- Lantolf J. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford 2000.
- Littlewood W., Yu B. *First language and target language in the foreign language classroom*, „Language Teaching” 2011, 44 (1).
- Long M. H., *Linguistic and conversational adjustments to non-native Speakers*, „Studies in Second Language Acquisition” 1983, 5.
- Macaro E., *Target language, collaborative learning and autonomy*, Clevedon 1997.
- Macdonald C., *Using the target language*, Cheltenham, UK 1993.
- Nagy W., *On the role of context in first- and second-language vocabulary learning*. [w:] *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*, N. Schmitt, M. Mccarthy (red.), Cambridge 1997.
- Niżegorodcew A., *Input for instructed L2 learners: the relevance of relevance*, Clevedon 2007.
- Pawlak M., *Rola nauczyciela w kształtowaniu procesów interakcyjnych podczas lekcji języka obcego*, [w:] *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*, M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, A. Pietrzykowska, Poznań-Kalisz 2009.
- Prabhu N. S., *Second language pedagogy*, Oxford 1987.
- Schmidt R., *The role of consciousness in second language learning*, „Applied Linguistics” 1990, 11.
- Schmidt R., *Attention*, [w:] *Cognition and second language instruction*, P. Robinson (red.), Cambridge 2001.
- Sharwood S., Smith M., *Comprehension vs. acquisition: Two ways of processing input*, „Applied Linguistics” 1986, vol. 7, nr 3.
- Schweer W. J., *Using L1 in the L2 classroom*, „English Teaching Forum” 1999, 37 (2).
- Swain M., Deters P., *“New” mainstream SLA theory: expanded and enriched*, „The Modern Language Journal” 2007, 9.
- Turnbull M., *There is a role for the L1 in second and foreign language teaching, but...*, „The Canadian Modern Language Review” 2001, 57.

Załącznik nr 1

Proszę zaznaczyć właściwą odpowiedź. Sformułowania proszę odnieść do swoich lekcji języka niemieckiego w liceum.

	nigdy	bardzo rzadko	rzadko	czasami	często	bardzo często
Nauczyciel mówił na lekcji głównie po niemiecku						
Nauczyciel objaśniał nieznaną gramatykę w języku polskim						
Nauczyciel tłumaczył nowe zwroty leksykalne w języku niemieckim						
Nauczyciel powtarzał nasze odpowiedzi sformułowane w języku niemieckim. Jeśli były w nich błędy, powtarzał je w poprawionej, właściwej formie. Dodatkowo rozszerzał nasze wypowiedzi w dwóch, trzech zdaniach						
Nauczyciel parafrazował/rozвивał nasze wypowiedzi w języku niemieckim. Mówił wtedy wolno i wyraźnie, tak abyśmy mogli jak najwięcej zrozumieć						
Nauczyciel starał się odpowiadać po niemiecku na pytania zadane przez uczniów w języku polskim						
Nowe słowa prezentowane były w formie listy słów – niemieckich i ich polskich ekwiwalentów						
Nauczyciel czytał nam/opowiadał historyjki/książki w języku niemieckim bez komentarzy gramatycznych i dokładnej analizy leksykalnej. Czytał dla „osłuchania się” z językiem						
Nauczyciel opowiadał dowcipy/krótkie anegdoty w języku niemieckim						
Nauczyciel prezentował nam filmy po niemiecku						
Na lekcji słuchaliśmy niemieckiej muzyki						
Nauczyciel proponował nam pracę z tekstami piosenek, które nas interesowały						

Nauczyciel zachęcał nas do samodzielnego czytania książek i prasy w języku niemieckim						
Nauczyciel zachęcał nas do samodzielnego oglądania filmów niemieckich						
Nauczyciel zachęcał nas do samodzielnego oglądania programów niemieckojęzycznych						
Nauczyciel zachęcał nas do samodzielnego wykorzystywania internetu/programów komputerowych w języku niemieckim						
Formy rutynowe (otwórzcie książki, chodź do tablicy...) nauczyciel realizował w języku niemieckim						
Nauczyciel zadawał nam pytania tzw. „oczywiste”, na które wszyscy znali odpowiedź, np. Wie alt bist du?						

dr Beata Głowińska

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Wydział Humanistyczny, Instytut Filologii Obcych
tel. 660 146 892
e-mail: Beata_Glowinska@wp.pl

**WYKORZYSTANIE INTERNETOWYCH SERWISÓW INFORMACYJ-
NYCH W ROZWIJANIU UMIEJĘTNOŚCI WYPOWIADANIA SIĘ
W JĘZYKU NIEMIECKIM**

STRESZCZENIE

W artykule poruszono zagadnienie wykorzystania wiadomości internetowych na zajęciach z praktycznej nauki języka niemieckiego (PNJN) na studiach germanistycznych. Temat artykułu skłania do refleksji nad przydatnością tekstów internetowych jako materiału dydaktycznego, jest też okazją do przedstawienia praktycznych rozwiązań ukierunkowanych na doskonalenie umiejętności mówienia na zaawansowanym poziomie znajomości języka obcego.

Słowa kluczowe: serwisy internetowe, treści, język niemiecki, dostępność

SUMMARY

**The use of news websites in developing the speaking skills in German
as a foreign language**

The article discusses the question of using news websites in teaching German as a foreign language to students of German philology. The article encourages reflection on the usefulness of texts available on-line as teaching materials and presents some practical solutions aimed at developing speaking skills at an advanced level of proficiency in a foreign language.

Key words: news websites, content, German, accessibility

1. Wiadomości internetowe jako materiał dydaktyczny

Wiadomości publikowane na niemieckojęzycznych stronach internetowych są dobrym materiałem uzupełniającym na zajęciach PNJN. Niewątpliwie ich dużą zaletą jest **aktualność** i dostępność. Możliwość przeczytania, porozmawiania, napisania, również w języku obcym, o wydarzeniach, które aktualnie przeżywamy, które nas poruszają, zajmują mentalnie, a czasem również uczuciowo, albo które po prostu zewsząd do nas docierają za pośrednictwem mediów, dotyczy naturalnej potrzeby człowieka jako istoty społecznej – potrzeby komunikacji o tym, co aktualnie ważne. Jak wykazują badania, studenci niechętnie zajmują się tekstami, które uznają za przestarzałe i deklarują, że są gotowi do większego wysiłku na zajęciach, gdy omawiane teksty są aktualne¹. Uczynienie aktualnych wydarzeń tematem lektury i wypowiedzi na zajęciach PNJN jest próbą zbliżenia się do naturalnych sytuacji komunikacyjnych, mających miejsce poza murami uczelni. Kody językowe w obu przypadkach (zajęcia PNJN i naturalna sytuacja komunikacyjna poza zajęciami) są różne, ale treści mogą być zbliżone, jeśli dobierane są według tych samych kryteriów – aktualności i ważności.

Dostępność w internecie tekstów w języku **polskim i niemieckim**, informujących na bieżąco o tych samych, najnowszych wydarzeniach, stwarza możliwość wykorzystania języka ojczystego do usprawnienia i zintensyfikowania procesu dydaktycznego poprzez dotarcie najprostszą drogą do trudności w rozumieniu tekstów i trudności w formułowaniu myśli. Mowa tu między innymi o takich działaniach jak porównywanie tekstów w języku polskim i niemieckim pod względem treści, przeanalizowanie użytych środków językowych, poszukiwanie odpowiedników semantycznych i wreszcie próby ustnego przekazania najważniejszych informacji oraz skomentowania danego wydarzenia. Język polski jest obecny w opisywanej poniżej propozycji jako ten, w którym w umyśle uczącego się powstaje koncepcja wypowiedzi docelowej. Uzasadnienia jego obecności w materiale ćwiczeniowym można dopatrywać się nie tylko wsłuchując się w potrzeby studentów, ale również ze względu na przenikanie się mentalnego leksykonu w języku ojczystym z leksykonem obcojęzycznym². Zestawienie odpowiadających sobie treściowo i gatunkowo krótkich tekstów w obu językach stanowi w tym względzie idealny materiał ćwiczeniowy. Przedstawiona poniżej koncepcja jest

¹ S. Adamczak-Krysztofowicz, *Teksty autentyczne jako źródło interkulturowej kompetencji komunikacyjnej*, „Neofilolog” 2004, nr 25, s. 40.

² L. Ciepielewska, *Muttersprache im Fremdsprachenunterricht – mehr als ein Ausweichmanöver?*, „Glottodidactica” 2008, t. 34, s. 35.

głosem za obecnością języka polskiego na zajęciach PNJN, jeśli jest ona celowa i uzasadniona, i przeciw sformułowanemu już w czasach metody audiolingwalnej postulatowi całkowitego wykluczenia języka ojczystego z użycia na zajęciach i w materiałach dydaktycznych. Ciepielewska wskazuje na obowiązujące kryteria oceny nauczyciela języka obcego, według których każdorazowe użycie języka ojczystego na zajęciach z góry kwalifikowane jest jako przejaw nieradzenia sobie nauczyciela ze swobodnym posługiwaniem się językiem obcym³.

Zastosowanie wiadomości jako materiału dydaktycznego jest dobrą okazją do ćwiczenia **tłumaczenia** krótkich, uproszczonych składniowo wypowiedzi na język obcy, stworzonych w oparciu o przeanalizowane teksty. W przypadku braków w zakresie leksyki studenci mogą sięgnąć do oryginalnej wiadomości, podobnie jak sięga się do słownika, przy czym tekst wiadomości ma przewagę nad słownikiem – jest krótki, ograniczony do jednego tematu, a poszukiwane sformułowania wplecione są w zdania. Studenci szukają w tekście ekwiwalentów funkcjonalnych. O takim, między innymi, zastosowaniu tekstu w nauczaniu języka obcego mówi Poniatowicz: „Oryginalne teksty w subjęzyku B dostarczają najbardziej autentycznych wzorów do odpowiedniego wykorzystania. Zadaniem nauczyciela jest wskazanie na podstawie tekstów odpowiedników funkcjonalnych na różnych płaszczynach języka (leksykalnej, gramatycznej, stylistycznej, pragmatycznej)”⁴. W tym samym miejscu czytamy o „szybkim tłumaczeniu ustnym” w oparciu o dobrze opracowany materiał tekstowy, jako o cennym ćwiczeniu na poziomie zaawansowanym. Przy tego rodzaju zadaniu ważne jest, by tekst przygotowany przez nauczyciela do tłumaczenia „trzymał się blisko” tekstu wyjściowego i aby wyrażenie w języku obcym głównej myśli z tekstu źródłowego uznać za wystarczające⁵. Tłumaczenie na język obcy słusznie postrzegane jest jako ambitne, ale i skuteczne zadanie na poziomie zaawansowanym: „Na trzecim etapie najlepsze efekty dają tłumaczenia z indywidualną korektą każdego elementu, tak dobrane, by wymuszały po kolei dojście szybką ścieżką do rozwiązania, ale by dawały też możliwość dłuższej i dogłębnej, osadzonej w teorii, pracy indywidualnej”⁶. Na studiach neofilologicznych należy więc docenić ćwiczenia w tłumaczeniu, czy to „szybkie tłumaczenie ustne”, czy też przemyślane tłumaczenie pisemne, jako ten rodzaj aktywności studentów, który znacząco wpływa na postępy w nauce języka obcego.

³ Ibidem.

⁴ Ł. Poniatowicz, *O efektywność nauczania języka obcego na etapie zaawansowanym*, „Linguodidactica” 2010, t. 14, s. 142.

⁵ L. Ciepielewska, op. cit., s. 40.

⁶ H. Widla, *Skuteczność nauczania drugiego języka obcego – próba zastosowania wyników badań w praktyce*, „Lingwistyka Stosowana” 2011, nr 4, s. 57.

W opisywanej koncepcji materiałem wyjściowym do pracy, również pracy nad językiem, są aktualne treści. Wiedza pozajęzykowa, zdobywana w wyniku sortowania, analizowania, przetwarzania treści, wiedza o aktualnych wydarzeniach jest bazą do ćwiczeń w czytaniu/ słuchaniu oraz do tworzenia wypowiedzi w języku obcym. Co istotne, treści pojawiające się na zajęciach są częściowo przewidywalne, bo kluczem ich wyboru jest data wydarzenia i jego ważność. Doświadczenie pokazuje, że pewną przewidywalność treści studenci cenią ze względu na możliwość przygotowania się do pracy nad danym tematem. Jest to zrozumiałe, gdyż to, co już znane i oswojone jest bazą, która ułatwia zrozumienie i zintegrowanie tego, co nowe, co interesujące. Wiadomości publikowane w internecie (nawet dotyczące tego samego wydarzenia) mogą, dzięki różnorodności i wielości źródeł, dostarczać nowych informacji. Dla Polaków ciekawe może być również to, co użytkownicy języka niemieckiego jako ojczystego, piszą o ważnych wydarzeniach, także o wydarzeniach w Polsce. I nie tyle chodzi tu o nowe fakty, ale o to, w jaki sposób wydarzenia są przedstawiane i komentowane. W tym względzie, wiadomości internetowe dostarczają odbiorcy wiedzy o ich autorach, o niemieckojęzycznych mediach, stają się więc w jakimś sensie źródłem wiedzy o krajach niemieckojęzycznych. Przeprowadzając ćwiczenia służące rozumieniu wiadomości i wypowiedzianiu się na temat aktualnych wydarzeń, można doświadczyć zasadności poglądu, iż przyswajanie treści niejęzykowych i formy językowej są ściśle ze sobą powiązane, zaś koncepcja nauczania języka obcego przez treść⁷ może być źródłem refleksji i interesujących rozwiązań dydaktycznych, odpowiednich w pracy z wiadomościami internetowymi.

Za przydatnością wiadomości jako materiału dydaktycznego przemawia, obok aktualności i ważności treści, również autentyczność i aktualność języka w nich użytego. Student styka się tu ze współczesnym językiem niemieckim w jego starannej, oficjalnej odmianie, zwłaszcza ze środkami językowymi typowymi dla stylu informacyjnego⁸. W zakresie składni są to m.in.: bogato rozwinięte zdania pojedyncze, rozwinięte podmioty, przydawki, dopełnienia, mowa zależna, zdania podrzędnie złożone; w zakresie słownictwa – zwroty charakterystyczne dla wyrażania się urzędowego, naukowego, czasowniki wyrażające powiadamianie w sposób oficjalny⁹ (niem.: *mitteilen, berichten, informieren, veröffentlichen*,

7 H. Chodkiewicz, *Nauczanie języka przez treść: założenia i rozwój koncepcji*, „Lingwistyka Stosowana” 2011, nr 4.

8 Walery Pisarek wskazuje na przenikanie się w języku używanym w wiadomościach trzech funkcji: przedstawiennej, ekspresywnej i impresywnej, oraz na to, że trudno w praktyce o wypowiedź, która nie pełniłaby wszystkich trzech funkcji jednocześnie. Zatem w tekstach informacyjnych można doszukać się również środków typowych dla stylu publicystycznego. Por. W. Pisarek, *Nowa retoryka dziennikarska*, Kraków 2002, s. 111.

9 Ibidem, s. 114.

betonen), strona bierna *Passiv*, ale również czas przeszły *Imperfekt*, rzeczowniki abstrakcyjne, nazwy własne, oficjalne nazwy osób i rzeczy, styl nominalny, rzeczowniki złożone¹⁰. Wymienione tu środki językowe – budujące rzeczowość, obiektywizm, dystans autora – mogą stać się przedmiotem ćwiczeń w rozumieniu tekstów. Poznanie ich stanowi niewątpliwie przygotowanie do tworzenia własnych wypowiedzi w formie referatów czy prac zaliczeniowych. Ale w tekstach wiadomości, jako wypowiedzi dziennikarskiej, wypowiedzi człowieka, mającego swoje zapatrywania, przekonania, wartości, emocje, czasem powielającego jakieś schematy, można doszukać się środków językowych wyrażających subiektywizm autora, a nawet służących manipulacji. Refleksja na temat przenikania się stylu informacyjnego i publicystycznego, ale także na temat manipulacji dziennikarskiej jest niewątpliwie potrzebna młodym uczestnikom komunikacji społecznej, a teksty będące impulsem do tychże rozważań można potraktować jako ciekawy materiał ćwiczeniowy. Wiadomości dokumentują, między innymi, użycie zwrotów frazeologicznych, jako środków niosących ze sobą ładunek emocjonalny; użycie modulantów wyrażających stosunek autora wypowiedzi do treści komunikatu. Na uwagę zasługują również pytania retoryczne, które mają nakłonić odbiorców do refleksji nad danym zagadnieniem, ale często serwują gotową odpowiedź, będącą opinią autora. Z kolei nagłówki to okazja do zastanowienia się nad ich funkcją ekspresywną. Kolejne zagadnienia językowe, które można omówić przy okazji zajmowania się wiadomościami, to kolokacje, łączliwość leksykalna oraz reguły słowotwórcze. Okazją do uświadomienia tych ostatnich, jest obecność licznych wyrazów złożonych. Znajomość reguł słowotwórczych i umiejętność korzystania z nich może znacząco usprawnić rozumienie tekstów i wypowiedzanie się w języku obcym. Na poziomie zaawansowanym należałoby wdrażać stosowanie reguł słowotwórczych na wzór reguł syntaktycznych. W ramach testowania tych reguł możliwa jest kreatywność uczących się i lepsze radzenie sobie z deficytami leksykalnymi¹¹. Wiadomości zawierają również wiele internacjonalizmów, które cechuje łatwość pod względem struktury fonologicznej¹². Nadarza się więc okazja, by uczyć się korzystać z tego typu słownictwa, tzn. rozpoznawać je, domyślać się znaczeń i stosować w wypowiedziach. Wiadomości są więc dobrym materiałem wyjściowym do pogłębionej analizy niektórych struktur gramatycznych i słownictwa wśród filologów.

I wreszcie kolejny ważny argument, przemawiający za sięganiem na zajęciach do wiadomości internetowych, to ich powszechna **dostępność**. Niemal w każdym

¹⁰ A. Mac, *Zum Einsatz von authentischem Quellenmaterial im Fremdsprachenunterricht am Beispiel von Fernsachrichten*, „Glottodidactica” 2011, t. 37, s. 80.

¹¹ J. Targońska, *Lexikalische Kompetenz – ein Plädoyer für eine breitere Auffassung des Begriffs*, „Glottodidactica” 2011, t. 37, s. 126.

¹² J. Arabski, *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*, Katowice 1997, s. 163.

miejscu i o każdej porze można przeczytać, posłuchać, skomentować w języku obcym najnowsze wydarzenia. Co istotne – informacje przekazywane są niemal natychmiast. „Nigdy przed erą internetu najświeższe wiadomości po kilku minutach, rzadziej – godzinach, nie docierały do odbiorców w formie tekstowej”¹³. Poza tym, publikacje internetowe wyróżnia znacznie dłuższy cykl życia publicznego, niż ma to miejsce w przypadku publikacji na papierze¹⁴. Oba te wyróżniki wiadomości internetowych działają na ich korzyść jako materiałów dydaktycznych. Internet jest w tym względzie stale odnawiającą się, aktualną bazą tekstów i tematów. Czerpanie z tego zawsze świeżego źródła może stać się dobrym nawykiem wśród nauczających i uczących się języka obcego. Ułatwiony, dzięki internetowi, kontakt z językiem docelowym i kulturą działa motywująco na studentów¹⁵ oraz wpisuje się w postulat wdrażania się do uczenia się przez całe życie.

2. Ćwiczenia

Cykl ćwiczeń zorganizowanych w oparciu o wiadomości internetowe odbywa się przez cały semestr, raz w tygodniu w ramach PNJN (ćwiczenia dyskusyjne). Z półtoragodzinnych zajęć około 30 minut zarezerwowano na powyższy cel. Określenie i przestrzeganie ram czasowych jest ważne ze względu na konieczność realizowania innych zadań programowych.

Praca przebiega według prostego schematu (schematyczność działań ma ułatwić pracę studentom i nauczycielowi i umożliwić oszczędność czasu):

- A) Śledzenie wiadomości z całego tygodnia w polskich mediach i na przynajmniej jednej wybranej niemieckojęzycznej stronie internetowej np. *Deutsche Welle*. Pod zakładką *Nachrichten* udostępniane są aktualne wiadomości (około 1,50 min. każda) w formie nagrania wideo. Dodatkowo możliwe jest kliknięcie na tekst pisany dotyczący tego samego wydarzenia.
- B) Zajęcia zaczynają się od przeglądu tytułów wiadomości z minionego tygodnia wyświetlanych na stronie *Deutsche Welle*. Studenci wybierają jedną wiadomość tygodnia, która staje się materiałem do dalszej pracy. Opracowywanie wybranego tekstu przebiega według punktów przedstawionych w formularzu (patrz *Arbeitsblatt*).
- C) Formularz ma charakter uniwersalny, jest powielany przez nauczyciela i rozdawany studentom na początku zajęć. Studenci zapisują, z którego tygodnia pochodzi wybrana wiadomość, tytuł i datę. Pierwsze zadanie

¹³ K. Szymoniak, *Między gazetą a internetem – nowe gatunki dziennikarskie, paragatunki czy hybrydy?*, „Język, Komunikacja, Informacja” 2008, nr 3, s. 131.

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ Z. Trancygier-Koczuk, *Motywacja do nauki języka obcego*, „Linguodidactica” 2010, t. 14, s. 268.

dotyczy treści i jego pierwsza część (patrz *Arbeitsblatt* punkt *Ich*) wykonywana jest przed wysłuchaniem/ przeczytaniem tekstu. Celem jest zebranie znanych już, najważniejszych informacji dotyczących tematu (*Was ist wann, wo, warum passiert?*). Informacje w formie słów kluczy, zwrotów, haseł zapisywane są w lewej kolumnie arkusza. Początkowo nauczyciel zapisuje na tablicy hasła dyktowane przez studentów. Z czasem studenci wykonują to zadanie w grupach lub w parach. Na tym etapie studenci mogą posłużyć się językiem polskim, jeśli nie znają danego pojęcia w języku niemieckim. Polskie sformułowania należy wyróżnić np. przez podkreślenie, jako te, które będą wymagać znalezienia ekwiwalentów w języku niemieckim. W drugiej części zadania (prawa kolumna arkusza *Text*) studenci odpowiadają na pytania postawione na początku (*Was ist wann, wo, warum passiert?*), ale w oparciu o obejrzone nagranie i/lub przeczytany tekst. Studenci dokonują zapisu tylko wtedy, gdy hasła z lewej strony wymagają przetłumaczenia na język niemiecki lub korekty. W zależności od potrzeby nagranie odtwarzane jest drugi raz. W poszukiwaniu brakujących pojęć można też sięgnąć do tekstu pisanego. W przypadku, gdy zaproponowane przez studenta hasło nie znajdzie się w żadnym z tekstów, jego odszukanie staje się pracą domową (należy tu podkreślić, że chodzi o ślad rzeczywistego użycia poszukiwanego pojęcia w tekście, a nie o jego przetłumaczenie przy użyciu słownika). Dodatkowo, w prawej kolumnie można zanotować hasła dotyczące aspektów tematu, które są istotne, a zostały pominięte przez studentów na etapie zbierania informacji przed zapoznaniem się z nagraniem/ tekstem pisanym.

- D) Poprawne wykonanie przedstawionych powyżej zadań powinno zaowocować zapisem słów kluczy, haseł w języku niemieckim pomocnych przy zbudowaniu ustnej wypowiedzi prezentującej dany temat. Kolejnym krokiem jest uporządkowanie informacji przez ponumerowanie haseł. Następnie studenci mają kilka minut czasu na przemyślenie i ciche przygotowanie kilkudzaniowej wypowiedzi. To zadanie można wykonać w parach. Teraz chętni mają możliwość wypowiedzi na forum całej grupy. Reszta studentów ćwiczy docelowe zadanie w domu i prezentuje na kolejnych zajęciach. Należy podkreślić, że wypowiedź ma mieć charakter informacyjny i uwzględniać cechy języka mówionego. Samą prezentację wypowiedzi można skojarzyć z fikcyjną sytuacją, np. *Ihr Freund hat eine Woche Klosterurlaub gemacht und hatte keinen Kontakt zur Außenwelt. Erzählen Sie ihm nun von der Nachricht der Woche.* Inną wersją przedstawionego zadania jest zlecenie studentom wykonania tłumaczenia krótkiego tekstu w języku polskim zawierającego najważniejsze informacje z omawianego tekstu. Nauczyciel odczytuje krótkie zdania lub fragmenty

zdań, studenci tłumaczą je ustnie. Ćwiczenie należy w formie pisemnej wykonać w domu. Za jakiś czas można powrócić do tekstu i poprosić o ponowne ustne tłumaczenie.

- E) Zadanie dotyczące formy: *das möchte ich lernen*: ... ma na celu zwrócenie uwagi na trudności językowe przy formułowaniu myśli. Odnosi się ono do braków każdego studenta z osobna, więc wykonywane jest indywidualnie. Można przewidzieć, że zapis w tym punkcie będzie pokrywał się w jakimś stopniu z hasłami wpisanymi w kolumnie *Text*. Ponowne zapisanie tych samych pojęć pod deklaracją „tego chcę się nauczyć” ma sens, nie tylko ze względu na skojarzenie ich z kluczową dla każdego postępu wolą wprowadzenia zmiany na lepsze, ale również ze względu na samą czynność pisania wspomagającą zapamiętywanie nowego materiału językowego. Ponadto karty prac są gromadzone przez studentów, zatem zapis, o którym tu mowa, może być wykorzystany do samokontroli lub do wzajemnego sprawdzania swojej wiedzy przez studentów na zajęciach.
- F) Dodatkowe zadania dotyczące użytych środków językowych. Studenci szukają w tekście środków nacechowanych aksjologicznie, emocjonalnie, sformułowań oceniających; analizują nagłówki, wyrażenia frazeologiczne – ich funkcję, sprawdzają ich etymologię, poszukują polskich odpowiedników; próbują je przedstawić obrazowo. Uczą się posługiwać internetowymi słownikami frazeologicznymi¹⁶. Wyszukują internacjonalizmy, tłumaczą je na język polski, przyporządkowują do nich synonimy; analizują wyrazy złożone, grupują je ze względu na podobieństwa formalne i znaczeniowe; formułują reguły słowotwórcze. Stosując poznane reguły próbują sami wymyślać wyrazy złożone. Sprawdzają ich poprawność w słowniku.
- G) Dodatkowe zadania dotyczące całego przekazu. Studenci oceniają, czy tekst można uznać za obiektywny przekaz, czy może miejscami ma on charakter perswazyjny. W drugim przypadku próbują określić zapatrywania autora. Studenci sprawdzają, jak inne serwisy internetowe, także polskie, przedstawiają wybrane wydarzenie; szukają podobieństw i rozbieżności. Chętni umieszczają własny komentarz pod wybranym tekstem (mogą przy tym skorzystać z pomocy nauczyciela przy redagowaniu wypowiedzi w języku niemieckim). Te rozważania są okazją do refleksji na temat oceny wiarygodności wybieranych serwisów informacyjnych.

¹⁶ Studenci korzystają ze słowników internetowych: *Redensarten-Index*, *Wielkiego słownika frazeologicznego on-line* oraz *Niemiecko-polskiego słownika frazeologizmów on-line*. Wymienione słowniki omawia Magdalena Lisiecka-Czop w artykule: *Ins Netz gelockt – phraseologische Online-Wörterbücher*, „Lingwistyka Stosowana” 2013, nr 7.

Poniżej przedstawiono przykładowy wypełniony formularz.

Arbeitsblatt

Datum 15.05.2015

Nachricht: Präsidentenwahl in Polen (Deutsche Welle)

Inhalt: Was ist wann, wo, warum passiert? Notieren Sie unter „Ich“ Stichpunkte auf Deutsch oder auf Polnisch. Lesen Sie nun den Text. Suchen Sie deutsche Entsprechungen zu den Begriffen in der polnischen Sprache. Gab es Aspekte die Sie ganz ausgelassen haben? Versuchen Sie sie mit Hilfen von Stichpunkten unterzubringen (unter „Text“). Planen Sie eine kurze Äußerung zum Thema der Nachricht. Nummerieren Sie die Stichworte durch. Üben Sie die Äußerung im Geiste oder mit der Partnerin/ mit dem Partner.

Ich

1. in Polen dauert kampania wyborcza

2. pierwsza runda schon hinter uns

3. Überraschung!

A. Duda; 1. Platz, przedstawiciel PIS-u

B. Komorowski; 2. Platz, urzędujący Prezydent popierany przez PO

4. brak bezwzględnej większości

5. druga runda findet am 24.05.2015 statt

Der Text

> der Wahlkampf

> der erste Wahlgang

> Vertreter der Partei „Recht und Gerechtigkeit“

> der amtierende Präsident

> unterstützt von der Bürgerplattform

> Keiner hatte die absolute Mehrheit

> die Stichwahl

Sprache:

Das will ich lernen: der Wahlkampf, der Wahlgang, die Stichwahl, „Recht und Gerechtigkeit“, die Bürgerplattform.

Realizacja obecnego w literaturze glottodydaktycznej postulatu większego skoncentrowania na treści dokonuje się w omawianej tu propozycji już w pierwszym etapie pracy. Studenci sami wybierają spośród około dwudziestu tę jedną wiadomość, która staje się przedmiotem dalszej pracy, czyli pogłębionego zrozumienia oraz przejścia od recepcji do produkcji językowej (punkt A i B). Umożliwienie studentom zadecydowania, o czym będą przez następne 25 minut czytać/słuchać i w końcu mówić, daje nadzieję, że będą „swój temat” traktować ze zwiększonym zaangażowaniem. Przygotowaniu do wypowiedzi służy gromadzenie i porządkowanie treści w formie kluczowych pojęć (punkt C, D). Założenie, że studenci dużo wiedzą na temat tekstu, jest pomocne w dalszej pracy. Trudność może stanowić jednak sformułowanie znanych treści w poznawanym dopiero języku. Dopuszczenie języka polskiego przy odpowiedzi na pytanie – *Was ist wann, wo, warum passiert?* i przy zapisie haseł, ma na celu pełne, nieograniczone brakami leksykalnymi, zebranie relewantnych treści. W tej sytuacji studenci

z ulgą odbierają zaakceptowanie przez nauczyciela, bez komentarza, ograniczenia ich zasobów leksykalnych i chwilowe przejście na język polski. Ponieważ we własnych zasobach pamięciowych nie odnajdują niezbędnych niemieckich sformułowań, notują brakujące hasła po polsku i już za chwilę mają możliwość odszukania niemieckich odpowiedników. Takie podejście wymusza optymalny sposób uczenia się leksyki. Najpierw pojawia się intencja, potrzeba wypowiedzenia myśli, potem następuje wyszukiwanie odpowiednich sformułowań we własnych i w końcu w zewnętrznych zasobach. Niemiecki tekst jest najlepszym dostępnym źródłem poszukiwanych środków językowych. Nie grozi nam zatem nieefektywne, mechaniczne uczenie się słówek w oderwaniu od kontekstu. Zaproponowana technika opracowywania słownictwa w pełni odpowiada postulatowi łączenia poznawanych środków językowych z ich funkcją komunikacyjną: „Die Sprache soll intendiert vermittelt werden: den kommunikativen Absichten sollten sprachliche Formen zugeordnet werden, und umgekehrt, sprachlichen Formen sollen kommunikative Absichten in Kodierungs- und Dekodierungsprozessen (...) als Diskurs zugeordnet werden”¹⁷. Ponadto, zajmując się jednym krótkim, tematycznie odrębnym tekstem, uczący się mają do czynienia zwykle tylko z kilkoma charakterystycznymi dla danego tematu hasłami i zwrotami. Niewielka ilość nowego materiału leksykalnego umożliwia cotygodniowe wprowadzanie nowego tematu, bez niebezpieczeństwa zagubienia się. Z kolei różnorodność tematyczna wybieranych tekstów zapobiega przesytowi, który pojawia się, gdy jeden temat opracowywany jest bardzo drobiazgowo. Cel ćwiczeń jest skromny, ale realistyczny. Można go sformułować następująco – studenci mają umieć wypowiedzieć się na temat danego wydarzenia zwięźle (kilka krótkich zdań), ale precyzyjnie i poprawnie (z użyciem sformułowań z oryginalnych tekstów). Trzymanie się kluczowych pojęć tekstu ogranicza wprawdzie swobodę wypowiedzi, jest jednak znaczącą pomocą koncepcyjną, sprzyja też poprawności językowej.

I jeszcze kilka uwag o arkuszu pracy. Skonstruowany jest on tak, by studenci wykonując poszczególne polecenia, tworzyli zapis służący im później jako plan lub notatki do wypowiedzi. W arkuszu jest również miejsce na to, co sprawia trudność (zapis w języku polskim). Arkusz jest więc dla uczących się formą dokumentowania postępów, ale i braków oraz wynikających z nich postanowień.

3. Umiejętności informacyjne

Korzystanie w nauczaniu języka obcego z materiałów publikowanych w internecie znacznie zmienia sytuację dydaktyczną. To już nie kartka papieru

¹⁷ B. Skowronek, *Deutsch als Fremdsprache, ökokratisches Konzept*, „Glottodidactica” 2011, t. 37, s. 132.

z tekstem i ćwiczeniami, za dobór których odpowiada autor podręcznika i nauczyciel, ale poruszanie się po olbrzymiej wirtualnej bibliotece, jak w labiryncie, gdzie jedno kliknięcie przenosi odwiedzającego w odległe, często przypadkowe wirtualne miejsca. Zainteresowani muszą posiadać wiedzę i umiejętności umożliwiające optymalne korzystanie z dostępnych informacji. „Umiejętności informacyjne to wiedza i sprawności umożliwiające korzystanie z informacji. Składają się na nie: (1) zdolność precyzowania potrzeby informacyjnej, (2) umiejętność określenia typu informacji, która wypełni lukę/zaspokoi tę potrzebę, (3) umiejętność opracowania strategii lokalizowania informacji, (4) umiejętność jej pozyskania, krytycznej oceny i porównania, oraz (5) umiejętność porządkowania, syntezy oraz dalszego przekazywania/wykorzystywania informacji”¹⁸. Z powyższego wynika, że obok oczywistych praktyczno-technicznych umiejętności konieczna jest dyscyplina, rozważa, krytyczna postawa odbiorcy. W dobie rozluźnienia reguł dziennikarskich, zwłaszcza w mediach elektronicznych, potrzebny jest „wyrobiony odbiorca”. Duże znaczenie ma doświadczenie własne, przez pryzmat którego odbiorca może ocenić wiarygodność i jakość przekazu. Przydatna jest również znajomość konwencji gatunkowych¹⁹ i – w końcu – wyczulenie na zabiegi manipulacyjne. W tekstach informacyjnych o to ostatnie nadużycie szczególnie łatwo. Bywa, że informacje podawane są w taki sposób, by ukryta w przekazie interpretacja autora wpływała na opinię odbiorców²⁰. Autor przekazuje gotową opinię w sposób zakamuflowany. Medioznawcy wskazują poza tym na nowe trendy utrudniające odbiorcy dotarcie do rzetelnej informacji. Chodzi o skłonność mediów do swoistej karnawalizacji i teatralizacji oraz hybrydyzacji gatunków²¹. Zasygnalizowane powyżej trudności powinny mobilizować do poświęcenia większej uwagi rozwijaniu umiejętności informacyjnych wśród studentów, w niczym jednak nie umniejszając znaczenia internetu jako narzędzia demokratyzacji mediów, a dla potrzeb nauki języków obcych – jako cennej formy kontaktu z językiem i kulturą.

Wiadomości internetowe wnoszą zatem do zajęć PNJN aktualne treści i żywy język. Odpowiednio wykorzystane wzbogacają słownictwo i rozwijają umiejętność

¹⁸ J. Górecka, *Korzystanie z internetowych zasobów a rozwijanie osobistej kompetencji komunikacyjnej w nauczaniu/ uczeniu się na poziomie zaawansowanym. Kompetencje warsztatowe nauczyciela języków obcych*, [w:] *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*, M. Pawlak (red.), Poznań – Kalisz 2009, s. 219.

¹⁹ Rozróżnianie gatunków dziennikarskich, u którego podstaw leży znajomość konwencji gatunkowych, jest ważne ze względu na właściwą interpretację tekstu. Świadomość gatunkowa pozwala właściwie zaszeregować daną wypowiedź dziennikarską (K. Szymoniak, *Między gazetą a internetem – nowe gatunki dziennikarskie, paragatunki czy hybrydy?*, „Język, Komunikacja, Informacja” 2008, nr 3, s. 125).

²⁰ J. Rechcińska, *Wiadomości TVP jako przejaw manipulacji w serwisie informacyjnym*, „Językoznawstwo” 2007, nr 1, s. 121.

²¹ K. Szymoniak, op. cit. s. 130.

wypowiadania się. Zastosowanie wiadomości internetowych na zajęciach sprzyja różnorodnej aktywności studentów (przeszukiwanie obcojęzycznych serwisów informacyjnych, czytanie/ słuchanie tekstów, wyszukiwanie kluczowych informacji i odpowiadających im środków językowych, tworzenie hasłowego zapisu treści, tworzenie wypowiedzi ustnej, tłumaczenie pisemne i ustne, komentowanie wydarzeń). Sięganie do materiałów internetowych w nauczaniu języka obcego stwarza też możliwość realizacji ważnych celów pozajęzykowych, takich jak poszerzanie wiedzy o świecie i wiedzy o mediach, rozwijanie umiejętności informacyjnych oraz krytycyzmu i samodzielności myślenia.

Bibliografia

- Adamczak-Krysztofowicz S., *Teksty autentyczne jako źródło interkulturowej kompetencji komunikacyjnej*, „Neofilolog” 2004, nr 25.
- Arabski J., *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*, Katowice 1997.
- Chodkiewicz H., *Nauczanie języka przez treść: założenia i rozwój koncepcji*, „Lingwistyka Stosowana” 2011, nr 4.
- Ciepielewska L., *Muttersprache im Fremdsprachenunterricht – mehr als ein Ausweichmanöver?*, „Glottodidactica” 2008, t. 34.
- Górecka J., *Korzystanie z internetowych zasobów a rozwijanie osobistej kompetencji komunikacyjnej w nauczaniu/uczeniu się na poziomie zaawansowanym. Kompetencje warsztatowe nauczyciela języków obcych*, [w:] *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*, M. Pawlak (red.), Poznań-Kalisz 2009.
- Lisiecka-Czop M., *Ins Netz gelockt – phraseologische Online-Wörterbücher*, „Lingwistyka Stosowana” 2013, nr 7.
- Mac A., *Zum Einsatz von authentischem Quellenmaterial im Fremdsprachenunterricht am Beispiel von Fernsehnachrichten*, „Glottodidactica” 2011, t. 37.
- Pisarek W., *Nowa retoryka dziennikarska*, Kraków 2002.
- Poniatowicz Ł., *O efektywność nauczania języka obcego na etapie zaawansowanym*, „Linguodidactica” 2010, t.14.
- Rechcińska J., *Wiadomości TVP jako przejaw manipulacji w serwisie informacyjnym*, „Językoznawstwo” 2007, nr 1.
- Skowronek B., *Deutsch als Fremdsprache, ökokratisches Konzept*, „Glottodidactica” 2011, t. 37.
- Szymoniak K., *Między gazetą a internetem – nowe gatunki dziennikarskie, parogatunki czy hybrydy?*, „Język, Komunikacja, Informacja” 2008, nr 3.
- Targońska J., *Lexikalische Kompetenz – ein Plädoyer für eine breitere Auffassung des Begriffs*, „Glottodidactica” 2011, t. 37.
- Trancygier-Koczuk Z., *Motywacja do nauki języka obcego*, „Linguodidactica” 2010, t. 14.
- Widła H., *Skuteczność nauczania drugiego języka obcego – próba zastosowania wyników badań w praktyce*, „Lingwistyka Stosowana” 2011, nr 4.

mgr Katarzyna Grabowska

Uniwersytet w Białymstoku

Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Wschodniosłowiańskiej

tel. (85) 745 74 50

e-mail: kaska_smoktunowicz@gazeta.pl

FORMY FLEKSYJNE RZECZOWNIKÓW Ö-TEMATOWYCH W „KRONICE SUPRASKIEJ”

STRESZCZENIE

Niniejszy artykuł poświęcony jest charakterystyce form fleksyjnych rzeczowników ö-tematowych w XVI-wiecznym zabytku piśmiennictwa zaliczanym do I redakcji latopisów białorusko-litewskich. Celem artykułu jest analiza odmiany rzeczowników rodzaju męskiego i nijakiego z uwzględnieniem zmian w porównaniu do stanu ogólnoruskiego. Do najistotniejszych zjawisk, które znalazły poświadczenie w tekście „Kroniki Supraskiej”, należą: dążenie do wyrównań międzydeklinacyjnych oraz w obrębie samej deklinacji na *ö. Prowadzi to do zwiększenia ilości końcówek dla tego samego przypadku, a także wahań ich użycia. W „Kronice Supraskiej” poświadczenie znajdują szczątkowe formy liczby podwójnej. W większości przypadków zostały one wyrównane do liczby mnogiej. Zabytek charakteryzuje się również niekonsekwencją realizacji kategorii żywotności.

Słowa kluczowe: latopisy białorusko-litewskie, I redakcja latopisów białorusko-litewskich, język staroruski, rzeczownik, odmiana ö-, jö-tematowa

SUMMARY

Inflectional forms of ö-stem nouns in the Supraśl Chronicle

This article discusses the characteristic of ö-stem nouns in the 16th-century monument of writing belonging to the first Belorussian-Lithuanian compilation. The purpose of the article is the analysis of the declension of masculine and neuter nouns with regard to alterations in comparison with general Old Russian. The most crucial phenomena which are confirmed in the Supraśl Chronicle are: a tendency to inter-declensional leveling and within the ö-declension

itself. It leads to an increase in the number of endings of the same case as well as fluctuations in their usage. In the Supraśl Chronicle residual forms of the dual number can be observed. In most cases they were leveled to the plural number. The text is also characterized by the inconsistent usage of the animacy category.

Key words: Old Belorussian chronicles, the first Belorussian-Lithuanian compilation, Old Russian language, noun, *o-*, *jö-* stem declension

System odmiany rzeczowników w językach wschodniosłowiańskich był oparty na prasłowiańskich typach deklinacyjnych. Trwający przez całą epokę staroruską proces przebudowy tych paradygmatów prowadził z jednej strony do wyrównań pomiędzy poszczególnymi typami deklinacyjnymi, z drugiej – do wahań w zakresie końcówek i tematów fleksyjnych¹. Odziedziczony po epoce staroruskiej system fleksyjny uległ w poszczególnych językach wschodniosłowiańskich dalszym przekształceniom. Zmiany te spowodowały redukcję typów deklinacyjnych, których kryterium podziału stał się rodzaj gramatyczny.

Celem niniejszego artykułu jest próba przedstawienia ewolucji form fleksyjnych rzeczowników *o*-tematowych w stosunku do stanu ogólnoruskiego na początkowym etapie rozwoju. Analizie zostały poddane przykłady wyekscerpowane z tekstu jednego z zabytków piśmiennictwa Wielkiego Księstwa Litewskiego (WKL) – „Kroniki Supraskiej”. Powstały w 1519 roku utwór składa się z trzech części. Dwie pierwsze (ogólnoruska będąca kompilacją wcześniejszych staroruskich latopisów oraz smoleńska) są umieszczone pod wspólnym tytułem „Избрание лѣтописания изложено въкратце”. Do nich dołączony jest „Лѣтописецъ великихъ князей литовьскихъ” – pierwszy oryginalny utwór napisany na terytorium WKL. „Kronika Supraska” przez badaczy jest zaliczana do I redakcji latopisów białorusko-litewskich².

Przedmiotem analizy są formy rzeczowników *o*-tematowych wypisane z całego zabytku. Ze względu na ich ilość, w artykule zostaną przedstawione tylko wybrane, będące formami reprezentatywnymi dla odzwierciedlenia poszczególnych zjawisk.

Deklinacja *o*-tematowa obejmuje rzeczowniki rodzaju męskiego, kończące się w *nom. sg.* na *-ъ*, *-ь*, *-и*, *-о* oraz rodzaju nijakiego na *-о/-е*. W obrębie tego paradygmatu wyróżnia się odmianę twarďo- i miękkotematową.

¹ М.А. Жыдовіч, *Назоўнік у беларускай мове, ч. I: Адзіночны лік*, Мінск 1969, s. 206.

² В.А. Чамярыцкі, *Беларускія летапісы як помнікі літаратуры. Узнікненне і літаратурная гісторыя першых зводаў*, Мінск 1969, s. 16-17.

1. Rzeczowniki twar-dotematowe

1.1. Singularis

Masculinum

Nominativus rzeczowników męskich z tematem na *ō w analizowanym zabytku reprezentowany jest przez rzeczowniki z końcówką zerową, por.: *Блуд* (14), *бог* (15v), *Витовѣть* (60), *Владимер* (3), *глад* (14об), *Днепръ* (72v), *Долѣкгирѣд* (108), *епискупъ* (18), *кудесник* (10), *митрополитъ* (47v), *Олгирдъ* (45), *пан* (108), *пасынокъ* (57), *посоль* (35v), *Розволод* (13v), *Смоленескъ* (59v), *страх* (20v), *человекъ* (99). Parallele zapisy z jerem na końcu lub bez niego są rezultatem zaniku samogłosek zredukowanych w języku staroruskim. W wyniku tego procesu -ь w podobnych zapisach jest wyłącznie znakiem graficznym nieposiadającym znaczenia fonologicznego³, zaś wykładnikiem rodzaju stał się czysty temat. Oddzielną, dość liczną grupę w tym paradygmacie stanowią imiona własne zakończone na -o, -ko: *Блудо* (15), *Варяжько* (15), *Вечеславо* (8), *Войдило* (90), *Выспытко* (57v), *Данило* (8v), *Дашько* (69), *Ивашько* (72), *Малко* (12об), *Михаило* (57v), *Михалко* (8), *Олего* (10), *Скиригаило* (103v), *Спытко* (107), *Степанко* (69v), *Швитригаило* (76), *Ягаило* (52v). W imieniu *Лыгвена* (59) odzwierciedlone zostało akanie. Zabytek poświadcza również jeden przykład apelatywu z końcówką -o: *маршалко* (93). Podobne formy były niezwykle częste w starobiałoruskich dokumentach urzędowych, co świadczy o ich obecności w żywym języku⁴.

Genetivus posiada dwie końcówki: -a oraz przejętą z tematów na *ŭ końcówkę -y. W zabytku zdecydowanie przeważa użycie tej pierwszej: *Алксандра* (5v), *апостола* (40), *Богуслова* (4), *брата* (50), *Витовта* (53v), *из града* (9), *от дыма* (5v), *живота* (89v), *епископа* (26v), *Кирила* (26v), *с Кракова* (97), *креста* (26v), *лѣса* (24v), *марта* (25), *митрополита* (19), *из Новагорода* (40v), *у Олгирда* (45), *патрарха* (19), *Полоцька* (91v), *потона* (5), *Скиригаила* (102v), *хлѣба* (9v), *из Царягорода* (41v), *Ягаила* (90). Końcówka -я w słowie *Всеволодя* (8v) powstała pod wpływem odmiany miękkotematowej na *jō. Mniej liczne są przypadki użycia zapożyczonej z odmiany ŭ-tematowej końcówki -y. Wszystkie poświadczone w „Kronice Supraskiej” przykłady są reprezentowane wyłącznie przez rzeczowniki nieżywotne, por.: *тогожь году* (52v), *спаде з мосту в ров* (13), *и посреди полку их* (30), *и с того пирю* (103), *от мужеска полу*

³ Е.Ф. Карский, *Белорусы. Язык белорусского народа*, Вып. 2, Москва 1956, s. 119.

⁴ А.М. Булыка, А.І. Жураўскі, І.І. Крамко, У.М. Свяжынскі, *Мова беларускай пісьменнасці XIV – XVIII стст.*, Мінск 1988, s. 12.

и до женска (51v), и живя посреде роду своего (28v), до Торжъку нѢсть мѢста такова (23v), не могуце терпѢти во граде голоду (60).

W *dat.* niemal bezwzględnie pojawia się pierwotna końcówka –y: *богу* (16), *Витѣвту* (58v), *ко граду* (9), *Долѣкгирду* (108), *Дорогоичину* (91v), *Жикгимонту* (74), *ко Киеву* (10), *по миру* (10v), *митрополиту* (42), *к Новгороду* (44v), *пану* (107v), *полку* (30), *ко Святославу* (12v), *языку* (9). Pod wpływem odmiany miękkotematowej powstała forma *Михаилю* (35v). Zapoczątkowane jeszcze w epoce staroruskiej zjawisko przenikania do odmiany *o*-tematowej końcówki –*ови/-еви* nie znalazło wyraźnego odzwierciedlenia w odmianie rzeczowników twar-dotematowych. Poświadczenie uzyskała jedna forma imienia *Ольгови* (7). Występowanie końcówki –*ови/-еви* w zabytkach starobiałoruskich było umocnione wpływem polszczyzny⁵, a jej obecność potwierdzają najstarsze utwory literatury zachodnioruskiej⁶.

Wyekscerpowane z tekstu latopisu przykłady *acc.* posiadają bądź końcówkę zerową, bądź –*a/-я*. Należy podkreślić, iż w rzeczownikach żywotnych konsekwentnie pojawia się końcówka –*a/-я* zgodnie z kategorią żywotności: *брег* (9), *под Витебськъ* (77v), *за Донь* (49), *Луческъ* (97), *лѢсь* (105v), *миръ* (39v), *пасад* (29), *в полонь* (20v), *на род* (6), *хлѢб* (14)/*архимандрита* (40v), *бога* (18), *брата* (14), *Витовта* (89), *духа* (3), *епископа* (40v), *игумена* (64v), *кумѢра* (16), *Михаила* (35v), *в Ольгирда* (46), *Олега* (10v), *пана* (108), *татарина* (31), *Ягаила* (89). Końcówka –*я* w imionach *Володимеря* (12v), *Всевољдя* (16) została zapożyczona z odmiany miękkotematowej.

W *instr.* większość przykładów uzyskuje regularną końcówkę –*омь* (–*ом*), będącą wynikiem fonetycznego przekształcenia ogólnoruskiej końcówki –*ьмь*, por.: *братомь* (5), *брегомь* (5v), *со Витовтомь* (63v), *гнѢвомь* (20v), *под градомь* (51v), *епископомь* (56), *игуменомь* (21v), *Костентиномь* (99), *крестомь* (70), *с Леономь* (9v), *митрополитомь* (52v), *паномь* (108), *под Полоцькомь* (77v), *посломь* (39), *с родомь* (6v), *Романомь* (22v), *под Смоленскомь* (58). Miękki typ końcówki –*емь* można tłumaczyć wpływem języka polskiego, w którym prasłowiańskie końcówki –*емь*, oraz –*ьмь*, –*ьмь* po wokalizacji jerów w silnej pozycji przybierały taką właśnie postać⁷, por.: *Володимеремь* (24), *со Всеволодемь* (22v), *Лугвенемь* (59v), *Скригаилемь* (91).

Formy *loc.* wykazują brak stabilizacji w zakresie użycia końcówek. Obok regularnej końcówki *o*-tematowej, w wielu przykładach pojawia się związana

5 Z. Klemensiewicz, T. Lehr-Splawiński, S. Urbańczyk, *Gramatyka historyczna języka polskiego*, Warszawa 1981, s. 22.

6 Е.Ф. Карский, *Белорусы. Язык...*, Вып. 2, s. 125.

7 Z. Klemensiewicz, T. Lehr-Splawiński, S. Urbańczyk, *Gramatyka historyczna...*, s. 272.

genetycznie z deklinacją na *ŷ końcówka *-y*: в Бѣлгородѣ (16), в граде (4), в животе (89v), на лесѣ (25), в Новегородѣ (6), в Псковѣ (68v), в Ростове (6v), в Царигородѣ (41), во Кракове⁸ (97v)/у Витебѣску (76), в Луцѣку Великому (65v), на миру (98), в полку (29v), в Полоцѣку (6v), во Смоленску (57v), в Торжѣку (38). Niemal wszystkie rzeczowniki z końcówką *-y* (z wyjątkiem *на миру*) posiadają temat zakończony spółgłoską [k]. Obecność nowej końcówki przyczyniła się do uniknięcia procesu palatalnego, por.: *на востоце* (17), *во Сьмоленсце* (66v)/*во Смоленску* (57v).

Nieliczne przykłady *voc.* posiadają w zabytku regularną formę: *brate* (29), *Глѣбе* (29), *господине* (34v).

Neutrum

System flekcyjny w rodzaju nijakim nie odbiega zasadniczo od stanu ogólnoruskiego, co ilustrują przedstawione niżej przykłady:

pot./acc.: *брашно* (9), *вино* (9), *воиско* (84v), *зачало* (5v), *злато* (10), *зло* (51), *во Креиво* (95v), *лѣто* (16v), *млеко* (27), *мѣсто* (105v), *село* (71v), *царѣство* (56v), *число* (33v);

gen.: *со Бѣлаозера* (25), *брашна* (25), *вина* (9v), *до Городна* (91v), *зла* (84v), *до Креива* (92v), *кролевѣства* (79v), *лѣта* (7v), *мѣста* (23v), *от начала* (5v), *Рождства* (70v), *села* (23v), *царства* (63v), *числа* (48);

dat.: *Бѣлуозеру* (56), *ко Городну* (93v), *Кретву* (92v);

acc.: *воискомь* (104v), *числомь* (9);

loc.: *на Бѣлеозере* (6), *во Вилнѣ* (88v), *в Городне* (91v), *во Креве* (88v), *лѣте* (16v), *мѣсте* (20v), *Рождствѣ* (70v), *на царѣствѣ* (35).

Wyjątek stanowi *loc.*, w którym, obok normatywnej końcówki –*ѣ* (-*e*), pojawia się wariant *-и*: *на царѣствѣ*. Taki typ końcówki mógł pojawić się w wyniku oddziaływania odmiany miękkotematowej, co było dość częstym zjawiskiem w *loc.*⁹, bądź redukcji nieakcentowanego –*ѣ*¹⁰. Innym przykładem jest, pierwotnie należący do odmiany *ā*-tematowej, rzeczownik *во Вилнѣ*¹¹, w którym nastąpiła zmiana rodzaju z żeńskiego na nijaki.

⁸ Analiza fonetyczna paralelnych zapisów z *ѣ* bądź *e* wykazała ich artykulacyjną zbieżność w języku autora/autorów tekstu.

⁹ В.И. Борковский, П.С. Кузнецов, *Историческая грамматика русского языка*, Москва 2007, s. 194-195.

¹⁰ L. Citko, „*Kronika Bychowca*” *na tle historii i geografii języka białoruskiego*, Białystok 2006, s. 98.

¹¹ Z lit. **Vilina*, od nazwy rzeki *Вилия*, str.-rus. *Велья*; por. М. Фасмер, *Этимологический словарь русского языка*, Т. 1, Москва 2004, s. 315.

1.2. Dualis

Analizowany zabytek poświadcza nieliczne przykłady liczby podwójnej, przy czym w większości przypadków formy zostały wyrównane do liczby mnogiej. W takim wypadku na liczbę podwójną wskazuje jedynie kontekst użycia, por. w rodzaju męskim:

nom./acc.: *варяга* (15), *протодиякона* (47v), *часа* (53) / *княжи велики Швитригаило 2 годы* (73v), *И стретоша польци обои* (50v), *послалъ преже себе дву човеков* (69), *Кестутеи пошлетъ 2 човеку к Полоцьку* (92);

dat./instr.: *Бивъшиися обоимъ полком* (33), *нелзе снятися обоимъ полкомъ* (46v).

Z tekstu „Kroniki Supraskiej” zostały wyekscerpowane dwie formy dawnej liczby podwójnej w *nom./acc.*: *двѣ лѣте* (39v), *двѣ ли лѣте* (90) oraz wyrównane do liczby mnogiej formy *gen./loc.*: *под двою лѣтъ* (6v), *князь Олгирд (...)* и *князь велики Кестути (...)* *што имъ быти на их мѣстех* (89).

1.3. Pluralis

Masculinum

Różnorodność końcówek w *nom.* wskazuje na znaczne zmiany w porównaniu ze stanem ogólnoruskim. Pod wpływem *acc.* rozwinęła się końcówka *-ы*, stąd paralelne zapisy:

брати (55), *епископи* (62v), *игумени* (62v)/*браты* (6), *дулены* (9), *грады* (64v), *епискупы* (24), *послы* (78v), *станы* (23v), *хорваты* (9). Zbieżność *nom.* i *acc.* liczby mnogiej jest rezultatem wyrównań wewnątrzparadygmatycznych, które doprowadziły do ukształtowania ujednoczonej dla obu przypadków końcówki *-ы*¹². Po spółgłoskach tylnojęzykowych fakultatywnie pojawiają się zapisy *грекы* (9), *греки* (9), *ляхи* (56v), *Трокы* (93v), bądź *варязи* (5v), *греци* (9), *насильници* (6v), *оттроци* (13v), *полци* (24v), *посадници* (52) z alternacją w temacie przed końcówką *-и*. W zabytku wyodrębnia się niewielka grupa rzeczowników na *-ове* powstałych pod wpływem deklinacji *ŷ*-tematowej bądź języka polskiego: *волохове* (106), *ляхове* (97), *панове* (77v), *послове* (39v), *полкове* (95), *татарове* (21v). Podobne przykłady znajdują poświadczenie już w XI-wiecznych zabytkach piśmiennictwa ruskiego, najczęściej z terenów

¹² В.И. Борковский, П.С. Кузнецов, *Историческая грамматика...*, s. 201-202.; А.М. Булыка, А.И. Жураўскі, І.І. Крамко, У.М. Свяжынскі, *Мова беларускай...*, s. 64.

południowo-zachodnich oraz zachodnich, na których później uformowały się języki białoruski i ukraiński¹³.

W *gen.* dawna końcówka zerowa pojawia się paralelnie z zapożyczoną z deklinacji ũ-tematowej końcówką *-ov*: *избиеных от ангель божиих* (30v), *И от тех варягъ прозвася Русь* (6v), *и прочих ваших градъ* (9v), *грехъ ради наших* (54), *не пощади отрокъ до ссущих млеко* (27), *приде (...) татаръ тысяще* (55v)/ *баранов* (73), *вепров* (73), *городов* (81), *ляхов* (58), *мозгов* (26), *погостов* (24), *скарбов* (92), *Троков* (74v), *человековъ* (35v).

Regularna końcówka *-омь* (*-ом*) stanowi w *dat.* bezwyjątkową normę, por.: *градом* (19), *грѢшникомъ* (15v), *другомъ* (50v), *лесомъ* (82v), *оттрокомъ* (11v), *паномъ* (107v), *полкомъ* (94), *посломъ* (10v), *татаром* (27), *к Трокомъ* (93v).

Kategoria żywotności w *acc.* nie jest realizowana konsekwentnie. W większości form zauważalna jest zbieżność z *nom.*, również w przypadku rzeczowników żywotnych: *ангели* (20v), *на воряги* (5v), *враги* (50v), *грады* (6v), *дияконы* (19), *леса* (23v), *в Ляхы* (19v), *намѢсники* (3v), *намесници* (50), *оброки* (12), *погосты* (12), *полкы* (27), *полци* (49), *попы* (18), *посадники* (13), *посады* (46v), *послы* (10), *в Татары* (22v), *Троки* (74v). Genetycznie związana z deklinacją ũ-tematową końcówka *-ov* znalazła poświadczenie w mniejszej ilości przykładów: *братов* (104v), *куторов* (77), *панов* (77v), *плѢшников* (98v), *послов* (50v), *приставов* (69v), *татаров* (104v).

Instrumentalis rzeczowników twar-dotematowych również charakteryzuje się obecnością regularnej końcówki *-ы/-и* (wariantywne zapisy pojawiają się w tematach zakończonych spółgłoską tylnojęzykową): *богы* (15v), *с воины* (19v), *волохи* (106v), *зь дары* (50v), *с други* (40v)/*со други* (69v), *со кресты* (68v), *Ляхы* (20v), *полкы* (24), *с попы* (18), *с роды* (6), *с татары* (64), *Чехы* (20v). W zabytku pojawia się przykład końcówki zapożyczonej z odmiany *ā*-tematowej: *Троками* (74v), *со луками* (83v), co odzwierciedla dążenie do unifikacji typów deklinacyjnych w liczbie mnogiej. W zachodnioruskich zabytkach podobne formy zaczynają dokumentować XV-wieczne zabytki¹⁴. Na formę *дарми* (26) najprawdopodobniej wywarł wpływ paradygmat odmiany na *ŭ.

Jedyną końcówką *loc.* jest normatywne *-ex*: *на вятичех* (5v), *градех* (19), *животех* (89), *в татарех* (27), *на ТроцѢх* (73v).

¹³ Ф.П. Филин, *Происхождение русского, украинского и белорусского языков*, Москва 2006, s. 394; С.И. Иорданиди, В.Б. Крысько, *Историческая грамматика древнерусского языка*, Т. 1, Москва 2000, s. 79.

¹⁴ В.И. Борковский, П.С. Кузнецов, *Историческая грамматика...*, s. 195-196.

Neutrum

Nieliczne wyekscerpowane z „Kroniki Supraskiej” formy rodzaju nijakiego posiadają regularne końcówki zgodne ze stanem ogólnoruskim. W zabytku nie znalazły poświadczenia formy *nom.* Wariantywne zapisy z *-ь* lub bez niego są rezultatem zaniku jerów w słabej pozycji, por.:

gen.: лѢть (3v), мѣсть (90v), мяс (9v), сел (98), стад (92);

dat.: облакомь (43), по озером (33), по селомь (84);

acc.: дела (78), лѢта (16v), мѢста (90v), села (26);

instr.: враты (10);

loc.: лѢтѢхь (3v). в озерех (75v), в судех (48v).

2. Rzeczowniki miękkotematowe

2.1. Singularis

Masculinum

W *nom./acc.* rzeczowniki nieżywotne posiadają końcówkę zerową, por.: бои (54), во Володимерь (3v), жреби (65v), Ижеславль (88v), в карабль (29v), манастырь (68v), місяць (63v), метежь (82v), Перемышь (16v), Ярославль (36). Rzeczowniki żywotne w *nom.* mają końcówkę zerową, zaś w *acc.* przyjmują formę równą *gen.*, por.:

nom.: АндрѢи (3v), господарь (82), Жеславл (75), жребѣи (67v), Игор (7),

Кестути (87v), князь (63v), кон (10), корол (100), отець (12v), царь (54), царевичь (54), Юрьѣи (57об);

acc.: АлексѢя (40), АндрѢя (46v), Дмитрея (42), Евнутѣи (87v), Игоря (11), князя (63v), короля (72v), царя (41), Юрья (54).

Wyjątek stanowi zwrot *И по сих помену Олег конь свои* (10), w którym kategoria żywotności nie została odzwierciedlona.

Po zdyspalatalizowanych historycznie miękkich spółgłoskach [ʒ], [c] pojawia się końcówka *-a*: на мужа (9v), за отца (95).

Końcówka *-ei* w takich formach, jak *Василѣи* (8v), *ДмѢтреи* (4), *жребѣи* (67v), *Евнутѣи* (87v), *Кестутѣи* (88) powstała z dawnego połączenia **ijь*¹⁵. W przypadku imion własnych mogła zostać również wyrównana do form typu *Андрѣи*.

W *gen.* bezwyjątkową realizację otrzymuje końcówka *-я* (po zdyspalatalizowanych również *-a*): *АндрѢя* (4), *от Бряслѣя* (76v), *Игоря* (8v) / *Игора* (7v),

¹⁵ Ibidem, s. 190.

ис карабля (9), *Кестутия* (89), *князя* (7), *короля* (97), *месяца* (4), *Мстиславля* (98v), *мужа* (5v), *осподаря* (81) / *осподара* (81v), *отца* (3), *царя* (28) / *цара* (73), *Юря* (4).

Dativus rzeczowników miękkotematowych posiada końcówkę –ю bądź –у po spółgłoskach zdyspalatalizowanych (aczkolwiek w tym przypadku mogą pojawić się paralelne zapisy): *ко АлексѢю* (42), *ко Брасловлю* (76v), *Василию* (17), *господарю* (81), *Дмитрею* (43v), *Евнудию* (88v), *по жребию* (55), *ко Игорю* (10), *князю* (59), *королю* (52v), *Мстиславлю* (99v)/*Мстиславлю* (98v), *мужю* (11v), *осподарю* (82), *отцю* (38v), *царю* (3)/*царю* (33), *Ярославлю* (56). Wyjątek stanowią formy *Батыевеи* (33), *Дмитрееви* (31v), *Игоревеи* (8v); *королеви* (29v), w których końcówka *-еви* została zapożyczona z odmiany ū-tematowej bądź z polszczyzny. W „Kronice Supraskiej” znalazł poświadczenie jeden przykład z końcówką *-ови*, której powstanie należy tłumaczyć oddziaływaniem odmiany twaridotematowej, por.: *Игорови* (7v)/*Ольгови* (7).

Formy *instr.* i *loc.* konsekwentnie realizują regularne końcówki:

instr.: *Батыемь* (22), *господаремь* (81), *Евнудиемь* (88), *с Игоремь* (10v), *со княземь* (28), *кролемь* (97v), *под Мстиславлемь* (75v), *мужемь* (6v), *со отцемь* (94v), *со царемь* (22).

loc.: *во Брасловли* (76v), *Васильи* (27), *в карабли* (9v), *при краи* (29), *по отци* (19v), *при цари* (64).

Wyjątkowo w jednym przypadku poświadczona została forma z końcówką *-е*, por.: *во Володимере* (18v), będąca rezultatem procesu wygónnawczego z odmianą twaridotematową.

W „Kronice Supraskiej” udokumentowana została również forma *voc.*: *Не ходи, княже, убьють тя* (15).

Neutrum

Paradygmat odmiany rzeczowników miękkotematowych w rodzaju nijakim kontynuuje stan ogólnoruski.

W formach *nom./acc.* po spółgłoskach miękkich oraz z dawnego **ĭje* wykształciła się końcówka *-е*: *Благъвещение* (66v), *благословение* (18v), *видиние* (29), *Воздвижение* (4v), *избрание* (3), *исцеление* (18), *княжение* (4), *крщение* (28v), *море* (21), *оружие* (34v), *в поле* (104v), *рыдание* (25), *сказание* (3), *солнце* (57v), *спасение* (16v). Jeden przykład poświadcza końcówkę powstałą w wyniku kontrakcji **ĭje*¹⁶, por.: *и в полонь веде самих, имене их разграби* (20v) / *поковаша их, имѢние их подаваше бояремь своимь* (84v).

¹⁶ L. Citko, „Kronika Vychowca”..., s. 105.

Wszystkie formy *gen.* i *dat.* kontynuują dawne końcówki *-я/-ю* (po zdyspalatalizowanych *-а/-у*):

gen.: *заморя* (5v), *изъ княжения* (8), *лица* (26), *лѢтописания* (3), *моря* (29), *оружия* (10), *пития* (25), *пленения* (5v), *до убиения* (8);

dat.: *ко Берестию* (93v), *видинию* (28v), *по морю* (29), *оружию* (51v), *повелению* (25), *по полю* (9).

Również w pozostałych przypadkach znalazły poświadczenie wyłącznie dawne końcówki, por.:

instr.: *имѢниемъ* (21), *княжениемъ* (34v), *копиемъ* (27v), *лицемъ* (21), *морем* (5v), *оружиемъ* (27v), *повелениемъ* (21v), *сердцемъ* (25v), *слнцемъ* (58v), *съписаниемъ* (10).

loc.: *на Городици* (38), *княжени* (34), *по крещени* (18), *на лица* (29v), *во мори* (21), *на поли* (35v), *солници* (43v), *в срѣци* (14), *царьстви* (50v).

2.2. Dualis

W zabytku udokumentowane zostały jedynie formy rodzaju męskiego, przy czym w większości przypadków zauważalna jest tu tendencja wyrównawcza do form liczby mnogiej, por.:

nom./acc.: *луча* (58v), *мужа* (6v); *князи* (7v), (2) *месяци* (44), *царие* (17);

gen./loc.: *княжених* (89v); (*дву*) *месяцеи* (73v); *отца* (15об);

dat./instr.: *мечима* (15), *с царема* (9v).

Jedynie formy *dat./instr.* oraz częściowo *nom./acc.* kontynuują dawne końcówki dualu. Większość przykładów została wyrównana do liczby mnogiej, por.: *рече ко Осколоду и Диру: Вы не естъ князи, а ни княжого роду* (7v), *а мгла 2 месяци стояла* (44). W formach *царие* (17) oraz *месяцеи* (73v) zauważalna jest tendencja wyrównawcza z odmianą *ĭ*-tematową. Szczególnym przypadkiem jest forma *gen.* liczby pojedynczej w znaczeniu podwójnej: *бѢ бо от двою отца* (15v).

2.3. Pluralis

Masculinum

W *nom.* została poświadczona regularna dla tego paradygmatu końcówka *-и*, por.: *князи* (79v), *короли* (72v), *кривичи* (6v), *москвичи* (23), *мужи* (10), *новгородци* (12v), *тиверци* (9). Wyjątek stanowi forma *бояре* (50), której końcówka uległa wyrównaniu do *acc.*

Wpływy innych typów deklinacyjnych znalazły poświadczenie w formach *gen.*, w którym obok starej końcówki zerowej (*бояр* (100), *мужь* (30v), *из Немець* (6)), pojawia się, zapożyczona z odmiany na **ĭ*, końcówka *-еи*: *караблеи* (9),

князеи (5v), *конеи* (69v), *месяцеи* (9v), *мужеи* (29v). Formy *gen.* wyrównane do odmiany *ĭ*-tematowej najwcześniej dokumentują XII i XIII-wieczne zabytki staroruskie, zaś od XIV w. pojawiają się one również na południowym zachodzie¹⁷. Forma *навъгородцов* (30v) jest efektem wyrównania do odmiany *ŭ*-tematowej.

Dativus reprezentowany jest przez formy z regularną końcówką *-емь*, por.: *бояремь* (65v), *воробиемь* (12), *князем* (22), *кривичемь* (7v), *мужемь* (6v), *новгородцемь* (12v).

Kategoria żywotności w *acc.* nie jest realizowana konsekwentnie; w części przykładów zauważalny jest synkretyzm *acc.* i *nom.*, por.: *вятичи* (16v), *мужи* (11), *вои* (20), *вѣроби* (12), tak jak *в карабли* (9v), *месяци* (55v). Jednocześnie pojawiają się formy *acc.* równe *gen.*: *боярь* (58), *москвичь* (82v), *муж* (11), przy czym w *князеи* (22v) końcówka została wyrównana do odmiany *ĭ*-tematowej. Rzeczownik *рублевь* (59) końcówkę *-евь* (będącą fonetycznym wariantem *-овь*) zawdzięcza wpływowi odmiany na dawne *ŭ.

Wyrównanie do deklinacji *ĭ*-tematowej zostało odnotowane również w *instr.*, co poświadczają wariantywne zapisy *со бояри* (83v), *с вои* (14), *ножи* (27), *сыновци* (24)/*боярми* (100v), *князми* (56v), *мужьми* (11v).

Locativus reprezentowany jest wyłącznie przez formy liczby mnogiej powstałe drogą wyrównania z paradygmatem twar-dotematowym, por.: *караблех* (9), *в князех* (22), *на конех* (9), *кривичех* (50b), *во сторожехь* (22v), *во царехь* (28).

Neutrum

Nieliczne przykłady rodzaju nijakiego w zasadzie zachowują regularne końcówki, z wyjątkiem formy *gen.*: *8 сот конеи* (76v), w którym nastąpiło wyrównanie do odmiany *ĭ*-tematowej, por.: *ном./acc.*: *знамения* (45), *иминия* (86v), *копия* (34v), *ловища* (12), *оружия* (47v) oraz *instr.*: *с копыи* (48).

Przeprowadzona w niniejszym artykule analiza form fleksyjnych odmiany *ō*-tematowej pozwala stwierdzić, iż znacznie odbiegają one od swych prasłowiańskich prototypów. Jednym z najistotniejszych zjawisk, które znalazło poświadczenie w tekście „Kroniki Supraskiej” jest dążenie do wyrównań międzydeklinacyjnych, czego przejawem są oboczności końcówek uogólnionych z odmiany *ĭ*-tematowej oraz na *ŭ. W obrębie samej deklinacji *ō*-tematowej również zauważalna jest tendencja wyrównawcza pomiędzy odmianą twar-do- i miękkotematową oraz formami przypadków. Innym zjawiskiem jest dążenie do usuwania w tematach zalternowanych spółgłosek palatalizujących poprzez zamianę końcówek, por. np.:

¹⁷ С.И. Иорданиди, В.Б. Крысько, *Историческая грамматика...*, s. 117-119.

во Смоленску (57v)/во Сьмоленсце (66v). Tekst zabytku charakteryzuje się niekonsekwencją realizacji kategorii żywotności, z wyjątkiem rzeczowników rodzaju męskiego w liczbie pojedynczej. Formy dualu znalazły w „Kronice Supraskiej” szczątkowe poświadczenie. W większości przypadków zostały one wyrównane do liczby mnogiej.

Wpływy innych typów deklinacyjnych, wyrównania w obrębie samej deklinacji *o*-tematowej oraz rozwój kategorii żywotności skutkowały większą ilością końcówek dla tego samego przypadku. Jednakże w przeanalizowanym materiale nie udało się wychwycić zbyt wielu innowacji o podłożu dialektalnym. Nie bez znaczenia jest z pewnością fakt, że „Kronika Supraska” jest utworem składającym się z kilku części, a ponad połowę jej tekstu zajmuje część ogólnoruska, będąca kompilacją starszych latopisów ruskich.

Bibliografia

- Борковский В.И., Кузнецов П.С., *Историческая грамматика русского языка*, Москва 2007.
- Булыка А.М., Жураўскі А.І., Крамко І.І., Свяжынскі У.М., *Мова беларускай пісьменнасці XIV – XVIII стст.*, Мінск 1988.
- Жыдовіч М.А., *Назоўнік у беларускай мове, ч. I: Адзіночны лік*, Мінск 1969.
- Иорданиди С.И., Крысько В.Б., *Историческая грамматика древнерусского языка*, Т. 1, Москва 2000.
- Карский Е.Ф., *Белорусы. Язык белорусского народа*, Вып. 2, Москва 1956.
- Фасмер М., *Этимологический словарь русского языка*, Т. 1, Москва 2004.
- Филин Ф.П., *Происхождение русского, украинского и белорусского языков*, Москва 2006.
- Чамярыцкі В.А., *Беларускія летапісы як помнікі літаратуры. Узнікненне і літаратурная гісторыя першых зводаў*, Мінск 1969.
- Citko L., *„Kronika Bychowca” na tle historii i geografii języka białoruskiego*, Białystok 2006.
- Klemensiewicz Z., Lehr-Splawiński T., Urbańczyk S., *Gramatyka historyczna języka polskiego*, Warszawa 1981.

dr Anna Grzeszak

Uniwersytet Warszawski
Wydział Neofilologii, Katedra Hungarystyki
tel. (22) 55 26 077
e-mail: anna.grzeszak@uw.edu.pl

JAK KORZYSTAJĄ ZE SŁOWNIKÓW STUDENCI MAŁYCH FILOLOGII?

STRESZCZENIE

Celem artykułu jest próba odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu dotychczasowe ustalenia dotyczące sposobu korzystania ze słowników przez osoby uczące się języków obcych (przede wszystkim języka angielskiego) są prawdziwe w odniesieniu do studentów Katedry Hungarystyki Uniwersytetu Warszawskiego, uczących się trzech mniej popularnych języków: fińskiego, węgierskiego oraz estońskiego. W artykule zaprezentowano wyniki badania ankietowego, które skupiało się wokół następujących zagadnień: 1) jak często studenci korzystają ze słowników, 2) jak często korzystają ze słowników poszczególnych typów, 3) jak oceniają słowniki, z których korzystają.

Słowa kluczowe: korzystanie ze słowników, język węgierski, język fiński, język estoński, słowniki dwujęzyczne, słowniki jednojęzyczne

SUMMARY

How do students of less commonly taught languages use dictionaries?

The paper attempts to answer the question to what extent the existing findings on the dictionary use (concerning mainly learners of English) are true for the students of the Department of Hungarian Language at the University of Warsaw, who learn three less commonly taught languages: Finnish, Hungarian and Estonian. The paper presents the results of a survey which

focused on the following issues: 1) how often the students use dictionaries, 2) how frequently they use dictionaries of different types, 3) how they rate the dictionaries they use.

Key words: dictionary use, Hungarian language, Finnish language, Estonian language, bilingual dictionaries, monolingual dictionaries

1. Wstęp

Badania nad użyciem słowników języków obcych prowadzone są w ostatnich dziesięcioleciach z coraz większą intensywnością. Zdecydowana większość prac z tego obszaru koncentruje się wokół problemów związanych z korzystaniem ze słowników przez osoby uczące się powszechnie nauczanych języków, przede wszystkim języka angielskiego (por. m.in. prace Sue Atkins i Kristy Varantoli¹, Jamesa Baxtera², Henriego Béjointa³ oraz Roberta Lwa⁴). Celem przeprowadzonego badania była próba odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu dotychczasowe ustalenia są prawdziwe w odniesieniu do studentów Katedry Hungaryistyki Uniwersytetu Warszawskiego, uczących się trzech mniej popularnych języków: fińskiego, węgierskiego oraz estońskiego. Oferta leksykograficzna dla osób studiujących te języki jest bardzo skromna. Liczba dostępnych słowników z fińskim, węgierskim i estońskim jest wielokrotnie mniejsza niż liczba słowników języka angielskiego, a istniejące opracowania leksykograficzne są mniej zróżnicowane. Wśród słowników dwujęzycznych dominują małe zbiory, w których liczba haseł nie przekracza dziesięciu tysięcy. Jeśli istnieją większe opracowania, to są to słowniki wydane przed kilkudziesięciami laty, częściowo już przestarzałe. Dostępne są nowe, wielkie słowniki jednojęzyczne, są to jednak wydania adresowane przede wszystkim do rodzimych użytkowników fińskiego, węgierskiego czy estońskiego.

¹ B. T. S. Atkins, K. Varantola, *Monitoring dictionary use*, „International Journal of Lexicography” 1997, 10 (1); B. T. S. Atkins, K. Varantola, *Language learners using dictionaries: The final report on the EURALEX/AILA Research Project on Dictionary Use*, [w:] *Using dictionaries. Studies of dictionary use by language learners and translators*, B. T. S. Atkins (red.), Tübingen 1998.

² J. Baxter, *The dictionary and vocabulary behavior: A single word or a handful?*, „TESOL Quarterly” 1980, 14 (3).

³ H. Béjoint, *The foreign student's use of monolingual English dictionaries: A study of language needs and reference skills*, „Applied Linguistics” 1981, 2 (3).

⁴ R. Lew, *Which dictionary for whom? Receptive use of bilingual, monolingual and semi-bilingual dictionaries by Polish learners of English*, Poznań 2004.

Badanie miało charakter ankietowy i skupiało się wokół następujących zagadnień: 1) jak często studenci korzystają ze słowników, 2) z jakich słowników korzystają najczęściej, 3) jakie słowniki oceniają najwyżej. Zanim przedstawię i omówię wyniki ankiety, chciałabym krótko zreferować najważniejsze ustalenia dotyczące sposobu korzystania ze słowników przez osoby uczące się języków obcych, przede wszystkim języka angielskiego.

2. Badania nad korzystaniem ze słowników

Stan badań nad użyciem słowników został omówiony w dwóch pracach Roberta Lwa – książce z 2004⁵ oraz artykule z 2011⁶ roku. Ograniczę się zatem do bardzo szkicowego zreferowania tych opracowań, uzupełniając zestawienie o informacje o wynikach badań przeprowadzonych przez samego Lwa. Wspomnę jedynie o tych ustaleniach, które dotyczyły częstości korzystania ze słowników, preferencji użytkowników oraz sposobu oceniania przez nich różnych typów opracowań leksykograficznych.

Z dotychczasowych badań wynika, że ze słowników korzysta się rzadziej niż mogliby się tego spodziewać leksykografowie, metaleksykografowie oraz nauczyciele języków obcych. Próbowano sprawdzić, jak poziom znajomości języka wpływa na częstość sięgania po słownik. Wnioski, do jakich doszli badacze, są różne. Zdaniem Jerzego Tomaszczyka⁷ do słowników zaglądały częściej początkujący uczniowie, zdaniem innych badaczy⁸ to zaawansowani studenci są częstszymi użytkownikami.

Jeśli chodzi o preferencje dotyczące typów słowników, większość badaczy jest zgodna, że osoby uczące się języków obcych znacznie częściej sięgają się po słowniki dwujęzyczne niż po jednojęzyczne⁹. Wśród słowników dwujęzycznych prefe-

⁵ Ibidem.

⁶ R. Lew, *Studies in dictionary use: recent developments*, „International Journal of Lexicography” 2011, 24 (1).

⁷ J. Tomaszczyk, *Dictionaries: Users and uses*, „Glottodidactica” 1979, 12.

⁸ G. Hatherall, *Studying dictionary use: Some findings and proposals*, [w:] *LEXeter '83 Proceedings: papers from International Conference on Lexicography at Exeter Hartmann*, R. R. K. Hartmann (red.), Tübingen 1984; S. Knight, *Dictionary use while reading: The effects on comprehension and vocabulary acquisition for students of different verbal abilities*, „Modern Language Journal” 1994, 78 (3); M. Jakubowski, *The use of dictionaries by high school learners: the place of the monolingual and bilingual dictionary in the learning process*, Poznań 2001; U. Wingate, *The effectiveness of different learner dictionaries. An investigation into the use of dictionaries for reading comprehension by intermediate learners of German*, Tübingen 2002; R. Lew, op. cit.

⁹ Por. J. Tomaszczyk, op. cit.; M. Jakubowski, op. cit.; R. Lew, op. cit.

rowane są słowniki, w których język obcy jest językiem źródłowym¹⁰. Oznacza to, że, na przykład, polscy studenci uczący się języka angielskiego wolą korzystać ze słowników angielsko-polskich niż polsko-angielskich. Słowniki jednojęzyczne są używane bardzo rzadko. Zainteresowanie opracowaniami tego typu wzrasta wraz ze znajomością języka: sięgają po nie przede wszystkim studenci bardzo zaawansowani, choć ciągle nie tak często jak po słowniki dwujęzyczne¹¹.

Mimo wyraźnej preferencji dla słowników dwujęzycznych to jednojęzyczne zbiory cieszą się większym uznaniem¹². Jeśli chodzi o opracowania dwujęzyczne, studenci wyżej oceniają słowniki, w których język rodzimy jest językiem docelowym od tych, w których jest językiem źródłowym¹³. Przykładowo, polscy uczniowie bardziej cenią słowniki angielsko-polskie niż polsko-angielskie. Ursula Wingate¹⁴ zauważyła również, że od słowników dwujęzycznych z językiem rodzimym większym uznaniem cieszą się słowniki dwujęzyczne z dwoma językami obcymi.

3. Ankieta

Ankieta została skonstruowana na wzór formularza opracowanego przez Lwa¹⁵, nie jest jednak jego wierną adaptacją. Stworzono trzy wersje – dla osób uczących się języka fińskiego, węgierskiego oraz estońskiego. Każda wersja zawierała cztery pytania. W punkcie pierwszym wymieniono osiem, zdaniem autora ankiety, najpopularniejszych słowników jedno- i dwujęzycznych z danym językiem. Ankietowani zostali poproszeni o wskazanie, po które słowniki sięgają kilka razy w tygodniu, po które kilka razy w miesiącu, a po które rzadziej niż kilka razy w miesiącu lub wcale. Jeśli student korzysta ze słowników niewymienionych w zestawieniu, mógł je wskazać w punkcie drugim. W ostatnim, trzecim punkcie poproszono studentów o wymienienie dwóch najwyżej cenionych przez nich opracowań leksykograficznych. Wzór formularza w wersji przeznaczony dla studentów uczących się języka fińskiego został przedstawiony w załączniku.

W założeniu w badaniu mieli wziąć udział wszyscy studenci Katedry Hungarystyki Uniwersytetu Warszawskiego. Studia w Katedrze trwają pięć i pół roku (prowadzone są czteroletnie studia licencjackie oraz półtoraroczne studia magi-

¹⁰ Por. R. Lew, op. cit.

¹¹ Por. J. Tomaszczyk, op. cit.; B. T. S. Atkins, K. Varantola, *Language learners using dictionaries*; M. Jakubowski, op. cit.; H. Béjoint, op. cit.

¹² Por. J. Tomaszczyk, op. cit.; J. Baxter, op. cit.; H. Béjoint, op. cit.; N. N. Kharmā, *Wanted: A brand new-type of learners' dictionary*, „Multilingua” 1985, 4; R. Lew, op. cit.

¹³ Por. R. Lew, op. cit.

¹⁴ U. Wingate, op. cit.

¹⁵ R. Lew, op. cit., s. 205-206.

sterskie). Studenci uczą się w ramach jednej z dwóch specjalizacji: fińskiej albo węgierskiej. Praktyczną naukę języka kierunkowego zaczynają na pierwszym roku studiów od poziomu zerowego, a kończą na ostatnim, szóstym roku. Zakłada się, że absolwent studiów magisterskich powinien opanować język kierunkowy na poziomie C2. Studenci trzeciego i czwartego roku uczą się dodatkowo drugiego języka ugrofińskiego. W ramach specjalizacji fińskiej można wybrać język węgierski lub estoński, a w ramach specjalizacji węgierskiej fiński lub estoński. Języki fiński i węgierski są zatem nauczane zarówno jako języki kierunkowe, jak i niekierunkowe, a język estoński wyłącznie jako język niekierunkowy. Po zakończonym dwuletnim kursie języka niekierunkowego student powinien wykazywać się znajomością tego języka na takim samym poziomie, jaki osiągnął w nauce języka kierunkowego pod koniec pierwszego roku studiów. W praktyce udaje się to jedynie nielicznym — większość studentów jest słabo zmotywowana do nauki drugiego języka ugrofińskiego, przez co osiąga gorsze efekty w nauce.

4. Wyniki ankiety

W badaniu wzięło udział 99 studentów. 28 z nich wypełniło po dwie ankiety – jedną dotyczącą korzystania ze słowników podczas nauki języka kierunkowego, a drugą poświęconą słownikom z językiem niekierunkowym. W efekcie uzyskano 127 ankiet. Badanie zostało przeprowadzone wiosną 2015 roku. W tym czasie w Katedrze Hungaryistyki nie odbywały się studia na III i V roku specjalizacji fińskiej oraz na VI roku obu specjalizacji. Poniższa tabela przedstawia, ile osób z poszczególnych grup wzięło udział w badaniu. *W* oznacza grupę studentów uczących się języka węgierskiego, *F* – fińskiego, *E* – estońskiego. Kolejne cyfry arabskie odnoszą się do roku studiów. Skrót *nk* służy oznaczeniu grupy studentów uczących się danego języka jako niekierunkowego. Symbol *F1* odsyła zatem do grupy studentów III roku specjalizacji fińskiej odpowiadających na pytania dotyczące sposobu korzystania ze słowników podczas nauki języka fińskiego. Symbol *Fnk* oznacza grupę studentów specjalizacji węgierskiej (są to studenci III oraz IV roku) uczęszczających na kurs języka fińskiego jako drugiego języka ugrofińskiego.

Tabela 1. Rozkład ankiet ze względu na język oraz stopień jego znajomości u ankietowanych

Grupa	Wnk	W1	W2	W3	W4	W5	W	Fnk	F1	F2	F4	F	Enk	WFE
Liczba ankiet	7	16	18	11	4	6	62	13	21	10	13	57	8	127
Udział %	6	13	14	9	3	5	49	10	17	8	10	45	6	100

Większość badanych studentów to osoby, które nie opanowały danego języka w stopniu zaawansowanym. 51% wszystkich ankiet pochodziło od studentów uczących się trzech języków ugrofińskich na najniższym poziomie, to jest od studentów I roku oraz studentów uczęszczających na kurs niekierunkowy. Ankiety rozłożyły się nierównomiernie również pod względem badanego języka. O ile liczba uzyskanych formularzy dotyczących nauki języka fińskiego niewiele różni się od liczby ankiet wypełnionych przez studentów języka węgierskiego, o tyle liczba osób uczących się języka estońskiego jest znacząco niższa. Ten brak zrównoważenia wynika ze struktury kursów językowych prowadzonych w Katedrze oraz tego, że niewielu studentów kontynuuje naukę na wyższych latach.

Jak często studenci korzystają ze słowników?

Badanie wykazało, że większość studentów korzysta ze słownika co najmniej kilka razy w tygodniu. Jedynie osiem osób odpowiedziało, że nie sięga po żaden słownik częściej niż kilka razy w miesiącu. Żaden z ankietowanych nie używa słowników rzadziej.

Tabela 2. Częstość korzystania ze słowników na poszczególnych poziomach

Grupa	Nk	1	2	3	4	5	Razem
Kilka razy w tygodniu	23	34	28	11	17	6	119
Kilka razy w miesiącu	5	3	0	0	0	0	8
Rzadziej	0	0	0	0	0	0	0

Osoby korzystające ze słowników kilka razy w miesiącu to wyłącznie studenci I roku oraz studenci z grup niekierunkowych, a więc uczniowie początkujący. Wciąż jednak stanowią oni niewielki odsetek w swoich grupach: wśród studentów I roku to zaledwie 8%, a wśród uczestników lektoratów niekierunkowych 18%.

Z jakich słowników studenci korzystają najczęściej?

Osoby uczące się języka węgierskiego najczęściej zaglądają do następujących słowników: *E-bratanki.hu* (37 osób), *Szótár.sztaki.hu* w wersji polsko-węgiersko-polskiej (20 osób), *Tłumacz Google* w wersji angielsko-węgiersko-angielskiej (19 osób), *Wielki słownik węgiersko-polski* pod redakcją Jana Reychmana¹⁶ (11 osób) oraz *Bab.la* w wersji angielsko-węgiersko-angielskiej (10 osób). Pierwsze dwa słowniki zawierają ten sam materiał leksykalny i są opracowane w taki sam sposób

¹⁶ *Wielki słownik węgiersko-polski*, J. Reychman (red.), Warszawa 1968/1980.

– na stronie *Szótár.sztaki.hu* prezentowana jest zawartość słownika *E-bratanki*. *E-bratanki* to darmowy słownik internetowy tworzony przez amatorów. Do tej pory zarejestrowano w nim około 20 000 par wyrażzeń. *Tłumacz Google* to popularne, choć niedoskonałe internetowe narzędzie do tłumaczenia, oparte na wielkiej bazie tekstów równoległych. *Tłumacz* może być również wykorzystywany jako słownik. Narzędzie jest wielojęzyczne, tłumaczy teksty lub wyrażenia wielu języków na wiele innych języków, w tym języka węgierskiego na polski i odwrotnie. Studenci jednak korzystają przede wszystkim z wersji angielsko-węgiersko-angielskiej. *Wielki słownik węgiersko-polski* to jedyny słownik drukowany cieszący się popularnością wśród hungarystów. Po raz pierwszy został wydany w 1968 roku; drugie, nieznacznie zmienione wydanie ukazało się w roku 1980. Słownik zawiera około 140 000 haseł. Został opracowany przez zespół osób związanych z ośrodkami akademickimi w Polsce i na Węgrzech. Powstał jako druga część wydanego w 1958 roku *Słownika polsko-węgierskiego* pod redakcją Tibora Csorby¹⁷. Piąty najpopularniejszy słownik, *Bab.la* to słownik internetowy oparty na zewnętrznej bazie tłumaczeń tekstów w wielu językach. Mimo że istnieje wersja polsko-węgiersko-polska, studenci częściej korzystają ze słownika w wersji z językiem angielskim. Nie udało mi się ustalić wielkości tego zbioru. Słowniki jednojęzyczne okazały się niepopularne wśród hungarystów – zaledwie dziewięć osób przyznało, że korzysta często z internetowego *Wikiszótár.hu*, a nikt nie wskazał w drugim punkcie formularza żadnego jednojęzycznego słownika akademickiego.

Osoby uczące się języka fińskiego najczęściej sięgają do *Kielitoimiston sanakirja* (28 studentów). Jest to akademicki słownik jednojęzyczny dostępny zarówno w wersji drukowanej¹⁸, jak i nieustannie aktualizowanej wersji internetowej. Zawiera ponad 100 000 haseł. Drugim najpopularniejszym słownikiem jest internetowe, wielojęzyczne *Wiktionary.org* (25 osób). Artykuły hasłowe w tym słowniku zawierają zarówno fińskojęzyczne definicje, jak i odpowiedniki w innych językach. Słownik tworzony jest na zasadzie otwartej treści – każdy użytkownik może sam opracowywać hasła. *Wiktionary.org* rejestruje około 7 000 fińskich wyrażzeń. Trzecim słownikiem najczęściej wskazywanym przez studentów jest *Sanakirja.org* w wersji angielsko-fińsko-angielskiej (18 osób). Jest to wielojęzyczny słownik internetowy oparty częściowo na materiale *Wiktionary.org*. Czwartym najpopularniejszym źródłem okazał się *Tłumacz Google* w wersji angielsko-fińsko-angielskiej (17 osób), a piątym polsko-fińsko-polski słownik *Glosbe.com* (14 osób). *Glosbe* to kolejny internetowy słownik wielojęzyczny oparty na bazie tłumaczeń i korzystający z innych narzędzi oraz zasobów, między innymi z *Tłumacza Google*. Drukowane słowniki z językiem polskim i fińskim okazały się znacznie mniej

¹⁷ *Słownik polsko-węgierski*, T. Csorba (red.), Budapest 1958/1985.

¹⁸ *Kielitoimiston sanakirja*, E. R. Grönros et al. (red.), Helsinki 2006.

popularne — 4 studentów przyznało, że często korzysta z małego *Słownika polsko-fińskiego, fińsko-polskiego*, wydawnictwa Level Trading¹⁹, a zaledwie pojedyncze osoby odpowiedziały, że najczęściej sięgają do większych wydawnictw: słowników Czesława Kudzinowskiego²⁰ oraz Stanisława Wałęgi²¹.

Studenci uczęszczający na lektorat języka estońskiego korzystają przede wszystkim z *Tłumacza Google* w wersji angielsko-estońsko-angielskiej (4 osoby). Niektórzy zagląдают również do internetowych słowników z językiem angielskim udostępnionych na stronie *Keeleveeb.ee: Nastik* (2 osoby) oraz *Aare* (1 osoba). Oba słowniki opierają się na bazie leksykalnej estońsko-angielskiej stworzonej w Instytucie Języka Estońskiego i prezentują bardzo podobny materiał. Niektórzy studenci przyznali, że korzystają również z internetowych słowników polsko-estońsko-polskich: *Eesti.pl* oraz *Glosbe.com* (po 1 osobie). Okazało się, że nikt nie korzysta ani ze słowników jednojęzycznych, ani z dwujęzycznych słowników drukowanych, w których wyrażenia estońskie zestawiono z wyrażeniami języka polskiego.

Po zsumowaniu wyników otrzymanych we wszystkich grupach studenckich okazuje się, że największą popularnością cieszą się słowniki dwujęzyczne. Studenci korzystają najczęściej z opracowań z językiem angielskim, jednakże słowniki dwujęzyczne z językiem polskim używane są niewiele rzadziej. Opracowania jednojęzyczne również okazały się dość popularne, lecz wyłącznie wśród studentów uczących się języka fińskiego. Ankietowani, korzystając ze słowników dwujęzycznych, wybierają przede wszystkim takie, w których pary odpowiadających sobie wyrażen dwu języków prezentowane są w obu kierunkach. Być może wynika to z tego, że studenci preferują słowniki internetowe, a te zwykle są dwukierunkowe. Wśród słowników jednokierunkowych popularniejsze okazały się wydania z językiem ugrofińskim jako źródłowym. Wykres nr 1 przedstawia, jakie typy słowników są najczęściej używane przez studentów. Skrót *ANG*, *PL*, *FR*, *WŁ* oznaczają, odpowiednio, słowniki z językiem angielskim, polskim, francuskim i włoskim. Symbol *PL(c)* odsyła do słowników z językiem polskim jako docelowym, *PL(ż)* do słowników z językiem polskim jako źródłowym, a *PL* do słowników dwukierunkowych.

Jeżeli przyjrzymy się preferencjom studentów na różnych poziomach nauki języka, okaże się, że słowniki z językiem angielskim są najpopularniejsze wśród początkujących uczniów. Tabela nr 3 przedstawia, ile słowników poszczególnych typów zostało wskazanych jako najczęściej używane przez studentów uczących się na sześciu różnych poziomach.

¹⁹ *Słownik polsko-fiński, fińsko-polski* (wydawnictwo Level Trading), Czernica 2009/2011/2012.

²⁰ C. Kudzinowski, *Słownik fińsko-polski*, Poznań 1988.

²¹ S. Wałęga, *Słownik fińsko-polski*, Warszawa 1978; S. Wałęga, *Słownik polsko-fiński*, Warszawa 1986.

Wykres 1. Najczęściej używane słowniki według typów – wszystkie grupy

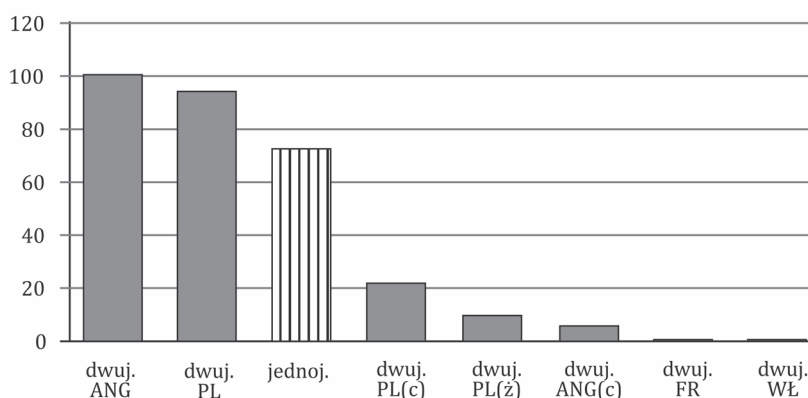
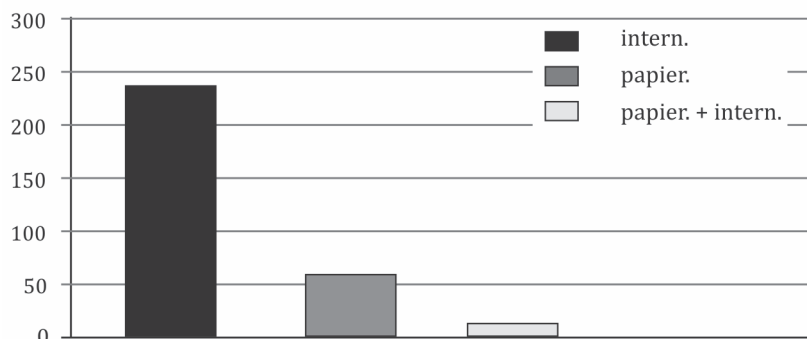


Tabela 3. Najczęściej używane typy słowników na poszczególnych poziomach

	Nk	1	2	3	4	5	Razem
Dwuj. ANG	19	32	19	10	19	1	100
Dwuj. PL	12	26	26	14	10	7	95
Jednoj.	2	22	15	4	29	1	73
Dwuj. PL(c)	0	3	4	6	5	4	22
Dwuj. PL(ż)	0	0	6	1	3	0	10
Dwuj. ANG(c)	0	0	1	5	0	0	6
Dwuj. FR	1	0	0	0	0	0	1
Dwuj. WŁ	0	0	0	1	0	0	1

Wraz z poszerzaniem kompetencji językowych wzrasta użycie słowników z językiem polskim oraz opracowań jednojęzycznych. Trudno jednak mówić o wyraźnej tendencji, zwłaszcza jeśli chodzi o użycie słowników drugiego typu.

Wykres 2. Najczęściej używane słowniki według formy — wszystkie poziomy nauczania



Wyraźna jest natomiast preferencja dla zbiorów udostępnianych w Internecie. Studenci zdecydowanie częściej korzystają ze słowników online niż ze słowników w formie papierowej. Tę preferencję ilustruje wykres nr 2.

Słowniki internetowe są najczęściej używanymi słownikami w każdej grupie studentów, niezależnie od poziomu znajomości języka. Nie jest zauważalny wzrost zainteresowania wydawnictwami drukowanymi wśród studentów wyższych lat.

Jakie słowniki studenci oceniają najwyżej?

Osoby uczące się języka węgierskiego najwyżej oceniły następujące słowniki: *E-bratanki.hu* (27 ankietowanych), *Wielki słownik węgiersko-polski* (18), *Szótár.szta.hu* w wersji z językiem polskim (11), *Bab.la* w wersji z językiem angielskim (8) oraz drukowany słownik węgiersko-angielski pod redakcją László Országha i Tamása Magaya z 2012 roku²² (6). Cztery z pięciu wymienionych słowników (oprócz ostatniego) to opracowania, po które studenci sięgają najczęściej. Warto zwrócić uwagę na wysoką pozycję *Wielkiego słownika węgiersko-polskiego*, który w rankingu najczęściej używanych zbiorów zajmuje dopiero czwartą pozycję. Wśród pięciu najwyżej ocenianych pomocy zabrakło popularnego wśród studentów *Tłumacza Google*.

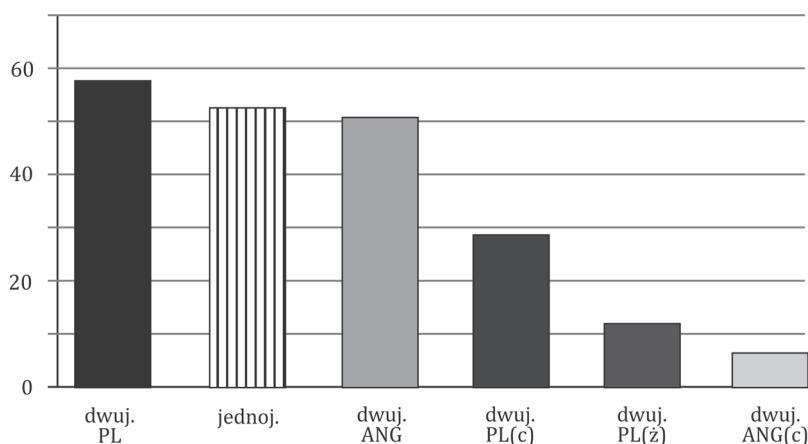
Fenniści najbardziej cenią *Kielitoimiston sanakirja* (26 osób), *Wiktionary.org* (17), *Sanakirja.org* w wersji z językiem angielskim (14), *Glosbe.com* w wersji polsko-fińsko-polskiej (9) oraz drukowany *Słownik fińsko-polski* pod redakcją Kudzinowskiego (5). Ten ostatni to słownik rzadko używany przez studentów, a mimo to uznany za jeden z najlepszych. Fenniści, podobnie jak hungaryści, nie cenią *Tłumacza Google*. Wszystkie pozostałe najpopularniejsze słowniki zostały również najwyżej ocenione, w takiej samej kolejności.

Studenci uczący się języka estońskiego za najlepsze uznali dwa słowniki internetowe zestawiające wyrażenia estońskie z wyrażeniami angielskimi: *Nastik* (5 ankietowanych) oraz *Aare* (3). Pojedyncze osoby wysoko oceniły również *Tłumacza Google* (2), *Eesti.pl* (2), *Glosbe.com* w wersji z językiem angielskim (1) oraz estońskie *Wiktionary.org* (1). W tym rankingu zwraca uwagę przede wszystkim stosunkowo niska pozycja *Tłumacza Google* oraz obecność *Wiktionary.org*, z którego żaden ze studentów nie korzysta częściej niż kilka razy w miesiącu.

Poniższy wykres przedstawia, jakie słowniki są najwyżej oceniane przez wszystkich ankietowanych studentów. Słowniki zostały pogrupowane według typów.

²² *Magyar-angol szótár*, L. Országh, T. Magay (red.), Budapest 2012.

Wykres 3. Najwyżej oceniane słowniki według typów – wszystkie poziomy nauczania



Słowniki dwujęzyczne z językiem angielskim są najczęściej używanym typem słowników, jednakże studenci oceniają je niżej niż słowniki dwujęzyczne z językiem polskim oraz opracowania jednojęzyczne. Różnice w ocenie wszystkich trzech typów nie są znaczące. Kolejność pozostałych typów jest taka sama jak w wypadku najczęściej używanych pomocy leksykograficznych. Słowniki, w których język ugrofiński jest językiem źródłowym, a polski lub angielski docelowym, okazały się wyżej oceniane niż słowniki z docelowym językiem ugrofińskim.

Kolejna tabela przedstawia, jakie słowniki uznali za najlepsze studenci na poszczególnych poziomach nauczania.

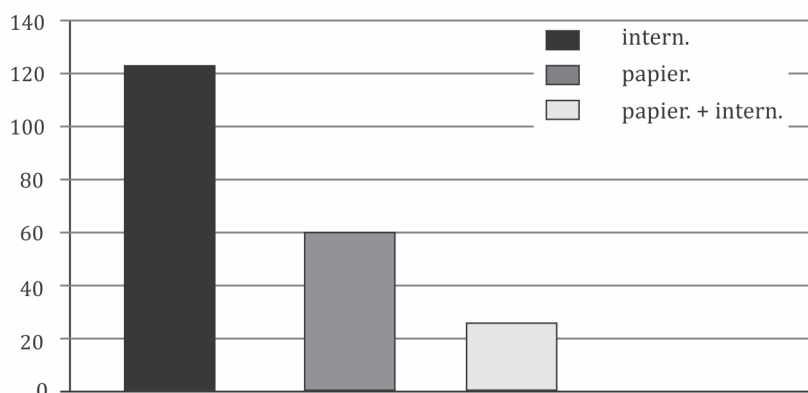
Tabela 4. Najwyżej oceniane typy słowników na poszczególnych poziomach

	Nk	1	2	3	4	5	Razem
Dwuj. PL	11	23	14	5	1	4	58
Jednoj.	8	15	11	0	19	0	53
Dwuj. ANG	13	12	12	7	6	1	51
Dwuj. PL(c)	3	4	7	4	6	5	29
Dwuj. PL(ż)	2	0	7	1	2	0	12
Dwuj. ANG(c)	0	0	1	5	0	0	6

Słowniki dwujęzyczne z językiem polskim są najbardziej cenione przez studentów I, II oraz V roku, jednojęzyczne przez studentów IV roku, a dwujęzyczne z językiem angielskim przez osoby uczące się na III roku oraz przez uczestników lektoratów niekierunkowych. Trudno zatem mówić o wpływie poziomu znajomości języka na sposób oceny słowników.

Większość wysoko ocenionych zbiorów leksykograficznych to słowniki internetowe:

Wykres 4. Najwyżej oceniane słowniki według formy — wszystkie poziomy nauczania



Różnica w ocenie słowników internetowych i papierowych nie jest tak znaczna jak wypadku częstości korzystania. Słowniki drukowane są rzadko używane przez studentów, lecz studenci je cenią.

5. Wnioski

Z przeprowadzonego badania wynika, że większość ankietowanych studentów korzysta ze słownika kilka razy w tygodniu. Rzadziej sięgają po słownik jedynie początkujący studenci. Potwierdziły się zatem ustalenia tych badaczy, którzy zaobserwowali, że zainteresowanie słownikami wzrasta wraz ze stopniem znajomości języka.

Studenci korzystają przede wszystkim ze słowników internetowych. Najchętniej sięgają po słowniki dwujęzyczne, przede wszystkim z językiem angielskim, w drugiej kolejności z językiem polskim. Częstość korzystania ze słowników z językiem angielskim maleje wraz z poziomem znajomości języka. Studenci chętniej korzystają ze słowników, w których języki węgierski, fiński i estoński są językami źródłowymi niż ze słowników, w których języki te są językami docelowymi.

Te wyniki są tylko częściowo zgodne z ustaleniami poczynionymi na podstawie badań przeprowadzonych wśród osób uczących się popularnych języków. Zgadza się preferencja dla słowników dwujęzycznych oraz opracowań ze źródłowym językiem obcym. Dla studentów Katedry Hungaryistyki charakterystyczne jest to, że najczęściej sięgają po słowniki dwujęzyczne z językiem angielskim, a nie z językiem polskim. Wynika to najprawdopodobniej z braku odpowiednich słowników z językiem polskim lub ich gorszej dostępności. Wśród studentów

Katedry nie zaobserwowano ani wyraźnie niższego zainteresowania słownikami jednojęzycznymi, ani wzrostu tego zainteresowania w grupie najbardziej zaawansowanych studentów. Osoby uczące się języka węgierskiego i estońskiego, zarówno początkujące, jak i zaawansowane, raczej nie korzystają w ogóle ze słowników jednojęzycznych, podczas gdy większość studentów filologii fińskiej sięga po opracowania tego typu dość często, niezależnie od poziomu znajomości języka. Taka sytuacja może wynikać z działań nauczycieli prowadzących zajęcia z praktycznej nauki języka fińskiego, nakłaniających studentów do korzystania z konkretnych opracowań leksykograficznych.

Mimo że studenci najczęściej sięgają po słowniki dwujęzyczne z językiem angielskim, nie oceniają ich tak wysoko jak dwujęzycznych z polskim oraz jednojęzycznych. Ta obserwacja pozostaje w sprzeczności z wynikami dotychczasowych badań, wykazujących, że wyżej oceniane są słowniki jednojęzyczne oraz dwujęzyczne niezawierające wyrażen w języku rodzimym. Poziom znajomości języka nie wpływa na opinie studentów Katedry o jakości słowników poszczególnych typów. Różnica w ocenie słowników internetowych i papierowych nie jest tak znaczna jak w wypadku częstości korzystania.

Bibliografia

- Atkins B. T. S., Varantola K., *Monitoring dictionary use*, „International Journal of Lexicography” 1997, 10 (1).
- Atkins B. T. S., Varantola K., *Language learners using dictionaries: The final report on the EURALEX/ AILA Research Project on Dictionary Use*, [w:] *Using dictionaries. Studies of dictionary use by language learners and translators*, B. T. S. Atkins (red.), Tübingen 1998, s. 21-81.
- Baxter J., *The dictionary and vocabulary behavior: A single word or a handful?*, „TESOL Quarterly” 1980, 14 (3).
- Béjoint H., *The foreign student's use of monolingual English dictionaries: A study of language needs and reference skills*, „Applied Linguistics” 1981, 2 (3).
- Hatherall G., *Studying dictionary use: Some findings and proposals*, [w:] *LEXeter '83 Proceedings: papers from International Conference on Lexicography at Exeter*, R. R. K. Hartmann (red.), Tübingen 1984.
- Jakubowski M., *The use of dictionaries by high school learners: the place of the monolingual and bilingual dictionary in the learning process*, Poznań 2001 (Praca magisterska).
- Kharma N. N., *Wanted: A brand new-type of learners' dictionary*, „Multilingua” 1985, 4.
- Knight S., *Dictionary use while reading: The effects on comprehension and vocabulary acquisition for students of different verbal abilities*, „Modern Language Journal” 1994, 78 (3).
- Lew R., *Which dictionary for whom? Receptive use of bilingual, monolingual and semi-bilingual dictionaries by Polish learners of English*, Poznań 2004.
- Lew R., *Studies in dictionary use: recent developments*, „International Journal of Lexicography” 2011, 24 (1).

Tomaszczyk J., *Dictionaries: Users and uses*, „Glottodidactica” 1979, 12.

Wingate U., *The effectiveness of different learner dictionaries. An investigation into the use of dictionaries for reading comprehension by intermediate learners of German*, Tübingen 2002.

Słowniki drukowane

Kielitoimiston sanakirja, E. R. Grönroos et al. (red.), Helsinki 2006.

Kudzinowski C., *Słownik fińsko-polski*, Poznań 1988.

Magyar-angol szótár, L. Országh, T. Magay (red.), Budapest 2012.

Słownik polsko-fiński, fińsko-polski (wydawnictwo Level Trading), Czernica 2009/2011/2012.

Słownik polsko-węgierski T. Csorba (red.), Budapest 1958/1985.

Wałęga S., *Słownik fińsko-polski*, Warszawa 1978.

Wałęga S., *Słownik polsko-fiński*, Warszawa 1986.

Wielki słownik węgiersko-polski, J. Reychman (red.), Warszawa 1968/1980.

Załącznik:

Formularz ankiety w wersji dla studentów uczących się języka fińskiego

SŁOWNIKI W NAUCE JĘZYKA FIŃSKIEGO – ANKIETA

Rok studiów:

Język kierunkowy:

1. Jak często korzystasz z wymienionych słowników?

	kilka razy w tygodniu	kilka razy w miesiącu	rzadziej lub wcale
<i>Kielitoimiston sanakirja</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Ilmainensanakirja.fi</i> (suomi-puola)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Wiktionary.org</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Słownik polsko-fiński</i> , S. Wałęga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Słownik fińsko-polski</i> , S. Wałęga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Słownik fińsko-polski</i> , C. Kudzinowski	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Sanakirja suomi-puola-suomi</i> , A. Krawczykiewicz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Mały słownik polsko-fiński</i> , J. Trypućko	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Słownik minimum polsko-fiński</i> , S. Ojaniemi, H. Zgólkowa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Czy korzystasz z innych słowników (również fińsko-angielskich, fińsko-niemieckich itd.) w nauce języka fińskiego? Jeśli tak, z których i jak często?

3. Które z dwóch używanych przez Ciebie słowników oceniasz najwyżej?

1. _____

2. _____

mgr Marcin Hościłowicz

Uniwersytet w Białymstoku

Wydział Filologiczny

tel. 608 406 707

e-mail: belfery@wp.pl

TO NIE SĄ ŻARTY! – DOWCIP JAKO NARZĘDZIE WYKORZYSTYWANE NA LEKCJI JĘZYKA OBCEGO

STRESZCZENIE

Humor jest ważnym narzędziem w zrozumieniu kultury kraju, którego język jest nauczany. Żart towarzyszy nam w rozwijaniu umiejętności językowych od najmłodszych lat, gdy tworzymy zabawne słowa i zwroty, podczas zabawy z rówieśnikami. Dowcip jest i powinien być wykorzystywany podczas procesu nauczania języka obcego, gdyż jest bardzo pomocnym narzędziem w podnoszeniu kompetencji językowej uczącego się. Żart językowy może być wykorzystywany na lekcjach języka obcego do zrozumienia struktur leksykalno-gramatycznych, jak również jako materiał dydaktyczny w rozwijaniu umiejętności czytania i słuchania ze zrozumieniem. Autor artykułu przedstawia i poddaje analizie typologię dowcipów językowych, proponuje również praktyczne sposoby wykorzystania żartów na zajęciach języka obcego.

Słowa kluczowe: żart, humor, gra słów, kompetencja językowa

SUMMARY

Joking aside! – the use of jokes in foreign language teaching

Humour is an important tool in understanding the culture of the country of the target language. Joking accompanies us in developing language skills since our earliest years e.g. when children use the word play to create their own lexicon, phrases or even their own language while playing with their mates. Jokes should be used in the foreign language teaching process, as it is a very effective tool in developing every learner's linguistic competence. Word plays and

linguistic jokes may be used in foreign language lessons to develop the use of syntax, lexicon as well as reading and listening comprehension. The author introduces the typology of jokes that is helpful in creating teaching curricula. A number of practical ways of using jokes in EFL as a tool to develop linguistic skills is proposed.

Key words: joke, humour, word play, linguistic competence

1. Dowcip i komunikacja

W humorze i dowcipie zakodowany jest związek języka z kulturą. Humor może być przedstawiany w różnych formach: werbalnej lub niewerbalnej, dynamicznie lub statycznie. Odczytywanie i odkodowanie żartu i jego zrozumienie to jeden ze sposobów rozumienia kultury danego obszaru językowego. Ponadto, wypowiedzi humorystyczne posiadają struktury, które używane są w typowych sytuacjach komunikacyjnych. Twierdzę, że dowcip jako wypowiedź językowa jest sposobem komunikacji, który może być używany na lekcji języka obcego do podnoszenia kompetencji językowych oraz świadomości humoru i dowcipu w kulturze. Z dydaktycznego punktu widzenia może i powinien być wykorzystany jako ćwiczenie słuchania, czytania ze zrozumieniem oraz mówienia i pisania, rozwijania umiejętności użycia gramatyki i rozwijania zasobu słownictwa.

K. Maurice stwierdza, że humor może być postrzegany jako wzmocnienie motywacji do użycia języka, wzmocnienie uwagi odbiorcy, ale również jako stymulacja pamięci, wzmocnienie produkcji językowej, wydajności językowej oraz jako źródło informacji zwrotnej na temat kompetencji językowych uczącego się. Zatem żarty i dowcipy odgrywają wiele funkcji w procesie nauczania. Uczniowie wykorzystają materiał językowy i kulturowy użyty w dowcipie, jeśli te odpowiadają ich kompetencjom językowym¹. Z kolei K. Poljarevic twierdzi, że uczniowie uczą się bardziej efektywnie w zabawie lub wykorzystując grę, gdyż jest to spontaniczna i naturalna forma przyswajania wiedzy i rozwijania różnych umiejętności. Żarty są pewnego rodzaju grą, szczególnie żart językowy, w którym konieczne jest rozwiązanie pewnej zagadki, aby żart był efektywny². Poza tym, dowcip jako materiał językowy zawiera gramatykę, słownictwo oraz informację dotyczącą kultury obszaru językowego języka docelowego. W związku z tym, uczniowie są zmotywowani do odbioru języka w sposób naturalny bez nacisku nauczyciela, na

¹ K. Maurice, *Laugh While Learning Another Language: Techniques That Are Functional and Funny*, „English Teaching Forum” 1988, 26/2, s. 22.

² K. Poljarevic, *The More they Laugh, the Better the Mark*, „English Teaching Forum” 1992, 30(3), s. 52-53.

koncentrowaniu się na konkretnym materiale leksykalno-gramatycznym. Leal wskazuje, że puenta jest świetnym narzędziem tworzenia własnych zakończeń i wypowiedzi żartobliwych³ (przykład angielskiego *Knock, knock*, czy polskiego *Przychodzi baba do lekarza... itp.*). Znając schemat dowcipu uczniowie mogą stworzyć własne zakończenie, co świadczy o kreatywnym aspekcie wykorzystania dowcipu w nauce języka obcego.

Użycie żartu w odniesieniu do podejścia komunikacyjnego w nauczaniu języka obcego przyczynia się do podniesienia u uczniów umiejętności językowych. Korzyści są następujące:

- a) żarty mają pewną ustaloną strukturę;
- b) żarty są elementem kultury języka;
- c) dowcip wykorzystuje umiejętności językowe: czytanie, słuchanie, mówienie i pisanie;
- d) dowcip integruje socjolingwistyczne, psycholingwistyczne i strategiczne użycie języka na poziomie dyskursu językowego;
- e) użycie żartu wzmacnia naturalne zachowania językowe użytkowników.

W odniesieniu do aspektów dydaktycznych wykorzystania żartu, dowcipu i humoru na lekcji języka obcego można wyróżnić następujące czynniki:

- a) wpływają na przyjazną atmosferę na lekcji;
- b) mogą być wykorzystane jako tekst do analizy;
- c) ze względu na ich obecność w każdej sferze życia są niezastąpionym materiałem dydaktycznym;
- d) umożliwiają przygotowanie własnego materiału przez uczniów;
- e) umożliwiają uczniom doświadczenia języka jako elementu kultury;
- f) wprowadzają aspekt twórczy do nauki języka;
- g) umożliwiają naturalną i spontaniczną reakcję na materiał językowy;
- h) umożliwiają naturalne wykorzystanie umiejętności językowych poza lekcją (uczniowie mogą je opowiadać kolegom).

2. Dowcip a kompetencja językowa

Kompetencja językowa jest niezbędna w procesie kodowania i odkodowania żartu. McCarthy i Carter twierdzą, że dowcip przedstawiany w różnej formie może być zrozumiany na pewnym poziomie kompetencji kulturowej i językowej⁴.

³ D. J. Leal, *The Power of Literary Peer-Group Discussions: How Children Collaboratively Negotiate Meaning*, „Reading Teacher” 1993, s. 114.

⁴ M. McCarthy, R. Carter, *Language as discourse: perspectives for language teaching*, New York 1994, s. 44.

Schmitz wyróżnia trzy typy dyskursu żartu:

- a) dowcipy uniwersalne;
- b) dowcipy kulturowe;
- c) dowcipy językowe⁵.

Hierarchiczność wyżej wymienionej typologii jest wskazana przy doborze odpowiedniego materiału wykorzystywanego na lekcji języka obcego ze względu na stopień złożoności oraz poziom kompetencji językowej uczącego się. Dowcip uniwersalny zawiera humor, który jest oparty na ogólnej wiedzy o funkcjonowaniu świata i jest rozumiany przez olbrzymią większość użytkowników języka. Uczący się jest w stanie zrozumieć i odkodować wypowiedź humorystyczną znając ogólne zasady kulturowo-językowe kreujące porządek świata. Dowcip kulturowy natomiast wykorzystuje wiedzę na temat kultury danego obszaru językowego, co oznacza, że wiedza na temat kultury danego obszaru językowego jest niezbędna w odkodowaniu wypowiedzi językowej jako dowcipu. Wykorzystując tego typu żart poddajemy analizie elementy kultury kraju języka docelowego, zachowania użytkowników tego języka. Trzecia grupa – dowcipy językowe – oparta jest na szczególnych właściwościach językowych z zakresu fonetyki, składni czy leksyki poszczególnych języków. Badania wykazują, że w procesie uczenia się należy zachować ostrożność przy wykorzystaniu dowcipu według powyższego podziału. Wprowadzanie i wykorzystanie dowcipu do procesu uczenia się języka obcego warto zacząć od dowcipu uniwersalnego, następnie kulturowego, a na końcu językowego. Warto również pamiętać o dostosowaniu treści dowcipu do wieku ucznia ze względu na kompetencje językowe oraz znajomość funkcjonowania świata.

Można jednak zauważyć, że dzieci są bardzo twórcze językowo i uwielbiają bawić się językiem, słowem i strukturą. Za przykład twórczego traktowania języka może posłużyć następująca sytuacja: moja córka (4 lata) usłyszawszy, że słynny japoński złodziej nazywa się „Kosimazaki” (jako ciąg fonemów brzmiących jak język japoński oraz zestaw semantyczny wyrażenia „kosi mazaki”) skomentowała – *Znam jego koleżankę „Kosikredka”*. To świadczy o dość wysokiej świadomości językowej. Innym przykładem dziecięcej zabawy językiem jest tworzenie własnych słów lub nawet struktur językowych, zasad morfologicznych i składniowych: Przykład: *Szyszki suwał te, Szozzy alote, Szościł hote, Sunduwałki...* itp. To tylko nieliczne przykłady dziecięcej kreatywności językowej wynikającej ze świadomości zasad użycia i tworzenia wypowiedzi językowych.

Z pewnością należy pamiętać, aby starannie dobrać materiał językowy do kompetencji językowych uczniów. Schmitz twierdzi, że należy wprowadzać mate-

5 J. R. Schmitz, *Humor as a pedagogical tool in foreign language and translation courses*, „Humor” 2002, 15, s. 102.

riał w postaci ustnej i pisemnej oraz dopasować materiał językowy do kompetencji językowych uczniów. Materiał powinien być wprowadzany w różnych formach: anegdoty lub kalamburu, od początkowych etapów nauczania języka. Im wcześniej uczniowie poznają język autentyczny używany w różnym kontekście przez różnych użytkowników w różnym wieku, tym szybciej, pełniej i dynamiczniej rozwinię się ich świadomość i kompetencja językowa.

3. Żarty językowe a nauczanie języka obcego

W przypadku żartów językowych głównym czynnikiem generującym ich zabawność jest dwuznaczność językowa. Dwuznaczność pojawia się na poziomie fonologicznym, graficznym, morfologicznym, leksykalnym lub strukturalnym. Żarty językowe oparte na dwuznaczności możemy podzielić następująco:

3.1. Żarty leksykalne

Dwuznaczność leksykalna jest definiowana jako dwuznaczność słowa lub składnika leksykalnego w obrębie zdania⁶. Żarty leksykalne wydają się być najbardziej popularną kategorią żartów słownych. Według Attardo około 96% żartów to właśnie żarty leksykalne. To oznacza, że dany tekst jest interpretowany na dwa sposoby w związku z użyciem homonimów lub polisemów⁷.

Żart musi zawierać dwuznacznik (element wiążący obie wersje rozumiane), który jest zawarty w danej jednostce leksykalnej. Mogą to być polisemia i homonimia. Polisemia i homonimia mają ze sobą ścisły związek. Często są traktowane jako zjawiska, odnoszące się do różnych znaczeń związanych z jedną ogólną formą fonetyczną. Jednak przypadki dowcipów opartych na wieloznaczności i identyczności mogą być dobrze zilustrowane w dwóch możliwych interpretacjach leksemu „die” (jako imiesłów czynny od „die” lub synonim „long for / desire”) i „fast” („moving quickly” lub „staying alive”) w następujących żartach:

(Pointing to the cemetery) Did you know this is the dead centre of Sheffield? People are dying to get in there.

There are only two kinds of pedestrians - the quick and the dead⁸.

⁶ J. Hurford, B. Heasley, *Semantics A Coursebook*, Cambridge 2001, s. 121-128.

⁷ S. Attardo, *The linear organisation of jokes: analysis of two thousand texts*, „Humor: International Journal of Humor Research” 1994, nr 5, s. 170.

⁸ W. Nash, *The language of humour: Style and technique in comic discourse*, London 1985, s. 19.

3.2. Leksykalizacja większych jednostek językowych: dwuznaczność leksykalno-strukturalna

Dwuznaczność zwrotów idiomatycznych jest zjawiskiem powszechnym i często wykorzystywanym w budowaniu dowcipów językowych. Dość trudno zdefiniować poszczególne komponenty idiomu jako oddzielne jednostki językowe. Znaczna ilość żartów oparta jest na podwójnej interpretacji jednostek językowych, które są rozumiane jako idiomy lub analizowane jako suma dosłownych znaczeń poszczególnych komponentów tej jednostki. W związku z tym można odkodować tekst jako żart, którego częścią jest zwrot idiomatyczny, który może być interpretowany jako ciąg wyrazów i ich literalne znaczenie.

W następującym przykładzie:

*I have changed my mind.
Thanks Heavens! Does it work any better now?*

change my mind odnosi się do zmiany wcześniej podjętej decyzji, jednak zawiera również dosłowną interpretację poszczególnych elementów i jest rozumiane jako wymiana mózgu.

3.3. Dowcip strukturalny

Żarty, które opierają się na dwuznaczności na poziomie syntaktycznym, przedstawiają dwie interpretacje odnoszące się do dwóch różnych związków strukturalnych. Są one przypisane do dwóch różnych struktur syntaktycznych, które generują dwa różne skrypty – dwie różne interpretacje. W żarcie: „*Fire at will! – Where is Will?*” widać typową zmianę znaczeniową. *At will* jako zwrot przyimkowy oznacza *kiedy chcesz*. Jest również rozumiany jako wyrażenie czasownikowe *fire at* oraz imię *Will*. W innym przykładzie: „*The professor rapped on his desk and shouted: Gentlemen – order! The entire class yelled: Beer!*”, słowo *order* użyte przez profesora odnosi się do rzeczownika oznaczającego spokój i porządek, oznacza intencję zmuszenia studentów do koncentracji. *Order* jest odszyfrowany jako czasownik i oznacza złożenie zamówienia w restauracji.

3.4. Dowcip fonologiczny

Tego typu żarty wynikają z dwuznaczności fonologicznej, która jest obecna w dwóch różnych formach fonologicznych słowa, co doprowadza do dwóch różnych interpretacji znaczeniowych. W niektórych przypadkach brzmienie dwóch słów może być podobne, ale nie identyczne. Zrozumienie żartu fonologicznego wymaga od odbiorcy odczytania dwóch różnych ciągów fonetycznych

reprezentowanych przez jedną formę fonetyczną, co umożliwi połączenie dwóch elementów reprezentowanych przez dwie podobne struktury syntaktyczne lub ich funkcje syntaktyczne. W żarcie:

An anecdote is a tale- said the teacher. Now, use it in a sentence - I tied a tin can to the dog`s anecdote

tale jest synonimem *anecdote* a jest rozumiany jako *tail* czyli ogon.

Kolejny przykład:

Yesterday, during the class the teacher called for sentences using the word beans: My father grows beans, said one boy. My mother cooks beans every Monday, said another boy. Then a third one popped up: We are all human beans.

W tym dowcipie została użyta tzw. minimal pair *beans-beings*. Warto jednak zaznaczyć, że żart fonologiczny jest skuteczny, jeśli jest przekazany w formie ustnej, nie pisemnej, co wzmocni relację pomiędzy puentą a strumieniem przekazu.

3.5. Odniesienie deiktyczne

Odniesienie deiktyczne jest kolejnym czynnikiem tworzenia żartów opartych na dwuznaczności. Elementy deiktyczne mają silny związek z kontekstem wypowiedzi i wykazują istotny potencjał odnośników semantycznych. Dwuznacznikiem generującym wydaje się być element anaforyczny odnoszący się do dwóch odmiennych jednostek tekstu.

Przykład:

*Gdzie jest druga strona ulicy?
Tam
Dziwne. Ten pan o tam powiedział mi, że tu.*

Interpretacja zwrotu *druga strona* jest niezależna od fizycznego położenia opowiadającego dowcip. Rozbieżność jego interpretacji przez dwóch bohaterów generuje wieloznaczność żartu.

Odniesienie deiktyczne może wywołać typową i nietypową interpretację wypowiedzi. Wyrażenie rzeczownikowe może odnosić się do każdego członka danej klasy i ich potencjalnych referentów lub do określonego, konkretnego, zdefiniowanego odnośnika.

Na przykład:

Can you tell me how you spell extravagance? – the teacher asked the little boy. E-x-t-r-a-v-a-g-a-n-c-e - he answered. No - she said. The dictionary spells it e-x-t-r-a-v-a-g-a-n-c-e. But you asked me how I spell it – said the boy.

3.6. Typy modalności

Kolejnym czynnikiem wpływającym na dwuznaczność językową i będącym źródłem żartów językowych jest wykorzystanie modalności (w języku polskim i angielskim). R. Huddleson wyróżnia trzy typy modalności, które mogą przyczynić się do dwójakiego interpretowania tekstu: epistemiczny, deontyczny i podmiotowy. Interpretacja epistemiczna odnosi się do prawdopodobieństwa, deontyczna – do zezwolenia i przymusu, podmiotowa – do podmiotu w zdaniu⁹. W tej kategorii dwuznaczności element leksykalny wspomaga rozpoznanie typu modalności. W żarcie:

Profesor do studenta: *Nie może Pan spać na moim wykładzie.*

Student: *Zauważyłem, ale gdyby Pan nie mówił tak głośno, to mógłbym.*

zauważamy starcie dwóch typów modalności: deontycznego – użytego przez profesora, i epistemicznego – wykorzystanego przez studenta.

4. Typologia dowcipu a realizacja programu nauczania

Opierając się na wstępnym podziale dowcipów zaproponowanym przez Schmitza można dokonać typologizacji dowcipów, dzięki której nauczyciel będzie miał możliwość dostosowania odpowiednich metod, form i technik nauczania przy wykorzystaniu żartu. Pod uwagę należy wziąć następujące kryteria:

- tematyczne¹⁰ – w odniesieniu do zakresu tematycznego na poszczególnych etapach edukacyjnych np.:

Zakres tematyczny zawarty w podstawie programowej:	Przykłady podziału dowcipów:
szkoła (np. przedmioty nauczania, życie szkoły);	Our teacher talks to herself; does yours? Yes, but she doesn't realise it; she thinks we're actually listening!
praca (np. popularne zawody i związane z nimi czynności, miejsce pracy);	A policeman spots a woman driving and knitting at the same time. Driving up beside her, he says, "Pull over!" "No", she shouts back, "a pair of socks!"
żywienie (np. artykuły spożywcze, posiłki, lokale gastronomiczne);	"Waiter! This water is very cloudy." "No, sir, you just have a very dirty glass." My friend thinks he is smart. He told me an onion is the only food that makes you cry, so I threw a coconut at his face.

⁹ R. Huddleston, *English grammar: An outline*, Cambridge 1988, s. 78-79.

¹⁰ Podstawa programowa z komentarzami Tom 3. *Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, Dz. U. RP 2009, nr 4, s. 35-48.

Można również zaproponować podział w odniesieniu do funkcji języka¹¹
np.:

Funkcja języka	Przykłady żartu
zadawanie pytań	Q. What often falls but never gets hurt? A : Rain
rozkazy/ zakazy	Get a new car for your spouse; it will be a great trade!
definiowanie	What has a lot of keys but can not open any doors? A piano.

Inny podział może zawierać zasób słownictwa lub struktur¹²:

Struktury	Przykłady dowcipu
1. Czas gramatyczny: Present Continuous	Alice, what are you doing in here [in the bathroom]? Alice: I'm standing on a chair. Mum: But why are you standing on the chair? Alice: I'm looking into the mirror, mum. Mum: But you've got your eyes closed, Alice. Why are you doing that? Alice: I want to see what I look like when I'm sleeping.
2. Czasowniki modalne: can	Professor: You can't sleep in my lesson! Student: If you didn't speak so loud, I could.

¹¹ Ibidem.

¹² Ibidem.

5. Dowcip i lekcja języka obcego

Biorąc pod uwagę zakres materiału leksykalno-gramatycznego, zakres tematyczny, umiejętności i kompetencje językowe uczniów, proponuję zastosowanie na lekcji języka obcego poniższych ćwiczeń, w których dowcip użyty jako materiał językowy i dydaktyczny nie tylko uatrakcyjni proces nauczania, ale przede wszystkim jest efektywnym narzędziem do podnoszenia kompetencji językowych uczących się.

1. **Dokończenie puenty:** Uczniowie otrzymują pytanie lub pierwszą część żartu. Ich zadaniem jest uzupełnienie drugiej części żartu.
2. **Wybór odpowiedniej puenty:** Ćwiczenie na dobieranie: uczniowie w parach dopasowują początek żartu z jego puentą.
3. **Podział dowcipu na części:** Żart podzielony jest na pojedyncze zdania, zadaniem uczniów jest ułożenie zdań w odpowiedniej kolejności tak, aby powstał jeden spójny tekst.
4. **Wyszukiwanie puenty:** Uczniowie są podzieleni na dwie grupy. Pierwsza grupa otrzymuje początek dowcipu, a druga puentę. Zadaniem pierwszej grupy jest znalezienie odpowiedniej puenty wśród uczniów w drugiej grupie. Uczniowie czytają sobie nawzajem fragmenty żartu, które otrzymali od nauczyciela.
5. **Odgrywanie ról:** Uczniowie czytają dowcipy w parach z podziałem na role. Bardzo dobrą formą tego ćwiczenia jest wcielenie się uczniów w odgrywanie postaci. Można to zrobić poprzez modulację głosu czy gestykulację.
6. **Odtwarzanie tekstu:** Nauczyciel czyta dowcip na głos. Uczniowie słuchają, a następnie odtwarzają dowcip w formie pisemnej lub ustnej.
7. **Znajdź różnicę:** Nauczyciel czyta tekst na głos, uczniowie mają tekst przed sobą, ale w nieco zmienionej wersji. Zadaniem uczniów jest znaleźć różnicę pomiędzy tekstem czytany przez nauczyciela a wersją dla ucznia.
8. **Bingo:** Uczniowie otrzymują karty do gry w Bingo (tabelki z trzema polami w poziomie i trzema polami w pionie). Nauczyciel podaje krótkie puenty dowcipów, uczniowie wpisują puenty w pola. Nauczyciel czyta żarty na głos, a uczniowie skreślają te puenty, które wpisali w pola w swoich kartach do Bingo. Wygrywa ta osoba, która pierwsza będzie miała skreślone trzy pola w pionie, poziomie lub po przekątnej. Do tego typu ćwiczenia najlepiej użyć krótkich żartów typu: *Knock knock* lub *What is.....?* ze względu na fakt, że zarówno dowcip jak i puenta są krótkie i nie

wymagają dość długiego procesu wpisywania puenty do pól oraz długiego odczytywania dowcipu.

9. **Wykorzystanie homonimów w ćwiczeniach tzw. error correction:** Uczniowie otrzymują listę zdań – krótkich żartów, w których znajdują się wyrazy homofoniczne. Ich zadaniem jest poprawić wyraz tak, aby zdanie było logiczne.
10. **Dopasowanie tego samego wyrazu do dwóch różnych kontekstów:** To zadanie jest wyśmienitym ćwiczeniem przygotowującym do realizacji zadania na egzaminie maturalnym z języka angielskiego na poziomie podstawowym i rozszerzonym. Do dwóch zdań należy dopasować jeden wyraz tak, aby zdania były logiczne i poprawne gramatycznie. Może być wykonywane jako zadanie zamknięte z dwoma dystraktorami (dla poziomu podstawowego) lub jako zadanie otwarte dla poziomu rozszerzonego lub dwujęzycznego. Dzięki temu ćwiczeniu wzmacniane jest rozumienie polisemiczności wyrazów.
11. **Analiza dowcipu pod kątem stereotypów:** Do tego typu ćwiczenia należy wybrać kilka dowcipów, które odzwierciedlają pewien stereotyp. Zadaniem uczniów jest odszyfrowanie stereotypu ukrytego w serii dowcipów.

6. Podsumowanie

Niewątpliwie dowcip jest przydatnym narzędziem podnoszenia kompetencji językowych ucznia. Największymi zaletami wykorzystania żartów na lekcji języka obcego są kontekstowość struktur leksykalno-gramatycznych oraz kontekst kulturowy wypowiedzi humorystycznych. Co więcej, dowcip wprowadza element zabawy i relaksacji na lekcji, co wpływa pozytywnie na przyswajanie wiedzy i rozwijanie umiejętności językowych, komunikacyjnych i społecznych. Wprowadzenie materiału autentycznego w postaci dowcipu z użyciem materiału językowego dostosowanego do realizacji podstawy programowej jest atrakcyjnym urozmaicheniem procesu nauczania na każdym etapie edukacyjnym. Z pewnością należy uważnie dostosować zarówno treść, jak i zakres leksykalny i gramatyczny dowcipów do poziomu językowego uczącego się. Należy również trafnie zdiagnozować potrzeby uczniów i ich zainteresowania, a także modyfikować zasoby dydaktyczne. Dzięki temu praca z użyciem żartu będzie efektywna, przynosząca satysfakcję nauczycielowi oraz uczniom.

Bibliografia

- Attardo S., *The linear organisation of jokes: analysis of two thousand texts*, „Humor: International Journal of Humor Research” 1994, no. 5.
- Huddleston R., *English grammar: An outline*, Cambridge 1988.
- Hurford J., Heasley B., *Semantics A Coursebook*, Cambridge 2001.
- Leal D. J., *The Power of Literary Peer-Group Discussions: How Children Collaboratively Negotiate Meaning*, „Reading Teacher” 1993.
- Maurice K., *Laugh While Learning Another Language: Techniques That Are Functional and Funny*, „English Teaching Forum” 1988.
- McCarthy M., Carter R., *Language as discourse: perspectives for language teaching*, New York 1994.
- Nash W., *The language of humour: Style and technique in comic discourse*, London 1985.
- Podstawa programowa z komentarzami Tom 3. Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum, „Dziennik Ustaw RP” 2009, nr 4.
- Poljarevic K., *The More they Laugh, the Better the Mark*, „English Teaching Forum” 1992.
- Schmitz J. R., *Humor as a pedagogical tool in foreign language and translation courses*, „Humor” 2002, nr 15.

mgr Anna Jantarska

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Wydział Humanistyczny, Instytut Filologii Obcych
tel. (41) 349 68 01
e-mail: anna.jantarska@ujk.edu.pl

**ZWIĄZEK POMIĘDZY ZALEŻNOŚCIĄ / NIEZALEŻNOŚCIĄ
OD POLA DANYCH A WYNIKAMI TESTÓW KOMPETENCJI
Z JĘZYKA ANGIELSKIEGO. REZULTATY BADANIA KORELACYJNEGO**

STRESZCZENIE

Niniejszy artykuł prezentuje wyniki badania korelacyjnego przeprowadzonego na grupie 64 dorosłych uczących się języka angielskiego. Badana grupa to studenci II roku filologii angielskiej na Uniwersytecie Jana Kochanowskiego w Kielcach. Analizie poddane zostały siła i charakter związku pomiędzy stylem kognitywnym zależnością / niezależnością od pola danych (FD / FI – zmienna niezależna badania) a wynikami egzaminu PNJA (zmienna zależna badania). Wnioski sformułowano na podstawie oceny diagramów korelacyjnych i przeprowadzonych analiz statystycznych. Badanie jest częścią długofalowego projektu weryfikującego wpływ FD / FI na przyswajanie języka angielskiego.

Słowa kluczowe: przyswajanie języka obcego, różnice indywidualne uczących się, styl kognitywny / styl uczenia się, zależność od pola danych, niezależność od pola danych, sprawności językowe, badanie korelacyjne

SUMMARY

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

The following article presents the results of a correlational study conducted on a sample of 64 adult learners of English. They were the second-year students of English Philology at Jan Kochanowski University in Kielce. The researcher has analyzed the nature and strength

of the relationship between the cognitive style of field dependence FD / field independence FI (an independent variable of the study) and the PNJA English achievement test results (a dependent variable of the study). Conclusions are drawn on the basis of correlational diagrams and statistical analyses. The research in question is a part of a long-term project aiming at a thorough examination of the effect that FD / FI has on the acquisition of English as a second language.

Key words: foreign language acquisition, individual learner differences, cognitive / learning style, field dependence, field independence, language skills, correlational research

1. Wstęp

Niniejszy artykuł przedstawia wyniki badania korelacyjnego przeprowadzonego na grupie dorosłych uczących się języka angielskiego na poziomie zaawansowanym. Badanie jest niewielką częścią wieloletniego projektu, którego autorka poszukuje odpowiedzi na pytanie, czy i w jakim stopniu styl kognytywny *zależność / niezależność od pola danych* (FD / FI) wpływa na osiągnięte rezultaty w nauczaniu i uczeniu się języka angielskiego. Na przestrzeni kilku lat analizie poddane zostały różne grupy wiekowe, na różnych etapach edukacji. Pozyskane dotąd wyniki świadczą o istnieniu związku między badanymi zmiennymi.

Badanie z 2003 roku przeprowadzone na licznej próbie 216 licealistów potwierdziło istnienie silnego związku pomiędzy badanym stylem kognytywnym a poziomem czytania ze zrozumieniem. Ustalono, iż siła tego związku zmienia się wraz z wiekiem i jest zależna od płci¹.

W dwóch badaniach z roku 2009, w których brali udział zarówno gimnazjaliści, jak i licealiści, ustalono podobną siłę zależności pomiędzy głównymi zmiennymi. Potwierdzono wpływ wieku, jako zmiennej modyfikującej, na wyniki badania. Zauważono jednak nieznaczny wpływ płci. Pierwsze z tych badań było badaniem pilotażowym i analizowało związek pomiędzy FD / FI a wynikami testów weryfikujących poziom różnych umiejętności językowych (czytanie, słuchanie, mówienie, pisanie, znajomość struktur gramatyczno-leksykalnych)². Drugie badanie poświęcone było tylko strukturom gramatyczno-leksykalnym³.

¹ 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, 9 (14), s. 138-151.

² A. Jantarska, *Zależność i niezależność od pola a przyswajanie języka angielskiego. Wyniki badania pilotażowego oraz analiza zastosowanych procedur i narzędzi badawczych*, „Neofilolog” 2009, nr 33, s. 53-64.

³ A. Jantarska, *The role of field dependence / field independence in the acquisition of English grammatical and lexical structures. Correlational research results*, „Linguodidacica” 2009, t. 13, s. 103-114.

W 2011 roku autorka przeprowadziła kolejne obszerne badanie korelacyjne, skupiając się tym razem na związku pomiędzy FD / FI a receptywnymi sprawnościami językowymi (czytanie, słuchanie ze zrozumieniem) w grupie uczniów liceum ogólnokształcącego⁴. Pozyskane wartości współczynników statystycznych wskazały na silniejszy związek w przypadku sprawności czytania. Ustalono, że wiek i płeć mają najwyżej umiarkowany, a nawet niewielki wpływ na wynik badania.

Następne badanie miało wyjątkowy charakter⁵. Przeprowadzone było bowiem na małej grupie 25 uczestników w ciągu trzech kolejnych lat: 2011, 2012, 2013. Dzięki zastosowaniu procedury badania panelowego możliwa była analiza dynamiki zachodzących zmian. Zaobserwowano wprost proporcjonalną zależność między FD / FI a wynikami z komponentów: czytanie, słuchanie, test gramatyczno-leksykalny. Nie we wszystkich przypadkach jednakże ten związek można było określić jako silny. Częściowe wyniki w najmłodszej grupie sugerowały istnienie jedynie umiarkowanej zależności.

W badaniu przeprowadzonym w roku 2014⁶ autorka skoncentrowała się na związku pomiędzy FD / FI a sprawnością pisania. W wyniku szczegółowych analiz statystycznych stwierdzono, że zależność ta jest jedynie umiarkowana. Na jej wymiar wpływają jednakże obie zmienne modyfikujące, zarówno wiek, jak i płeć uczestników.

We wszystkich wymienionych powyżej badaniach autorka wyłaniała próbę z populacji. Dzięki zastosowaniu odpowiednich narzędzi statystycznych uogólniała wyniki pozyskane z przebadania tej próby do całej wskazanej przez siebie zbiorowości. Badanie opisane w niniejszym artykule wykluczało dobór próby. Celem było bowiem przebadanie całej populacji – wszystkich studentów II roku filologii angielskiej, przystępujących do egzaminu PNJA.

2. Zagadnienie stylów uczenia się

Mimo wzrastającej ilości metod nauczania języka angielskiego oraz bogactwa proponowanych technik i strategii, wciąż nie sposób zrezygnować z fundamentalnego założenia, że podstawą sukcesu nauczyciela jest właściwa diagnoza stylów uczenia się jego podopiecznych. Błędne byłoby bowiem założenie, że uczniowie odbierają, kodują i przekazują informacje w ten sam sposób. Niedostosowanie

4 A. Jantarska, *Związek pomiędzy zależnością / niezależnością od pola danych a receptywnymi sprawnościami językowymi – wyniki badania korelacyjnego*, „Linguodidactica” 2012, t. 16, s. 62-72.

5 A. Jantarska, *Zależność / niezależność od pola danych a wyniki testów kompetencji z języka angielskiego. Rezultaty pilotażowego badania panelowego*, „Linguodidactica” 2013, t. 17, s. 69-80.

6 A. Jantarska, *Zależność / niezależność od pola danych a rozwijanie sprawności pisania w języku angielskim. Rezultaty badania korelacyjnego*, „Linguodidactica” 2014, t. 18, s. 63-74.

sposobu przekazywania wiedzy do możliwości i potrzeb odbiorcy to jedna z głównych przyczyn porażek edukacyjnych. Niezbędna jest daleko posunięta indywidualizacja procesu kształcenia. Według Gallowaya „celem nauczania jest optymalne uczenie się każdego ucznia z osobna, a zatem wiedza o tym, na czym polegają różnice między uczniami jest warunkiem wstępnym zindywidualizowanego podejścia”⁷. Różnice, o których mowa, to między innymi style uczenia się.

Styl uczenia się, inaczej nazywany stylem poznawczym, to „preferowany sposób funkcjonowania poznawczego, odpowiadający indywidualnym potrzebom jednostki”⁸. Jak twierdzi Nosal, „z wielu względów, np. edukacyjnych i organizacyjnych, warto dysponować wiedzą o różnicach dotyczących stylów poznawczych i typów umysłowości (...) Ignorowanie różnic indywidualnych nie tylko jest oczywistym marnotrawstwem ludzkich talentów, lecz także obniża skuteczność działania”⁹. Wśród wielu rodzajów stylów poznawczych z pewnością można wymienić *zależność / niezależność od pola danych*.

3. Zależność / niezależność od pola danych

Najprościej rzecz ujmując, *zależność od pola danych* (ang. Field Dependence FD) to tendencja do postrzegania globalnego – holistycznego, a *niezależność* (ang. Field Independence FI) – skłonność do wyodrębniania poszczególnych części z danego tła, czyli postrzeganie analityczne. Herman Witkin¹⁰, który jako pierwszy zdefiniował ten konstrukt, jest również jednym z autorów testu używanego do badania zależności / niezależności od pola danych – Testu Figur Ukrytych (nazwa w oryginale: Group Embedded Figures Test – GEFT).

Zależność / niezależność od pola często przekłada się na zainteresowania jednostki (np. humanistyczne i społeczne u osób zależnych; ściśle, matematyczne – u niezależnych). Ponadto, wymiar ten wpływa również na styl pracy i nauki. Uczniowie preferujący pracę samodzielną, nieoczekujący wsparcia grupy przy realizacji zadania, najczęściej są niezależni od pola. Oni też częściej uzyskują wysokie noty z testów kompetencji. Natomiast osobom zależnym od pola praca w grupie daje poczucie bezpieczeństwa. Są wrażliwi i wykazują społeczne preferencje. To z kolei często pomaga im podczas spontanicznego komunikowania się w języku angielskim.

⁷ Ch. Galloway, *Psychologia uczenia się i nauczania*, t. 2, Warszawa 1988, s. 162.

⁸ A. Matczak, *Style poznawcze, Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańsk 2000, s. 761.

⁹ Cz. S. Nosal, *Różnice indywidualne w stylach uczenia się i myślenia*, „Przegląd Psychologiczny” 2000, t. 43, s. 469.

¹⁰ H. Witkin, P. Oltman, E. Raskin, S. Karp, *A Manual for The Group Embedded Figures Test*, Palo Alto 1971.

4. Metodologia badania

4.1. Typ badania i jego uczestnicy

Przeprowadzone badanie można sklasyfikować jako badanie statystyczne korelacyjne, to znaczy takie, które ma na celu ustalenie, czy istnieje związek między badanymi zmiennymi, jaka jest siła tego związku oraz – w przypadku zmiennych ilościowych – jaki jest kierunek tego związku. Z uwagi na bezpośrednie pozyskanie danych od grupy respondentów, to badanie należy również określić jako badanie pierwotne.

Uczestnikami badania byli studenci kierunku filologia angielska na Uniwersytecie Jana Kochanowskiego w Kielcach. Miało ono charakter pełny, gdyż objęło wszystkich studentów II roku, którzy przystąpili do egzaminu. W związku z objęciem badaniem całej wybranej populacji (64 osoby), dobór próby stał się bezprzedmiotowy. Niewątpliwą zaletą tego faktu była możliwość uniknięcia błędów wynikających z tego, że struktura próby może odbiegać od struktury populacji (Józwiak¹¹) i przez to czynić badanie niewystarczająco wiarygodnym.

4.2. Pytania badawcze i hipotezy

Celem przeprowadzonego badania było pozyskanie możliwie najbardziej wiarygodnych odpowiedzi na pytania badawcze, wyszczególnione poniżej:

1. Czy istnieje związek pomiędzy zależnością / niezależnością od pola danych (FD/FI) a wynikami testu kompetencji z języka angielskiego (PNJA)? Jeśli tak, to jaki jest charakter i siła tego związku?
2. Czy istnieje związek pomiędzy zależnością / niezależnością od pola danych a wynikami poszczególnych komponentów testu PNJA (sprawdzających umiejętności czytania, słuchania, mówienia, pisanie, stosowania struktur gramatyczno-leksykalnych)?
3. Czy zależność / niezależność od pola jest związana z płcią uczestników badania?

Na podstawie powyższych pytań badawczych postawiono dwie główne hipotezy badawcze:

1. Hipoteza zerowa (H_0)
Nie ma związku między stylem kognitywnym zależnością / niezależnością od pola danych a wynikami testu PNJA.

¹¹ J. Józwiak, J. Podgórski, *Statystyka od podstaw*, Warszawa 2009, s. 17.

2. Hipoteza alternatywna (H_1)

Istnieje związek pomiędzy stylem kognitywnym zależnością / niezależnością od pola danych a wynikami testu PNJA.

4.3. Zmienne użyte w badaniu

W omawianym badaniu można wyodrębnić 3 rodzaje zmiennych:

1. Zmienna niezależna – wymiar stylu kognitywnego zależności / niezależności od pola danych (FD / FI)
2. Zmienna zależna – wyniki testu z języka angielskiego (PNJA) – zarówno w ujęciu całościowym, jak i z podziałem na komponenty (czytanie, słuchanie, pisanie, mówienie, struktury gramatyczno-leksykalne)
3. Zmienna modyfikująca – płeć uczestników badania.

4.4. Wykorzystane narzędzia zbierania i analizowania danych

4.4.1. Narzędzie do badania wymiaru stylu poznawczego (FD/FI)

Test do badania wymiaru zmiennej niezależnej (FD / FI) składał się z 18 zadań. Za każde całkowicie poprawnie rozwiązane zadanie można było uzyskać 1 punkt. Uczestnicy badania, którzy zdobyli od 1 do 9 punktów zyskali miano zależnych od pola. Natomiast osoby z sumą punktów od 10 do 18 zostały uznane za niezależne.

4.4.2. Narzędzie do badania zmiennej zależnej – poziomu kompetencji językowej

Założeniem egzaminu PNJA (czyli egzaminu z Praktycznej Nauki Języka Angielskiego) jest weryfikacja poziomu umiejętności językowych prezentowanych przez studentów na danym roku nauki. Egzamin składa się z 5 części: test gramatyczno-leksykalny (Use of English), rozumienie tekstu czytanego (Reading Comprehension), rozumienie tekstu słuchanego (Listening Comprehension), zadania weryfikujące sprawność pisania (Writing), część ustna (Speaking). Za każdą część egzaminu można uzyskać maksymalnie 50 punktów. Ocenę pozytywną otrzymuje student, który z danego komponentu uzyskał co najmniej 30 punktów, co stanowi 60% ogólnej liczby punktów możliwych do zdobycia.

W zakresie komponentu Use of English uczestnicy badania musieli zmierzyć się z pakietem 5 zadań typu: uzupełnianie luk właściwą formą podanego słowa, transformacje ze słowem kluczem, słotwórstwo, oznaczanie i weryfikacja błędów. W ramach komponentu Reading Comprehension studenci rozwiązywali zadania oparte na zrozumieniu 2 tekstów. Typy zadań to: dopasowywanie do siebie

fragmentów tekstu, wybieranie jednej z sugerowanych odpowiedzi, uzupełnianie luk. Na część Listening składały się 4 zadania: 2 na poziomie zaawansowanym i 2 na poziomie zaawansowanym wyższym. Podobnie jak w przypadku komponentu Reading typy zadań to: uzupełnianie luk, dopasowywanie do siebie elementów, wybór jednej z sugerowanych odpowiedzi. W ramach przygotowań do komponentu Writing studenci mieli zapoznać się z treścią zadanych artykułów naukowych, a następnie w oparciu o nie musieli napisać esej akademicki, składający się z przynajmniej 5 akapitów. Ostatni komponent (Speaking) wymagał od zdających wypowiedzenia się na podany temat, w oparciu o stymulujący materiał obrazkowy i wskazówki egzaminatora.

4.4.3. Narzędzia weryfikowania danych

Zebrane i uporządkowane wyniki badania zostały poddane szczegółowej analizie statystycznej. W tym celu użyto następujących narzędzi statystycznych:

1. testu niezależności chi-kwadrat (test Pearsona) – dla potwierdzenia lub wykluczenia istnienia związku pomiędzy badanymi zmiennymi,
2. współczynnika zbieżności V Cramera – dla określenia siły związku pomiędzy zmiennymi,
3. współczynnika korelacji liniowej r – dla określenia poziomu i kierunku zależności liniowej pomiędzy zmiennymi.

4.5. Wyniki badania

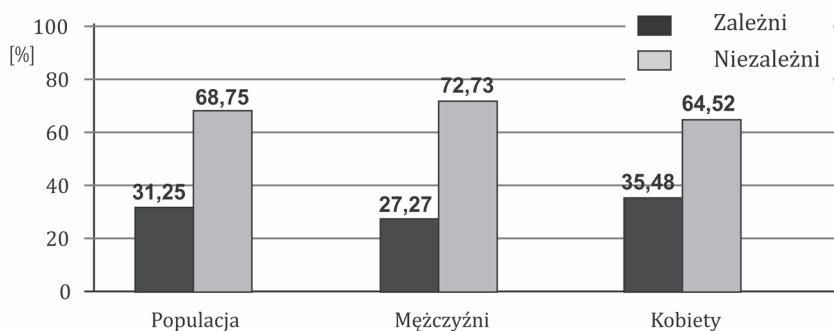
Wyniki badania przedstawione zostaną w następującej kolejności:

1. występowanie w populacji badanej cechy zależności / niezależności od pola danych w ujęciu procentowym i ilościowym (patrz p. 4.5.1.)
2. średnie wyniki uzyskane z egzaminu PNJA (patrz p. 4.5.2.)
3. diagramy korelacyjne prezentujące zależności pomiędzy głównymi zmiennymi badania (patrz p. 4.5.3.)
4. wyniki analiz statystycznych (patrz p. 4.5.4.).

4.5.1. Zależność / niezależność od pola w badanej populacji z uwzględnieniem podziału na płeć

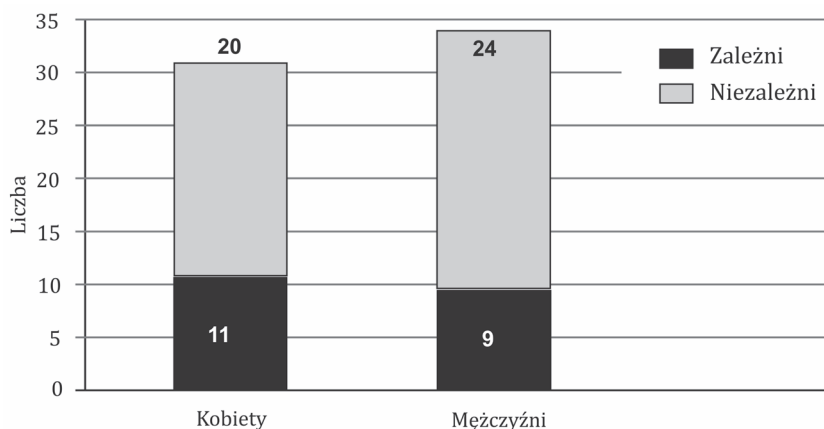
Pierwszym etapem analizy danych pozyskanych w badaniu było ustalenie liczby osób zależnych i niezależnych od pola w badanej populacji z uwzględnieniem podziału na płeć. Rezultaty tych obliczeń są przedstawione na Wykresach 1 i 2.

Wykres 1. Procentowe przedstawienie występowania badanej cechy zależności / niezależności od pola w całej populacji, w grupie mężczyzn i w grupie kobiet



Obserwacja powyższego wykresu pozwala stwierdzić, że wśród uczestników badania odsetek osób niezależnych od pola jest większy niż zależnych. Dotyczy to zarówno całej badanej grupy, jak również wyodrębnionych zbiorowości mężczyzn i kobiet. Wynika to wprost z wartości liczbowych ukazanych na poniższym Wykresie 2.

Wykres 2. Ilościowe przedstawienie występowania badanej cechy zależności / niezależności od pola z uwzględnieniem podziału na płeć

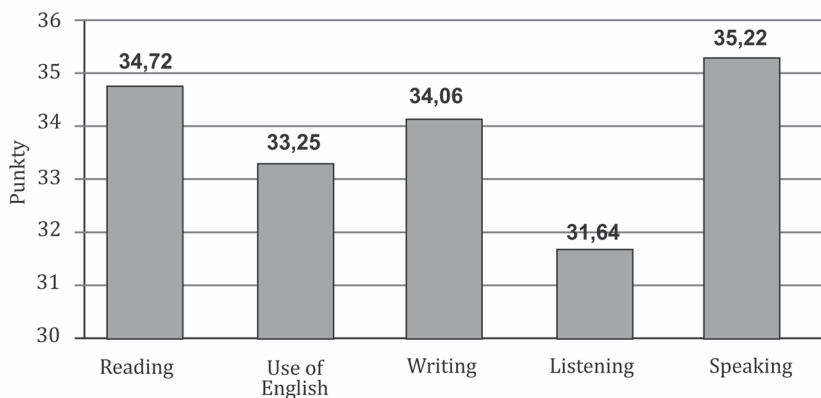


W badanej grupie jest 24 mężczyzn niezależnych i 9 zależnych od pola. W przypadku kobiet podział ten jest bardzo podobny: 20 kobiet oznaczono jako niezależne, a 11 – jako zależne. Łącznie w rozpatrywanej populacji 44 osoby są niezależne od pola, a 20 jest zależnych. Tak zbliżony do siebie rozkład wyników dla obu płci pozwala na wstępne wysnuć wniosku, iż w badanej populacji nie występuje związek pomiędzy zależnością / niezależnością od pola danych a płcią. Musi to jednak znaleźć uzasadnienie w obliczeniach statystycznych (patrz p. 4.5.4.)

4.5.2. Średnie wyniki egzaminu PNJA

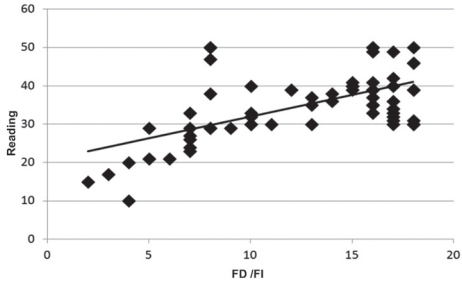
Zamieszczony poniżej wykres 3. prezentuje średnie wartości punktowe uzyskane przez studentów z każdego komponentu egzaminu. Jak można zaobserwować, najwyższe wyniki uzyskano z mówienia (speaking) i z czytania (reading), najniższe zaś ze słuchania (listening).

Wykres 3. Średnie wyniki punktowe z egzaminu PNJA

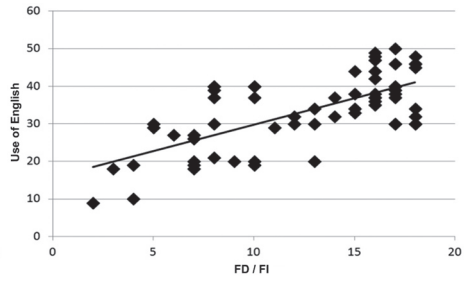


4.5.3. Związek pomiędzy FD / FI a wynikami testu PNJA

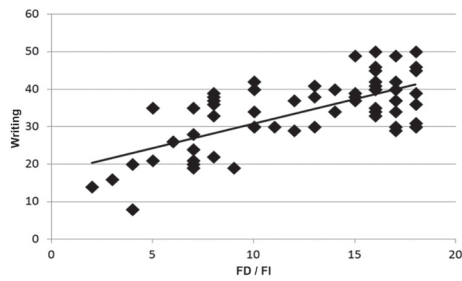
Przeprowadzone badanie miało na celu ustalenie czy istnieje związek pomiędzy zależnością / niezależnością od pola danych a wynikami z egzaminu PNJA. Rezultaty badania pozyskane dla obu tych zmiennych zostały zgromadzone, uporządkowane i zaprezentowane na diagramach korelacyjnych (Rys. 1-6). Pierwsze pięć diagramów przedstawia zależność FD / FI od wyników z poszczególnych komponentów egzaminu: czytania, testu gramatyczno-leksykalnego, pisania, słuchania i mówienia. Natomiast ostatni diagram prezentuje związek między wynikami całego egzaminu PNJA (wyniki zbiorcze) a rezultatami z testu FD/FI. Poziom skupienia punktów na wykresach oraz nachylenie wyznaczonej na nich linii trendu sugeruje występowanie zależności pomiędzy głównymi zmiennymi badania. Na podstawie pobieżnej obserwacji można stwierdzić, że większa zależność występuje pomiędzy wynikami FD/FI a wynikami z testu gramatyczno-leksykalnego, czytania i pisania. Mniejsza zaś w przypadku komponentów mówienia i słuchania. We wszystkich przypadkach uzasadnione wydaje się być stwierdzenie, że charakter tego związku jest wprost proporcjonalny. Wraz ze wzrostem wartości jednej badanej cechy (osiąganych rezultatów z testu FD/FI) rosła wartość drugiej cechy (osiąganych rezultatów z badanych sprawności językowych).



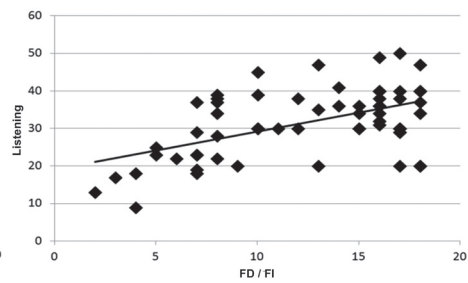
Rys. 1. FD / FI a czytanie



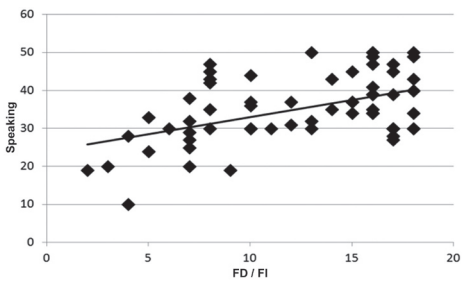
Rys. 2. FD / FI a test gramatyczno-leksykalny



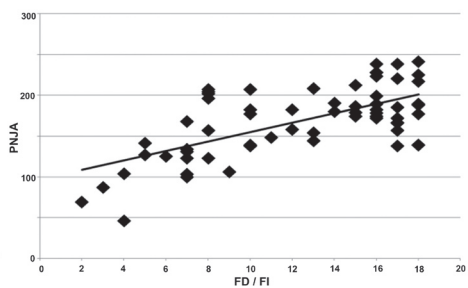
Rys. 3. FD / FI a pisanie



Rys. 4. FD / FI a słuchanie



Rys. 5. FD / FI a mówienie



Rys. 6. FD / FI a PNJA

4.5.4. Wyniki obliczeń statystycznych

Dla potwierdzenia powyższych obserwacji przeprowadzona została procedura badania współzależności cech z wykorzystaniem testu chi-kwadrat χ^2 . Ponadto, dla zbadania siły poszczególnych związków zostały wyliczone wartości współczynnika zbieżności V Cramera. Dodatkowo przy pomocy współczynnika korelacji r potwierdzono obserwacje wynikające z grafów, tj. że występuje dodatnia korelacja pomiędzy cechami. Wyniki obliczeń statystycznych prezentuje Tabela 1.

Tabela 1. Wyniki obliczeń statystycznych dla zależności pomiędzy głównymi zmiennymi badania

	χ^2	V	r
Czytanie	88,32	0,68	0,63
Struktury gramatyczno-leksykalne	63,75	0,58	0,71
Pisanie	53,83	0,53	0,66
Słuchanie	38,24	0,45	0,45
Mówienie	35,89	0,43	0,43
PNJA	63,79	0,58	0,57

$$\chi^2_{0,05;12} = 21,026$$

(wartość krytyczna χ^2_{α} odczytana z tablic rozkładu χ^2 dla prawdopodobieństwa popełnienia błędu równego 5%). Hipoteza H_0 jest odrzucona, jeśli $\chi^2 > \chi^2_{\alpha}$

Zaprezentowane w Tabeli 1. wyniki obliczeń statystycznych dla współczynników V i r pozwalają na precyzyjną ocenę siły zależności pomiędzy zmiennymi badania. Została ona przeprowadzona na podstawie przedziałów opracowanych przez Pułaską-Turynę¹². Wnioski przedstawiono w Tabeli 2.

Tabela 2. Siła zależności pomiędzy zmiennymi badania

FD / FI a:	Według współczynnika V Cramera	Według współczynnika korelacji r
Czytanie	Zależność silna	Zależność silna
Struktury gramatyczno-leksykalne	Zależność umiarkowana	Zależność silna
Pisanie	Zależność umiarkowana	Zależność silna
Słuchanie	Zależność umiarkowana	Zależność umiarkowana
Mówienie	Zależność umiarkowana	Zależność umiarkowana
PNJA	Zależność umiarkowana	Zależność umiarkowana

Wartości współczynnika korelacji r pozwalają na określenie zależności jako silnej w przypadku komponentów: czytanie, struktury gramatyczno-leksykalne, pisanie oraz jako umiarkowanej w przypadku słuchania, mówienia i całościowej oceny testu PNJA. Natomiast wartości współczynnika V Cramera wskazują na silną zależność tylko w przypadku komponentu czytania.

Podjęto także próbę przeprowadzenia podobnych obliczeń dla związku między zmienną niezależną FD / FI a pcią jako zmienną modyfikującą. Jednakże, ponieważ wynik testu chi-kwadrat ($\chi^2 = 1,3$) okazał się być mniejszy od wartości krytycznej odczytanej z tablic rozkładu (Tabela 3.), nie można było przyjąć hipotezy alternatywnej. Potwierdziła się tym samym prawdziwość hipotezy zerowej

¹² B. Pułaska-Turyna, *Statystyka dla ekonomistów*, Warszawa 2005, s. 254.

o niezależności badanych cech, co oznacza, że płeć jako zmienna modyfikująca nie miała wpływu na wyniki badania.

Tabela 3. Wynik testu χ^2 dla zmiennej modyfikującej

	χ^2
Płeć	1,3

$$\chi^2_{0,05; 3} = 7,815$$

(wartość krytyczna χ^2_{α} odczytana z tablic rozkładu χ^2 dla prawdopodobieństwa popełnienia błędu równego 5%). Hipoteza H_0 odrzucona, jeśli $\chi^2 > \chi^2_{\alpha}$

5. Wnioski

Przedstawione powyżej wyniki badania pozwoliły na odrzucenie hipotezy zerowej o niezależności badanych cech i tym samym na zaakceptowanie hipotezy alternatywnej. Zatem we wskazanej populacji istnieje związek między wynikami testu PNJA a zależnością / niezależnością od pola danych uczestników badania. W klasyfikacji całościowej (PNJA – FD/FI) zależność ta jest umiarkowana, a w przypadku poszczególnych sprawności językowych – silna lub umiarkowana. Płeć jako zmienna modyfikująca nie wpływa na zależność / niezależność od pola badanych jednostek.

Rezultaty niniejszego badania nie odbiegają znacznie od wyników uzyskanych w toku poprzednich badań. Obliczone wartości współczynników wskazują co prawda na mniejszą siłę zależności między badanymi cechami, ale jest to zapewne związane z różnicą w procedurze przeprowadzonych badań. We wcześniejszych badaniach wyłaniano próbę z populacji, a następnie pozyskane wyniki uogólniano. Tym razem została przebadana cała (choć stosunkowo niewielka) populacja. Wyniki, których nie można uogólnić, odnoszą się tylko do przebadanej grupy. Co istotne dla badacza, zarówno w badaniach przeprowadzonych na próbach, jak i na całej wybranej populacji można potwierdzić istotną rolę omawianego problemu w toku przyswajania języka angielskiego. Zatem zasadne wydaje się uwzględnienie stylu kognitywnego zależności / niezależności od pola danych w procesie indywidualizacji kształcenia.

Bibliografia

- Galloway Ch., *Psychologia uczenia się i nauczania*, Warszawa 1988.
- 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 a przyswajanie języka angielskiego. Wyniki badania pilotażowego oraz analiza zastosowanych procedur i narzędzi badawczych*, „Neofilolog” 2009, nr 33.
- Jantarska A., *The role of field dependence / field independence in the acquisition of English grammatical and lexical structures. Correlational research results*, „Linguodidactica” 2009, t. 13.
- Jantarska A., *Związek pomiędzy zależnością / niezależnością od pola danych a receptywnymi sprawnościami językowymi – wyniki badania korelacyjnego*, „Linguodidactica” 2012, t. 16.
- Jantarska A., *Zależność / niezależność od pola danych a wyniki testów kompetencji z języka angielskiego. Rezultaty pilotażowego badania panelowego*, „Linguodidactica” 2013, t. 17.
- Jantarska A., *Zależność / niezależność od pola danych a rozwijanie sprawności pisania w języku angielskim. Rezultaty badania korelacyjnego*, „Linguodidactica” 2014, t. 18.
- Jóźwiak J., Podgórski J., *Statystyka od podstaw*, Warszawa 2009.
- Matczak A., *Style poznawcze*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańsk 2000.
- Nosal Cz. S., *Różnice indywidualne w stylach uczenia się i myślenia*, „Przegląd Psychologiczny” 2000, t. 43.
- Pułaska-Turyna B., *Statystyka dla ekonomistów*, Warszawa 2005.
- Witkin H., Oltman P., Raskin E., Karp S., *A Manual for the Group Embedded Figures Test*, California 1971.

dr Joanna Kamper-Warejko

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
Wydział Filologiczny, Instytut Języka Polskiego
tel. (56) 611 37 83
e-mail: asiakw@umk.pl

dr hab. Iwona Kaproń-Charzyńska

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
Wydział Filologiczny, Instytut Języka Polskiego
tel. (56) 611 37 83
e-mail: ikap@umk.pl

**BŁĄD WYMOWY CZY WADA WYMOWY?
ROZWAŻANIA NA MARGINESIE NAUKI JĘZYKÓW OBCYCH**

STRESZCZENIE

Problematyka podjęta w artykule wpisuje się w nurt badań *lingwistyki mentalnej*, dotyczących umysłowego wymiaru językowego funkcjonowania człowieka. Jego składową jest zdolność językowa obejmująca także zaburzoną zdolność językową. W tym aspekcie lingwistyki mentalnej bliskiej przedmiotowi badań logopedii, w tekście omówione zostały zależności między błędem wymowy a wadą wymowy w kontekście rozwoju mowy i przyswajania języka obcego. Między innymi została zwrócona uwaga na problem świadomości językowej użytkowników języka i roli języka jako narzędzia komunikacji. W związku z tym w rozważaniach uwzględniono także aspekt psycho- i socjolingwistyczny. Na podstawie analizy przeprowadzonych badań ankietowych (210 respondentów w wieku 13-22 lat) ustalono, jak pojęcia *błędu* i *wady wymowy* funkcjonują w świadomości użytkowników języka, co ich zdaniem leży u podstaw wymowy niemieszczącej się w normie oraz jak w świadomości respondentów postrzegane jest zagadnienie wad wymowy w kontekście uczenia się języków obcych. Zasygnalizowana została potrzeba badań skali wpływów różnych czynników zewnętrznych – w tym rozpoczętej w okresie kształtowania się mowy intensywnej nauki języków obcych – na zaburzenia mowy o charakterze dyslalii.

Słowa kluczowe: dyslalia, lingwistyka mentalna, świadomość językowa, wymowa, glottodydaktyka

SUMMARY

Pronunciation mistake or speech impediment? Remarks on the margin of foreign language learning

The problem addressed in the article constitutes part of the research within *mental linguistics* concerning the mental dimension of the linguistic functioning of the human being. It includes the language ability which also embraces the impaired language ability. In this aspect of mental linguistics, which is close to the research in the field of speech therapy, the author discusses the relations between a pronunciation mistake and a speech impediment in the context of the development of speech and foreign language learning. Special emphasis is given to the problem of the language awareness of language users and the role of language as a communication tool. The author takes into account the psycho- and sociolinguistic aspect. On the basis of the analysis of the surveys conducted among 210 responders aged between 13 and 22, it has been established how the terms *pronunciation mistake* and *speech impediment* function in the consciousness of language users; what, according to them, causes pronunciation which goes beyond the pronunciation norms; how language users perceive the problem of speech impediment in the context of foreign language learning. The author underlines the need to do research concerning the extent of influence of various external factors – including intensive foreign language learning started in the period of speech development – on speech impediments such as dyslalia.

Key words: dyslalia, mental linguistics, language awareness, pronunciation, glottodidactics

1. Wstęp

Problematyka podjęta w artykule jest wynikiem refleksji, jaka zrodziła się po rozmowach ze studentami Wydziału Filologicznego UMK w Toruniu, przeprowadzonymi w trakcie indywidualnego, ustnego zaliczenia zajęć z emisji głosu. Wśród uczestników zajęć znalazły się osoby nieprawidłowo artykułujące niektóre głoski języka polskiego. Owe nieprawidłowości z punktu widzenia oceny logopedycznej należało uznać za zaburzenie mowy o charakterze dyslalii, polegające głównie na deformacji dźwięków trzech szeregów (syczącego, szumiącego, ciszącego) oraz głoski [r]. Kilka osób niezależnie od siebie tłumaczyło niemieszczącą się w normie artykulację intensywną nauką języka obcego. Osoby te twierdziły ponadto, że nie były w przeszłości poddane terapii logopedycznej. Interpretacja

zaburzeń mowy jako błędu, a nie wady wymowy nie jest zjawiskiem nowym. Jej podstaw niewątpliwie należy się doszukiwać, z jednej strony, w subtelnej różnicy między błędem a wadą wymowy, wskazywanej przez badaczy języka i zaburzeń mowy, z drugiej strony, w świadomości językowej użytkowników języka, której podstawy są różne.

Przegląd literatury przedmiotu prowadzi do wniosku, że do tej pory niewiele uwagi poświęcono wadom wymowy w kontekście uczenia się i nauczania języków obcych. Wydaje się, że jest to problematyka słabo rozpoznana. W opracowaniach zwraca się uwagę na związek między wadami wymowy a rozwojem umiejętności czytania i pisania w młodszym wieku szkolnym. Ponadto rozważa się problem ogólny: w jakim wieku dziecko powinno rozpocząć naukę drugiego języka. Jak wiadomo, trudności w czytaniu i pisaniu wpływają na przyswajanie przez dziecko treści z różnych przedmiotów. Mają też duże znaczenie w uczeniu się języka obcego¹. Z punktu widzenia nabywania przez dziecko kompetencji językowej i komunikacyjnej w zakresie zarówno języka rodzimego, jak i obcego istotne są także zaburzenia mowy, w tym deformacje dźwięków. Biorąc pod uwagę, że zdolność językowa jest uwarunkowana mentalnie, postanowiliśmy przyjrzeć się temu zagadnieniu w kontekście psycho- i socjolingwistycznym.

2. Założenia teoretyczno-metodologiczne i cel badań

Celem nadrzędnym naszych badań jest zwrócenie uwagi na te aspekty lingwistyki, rozumianej jako jedna z dziedzin ludzkiego poznania², które dotyczą umysłowego wymiaru językowego funkcjonowania człowieka. W literaturze przedmiotu funkcjonuje od pewnego czasu termin *lingwistyka mentalna* jako „pojęcie zbiorcze, obejmujące wszystkie kierunki współczesnego językoznawstwa, które odnoszą się do mózgowych i umysłowych wymiarów językowego funkcjonowania człowieka”³. Tak rozumiane pojęcie jest bliskie perspektywie, którą przyjmujemy w swoich badaniach. Przedstawiciele lingwistyki mentalnej uwzględniają w analizie faktów językowych czynniki psychologiczne i aspekty poznawcze. Dążą do integracji narzędzi metodologicznych wypracowanych na gruncie językoznawstwa

¹ Por. *Dysleksja w kontekście nauczania języków obcych*, M. Bogdanowicz, M. Smoleń (red.), Gdańsk 2004. Książka zawiera scenariusze lekcji, ćwiczenia i zabawy przeznaczone dla dzieci dyslektycznych uczących się języka obcego.

² F. Grucza, *Zagadnienia matalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*, Warszawa 1987, s. 7.

³ M. Michalik, *Transdyscyplinarność logopedii – między metodologiczną koniecznością a teoretyczną utopią*, [w:] *Metodologia badań logopedycznych z perspektywy teorii i praktyki*, S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray (red.), Gdańsk 2015, s. 44.

formalnego, kognitywnego, psycho-, neuro- i socjolingwistyki, a także innych lingwistyk stosowanych⁴.

Kluczowe w metodologii lingwistyki mentalnej jest rozumienie zdolności językowej jako całości kształtu językowego funkcjonowania człowieka, uwarunkowanego mentalnie, na który składają się: kompetencja językowa, kompetencja komunikacyjna i funkcje mózgu/umysłu odpowiedzialne za nabywanie i przetwarzanie języka⁵. Odwołując się do metodologii lingwistyki mentalnej, Mirosław Michalik proponuje, by w zakresie zdolności językowej zawrzeć **zaburzoną zdolność językową**, czyli „zaburzoną kompetencję językową (gramatyczno-leksykalną), zaburzoną kompetencję komunikacyjną oraz zakłócenia funkcji mózgu/umysłu odpowiedzialnych za nabywanie i przetwarzanie języka”⁶. W takim sensie lingwistyka mentalna, zdaniem autora, koresponduje z koncepcją logopedii w ujęciu S. Grabiasa, który rozumie ją jako naukę o biologicznych uwarunkowaniach języka i zachowań językowych, skupiających się na ocenie kompetencji językowej, kompetencji komunikacyjnej i poznawczej⁷. Sformułowaną przez M. Michalika propozycję przeniesienia transdyscyplinarnej lingwistyki mentalnej⁸ na logopedię jako naukę uważamy nie tylko za niezwykle interesującą, ale i mogącą przynieść duże korzyści w opisie całości kształtu zjawisk językowych.

W naszych badaniach kierujemy uwagę na językowe funkcjonowanie użytkowników polszczyzny, którzy jeszcze w okresie rozwoju mowy albo teoretycznie po jej zakończeniu podlegali wpływom języka drugiego, a nawet trzeciego, a także na rolę świadomości językowej w doskonaleniu sprawności służących realizacji wzorcowej kompetencji językowej i komunikacyjnej. W związku z tym, w zakresie sformułowanego wyżej nadrzędnego celu badań mieszczą się następujące cele szczegółowe: po pierwsze, zwrócenie uwagi na zależności między faktami

4 J. Mazurkiewicz-Sokołowska, *Lingwistyka mentalna w zarysie. O zdolności językowej w ujęciu integrującym*, Kraków 2010, s. 9.

5 Por. ibidem, s. 211.

6 M. Michalik, op. cit., s. 44.

7 Por. S. Grabias, *Teoria zaburzeń mowy. Perspektywy badań, typologie zaburzeń, procedury postępowania logopedycznego*, [w:] *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, S. Grabias, M. Kurkowski (red.), Lublin 2012, s. 36-37. Przez kompetencję poznawczą S. Grabias rozumie „(...) stan wiedzy o świecie i o sobie – jej zasób, strukturę, możliwości operowania segmentami wiedzy (...)”, cyt. za: S. Grabias, op. cit., s. 37.

8 Transdyscyplinarność jako sposób uprawiania nauki wynika z teorii tworzonych na wyższym poziomie abstrakcji niż interdyscyplinarność. R. Poczobut pisze: „badania interdyscyplinarne koncentrują się na *universale in re* (na dziedzinowych realizacjach pewnej kategorii ogólnej), badania transdyscyplinarne zaś skupiają się na *universale ante rem* (kategorii ogólnej ujętej niezależnie od jej egzemplifikacji)”, cyt. za: R. Poczobut, *Interdyscyplinarność i pojęcia pokrewne*, [w:] *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką*, A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Grobler (red.), Kraków 2012, s. 58.

językowymi a czynnikami zewnętrznymi, po drugie, ukazanie, jak badacze języka definiują *błąd wymowy* i *wadę wymowy* oraz jak pojęcia te funkcjonują w świadomości użytkowników języka, po trzecie, co, zdaniem użytkowników języka, leży u podstaw wymowy niemieszczącej się w normie, po czwarte, jak w świadomości użytkowników postrzegane jest zagadnienie wad wymowy w kontekście uczenia się języków obcych. W realizacji przedstawionych celów wykorzystaliśmy metodę badań ankietowych.

Prezentowane poniżej wnioski wynikają z anonimowych badań przeprowadzonych wśród 210 respondentów w wieku 13-22 lat – 94 uczniów gimnazjum (Zespół Szkół Uniwersytetu Mikołaja Kopernika Gimnazjum i Liceum Akademickie), 17 uczniów Liceum Ogólnokształcącego nr 4 im. Tadeusza Kościuszki w Toruniu, 99 studentów Wydziału Filologicznego UMK w Toruniu (52 studentów filologii polskiej i 47 studentów filologii romańskiej oraz lingwistyki stosowanej). Skonstruowana przez nas ankieta składała się z dwóch części – pisemnej i ustnej. W części pisemnej ankietowani odpowiadali na 6 pytań. Dotyczyły one wieku rozpoczęcia nauki języka angielskiego i drugiego języka obcego, stopnia świadomości ankietowanych w kwestii wady wymowy i błędu wymowy, a także przyczyn wady lub niepoprawnej wymowy głosek w języku polskim (oprócz wymienionych głosek trzech szeregów – syczącego, szumiącego i ciszącego, oraz głoski [r] istniała możliwość wskazania innych głosek). W repertuarze możliwych przyczyn niemieszczącej się w normie wymowy dźwięków języka polskiego znalazła się m.in. długotrwała nauka języka obcego. Część ustna polegała na przeczytaniu kilku zdań tekstu w języku polskim tak spreparowanego, żeby możliwe było przeprowadzenie logopedycznej oceny wymowy osoby ankietowanej.

3. Rozwój językowy a czynniki zewnętrzne

Z punktu widzenia poruszanej problematyki istotny jest związek między faktami językowymi i społecznymi. Grupa osób stanowiąca próbę badawczą to Polacy urodzeni po przełomie 1989 r., który zapoczątkował odbudowę demokracji. Najmłodszy nasi respondenci to młodzież urodzona w 2002 r. (kilka osób, które w wieku sześciu lat rozpoczęły realizację obowiązku szkolnego), najstarsi – studenci urodzeni w 1993 r. Początki edukacji najmłodszych ankietowanych przypadły na lata, w których Polska przynależała już do Unii Europejskiej. Najstarsi respondenci w momencie wstąpienia Polski do Unii Europejskiej mieli 11 lat, czyli byli uczniami szkół podstawowych. Większość ankietowanych od początków edukacji szkolnej była objęta obowiązkiem nauki języka angielskiego, niektórzy uczyli się ponadto drugiego, a nawet trzeciego języka obcego.

Warunki historyczne, społeczne i ekonomiczne, w jakich dorastali i dorastają nasi respondenci, są ważne z punktu widzenia ich funkcjonowania jako użytkowników polszczyzny. We współczesnym świecie z procesem globalizacji wiąże się problem wielojęzyczności społeczeństw i dominacji języka angielskiego. Po wstąpieniu do UE Polacy, podobnie jak przedstawiciele innych krajów unijnych, swobodnie podróżują po Europie i swobodniej po świecie, zmieniają miejsca pracy i miejsca zamieszkania. W związku z tym duża liczba polskich dzieci wychowuje się i uczy poza granicami naszego kraju. Są wśród nich dzieci urodzone w Polsce, które w sposób naturalny przyswajały swój język rodzimy i w okresie kształtowania się mowy lub po jego ukończeniu zostały przeniesione do obcych szkół i obcego środowiska, a także dzieci, które urodziły się za granicą w rodzinach polskich czy mieszanych i rozwijają się w warunkach bi-, a nawet polilingwizmu. Globalizacja wywiera także wpływ na funkcjonowanie tych dzieci, które pozostały w kraju. Do tej grupy należą nasi respondenci. W trosce o wykształcenie dzieci, często jeszcze przed okresem edukacji przedszkolnej, rodzice posyłają je na dodatkowe zajęcia. W czasie edukacji przedszkolnej i na poziomie szkoły podstawowej nauka więcej niż jednego języka obcego nie jest rzadkością. Mimo, że część dzieci bardzo dobrze radzi sobie z licznymi obowiązkami, to nie wszystkie są w stanie sprostać wygórowanym oczekiwaniom rodziców. Jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy jest nieumiejętność właściwego posługiwania się mową, w późniejszym wieku stanowiąca ważną przyczynę niepowodzeń szkolnych.

Zaburzenia mowy to obecnie w Polsce poważny problem, który dotyka coraz więcej dzieci, tym samym ich rodziców, a także te środowiska (poza środowiskiem rodzinnym), w których dzieci funkcjonują. Przyczyny zaburzeń mowy są zróżnicowane i często bardzo złożone. Musimy mieć świadomość, że obok czynników wewnętrznych, należą do nich także czynniki zewnętrzne, związane z brakiem stymulacji rozwoju mowy. W wielu rodzinach sytuacja jest taka, że zapracowani rodzice nie mają zbyt wiele czasu, żeby rozmawiać ze swoimi dziećmi. Trudno nie docenić pozytywnego aspektu naszego funkcjonowania w świecie wyposażonym w nowe narzędzia komunikacji⁹. Z drugiej strony, owo funkcjonowanie ma też swoją ciemną stronę. Dla wielu dzieci towarzyszem zabaw jest dzisiaj komputer, tablet czy smartfon. Przy pomocy tych narzędzi dziecko rozwija swoje kompetencje. Niestety, nie są to kompetencje językowe i komunikacyjne.

⁹ Na ten temat por. J. Kamper-Warejko, I. Kaproń-Charzyńska, *Rola nowych narzędzi komunikacji we wspieraniu osób z zaburzeniami mowy*, w druku.

Okres między 3 a 7 rokiem życia dziecka to, według znanego ujęcia etapów rozwoju mowy według Leona Kaczmarka, okres swoistej mowy dziecięcej. Jest on poprzedzony bezpośrednio okresem zdania (od 2-3 lat), a pośrednio okresem wyrazu (od 1-2 lat) i melodii (do 1 roku życia). To właśnie na ostatni z okresów kształtowania się mowy dziecka przypada najczęściej wśród najmłodszego pokolenia Polaków początek nauki języka obcego. W tym kontekście uzasadnione jest pytanie o zależności między zaburzeniami mowy u dzieci a uczeniem się przez nie języka obcego. Argumentem za nim przemawiającym są przypadki, z którymi spotykają się logopedzi w swojej praktyce. Opieką logopedyczną są objmowane dzieci, u których rodzice dostrzegli niepokojące zmiany w wymowie polskich dźwięków i nieprawidłowości artykulacyjne łączyli z intensywną nauką języka obcego rozpoczętą niedawno przez dziecko. Z takim przypadkiem zetknął się ostatnio jeden z toruńskich logopedów, do którego trafiło 6-letnie dziecko z bocznością. Zaburzenie mama dziewczynki tłumaczyła zaangażowaniem dziecka w niedawno rozpoczętą naukę języka angielskiego.

4. Psycholingwistyczny aspekt badań

Psycholingwistyka bada i opisuje procesy psychiczne umożliwiające człowiekowi opanowanie, przetwarzanie oraz posługiwanie się językiem. Istotnym elementem w tak sformułowanym celu badań jest świadomość językowa użytkowników języka. Przez świadomość językową, za Marianem Bugajskim, rozumiemy eksplicytną znajomość języka pozwalającą użytkownikom na swobodne władanie nim. Uświadamiają sobie oni ją nawet wtedy, gdy nie znają praw i reguł funkcjonowania języka. Pod tym względem pojęcie to różni się od pojęcia kompetencji, sformułowanego przez gramatykę generatywną, zakładającego nieuświadamianą, implicytną znajomość języka. Tak rozumianą świadomością językową można przeciwstawić świadomości lingwistycznej, którą będą się charakteryzować przede wszystkim zawodowi językoznawcy i wszyscy ci, którzy mają lingwistyczne przygotowanie. Jeśli przyjąć, że u podstaw świadomości lingwistycznej leży przede wszystkim wiedza o języku i to odróżnia ją od świadomości językowej, opierającej się w większym stopniu na intuicji, to należy stwierdzić, że w rzeczywistości granica między wyróżnionymi typami świadomości językowej jest nieostra. Wiedza o języku leży u podstaw modelowania opisu złożonych zjawisk językowych, który nie zawsze jest zadowalający, z uwagi na fakt, że same zjawiska, będące przedmiotem opisu, są niełatwe do analizy. Znajduje to odzwierciedlenie w opisie *błędu wymowy* i *wady wymowy*.

4.1. Pojęcie błędu wymowy i wady wymowy w wybranej literaturze przedmiotu

Pobieżny przegląd literatury przedmiotu pokazuje, że granica pomiędzy pojęciami *błąd wymowy* i *wada wymowy*, jest rozmyta. Już w latach 90. XX wieku zwracał uwagę na ten problem S. Grabias, który podkreślał, że w obydwu wypadkach, tzn. błędu i wady wymowy, mamy do czynienia z odstępstwami od norm językowych i komunikacyjnych. Jedyna różnica tkwi w tym, że wady jako **zaburzenia** należy wiązać z niemożnością realizacji prawidłowej, jest to zawsze jedyne możliwe zachowanie jednostki, a **błąd językowy** można poprawić – jest on dla jednostki zachowaniem jedynym z wielu¹⁰.

W najnowszych publikacjach z zakresu językoznawstwa rzecz ujmuje się następująco: jeśli w wyniku zastosowania kryteriów poprawności językowej „jakiś element tekstu lub języka zostanie oceniony negatywnie, to prowadzi to do uznania go za błąd językowy”¹¹. Błędy językowe w całej swej różnorodności mają wspólną cechę – są to „nieświadome odstępstwa od obowiązującej w danym momencie normy językowej, czyli takie innowacje, które nie znajdują uzasadnienia funkcjonalnego: nie usprawniają porozumiewania się, nie wyrażają nowych treści, nie przekazują na nowo, w inny sposób emocji nadawcy itd.”¹². Wśród błędów wewnętrznójęzykowych systemowych, przeciwstawianych błędom wewnętrznójęzykowym stylistycznym, są wyróżniane błędy fonetyczne, gramatyczne i leksykalne. Błędy wewnętrznójęzykowe wraz z błędami zewnętrznójęzykowymi, czyli ortograficznymi oraz interpunkcyjnymi, wyczerpują repertuar typów błędów językowych w ujęciu A. Markowskiego. Na interesujące nas wymienione wyżej błędy fonetyczne składają się np. niepoprawna wymowa głosek, por. *ą* wymawiane jako *om*, *ś* jako *si*, *h* jako *k(h)*, grup spółgłoskowych, por. *kielnerka* zamiast *kelnerka*, *mogie* zamiast *moge*, *paćeć* zam. *patšeć*, literowe odczytywanie wyrażen, por. *pjętnaście* zam. *pjetnaście*, *zaćęła* zam. *začęła*, redukcja głosek i grup spółgłoskowych, np. *tšea* zam. *tšeba*, *kał'icja* zam. *koal'icja*, niepoprawne akcentowanie wyrazów. Błędy wymowy są zjawiskiem powtarzającym się, w przeciwieństwie do przejęzyczeń, które mają charakter doraźny. Do błędów językowych zaliczane są również elementy wymowy regionalnej właściwej gwarom czy dialektom. Należy zaznaczyć, że w obrębie normy fonetycznej, zgodnie z lansowaną w najnowszych opracowaniach koncepcją dwupoziomowości normy językowej, można wyróżnić poziom wzorcowy i poziom użytkowy.

¹⁰ S. Grabias, *Mowa i jej zaburzenia*, „Audiofonologia” 1997, t. 10, s. 9-36.

¹¹ A. Markowski, *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, Warszawa 2005, s. 55.

¹² *Ibidem*, s. 55.

Wydawać się może, że podana definicja błędu wymowy pozwala na dość wyraźne odróżnienie go od wady wymowy. Wątpliwości mogą budzić poszczególne przykłady odstępstwa od normy, kwalifikowane jako błędy językowe. Po pierwsze z tego powodu, że niepoprawna wymowa grup spółgłoskowych z jednej strony, i redukcja głosek oraz grup spółgłoskowych z drugiej, są wymieniane jako odrębne typy błędów fonetycznych – a podawane przykłady odstępstw (np. *pačėć*) mogłyby się mieścić zarówno w jednym, jak i w drugim typie. Po drugie dlatego, że zarówno błędy wymowy, jak i wady wymowy są odstępstwem od normy przyjętej w danym czasie, ponadto błędy wymowy, podobnie jak wady wymowy, nie mają charakteru doraźnego, ale są zjawiskiem powtarzającym się.

Inaczej błędy wymowy ujmuje J. Porayski-Pomsta¹³. Przyjmując kryterium odmiany języka, wyróżnia błędy w wymowie, które są typowe dla odmiany mówionej, oraz błędy w pisowni – typowe dla odmiany pisanej. Do błędów w wymowie należą błędy artykulacji, błędy w akcentowaniu i błędy w intonacji. Ani błędy w wymowie, ani błędy w pisowni nie należą według autora do błędów językowych, obejmujących błędy gramatyczne, słownikowe, stylistyczne oraz błędy w zakresie tekstu. Zbliżone rozumienie błędów wymowy można znaleźć w opracowaniach z zakresu emisji głosu. H. Zielińska¹⁴ w obrębie błędów wymowy wyróżnia trzy kategorie: 1. błędy emisji (np. wadliwa postawa, twarde atakowanie dźwięków, napięcie i usztywnienie aparatu fonacyjnego, wadliwy tor oddechowy, nierówne podparcie oddechowe lub jego brak); 2. błędy artykulacji (brak wyrazistości i dokładności artykulacji): wadliwe artykułowanie i deformowanie głosek (np. gardłowa wymowa *r*, cofnięta wymowa *l*, wymowa *dej*, *tutej*, *dzisiej*, *piuntek*); opuszczanie głosek w wyrazie (np. *mólmy się* (*módlmy się*), *kamstwo* (*kłamstwo*), *moda* (*młoda*), *czeba* (*trzeba*), *czymać* (*trzymać*)); 3. błędy dykcji (np. zbyt szybkie lub zbyt wolne tempo wymowy, skrajne stopnie głośności mowy, brak jej zróżnicowania dynamicznego, jednostajność barwy głosu, brak odpowiednich akcentów).

Niektórzy autorzy nie utożsamiają *wady wymowy* z *zaburzeniem*, ale przyjmują, że *zaburzenie* jest pojęciem szerszym. I tak według E. B. Hurlock¹⁵ są dwa rodzaje zaburzeń mowy – *błędy* i *wady wymowy*. Błędy wymowy są powszechne w dzieciństwie i zanikają, gdy dziecko rozpoczyna naukę w szkole, zaś wady wymowy są zaburzeniami poważniejszymi ze względu na ich przyczyny i wpływ na późniejsze przystosowanie się jednostki. W większości opracowań

¹³ J. Porayski-Pomsta, *Błędy językowe i ich rodzaje*, [w:] *Polszczyzna a/i Polacy u schyłku XX wieku. Zbiór studiów*, K. Handke, H. Dalewska-Greń (red.), Warszawa 1994, s. 55-56; J. Porayski-Pomsta, *Kultura języka*, [w:] *Nauka o języku dla polonistów*, S. Dubisz (red.), Warszawa 1996, s. 57-100.

¹⁴ H. Zielińska, *Kształcenie głosu*, Lublin, s. 139-169.

¹⁵ E. B. Hurlock, *Rozwój dziecka*, Warszawa 1985.

logopedycznych¹⁶ *wadą wymowy* lub inaczej *zaburzeniem artykulacji* (dyslalia, zaburzenia wymowy, nieprawidłowa realizacja fonemów, zaburzenia substancji w płaszczyźnie segmentalnej) nazywa się **niemożność** prawidłowego wymawiania jednego, kilku czy nawet kilkunastu dźwięków, zaburzona jest dźwiękowa strona języka. Wada może przejawiać się zniekształceniem głosek, zastępowaniem głosek bądź ich opuszczaniem. Ze zniekształceniem mamy do czynienia wówczas, gdy realizacja jakiegoś fonemu wykracza poza właściwe normie pole jego realizacji, a zarazem mieści się w polu realizacji innych fonemów. Także Leon Kaczmarek¹⁷ użył pojęcia *zniekształcenie* dla nazwania zaburzeń mowy, polegających na wadliwej realizacji fonemów, odbiegającej od ustalonej przez tradycję normy. Przedstawione rozważania pokazują, że definicje *wady wymowy* można z powodzeniem odnieść również do *błędu wymowy* (dysortofonii), skoro za błąd uznaje się na ogół zakłócenia prawidłowej wymowy, realizację fonemów niezgodną z normą ortofoniczną, przejawiającą się podstawianiem, opuszczaniem, zniekształcaniem lub dodawaniem głosek w wyrazie.

Wydaje się, że precyzyjniejszą odpowiedź na pytanie o granice między błędem wymowy a wadą wymowy daje uwzględnienie przyczyn realizacji fonetycznych niemieszczących się w normie. Jeżeli realizacja wynika z niewiedzy, złych nawyków czy przyzwyczajzeń (*derektor, włanczać*), jeżeli jest to odstępstwo na rzecz jakiegoś dialektu lub **języka obcego**¹⁸, mamy do czynienia z błędem wymowy, a nie patologiczną realizacją dźwięków. Wystarczy bowiem uświadomić fakt popełnianego błędu, aby uzyskać prawidłową wymowę. *Wada wymowy* jako pojęcie węższe od *wady mowy* czy *zaburzenia mowy* może być spowodowana wyłącznie czynnikiem biologicznym. Do *wad mowy* zalicza się bowiem odchylenia „od normy językowej, spowodowane zmianami w budowie narządów mowy (nadawczych i odbiorczych) lub dysfunkcją mechanizmów mowy zarówno na poziomie centralnym, jak i obwodowym”¹⁹. W praktyce jednak, ze względu na trudności diagnostyczne, rozróżnienie, kiedy mamy do czynienia z sytuacją, w której istnieją podstawy, by mówić prawidłowo, a kiedy nie ma warunków do prawidłowej artykulacji, jest bardzo trudne. Ponadto dzisiaj już wiadomo, że nawet przy istnieniu odpowiednich warunków biologicznych brak stymulacji w określonych etapach rozwoju mowy powoduje, że mowa nie rozwija się prawidłowo. Innymi słowy, muszą

¹⁶ Por. H. Spionek, *Zaburzenia psychoruchowego rozwoju dziecka*, Warszawa 1969; G. Demelowa, *Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola*, Warszawa 1978; S. T. Kania, *Szkice logopedyczne*, Warszawa 1982; H. Rodak, *Terapia dziecka z wadą wymowy*, Warszawa 1992.

¹⁷ L. Kaczmarek, *Nasze dziecko uczy się mowy*, Lublin 1966.

¹⁸ Por. T. Milewski, *Językoznawstwo*, Warszawa 1975; I. Styczek, *Logopedia*, Warszawa 1980.

¹⁹ G. Jastrzębowska, *Zaburzenia komunikacji językowej*, [w:] *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*, T. Gałkowski, G. Jastrzębowska (red.), Opole 1999, s. 282.

istnieć odpowiednie warunki zarówno wewnętrzne, jak i zewnętrzne, żeby mowa rozwijała się prawidłowo.

4.2. *Błąd wymowy a wada wymowy w świadomości użytkowników języka*

Mimo dużych trudności teoretycznych związanych z wyznaczeniem granicy między błędem wymowy a wadą wymowy, na potrzeby interpretacji wyników przeprowadzonych przez nas badań ankietowych przyjęliśmy, że zarówno deformacje dźwięków, wynikające ze zmiany sposobu ich artykulacji (niepoprawnego miejsca artykulacji), jak i ich elizje oraz substytucje są wyznacznikiem dyslalii, czyli jednego z zaburzeń mowy. Respondenci czytali tekst w języku polskim, składający się na ustną część ankiety, w tempie lento, co wiązało się z jednej strony z podejściem do zadania, które mieli wykonać – charakteryzowało się ono powagą, z drugiej strony z tym, że tekst był niełatwy pod względem artykulacyjnym. Niewątpliwie takie tempo sprzyjało dokonaniu w miarę obiektywnej oceny ich wymowy. W jej wyniku stwierdzone zostały takie wady wymowy u badanych, jak sygmatyzm i rotacyzm. Zaobserwowano je u 35% wszystkich ankietowanych (w grupie młodzieży gimnazjalnej było to 41% osób, wśród młodzieży licealnej 24%, a wśród studentów filologii 31% (fil. polska – 35%, neofilologia – 28%). Odstępstwa od prawidłowej wymowy polegały na deformacji dźwięków. Nie stwierdzono substytucji ani elizji. Spośród wszystkich ankietowanych tylko pięć osób było w pełni świadomych swojej wady – u 4 występował rotacyzm, a u jednej sygmatyzm.

Analiza odpowiedzi zawartych w ankietach pozwoliła stwierdzić, że świadomość występowania odstępstw od normy w wymowie (czyli błędów czy wad wymowy) u respondentów jest niska. Zdecydowana większość ankietowanych uznała, że nie ma wady wymowy. Na 210 respondentów 185 osób udzieliło takiej odpowiedzi, czyli około 90% badanych (87% gimnazjalistów, 82% licealistów, 85% spośród studentów filologii polskiej i 96% studentów neofilologii). Ankieta ustna wykazała jednak, że duża część osób (około 25%) spośród tych, które odpowiedziały, że nie mają wady ani błędu wymowy, nie uświadamia sobie, że ich realizacje fonetyczne nie mieszczą się w normie i dają się zakwalifikować jako wady wymowy. Największy odsetek osób nieświadomych odnotowaliśmy wśród gimnazjalistów – 29%, wśród licealistów to 6%, wśród przyszłych polonistów to 18,5%, a wśród studentów neofilologii to 23%.

W świadomości respondentów *wada wymowy* i *błąd wymowy* nie są wyraźnie rozgraniczone. Świadczy o tym fakt, że część ankietowanych zaznaczyła w ankiecie, że popełnia błędy językowe, polegające na niepoprawnej wymowie niektórych dźwięków i/lub ich połączeń w języku polskim (15% gimnazjalistów,

12% licealistów, 17% polonistów i 11% pozostałych studentów). U części tych osób – 30% – obiektywnie została stwierdzona wada wymowy. Znalazły się też osoby, które stwierdziły występowanie u siebie jednocześnie wady i błędu wymowy, odnosząc oba pojęcia do jednego – tego samego zjawiska. Ponadto wyłoniła się grupa osób mających świadomość części wad (np. głoska *r* lub jeden szereg) oraz osoby, które stwierdziły u siebie występowanie wady i błędu w odniesieniu do tego samego zjawiska, ale obiektywnie ta wada czy błąd u nich nie występuje, natomiast stwierdzono występowanie innej wady. Co ciekawe znalazło się też 21 osób „przewrażliwionych” przekonanych o tym, że mają wadę i/lub niepoprawnie realizują niektóre głoski w języku polskim, a w obiektywnej ocenie wady nie stwierdzono (10% wszystkich ankietowanych).

Świadomość językowa użytkowników języka może mieć charakter intuicyjny, a może też być podbudowana wiedzą o języku. Ponieważ największy odsetek nie-uświadomionych wad wymowy został odnotowany wśród gimnazjalistów, można to wiązać z ich brakiem wiedzy o języku, choć należy podkreślić, że badani gimnazjaliści to uczniowie, ze względu na profil edukacyjny GiLA²⁰, ponadprzeciętni, ale o zróżnicowanych zainteresowaniach. Najlepiej pod tym względem wypadli licealiści, a wśród filologów – studenci polonistyki. Mimo wszystko badania pokazują, że świadomość językowa użytkowników polszczyzny ma w dużym stopniu charakter intuicyjny. W ich świadomości znajduje odzwierciedlenie płynność granicy między błędem a wadą wymowy. Deformacje dźwięków, które z logopedycznego punktu widzenia są diagnozowane jako dyslalie, w świadomości części użytkowników języka nie są utożsamiane z wadą, ale z błędem wymowy (niepoprawną wymową głosek lub ich połączeń). Niewykluczone, że ma to związek z dużo bardziej negatywną konotacją wyrażenia *wada wymowy* niż *błąd wymowy* w umyśle użytkowników języka, stąd osoby niewłaściwie artykułujące pewne głoski skłonne są raczej go unikać. Niemniej takie osoby cechuje wyższy poziom świadomości językowej niż te, które w ogóle nie dostrzegają u siebie żadnych nieprawidłowości, choć ich odbiegające od normy realizacje fonetyczne nie są jednostkowe czy przypadkowe i powinny być usuwane/niwelowane w terapii logopedycznej.

4.3. Przyczyny wymowy wadliwej lub błędnej w opinii użytkowników języka

W przypadku orzekania dyslalii diagnoza logopedyczna opiera się najczęściej na ocenie objawów, a nie poszukiwaniu przyczyn, ponieważ ustalenie tych ostatnich, mimo postępu w nauce, jest bardzo trudne. Dotyczy to także różnych

²⁰ Zespół Szkół Uniwersytetu Mikołaja Kopernika Gimnazjum i Liceum Akademickie.

rodzajów seplenienia (polegającego na nieprawidłowej artykulacji spółgłosek trzech szeregów, tj. *s, z, c, ʒ, ʃ, ʒ, ʧ, ʤ, ś, ź, ć, ʦ*) oraz rotacyzmu. Oczywiście z punktu widzenia skuteczności terapii ustalenie przyczyny byłoby pożądane. Sprawa jest jednak skomplikowana także z tego powodu, że przyczyn jednocześnie może być kilka.

W grupie większego ryzyka są na pewno osoby mające ku dyslalii predyspozycje biologiczne, jak np. motoryczna niesprawność artykulacyjna lub dyspraksja, słabość mięśni, anomalie pozycji zębów, rodzinna niedoskonałość mowy, i psychiczne, spowodowane na przykład błędną postawą psychiczną, brakiem sprawności narządów artykulacyjnych wynikającym z niedbalstwa mówiącego (leniwa aktywność, brak precyzji działania). Przyczyną dyslalii mogą być też czynniki zewnętrzne, np. brak stymulacji ze strony otoczenia, wynikające z niewiedzy naśladowanie nieprawidłowych wzorców, brak świadomości poprawnego ułożenia artykulatorów. Wydaje się, że czynniki te mogą odgrywać znaczącą rolę przy sygmatyzmie interlabialnym (międzywargowym – podczas wymowy język wsuwa się między wargi, a dźwięk głoski zbliżony jest do *s* i *f*), sygmatyzmie addentalis (druga pod względem częstotliwości nieprawidłowość artykulacji głoski *s*, polegająca na dotykaniu językiem siekaczy, powietrze uchodzi ponad językiem w kształcie wachlarza), sygmatyzmie interdentalis (międzyzębowym – najczęściej obecnie diagnozowany typ sygmatyzmu, przy którym język wsuwa się między siekacze; niewyraźne brzmienie np. głoski *s* bierze się z wachlarzowatego wydychania powietrza ponad językiem i braku rowka językowego) oraz w różnych rodzajach rotacyzmu – uwularnym, podniebieno-języczkowym, gardłowym, policzkowym, wargowym. Skoro tak trudno ustalić przyczynę/przyczyny dyslalii, świadomość tego, jakie czynniki mogą jej sprzyjać, jest niezwykle cenna. Umożliwia bowiem, w odniesieniu do części czynników o charakterze zewnętrznym, podjęcie działań profilaktycznych i naprawczych, polegających na eliminowaniu czy ograniczaniu tego, co szkodliwe.

Ankietowani, którzy stwierdzili u siebie występowanie wady wymowy i/lub błędnej artykulacji – o najwyższym stopniu świadomości językowej (osoby rzeczywiście mające wadę – 5 osób i tzw. przewrażliwieni) uznali, że jej/ich przyczyną jest (można było zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź): a) pośpiech życia – 100%; b) nieprawidłowe funkcjonowanie ich aparatu artykulacyjnego, związane ze złymi nawykami – 92%; c) dążenie do ekonomiczności w posługiwaniu się aparatem artykulacyjnym – 64%; d) nieprawidłowa budowa ich aparatu artykulacyjnego (warg, języka, podniebienia, szczęki, żuchwy, zębów) – 40% ankietowanych; e) przewaga słowa pisanego nad mówionym w komunikacji międzyludzkiej – 36%.

Ankietowani, którzy stwierdzili, że nie mają wady wymowy, uznali, że przyczyną wad wymowy jest: a) nieprawidłowe funkcjonowanie aparatu artykulacyjnego,

związane ze złymi nawykami – 57%; b) pośpiech życia – 46%; c) nieprawidłowa budowa ich aparatu artykulacyjnego (warg, języka, podniebienia, szczęki, żuchwy, zębów) – 43% ankietowanych; d) dążenie do ekonomiczności w posługiwaniu się aparatem artykulacyjnym – 32%; e) przewaga słowa pisanego nad mówionym w komunikacji międzyludzkiej – 21%.

Jak wynika z przedstawionych danych, według ankietowanych (o różnym stopniu świadomości językowej i lingwistycznej) przyczyną błędów i wad wymowy są czynniki zewnętrzne, takie jak złe nawyki, które decydują o nieprawidłowym funkcjonowaniu aparatu artykulacyjnego i pośpiech życia, a dopiero w dalszej kolejności nieprawidłowa budowa aparatu artykulacyjnego. Taki stan świadomości badanych zdaje się potwierdzać to, co zostało zaobserwowane w trakcie badań. Niewielki procent badanych miał widoczne nieprawidłowości w budowie aparatu artykulacyjnego.

4.4. Wady wymowy a uczenie się języków obcych

Około 16% wszystkich ankietowanych uznało, że wystąpienie wad wymowy może wynikać z długoletniego uczenia się języka obcego. Jest to najniższy wskaźnik wśród wszystkich wymienionych w ankiecie przyczyn odstępstw od wymowy mieszczącej się w normie. Przy czym wśród ankietowanych o najwyższym stopniu świadomości językowej (którzy stwierdzili u siebie występowanie wady wymowy i/lub błędnej artykulacji – osoby rzeczywiście mające wadę – 5 osób i „przewrażliwieni”) – aż 28% osób uważa, że ich wada wymowy wynika z długoletniego uczenia się przez nich języka angielskiego, a 8% – że z długoletniej nauki innego języka obcego. Z kolei 12% ankietowanych, którzy uznali, że nie mają wady wymowy stwierdziło, że wada wymowy może wynikać z długoletniego uczenia się języka angielskiego, a 3% – że z długoletniej nauki innego języka obcego.

Czy rzeczywiście można stwierdzić istnienie wskazywanego przez ankietowanych związku między wadą wymowy a nauką języka obcego?

Z badań wynika, że im młodszy respondent, tym granica wieku, w którym rozpoczęto naukę języka angielskiego przesunięta jest w dół, gimnazjaliści uczą się tego języka już od 3 (6 osób) i 4 roku życia (9 osób), zdecydowana większość rozpoczęła naukę w 5 (28 osób – 30%) i 6 (30 osób – 32%) roku życia. Wśród licealistów i studentów nie pojawili się tacy, którzy zaczęli naukę języka angielskiego w wieku trzech lat, ankietowani licealiści wpisali przedział między 4 a 10 r. ż. (najwięcej, bo 4 osoby w wieku 6 lat) a studenci między 4 a 18 r. ż., z czego najwięcej rozpoczęło naukę w wieku 7 lat (15 osób), o rok wcześniej 7 osób, ale też 6 osób w 10 r. ż. a 5 osób dopiero w 16 r. ż. i jedna w 18 r. ż.

Drugi język obcy – jakim są tu niemiecki, hiszpański, francuski, rosyjski i włoski – przed 7 rokiem życia wprowadzany był sporadycznie (dotyczyło to tylko 4 osób), w 7 roku życia rozpoczynało naukę drugiego języka już 11 osób (6 gimnazjalistów i 5 studentów), po kilkoro w każdym następnym roku życia. Statystycznie jednak najwięcej osób spośród wszystkich ankietowanych rozpoczynało naukę drugiego języka obcego (innego niż angielski) w wieku 13 lat, czyli na drugim etapie edukacji – w gimnazjum (49% gimnazjalistów, 23,5% licealistów, 27% studentów). Spora liczba studentów, bo aż 24%, wpisała ponadto wiek 16 lat jako czas rozpoczęcia nauki drugiego języka. Należy to wiązać z rozpoczęciem nauki w szkole ponadgimnazjalnej. Wszyscy ankietowani uczyli lub uczą się języka obcego nie krócej niż 4 lata, w skrajnych przypadkach okres ten wydłużył się do 16 lat.

Z danych wynika, że część najmłodszych ankietowanych rozpoczęła naukę języka angielskiego jeszcze w okresie rozwoju mowy, natomiast żaden z ankietowanych nie rozpoczął nauki drugiego języka obcego w tym okresie. Nauka drugiego języka obcego najwcześniej była rozpoczynana w wieku 7 lat – czyli zbiegała się z końcem okresu swoistej mowy dziecięcej. Ponieważ największy odsetek osób z wadami wymowy został stwierdzony wśród gimnazjalistów, trudno nie powiązać tych danych z faktem, że rozpoczęli oni najwcześniej naukę języka angielskiego i drugiego języka obcego. Procentowo w tej grupie u około 30% badanych stwierdzono sygmatyzm, przy czym w przypadku 22% ankietowanych było to seplenienie międzyzębowe, natomiast u 20% – rotacyzm. Dla porównania wśród studentów filologii u 18% osób został stwierdzony sygmatyzm, w tym u 11% seplenienie międzyzębowe, a u 16% osób – rotacyzm. Szczególnie wyraźna jest różnica w wypadku sygmatyzmu. Przyczyną sygmatyzmu i rotacyzmu właściwego, polegającego na deformacji artykułowanych dźwięków, może być intensywne ćwiczenie innego ułożenia artykulatorów, w wyniku którego zaburzeniu może ulec artykulacja jednej lub kilku głosek. W tym kontekście do czynników zewnętrznych będących przyczyną dyslalii niewątpliwie należy utrwalanie przyzwyczajzeń artykulacyjnych związanych z przyswajaniem obcych systemów językowych. Czy czynnik ten miał wpływ na wady wymowy u naszych ankietowanych, zwłaszcza na sygmatyzm międzyzębowy? Nie udzielimy jednoznacznej odpowiedzi na to pytanie. Jednak trzeba zwrócić uwagę, że przyswajanie obcego systemu fonologicznego, w którym występują fonemy niewystępujące w systemie rodzimym, może mieć wpływ na utrwalenie pewnych nawyków artykulacyjnych i przenoszenie ich na realizacje rodzime. W kontekście rotacyzmu warto dodać, że najczęściej uczonym drugim językiem obcym w wypadku naszych ankietowanych były język niemiecki (58,5% gimnazjalistów, 71% licealistów i 49% studentów) oraz język francuski (7% gimnazjalistów, 12% licealistów i 37% studentów).

5. Zakończenie

W artykule zarysowana została problematyka świadomości językowej użytkowników języka w kontekście wad wymowy, przyczyn wymowy odbiegającej od normy, z uwzględnieniem związku między faktami językowymi i społecznymi. Przedstawione zagadnienie dotyczy niezwykle istotnego problemu tożsamości polskich dzieci. Tożsamość ustala się poprzez świadomość odrębności, odmienności, ale także wspólnotowości. We współczesnej rzeczywistości język ojczysty odgrywa ważną rolę w ustalaniu tożsamości dziecka poprzez wpływanie na świadomość jego odrębności, w przeciwieństwie do języka obcego, którego nauka ma związek ze świadomością wspólnotowości. Zamykanie się w getcie językowym i kulturowym nie jest korzystne, tak samo, jak odrzucenie języka ojczystego, tradycji kulturowych i dziedziczonego systemu wartości. Trzeba więc stworzyć dzieciom warunki, by mogły przyswajać dwa, a nawet trzy systemy językowe jednocześnie i by nie odbywało się to ze szkodą, z jednej strony, dla poczucia ich tożsamości, z drugiej strony, dla ich sprawnego funkcjonowania w życiu, dzięki sprawnemu posługiwaniu się językiem ojczystym i językami obcymi.

Wyzwaniem, które warto byłoby podjąć w przyszłości, jest niewątpliwie przeprowadzenie szerzej zakrojonych badań, które pozwoliłyby na pokazanie skali wpływu różnych czynników zewnętrznych na dyslalię. Takie badania nie są łatwe do przeprowadzenia, ponieważ wymagałyby monitorowania przez kilka lat dzieci, które rozpoczęły naukę języka obcego w okresie rozwoju mowy. Badania takie mogłyby przynieść wymierne korzyści, zwłaszcza w wypadku dzieci bardziej podatnych na oddziaływanie różnych niekorzystnych czynników zewnętrznych. Ponieważ to, jak się rozwinie mowa dziecka, rzutuje na całe jego życie, wiedza na ten temat jest niezwykle istotna dla modelowania procesu edukacji. W badaniach z zakresu logopedii powinno się ponadto uwzględniać także świadomość językową użytkowników języka. Intuicja użytkowników języka niejednokrotnie może okazać się bardzo przydatna dla badaczy mających świadomość lingwistyczną. Stanowić może bowiem podpowiedź, w jakim kierunku należy podążać w badaniu zjawisk językowych.

Bibliografia

- Baumgartner B., *Przeżyć dwujęzyczność. Jak wychować dziecko dwujęzyczne*, Gdańsk 2008.
- Cieszynska-Rożek J., *Zaburzenia rozwoju języka polskich dzieci za granicą*, [online], <http://www.euroemigranci.pl/dokumenty/pokonferencyjna/Cieszynska.pdf>, (dostęp: 2.05.2015).
- Demelowa G., *Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola*, Warszawa 1978.
- Franke U., *Podręczny leksykon logopedyczny*, przeł. M. L. Kalinowski, Gdańsk 2014.
- Grabias S., *Mowa i jej zaburzenia*, „Audiofonologia” 1997, t. 10, s. 9-36.

- Grabias S., *Teoria zaburzeń mowy. Perspektywy badań, typologie zaburzeń, procedury postępowania logopedycznego*, [w:] *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, S. Grabias, M. Kurkowski (red.), Lublin 2012, s. 15-71.
- Grucza F., *Zagadnienia matalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*, Warszawa 1983.
- Hurlock E. B., *Rozwój dziecka*, Warszawa 1985.
- Jastrzębowska G., *Zaburzenia komunikacji językowej*, [w:] *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*, T. Gałkowski, G. Jastrzębowska (red.), Opole 1999, s. 279-288.
- Jurkowski A., *Ontogeneza mowy i myślenia*, Warszawa 1975.
- Kaczmarek L., *Nasze dziecko uczy się mowy*, Lublin 1966.
- Kamper-Warejko J., Kaproń-Charzyńska I., *Rola nowych narzędzi komunikacji we wspieraniu osób z zaburzeniami mowy*, w druku.
- Kania S. T., *Szkice logopedyczne*, Warszawa 1982.
- Lipińska E., *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków 2003.
- Markowski A., *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, Warszawa 2005.
- Mazurkiewicz-Sokołowska J., *Lingwistyka mentalna w zarysie. O zdolności językowej w ujęciu integrującym*, Kraków 2010.
- Michalik M., *Transdyscyplinarność logopedii – między metodologiczną koniecznością a teoretyczną utopią*, [w:] *Metodologia badań logopedycznych z perspektywy teorii i praktyki*, S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray (red.), Gdańsk 2015, s. 32-46.
- Milewski T., *Językoznawstwo*, Warszawa 1975.
- Poczobut R., *Interdyscyplinarność i pojęcia pokrewne*, [w:] A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Grobler (red.), *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką*, Kraków 2012, s. 53-68.
- Porayski-Pomsta J., *Błędy językowe i ich rodzaje*, [w:] *Polszczyzna a/i Polacy u schyłku XX wieku. Zbiór studiów*, K. Handke, H. Dalewska-Greń (red.), Warszawa 1994, s. 55-56.
- Porayski-Pomsta J., *Kultura języka*, [w:] *Nauka o języku dla polonistów*, S. Dubisz (red.), Warszawa 1996, s. 57-100.
- Przybysz-Piwko M., *Wieloznaczność terminu błąd językowy w interdyscyplinarnym obszarze badań nad dysleksją*, „Poradnik Językowy” 2012, nr 10, s. 52-59.
- Rodak H., *Terapia dziecka z wadą wymowy*, Warszawa 1992.
- Rybacka E., *Dwujęzyczność, jak się do niej dochodzi, jej wady i zalety*, Szczecin 2005.
- Spionek H., *Zaburzenia psychoruchowego rozwoju dziecka*, Warszawa 1969.
- Styczek I., *Logopedia*, Warszawa 1980.
- Zielińska H., *Kształcenie głosu*, Lublin 2002.

dr Marzanna Karolczuk

Uniwersytet w Białymstoku

Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Wschodniosłowiańskiej

tel. (85) 745 74 50

e-mail: karolczuk.m@poczta.onet.pl

KWALIFIKACJE DO NAUCZANIA DWÓCH JĘZYKÓW OBCYCH JAKO WYZWANIE EDUKACYJNE

STRESZCZENIE

Celem artykułu jest podjęcie dyskusji na temat uzyskiwania kwalifikacji do nauczania dwóch języków obcych oraz wykorzystania zdobytej akademickiej wiedzy i umiejętności w pracy w szkole. Autorka przedstawia również wyniki badania przeprowadzonego wśród czynnych nauczycieli posiadających kwalifikacje do nauczania języka angielskiego i rosyjskiego. Przygotowanie optymalnych rozwiązań w tym obszarze wydaje się istotne ze względu na potrzeby rynku pracy związane z zatrudnianiem w szkołach nauczycieli, którzy mogą nauczać na różnych poziomach edukacyjnych dwóch przedmiotów.

Słowa kluczowe: kwalifikacje do nauczania dwóch języków obcych, język rosyjski i angielski, nauczanie języków obcych w szkole, transfer wiedzy i umiejętności

SUMMARY

Qualifications for teaching two foreign languages as an educational challenge

The purpose of these considerations is to reflect on acquiring qualifications to teach two foreign languages and the use of the acquired knowledge and skills in school practice, as well as the presentation of the results of a survey conducted among active teachers qualified to teach English and Russian. The search for optimal solutions in this area seems to be important due to the needs of the labor market, related to the employment of school teachers – double-subject teachers.

Key words: qualifications to teach two foreign languages, Russian and English language, teaching of foreign languages in school, transfer of knowledge and skills

1. Wprowadzenie

Zgodnie z rozporządzeniem MENiS z dnia 7 września 2004 r., uczelnie kształcące przyszłych nauczycieli, miały obowiązek zapewnienia studentom studiów I stopnia specjalności nauczycielskiej przygotowania ich do nauczania dwóch przedmiotów¹. Nowe rozporządzenie MNiSW z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela wskazuje, że zdobywanie uprawnień do nauczania kolejnego przedmiotu będzie mogło być realizowane fakultatywnie². Wielu nauczycieli języków obcych skorzystało i zapewne skorzysta z wymienionych możliwości. Są wśród nich i tacy, którzy uzyskali uprawnienia do nauczania dwóch języków obcych poprzez ukończenie dwóch kierunków filologicznych na wybranym uniwersytecie. Uzyskiwanie uprawnień do nauczania dwóch przedmiotów spotyka się na przestrzeni kilku lat z różnym odbiorem. I tak, Anna Wiłkomirska wyraża przekonanie: „(...) ze wszystkich wprowadzonych w ostatnich dwóch dekadach zmian w kształceniu nauczycieli najwięcej wątpliwości budziło wprowadzenie obowiązkowego kształcenia w zakresie dwóch specjalności na wyższych zawodowych studiach nauczycielskich. Środowisko akademickie wiązało się z istotnym obniżeniem poziomu kształcenia, gdyż kształcenie w ramach drugiej (dodatkowej) specjalności nie musi być zgodne ze standardami kształcenia dla odpowiedniego kierunku, a jedynie przygotować przyszłego nauczyciela do realizacji podstawy programowej wymaganej dla danego typu szkoły i poziomu kształcenia”³. Również członkowie Zarządu Głównego PTN wyrazili stanowisko w tej sprawie, zwracając uwagę na to, że niemożliwe jest opanowanie dwóch języków obcych na poziomie C2 – co zakłada specjalizacja w dwu językach obcych – ponieważ takie przedsięwzięcie jest wysoce czasochłonne. Ponadto, prowadzenie językowych studiów dwupremiotowych wiąże się z trudnościami organizacyjnymi⁴. Zdecydowanie inne zdanie

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli, Dz.U. 2004, nr 207, poz. 2110, [online], <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20042072110> (dostęp: 15.06.2015).

² Rozporządzenie MNiSW z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz.U. 2012, poz. 131, [online], <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20120000131> (dostęp: 16.06.2015).

³ A. Wiłkomirska, *Reforma kształcenia nauczycieli a zmiany w strukturze kompetencji*, [online], <http://www.pedagog.uw.edu.pl/strony/awilkomirska/index.php?id=6> (dostęp: 28.08.2014).

⁴ Stanowisko Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego w sprawie kształcenia nauczycieli języków obcych przyjęte na posiedzeniu w Lublinie w dn. 13 września, s. 5, [online], <http://corydoraz.nazwa.pl/ptn/zasoby/szgptn.pdf> (dostęp: 18.06.2015).

prezentował Ludwik Malinowski: „(...) zmiany zachodzące w państwach unijnych mają duże znaczenie dla kondycji i stanu polskiej oświaty. W pierwszej kolejności winna być uwzględniona nowa strategia kształcenia nauczycieli. Z uwagi na zbliżający się niż demograficzny wydaje się, że zasadne i celowe jest, aby polscy nauczyciele mieli wykształcenie wieloprezedmiotowe, najmniej dwuprezedmiotowe”⁵. Teoretyczne dyskusje na temat jakości kształcenia nauczycieli, znaczenie wymiaru ekonomicznego i politycznego w perspektywie tak polskiej, jak i europejskiej niewątpliwie są ważnym głosem w dyskusji nad przyszłością edukacji akademickiej i szkolnej. Warto jednak przyrzeć się praktycznej stronie omawianego tematu.

Celem niniejszego artykułu jest podjęcie refleksji na temat zdobywania kwalifikacji do nauczania dwóch języków obcych oraz wykorzystania nabytej wiedzy i umiejętności w praktyce szkolnej, a także przedstawienie wyników badania pilotażowego przeprowadzonego wśród czynnych nauczycieli posiadających kwalifikacje do nauczania języka angielskiego i rosyjskiego. Poszukiwanie optymalnych rozwiązań w tym obszarze wydaje się istotne ze względu na potrzeby rynku pracy związane z zatrudnianiem w szkołach nauczycieli-„dwuprezedmiotowców”.

2. Opis badania

Badanie pilotażowe zostało przeprowadzone w II semestrze 2013/14 roku szkolnego i miało charakter jakościowej analizy opartej o studium określonej grupy nauczycieli. Obszarem referowanego tu badania uczyniono przemyślenia nauczycieli posiadających kwalifikacje do nauczania języka angielskiego oraz rosyjskiego na temat ich edukacji akademickiej oraz praktyki szkolnej. Pierwotną techniką badawczą miał być wywiad. Autorka badania założyła, że nauczyciele będą czuli się swobodniej podczas rozmowy i udzielą znacznie więcej informacji, niż podczas wypełniania kwestionariusza⁶. O rozmowę poproszono 5 doświadczonych nauczycielek, które wyraziły chęć udzielenia odpowiedzi na pytania, ale w formie pisemnej. W związku z tym postanowiono, że narzędziem zastosowanym w niniejszym badaniu będzie ankieta składająca się z trzech części:

- część A stanowiła metryczkę dotyczącą samych badanych (płeć, wiek, rodzaj szkoły, w której pracuje nauczyciel, rok ukończenia studiów oraz uzasadnienie podjęcia drugiego kierunku);

5 L. Malinowski, *Edukacja nauczycieli w Europie*, „Forum Akademickie” 2004, nr 3, [online], http://forumakad.pl/archiwum/2004/04/13-za-edukacja_nauczycieli_w_europie.htm (dostęp: 28.08.2014).

6 Por. L. A. Gruszczyński, *Kwestionariusze w socjologii. Budowa narzędzi do badań surveyowych*, Katowice 2001, s. 36-37; M. Wysocka, *Wywiad i obserwacje lekcji w badaniach nad osobą nauczyciela języków obcych*, „Neofilolog” 2009, nr 32, s. 139-149.

- część B obejmowała informacje o edukacji na studiach filologicznych (Jak wygląda edukacja ogólnoakademicka na obu kierunkach w kontekście porównawczym, przygotowanie do zawodu nauczyciela oraz dalsze doskonalenie zawodowe? Czy edukacja na obu kierunkach może efektywnie uzupełniać się?);
- część C dotyczyła pracy zawodowej nauczycieli w szkole (Czy nauczyciele rusycyści wykorzystują w pracy zawodowej swoją wiedzę i umiejętności nabyte na filologii angielskiej i odwrotnie? Czy proces nauczania języka angielskiego i rosyjskiego jest taki sam, czy raczej różni się? Czy stosują te same sposoby pracy na obu przedmiotach, na przykład zadania projektowe, nowe technologie i inne? Czy obserwują transfer wiedzy i umiejętności językowych uczniów w ramach obu przedmiotów? Czy widzą oni potrzebę wprowadzania zmian w programach i podręcznikach do nauki języków obcych?).

Kwestionariusz ankiety składał się z pytań otwartych, co „przy pozytywnym nastawieniu respondenta, może skutkować pozyskaniem ciekawych i różnorodnych danych”⁷. Ponadto: „dzięki temu badacz rozpoznaje niejednokrotnie nowe aspekty badanego problemu, z których wcześniej nie zdawał sobie sprawy. Ma też możliwość przekonania się o stosunku badanych do podjętego przez niego problemu”⁸. Ankiety były rozdane nauczycielom na okres dwóch tygodni, co było poddyktowane rodzajem niektórych pytań wymagających retrospekcji, tj. przemyśleń na temat ich edukacji akademickiej. Autorka niniejszej publikacji chciała uniknąć sytuacji, w której „badany nie zawsze pamięta dokładnie wszystkie zdarzenia czy odczucia. Istnieje też ryzyko, że badany będzie odtwarzać je niedokładnie albo w taki sposób, by zadowolić oczekiwania badacza”⁹.

Jedna nauczycielka, po zapoznaniu się z ankietą, odmówiła udziału w badaniu. Ostatecznie uczestnikami badania uczyniono 4 nauczycielki języka angielskiego oraz rosyjskiego, czynne zawodowo w dużym mieście wojewódzkim. Z wykształcenia osoby badane były absolwentkami filologii rosyjskiej oraz trzyletniego kolegium języka angielskiego.

3. Prezentacja refleksji nauczycieli

Oczekiwano, że wygenerowane odpowiedzi na postawione pytania dadzą wstępne rozeznanie na temat uzyskiwania uprawnień do nauczania dwóch

7 W. Wilczyńska, A. Michońska-Stadnik, *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Kraków 2010, s. 172.

8 M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2008, s. 251.

9 W. Wilczyńska, A. Michońska-Stadnik, *Metodologia badań...*, s. 162.

języków obcych, pozwolą uchwycić nowe akcenty w myśleniu o kształceniu „dwu-przedmiotowców” i nauczaniu języków obcych w szkole. Mimo że odpowiedzi nauczycielek w większości przypadków były oszczędne w słowach, niektóre nawet ograniczały się do tak/nie, to wydają się być ważne dla dalszych dociekań badawczych.

3.1. Monika

A. Informacje ogólne

Pani Monika jest nauczycielką języka rosyjskiego oraz angielskiego w szkole podstawowej. Języka rosyjskiego uczy w ramach zajęć dodatkowych. Filologię rosyjską ukończyła w roku 2000, natomiast filologię angielską, studia I stopnia, w 2006. Studia na drugim kierunku podjęła w celu uzyskania niezbędnych kwalifikacji do nauczania języka angielskiego.

B. Edukacja akademicka

Nauczycielka zwróciła uwagę, że zasadnicza różnica w systemie kształcenia na obu filologiach polegała na tym, że na filologii angielskiej zdecydowanie większy nacisk kładziono na zajęcia z mówienia i część takich zajęć prowadzili nosiciele języka. Poza tym, według respondentki, *oba kierunki doskonale przygotowują studenta do pracy w tym zawodzie*¹⁰. Gdyby pani Monika miała możliwość wprowadzenia zmiany w organizacji lub treściach kształcenia akademickiego na filologii rosyjskiej, to zwiększyłaby *ilość godzin zajęć laboratoryjnych, pozwalających na doskonalenie kwestii fonetycznych*. Natomiast na filologii angielskiej nie zmieniłaby niczego. Nauczycielka nie widzi potrzeby wprowadzania zmian w treściach kształcenia nauczycieli języka rosyjskiego i angielskiego.

C. Praca w szkole

Nauczycielka wykorzystuje na zajęciach języka rosyjskiego wiedzę i umiejętności zdobyte w trakcie trzyletnich studiów na filologii angielskiej oraz w trakcie kursów i szkoleń skierowanych do anglistów. Podkreśla ona, że wiedza zdobyta podczas tych studiów pomaga jej w *planowaniu działań tak, aby indywidualnie wspomagać rozwój każdego ucznia, dobierać rodzaje zadań i technik, które w skuteczny sposób wzmocnią efekty kształcenia*. Natomiast kursy i szkolenia adresowane do anglistów wspomagają pracę rusycystki w zakresie rozwijania umiejętności efektywnego uczenia się oraz korzystania ze źródeł i sprawnego posługiwania się technologiami informacyjno-komunikacyjnymi. Respondentka wykorzystuje na lekcjach języka angielskiego wiedzę i umiejętności zdobyte w trakcie studiów na

¹⁰ Kursywą zapisane zostały odpowiedzi nauczycielek.

filologii rosyjskiej. Dotyczą one *wspomagania i rozwijania kompetencji takich, jak praca w zespole, rozwój osobowości ucznia, rozwój jego aktywności poznawczej*. Nauczycielka nie uczestniczyła w żadnych kursach i szkoleniach adresowanych do rusycystów.

Pani Monika obserwuje, że uczniowie szkoły podstawowej wykorzystują na zajęciach języka rosyjskiego wiedzę i umiejętności nabyte w ramach lekcji języka angielskiego. Sprawność ta dotyczy samodzielnego inicjowania przez uczniów prac projektowych, które *pozwalają na rozwój własnej wartości, kreatywności oraz wiary we własne możliwości, tworzenie prezentacji multimedialnych*. Ponadto na lekcjach języka rosyjskiego *uczniowie stosują strategie komunikacyjne podczas lekcji, np. domyślają się znaczenia wyrazów na podstawie kontekstu, starają się zrozumieć tekst zawierający nieznanne zwroty i słowa*. Umiejętność ta jest z powodzeniem transferowana przez uczniów na lekcje języka angielskiego. Wśród utrudnień związanych z nauczaniem i uczeniem się języka rosyjskiego nauczycielka wymienia: *powszechne przekonanie o łatwości języka rosyjskiego w porównaniu z językami zachodnimi*. Respondentka zauważa, że jest to przeświadczenie *nieco mylne*. *Uczniowie mają duże trudności w wymowie, gramatyce i pisowni*. Dodatkowym utrudnieniem w pracy na lekcjach języka rosyjskiego jest liczebność grup¹¹ oraz *słabo wyposażone sale w sprzęt audio i wideo*. Respondentka wymienia również trudności związane z procesem nauczania i uczenia się języka angielskiego. Zauważa ona, że *uczniowie bardzo często nie mogą pozbyć się zahamowań związanych z lękiem przed użyciem języka obcego. Boją się ośmieszenia przed innymi uczniami*. Dlatego bardzo ważne jest, aby grupy były niewielkie. *Trudności w zapisie, a także wymowie ma wiele dzieci i to często zniechęca je do nauki*. Na pytanie, czy sposoby nauczania języka angielskiego i rosyjskiego różnią się, pedagog odpowiada: *Zdecydowanie łatwiejszy jest dostęp do środków dydaktycznych, wszelkich pomocy do nauki języka angielskiego. Niewątpliwie ułatwia to proces nauczania, a uczniowi pozwala na ciekawsze, kreatywne poznanie nowego języka*. *Na rynku wydawniczym język rosyjski jest dość skąpo postrzegany, dlatego też chcąc przygotować ciekawą lekcję języka rosyjskiego nauczyciel zdecydowaną większość pracy musi wykonać sam*. Nauczycielka nie widzi potrzeby wprowadzania zmian w programie nauczania języka rosyjskiego i angielskiego. Podobne stanowisko wyraża przy pytaniu dotyczącym potrzeby uzupełnienia (zmiany) treści w podręcznikach do nauki tych języków. Respondentka stosuje zadania projektowe oraz wykorzystuje zasoby Internetu w swojej pracy tak na lekcjach języka angielskiego, jak i rosyjskiego. Nauczycielka udzieliła informacji w jakich kursach i szkoleniach chciałaby uczestniczyć, aby rozwijać

¹¹ W szkole podstawowej nauka drugiego języka obcego jest nieobowiązkowa, dlatego nie stosuje się podziału grupy klasowej na mniejsze grupy językowe.

swoje umiejętności. I tak, stwierdza, że chętnie podniosłaby swoje kompetencje w zakresie fonetyki i wymowy języka rosyjskiego. Jako nauczyciel języka angielskiego, ze względu na specyfikę szkoły w której pracuje (szkoła z oddziałami integracyjnymi), chciałaby uczestniczyć w kursach, które pozwoliłyby jej *na łatwiejsze dotarcie do dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*.

3.2. Magda

A. Informacje ogólne

Pani Magda jest nauczycielką języka rosyjskiego oraz angielskiego w gimnazjum. Filologię rosyjską ukończyła w roku 2001, natomiast filologię angielską, studia I stopnia, w 2006. Studia na drugim kierunku podjęła *w związku z potrzebą rozszerzenia swoich kwalifikacji w nauczaniu języka angielskiego*.

B. Edukacja akademicka

Nauczycielka nie zauważa różnic w treściach oraz systemie kształcenia akademickiego na filologii rosyjskiej i angielskiej ani potrzeby wprowadzania zmian na obu filologiach. Podobne stanowisko wyraża ona w odniesieniu do wskazania ewentualnych zmian w treściach kształcenia nauczycieli języka rosyjskiego i angielskiego.

C. Praca w szkole

Pani Magda wykorzystuje w procesie nauczania języka rosyjskiego wiedzę i umiejętności zdobyte w trakcie studiów na filologii angielskiej. Dotyczą one *możliwości porównania znajomości nauczanych języków obcych, pokazania podobieństw, różnic*. Respondentka uczestniczy w kursach i szkoleniach adresowanych do anglistów, a zdobytą wiedzę z zakresu technik i sposobów wprowadzania oraz utrwalania materiału leksykalno-gramatycznego, sposobów motywowania ucznia i jego aktywizacji z powodzeniem stosuje na lekcjach języka rosyjskiego. Nauczycielka nie wykorzystuje jako anglistka wiedzy i umiejętności zdobytych w trakcie studiów na filologii rosyjskiej. Zaznacza również: *kursy i szkolenia dla rusycystów odbywają się sporadycznie i nie miałam okazji w takich uczestniczyć*.

Na podstawie doświadczenia zawodowego nauczycielka stwierdza, że gimnazjaliści samodzielnie i świadomie dokonują wzajemnego transferu umiejętności zdobytych w czasie lekcji języków obcych: tak na lekcjach języka angielskiego, jak i rosyjskiego uczniowie dokonują porównań w zakresie materiału leksykalnego. Pani Magda zaznacza, że nie widzi trudności związanych z nauczaniem i uczeniem się języka angielskiego. Natomiast bariera w skutecznym nauczaniu i uczeniu się języka rosyjskiego w gimnazjum to: *mała liczba godzin rosyjskiego (1 godz. tygo-*

*dniowo w 1. klasie, 2. i 3. klasa – 2 godz. w tygodniu), która jest nieadekwatna do wielkości materiału i przedstawianych treści. Zdaniem nauczycielki, sposób nauczania języka angielskiego i rosyjskiego jest taki sam. Ponadto nie widzi ona potrzeby zmian w programie nauczania języka rosyjskiego i angielskiego. Podobny pogląd prezentuje odnośnie potrzeby uzupełnienia i/lub zmiany treści podręczników do nauki języków obcych. Nauczycielka wykorzystuje projekty oraz komputer na obu lekcjach językowych. Kursy i szkolenia, w których chciałaby uczestniczyć, aby rozwijać swoje kompetencje w zakresie nauczania języka rosyjskiego, obejmują *poznanie nowatorskich technik wprowadzania, ćwiczeń i utrwalania materiału leksykalno-gramatycznego*. Natomiast *poznanie nowatorskich i sprawdzonych metod aktywizowania i motywowania ucznia* – to zagadnienia niezbędne w pracy anglisty, wymagające jej zdaniem stałego zgłębiania.*

3.3. Edyta

A. Informacje ogólne

Pani Edyta jest nauczycielką języka angielskiego w szkole średniej zawodowej oraz pracownikiem akademickim na filologii rosyjskiej. Filologię rosyjską ukończyła w roku 2002, natomiast filologię angielską, studia I stopnia – w 2004 roku. Studia na drugim kierunku podjęła z powodu braku pracy w szkole dla rusycystów. Ważnym argumentem były również wyższe zarobki w szkole w porównaniu z innymi zakładami pracy, w których mogłaby wykorzystać znajomość języków obcych.

B. Edukacja akademicka

Na pytanie, czy zauważa różnicę w treściach oraz systemie kształcenia na filologii rosyjskiej i angielskiej, nauczycielka odpowiada twierdząco. Podkreśla ona, że na filologii angielskiej w porównaniu z filologią rosyjską więcej uwagi poświęcano przedmiotom obejmującym zagadnienia kulturowe. Praktyczna nauka języka angielskiego podzielona była na poszczególne sprawności językowe, zróżnicowanie takie nie funkcjonuje na filologii rosyjskiej. Respondentka nie widzi potrzeby i możliwości wprowadzaniu gruntownych zmian w systemie i treściach kształcenia, *każdy omawiany tu kierunek ma swoją specyfikę kształcenia*.

C. Praca w szkole

Pani Edyta zauważa, że wiedza i umiejętności zdobyte w trakcie studiów na filologii angielskiej mogą być wykorzystywane w pracy ze studentami filologii rosyjskiej i dotyczą domysłu językowego *w zakresie słownictwa, zapożyczeń oraz umiejętności metodycznych*. Respondentka nie wykorzystuje w pracy w szkole śred-

niej zawodowej wiedzy zdobytej na filologii rosyjskiej, ani w zakresie tematów kulturowych, ani w zakresie transferu leksykalnego. Nauczycielka zauważa również, że wiedza metodyczna zdobyta na kursach i szkoleniach skierowanych do anglistów może być wykorzystana przez rusycystów. Podkreśla jednocześnie, że takich form doskonalenia zawodowego adresowanych do rusycystów jest bardzo mało, a ona sama w żadnych nie uczestniczyła.

Ankietowana zaobserwowała, że tak studenci, jak i uczniowie szkoły średniej zawodowej, w większości przypadków, samodzielnie nie wykorzystują umiejętności zdobytych na innych przedmiotach językowych. Stosują domysł językowy w momencie wskazania im, na przykład podobieństwa leksykalnego. Zdaniem pani Edyty, główną trudnością w procesie kształcenia akademickiego jest brak motywacji wewnętrznej studentów. Natomiast zasadniczą słabością w procesie nauczania i uczenia się języka angielskiego jest *ciągłe powtarzanie tego samego materiału i uczenie 'od podstaw' również w szkole średniej*. Zdaniem respondentki sposób nauczania języka angielskiego i rosyjskiego jest taki sam. Nauczycielka widzi potrzebę uzupełnienia podręczników akademickich o ćwiczenia gramatyczne, leksykalne, rozwijające sprawność słuchania oraz zmiany szaty graficznej, na co wskazują sami studenci, polegającej na wprowadzeniu koloru¹². Pedagog nie wskazuje na konieczność wprowadzania zmian w podręcznikach do języka angielskiego. Respondentka wykorzystuje zadania projektowe oraz treści z Internetu w pracy ze studentami na filologii rosyjskiej. W szkole zawodowej nie stosuje ani zadań projektowych, ani treści internetowych. Ponadto respondentka zauważa, że nauczyciele języka angielskiego mają bogatą ofertę form doskonalenia zawodowego. Rusycyści natomiast cierpią na niedobór szkoleń i kursów zapewniających im możliwość stałego optymalizowania i modernizowania ich pracy zawodowej. Zdaniem ankietowanej, warto zwrócić uwagę na szkolenia z zakresu szeroko rozumianego obszaru kulturoznawstwa.

3.4. Katarzyna

A. Informacje ogólne

Pani Katarzyna jest nauczycielką języka rosyjskiego i angielskiego w gimnazjum. Filologię rosyjską ukończyła w 2002 roku, a filologię angielską I stopnia w 2004. Zdecydowała się na studia na drugim kierunku, ponieważ otrzymała propozycję pracy jako nauczyciel języka angielskiego, natomiast w szkole w tym czasie nie było języka rosyjskiego.

¹² Podręczniki lub skrypty akademickie są czarno-białe.

B. Edukacja akademicka

Nauczycielka zauważa różnice w systemie i treściach kształcenia na filologii rosyjskiej i angielskiej. Podkreśla, że *informacje kulturowe na filologii angielskiej są dużo ważniejsze niż na filologii rosyjskiej*. Gdyby respondentka mogła coś zmienić w systemie i treściach kształcenia na obu filologiach, to na rusycystyce zmniejszyłaby znaczenie dyktand (*zbyt duża jest waga dyktand, które potrafiły decydować o zdaniu egzaminu z nauki praktycznej*), natomiast na anglistyce wprowadziłaby więcej ćwiczeń w mówieniu. Pani Katarzyna widzi potrzebę uzupełnienia treści kształcenia nauczycieli języka rosyjskiego i angielskiego o następujące obszary: *przygotowanie do pisania programów, planowanie pracy nauczyciela, tworzenie analiz egzaminów zewnętrznych i wewnętrznych, konkretne metody pracy z uczniem zdolnym, słabym, dysfunkcyjnym*.

C. Praca w szkole

Nauczycielka wykorzystuje na lekcjach języka rosyjskiego wiedzę i umiejętności zdobyte w trakcie studiów na filologii angielskiej (*wszystkie umiejętności dotyczące używania języka*) oraz w trakcie kursów adresowanych do anglistów (*umiejętności z zakresu metod nauczania słownictwa, czytania, słuchania oraz metod panowania nad grupą*). Respondentka nie wykorzystuje na lekcjach języka angielskiego umiejętności zdobytych podczas edukacji na filologii rosyjskiej oraz szkoleń i kursów skierowanych do rusycystów.

Gimnazjaliści samodzielnie potrafią wykorzystywać na lekcjach pani Katarzyny wiedzę i umiejętności nabyte na zajęciach językowych i dotyczą one *technik czytania, wyszukiwania informacji w tekście, technik zapamiętywania słownictwa*. Proces nauczania i uczenia się języka rosyjskiego utrudnia *mała ilość godzin (1 godzina w klasie pierwszej)*. W związku z tym, zdaniem badanej, należałoby dostosować podręcznik do ilości godzin, ponieważ *nie ma podręcznika na 1 godzinę tygodniowo, ewentualnie umieścić treści z podstawy programowej w 2 częściach podręcznika*. Pani Katarzyna stwierdza, że nie zaobserwowała żadnych trudności związanych z pracą jako anglistka, nie widzi również potrzeby uzupełniania (zmian) treści w podręcznikach do języka angielskiego. Zdaniem nauczycielki sposób nauczania języka angielskiego i rosyjskiego *raczej jest taki sam*. Nie widzi ona potrzeby wprowadzania zmian w programie nauczania języka angielskiego i rosyjskiego. Nauczycielka stosuje w pracy z gimnazjalistami, tak na lekcjach języka angielskiego, jak i rosyjskiego, zadania projektowe oraz treści pochodzące z Internetu. Jako rusycystka i anglistka chętnie uczestniczyłaby w kursach i szkoleniach obejmujących takie zagadnienia jak *metody pracy z uczniem zdolnym/słabym/upośledzonym/dyslektycznym*.

4. Wnioski i dyskusja

Jak zaznacza Maciej Mackiewicz, „badania jakościowe nie pozwalają z reguły na zbyt uogólniające wnioski, mają one na celu przede wszystkim eksplorowanie problemu i pozwalają naświetlić go z wielu, czasem nieoczekiwanych stron”¹³. Nawiązując jednak do przedstawionego tu badania pilotażowego, dostrzega się punkty wspólne dla wszystkich wypowiedzi:

1. Wszystkie nauczycielki podjęły studia na drugim kierunku z powodu ograniczonych możliwości pracy w szkole dla rusycystów. W związku z tym, zdecydowały się na podnoszenie kwalifikacji zawodowych, na kierunku również filologicznym – anglistyce¹⁴.

Można przyjąć, że są to osoby językowo uzdolnione oraz świadome wyboru zawodowego, zdecydowane na pracę w szkole. Warto zatem zastanowić się, w jaki sposób zoptymalizować rozwój językowy oraz uzyskiwanie uprawnień do nauczania dwóch języków obcych właśnie takich osób, które chcą pracować z dziećmi lub młodzieżą i nie trafią do szkół przez przypadek.

2. Respondentki wykorzystują na lekcjach/zajęciach języka rosyjskiego wiedzę i umiejętności zdobyte w trakcie studiów na filologii angielskiej oraz w trakcie kursów/szkoleń skierowanych do anglistów. Natomiast nie wykorzystują (lub robią to rzadko) na lekcjach/zajęciach języka angielskiego wiedzy i umiejętności zdobytych w trakcie studiów na filologii rosyjskiej oraz w trakcie kursów/szkoleń skierowanych do rusycystów. Te ostatnie organizowane są sporadycznie.

Warto zatem przyrzeć się, jakie treści merytoryczne oraz w jaki sposób są one realizowane tak w ramach kształcenia językowego, jak i przygotowania do nauczania języka angielskiego na filologii angielskiej, a następnie skonfrontować z treściami realizowanymi w ramach filologii rosyjskiej. Wyciągnięcie konstruktywnych wniosków może przyczynić się do wprowadzenia innowacyjnych zmian w omawianym obszarze. Należy jednak zauważyć, że nauczycielskie kolegia języka angielskiego oraz neofilologiczne studia pierwszego stopnia, w odróżnieniu od filologicznych, *a priori* ukierunkowane są na kształcenie nauczycieli, co na pewno ma swoje odzwierciedlenie w treściach kształcenia studentów.

3. Zdaniem respondentek proces nauczania języka angielskiego i rosyjskiego jest taki sam.

¹³ M. Mackiewicz, *Biografia językowa jako przyczynek do refleksji nad motywacją do nauki języka niemieckiego*, „Neofilolog” 2014, nr 42/2, s. 198.

¹⁴ Studenci filologii rosyjskiej podejmują studia na drugim kierunku, często niezwiązanym z filologią. Są to: historia, ekonomia, zarządzanie, prawo.

Trudno zgodzić się z stwierdzeniem, że nauczanie języka angielskiego i rosyjskiego na poziomie szkoły przebiega w ten sam sposób. Wydaje się, że oba procesy powinny nieco różnić się chociażby ze względu na, po pierwsze – pokrewieństwo języka rosyjskiego z językiem polskim (czyli ojczystym uczniów), a po drugie – język rosyjski jest nauczany jako drugi język obcy w szkole, co wymaga uświadomienia i odpowiedniego przygotowania na poziomie akademickim¹⁵.

4. Nauczycielki zaobserwowały, że ich uczniowie samodzielnie wykorzystują na lekcjach języka rosyjskiego wiedzę i umiejętności nabyte w ramach lekcji języka angielskiego i odwrotnie. Wyjątek stanowią uczniowie szkoły średniej zawodowej oraz studenci filologii rosyjskiej.

Wyjaśnienie obecności transferu wiedzy i umiejętności lub jego braku na różnych etapach edukacji językowej wymaga przeprowadzenia odpowiednich badań. Warto jednak przypomnieć, że transfer uzależniony jest od wielu czynników, takich jak: wiek uczniów, rodzaj struktur, typ i stopień rozwoju interjęzyka¹⁶.

5. Nauczycielki zauważają niedobór różnorodnych form doskonalenia zawodowego dla rusycystów oraz opracowanych materiałów dydaktycznych, które można wykorzystać na lekcji języka rosyjskiego.

Powyższa konstatacja powinna być ważną informacją dla takich placówek, jak między innymi Centrum Edukacji Nauczycieli, których celem powinno być organizowanie i prowadzenie doskonalenia zawodowego nauczycieli wszystkich przedmiotów.

W literaturze zauważa się, że nauczanie języków obcych w szkole „przebiega zwykle dwutorowo: lekcja języka obcego L2 i języka obcego L3 nie mają żadnych wspólnych elementów i prowadzone są niezależnie od siebie”¹⁷. Lekcje języków obcych oraz języka ojczystego „powinny się wzajemnie do siebie odnosić i uzupełniać, być w gruncie rzeczy ‘jedną wspólną lekcją’ i przyczyniać się do tego samego procesu rozwijania kompetencji językowych”¹⁸. Tak jak sam proces nauczania i uczenia się języków obcych w szkole powinien mieć elementy wspólne, tak też warto zastanowić się nad uwzględnieniem wspólnych treści w przypadku kształcenia i doskonalenia zawodowego (przyszłych) nauczycieli, którzy uzupełniają swoje kwalifikacje zawodowe. Zofia Chłopek, opierając się na własnych doświad-

¹⁵ Zob. 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. 142-147.

¹⁶ Zob. J. Arabski, *O przyswajaniu języka drugiego (obcego)*, Warszawa 1985, s. 24-33; *Z problematyki błędów obcojęzycznych*, F. Grucza (red.), Warszawa 1978.

¹⁷ R. Strzemeska, *Dziecko w wieży Babel czyli przygotowanie do wielojęzyczności na etapie wczesnoszkolnym*, „Neofilolog” 2010, nr 35, s. 81.

¹⁸ Ibidem.

czeniuach dydaktycznych, proponuje wpleść w istniejące programy akademickie takie zadania jak: analizę kontrastywną języków, analizę błędów, porównania na poziomie pragmatycznym i socjokulturowym, poznawanie kontekstu nabywania innych języków obcych, dyskusje na temat własnych doświadczeń związanych z uczeniem się języków obcych¹⁹.

Joanna Boratyńska-Sumara²⁰ akcentuje: „w świetle badań nad wielojęzycznością indywidualną w kontekście szkolnym, należy spojrzeć na proces nabywania języków obcych w tej sekwencji w sposób znacznie bardziej kompleksowy, niż tylko w ramach ogólnej dydaktyki nauczania języków obcych i w dydaktyce nauczania uwzględnić specyficzne aspekty, będące konsekwencją różnojęzyczności uczniów i studentów. (...) Chodzi o to, aby zarówno studenci, jak i ich przyszli uczniowie, ucząc się kolejnego języka obcego, potrafili wykorzystać posiadaną wiedzę językową z zakresu pierwszego języka obcego oraz rozumieli na czym polega kompleksowość i dynamizm zjawiska multikompetencji”. I tak na przykład Izabela Nowak²¹ dowodzi, że „dydaktyka rusycystyczna posiada swoją odrębną specyfikę, wynikającą z pokrewieństwa obu języków” [języka polskiego i rosyjskiego – M.K.], na co zwracały również uwagę dwie badane nauczycielki. Podobieństwo międzyjęzykowe powoduje stosowanie transferu nieuświadomionego. Może dojść do transferu pozytywnego na poziomie leksykalno-semantycznym i do transferu negatywnego w kontakcie interkulturowym polsko-rosyjskim²². Teoretycy i praktycy zachęcają do łączenia języków obcych pokrewnych w kształceniu językowym w szkole, ale również intensywnego wykorzystania języka ojczystego w tym procesie²³. Podkreśla się, że „doświadczenia wyniesione

¹⁹ Z. Chłopek, *Kształcenie nauczycieli języków trzecich lub kolejnych*, [w:] *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*, M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, A. Pietrzykowska (red.), Poznań – Kalisz 2009, s. 167-177.

²⁰ J. Boratyńska-Sumara J., *Specyficzne cechy wielojęzyczności indywidualnej nabywanej w kontekście szkolnym. Analiza na przykładzie studentów specjalności filologia angielska z językiem dodatkowym – język niemiecki*, „Lingwistyka stosowana” 2015, nr 12, s. 31.

²¹ I. Nowak, *Transfer w kontekście dydaktyki językowej w dobie postkomunikacyjnej*, „Lingwistyka Stosowana” 2015, nr 12, s. 78.

²² Ibidem, s. 74.

²³ Zob. J. Hinc, *Zur Förderung der Sprachbewusstheit – Vergleichen Und Besprechen der grammatischen Strukturen*, „Neofilolog” 2014, nr 42/1, s. 39-50; M. Kusiak, *Rola języka polskiego w nauczaniu języków obcych*, [w:] *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*, M. Pawlak, M. Derenowski, B. Wolski (red.), Poznań – Kalisz 2009, s. 55-66; A. Łyp-Bielecka, *W jaki sposób lekcja języka ojczystego może przyczynić się do rozwoju wielojęzyczności uczniów*, „Neofilolog” 2012, nr 39/2, s. 157-169; И.Л. Андреева-Сюссен, *Другому как понять тебя? ... Обучение русскому языку в перспективе взаимоотношений родной и изучаемой культур*, „Русский язык за рубежом” 2007, № 2, s. 20-25; И.Л. Бим, *Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского)*, Обнинск 2001; Ф.С. Усманова, *Роль родного языка в условиях формирования триязычия*, „Иностранные языки в школе” 2009, № 8, s. 77-79; А.В. Щепилова, *Концепция обучения второму иностранному языку (французскому на базе английского)*, Москва 1999.

z nauki pierwszego języka obcego mogą znacznie ułatwić proces dydaktyczny w odniesieniu do akwizycji kolejnych języków²⁴. Agnieszka Stępkowska dodaje, iż „uczenie się języków powinno mieć charakter wzbogacający (*additive*) aniżeli zubażający (*subtractive*). W procesie nauki językowe repertuary indywidualnych osób powinny się poszerzać²⁵. Warto zatem kształcenie językowe planować, tak na poziomie akademickim, jak i szkolnym. Należy zgodzić się z Stępkowską, że edukacja językowa powinna podlegać planowaniu, ponieważ „planowanie języka jest też działaniem politycznym i administracyjnym skierowanym na rozwiązywanie problemów językowych w społeczeństwie, gdyż to właśnie społeczne skutki problemów językowych i społeczny kontekst niejako wymuszają zdyscyplinowane podejmowanie decyzji na temat języka na poziomie narodowym²⁶”.

Warto w tym miejscu jeszcze raz odnieść się do Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Określa ono minimalną liczbę godzin w odniesieniu do poszczególnych modułów, jaką student musi zrealizować, aby otrzymać kwalifikacje do pracy w szkole²⁷. Ilość godzin przeznaczona na przygotowanie przyszłego nauczyciela w zakresie merytorycznym do nauczania pierwszego przedmiotu (Moduł 1) oraz do nauczania kolejnego przedmiotu (Moduł 2) musi być zgodna z opisem efektów kształcenia dla realizowanego kierunku studiów. Przygotowanie w zakresie psychologiczno-pedagogicznym obejmuje ogólne przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne (90 godz.), przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne do nauczania na danym etapie edukacyjnym lub etapach edukacyjnych (60 godz.), praktykę psychologiczno-pedagogiczną (30 godz.) oraz podstawy dydaktyki (30 godz.). Przewidziano natomiast inną ilość godzin na dydaktykę przedmiotu oraz praktykę metodyczną, które przygotowują studentów do nauczania pierwszego (90 i 120 godz.) i kolejnego przedmiotu (60 i 60 godz.) (Tabela).

²⁴ Płeś Ł., *DaF oraz EFL w ujęciu komplementarnym*, „Lingwistyka Stosowana” 2015, nr 12, s. 99, [online], <http://www.ls.uw.edu.pl/documents/7276721/12554374/8+Lingwistyka+Stosowana+12+%C5%81lukasz+Ples.pdf> (dostęp: 23.04.2015).

²⁵ A. Stępkowska, *Polityka językowa w zakresie nauczania pierwszego języka obcego w wielojęzycznym kraju na przykładzie Szwajcarii – inspirujące doświadczenia*, „Neofilolog” 2011, nr 37, s. 220.

²⁶ Ibidem, s. 223.

²⁷ Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, s. 5.

Tabela. Minimalna liczba godzin przeznaczona na dydaktykę przedmiotu oraz praktykę

Rodzaj zajęć	Dydaktyka przedmiotu na danym etapie edukacyjnym lub etapach edukacyjnych, np. metodyka nauczania języka rosyjskiego/angielskiego	Praktyka metodyczna, np. praktyka w ramach lekcji języka rosyjskiego/angielskiego
Przygotowanie do nauczania pierwszego przedmiotu	90 godz.	120 godz.
Przygotowanie do nauczania kolejnego przedmiotu	60 godz.	60 godz.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, s. 5.

Po przyjrzeniu się powyższym danym nasuwa się pytanie: który język obcy należy traktować jako pierwszy przedmiot, a który jako kolejny? Na przykładzie filologii rosyjskiej należy wyjaśnić, że studenci tej filologii często uczyli się języka rosyjskiego w szkole średniej trzy lata lub nie uczyli się wcale w momencie rozpoczęcia studiów. Osoby te nabywają uprawnienia pedagogiczne do nauczania języka rosyjskiego²⁸. Natomiast studenci filologii angielskiej w momencie rozpoczęcia studiów mają za sobą 9 lub 12 (jeśli uwzględnimy okres wczesnoszkolny) lat nauki języka angielskiego.

5. Podsumowanie

Opracowanie miało na celu poznanie refleksji o kształceniu i pracy doświadczonych nauczycieli posiadających uprawnienia i doświadczenie w nauczaniu dwóch języków obcych.

Otrzymany zawężony obraz pozwala na wygenerowanie raczej pytań niż odpowiedzi w kontekście zdobywania kwalifikacji do nauczania dwóch języków obcych:

- Czy w ramach jednego kierunku filologicznego należy wyposażać studentów w kwalifikacje do nauczania dwóch języków obcych? Czy student powinien podjąć studia na dwóch kierunkach filologicznych, aby uzyskać kwalifikacje do nauczania dwóch języków obcych? Chodzi tu o rozwijanie

²⁸ Sytuacja ta dotyczy również germanistów i romanistów.

sprawności językowych studenta w obu językach oraz umiejętności metodycznych.

- Które języki, a co za tym idzie treści merytoryczne, warto łączyć w ramach jednego kierunku filologicznego? W jakiej kolejności języki powinny być nauczane na poziomie akademickim, a następnie szkolnym?
- Ile godzin należy przeznaczyć na dydaktykę przedmiotową oraz praktyki w ramach poszczególnych filologii?
- Dlaczego nauczyciele wykorzystują wiedzę i umiejętności zdobyte na filologii angielskiej w pracy na lekcji języka rosyjskiego, a proces odwrotny raczej nie zachodzi lub zachodzi rzadko?
- W jaki sposób rekrutować studentów, którzy chcą uzyskać uprawnienia do nauczania dwóch języków? Należy tu podkreślić, że uprawnienia pedagogiczne są odpłatne, a zdolni studenci rzadko są zainteresowani taką formą zajęć.

Niniejsze rozważania należy traktować jako zaproszenie do dyskusji na temat kompetencji językowych, merytorycznych i zawodowych (przyszłych) nauczycieli, zdobywających lub posiadających uprawnienia do nauczania dwóch języków obcych, a także rozwiązań organizacyjnych dotyczących nabywania takich uprawnień. Nie mniej ważną sprawą jest uwzględnienie w kontekście omawianego tu tematu przygotowania studentów do nauczania języka ojczystego i obcego.

Bibliografia

- Arabski J., *O przyswajaniu języka drugiego (obcego)*, Warszawa 1985.
- Boratyńska-Sumara J., *Specyficzne cechy wielojęzyczności indywidualnej nabywanej w kontekście szkolnym. Analiza na przykładzie studentów specjalności filologia angielska z językiem dodatkowym – język niemiecki*, „Lingwistyka stosowana” 2015, nr 12, s. 15-33, [online], <http://www.ls.uw.edu.pl/documents/7276721/12554374/2+Lingwistyka+Stosowana+12+Joanna+Boratyńska-Sumara.pdf> (dostęp: 17.06.2015).
- Chłopek Z., *Kształcenie nauczycieli języków trzecich lub kolejnych*, [w:] *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*, M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, A. Pietrzykowska (red.), Poznań – Kalisz 2009, s. 167-177.
- Gruszczyński L. A., *Kwestionariusze w socjologii. Budowa narzędzi do badań surveyowych*, Katowice 2001.
- Hinc J., *Zur Förderung der Sprachbewusstheit – Vergleichen Und Besprechen der grammatischen Strukturen*, „Neofilolog” 2014, nr 42/1, s. 39-50.
- Karolczuk M., *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. 136-148.
- Kusiak M., *Rola języka polskiego w nauczaniu języków obcych*, [w:] *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*, M. Pawlak, M. Derenowski, B. Wolski (red.), Poznań – Kalisz 2009, s. 55-66.
- Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2008.

- Łyp-Bielecka A., *W jaki sposób lekcja języka ojczystego może przyczynić się do rozwoju wielojęzyczności uczniów*, „Neofilolog” 2012, nr 39/2, s. 157-169.
- Mackiewicz M., *Biografia językowa jako przyczynek do refleksji nad motywacją do nauki języka niemieckiego*, „Neofilolog” 2014, nr 42/2, s. 181-200.
- Malinowski L., *Edukacja nauczycieli w Europie*, „Forum Akademickie” 2004, nr 3, [online], http://forumakad.pl/archiwum/2004/04/13-za-edukacja_nauczycieli_w_europie.htm (dostęp: 28.08.2014).
- Nowak I., *Transfer w kontekście dydaktyki językowej w dobie postkomunikacyjnej*, „Lingwistyka Stosowana” 2015, nr 12, s. 69-80.
- Płes Ł., *DaF oraz EFL w ujęciu komplementarnym*, „Lingwistyka Stosowana” 2015, nr 12, s. 97-105, [online], <http://www.ls.uw.edu.pl/documents/7276721/12554374/8+Lingwistyka+Stosowana+12+%C5%81ukasz+Ples.pdf> (dostęp: 23.04.2015).
- Rozporządzenie 2004: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli, Dz.U. 2004, nr 207, poz. 2110, [online], <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20042072110> (dostęp: 15.06.2015).
- Rozporządzenie 2012: Rozporządzenie MNiSW z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz.U. 2012, poz. 131, [online], <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20120000131> (dostęp: 16.06.2015).
- Stępkowska A., *Polityka językowa w zakresie nauczania pierwszego języka obcego w wielojęzycznym kraju na przykładzie Szwajcarii – inspirujące doświadczenia*, „Neofilolog” 2011, nr 37, s. 215-228.
- Strzemeska R., *Dziecko w wieży Babel czyli przygotowanie do wielojęzyczności na etapie wczesnoszkolnym*, „Neofilolog” 2010, nr 35, s. 75-84.
- Wiłkomirska A., *Reforma kształcenia nauczycieli a zmiany w strukturze kompetencji*, [online], <http://www.pedagog.uw.edu.pl/strony/awilkomirska/index.php?id=6> (dostęp 28.08.2014).
- Wysocka M., *Wywiad i obserwacje lekcji w badaniach nad osobą nauczyciela języków obcych*, „Neofilolog” 2009, nr 32, s. 139-149.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A., *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Kraków 2010.
- Z problematyki błędów obcojęzycznych*, F. Grucza (red.), Warszawa 1978.
- Андреева-Сюссен И.Л., *Другому как понять тебя? ... Обучение русскому языку в перспективе взаимоотношений родной и изучаемой культур*, „Русский язык за рубежом” 2007, № 2, s. 20-25.
- Бим И.Л., *Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского)*, Обнинск 2001.
- Усманова Ф.С., *Роль родного языка в условиях формирования триязычия*, „Иностранные языки в школе” 2009, № 8, s. 77-79.
- Щепилова А.В., *Концепция обучения второму иностранному языку (французскому на базе английского)*, Москва 1999.

mgr Dorota Miłuła

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Krośnie
Instytut Humanistyczny, Zakład Filologii Angielskiej
tel. (13) 437 55 56
e-mail: mihulkad@gmail.com

dr hab. Krystyna Miłuła

Uniwersytet Rzeszowski
Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Germańskiej
tel. (17) 872 12 25
e-mail: kmihulka@gmail.com

**NIEPOWODZENIA KOMUNIKACYJNE W PERSPEKTYWIE
INTERKULTUROWEJ – IMPLIKACJE GLOTTODYDAKTYCZNE**

STRESZCZENIE

Celem niniejszej publikacji jest zwrócenie uwagi na ważność komponentu interkulturowego w kształceniu językowym. W poszczególnych jej fragmentach omówione zostały wybrane niepowodzenia komunikacyjne, które przyporządkowano do czterech płaszczyzn: płaszczyzny kompetencji językowej, płaszczyzny treści, płaszczyzny relacji i płaszczyzny komunikacji niewerbalnej.

Słowa kluczowe: komunikacja interkulturowa, nieporozumienia komunikacyjne,
komunikacja niewerbalna, tabu

SUMMARY

**Communication failures from the intercultural perspective
– glottodidactic implications**

The purpose of this article is to highlight the importance of the intercultural component in language teaching. The particular sections of this article present and discuss selected examples of communication misunderstandings, which have been divided into four categories: the level

of linguistic competence, the content level, the level of relations and the level of non-verbal communication.

Key words: intercultural communication, communication misunderstandings, non-verbal communication, taboo

1. Wprowadzenie

Nawiązanie skutecznego ciągu komunikacyjnego między przedstawicielami różnych kręgów kulturowych wymaga od rozmówców nie tylko znajomości języka interlokutora, ale także jego obyczajów, sposobu reagowania na specyficzne formy zachowań, elementy konwersacji, dopuszczalne i oczekiwane oraz takie, które wchodzą w krąg tabu kulturowego. Ten wymóg dotyczy nie tylko przedstawicieli odmiennych, czasem bardzo odległych od siebie kultur, lecz także przedstawicieli różnych warstw społecznych w pozornie tylko jednolitej strukturze kulturowej jednego obszaru (geograficznego czy politycznego).

Bagatelizowanie podczas lekcji języka obcego kwestii związanych z odmiennością kulturową różnych obszarów językowych i kulturowych prowadzi nieraz do powstania u osób uczących się języków obcych błędnego przekonania, że kultury niewiele różnią się od siebie. Jeśli jakieś rozbieżności zostaną przez nich dostrzeżone, analizowane są najczęściej z perspektywy kosmopolitycznej, tzn. jako coś, co może wywołać zdziwienie, zachwyt lub niechęć. Różnice kulturowe traktowane są przez takie osoby dość powierzchownie, gdyż nie są one zainteresowane dotarciem do istoty problemu oraz zrozumieniem go. Niewielu uczących się języków obcych zdaje sobie bowiem sprawę z tego, że u podstaw licznych niepowodzeń komunikacyjnych leżą właśnie różnice natury kulturowej.

W literaturze przedmiotu znaleźć można wiele typologii oraz prób sklasyfikowania nieporozumień komunikacyjnych. Wspomnieć należy w tym miejscu klasyfikacje np.: Müllera-Jacquier¹, Höhne², Mikułowskiego Pomorskiego³. Ciekawy i spójny podział problemów mogących pojawić się podczas komunikacji przebiegającej na styku co najmniej dwóch kultur zaproponowały autorki Erll i Gymnich⁴. W swojej klasyfikacji rozróżniły pomiędzy problemami dotyczącymi

¹ B.-D. Müller-Jacquier, *Interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachendidaktik*, Koblenz-Landau 1999, s. 57-100.

² S. Höhne, *Interkulturelle Kommunikation*, [w:] *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*, Udo O.H. Jung (red.), Frankfurt am Main 1998, s. 17-22.

³ J. Mikułowski Pomorski, *Komunikacja międzykulturowa. Wprowadzenie*, Kraków 2003, s. 92-100.

⁴ A. Erll, M. Gymnich, *Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen Kulturen*, Stuttgart 2007, s. 103-142.

płaszczyzny kompetencji językowej, płaszczyzny treści, relacji jak i komunikacji niewerbalnej. Szczegółowemu zaprezentowaniu ostatniej klasyfikacji poświęcone zostaną dalsze rozważania, przy czym zaznaczyć należy, że omawiane przykłady wybrane zostały przez autorki niniejszego artykułu.

2. Problemy komunikacyjne na płaszczyźnie kompetencji językowej

Najczęstszym źródłem nieporozumień jest „brak wystarczającej znajomości języka, w którym komunikacja międzykulturowa jest prowadzona”⁵. Dokładniej rzecz ujmując, chodzi o luki w rozwoju kompetencji językowej w języku będącym dla rozmówcy językiem obcym. Osoby ze słabo rozwiniętą kompetencją językową natkną się na trudności komunikacyjne szybciej, niż te władające danym językiem na poziomie zaawansowanym. Jednak i ci ostatni mogą mieć trudności z poprawną interpretacją niektórych zamierzeń komunikacyjnych swojego rozmówcy.

Do problemów najczęściej występujących na tej płaszczyźnie należą błędy interferencyjne powstałe na skutek negatywnego wpływu języka ojczystego (czy też innego języka obcego) na język obcy będący środkiem komunikacji. Przenoszenie fenomenów nie tylko językowych (struktur gramatycznych, leksemów, fonemów), lecz także kulturowo zaprogramowanych sposobów zachowania, postrzegania i oceniania na język obcy może być przyczyną licznych sytuacji komicznych, nieporozumień, a także irytacji i oburzenia. W literaturze przedmiotu wiele miejsca poświęcono analizom błędów językowych powstałych na skutek negatywnego transferu⁶.

Błędami prowadzącymi do największych problemów komunikacyjnych, biorąc pod uwagę omawianą płaszczyznę, są niewątpliwie błędy leksykalne, wynikające z jednej strony z błędnego, tj. nieadekwatnego do kontekstu wypowiedzi użycia danego słowa lub zwrotu, z drugiej zaś z błędnej ich interpretacji uwzględniającej nierzadko tylko kulturę wyjściową odbiorcy. Błędy leksykalne wynikają najczęściej z:

- używania denotatywnych odpowiedników danych słów i zwrotów bez zagłębienia się w kontekst ich występowania, tj. sięgania po pierwszy słownikowy odpowiednik danego słowa, np.: *nationale Vertretung* użyte

⁵ J. Mikułowski Pomorski, *Komunikacja międzykulturowa...*, op. cit., s. 96.

⁶ Patrz np.: L. Wille, Z. Wawrzyniak, *Deutsch nach Englisch im glottodidaktischen Gefüge. Ein Germanistenlehrbuch für Glottodidaktik und Methodik*, Rzeszów 2001, s. 63-71; J. Krieger-Knieja, *Komiczne konsekwencje błędów fonetycznych uczących się języka niemieckiego i sposoby zaradzenia im*, „Neofilolog” 2005, 27, s. 70-78; J. Arabski, *Transfer międzyjęzykowy*, [w:] *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, I. Kurcz (red.), Gdańsk, 2007, s. 341-351.

w sensie *nationale Fußballmannschaft* (reprezentacja narodowa piłki nożnej)⁷; *He's a terrible ham!* – tłumaczone jako *on jest straszną szynką!* zamiast *on jest kiepskim aktorem* (przykład pochodzący z pracy studenckiej).

- pomijania tła kulturowego podczas przypisywania znaczenia. Do tej grupy należą słowa i zwroty, których poprawne użycie oraz poprawna interpretacja możliwa jest tylko dzięki znajomości kontekstu historyczno-politycznego kraju docelowego, np.: *Wir lassen uns nicht verKOHLen!* (nie damy się oszukać!), *Wir lassen uns nicht BeeRDigen!* (nie damy się pogrzebać!)⁸. Hasła te widniały na transparentach podczas demonstracji przed zjednoczeniem Niemiec i tuż po nim. Demonstranci manifestowali swoją niechęć w stosunku do polityki Helmuta Kohla, jak również swoje obawy, że RFN „pochłonie” NRD.
- braku wiedzy na temat słów wykazujących podobieństwa graficzne, akustyczne lub graficzno-akustyczne, które określane są w literaturze przedmiotu mianem fałszywych przyjaciół, np. *Öl* (j. niemiecki – olej) → *öl* (j. szwedzki – piwo); *yaka* (j. turecki – kołnierz) → *die Jacke* (j. niemiecki – kurtka); *sympathetic* (j. angielski – pełen współczucia, życzliwy) → *sympatyczny* (j. polski – przyjemny, miły)⁹.
- braku wiedzy na temat słów nieposiadających swoich odpowiedników w innych językach, nazywanych „białymi plami”¹⁰, np.: *Nyuusha* – japońskie słowo oznaczające rozpoczęcie pracy w firmie¹¹; *miai* – japońskie słowo odnoszące się do pierwszego oficjalnego spotkania przyszłej panny młodej i jej rodziny z panem młodym i jego rodzicami¹².
- braku wiedzy na temat słów mających w innych językach więcej niż jedno określenie. Najwięcej przykładów pochodzi z odmiennego opisywania i interpretowania przez przedstawicieli różnych narodów zjawisk meteorologicznych. I tak np. słowo *mgła* posiada, w przeciwieństwie do języka

⁷ K. Mihułka, *Rozwój kompetencji interkulturowej w warunkach szkolnych. Mity a polska rzeczywistość*, Rzeszów 2012, s. 43.

⁸ S. Altschaffel, *Spiel mit Namen – Mechanismen und Beispiele*, Potsdam 2005, s. 9.

⁹ Ciekawe przykłady błędów z pogranicza języka polskiego i niemieckiego omówili m.in. I. Bawej, *Precyzja językowego opisu rzeczywistości*, „Neofilolog” 2006, 29, s. 30-32; I. Bawej, *Błąd leksykalny jako skutek procesów interferencyjnych. Poradnik metodyczny dla dydaktyków języka niemieckiego*, Bydgoszcz 2008, s. 101-128; L. Wille, Z. Wawrzyniak, *Deutsch nach Englisch...*, op. cit., s. 63-71.

¹⁰ G. Neuner, *Überlegungen zur Didaktik und Methodik des Textverständnisses*, „Zielsprache Deutsch” 1984, 1, s. 15.

¹¹ M. Sugitani, *Als kritisch erlebte Interaktionssituationen in der japanisch-deutschen Begegnung. Eine Erkundung des Alltagswissens am Arbeitsplatz*, [w:] *Inspecting Germany. Internationale Deutschland – Ethnographie der Gegenwart*, T. Hauschild, B.-J. Warneken (red.), Münster – Hamburg – London 2002, t. 1, s. 99.

¹² E. Tabakowska, *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*, Kraków 2001, s. 185.

polskiego, w języku angielskim trzy odpowiedniki w zależności od jej gęstości *haze*, *mist*, *fog*, w języku hiszpańskim dwa – mgła nad morzem (*bruma*) i nad lądem (*niebla*).

- nieumiejętności uchwycenia i poprawnego przyporządkowania znaczenia wyrażeniom idiomatycznym i rutynowym, np.: *Schwein haben* – znaczy mieć szczęście, a nie świnie; *Haare auf den Zähnen haben* – znaczy mieć cięty język, a nie mieć włosy na zębach; *to have green fingers* – znaczy mieć dobrą rękę do roślin, a nie zielone palce; *to get/have cold feet* – znaczy przestraszyć się, stchórzyć, a nie mieć zimne stopy.

W związku z tym, że błędom pojawiającym się na płaszczyźnie kompetencji językowej poświęca się w literaturze przedmiotu wiele uwagi, przynajmniej więcej niż tym występującym na pozostałych płaszczyznach, przejdziemy do omówienia problemów związanych z płaszczyzną treści.

3. Płaszczyzna treści

Najogólniej rzecz ujmując, rozróżnić można pomiędzy tematami niewywołującymi zdziwienia, niepokoju czy zażenowania bez względu na kulturę występowania oraz tematami dyskretnymi, które w danej kulturze są przemilczane. Pierwszą grupę tematów nazywamy „tematami pewnymi” i zaliczamy do nich w zasadzie tylko tematy związane z pogodą, drugą określa się w literaturze przedmiotu mianem tematów tabu.

Tabu, pierwotnie *tapu*, pochodzi z języków używanych w Polinezji i na innych wyspach na Południowym Pacyfiku. Kapitan James Cook „przywiózł” to słowo z jednej ze swoich wypraw na Południe w drugiej połowie XVIII wieku. Z angielskiego obszaru kulturowego termin ten rozprzestrzenił się na inne kultury i stał się elementem ich kodu językowego, przede wszystkim dzięki swemu egzotycznemu brzmieniu, jak również dlatego, że w każdej kulturze istniały i istnieją takie tematy, zachowania, miejsca, o których się nie rozmawia, których się nie praktykuje, których się nie odwiedza itd. Publikacja S. Freuda *Totem und Tabu* z roku 1913, w której autor podkreślił, że tabu odnosi się do tego, co „święte”, „niezwykłe”, ale także do tego, co „niebezpieczne”, „nieczyste” i „tajemnicze”, zagwarantowała temu słowu pewne miejsce w dyskursie kulturowym¹³.

Do najczęstszych tematów tabu zalicza się: seksualność, kazirodztwo, choroby, śmierć, zarobki, krytykę religii i kościoła, preferencje partyjne, odgłosy wydawane przez organizm etc. Podkreślić należy jednak, że kultury tak bardzo różnią się od siebie, że w niektórych z nich nazwane zakresy wcale nie są objęte tabu,

¹³ Por. A. Lubecka, *Tożsamość kulturowa. Bergitka Roma*, Kraków 2005, s. 215.

a w innych otwierają wachlarz tematów, których nie należy poruszać¹⁴. Tematy tabu można zatem uznać z jednej strony za zjawisko uniwersalne, bo występujące w obrębie każdej kultury, z drugiej zaś za specyficzne kulturowo, gdyż w zależności od kultury inne tematy są przemilczane. Należy mieć także świadomość tego, że tematy tabu cechuje duża dynamika, ponieważ stale, podobnie jak kultura w obrębie której istnieją, podlegają zmianom. Tematy postrzegane przez pewien okres czasu jako tabu przestają nimi być, a w ich miejsce pojawiają się nowe, inne, o których dotychczas można było rozmawiać.

Polscy i niemieccy (z nowych landów) studenci uczestniczący w badaniu przeprowadzonym w 1995 roku przez Schrödera zauważyli, że podczas gdy tematy związane z seksem i seksualnością poruszane są w Polsce i w Niemczech Wschodnich coraz częściej i w zasadzie przestają być postrzegane jako tabu, tak kwestie dotyczące zarobków, o których wcześniej bez problemu rozmawiano, stają się tematami, których poruszać nie przystoi¹⁵. Na podobną sytuację zwróciła uwagę Kotthoff, która analizowała m.in. zachowanie mieszkańców byłego ZSRR względem tematów dotyczących ich dochodów. Jej zdaniem przemiany gospodarcze przyczyniły się do tego, że temat należący uprzednio do tematów pewnych, poruszanych bardzo często bez względu na zażyłość łączącą rozmówców, zaczął stawać się tematem dyskretnym¹⁶.

Tematy odnoszące się do seksualności i ludzkiego ciała należą w kulturach islamu do tematów tabu, nie są więc poruszane w sferze publicznej. Jednak okazuje się, że nawet w europejskim obszarze kulturowym zaobserwować dają się różnice w sposobie mówienia o danych częściach ciała. Lüsebrink porównując kulturę niemiecką i francuską podkreśla, że tematy dotyczące zastosowania tamponów i krwawienia dziąseł obecne w niemieckich spotach reklamowych nigdy nie pojawiłyby się w takiej samej formie w reklamie emitowanej we Francji. Jeśli już miałyby się tam pojawić, to mówiono by o nich w sposób bardzo pośredni¹⁷. Stwierdzenie Lüsebrinka potwierdza analiza wybranych spotów reklamowych pasty *Parodontax* mającej zapobiegać chorobom dziąseł, które emitowane są współcześnie (lata 2013–2015) w wybranych krajach europejskich. Porównując reklamę tej pasty nadawaną w Polsce i na Ukrainie, zauważyć można, że wspomniany problem ukazano odmiennie. Polski spot reklamowy, w porównaniu

¹⁴ Por. K. Mihułka, *Tabus in Polen und Deutschland – Konsequenzen für einen interkulturell bezogenen DaF-Unterricht*, „Studia Niemcoznawcze” 2009, XXXXIII, s. 355.

¹⁵ H. Schröder, *Tabuforschung als Aufgabe interkultureller Germanistik*, „Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache” 1995, 21, s. 25-26.

¹⁶ H. Kotthoff, *Interkulturelle deutsch-sowjetische Kommunikationskonflikte. Kontexte zwischen Kultur und Kommunikation*, „Info DaF” 1993, 5, s. 488-489.

¹⁷ H.-J. Lüsebrink, *Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer*, Stuttgart – Weimar 2005, s. 53.

z ukraińskim, odznacza się większą bezpośredniością i jest poprzez to bardziej drastyczny, czy wręcz przerażający¹⁸.

Tematy prywatne traktowane są w niektórych kulturach także jako tematy tabu. Dotyczy to szczególnie komunikacji na płaszczyźnie zawodowej, na której dla życia prywatnego i problemów osobistych po prostu nie ma miejsca. W zakłopotanie może wprawić zatem list formalny, w którym nadawca pomiędzy sprawy służbowe wplata swoje prywatne problemy. Taką sytuację opisali Rez i in. – pewien Niemiec otrzymał e-maila od starszego od siebie partnera handlowego z Japonii, w którym tuż po powitaniu widniało zdanie *Pokłóciłem się z żoną*, następnie nakreślono w sposób formalny kwestie zawodowe, a list został zakończony uprzejmie, typowo dla korespondencji formalnej. Adresat, postrzegający Japończyków jako osoby dość powściągliwe i preferujące raczej pośredni sposób komunikowania się, odebrał ów komunikat dosłownie i w e-mailu zwrotnym odniósł się do tej kwestii dając Japończykowi rady i sugerując pewne rozwiązania. Treść tego listu wprawiła Japończyka w prawdziwe zakłopotanie. Ponadto poczuł się urażony, gdyż oczekiwał od Niemca odpowiedzi w podobnym tonie, tzn. że on także miewa kłótnie z żoną, a nie porad. Co więcej, ten Japończyk tak naprawdę wcale nie pokłócił się z żoną, lecz chciał poprzez tę prywatną wstawkę zbudować lepsze relacje z partnerem handlowym z Niemiec, wychodząc z założenia, że każdy przecież sprzecza się czasem z żoną. Jeśli zaś faktycznie pokłóciłby się z nią, nigdy by o tym nie wspomniał w korespondencji służbowej¹⁹.

Podsumowując powyższe rozważania odnoszące się do płaszczyzny treści, należy zauważyć, że w kontaktach interkulturowych poruszane są przecież tematy wynikające z przyczyny, dla której partnerzy komunikacyjni się z sobą komunikują (prowadzą np. negocjacje ekonomiczne, polityczne, kulturalne, dysputy filozoficzne itp.), i które to mogą uchodzić w kulturze jednego z rozmówców za tematy raczej dyskretne, o których można rozmawiać tylko w ściśle określony sposób. Dlatego też osiągnięcie sukcesu komunikacyjnego, w tych powiedzmy „ogólnych kręgach tematycznych”, uzależnione jest nie tylko od merytorycznego przygotowania rozmówców, lecz także, a może przede wszystkim, od ich świadomości odrębności czy odmienności kulturowej partnera komunikacyjnego oraz od umiejętności poruszania danych tematów w sposób zgodny z oczekiwaniami odbiorcy.

¹⁸ W sposób jeszcze bardziej delikatny i subtelny ukazano problem krwawiących dziąseł w reklamach wspomnianej pasty wyemitowanych w Chile i Brazylii.

¹⁹ H. Rez i in., *Warum Karl und Keizo sich nerven. Eine Reise zum systematischen Verständnis interkultureller Missverständnisse*, [w:] *Interkulturelle Kommunikation: Methoden, Modelle, Beispiele*, D. Kumbier, F. Schulz von Thun (red.), Reinbek bei Hamburg 2009, s. 46, 58-60.

4. Płaszczyzna relacji

Na kolejnej płaszczyźnie, tj. relacji, należy szukać najczęstszych przyczyn nieporozumień interkulturowych, które w literaturze przedmiotu określane są jako *critical incidents* czyli *krytyczne sytuacje interakcyjne*. To właśnie od relacji panujących pomiędzy uczestnikami komunikacji zależy, w jaki sposób będą się oni ze sobą witać i żegnać, jak się będą do siebie zwracać oraz jak będzie przebiegała rozmowa między nimi biorąc pod uwagę jej organizację.

Istota problemów i nieporozumień obecnych na tej płaszczyźnie tkwi w tym, że podczas interakcji każdy z jej uczestników myśli, iż w zachowaniu swojego rozmówcy rozpozna ocenę swojej własnej osoby. Jeśli jednak sygnały wysyłane przez nadawcę nie odpowiadają oczekiwaniom odbiorcy, dochodzi do irytacji, u której podstaw leży zasadnicze pytanie – *jak on mnie traktuje?* Warto jednak zauważyć, iż wyrażanie grzeczności, uprzejmości jest obramowane szeregiem konwencji i rytuałów typowych dla każdej kultury. Oznacza to, że obrażenie partnera komunikacyjnego wcale nie musi wynikać ze złej woli i złych intencji²⁰.

Podstawowe problemy mogą pojawić się już podczas pozdrawiania drugiej osoby, ponieważ rozróżnić należy formułki rutynowe używane w stosunku do osób, z którymi pozostajemy w relacjach bardziej zażyłych, i te, przy pomocy których pozdrawiamy osoby starsze, nieznajome, piastujące wyższe stanowiska w pracy etc. Podczas gdy przeciwstawienie polskich, niemieckich²¹ i angielskich²² zwrotów używanych podczas otwierania i zamykania komunikacji nie wykazuje znaczących różnic, tak porównanie pod tym względem polskiego obszaru kulturowego z azjatyckim i arabskim odsłania szereg odmienności. Charakterystyczne dla języka arabskiego są pozdrowienia o zabarwieniu religijnym, np. *essalamu alaikum* (*as-salam alaykum*) (*Niech pokój będzie z wami*), *Niech pokój będzie z wami i łaska Allaha*; *Niech Allah was błogosławi*; *Salam*. Zwroty te mogą zdziwić odbiorców rozmawiających z Arabami w języku arabskim, ponieważ pozdrowienia zawierające imię Allaha nie powinny być używane przez Arabów podczas komunikacji z nie-muzułmanami jak i tłumaczone na inne języki. Bo-uchara podkreśla, że z jednej strony zabronione jest pozdrawianie osób niewierzących w Allaha przy pomocy *Salam*, a więc słowa będącego jednym z wielu

²⁰ A. Erll, M. Gymnich, *Interkulturelle Kompetenzen...*, op. cit., s. 108.

²¹ Polskiemu *dzień dobry* odpowiada w j. niemieckim *Guten Morgen* i *Guten Tag*. Natomiast niemieckie *Gute Nacht* nie jest bezpośrednim odpowiednikiem polskiego *dobranoc*.

²² Polskiemu *dzień dobry* odpowiada w j. angielskim *good morning* lub *good afternoon* w zależności od pory dnia. Angielskie *good evening* oraz *good night* są bezpośrednim odpowiednikiem polskiego *dobry wieczór* oraz *dobranoc*.

jego imion, z drugiej zaś trudno wyobrazić sobie, aby pozdrawiać osobę innego wyznania, np. chrześcijanina, słowami typowymi dla islamu²³.

Z kolei w chińskim obszarze kulturowym pozdrowienia bezpośrednie przy pomocy formułek rutynowych należą do rzadkości. W języku chińskim istnieje wprawdzie pozdrowienie *ni hoo* odpowiadające polskiemu *dzień dobry*, jednak nie jest ono tak często używane jak formułki rutynowe w formie pytań odnoszących się bezpośrednio do sytuacji, w której dwie osoby się spotykają. Np. na korytarzu uczelni można pozdrowić kolegę/koleżankę przy pomocy pytania *Czy masz dzisiaj zajęcia?* Tych pytań sytuacyjnych nie powinno się jednak interpretować dosłownie, ponieważ ich celem jest grzeczne pozdrowienie rozmówcy, jak i zasygnalizowanie chęci nawiązania krótkiej konwersacji. Oczywiście na takie pytanie należy odpowiednio zareagować *Hm, Ah*, to zaś oznacza, że odbiorca pozdrowienia zrozumiał je poprawnie i również jest zainteresowany krótką rozmową²⁴. W Grecji podczas powitania stosuje się także formułkę rutynową w formie pytania *Ti káneis?* znaczącą tyle co: *Co u ciebie słychać?/Jak leci?* Grecy nie oczekują żadnej odpowiedzi na swoje „quasi-pytanie”. Jeśli ktoś zrozumiałby pozdrowienie dosłownie, chciał się zatrzymać i zacząć mówić o sobie, niech nie liczy na to, że Grek postąpi tak samo²⁵. Podobnie jest w kulturze hiszpańskiej, gdzie na rutynowe potoczne powitanie *Hola, ¿qué tal?* (Cześć, jak leci?), Hiszpanie albo odpowiadają krótko: *Bien, gracias* – podobne do angielskiego *Fine, thanks* będącego odpowiedzią na powitanie *How are you?* – albo ponownie powtarzają to pytanie.

Niemalą kłopotu sprawiają rozmówcom komunikującym się w kontekstach interkulturowych formy adresatywne, których poprawne użycie jest także obwarowane kulturowo. Rozróżnić należy np. pomiędzy obszarami kulturowymi, w których dominuje formalne *Pan / Pani / Państwo*, jak np. w Polsce, w Niemczech, a kulturami, w których stosowanie sztywnych form jest sporadyczne, np. USA, Wielka Brytania. Polacy częściej niż Niemcy zwracają się do siebie *per Pan / Pani*, przy czym używają oprócz oficjalnego połączenia *Pan/Pani + nazwisko*, także formę bardziej serdeczną *Pan/Pani + imię* (*Pani Ania*). Takie połączenie

²³ A. Bouchara, *Höflichkeitsformen in der Interaktion zwischen Deutschen und Arabern*, Tübingen 2002, s. 63. Osobiste doswiadczenia pokazują jednak, że Arabowie (Marokańczycy) często pozdrawiają obcokrajowców niebędących wyznawcami Allaha używając formułek: *essalamu alaikum* i *Salam*.

²⁴ Y. Liang, *Höflichkeit als interkulturelles Verständigungsproblem. Eine kontrastive Analyse Deutsch/Chinesisch zum kommunikativen Verhalten in Alltag und Wissenschaftsbetrieb*, „Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache“ 1992, 18, s. 70.

²⁵ E. Röttger, M. Steinhaus, *Missverständnisse in griechisch-deutscher interkultureller Kommunikation*, „Info Deutsch als Fremdsprache“ 1995, 1, s. 7-8.

– *Frau Ania* – nie występuje w zasadzie w języku niemieckim, a jeśli już zostanie użyte, to jest postrzegane raczej jako dość prostackie²⁶.

Formy Pan/Pani są w Polsce obligatoryjne dla osób ze sobą niezaprzyjaźnionych i nieznających się bliżej. Są one bowiem używane nawet wtedy, gdy ludzie się z sobą o coś kłócą. Używają – *Ale Pani jest głupia, proszę Pani!* zamiast powiedzieć, co w zasadzie bardziej pasuje do sytuacji, w której i tak kogoś dyskredytujemy – *Ale jesteś głupia!*²⁷.

U podstaw wszelkich problemów interkulturowych, które występują na płaszczyźnie relacji, leży asymetryczne rozdzielanie władzy pomiędzy uczestników interakcji. Władza rozumiana jest jako „przewaga odnośnie możliwości działania”, przy czym może być ona podyktowana czynnikami socjalnymi, zawodowymi, wiekiem, jak również różnym poziomem opanowania języka, znajomością i umiejętnością zastosowania odpowiednich skryptów kulturowych²⁸. Asymetryczny rozkład władzy wynikać może także z przynależności do danej grupy kulturowej, na co zwrócił uwagę Hofstede w jednym z zaproponowanych przez siebie wymiarów kultury, a mianowicie *dystansie wobec władzy*²⁹.

Relacje panujące pomiędzy interlokutorami wpływają w zasadniczy sposób na przebieg komunikacji pomiędzy nimi. Jeśli więc mylnie przyporządkujemy rozmówcę do danej roli, a co za tym idzie błędnie, tj. sprzecznie z jego oczekiwaniami, ocenimy jego osobę, możemy liczyć się z utrudnieniami w komunikacji lub z całkowitym jej zerwaniem.

5. Płaszczyzna komunikacji niewerbalnej

Samy Molcho³⁰ powiedział, że *ciało jest rękawiczką duszy*, a więc odzwierciedla w przeciwieństwie do artykułowanych przez nas słów nasze myśli i odczucia w stosunku 1:1. Stwierdzenie to potwierdzają wyniki badania przeprowadzonego w 1970 roku w Pensylwanii. Okazuje się, że podczas komunikacji „face to face” w 55% zwracamy uwagę na język ciała naszego rozmówcy, w 38% na elementy

²⁶ E. Tomiczek i in., *Deutsch-polnische Grammatik der Höflichkeit*, [w:] *Kulturen in Begegnung. Colloquium Pontes Görlitz-Zgorzelec-Zhorelec 2003*, M.-T. Vogt i in. (red.), Wrocław – Görlitz 2004, s. 263.

²⁷ J. Czochrański, *Różnice w zakresie językowych zachowań Polaków i Niemców*, [w:] *Uprzedzenia między Polakami i Niemcami. Materiały polsko-niemieckiego Sympozjum Naukowego 9-11 grudnia 1992*, F. Gruzca i in. (red.), Warszawa 1994, s. 142.

²⁸ G. Auernheimer 2006, cyt. za A. Erll, M. Gymnich, *Interkulturelle Kompetenzen...*, op. cit., s. 109.

²⁹ G. Hofstede, *Kulturen-Organisationen-Management. Interkulturelle Zusammenarbeit*, Wiesbaden 1993, s. 37-63.

³⁰ S. Molcho, *Körpersprache*, München 1983, s. 20.

prozodyczne jego wypowiedzi, a w zaledwie 7% koncentrujemy się na przekazywanych treściach³¹. Jeśli kod werbalny nie pokrywa się z kodem niewerbalnym podczas interakcji, więcej uwagi przypisują partnerzy komunikacyjni elementom niewerbalnym, niż werbalnie przytaczanym treściom.

Omawiając problemy komunikacji interkulturowej na płaszczyźnie niewerbalnej, uwzględnimy z uwagi na ograniczoną objętość niniejszej publikacji tylko gesty i mimikę³².

Mówiąc o gestach należałoby w pierwszej kolejności zaakcentować fakt, że rozróżniamy pomiędzy kulturami bogatymi w gesty, jak np. kraje basenu Morza Śródziemnego – Turcja, Grecja, Włochy, Hiszpania, oraz kulturami, w których mało się gestykuluje, np. Niemcy, kraje Europy Północnej. W kulturach słynących z ożywionej gestykulacji występują pewne określenia/zwroty komunikowane tylko lub przede wszystkim w sposób niewerbalny, które z kolei w innych kulturach zakodowane zostały werbalnie. Np. zapewnienie o spełnieniu obietnicy odbywa się w kulturze polskiej/niemieckiej tylko w sposób werbalny – *możesz na mnie polegać, obiecuję (Ci)*. W Turcji potwierdzenie realizacji obietnic może przebiegać dwojako – w sposób werbalny – *kesin* oraz niewerbalny przy pomocy gestu – rozłożoną prawą rękę kładziemy na swojej głowie. Gest ten oznacza tyle, co *biorę to na swoją głowę, przejmuję odpowiedzialność za to i dotrzymam obietnicy*. Forma niewerbalna jest o wiele bardziej popularna i częściej używana przez Turków we wspomnianym kontekście niż jej werbalny ekwiwalent. Problemy pojawiają się podczas komunikacji z przedstawicielami innych obszarów kulturowych, którzy albo nie znają tego gestu albo kierując się wzorcami typowymi dla swojej własnej kultury czekają na werbalne zapewnienie ze strony rozmówcy³³.

Gesty przysparzające najwięcej kłopotów podczas komunikacji interkulturowej to takie, którym w zależności od kultury przypisywane jest inne, czasem skrajnie różne znaczenie. Np. *stulenie palców* (opuszki palców opierają się na kciuku, a cała dłoń zwrócona jest do góry) uważane prawie za gest narodowy Włochów³⁴ może oznaczać w ich ojczyźnie *pytanie, dobro* lub *strach*. Jednak ten sam gest używany jest w Turcji jako symbol czegoś, co *dobrze i przyjemne*. W Maroku i Tunezji stulone palce oznaczają *wolno/powoli*, w Izraelu *wspaniale, dokładnie*,

³¹ V. Eismann, *Erfolgreich in der interkulturellen Kommunikation*, Berlin 2007, s. 70.

³² Szerzej na temat wybranych problemów komunikacji niewerbalnej przeczytać można w K. Mihiłka, „*Man kann nicht nicht kommunizieren*” – zur Bedeutung des nonverbalen Codes in der interpersonellen Kommunikation, [w:] *Sprache und Kommunikation*, P. Bąk, K. Mihiłka, B. Rolek (red.), Rzeszów 2015, w druku.

³³ E. Apeltauer, *Zur Bedeutung der Körpersprache für die interkulturelle Kommunikation*, [w:] *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*, A. Knapp-Potthof, M. Liedke (red.), München 1997, s. 22.

³⁴ J. Stewart, *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, Warszawa 2005, s. 139.

troszkę. W Zachodniej i Północnej Francji oraz Portugalii gest ten symbolizuje *lęk / strach*³⁵.

W tym miejscu warto zwrócić również uwagę na fakt, że pewne powszechnie znane czynności, jak np. liczenie na palcach, są wprawdzie wyrażane we wszystkich kulturach przez tę samą część ciała (palce), tyle że w odmienny sposób, co może wywołać zdziwienie u odbiorców. Porównując sposób liczenia na palcach charakterystyczny dla mieszkańców Polski, Ameryki i Japonii można zaobserwować spore różnice. Polacy (Niemcy zresztą także) rozpoczynają liczenie najczęściej od prawej ręki, która jest zaciśnięta w pięść. Rękę obracamy wierzchnią częścią w kierunku rozmówcy i najpierw rozprostowujemy kciuk, potem palec wskazujący i kolejno następne, aż do małego palca. Z lewą ręką postępujemy analogicznie. Amerykanie rozpoczynają liczenie najczęściej od lewej ręki. Dłoń także ściśnięta w pięść zwrócona jest wewnętrzną stroną do rozmówcy i wówczas podnoszony jest do góry palec wskazujący, następnie środkowy, serdeczny, mały i na końcu kciuk. Identycznie liczą Amerykanie na ręce prawej. Japończycy zachowują się podczas liczenia inaczej niż Polacy i Amerykanie, gdyż nie prostują palców, lecz je zginają. Wewnętrzna strona dłoni skierowana jest do rozmówcy, jako pierwszy zginany jest kciuk, następnie palec wskazujący, środkowy, serdeczny i na końcu mały³⁶.

Nie tylko gesty mogą prowadzić do niejednoznacznych interpretacji podczas komunikacji, lecz także mimika twarzy. Za pomocą min można komunikować różne stany – zadowolenie, znużenie, zakłopotanie, złość, oburzenie etc. Jeśli ktoś śmieje / uśmiecha się w naszej obecności możemy postrzegać to zachowanie jako wyraz przyjaźni, fałszu, zażenowania, zakłamania, tryumfu, ironii oraz wesołego usposobienia³⁷. Jednak żadna z zaproponowanych interpretacji nie odzwierciedla istoty *smutnego uśmiechu* Azjatów stosowanego przez nich w sytuacjach, w których mają coś smutnego, nieprzyjemnego do zakomunikowania. Dodać należy, że mina ta jest zupełnie nieznaną Europejczykom. Rez i in. podkreślają, że *smutny uśmiech* postrzegany jest w krajach Azji Wschodniej jako maska, za którą kryje się smutek lub złość. Ma ona nie tyle zapewnić ochronę swojej własnej osobie, co służy raczej temu, aby innych osób nie obarczać swoim smutkiem czy złością³⁸.

³⁵ E. Apeltauer, *Zur Bedeutung der Körpersprache...*, op. cit., s. 26.

³⁶ H.-J. Heringer, *Interkulturelle Kommunikation*, Tübingen – Basel 2007, s. 84-85; H.-J. Heringer, *Interkulturelle Kompetenz. Ein Arbeitsbuch mit interaktiver CD und Lösungsvorschlägen*, Tübingen – Basel 2012, s. 136-137.

³⁷ H.-J. Heringer, *Interkulturelle Kommunikation...*, op. cit., s. 21.

³⁸ H. Rez i in., *Warum Karl und Keizo sich nerven...*, op. cit., s. 43.

Wybrane przykłady kłopotów komunikacyjnych wynikających z mylnego zrozumienia kodu niewerbalnego stanowią zaledwie wycinek badań prowadzonych przez cytowanych autorów.

6. Zakończenie

Promowana chyba na wszystkich płaszczynach życia społecznego postawa „bycia komunikatywnym” staje się w obliczu ignorancji kwestii interkulturowych podczas komunikacji (także tej mającej miejsce na lekcji języka obcego) pustym słowem. Powyższe przykłady pokazały, że bez świadomości różnic kulturowych, bez umiejętności zidentyfikowania i zrozumienia ich trudno osiągnąć porozumienie podczas komunikacji (tak prywatnej jak i oficjalnej) przebiegającej na styku kilku kultur.

Do zadań każdego nauczyciela języka obcego powinno należeć zatem rozwijanie u osób uczących się języków obcych świadomości podobieństw i różnic między kulturami i językami³⁹, umiejętności uznania specyfiki tego, co inne, oraz umiejętności analizowania obcych zjawisk kulturowych z perspektywy własnej i obcej⁴⁰. Wykształcenie tychże umiejętności prowadzi zdaniem Auernheimera⁴¹ do rozumienia różnic (innych od naszych poglądów, zachowań etc.) i w efekcie końcowym – do porozumienia między przedstawicielami odmiennych kultur.

Nasze rozważania chciałybyśmy zakończyć cytatem z powieści amerykańskiej pisarki chińskiego pochodzenia Amy Tan pod tytułem *The Joy Luck Club*⁴², który

39 Omówione przez H. Stasiak podejścia dotyczące nauczania języka trzeciego i dalszych znajdują zastosowanie także podczas poznawania kultur, odmiennych od rodzimej. Pierwsze z podejść polega na wykorzystaniu wszystkich cech wspólnych dla obu języków i kultur w celu tworzenia mostów porozumienia, a więc pokazania uczniom, że przełamywanie bariery komunikacyjnej nie jest wcale takie trudne. Jednakże zbyt długie stosowanie tej metody może prowadzić do zniekształcenia obrazu i wyrobienia w uczniach fałszywego przekonania o identyczności obu kodów językowych i dużym podobieństwie czy wręcz identyczności obu kultur. W ramach drugiego podejścia proponowane jest równoległe wprowadzanie do świadomości uczniów poszczególnych elementów języka kolejnego w oparciu o znane im już elementy języka pierwszego, drugiego etc., przy czym należy zachować równowagę pomiędzy segmentami podobnymi (identycznymi) i odmiennymi (H. Stasiak, *Nauczanie języka niemieckiego jako drugiego języka obcego po angielskim – konsekwencje dla kształcenia nauczycieli*, [w:] *European year of languages 2001*, T. Siek-Piskozub (red.), Poznań 2002, s. 296-297).

40 Ciekawe zadania sprzyjające rozwijaniu kompetencji interkulturowej omawia K. Miłułka, *Sposoby rozwijania kompetencji interkulturowej na lekcji języka obcego*, „Języki Obce w Szkole” 2012, 2, s. 108-116.

41 G. Auernheimer, *Grundmotive und Arbeitsfelder interkultureller Bildung und Erziehung*, [w:] *Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung*, Bonn 1998, s. 23.

42 Amy Tan, *The Joy Luck Club*, London 1998, s. 178-179. Polski tytuł powieści „Klub radości i szczęścia”.

w naszej opinii najtrafniej obrazuje trudności, jakie mogą pojawić się podczas komunikacji pomiędzy przedstawicielami różnych kultur. Dotyczy on bowiem preferowania przez rozmówców odmiennych stylów komunikacyjnych, tj. bezpośredniego lub pośredniego⁴³. Akcja rozgrywa się w Stanach Zjednoczonych w domu pewnej rodziny z chińskimi korzeniami, która wieczór spędza w towarzystwie narzeczonego córki, Amerykanina Richa. Matka-Chinka na tę wyjątkową kolację, podczas której miała poznać osobiście przyszłego zięcia, przygotowała swoje kultowe danie – duszoną wieprzowinę z warzywami. Serwując swój specjał, powiedziała łamaną angielszczyzną: „*Ach, to danie nie jest wystarczająco słone, nie jest odpowiednio przyprawione. (...) Jest zbyt złe, aby można było je zjeść*” [tłumaczenie D. M.], licząc na to, że przyszły zięć pochwali jej potrawę i zapewni ją o tym, że jest wspaniałą kucharką, co zwykli mówić jej domownicy z chińskimi korzeniami. Ku jej zdziwieniu Rich, zanim spróbował wieprzowiny, stwierdził: „*Jedyna rzecz jakiej potrzebujemy, to trochę sosu sojowego*” [tłumaczenie D. M.] po czym nalał go sobie na talerz, topiąc w nim mięso.

Bibliografia

- Altschaffel S., *Spiel mit Namen – Mechanismen und Beispiele*, Potsdam 2005.
- Apeltauer E., *Zur Bedeutung der Körpersprache für die interkulturelle Kommunikation*, [w:] *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*, A. Knapp-Potthof, M. Liedke (red.), München 1997, s. 17-39.
- Arabski J., *Transfer międzyjęzykowy*, [w:] *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, I. Kurcz (red.), Gdańsk 2007, s. 341-351.
- Auernheimer G., *Grundmotive und Arbeitsfelder interkultureller Bildung und Erziehung*, [w:] *Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung*, Bonn 1998, s. 18-28.
- Bawej I., *Precyzja językowego opisu rzeczywistości*, „Neofilolog” 2006, 29, s. 26-34.

⁴³ Bezpośredni styl komunikacyjny, charakterystyczny dla kultur indywidualistycznych, odznacza się wyrażaniem przez partnerów komunikacyjnych swoich intencji relatywnie bez ogródek. Ten styl preferowany jest m.in. przez Amerykanów, Australijczyków, Belgów, ale także i Niemców. Z kolei pośredni styl komunikacyjny (typowy dla kultur kolektywistycznych) charakteryzuje się niebezpośrednią, bardziej bądź mniej zawaolowaną realizacją swoich zamierzeń komunikacyjnych oraz unikaniem otwartego poruszania konfliktów i problemów. Przy jego użyciu komunikują się m.in. mieszkańcy Gwatemali, Tajlandii, Afryki Zachodniej, Japonii i Chin (por. G. Hofstede, *Kulturen-Organisationen-Management...*, op. cit., s. 56-96; A. Erll, M. Gymnich, *Interkulturelle Kompetenzen...*, op. cit., s. 87-88). Zetknięcie się podczas komunikacji osób preferujących odmienne style komunikacyjne powoduje wystąpienie nieporozumień komunikacyjnych, których wymiar jest uzależniony od sytuacji i poruszanego problemu. Używany styl warunkuje nie tylko realizację swoich intencji komunikacyjnych, lecz także interpretację szeroko rozumianych zachowań językowych swojego rozmówcy. Najbardziej problematyczne i zarazem konfliktogenne jest różnorodne wyrażanie grzeczności, uprzejmości przez członków tych dwóch grup. Pamiętać należy także o tym, że w krajach azjatyckich skromność jest częścią grzeczności.

- Bawej I., *Błąd leksykalny jako skutek procesów interferencyjnych. Poradnik metodyczny dla dydaktyków języka niemieckiego*, Bydgoszcz 2008.
- Bouchara A., *Höflichkeitsformen in der Interaktion zwischen Deutschen und Arabern*, Tübingen 2002.
- Czochralski J., *Różnice w zakresie językowych zachowań Polaków i Niemców*, [w:] *Uprzedzenia między Polakami i Niemcami. Materiały polsko-niemieckiego Symposium Naukowego 9–11 grudnia 1992*, F. Gucza i in. (red.), Warszawa 1994, s. 140-146.
- Eismann V., *Erfolgreich in der interkulturellen Kommunikation*, Berlin 2007.
- Erl A., Gymnich M., *Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen Kulturen*, Stuttgart 2007.
- Heringer H.-J., *Interkulturelle Kommunikation*, Tübingen – Basel 2007.
- Heringer H.-J., *Interkulturelle Kompetenz. Ein Arbeitsbuch mit interaktiver CD und Lösungsvorschlägen*, Tübingen – Basel 2012.
- Hofstede G., *Kulturen-Organisationen-Management. Interkulturelle Zusammenarbeit*, Wiesbaden 1993.
- Höhne S., *Interkulturelle Kommunikation*, [w:] *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*, Udo O.H. Jung (red.), Frankfurt am Main 1998, s. 17-22.
- Knapp K., Knapp-Potthoff A., *Interkulturelle Kommunikation*, „Zeitschrift für Fremdsprachenforschung” 1990, 1, s. 62-93.
- Kotthoff H., *Interkulturelle deutsch-sowjetische Kommunikationskonflikte. Kontexte zwischen Kultur und Kommunikation*, „Info DaF” 1993, 5, s. 486-503.
- Krieger-Knieja J., *Komiczne konsekwencje błędów fonetycznych uczących się języka niemieckiego i sposoby zaradzenia im*, „Neofilolog” 2005, 27, s. 70-78.
- Liang Y., *Höflichkeit als interkulturelles Verständigungsproblem. Eine kontrastive Analyse Deutsch/Chinesisch zum kommunikativen Verhalten in Alltag und Wissenschaftsbetrieb*, „Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache” 1992, 18, s. 65-86.
- Lubecka A., *Tożsamość kulturowa. Bergitka Roma*, Kraków 2005.
- Lüsebrink H.-J., *Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer*, Stuttgart – Weimar 2005.
- Mihułka K., *Tabus in Polen und Deutschland – Konsequenzen für einen interkulturell bezogenen DaF-Unterricht*, „Studia Niemcoznawcze” 2009, XXXXIII, s. 355-367.
- Mihułka K., *Rozwój kompetencji interkulturowej w warunkach szkolnych. Mity a polska rzeczywistość*, Rzeszów 2012.
- Mihułka K., *Sposoby rozwijania kompetencji interkulturowej na lekcji języka obcego*, „Języki Obce w Szkole” 2012, 2, s. 106-117.
- Mihułka K., *„Man kann nicht nicht kommunizieren” – zur Bedeutung des nonverbalen Codes in der interpersonalen Kommunikation*, [w:] *Sprache und Kommunikation*, P. Bąk, K. Mihułka, B. Rolek (red.), Rzeszów 2015, w druku.
- Mikułowski Pomorski J., *Komunikacja międzykulturowa. Wprowadzenie*, Kraków 2003.
- Molcho S., *Körpersprache*, München 1983.
- Müller-Jacquier B.-D., *Interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachendidaktik*, Koblenz-Landau 1999.
- Neuner G., *Überlegungen zur Didaktik und Methodik des Textverständnisses*, „Zielsprache Deutsch” 1984, 1, s. 6-27.
- Rez H. i in., *Warum Karl und Keizo sich nerven. Eine Reise zum systematischen Verständnis interkultureller Missverständnisse*, [w:] *Interkulturelle Kommunikation: Methoden, Modelle*,

- Beispiele*, D. Kumbier, F. Schulz von Thun (red.), Reinbek bei Hamburg 2009, s. 28-72.
- Röttger E., Steinhaus M., *Missverständnisse in griechisch-deutscher interkultureller Kommunikation*, „Info Deutsch als Fremdsprache” 1995, 1, s. 3-18.
- Schröder H., *Tabuforschung als Aufgabe interkultureller Germanistik*, „Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache” 1995, 21, s. 15-35.
- Stasiak H., *Nauczanie języka niemieckiego jako drugiego języka obcego po angielskim – konsekwencje dla kształcenia nauczycieli*, [w:] *European year of languages 2001*, T. Siek-Piskożub (red.), Poznań 2002, s. 291-302.
- Stewart J., *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, Warszawa 2005.
- Sugitani M., *Als kritisch erlebte Interaktionssituationen in der japanisch-deutschen Begegnung. Eine Erkundung des Alltagswissens am Arbeitsplatz*, [w:] *Inspecting Germany. Internationale Deutschland – Ethnographie der Gegenwart*, T. Hauschild, B.-J. Warneken (red.), Münster – Hamburg – London 2002, t. 1, s. 89-105.
- Tabakowska E., *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*, Kraków 2001.
- Tan A., *The Joy Luck Club*, London 1998 [1989].
- Tomiczek E. i in., *Deutsch-polnische Grammatik der Höflichkeit*, [w:] *Kulturen in Begegnung. Collegium Pontes Görlitz-Zgorzelec-Zhorelec 2003*, M.-T. Vogt i in. (red.), Wrocław-Görlitz 2004, s. 247-274.
- Wille L., Wawrzyniak Z., *Deutsch nach Englisch im glottodidaktischen Gefüge. Ein Germanistenlehrbuch für Glottodidaktik und Methodik*, Rzeszów 2001.

mgr Jacek Monkiewicz

Uniwersytet w Białymstoku

Wydział Filologiczny

tel. (87) 523 02 11

e-mail: jm@jz2.pl

**KSZTAŁCENIE TŁUMACZY-LOKALIZATORÓW – PRZEGLĄD
ZAGADNIEŃ ORAZ PROPOZYCJA MODELU NAUCZANIA
PRZEDMIOTU „LOKALIZACJA”**

STRESZCZENIE

Coraz więcej osób korzysta codziennie z różnego rodzaju zlokalizowanych produktów, których treści przetłumaczono i dostosowano do wymogów polskiego rynku i odbiorcy. Lokalizacja to obecnie najbardziej dynamicznie rozwijająca się gałąź usług tłumaczeniowych, generująca ogromne obroty i wymagająca wykwalifikowanych lokalizatorów, których jednak niezwykle trudno znaleźć. Uniwersyteckie programy kształcenia tłumaczy koncentrują się zazwyczaj na przekładzie literackim, niekiedy prawnym i prawniczym, podczas gdy od tłumacza-lokalizatora wymaga się nieco innego zestawu umiejętności niż od tłumacza tekstów literackich bądź prawnych i prawniczych. Studenci rozważający podjęcie pracy lokalizatora są zazwyczaj skazani na samodzielną naukę i zdanie się na intuicję. Wykładowcy uniwersyteccy natomiast często uważają, że ta dziedzina tłumaczeń nie wymaga specjalnych rozwiązań dydaktycznych ani umiejętności, a zadania stawiane przed lokalizatorami są trywialnie proste (w szczególności w ich językowym aspekcie). Artykuł przedstawia problemy i wyzwania związane z kształtowaniem językowych i pozajęzykowych kompetencji tłumaczy-lokalizatorów oraz proponuje model nauczania przedmiotu „Lokalizacja”.

Słowa kluczowe: lokalizacja, dydaktyka, uczelnie, branża lokalizacyjna

SUMMARY

Translators-localizers training – review of problems and proposal for a model course in localization

Various types of localized products are being used by more and more people with increasing frequency. Contents of such products are translated and made appropriate to the Polish market and user (localized). Localization is the most dynamic sector of the translation industry, generates substantial sales volumes and requires highly qualified localizers who are still relatively difficult to find. University translation courses usually focus on literary translation and sometimes also cover legal texts, whereas translators-localizers are expected to possess a slightly different skill set. Students planning a career as localizers are usually resigned to self-study and intuition. University teachers often believe that this translation modality does not require any special didactic approach or abilities, and that the tasks faced by localizers are trivially simple (especially in their linguistic aspect). The article presents issues and challenges related to developing linguistic and non-linguistic competences of translators-localizers. Finally a model university course in localization is described.

Key words: localization, didactics, academia, localization industry

1. Wstęp – kilka słów o historii i znaczeniu lokalizacji oraz dynamice jej rozwoju

Lokalizacja często bywa uznawana za obszar działalności translatorskiej niezasługującej na równie wiele uwagi jak przekład literacki lub prawny bądź prawniczy. Powszechne jest przekonanie, że z tego typu tłumaczeniami poradzi sobie nawet laik, że nie wymagają one specjalnej wiedzy ani też zbyt dobrej znajomości języków źródłowego i docelowego. Uważam takie poglądy za nieprawdziwe i postaram się to pokrótce uzasadnić.

Na początek spójrzmy na zagadnienie z czysto praktycznego punktu widzenia. Przyjrzyjmy się danym z badania przeprowadzonego przez Bibliotekę Narodową w 2014 roku. Okazuje się, że co najmniej jednokrotny kontakt z dowolną książką w ciągu roku zadeklarowało 41,7% Polaków. Aż 19 milionów Polaków nie miało w poprzednim roku żadnego kontaktu z książką¹. Jeśli jednak porównamy wyniki tego badania z liczbą osób codziennie posługujących się smartfonami, tabletami, komputerami (a co za tym idzie z ich zlokalizowanym oprogramowaniem), ko-

¹ M. Stysiak, *Polska – czytelnicze pustkowie*, „Gazeta Wyborcza” 2015, 36 (8369), s. 13.

rzystających ze zlokalizowanych witryn internetowych, to dojść możemy do dość zaskakujących konkluzji. Wydaje się, że z punktu widzenia przeciętnego Polaka jakość lokalizacji ma większe znaczenie niż próby jak najwierniejszego uchwycenia atmosfery prozy zagranicznych autorów. Wszyscy bez wyjątku stykamy się w codziennym życiu z produktami lokalizowanymi niepoprawnie. Często błędy tego rodzaju są źródłem dużo większej frustracji znacznie większej grupy osób niż niepoprawny przekład fragmentu książki. Ma rację Pym, pisząc: „Localizations, from great to banal, are all around us”².

Powyższym zjawiskom nie towarzyszyło jednak do niedawna odpowiednie zainteresowanie przekładoznawców, być może ze względu na fakt, że działalność lokalizacyjną uznaje się za stricte komercyjną, co nie zawsze jest prawdą, faktem jest jednak, że według Schälera³ 60% przychodów firmy Microsoft, czyli 5 miliardów dolarów rocznie, generowanych jest na rynkach innych od amerykańskiego. Lokalizacja jest coraz częściej uznawana za oddzielną dyscyplinę mieszczącą się w obszarze zainteresowania translatoryki (zob. Dunne⁴, Folaron⁵, Hatim i Munday⁶, Munday⁷, Remael⁸), powiązaną z tłumaczeniem jako takim, zasługująca jednak na odrębne badania i uwagę.

W świetle powyższego okazuje się, że rola tłumacza-lokalizatora w międzykulturowym procesie komunikacyjnym może być niezwykle doniosła, a jednocześnie obszar ten nie doczekał się do tej pory wystarczająco dogłębnego zbadania z praktycznego, jak i teoretycznego punktu widzenia. Dodatkowym czynnikiem utrudniającym badanie zjawisk związanych z lokalizowaniem jest ich ogromna dynamika (pisze Esselink: „Writing about localization is like fighting against time”⁹), która zwiększyła się jeszcze od chwili rozpowszechnienia Internetu i WWW. Warto też zwrócić uwagę, że sama lokalizacja jako obszar ludzkiej działalności nie jest wyłączną domeną inżynierów, niewartą zainteresowania lingwistów jako coś, co odbywa się w tajemniczym świecie komputerów, oprogramowania wspoma-

² A. Pym, *The Moving Text: Localization, translation, and distribution*, Amsterdam/Philadelphia 2004, s. 1.

³ R. Schäler, *Linguistic resources and localisation*, [w:] *Topics in Language Resources for Translation and Localisation*, E. Y. Rodrigo (red.), Amsterdam/Philadelphia 2008, s. 199.

⁴ K. J. Dunne, *A Copernican Revolution*, [w:] *Perspectives on Localization*, K. J. Dunne (red.), Amsterdam/Philadelphia 2006, s. 1-11.

⁵ D. Folaron, *A discipline coming of age in the digital age*, [w:] *Perspectives on Localization*, K. J. Dunne (red.), Amsterdam/Philadelphia 2006, s. 195-219.

⁶ B. Hatim, J. Munday, *Translation. An advanced resource book*, London/New York 2004.

⁷ J. Munday, *Introducing Translation Studies. Theories and Applications*, London/New York 2012.

⁸ A. Remael, *Audiovisual translation*, [w:] *Handbook of Translation Studies, Volume 1*, Y. Gambier., L. van Doorslaer (red.), Amsterdam/Philadelphia 2010, s. 12-17.

⁹ B. Esselink, *A Practical Guide to Localization*, Amsterdam/Philadelphia 2000, przedmowa.

gającego tłumaczenie, pamięci tłumaczeniowych, jedynek i zer wędrujących po świecie za pośrednictwem satelitów, no i oczywiście wielkich korporacji, spoglądających na lokalizację jako kolejną pozycję w arkuszu kalkulacyjnym, zasługującą na uwagę wyłącznie ze względu na możliwy do osiągnięcia zwrot z inwestycji i z tego powodu wartą badania tylko z ekonomicznego punktu widzenia, być może uzupełnionego o elementy wiedzy o zarządzaniu. Coraz większa liczba badaczy, np. Detlev Hoppenrath¹⁰, nadaje lokalizacji rolę przekaznika treści kulturowych, jednocześnie umożliwiającemu ludziom zachowanie ich kulturowej tożsamości.

Przejdźmy do próby zdefiniowania lokalizacji. Ze względu na ograniczoną ilość miejsca nie podamy tutaj wszystkich funkcjonujących w branży i świecie akademickim definicji. Należy również zwrócić uwagę, że definicję poniższą należy rozważać w całym kontekście działalności lokalizatorskiej. Burkhanov pisał, próbując zdefiniować termin „tłumaczenia specjalistyczne”: „many areas of mediated bilingual communication have blurry edges, and the concept under consideration is no exception”¹¹. Wyjątkiem nie jest także przedmiot naszych rozważań, czyli lokalizacja.

Jak już wspomniano wyżej, lokalizacja jest stosunkowo nowym zjawiskiem i koncepcją, ponieważ branża lokalizacyjna, jaką znamy dzisiaj, ćwierć wieku temu jeszcze nie istniała. Esselink wyjaśnia, że termin „lokalizacja” wywodzi się od angielskiego słowa „locale”, oznaczającego w przeszłości niewielki obszar lub okolicę¹². Jednak gdy mowa o oprogramowaniu, termin „locale” oznacza połączenie odpowiednich dla danego regionu elementów: języka, kodowania znaków oraz innych konwencji dotyczących np. waluty, formatu zapisu daty itp., czyli takich danych pozajęzykowych, których odpowiednie użycie pozwala lokalnemu użytkownikowi korzystać z oprogramowania/produktu bez uczucia obcowania z produktem nieprzeznaczonym dla lokalnego rynku. Rynek jest tutaj bardzo ważnym słowem, ponieważ producenci oprogramowania w ten właśnie sposób patrzą na adresatów swoich programów. Nie myślą o krajach, ale właśnie o rynkach, które mogą istnieć w jednym państwie, np. w Kanadzie można wyróżnić co najmniej dwa rynki – ludność francuskojęzyczną i angielskojęzyczną, przy czym „locale” dla tych dwóch rynków będzie zupełnie inne niż dla, odpowiednio, rynku Francji czy też Irlandii. Takie podejście widoczne jest także wyraźnie w części definicji lokalizacji, gdzie główny nacisk kładzie się właśnie na rynki i możliwość lokowania na nich swoich produktów.

¹⁰ D. Hoppenrath, *Localisation in the Global Village*, „Localisation Focus” 2002, 2, s. 14.

¹¹ I. Burkhanov, *Translation: Theoretical Prerequisites*, Rzeszów 2003, s. 126.

¹² B. Esselink, *A Practical Guide...*, op. cit., s. 1.

¹³ A. Pym, *Exploring Translation Theories*, London/New York 2010, s. 122.

Do naszych celów wystarczająca będzie bardzo ogólna definicja przytoczona przez Pyma¹³. Jest to jedna z najpopularniejszych definicji lokalizacji sformułowana przez nieistniejące już stowarzyszenie Localization Industry Standards Association (LISA) w roku 1998:

„Localization involves taking a product and making it linguistically and culturally appropriate to the target locale (country/region and language) where it will be used and sold”.

Przyjrzyjmy się tej definicji nieco bliżej. Najbardziej rzucającą się w oczy informacją zawartą w tej definicji jest fakt, że nie wspomina ona w ogóle o tekstach ani ich tłumaczeniu. Mowa w niej o produkcie, który zostaje przystosowany językowo i kulturowo (takie rozróżnienie stoi w pewnej opozycji do poglądów wielu badaczy, które w skrócie przedstawią np. Hejwowski: „w gruncie rzeczy wszystkie elementy typowego tekstu są elementami kulturowymi”¹⁴), jednak w branży lokalizacyjnej wyraźnie oddzielano element językowy procesu lokalizacji od jego składnika kulturowego. Tak przystosowany do docelowego „locale” produkt trafia do miejsca, gdzie jest „używany i sprzedawany” – nie wspomina się o jego czytaniu, oglądaniu – akcentuje się wyraźnie komercyjny i praktyczny aspekt całej operacji. Hatim i Munday¹⁵ podają – obok treści językowych – inne przykłady elementów objętych procesem lokalizacji – przystosowanie rozmiarów okien dialogowych, kolorów i stosowanych czcionek w taki sposób, aby informacje były czytelne dla użytkownika. Ponadto wspomniano tam także o ewentualnej potrzebie modyfikacji zawartości graficznej, takiej jak wygląd taksówek, telefonów, ubiorów itp. do potrzeb docelowego „locale”.

Opisywaniem zjawiska zajmowali się do niedawna głównie przedstawiciele biznesowej strony branży, a jeszcze niedawno istniało zaledwie jedno akademickie centrum badań nad lokalizacją (Localistion Research Centre at the University of Limerick). To właśnie centrum wydawało pierwszy akademicki periodyk poświęcony lokalizacji. Sytuacja zaczyna się jednak powoli zmieniać i powstaje coraz więcej publikacji na temat problemów lokalizacji, omawiających i badających ją nie tylko z perspektywy czysto biznesowej i technologicznej, ale również językowej i społeczno-kulturowej.

Po tym krótkim wstępie przejdźmy do zasadniczej części naszych rozważań, czyli zagadnień związanych z kształceniem tłumaczy-lokalizatorów.

¹⁴ K. Hejwowski, *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu*, Warszawa 2004, s. 39.

¹⁵ B. Hatim, J. Munday, op. cit., s. 113.

2. Brak lokalizatorów i programów uniwersyteckich

Wspomniana wyżej dynamika rozwoju branży lokalizacyjnej objawia się, między innymi, jej przyrostem o 30% rocznie, co powoduje stały przyrost zapotrzebowania na lokalizatorów¹⁶. Początkowo tego typu specjalistów szkoliły same firmy, najczęściej producenci oprogramowania, w swoich centralach lub w zagranicznych filiach¹⁷. Rośnie liczba kursów oferowanych przez uniwersytety i instytucje (w tym powiązane z branżą) adresowanych do tłumaczy, którzy chcą poszerzyć swoje kompetencje o umiejętności i wiedzę niezbędne w pracy lokalizatorskiej. Ze względu na nadal niesprecyzowane definicje samej lokalizacji, jak też różnice w podejściu do zagadnienia samych organizatorów tego typu form kształcenia daje się zauważyć sporą polaryzację treści przekazywanych podczas takich kursów. Szkolenia branżowe koncentrują się zazwyczaj na technicznych aspektach procesów lokalizacyjnych, narzędziach wykorzystywanych w ich trakcie, procedurach i zarządzaniu przepływem pracy. Akademickie kursy tłumaczeniowe skupiają się – oczywiście poza kształceniem znajomości języka obcego – zwykle na rozwijaniu teoretycznej wiedzy i umiejętności tłumaczy, takich jak konceptualizacja, predyspozycje kognitywne. Jednak rozwój technologiczny powoduje konieczność uzupełnienia tradycyjnych umiejętności tłumacza o biegłość w różnych obszarach czysto technologicznych. Wydaje się, że połączenie, a przynajmniej dostrzeżenie związku obu tych podejść do kształcenia tłumaczy-lokalizatorów może dać interesujące wyniki, umożliwiając przybliżenie kursów akademickich do realnego świata i potrzeb nieustannie rozwijającego się rynku. Sądzymy, że bardzo ważną rolę w tworzeniu tego typu kursów lub nawet specjalizacji tłumaczeniowych muszą odegrać praktycy-lokalizatorzy i przedstawiciele branży. Ponadto konieczne wydają się regularne analizy programów tego typu kursów ze względu na nieustannie pojawiające się nowinki i rozwój technologii. Duży nacisk należy położyć na partnerstwo obu stron, gdyż uniwersytety nie mogą pełnić wobec biznesu roli czysto usługowej. Stosunki między stronami powinny być jak najbardziej partnerskie i oparte na równych prawach. Należy dążyć do równowagi między „szkoleniem” a „kształceniem” słuchaczy, z uwzględnieniem potrzeb świata pozauniwersyteckiego. Nie powinno to jednak pociągać za sobą zaniedbywania standardów akademickich, mimo że przedstawiciele branży wartej tyle miliardów dolarów mogą mieć poczucie, że „wiedzą lepiej” oraz że „płacą i wymagają”. Bez odpowiednio zdefiniowanych relacji oferowane formy kształcenia nie będą odzwierciedlać potrzeb przyszłych pracodawców i na odwrót – oczekiwania branży

¹⁶ B. Esselink, *A Practical Guide...*, op. cit., s. 8.

¹⁷ B. Esselink, *The Evolution of Localization*, [w:] *Translation Technology and its Teaching (with much mention of localization)*, A. Pym, A. Perekrestenko, B. Starink (red.), Terragona 2006, s. 23.

będą rozmijać się z programami kształcenia. Ważne jest też, aby absolwenci tego typu specjalizacji mogli wnieść pozytywne elementy do nieco odhumanizowanej branży lokalizatorskiej, przede wszystkim – wyższą świadomość różnic kulturowych. Branża lokalizatorska już na tak wczesnym etapie powinna mieć możliwość budowania relacji ze swoimi przyszłymi pracownikami oraz kształtowania lojalności w stosunku do określonych rozwiązań. Wystarczy powiedzieć, że początkowy koszt zakupu oprogramowania niezbędnego do rozpoczęcia działalności tłumaczeniowo-lokalizatorskiej może z łatwością przekroczyć 10 tysięcy złotych, a dzięki tego typu współpracy producenci oprogramowania i firmy lokalizatorskie mogą uzyskać możliwość wpływania na zachowania swoich przyszłych klientów i współpracowników. Wsparcie w postaci oprogramowania wydaje się obopólnie korzystne: uniwersytet nie jest traktowany jak klient komercyjny i obniża koszty, a słuchacze prawdopodobnie pozostaną wiernymi użytkownikami udostępnianych rozwiązań już po zakończeniu kształcenia i wejściu na rynek usług tłumaczeniowych.

3. Kompetencje lokalizatorów

Nie ulega wątpliwości, że od tłumaczy-lokalizatorów wymagany jest unikalny zestaw kompetencji, różniący się w wielu obszarach od kompetencji i umiejętności tłumaczy literackich lub nawet technicznych. Zwraca uwagę wymagana od tego typu tłumaczy „rozległa i pogłębiona wiedza z zakresu informatyki, którą dotychczas posiadali wyłącznie specjaliści” („wide, thorough knowledge of computer science that was previously only possessed by specialists”)¹⁸. W tym właśnie obszarze od tłumacza-lokalizatora są wymagane umiejętności inne niż tylko praca z edytorem tekstów. Lokalizator musi radzić sobie z wieloma formatami plików, pracować z narzędziami wspomagającymi tłumaczenie i służącymi do zarządzania pamięciami tłumaczeniowymi i bazami terminologicznymi oraz rozumieć możliwości tego typu narzędzi i ich ograniczenia. W podejściu branży do tego zagadnienia widać, że tego typu umiejętności zyskują znaczenie kluczowe dla każdego lokalizatora.

Biegłość w obszarze technologii komputerowych i informacyjnych musi zostać uzupełniona o umiejętności językowe, zarówno jeśli chodzi o język obcy, jak i język ojczysty. Z obserwacji autora wynika, że niewystarczające uczulenie tłumaczy-lokalizatorów na poprawność językową wyników ich pracy często prowadzi do posługiwania się kalkami językowymi i dopuszczania kontaminacji tam, gdzie nie jest to wcale konieczne. Tłumacz-lokalizator musi zdawać sobie sprawę

¹⁸ A. Alcina, *Translation technologies: scope, tools and resources*, „Target” 2008, 20, s. 80.

z różnic między systemami języków, w których pracuje. Warto tutaj dodać także powiązane z językowymi kompetencje międzykulturowe, bez których nie może się obyć żaden tłumacz. Przyszłym specjalistom-lokalizatorom należy pokazać różne rodzaje tekstów oraz przykłady typowych błędów w ich lokalizowaniu.

Tłumacz-lokalizator powinien także nabyć umiejętność pracy w zespole. Mimo że wielu takich tłumaczy pracuje z domu, tylko bardzo niewielki odsetek projektów lokalizacyjnych jest realizowany jednoosobowo. Lokalizator musi być przygotowany na stres wynikający z nieustannego poddawania jego pracy ocenom i przyjmować, że jest to element pozwalający mu się samodoskonalić i rozwijać warsztat. Ważnymi kompetencjami są umiejętność zarządzania swoim czasem i pracą oraz samodyscyplina.

Niezbędna w zestawie kompetencji tłumacza-lokalizatora jest zdolność do dostrzeżenia i zdefiniowania jego pracy na szerszym tle procesów kryjących się za akronimem GILT (Globalizacja, Internacjonalizacja, Lokalizacja, Translacja). Jak widać z rozwinięcia tego literowca, lokalizacji nie można rozpatrywać w izolacji, a lokalizatorzy muszą pamiętać, że ich praca jest częścią znacznie większej całości, i potrafić patrzeć na swoją rolę w takim poszerzonym kontekście, z uwzględnieniem ról innych uczestników tego procesu. Zasada ta musi obowiązywać obie strony, czyli uczestnicy niebiorący udziału w procesach tłumaczeniowych powinni mieć przynajmniej niewielkie pojęcie o charakterze pracy tłumacza.

Podsumowując: edukacja tłumaczy-lokalizatorów musi obejmować komponent typowy dla kształcenia tłumaczy, mocno jednak poszerzony o wachlarz innych obszarów typowych dotychczas dla zupełnie innych specjalizacji. Taka interdyscyplinarność gwarantuje wykształcenie poszukiwanych przez rynek specjalistów.

Na zakończenie tej części rozważań wspomnę jeszcze o kompetencjach wykładowców przedmiotu „Lokalizacja”. W przedstawionym niżej modelu proponuję podział tego typu zajęć na kilka uzupełniających się modułów, co ma, między innymi, taką zaletę, że ułatwia znalezienie wykładowców posiadających umiejętności i wiedzę konieczne do nauczania zagadnień z obszarów uwzględnionych w każdym z modułów, jednak jak wskazuje literatura opisująca praktyczne doświadczenia z wprowadzania takich kursów w różnych instytucjach, odszukanie osób przygotowanych do pracy ze słuchaczami jest mniejszym z problemów. Dużo większym mogą być ich płace, znacznie wyższe w świecie pozaakademickim¹⁹.

¹⁹ S. Poupaud, *Summary of discussion on Finding Qualified Trainers*, [w:] *Translation Technology...*, op. cit., s. 71-72.

4. Propozycja modelu nauczania przedmiotu „Lokalizacja”

Opracowana przeze mnie propozycja opiera się na przekonaniu, że dopiero połączenie wiedzy na temat teorii przekładu z praktycznymi umiejętnościami uzyskanymi podczas realizacji symulowanego projektu lokalizacyjnego oraz ze znajomością narzędzi wspomagających tłumaczenie pozwala zaspokoić potrzeby słuchaczy i przygotować ich na spotkanie ze światem pozaakademickim oraz wyposażyć ich w podstawy do dalszych teoretycznych badań nad lokalizacją. Warto ponadto zaznaczyć, że dwa pierwsze moduły mogą okazać się atrakcyjne dla wszystkich tłumaczy, którzy mają zamiar zajmować się tłumaczeniami pisemnymi.

Moduł I. Teoria lokalizacji (30 godzin)

Celem modułu jest przedstawienie podstawowych zagadnień teoretycznych związanych z lokalizacją. Wśród tych zagadnień znaleźć się mogą takie problemy jak: rodzaje ekwiwalencji (ze szczególnym uwzględnieniem ekwiwalencji na poziomie bazy kognitywnej), problem i rodzaje nieprzekładalności z podziałem na nieprzekładalność na tle językowym i kulturowym, ocena poprawności i jakości tłumaczenia²⁰. Ze względu na ograniczony czas studentom należy przedstawić w pogłębiony sposób jedną holistyczną teorię tłumaczeń. Moim zdaniem doskonale nadaje się do tego kognitywno-komunikacyjna teoria Hejwowskiego²¹, którą wyróżnia zrozumiałość i zdroworozsądkowe podejście do zagadnień z takim uwielbieniem komplikowanych przez innych przekładoznawców.

Moduł II. Narzędzia wspomagające tłumaczenie (30 godzin)

Po zakończeniu tego modułu słuchacz powinien posiadać praktyczną znajomość narzędzi wykorzystywanych w procesie lokalizowania, takich jak: aplikacje do zarządzania projektami, bazy terminologiczne i pamięci tłumaczeniowe, najczęściej spotykane formaty plików oraz sposoby ich konwertowania. Powinien też wiedzieć, jakie konsekwencje ma praca z tekstem podzielonym na segmenty²². Od słuchaczy tego modułu wymagana jest podstawowa znajomość technik komputerowych. Sądzę, że ze sporym zainteresowaniem wśród słuchaczy może spotkać się oferta uzupełnienia tego modułu o kurs bezwzrokowego pisania na klawiaturze, co jest umiejętnością niezwykle usprawniającą pracę tłumacza pisemnego, a nadal dość rzadko spotykaną.

²⁰ K. Hejwowski, *Tłumaczenie, ekwiwalencja i teorie przekładu*, [w:] *Translatoryka. Koncepcje – Modele – Analizy*, S. Grucza, A. Marchwiński, M. Płużyczka (red.), Warszawa 2010.

²¹ K. Hejwowski, *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu*, Warszawa 2004.

²² M. A. Jimenez-Crespo, *Translation and Web Localization*, London – New York 2013, s. 81-84.

Moduł III. Projekt lokalizacyjny (35 godzin)

Podmoduł wspólny, trwający 5 godzin, obejmuje zagadnienia charakterystyczne dla większości projektów lokalizacyjnych, czyli prezentację etapów i ról poszczególnych osób w takim procesie, ze szczególnym uwzględnieniem różnych czynności wykonywanych przez tłumacza-lokalizatora. Wszystkie te prezentacje powinny mieć charakter praktyczny, powinny uwzględniać nawet najbardziej podstawowe czynności, jak kalkulacja kosztów projektu i szacowanie czasu potrzebnego na jego realizację.

Pozostałe 30 godzin słuchacze spędzają na praktycznych ćwiczeniach lokalizacyjnych w różnych rolach (twórców glosariuszy, tłumaczy, korektorów, testerów), w grupach lokalizujących różne produkty: strony WWW, klasyczne oprogramowanie, gry i aplikacje/systemy operacyjne dla tzw. małych urządzeń, czyli tabletów, smartfonów i urządzeń do innych zastosowań, np. medycznych. Każdy z tych rodzajów projektów posiada pewne wyróżniające je cechy, na które należy zwrócić uwagę słuchaczy. Słuchacze powinni mieć możliwość przejścia co najmniej dwóch z czterech różnych „ścieżek” projektowych. Jedną z podstawowych umiejętności każdego tłumacza-lokalizatora powinna być zdolność do dogłębnego poznania wszystkich aspektów (także tych pozajęzykowych) związanych z realizowanym projektem – inne słownictwo i wiedza niezbędne są do poprawnego zlokalizowania witryny producenta samoopalaczy, a inne do poprawnego oddania atmosfery i warstwy językowej gry osadzonej w fantastycznym świecie Wiedźmina. Podczas tych zajęć należy także pokazać słuchaczom przykłady najbardziej typowych błędów tłumaczeniowych, „fałszywych przyjaciół” (takich jak np. dość powszechne tłumaczenie „uncheck” jako „odznaczyć” bądź stosowanie angielskiej interpunkcji w polskich tekstach) oraz wskazać cechy języka polskiego utrudniające procesy lokalizacyjne i różnice w zapisie dat, godzin, ułamków dziesiętnych, jednostek itp. Wskazane jest uczulenie na charakter lokalizowanych tekstów, często występujący w nich brak linearności, obecność w nich znaczników (potocznie zwanych tagami) i konieczności przenoszenia ich w odpowiednich miejscach do tekstów docelowych. Słuchacze powinni poznać korzyści i zagrożenia związane z udostępnianymi przez pamięci tłumaczeniowe metadanymi. Każdy ze słuchaczy powinien mieć możliwość przepracowania dwóch symulowanych projektów lokalizacyjnych, w trakcie których zapozna się z kolejnością etapów ich realizacji oraz będzie miał szansę zetknięcia się ze wszystkimi typowymi problemami omawianymi teoretycznie. Wszystkie te etapy muszą uwzględniać zastosowanie odpowiednich narzędzi informatycznych, bowiem jednym z celów modułu jest nabycie przez uczestników biegłości w posługiwaniu się nimi. Słuchacze powinni być także zachęceni do przynoszenia na zajęcia przykładów wadliwych prób lokalizacji, co powinno w nich wykształcić zmysł krytyczny (także

wobec własnej pracy), a jednocześnie nie powinno być zbyt pracochłonne. W tym module zajmującym się praktycznym lokalizowaniem słuchacze powinni mieć również dostęp do co najmniej jednego przewodnika redakcyjnego dużego producenta oprogramowania i próbować stosować określone w nim zasady.

Pierwsze dwa moduły można wpleść w program drugiego, a kolejne dwa – w program ostatniego roku studiów licencjackich.

Opisany przeze mnie model można oczywiście modyfikować, zmieniając liczbę godzin przewidzianych na realizację poszczególnych modułów, uważam jednak, że sama formuła tych zajęć ma charakter uniwersalny i powinna się sprawdzić w większości przypadków.

Bibliografia

- Alcina A., *Translation technologies: scope, tools and resources*, „Target” 2008, 20.
- Burkhanov I., *Translation: Theoretical Prerequisites*, Rzeszów 2003.
- Dunne K. J., *A Copernican Revolution*, [w:] *Perspectives on Localization*, K. J. Dunne (red.), Amsterdam/Philadelphia 2006.
- Esselink B., *A Practical Guide to Localization*, Amsterdam/Philadelphia 2000.
- Esselink B., *The Evolution of Localization*, [w:] *Translation Technology and its Teaching (with much mention of localization)*, A. Pym, A. Perekrestenko, B. Starink (red.), Terragona 2006.
- Folaron D., *A discipline coming of age in the digital age*, [w:] *Perspectives on Localization*, K. J. Dunne (red.), Amsterdam/Philadelphia 2006.
- Hatim B., Munday J., *Translation. An advanced resource book*, London/New York 2004.
- Hejwowski K., *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu*, Warszawa 2004.
- Hejwowski K., *Tłumaczenie, ekwiwalencja i teorie przekładu*, [w:] *Translatoryka. Koncepcje – Modele – Analizy*, S. Grucza, A. Marchwiński, M. Płużyczka (red.), Warszawa 2010.
- Hoppenrath D., *Localisation in the Global Village*, „Localisation Focus” 2002.
- Jimenez-Crespo M. A., *Translation and Web Localization*, London/New York 2013.
- Munday J., *Introducing Translation Studies. Theories and Applications*, London/New York 2012.
- Poupaud S., *Summary of discussion on Finding Qualified Trainers*, [w:] *Translation Technology and its Teaching (with much mention of localization)*, A. Pym, A. Perekrestenko, B. Starink (red.), Terragona 2006.
- Pym A., *The Moving Text: Localization, translation, and distribution*, Amsterdam/Philadelphia 2004.
- Pym A., *Exploring Translation Theories*, London/New York 2010.
- Remael A., *Audiovisual translation*, [w:] *Handbook of Translation Studies, Volume 1*, Y. Gambier, L. van Doorslaer (red.), Amsterdam/Philadelphia 2010.
- Schäler R., *Linguistic resources and localisation*, [w:] *Topics in Language Resources for Translation and Localisation*, E. Y. Rodrigo (red.), Amsterdam/Philadelphia 2008.
- Stysiak M., *Polska – czytelnicze pustkowie*, „Gazeta Wyborcza” 2015, 36 (8369).

mgr Michał Mordań

Uniwersytet w Białymstoku

Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Wschodniosłowiańskiej

tel. (85) 745 74 50

e-mail: michal1437@gmail.com

WSPÓŁCZESNE NIEOFICJALNE ANTROPONIMY ODIMIENNE BIELSZCZAN DERYWOWANE SUFIKSALNIE

STRESZCZENIE

W artykule omówiono współczesne nieoficjalne nazwy osobowe mieszkańców Bielska Podlaskiego motywowane imionami nosicieli, utworzone na drodze derywacji sufiksальной. Na podstawie przeprowadzonej analizy można stwierdzić, że powstanie tej grupy antroponimów należy łączyć z procesami sufiksacji w postaci derywacji postępowej i derywacji dezintegralnej wymiennej oraz sufiksacji z towarzyszącymi jej zabiegami dezintegracji, najczęściej w formie mutylacji.

Powstanie i użycie nazw nieoficjalnych tego typu jest odpowiedzią na potrzebę realizacji funkcji dyferencycyjnej, bardzo często połączonej z czynnikiem oceniająco-wartościującym. Tę drugą funkcję pełnią odpowiednio nacechowane formanty zastosowane w procesie derywacji.

Słowa kluczowe: językoznawstwo, onomastyka, antroponimia, nieoficjalne nazwy osobowe

SUMMARY

Contemporary informal anthroponyms created by suffixal derivation from first names of Bielsk Podlaski residents

The paper presents contemporary informal names of Bielsk Podlaski residents created by suffixal derivation from their first names. The analysis demonstrated that the creation of this group of anthroponyms is associated with suffixation processes, including progressive

derivation, disintegrative substitutive derivation, and suffixation combined with disintegration (usually mutilation).

The formation and use of such informal names reflects the need for effecting a differentiating function, frequently combined with an appraising and evaluating factor, such as specific formative elements used in the derivation process.

Key words: linguistics, onomastics, anthroponyms, informal personal names

Podstawowa funkcja nazw własnych polega na wskazywaniu (identyfikacji) konkretnej jednostki w danym środowisku¹. Zespół antroponimów oficjalnych (imion i nazwisk) nie zawsze wystarcza do zaspokojenia potrzeb dyferencyjnych w określonej wspólnocie komunikatywnej. Sytuacja ta wymusza podjęcie działań, które stawiają sobie za cel kreację nowych struktur. Część z nich pochodzi od formacji już istniejących w systemie antroponimicznym. Powstanie nowych nazw nieoficjalnych, oprócz realizacji funkcji głównej, tj. nazywającej, wiąże się także z potrzebą charakteryzowania nosiciela, ma znaczenie oceniające i wartościujące².

Przedmiotem mojego artykułu są współczesne antroponimy nieoficjalne mieszkańców Bielska Podlaskiego motywowane imionami nosicieli. Bogactwo wyekscerpowanych nazw własnych tego typu zmusza do ograniczenia się w niniejszym opracowaniu do przedstawienia form derywowanych sufiksalnie³.

Realizacja funkcji nominacyjno-dyferencyjnej i charakteryzująco-wartościującej jest jednym z wyznaczników takiej klasy antroponimów, jaką są przezwiska. Niemniej, nie wszyscy badacze są zgodni co do tego, czy formacje odimienne (podobnie jak odnazwiskowe) można zakwalifikować do przezwisk, czy też traktować je jako przekształcone postaci pozostające w obrębie kategorii macierzystej.

Tak np. G. Surma⁴ włącza do klasy przezwisk określenia nawiązujące do imion i nazwisk nosicieli, jeśli są nacechowane emocjonalnie, charakteryzujące i uszczypliwe. Na zabarwienie emocjonalne jako warunek przejścia imion i nazwisk do kategorii przezwisk zwraca również uwagę M. Biolik w artykule *Przezwiska*

¹ Por. Cz. Kosyl, *Nazwy osobowe*, [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. Współczesny język polski*, J. Bartmiński (red.), Wrocław 1993, s. 423.

² Por. T. Giedz, *Przezwiska o charakterze metaforycznym i metonimicznym mieszkańców wsi Brzeźno w woj. chełmskim*, [w:] *Przezwiska i przydomki w językach słowiańskich*, S. Warchoń (red.), cz. I, Lublin 1998, s. 121.

³ Ze względów technicznych inne modele nazewnicze zostaną zaprezentowane w oddzielnym opracowaniu.

⁴ G. Surma, *Przezwiska i przydomki w świetle materiałów opoczyńskich*, „Onomastica” 1993, XXXVIII, s. 159.

i przydomki ludności wiejskiej (na przykładzie wsi Andrzejki w woj. łomżyńskim)⁵. M. Czaplicka-Jedlikowska⁶ jako przezwiska kwalifikuje formacje odimienne i odnazwiskowe, ale tylko te, które powstały na drodze derywacji semantycznej.

A. Cieślukowa⁷, odpowiadając na pytanie, czy imiona nieoficjalne można uznać za przezwiska, wskazuje nieoficjalność i ekspresję jako dwie cechy konstytutywne, łączące obie grupy nazw. Dodaje jednak, że wyznacznikiem ekspresji w imionach są formanty, natomiast w przezwisku – semantyka podstawy. Do przezwisk badaczka zalicza zatem jedynie te imiona, które „nie są oficjalnymi i od nich nie pochodzą”⁸. Kwestię miejsca formacji odimiennych i odnazwiskowych w systemie antroponimicznym podejmuje też U. Sokólska⁹, która również włącza podobne struktury do klasy przezwisk. M. Sajewicz zalicza derywaty odimienne i odnazwiskowe do przezwisk, chociaż w opracowaniu egzemplifikuje formacje raczej rzadko spotykane, powstałe wskutek nietypowych przekształceń, zawierające archaiczne bądź obce morfemy słowotwórcze, a przede wszystkim określenia utworzone na drodze adideacji leksykalnej¹⁰.

Podziału form odimiennych na nazwy hipokorystyczno-deminutywne i przezwiska dokonują Z. Abramowicz i D. Kosior¹¹, zaznaczając, że do pierwszego zbioru należy odnieść określenia nacechowane dodatnio lub nieposiadające jakiegokolwiek nacechowania. W drugiej grupie będą więc ulokowane formacje nacechowane ujemnie i odznaczające się ironicznym wydzźwiękiem. Jednocześnie autorki zwracają uwagę, że wiele określeń odimiennych znajduje się na pograniczu obu grup¹². Nieoficjalne formy imion włącza do grupy przezwisk również V. Jaros¹³.

5 Por. M. Biolik, *Przezwiska i przydomki ludności wiejskiej (na przykładzie wsi Andrzejki w woj. łomżyńskim)*, „Onomastica” 1983, XXVIII, s. 175.

6 M. Czaplicka-Jedlikowska, *Przezwiska szkolne jako przejaw zróżnicowania języka i kultury uczniów w wybranych szkołach Bydgoszczy*, [w:] *Miasto. Przestrzeń zróżnicowana językowo, kulturowo i społecznie*, M. Świącicka (red.), t. I, Bydgoszcz 2006, s. 354-358.

7 A. Cieślukowa, *Miejsce przezwiska w systemie antroponimicznym (historia a współczesność)*, [w:] *Przezwiska i przydomki w językach słowiańskich*, S. Warchoł (red.), cz. I, Lublin 1998, s. 77-78.

8 Ibidem, s. 78.

9 U. Sokólska, *Przezwiska mieszkańców kilku wsi letniskowych w województwie podlaskim*, „Studia Slawistyczne” 2008, nr 7, s. 202-213.

10 Por. M. Sajewicz, *Przezwiska mieszkańców kilku wsi z białorusko-ukraińskiego pogranicza językowego na Białostocczyźnie*, [w:] *Przezwiska i przydomki w językach słowiańskich*, S. Warchoł (red.), cz. II, Lublin 1999, s. 65-69.

11 Z. Abramowicz, D. Kosior, *Nieoficjalne nazwy osobowe na polsko-wschodniosłowiańskim pograniczu*, [w:] *Przezwiska i przydomki w językach słowiańskich*, S. Warchoł (red.), cz. I, Lublin 1998, s. 11-26.

12 Ibidem, s. 13.

13 V. Jaros, *Nieoficjalne antroponimy odimienne mieszkańców dawnego powiatu częstochowskiego*, [w:] *Dziedzictwo kulturowe utrwalone w języku*, M. Lesz-Duk, S. Podobiński (red.), Częstochowa 1998, s. 64.

Odmienne poglądy reprezentuje Cz. Kosyl¹⁴, który jednoznacznie wyłącza z kategorii przezwisk nieoficjalne warianty imion utworzone od imienia metrykalnego tej samej osoby, nawet jeśli towarzyszy im określona wartość emocjonalna. Podkreśla on, że „zdolność wyrażania różnych odcieni emocjonalnych stanowi przecież immanentną właściwość klasy imion, a włączanie podobnych przykładów (tj. form potocznych imion – M.M.) do przezwisk grozi zatarciem granicy między tymi dwiema klasami antroponimów”¹⁵. Podobne stanowisko znajdujemy w opracowaniu T. Skuliny¹⁶, w którym autor uważa włączenie przekształconych form imion chrzestnych i nazwisk do zbioru przezwisk za nieuzasadnione i „niezgodne z praktyką językoznawczą”¹⁷. Mimo to nie wyklucza sytuacji, w których podobne formacje mogłyby przejść do klasy przezwisk, jeśli nastąpiło ich przewartościowanie semantyczne¹⁸.

Zdaniem L. Dacewicz¹⁹, przezwiskami mogą być nie tylko określenia pochodzenia apelatywnego, ale również formacje odimienne i odnazwiskowe, jeśli odznaczają się zdolnością charakteryzowania i są nacechowane emocjonalnie. W praktyce odróżnienie hipokorystyków imiennych i przekształconych nazwisk od form przezwiskowych może nastręczyć trudności, a to w związku z tym, że wszystkie wymienione kategorie antroponimów mogą odznaczać się ładunkiem emocjonalnym²⁰.

Ponadto, decydujący wpływ na ostateczne zakwalifikowanie nazw osobowych do tej czy innej klasy antroponimów ma stosunek nadawcy, kontekst i sytuacja²¹. Powyższe stanowisko podziela U. Sokólska dodając, że „emocje związane z tego typu przezwiskiem (tj. formalnie równym hipokorystycznej formacji odimiennej – M.M.) wyrażane są często za pomocą elementów pozajęzykowych, jak choćby barwa głosu, ton wypowiedzi, gestykulacja, wyraz twarzy”²².

Można zatem wnioskować, że jednoznaczne włączenie danego antroponimu do tej czy innej grupy będzie w wielu przypadkach kłopotliwe, ponieważ niemoż-

¹⁴ Cz. Kosyl, *Typy motywacyjne przezwisk ludowych*, [w:] *Onomastyka w dydaktyce szkolnej i społecznej*, E. Homa (red.), Szczecin 1988, s. 205-213.

¹⁵ Ibidem, s. 206.

¹⁶ T. Skulina, *Funkcje przezwiska w systemie antroponimicznym*, [w:] *Studia z Filologii Polskiej i Słowiańskiej*, K. Dejna i in. (red.), Warszawa 1974, s. 213-234.

¹⁷ Ibidem, s. 217-218; por. też A. Myszka, *Przezwiska młodzieżowe – nowe struktury, nowe bazy semantyczne*, [w:] *Nowe nazwy własne – nowe tendencje badawcze*, A. Cieślakowa, B. Czopek-Kopciuch, K. Skowronek, Kraków 2007, s. 268.

¹⁸ Por. T. Skulina, op. cit., s. 218.

¹⁹ L. Dacewicz, *Lokalny antroponimiczny mikrosystem nazewniczy*, [w:] *Przezwiska i przydomki w językach słowiańskich*, S. Warchoł (red.), cz. I, Lublin 1998, s. 91-101.

²⁰ Ibidem, s. 93, 95-96.

²¹ Por. G. Surma, op. cit., s. 158; L. Dacewicz, op. cit., s. 93.

²² U. Sokólska, op. cit., s. 202.

liwe będzie odtworzenie realiów towarzyszących powstaniu konkretnej nazwy, jak również ustalenie pozajęzykowych aspektów sytuacji komunikacyjnej, w której dane określenie jest używane.

Materiał analizowany w niniejszym opracowaniu został zebrany drogą ankietyzacji przeprowadzonej wśród uczniów jednej z bielskich szkół średnich. Respondentów poproszono o zapisanie swoich przezwisk, a ponadto przezwisk kolegów, znajomych, członków rodziny i innych mieszkańców miasta, należących do różnych grup wiekowych.

A. Cieślíkowa zaznacza, że sposób kreowania tej kategorii nazw osobowych był taki sam dawniej jak obecnie, ponieważ uniwersalne są mechanizmy psychologiczne i pragmatyczne rządzące ludzką naturą²³. Jak wykazały badania, w zakresie tworzenia określonych modeli nazewniczych omawianych antroponimów czynnik wiekowy nie jest respektowany i odgrywa w tej materii rolę marginalną.

W przestrzeni miejskiej podstawowym i zazwyczaj jedynym sposobem identyfikacji pozostaje nazwisko, rzadziej imię, imię + nazwisko, formacja deskrypcyjna typu: imię lub nazwisko + miejsce zamieszkania. W takim środowisku, w odróżnieniu od mikrowspólnot wiejskich, twórcą i nosicielem współczesnych przezwisk (antroponimów nieoficjalnych o charakterze przezwiskowym) zdecydowanie najczęściej jest młodzież w wieku szkolnym²⁴.

Zebrane nazwy zostały usystematyzowane z uwzględnieniem podziału zaproponowanego w pracy *Współczesne przezwiska polskie. Analiza formalna i znaczeniowa*²⁵. Klasyfikując zebrane formacje odantroponimiczne R. Łobodzińska i L. Tomczak biorą pod uwagę aspekt morfologiczno-strukturalny.

Wśród nieoficjalnych nazw osobowych motywowanych imieniem nosiciela i jednocześnie utworzonych w wyniku sufiksacji wyróżniono następujące grupy:

1. Utworzone od imion pełnych w wyniku derywacji postępowej:
 - ek: *Karolek* < *Karol*, *Pawełek* < *Paweł*, *Michalek* < *Michał*, *Januszek* < *Janusz*, *Dawidek* < *Dawid*, *Mariuszek* < *Mariusz*, *Kornelek* < *Kornel*²⁶, *Andrzejek* < *Andrzej*, *Janiek* < *Jan*;
 - ka: *Helenka* < *Helena*, *Irenka* < *Irena*, *Tereska* < *Teresa*, *Paulinka* < *Paulina*, *Darka* < *Daria*, *Moniczka* < *Monika*, *Sarka* < *Sara*, *Julka* < *Julia*, *Anka* < *Anna*, *Alinka* < *Alina*, *Ewka* < *Ewa*, *Halinka* < *Halina*;

²³ Por. A. Cieślíkowa, op. cit., s. 77.

²⁴ Antroponimy podawane przez uczniów nie odnoszą się jedynie do nich samych lub ich rówieśników, ale identyfikują także pozostałych mieszkańców miasta w różnym wieku (zob. wyżej).

²⁵ R. Łobodzińska, L. Tomczak, *Współczesne przezwiska polskie. Analiza formalna i znaczeniowa*, Wrocław 1988.

²⁶ Imiona *Janusz* i *Kornel* funkcjonują obecnie jako oficjalne formy kancelaryjne, natomiast etymologicznie są derywatami imion *Jan* oraz *Korneliusz*.

- otka: *Mariotka* < *Maria*;
- ucha: *Martucha* < *Marta*;
- unia: *Sylwunia* < *Sylwia*;
- us: *Markus* < *Marek*;
- ysia: *Marysia* < *Maria*.

Od imion pełnych w wyniku derywacji postępowej utworzono 26 nazw osobowych (10m i 16f). Największą produktywnością odznaczają się derywaty z podstawowym *-k-* w części sufiksальной – od imion męskich hipokorystyka urobiono za pomocą sufiksu *-ek* (9 nazw), od żeńskich – *-ka* (12 nazw). Pozostałe formanty w analizowanym materiale są reprezentowane pojedynczymi przykładami.

Zastosowane morfemy na ogół były dodawane do podstaw ze spółgłoską twardą w wygłosie. W kilku nazwach obserwujemy procesy palatalizacji (*Janiek* – *n : ŋ*) i dyspalatalizacji (*Darka*, *Julka*, *Sylwunia*, *Marysia*). Formę *Mariotka* można interpretować jako powstałą drogą skojarzeń z ap. *stokrotka*, *szarotka*, *idiotka* itp. bądź jako wynik adideacji z nazwą znanego hotelu *Mariott*.

Wymienione sufiksy w większości posłużyły do utworzenia antroponimów nacechowanych ekspresywnie. Formacje derywowane morfemami *-ek*, *-ka*, *-unia*, *-ysia*, *-otka*, będące zdrobnieniami i spieszczzeniami imion metrykalnych, posiadają zabarwienie dodatnie²⁷. Pejoratywny wydźwięk można natomiast przypisać nazwie *Martucha*, utworzonej przez dodanie sufiksu z podstawowym elementem *-ch-* (wykorzystywanym zazwyczaj w komponowaniu form augmentatywnych typu *starucha*).

2. Utworzone od imion metrykalnych w wyniku derywacji postępowej lub od form hipokorystycznych w wyniku derywacji wymiennej:

- as: *Juras* < *Jerzy* a. *Jurek*;
- ik: *Pawlik* < *Paweł* a. *Pawełek*, *Natalik* < *Natalia* a. *Natalka*;
- usza: *Ewusza* < *Ewa* a. *Ewka*;
- uś: *Piotruś* < *Piotr* a. *Piotrek*, *Saruś* < *Sara* a. *Sarka*.

Grupa ta liczy 6 nazw osobowych (3m – 3f). Dwojaka interpretacja tych antroponimów wynika z faktu podania w ankietach różnych eksplikacji, tj. od imienia pełnego na drodze derywacji postępowej (*Juras* < *Jerzy*, *Piotruś* < *Piotr* itd.) bądź od formy hipokorystycznej z wykorzystaniem derywacji wymiennej (*Juras* < *Jurek*, *Piotruś* < *Piotrek*).

Za pomocą przyrostków *-uś*, *-ik* utworzono typowe formy melioratywne lub melioratywno-deminutywne²⁸ (*Natalik*, *Pawlik*, *Piotruś*, *Saruś*). Pieszczotliwe nacechowanie przybiera także forma derywowana sufiksem *-usza* (*Ewusza*).

²⁷ Chociaż w niektórych sytuacjach można uznać je za obojętne (por. V. Jaros, op. cit., s. 68).

²⁸ Por. S. Grabias, *O ekspresywności języka*, Lublin 1981, s. 72-73.

Wysokim stopniem ekspresji cechuje się nazwa osobowa *Juras*, chociaż w tym przypadku trudno jednoznacznie przesądzić o ujemnym lub dodatnim wydźwięku.

Należy zauważyć, że formy żeńskie *Sarus* oraz *Natalik* posiadają w wygłosie sufiksy typowe dla antroponimii męskiej.

3. Utworzone od imion metrykalnych w wyniku ich dezintegracji (pnie hipokorystyczne powstały na skutek mutylacji podstawy i mają postać początkowej części imienia):

-as(s): *Pietas/Pietass* < *Piotr*;

-cha: *Jucha* < *Justyna*;

-cia: *Becia* < *Beata*, *Nacia* < *Natalia*;

-cio: *Dawcio* < *Dawid*, *Kamcio* < *Kamil*, *Pawcio/Pafcio* < *Paweł*;

-czyk: *Rafczyk* < *Rafał*;

-ej: *Matej* < *Mateusz*;

-ejka: *Marejka* < *Marek*;

-ek: *Benek* < *Beniamin*²⁹, *Edek* < *Edwin*³⁰, *Edek* < *Edyta*³¹, *Irek* < *Ireneusz*, *Sebek* < *Sebastian*, *Wacek* < *Wacław*, *Krystek* < *Krystian*, *Krzysiek* < *Krzysztof*, *Tomek* < *Tomasz*, *Julek* < *Juliusz*, *Jarek* < *Jarosław*, *Witek* < *Wiktor*, *Dymek* < *Damian*;

-ik: *Kondzik* < *Kondrat*, *Rafik* < *Rafał*;

-ka: *Patka* < *Patrycja*, *Wieska* < *Wiesława*, *Olka* < *Olga*, *Olka* < *Aleksandra*;

-ol: *Sebol* < *Sebastian*, *Krychol* < *Krystian*³²;

-sia: *Ewelisia* < *Ewelina*, *Kasia* < *Katarzyna*, *Isia* < *Izabela*;

-unia: *Gabunia* < *Gabriela*, *Marunia* < *Marek*³³;

-usia: *Paulusia* < *Paulina*;

-uś: *Sylwuś* < *Sylwia*;

-ynia: *Marynia* < *Maria*;

-yś: *Justyś* < *Justyna*.

Do tej grupy włączono 40 nazw osobowych (24m – 16f). W derywacji zastosowano 17 różnych formantów, przy czym najczęściej korzystano z przyrostków z podstawowym *-k-* w części sufiksальной. Antroponimy utworzone z wykorzystaniem powyższych formantów odznaczają się dalece niejednorodnym poziomem ekspresji, zróżnicowany jest też kierunek nacechowania – od form zdrobniałych, pieszczotliwych, familiarnych (np. *Dawcio*, *Ewelisia*, *Gabunia*, *Sylwuś*) do nazna-

²⁹ Częściej od im. *Benedykt*.

³⁰ Częściej od im. *Edmund* lub *Edward*.

³¹ Por. poprzedni przypis.

³² Częściej od im. *Krycha* < *Krystyna*.

³³ Częściej od im. *Maria* lub *Maryna*.

czonych ładunkiem zdecydowanie ujemnym, chociaż niekoniecznie obraźliwych dla ich nosicieli (*Jucha, Krychol, Sebol*).

Określenia *Sylwus* i *Justyś* zostały derywowane sufiksem charakterystycznym dla antroponomów męskich, natomiast formy *Marejka, Marunia* wykazują analogie z apelatywami rodzaju żeńskiego typu *maciejka, kolejka*³⁴ oraz *babunia, mamunia* itp.

Ponadto w niektórych nazwach znajdują realizację inne zabiegi towarzyszące procesom derywacji, jak np. redukcja spółgłoski (*k: Witek < Wiktor*), oboczność samogłosek (*a : y Dymek < Damian, a : o Olka < Aleksandra*) oraz palatalizacja (*d : dz' Kondzik < Kondrat*). W formach *Dymek, Jucha* nie wyklucza się adideacji z ap. *dymek, jucha*.

4. Utworzone od imion metrykalnych w wyniku ich dezintegracji (pnie hipokorystyczne powstały na skutek mutylacji podstawy i mają postać początkowej części imienia) lub od hipokorystyków na drodze derywacji dezintegralnej wymiennej:

-al: *Tomal < Tomasz a. Tomek*;

-as: *Macias < Maciej a. Maciek, Wojtas < Wojciech a. Wojtek*;

-cha: *Krycha < Krystyna a. Krysia, Zocha < Zofia a. Zosia, Kacha < Katarzyna a. Kasia, Bacha < Barbara a. Basia, Marycha < Maria a. Marysia*;

-chu: *Grzechu < Grzegorz a. Grzesiek, Stachu < Stanisław a. Stasiek*;

-cia: *Julcia < Julia a. Julicia, Karolcia < Karolina a. Karolincia, Karcia < Karolina a. Karolincia, Dorcia < Dorota a. Dorocia, Emcia < Emilia a. Emilcia, Ewcia < Ewelina a. Ewelincia*;

-cio: *Romcio < Roman a. Romek, Przemocio < Przemysław a. Przemek*;

-ka: *Durka < Dorota a. Dorotka (dodatkowo o : u), Julka < Julita a. Julitka, Kryśka < Krystyna a. Krystynka, Natka < Natalia a. Natalka, Justka < Justyna a. Justynka, Ewka < Ewelina a. Ewelinka, Pauka < Paulina a. Paulinka, Dorka < Dorota a. Dorotka*;

-ko: *Maćko < Maciej a. Maciek*;

-us: *Sylwus < Sylwester a. Sylwek*;

-uś: *Maciuś < Maciej a. Maciek, Romuś < Roman a. Romek, Juluś < Julia a. Julka, Aruś < Arkadiusz a. Arek, Miruś < Mirosław a. Mirek, Jaruś < Jarosław a. Jarek, Wojtuś < Wojciech a. Wojtek*.

Zakwalifikowane do tego zbioru nazwy osobowe (w liczbie 35: 15m – 20f) zostały utworzone przez dodanie 10 różnych formantów. Do grupy antroponomów nacechowanych dodatnio należy zaliczyć określenia melioratywne derywowane

³⁴ Raczej trudno doszukiwać się tu powiązań z sufiksem proweniencji litewskiej *-ejka*, komponującym w antroponomii bałtyckiej nazwy osób (zazwyczaj o nacechowaniu pejoratywnym) (por. L. Citko, *Nazewnictwo osobowe północnego Podlasia w XVI w.*, Białystok 2001, s. 118-119).

sufiksami *-cia*, *-cio*, *-ka*, *-uś* (*Aruś*, *Karcia*, *Natka*, *Przemcio*). Do zdecydowanie pejoratywnych należy odnieść formacje urobione przez dodanie przyrostków *-cha*, *-chu* (a więc z podstawowym elementem *-ch-* (*Bacha*, *Krycha*; *Grzechu*, *Stachu*)), chociaż formy żeńskie wydają się mieć bardziej ujemny wydźwięk, niż antroponimy męskie. Być może jest to związane z oddziaływaniem czynnika psychologicznego. Te ostatnie, posiadające fleksję *-u*, stanowią skostniałe formy wołacza przeniesione do mianownika.

Forma *Maćko* jest typowa dla antroponimii polskiej i wschodniosłowiańskiej³⁵, ale przypuszczalnie może też być inspirowana wzorcem literackim³⁶.

Derywaty z sufiksami *-as*, *-us* (*Macias*, *Sylwus*, *Wojtas*) nawiązują do formacji o proveniencji litewskiej lub białoruskiej³⁷, stąd też ich obecność na pograniczu polsko-bałto-wschodniosłowiańskim jest w pełni uzasadniona. Nie poświadcza natomiast zacytowanych form M. Malec³⁸ w antroponimii polskiej. Niemniej, można przypuszczać, że nazwy z powyższymi sufiksami powstały zupełnie okazjonalnie.

Określenie *Tomal* należy do struktur zdecydowanie rzadko występujących zarówno na badanym terenie³⁹, jak i w historycznym imiennictwie polskim⁴⁰.

5. Utworzone od imion metrykalnych w wyniku ich dezintegracji (pnie hipokorystyczne powstały na skutek mutylacji podstawy i mają postać początkowej części imienia) lub od hipokorystyków na drodze derywacji postępowej:

-ecz+ek: *Barteczek* < *Bartosz* a. *Bartek*, *Jareczek* < *Jarostaw* a. *Jarek*, *Romeczek* < *Roman* a. *Romek*;

-eńka: *Oleńka* < *Aleksandra* a. *Ola*;

-ik: *Radzik* < *Radosław* a. *Radzio*⁴¹, *Adzik* < *Adrian* a. *Adzio*, *Madzik* < *Magdalena* a. *Madzia*;

-usia: *Walusia* < *Walentyna* a. *Wala*;

-uś: *Aguś* < *Agnieszka* a. *Aga*.

35 O frekwencji hipokorystyków z formantem *-ko* w antroponimii polskiej i wschodniosłowiańskiej zob. m.in. M. Malec, *Imiona chrześcijańskie w średniowiecznej Polsce*, Kraków 1994, s. 126-128; L. Citko, op. cit., s. 41-42; B. Tichoniuk, *Imiona i ich formy na pograniczu polsko-białoruskim od XVI wieku do roku 1839*, Zielona Góra 2000, s. 29.

36 Zob. R. Łobodzińska, L. Tomczak, op. cit., s. 21. Por. im. *Zbyszko*, *Maćko* (bohaterowie powieści H. Sienkiewicza pt. *Krzyżacy*).

37 Por. L. Citko, op. cit., 51; B. Tichoniuk, op. cit., s. 35.

38 M. Malec, op. cit.

39 L. Citko zanotowała zaledwie jedną formę tego typu (*Pietral*) (zob. L. Citko, op. cit., s. 47), natomiast w monografii B. Tichoniuka podobne hipokorystyka w ogóle nie są poświadczone (zob. B. Tichoniuk, op. cit., s. 36).

40 M. Malec cytuje jedynie 10 przykładów imion z przyrostkiem *-al* (zob. M. Malec, op. cit., s. 137).

41 Niewykluczona derywacja wymienna od hipokorystykiem *Radek*, chociaż tego typu zabiegu nie poświadczają eksplikacje podane przez respondentów.

W tym zbiorze znalazło się 9 nazw własnych (5m – 4f). Są one nacechowane dodatnio, a to poprzez użycie odpowiednich przyrostków o charakterze melioratywnym (zdrabniających, spieszczających). O ile formacje z sufiksem *-ik* odznaczają się niewielkim stopniem ekspresji, o tyle pozostałe morfemy są użyte w celu komponowania określeń zdecydowanie familiarnych z odcieniem pieśczołliwości.

Nazwa *Madzik* powstała dzięki przyłączeniu przyrostka ze spółgłoską w wygłosie, a więc typowego dla antroponimów męskich. Ponadto możemy tu zaobserwować redukcję spółgłoski *g* w podstawie słotwórczej.

Imię metrykalne *Bartosz*, od którego przypuszczalnie powstała formacja *Barteczek*, genetycznie jest derywowaną formą imienia *Bartłomiej*. Natomiast we współczesnym imiennictwie funkcjonuje ono w charakterze samodzielnej jednostki nazewniczej (tj. jako pełna forma imienia urzędowego)⁴².

6. Utworzone od imion metrykalnych w wyniku ich dezintegracji (pnie hipokorystyczne powstały na skutek mutylacji podstawy i mają postać początkowej i końcowej części imienia) lub od hipokorystyków na drodze derywacji postępowej:

-cia: *Ulcia* < *Urszula* a. *Ula*.

Zanotowano tylko jedno określenie powstałe na drodze sufiksacji zdeintegrowanego imienia metrykalnego (zachowującego początkową i końcową część) lub formy hipokorystycznej.

7. Utworzone od imion metrykalnych w wyniku ich dezintegracji (pnie hipokorystyczne powstały na skutek mutylacji podstawy i mają postać środkowej części imienia) na drodze derywacji postępowej:

-ek: *Gienek* < *Eugeniusz*.

Pojedyncza jest również egzemplifikacja derywowanej dodatnio formacji zdeintegrowanej zachowującej środkową część imienia motywującego. Dodatkowo można zaobserwować w zacytowanej nazwie osobowej palatalizację *g : g'*.

8. Pochodne od imion hipokorystycznych powstałych przez mutylację i sufiksację:

Przy analizie imion tej podgrupy niezbędne jest wprowadzenie formantu wielostopniowego, który pozwala na dwójaką interpretację omawianych form – jako struktury derywowane od imienia hipokorystycznego lub metrykalnego⁴³:

⁴² Por. np. M. Malec, op. cit., s. 194-195.

⁴³ Por. R. Łobodzińska, L. Tomczak, op. cit., s. 25-28. Autorki zwracają uwagę na znaczne trudności interpretacyjne antroponimów tej podgrupy. Są one związane z brakiem możliwości jednoznacznego ustalenia formy (metrykalnej lub hipokorystycznej), będącej bazą derywacyjną konkretnej nazwy osobowej. Ponadto w cytowanym opracowaniu przedstawione są rozbieżne stanowiska badaczy odnośnie hipokorystyków sufiksalnych (ibidem, s. 25-26). Najbardziej właściwy pogląd, wg Łobodzińskiej i Tomczak, przedstawia M. Malec, która dopuszcza istnienie zarówno formantów prostych

- ć+ka: *Bečka* < *Beata* a. *Becia*;
- (a)s+ek: *Dymasek* < *Damian* a. *Dymas* (por. też n. os. *Dymek* oraz ap. *dymek*);
- ś+ek: *Kasiek* < *Katarzyna* a. *Kasia*, *Misiek* < *Michał* a. *Misio*, *Pysiek* < *Patrycja* a. *Pysia*;
- ś+eńka: *Zosieńka* < *Zofia* a. *Zosia*;
- ś+ik: *Kasik* < *Katarzyna* a. *Kasia*, *Gosik* < *Małgorzata* a. *Gosia*, *Tasik* < *Katarzyna* a. *Tasia*;
- ś+ka: *Kaśka* < *Katarzyna* a. *Kasia*, *Baśka* < *Barbara* a. *Basia*, *Luśka* < *Ludmiła* a. *Lusia*, *Małgośka* < *Małgorzata* a. *Małgosia*, *Aśka* < *Joanna* a. *Asia*, *Zośka* < *Zofia* a. *Zosia*, *Miśka* < *Michalina* a. *Misia*, *Miśka* < *Dominika* a. *Misia*, *Eweliśka* < *Ewelina* a. *Ewelisia*, *Duśka* < *Daria* a. *Dusia*, *Pyśka* < *Patrycja* a. *Patrysia* a. *Pysia*;
- sz+usza: *Kaszusza* < *Katarzyna* a. *Kasia*;
- uś+ka: *Aduśka* < *Ariadna* a. *Aduisia*, *Natuśka* < *Natalia* a. *Natusia*.

Do tej grupy włączono 23 nazwy, z czego znakomita większość to określenia żeńskie (21 antroponimów) nacechowane dodatnim ładunkiem emocjonalnym.

Konfrontując omawiane formy z imionami metrykalnymi można zaobserwować, iż zdecydowana większość nazw derywowanych powstała wskutek mutylacji finalnej części imienia pełnego (*Becia* < *Beata*, *Misiek* < *Michał*, *Baśka* < *Barbara*, *Małgośka* < *Małgorzata*, *Miśka* < *Michalina* itd.). Rzadziej mamy do czynienia z ucięciem finalnego i inicjalnego elementu (*Gosik* < *Małgorzata*, *Tasik* < *Katarzyna*, *Aśka* < *Joanna*, *Miśka* < *Dominika*) oraz środkowego i końcowego (*Aduśka* < *Ariadna*). W przypadku formacji *Pysiek*, *Pyśka* można mówić o mutylacji członu środkowego, pod warunkiem, że samogłoska *y* pozostaje ze skrócenia imienia metrykalnego (*Pysiek*, *Pyśka* < *Patrycja*), a nie jest wynikiem oboczności *a* : *y* (*Pysiek*, *Pyśka* < *Patrycja*).

W przypadku niektórych nazw bardziej prawdopodobna wydaje się derywacja formy hipokorystycznej na drodze dodania sufiksu prostego (*Dymasek* < *Dymas*, *Pysiek* < *Pysia*, *Duśka* < *Dusia*, *Kaszusza* < *Kasia*). Proces derywacyjny od formy imienia metrykalnego wymagałby bowiem uwzględnienia dodatkowych procesów fonetycznych, np. oboczności (*Dymasek* < *Damian* (*a* : *y*), *Pysiek* < *Patrycja* (w przypadku *a* : *y*)⁴⁴, *Duśka* < *Daria* (*a* : *u*)), chociaż w przypadku okre-

(dodawanych do imion hipokorystycznych), jak i złożonych. W przypadku tych ostatnich, formy przez nie utworzone bezpośrednio mogą być motywowane przez imiona skrócone, a pośrednio przez imiona metrykalne (ibidem, s. 26). Takie stanowisko przyjęto również w niniejszym artykule. Podobnie czyni V. Jaros, analizując antroponimy dawnego powiatu częstochowskiego (zob. V. Jaros, op. cit., s. 71-73).

⁴⁴ Zob. wyżej.

ślenia *Kaszusza* oboczność dotyczy formy hipokorystycznej, nie zaś metrykalnej (*Kaszusza* < *Kasia* (*s'*: *sz*)).

Jak wiadomo, jedną z funkcji nieoficjalnych antroponimów jest ich funkcja dyferencycyjna. Stosowanie wszelkiego typu formacji derywowanych podyktowane zostało faktem częstego powtarzania się w danej wspólnocie komunikacyjnej imion pełnych. Różnorodność omawianych nazw w zasadzie realizuje wspomnianą rolę, chociaż zdarzają się wyjątki, por. *Miška* (< *Michalina* lub *Dominika*).

Podobnie jak w podgrupach omówionych wyżej, kilka żeńskich nazw osobowych utworzono przez dodanie przyrostka wykorzystywanego w komponowaniu form męskich (*Kasiek*, *Pysiek*, *Kasik*, *Gosik*, *Tasik*).

9. Pochodne od imion hipokorystycznych powstałych przez reduplikację:
-ec: *Jojec* < *Jojo* (< *Joachim*).

Jedna nazwa osobowa powstała drogą derywacji od hipokorystykum utworzonego przez reduplikację pierwszej sylaby. Jak można sądzić, sufiks *-ec* użyty był w zacytowanym przykładzie okazjonalnie, z pominięciem konotacji językowo-kulturowych. Natomiast z badań przeprowadzonych przez M. Malec⁴⁵ wynika, że w XIII-XV w. najczęściej poświadczonych nazw osobowych z tym formantem zanotowano na gruncie wschodniosłowiańskim. Ponadto, jak zaznacza L. Citko⁴⁶, przyrostek *-ec* w antroponimii historycznej tworzył derywaty od imion kanonu łacińsko-polskiego oraz cerkiewno-ruskiego z przewagą jednak form charakterystycznych dla kalendarza wschodniego.

Przedstawione w niniejszym opracowaniu nieoficjalne nazwy osobowe powstały na bazie imion nosicieli z wykorzystaniem środków formalno-językowych z zakresu słowotwórstwa. Zabiegiem łączącym wszystkie powyższe grupy jest sufiksacja różnego typu, której często towarzyszą inne procesy słowotwórcze (derywacja wsteczna, mutylacja itd.)⁴⁷.

Zdaniem A. Myszki⁴⁸, która zalicza określenia odimienne i odnazwiskowe do klasy przezwisk, przyczyn powstania tych formacji należy upatrywać w następujących faktach: 1. nosiciel przezwiska nie wyróżnia się żadnymi cechami szczególnymi, trudno więc kreować przezwisko na podstawie wyglądu zewnętrznego, charakteru, zachowania itd.; 2. nosiciel przezwiska posiada ciekawe, nasuwające wiele skojarzeń imię bądź nazwisko.

Cytowany materiał potwierdza słuszność użycia terminu *antroponimy nieoficjalne* na określenie formacji utworzonych wskutek przekształcenia nazw osobowych oficjalnych. Granica między typowymi hipokorystykami a przezwiska-

⁴⁵ M. Malec, op. cit., s. 120.

⁴⁶ L. Citko, op. cit., s. 45.

⁴⁷ Zob. S. Grabias, op. cit., s. 99.

⁴⁸ A. Myszka, op. cit., s. 269.

mi powstałymi na bazie tych form jest bardzo płynna. Jednoznaczne włączenie konkretnej nazwy do tej czy innej grupy może być determinowane względami ekstralingwistycznymi. Do takich można zaliczyć nawet indywidualny sposób postrzegania człowieka przez otoczenie⁴⁹.

Analiza zebranego repertuaru określeń nieoficjalnych motywowanych imieniem prowadzi też do wniosku, że ich użycie nie zawsze jest odpowiedzią na potrzebę realizacji funkcji dyferencycyjnej. Bardzo często ma ono charakter oceniająco-wartościujący, związany z odpowiednim nacechowaniem emocjonalnym i ekspresją, co wyraźnie zbliża tego typu nazwy do klasy przerwisk. W zakresie analizowanych nazw funkcję ekspresywną pełnią przede wszystkim zastosowane w procesie derywacji formanty.

Przedstawienie zasobu współczesnych struktur odimiennych ma istotne znaczenie również w aspekcie diachronicznym. Może ono służyć analizie porównawczej, polegającej na zestawieniu dzisiejszych form z odpowiednimi zbiorami antroponimów historycznych (np. w kontekście produktywności poszczególnych formantów). Warianty imion nieoficjalnych we współczesnym nazewnictwie osobowym funkcjonują najczęściej w wersji ustnej, stąd ich ekskercja i analiza wydają się niezwykle istotną rzeczą w badaniu osobowych nazw własnych.

Bibliografia

- Abramowicz Z., Kosior D., *Nieoficjalne nazwy osobowe na polsko-wschodniosłowiańskim pograniczu*, [w:] *Przewiska i przydomki w językach słowiańskich*, S. Warchoń (red.), cz. I, Lublin 1998, s. 11-26.
- Biolik M., *Przewiska i przydomki ludności wiejskiej (na przykładzie wsi Andrzejki w woj. łomżyńskim)*, „Onomastica” 1983, XXVIII, s. 165-179.
- Cieślukowa A., *Miejsce przewiska w systemie antroponimicznym (historia a współczesność)*, [w:] *Przewiska i przydomki w językach słowiańskich*, S. Warchoń (red.), cz. I, Lublin 1998, s. 71-80.
- Citko L., *Nazewnictwo osobowe północnego Podlasia w XVI w.*, Białystok 2001.
- Czaplicka-Jedlikowska M., *Przewiska szkolne jako przejaw zróżnicowania języka i kultury uczniów w wybranych szkołach Bydgoszczy*, [w:] *Miasto. Przestrzeń zróżnicowana językowo, kulturowo i społecznie*, M. Święcicka (red.), t. I, Bydgoszcz 2006, s. 349-367.
- Dacewicz L., *Lokalny antroponimiczny mikrosystem nazewniczy*, [w:] *Przewiska i przydomki w językach słowiańskich*, S. Warchoń (red.), cz. I, Lublin 1998, s. 91-101.
- Giedz T., *Przewiska o charakterze metaforycznym i metonimicznym mieszkańców wsi Brzeźno w woj. chełmskim*, [w:] *Przewiska i przydomki w językach słowiańskich*, S. Warchoń (red.), cz. I, Lublin 1998, s. 121-126.
- Grabias S., *O ekspresywności języka*, Lublin 1981.

49 Por. Z. Abramowicz, D. Kosior, op. cit., s. 24-25.

- Jaros V., *Nieoficjalne antroponimy odimienne mieszkańców dawnego powiatu częstochowskiego*, [w:] *Dziedzictwo kulturowe utrwalone w języku*, M. Lesz-Duk, S. Podobiński (red.), Częstochowa 1998, 63-102.
- Kosyl Cz., *Nazwy osobowe*, [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. Współczesny język polski*, J. Bartmiński (red.), Wrocław 1993, s. 423-437.
- Kosyl Cz., *Typy motywacyjne przezwisk ludowych*, [w:] *Onomastyka w dydaktyce szkolnej i społecznej*, E. Homa (red.), Szczecin 1988, s. 205-213.
- Łobodzińska R., Tomczak L., *Współczesne przezwiska polskie. Analiza formalna i znaczeniowa*, Wrocław 1988.
- Malec M., *Imiona chrześcijańskie w średniowiecznej Polsce*, Kraków 1994.
- Myszka A., *Przezwise młodzieżowe – nowe struktury, nowe bazy semantyczne*, [w:] *Nowe nazwy własne – nowe tendencje badawcze*, A. Cieślíkowa, B. Czopek-Kopciuch, K. Skowronek, Kraków 2007, s. 267-279.
- Sajewicz M., *Przezwise mieszkańców kilku wsi z białorusko-ukraińskiego pogranicza językowego na Białostocczyźnie*, [w:] *Przezwise i przydomki w językach słowiańskich*, S. Warchoń (red.), cz. II, Lublin 1999, s. 59-86.
- Skulina T., *Funkcje przezwise w systemie antroponimicznym*, [w:] *Studia z Filologii Polskiej i Słowiańskiej*, K. Dejna i in. (red.), Warszawa 1974, s. 213-234.
- Sokólska U., *Przezwise mieszkańców kilku wsi letniskowych w województwie podlaskim*, „Studia Sławistyczne” 2008, nr 7, s. 202-213.
- Surma G., *Przezwise i przydomki w świetle materiałów opoczyńskich*, „Onomastica” 1993, XXXVIII, s. 151-167.
- Tichoniuk B., *Imiona i ich formy na pograniczu polsko-białoruskim od XVI wieku do roku 1839*, Zielona Góra 2000.

проф. д-р пед. н. Наталья Николаевна Нижнева

Белорусский государственный университет, Минск

Филологический факультет

тел. +37529697749

e-mail: nizhneva_nn@mail.ru

д-р фил. н. Надежда Леонидовна Нижнева-Ксенофонтова

Белорусский государственный университет, Минск

Филологический факультет

тел. +375173341274

e-mail: nksena@rambler.ru

канд. фил. н. Владислав Анатольевич Ксенофонтов

Белорусский государственный университет, Минск

Филологический факультет

тел. +375173341274

e-mail: nksena@rambler.ru

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АРГУМЕНТАЦИИ
И ИХ ПРИМЕНЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

STRESZCZENIE

**Metodologiczne aspekty argumentacji i ich zastosowanie w działalności
dydaktycznej**

W artykule rozpatrywane są aspekty metodologiczne argumentacji w kontekście działalności dydaktycznej. Omówiona jest geneza teorii argumentacji i jej konceptualne miejsce w warunkach obecnych. Uwypuklono treść głównych sposobów argumentacji, podstaw organizacji dyskusji, zasad efektywnej komunikacji, których wykorzystanie będzie sprzyjać powodzeniu działalności dydaktycznej.

Słowa kluczowe: działalność dydaktyczna, metodologiczne aspekty argumentacji, sposoby argumentacji, dyskusja, argumentacja.

SUMMARY

Methodological aspects of argumentation and their application in pedagogical activities

Methodological aspects of argumentation in the context of pedagogical activities are analyzed in the article. Genesis of argumentation theory and its conceptual propositions under present-day conditions are presented. Content of the main means of argumentation, rules of discussion organization, principles of effective communication that can provide successful pedagogical activities are revealed.

Key words: pedagogical activities, methodological aspects of argumentation, means of argumentation, discussion, communication.

Важнейшим условием успешности педагогической деятельности является умение выбора аргументов для воздействия на аудиторию, а также их научно обоснованного использования в процессе убеждения обучающихся. Без овладения теоретическими и практическими основами теории аргументации сложно говорить о достижении целей педагогического воздействия в целом.

Значительное большинство людей с тем или иным успехом убеждают других, не всегда обращаясь за помощью к методологическим основам аргументации. Часть людей считают, что умение убеждать является вполне естественным процессом. Безусловно, это заблуждение. Рассмотрим генезис и современные аспекты развития теории аргументации, определим основные пути достижения целей в педагогической деятельности с учетом ее развития.

Теория аргументации зарождается в период античности, эпоху перехода от мифа к логосу. В то время человек, не удовлетворенный объяснением мира в форме мифа все активнее обращается к разуму. Идет формирование науки логики, исследующей законы и операции правильного мышления, «а вместе с нею и теории аргументации – дисциплины, изучающей технику убеждения»¹.

¹ А.А. Ивин, *Теория и практика аргументации: учебник для бакалавров*, Москва 2013, с. 14.

Стоит отметить, что интерес к теории аргументации предполагает определенную социальную среду. Он возникает в обществе, в котором существует потребность убеждения посредством речи, а не посредством принуждения, насилия и т.д. Развитие теории аргументации предполагает формирование демократического жизнеустройства, в котором слово выступает основным средством воздействия на умы и души людей.

Теория аргументации достигла расцвета в Древней Греции, но уже в Древнем Риме, как только демократия начала постепенно свертываться, теория аргументации приходит в упадок.

Первыми учителями красноречия в Древней Греции были Тисий и Кораск, которые ввели в обиход понятие плана ораторской речи и осуществили схематизацию содержания речи. Постепенно формировался целый комплекс приемов убеждения аудитории. Сократ сравнивал эти приемы с приемами борьбы. Теория аргументации как обучение способам победить противника в состязании за доверие слушателей рассматривалась как искусство интеллектуальной борьбы.

Значительных успехов в исследовании искусства убеждения и в обучении ему добились философы-софисты, которые первыми стали брать плату за обучение.

Софисты осмыслили речь как искусство, подчиняющееся определенным приемам и правилам, они подчеркнули, что она далеко не всегда копирует реальность, но допускает ложь и обман. Протагор настаивал на том, что «человек есть мера всех вещей», и что как кому кажется, так оно и есть на самом деле, он уверял, что может заставить слушателя в корне изменить свои убеждения по любому вопросу. Горгий, в свою очередь, выдвинул идею условности человеческого знания, мнения, из чего следует, что с помощью слов можно менять представления слушателя в соответствии с целями оратора. Софисты не стремились выяснить в споре истину, они ставили целью выдать слабое за сильное, а сильное – за слабое, не заботясь о том, как все обстоит на самом деле.

Острую полемику с софистами развернул Сократ, который считал, что настоящего искусства речи «нельзя достичь без познания истины, да и никогда это не станет возможным».

Платон в отличие от софистов полагал, что в содержании речи главное постигнуть суть предмета, определить, к какому роду относится то, о чем оратор собирается говорить.

Возникновение теории аргументации можно связывать с написанием Аристотелем книги «Риторика». Он определил теорию аргументации как «способность находить возможные приемы убеждения относительно каждого предмета». Другими словами, эта наука должна исследовать уни-

версальные, не зависящие от обсуждаемых объектов способы, или приемы убеждения.

Аристотель выделил три фактора, определяющих убедительность речи:

- характер самой речи;
- особенности говорящего;
- особенности слушающих.

Он ведет разговор преимущественно о внешних факторах убеждения, и почти не рассматривал внутренние, связанные с самой речью. А как раз исследование внутренних факторов должно быть определяющим в теории аргументации.

Античность настаивала на исключительном значении для убеждения логического доказательства, кроме того происходило пренебрежение опытом, эмпирическим подтверждением выдвигаемых идей. Эти две особенности привели риторику к многовековому застою.

Со времен Цицерона теория аргументации как наука остановилась в своем развитии. Из искусства убеждающей речи теория аргументации все больше превращалась в искусство красноречия.

В Средние века убедительность речи «определяется количеством приведенных в ней логически правильных доказательств и используемыми в ней словесными украшениями»².

Возрождение теории аргументации началось в середине XX века. Она восстановила то позитивное, что было в «античной риторике», «стала уделять особое внимание эмпирическому обоснованию, а также обоснованию путем ссылки на традицию, здравый смысл, интуицию, веру, вкус и т.п.»³.

В настоящее время теория аргументации лишена единой парадигмы. Ее история напоминает историю логики. До середины XX века ее основное содержание мало чем отличалось от того, что было сделано в период античности.

В классическом своем смысле выражение «теория аргументации» означает теорию способов убеждения. Ее внимание сосредоточено на содержании убеждений, а не на том эмоциональном фоне, на котором они возникают и существуют.

Наш повседневный язык выполняет многие задачи. Мы не только передаем определенную информацию, но и выражаем свои чувства, воздействуя на тех, к кому обращена наша речь.

² Там же, с. 19.

³ Там же.

Убеждение не является чистой информацией. Оно столь же насыщено, как и сама человеческая жизнь, и окружающая нас действительность.

В формировании убеждения используются все возможности языка.

Теория аргументации должна учитывать все три составляющие ситуации речевого убеждения:

- речь, призванную внушить определенные убеждения;
- говорящего, или оратора;
- аудиторию, к которой обращена речь⁴.

Факторы, которые влияют на убедительность речи можно разделить на внутренние, связанные с содержанием речи, и внешние, касающиеся говорящего (оратора) и аудитории. Внутренние факторы называются также способами аргументации или убеждения. Они являются основными в процессе убеждения. Научная аргументация использует главным образом внутренние, а не внешние факторы.

Внешним факторам убеждения посвящена обширная научная и популярная литература. Можно выделить хорошо известные работы Д. Карнеги, посвященные психологическим аспектам взаимоотношений оратора и аудитории.

Ключевой своей задачей теория аргументации ставит задачу изучения способов убеждения, оставляя на периферии другие менее важные вопросы, связанные с убеждением.

Способы аргументации остаются пока недостаточно исследованными. В частности, известный российский специалист профессор А.А. Ивин предлагает использовать в качестве общего основания классификации характер аудитории, на которую способно распространяться воздействие аргументации. Исходя из данного основания все способы аргументации можно разделить на универсальные и неуниверсальные, или контекстуальные⁵.

Универсальная аргументация применима в любой аудитории. К универсальным способам убеждения относятся прямое эмпирическое подтверждение (в частности подтверждение следствий), многообразные способы теоретической аргументации: логическое обоснование, системная аргументация, методологическая аргументация и др.

Неуниверсальная, или контекстуальная, аргументация эффективна лишь в определенной аудитории. Данные способы убеждения охватывают аргументы к традиции и авторитету, к интуиции и вере, к здравому смыслу и вкусу и др.

4 Там же, с. 27.

5 Там же, с. 29.

Граница между универсальной и контекстуальной аргументацией относительна.

Универсальную аргументацию иногда характеризуют как «рациональную», а «контекстуальную» – как «нерациональную». Такое различие не является оправданным. Как отмечает профессор А.А. Ивин, «оно резко сужает сферу «рационального», исключая из нее большую часть гуманитарных и практических рассуждений»⁶. Контекстуальная аргументация должна быть принята как необходимая составная часть рациональной аргументации. Стоит учитывать, что особенности мышления человека и его возможности определяются эпохой.

Как отмечалось, все многообразные способы универсальной аргументации можно разделить на эмпирические и теоретические.

Неотъемлемым элементом эмпирической аргументации является ссылка на опыт, на эмпирические данные.

Теоретическая аргументация опирается на рассуждения и не пользуется непосредственно ссылками на опыт.

Различие между эмпирической и теоретической аргументацией относительно.

Ядро приемов эмпирической аргументации составляют способы эмпирического обоснования знания, называемые также (эмпирическим) подтверждением, или верификацией.

Подтверждение может быть прямым, или непосредственным, и косвенным.

Прямое подтверждение – это непосредственное наблюдение тех явлений, о которых говорится в обосновываемом утверждении⁷. Наиболее универсальным способом подтверждения в опыте является косвенное подтверждение – выведение из обосновываемого положения логических следствий и их последующая опытная проверка⁸. При этом подтверждение следствий оценивается как свидетельство в пользу истинности самого положения.

Если ограничить круг способов обоснования утверждений их прямым или косвенным подтверждением в опыте, то окажется непонятным, каким образом все-таки удастся переходить от гипотез к теориям, от предположений к истинному знанию. Эмпирическое обоснование должно быть дополнено теоретическим обоснованием. Опыт при всей его важности и незаменимости не дает абсолютной гарантии истинности полученного знания.

⁶ Там же, s. 30.

⁷ Там же, s. 33.

⁸ Там же, s. 37.

Из разных способов теоретической аргументации важное значение имеют: логическая аргументация (выведение обосновываемого утверждения из других, ранее принятых утверждений), системная аргументация (обоснование утверждения путем включения его в хорошо проверенную систему утверждений, или теорию), принципиальная проверяемость и принципиальная опровержимость (демонстрация принципиальной возможности эмпирического подтверждения и эмпирического опровержения обосновываемого утверждения), условие совместимости (показ того, что обосновываемое положение находится в хорошем согласии с законами, принципами и теориями, относящимися к исследуемой области явлений), методологическая аргументация (обоснование утверждения путем ссылки на тот надежный метод, с помощью которого оно получено)⁹.

Одним из важных способов теоретической аргументации является логическое доказательство.

Доказательство – это выведение обосновываемого положения из иных, ранее принятых положений. В доказательстве различают тезис – утверждение, которое надо доказать, и основание, или аргументы, – те утверждения, с помощью которых обосновывается тезис. Понятие доказательства всегда предполагает указание посылок, на которые опирается тезис, и тех логических правил, по которым осуществляются преобразования утверждений в ходе доказательства¹⁰. Никакие приемы и красноречие не способны помочь, если нет хорошо обоснованных идей и убедительных доказательств.

Доказательство представляет собой определенного рода умозаключение или цепочку умозаключений. Все, что в логике говорится об умозаключениях имеет прямое отношение к доказательству. Доказательства применимы во всех областях рассуждений и в любой аудитории.

Важным способом теоретического обоснования является системная аргументация, под которой понимается – соответствие вновь выдвигаемого положения уже принятым утверждениям, согласие его с некоторыми общими принципами, подобными принципу привычности, методологическая аргументация¹¹. Общие утверждения, научные законы, принципы и т.п. не могут быть обоснованы чисто эмпирически, путем ссылки только на опыт. Они требуют также теоретического обоснования, опирающегося на рассуждение и отсылающего к другим принятым утверждениям. Без этого нет ни абстрактного теоретического знания, ни хорошо обоснованных убеждений. Системная аргументация – обоснование утверждения путем

⁹ Там же, s. 32.

¹⁰ Там же, s. 62.

¹¹ Там же, s. 85.

включения его в качестве составного элемента в кажущуюся хорошо обоснованную систему утверждений, или теорию¹². Утверждение, ставшее элементом теории, опирается уже не только на отдельные факты, но во многом также на широкий круг явлений, объясняемых теорией, на предсказание ею новых, ранее неизвестных эффектов, на связи ее с другими теориями. Анализируемое положение, включенное в теорию, получает ту эмпирическую и теоретическую поддержку, какой обладает теория в целом.

От обосновываемого утверждения требуется, чтобы оно находилось в согласии с фактическим материалом, на базе которого и для объяснения которого оно выдвинуто. Должно выполняться условие совместимости – обосновываемое утверждение должно соответствовать имеющимся в рассматриваемой области законам, принципам, теориям.

Как известно, метод – это система предписаний, рекомендаций, предостережений, образцов и т.п., указывающих, как сделать что-то. В свою очередь, методологическая аргументация – это обоснование отдельного утверждения или целостной концепции путем ссылки на тот надежный метод, с помощью которого получены обосновываемое утверждение или отстаиваемая концепция¹³.

Универсальные способы убеждения, подобные обращению к опыту и логическому обоснованию, применимы в любой аудитории. Наряду с универсальной аргументацией широко используется также неуниверсальная (контекстуальная, ситуативная) аргументация, эффективная не в любой, а лишь в некоторых аудиториях.

Исторический характер человеческого существования предполагает, что свои основные жизненные проблемы человек решает, опираясь не столько на универсальные, сколько на контекстуальные, зависящие от времени и от среды доводы. На контекстуальной аргументации держатся в конечном счете мораль, религия, право и другие социальные институты. Из всех контекстуальных аргументов наиболее употребим и значим аргумент к традиции.

Традиция представляет собой анонимную, стихийно сложившуюся систему образцов, норм, правил и т.п., которой руководствуется в своем поведении достаточно обширная и устойчивая группа людей¹⁴. Традиция может быть настолько широкой, что охватывает все общество в определенный период его развития. Наша повседневная жизнь во многом опирается

¹² Там же, s. 86.

¹³ Там же, s. 101.

¹⁴ Там же, s. 117.

на традицию, и обращение к ней – стандартный прием практической аргументации.

Аргумент к авторитету – это ссылка на мнение или действия лица, прекрасно зарекомендовавшего себя в данной области своими суждениями или поступками¹⁵. Конечно, ссылка на авторитет, на сказанное или написанное кем-то не относится к универсальным способам обоснования. Возможности человека ограничены, он не может все проанализировать и проверить. Он вынужден полагаться на мнения и суждения других. Стоит помнить, что из напечатанного и сказанного ранее можно встретить и небылицы, поэтому нет оснований воспринимать напечатанное некритично.

Может использоваться и интуитивная аргументация как ссылка на непосредственную, интуитивную очевидность выдвигаемых положений. Известно, что интуиция – прямое усмотрение истины, постижение ее без всякого рассуждения и доказательства¹⁶. В чистом виде интуитивная аргументация является редкостью.

Интуиции близка вера – глубокое, искреннее, эмоционально насыщенное убеждение в справедливости какого-то положения или концепции. Вера заставляет принимать положения за достоверные и доказанные без критики и обсуждения. Как и интуиция, вера субъективна.

Здравый смысл играет особую роль в гуманитарной аргументации и при обсуждении проблем, касающихся жизнедеятельности человека. Здравый смысл примерным образом характеризуется как общее, присущее каждому человеку чувство истины и справедливости, приобретаемое с жизненным опытом. Здравый смысл в основе своей не является знанием. Это способ отбора, благодаря которому в знании различаются главное и второстепенное и обрисовываются крайности. Аргумент к здравому смыслу – это обращение с целью поддержки выдвигаемого положения к чувству здравого смысла, несомненно имеющемуся у аудитории¹⁷.

Аргументация к вкусу – это обращение к чувству вкуса, имеющемуся у аудитории и способному склонить ее к принятию выдвинутого положения. Вкус касается только совершенства каких-то вещей и опирается на непосредственное чувство, а не на рассуждение¹⁸.

Аргументация – разновидность человеческой деятельности и руководствуется определенными правилами и принципами. Она может быть корректной и некорректной. Корректной она будет, если не нарушаются

¹⁵ Там же, s. 124.

¹⁶ Там же, s. 133.

¹⁷ Там же, s. 148.

¹⁸ Там же, s. 151.

определенные требования к ней в сложившейся области, и наоборот, если не соблюдены процедуры обоснования, нарушен процесс коммуникации и т.п. Нормы, распространяющиеся на аргументацию как сферу человеческой деятельности разнородны и многочисленны. В силу этого граница между корректной и некорректной очень условна и меняется от одной области аргументации к другой. Прием аргументации корректный в пропаганде может быть некорректным в научной аргументации.

Некоторые некорректные приемы аргументации, которые часто используются и получили имена¹⁹.

Аргумент к аудитории – попытка опереться на мнения, чувства и настроения аудитории вместо обоснования тезиса объективными доводами. В этом случае человек обращается не к партнеру по спору, а к другим участникам и стремится привлечь их на свою сторону, апеллируя к их чувствам, а не к разуму.

Аргумент к личности – приписывание оппоненту недостатков, реальных или мнимых, представляющих его в смешном свете, бросающих тень на его умственные способности, подрывающих доверие к его рассуждениям. Как правило, сущность спора уходит на второй план, а предмет обсуждения становится личность оппонента.

Аргумент к массам – попытка взволновать широкий круг людей, используя их групповой эгоизм, национальные или расовые предрассудки, давая лживые обещания т.п. Этот аргумент часто называют демагогией.

Аргумент к человеку – использование в поддержку своей позиции оснований, выдвигаемых противной стороной в споре или вытекающих из принимаемых ею положений.

Аргумент к тщеславию – расточение неумеренных похвал противнику в споре в надежде, что тронутый комплиментами он станет покладистой.

Аргумент к несмелости или к авторитету – обращение в поддержку своих взглядов к идеям и именам тех людей, с кем оппонент не посмеет спорить.

Аргумент к силе – угроза неприятными последствиями, в частности угроза применения насилия или прямое употребление каких-то средств принуждения.

Аргумент к незнанию или невежеству – ссылка на неосведомленность, а то и невежество оппонента в вопросах, относящихся к существу спора.

Аргумент к жалости – возбуждение в другой стороне жалости и сочувствия.

¹⁹ Там же, s. 195-198.

Все перечисленные аргументы являются некорректными способами защиты своей позиции.

В аргументации недопустимы и такие уловки, как умышленный уход от темы, длинные рассуждения о вещах, не имеющих отношения к обсуждаемым вопросам, попытки запутать основную мысль в различных подробностях, чтобы незаметно переключить внимание аудитории на выигрышные моменты и т.п. Указанные разновидности некорректных аргументов не исчерпывают всей области некорректной аргументации. Отнесение конкретного аргумента к корректным или некорректным во многих случаях зависит от ситуации, в которой он используется.

Способы универсальной (эмпирической и теоретической) и контекстуальной аргументации составляют основу всех способов аргументации, но ими не исчерпывается множество возможных приемов убеждения.

Аргументация является неотъемлемой частью дискуссии.

В свою очередь, организация дискуссии в процессе проведения занятий является эффективным средством активизации познавательной деятельности обучающихся.

Как отмечает профессор М.А. Кремень, «дискуссия – это коллективное исследование проблемы, в которой каждая сторона, оппонировав, опровергая мнение собеседника (противника), аргументирует (отстаивает) свою позицию (концепцию) и претендует на достижение цели (истины)»²⁰. Это определение подходит к понятиям: беседа, диалог, прения, дебаты, спор и полемика. Если участники дискуссии не владеют культурой ее проведения, то они сбиваются с истинного пути и переходят на эмоциональный уровень.

Выясним основные принципы организации дискуссии. Их знание способствует правильному взаимодействию сторон.

Первый принцип: содействие возникновению альтернативы. Основанием этого принципа является метод анализа. Данный принцип обязывает ведущего способствовать плюрализму мнений. Без альтернативы нет противоположности, а следовательно развития дискуссии и разрешения противоречия. Пренебрежение им ведет к монополии на пути решения той или иной проблемы.

Второй принцип: конструктивная критика. Он обязывает нас проверять на прочность любую альтернативу, разрушать стереотипы и не допускать распространения ложных мнений. Конструктивной критика является

²⁰ М.А. Кремень, *Практическая психология управления: пособие для студентов вузов*, Минск 2011, с. 281.

тогда, когда обосновывается «почему нет». Без нее наука и общественная практика приходит к застою.

Третий принцип: обеспечение социальной защищенности личности. Принцип предполагает гарантии обеспечения права людям на защиту в случае преследования за критику²¹.

Процесс поиска истины в мыслительной деятельности проходит фазы дискуссии:

1. Информирование. Это вступительное слово ведущего, задача которого четко обозначить проблему, чтобы завязать дискуссию.
2. Аргументация. На данном этапе докладчики аргументировано обосновывают альтернативы и стремятся к достижению своих целей. Задача ведущего следить за научной достоверностью выводов и исчерпывающим доказательством истины.
3. Замечания. Данная фаза включает вопросы, сомнения и возражения оппонентам, докладчикам и выступающим.
4. Опровержение. Это предполагает ослабление ошибочного мнения, недопущение его распространения.
5. Критика. Фазы опровержения и критики часто совпадают. Необходимо знать приемы конструктивной критики, уметь парировать аргументацию другой стороны.
6. Контраргументация. Защита альтернативы после критического анализа. «Контр» означает противодействие, исключающее предложенную альтернативу. Управляя дискуссией, ведущему следует добиваться, чтобы критика носила конструктивный характер. Это важное условие качественного продвижения в процессе познания.
7. Выработка решения. На данном этапе ведущему необходимо сделать обобщение, оценить степень достижения истины. У участников дискуссии на этом этапе складывается представление, кто ближе к истине. Важно отметить положительные и отрицательные моменты в аргументации сторон.
8. Завершение. Конец обсуждения проблемы предполагает принятие решения. Когда у участников не вырабатывается единое мнение, то ведущий берет на себя ответственность поставить точку в споре, определить чья позиция отличается более сильной аргументацией, имеет научную и практическую ценность²².

²¹ Там же, с. 282-283.

²² Там же, с. 283-284.

Дискуссия ведется с различными целями.

Стратегические цели: обмен мнениями, выработка приемлемого решения для всех сторон, согласие по проблеме, поиск выхода из сложного положения, анализ ситуации, поиск истины, получение дополнительного знания, отбор конструктивных предложений, пополнение банка идей.

Тактические цели: могут быть конструктивными и спекулятивными. Конструктивные цели: систематизация знаний о предмете, сплочение сторонников, расширение круга единомышленников и привлечение заинтересованных, оценка путей дальнейшего развития, выработка позиции коллектива, выявление общественного мнения, опровержение ненаучных знаний, защита конструктивной идеи, формирование устойчивого интереса к проблеме, привлечение сторонников к активному сотрудничеству. Спекулятивные цели непримиримых противников: создание препятствий и заведение проблемы в тупик, истощение интеллектуальных сил соперников, дискредитация инакомыслящих, нейтрализация сопротивляющихся, публичное осмеяние оступившихся, введение в заблуждение аудитории, усугубление разногласий и т.д.²³

Именно методологические аспекты аргументации, рассмотренные выше в процессе осуществления дискуссии играют важнейшую роль. Пособие по дисциплине *Теория аргументации*, по мнению А.А. Ивина, является наукой о способах убеждения, о тех многообразных приемах воздействия на аудиторию, которые позволяют изменять убеждения последней.

Важной разновидностью аргументации являются переговоры. Это общение переговаривающихся сторон. Задача каждой из сторон убедить другую сторону в своей правоте и приемлемости предлагаемых ею решений. Переговоры являются своего рода искусством, которое дается не каждому, но которому можно в определенной мере научиться. Стоит овладеть основными требованиями к процессу переговоров. Целесообразно начинать с самых простых, которые касаются принципов эффективной коммуникации людей.

Первое правило: в процессе общения, и в частности в ходе убеждения, соблюдайте так называемый «принцип вежливости» или «принцип взаимной вежливости». Принцип вежливости предполагает выполнение следующих требований: максима такта, максима великодушия, максима одобрения, максима скромности, максима согласия, максима симпатии. Принцип вежливости опирается, в первую очередь, на насчитывающую многие тысячелетия практику успешной коммуникации.

²³ Там же, с. 285.

Второе правило: искренне интересуйтесь другими людьми. Если вы хотите, чтобы люди испытывали радость от общения с вами, вы сами должны испытывать радость, соприкасаясь с ними.

Третье правило: будьте хорошим слушателем, при этом поощряйте своих собеседников говорить о самих себе. Полезно дать собеседнику высказаться с начала и до конца, даже если его рассуждения временами кажутся вам неинтересными.

Четвертое правило: старайтесь говорить о том, что интересует вашего собеседника. Самый верный путь к сердцу человека – это беседа с ним о том, что он ценит превыше всего.

Пятое правило: внушайте вашему собеседнику сознание его значительности, причем делайте это искренне. Человек ищет одобрения со стороны тех, с кем он общается, точно также, как каждый из нас желает признания окружающими наших подлинных достоинств.

Шестое правило: проявляйте уважение к мнению своего собеседника, избегайте говорить человеку, что он неправ. Если человек ошибается, можно дать понять ему, что он не прав, взглядом, интонацией или жестом.

Седьмое правило: драматизируйте свои идеи, подавайте их эффектно. Просто констатировать истину или правильное решение во многих случаях стало уже недостаточным.

Восьмое правило: старайтесь задавать собеседнику вопросы, вместо того чтобы ему приказывать. Вряд ли кто-нибудь любит, когда ему прямолинейно приказывают.

Девятое правило: демонстрируйте открытость, почаще улыбайтесь и, если это вам удастся, шутите. Открытость – одно из несомненных преимуществ человека, вступающего в процесс коммуникации.

Десятое правило: следует помнить, что имя человека – это один из самых приятных и самых важных для него звуков. Обычного человека больше интересует его собственное имя, чем любые другие имена в мире²⁴.

Только практическое применение вышеизложенных правил позволяет превратить абстрактную теорию аргументации в практическое искусство убеждения.

Убедить, а тем более переубедить кого-либо – сложная задача. Для ее решения необходимо соблюдать следующие принципы:

1. Принцип формулировки конкретной цели выступления. Цель убеждающей презентации – сформулировать или изменить мнение слушателей.

²⁴ А.П. Панфилова, *Имидж делового человека: учебное пособие*, Санкт-Петербург 2007, s. 229-236.

2. Принцип адаптации к установкам слушателей. Установка – это позитивные или негативные устойчивые чувства, связанные с человеком, объектом или вопросом.
3. Принцип хороших доводов или доказательств. Убедить аудиторию легче, когда выступающий на презентации владеет разумными доводами и доказательствами в поддержку своих целей. Довод – это заявление, объясняющее, почему предложение оправдано.
4. Принцип организации доводов в соответствии с установками аудитории. Отбирая доводы, необходимо прогнозировать реакцию слушателей.

Таким образом, знание и использование преподавателями теоретических и практических аспектов аргументации, знание правил организации дискуссии, принципов эффективной коммуникации со слушателями будет способствовать оптимизации образовательного процесса, активизации познавательной деятельности обучающихся, а также наиболее эффективному формированию у них профессиональных компетенций, и соответственно, успешной педагогической деятельности.

Литература

- Белова А.Д., *Лингвистические основы аргументации*, Киев 2003.
- Ивин А.А., *Теория и практика аргументации: учебник для бакалавров*, Москва 2013.
- Кремень М.А., *Практическая психология управления: пособие для студентов вузов*, Минск 2011.
- Леонтьев А.А., *Психология общения: учеб. пособие*, Москва 2008.
- Москвин А.А., *Аргументативная риторика: теоретический курс для филологов*, Ростов-на-Дону 2008.
- Нишнева Н.Н., *Искусство речи*, Минск 2000.
- Нишнева Н.Н., *Риторика. Культура мышления*, Минск 2002.
- Нишнева-Ксенофонтова Н., *Культура речи. Практические занятия. Методические рекомендации*, Минск 2005.
- Панасюк А.Ю., *Как убеждать в своей правоте: Современные психотехнологии убеждающего воздействия*, Москва 2002.
- Панфилова А.П., *Имидж делового человека: учебное пособие*, Санкт-Петербург 2007.
- Старченко А., Бовао Ш., *К вопросу о научном статусе теории аргументации*, „Вестник Московского университета. Серия 7. Философия” 1985, № 5.
- Стернин И.А., *Основы речевого воздействия: учеб. издание*, Воронеж 2012.
- Blair J.A., *Tindale's Acts of arguing: A rhetorical model of argument*, „Informal Logic” 2000, Vol. 20 (2).
- Nizhneva N.N., Zaniewski J., *Stylistic gambit*, „Edukacja dla przyszłości” 2012, t. 9.

Nizhneva Natallia, Zaniewski Jan, Nizhneva-Ksenafontava Nadzeya, *Linguistic gambit: an introduction to the study of language*, Bialystok 2012.

Tindale C.W., *Rhetorical Argumentation: Principles of Theory and Practice*, SAGE Publications 2004.

dr hab. Magdalena Olpińska-Szkiełko

Uniwersytet Warszawski

Wydział Lingwistyki Stosowanej, Instytut Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej
tel. (22) 553 42 82

e-mail: m.olpinska@uw.edu.pl

LINGWISTYCZNE PODSTAWY UCZENIA JĘZYKÓW OBCYCH NA ETAPIE PRZEDSZKOLNYM

STRESZCZENIE

Z chwilą wejścia w życie nowej podstawy programowej wychowania przedszkolnego, nauczanie pierwszego języka obcego na etapie przedszkolnym – będzie to zapewne w większości przypadków język angielski – stanie się obowiązkowe i powszechne. Z tego względu opracowanie podstaw dydaktyki języka obcego na tym etapie edukacyjnym, podobnie jak opracowanie ram programowych kształcenia nauczycieli oraz przygotowanie odpowiednich materiałów dydaktycznych, stanowi palącą potrzebę. W moim przekonaniu nie wystarczy bowiem „przenieść” zasad metodyki nauczania języka obcego na etapie wczesnoszkolnym (klasy 1-3) do przedszkola lub też „dopasować” te zasady do specyfiki edukacji przedszkolnej poprzez uproszczenie lub/i ograniczenie oferty językowej. Dydaktyka językowa na etapie przedszkolnym musi uwzględniać fakt, iż różnice w poziomie rozwoju językowego (w języku ojczystym), poznawczego, emocjonalnego czy społecznego pomiędzy dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym są zasadnicze. Z jednej strony dzieci w wieku przedszkolnym nie rozwinęły jeszcze wielu umiejętności, jakie w coraz większym stopniu posiadają dzieci w wieku szkolnym, z drugiej strony wiek przedszkolny (3-5 lat) to etap bardzo intensywnego rozwoju językowego, tzw. okres szczególnej wrażliwości językowej, w którym dzieci do nauki drugiego języka mogą jeszcze stosować strategie, które pozwalają im na skuteczne opanowanie języka pierwszego. Współczesny stan badań lingwistycznych, w szczególności badań nad procesami akwizycji pierwszego języka oraz drugiego języka w warunkach naturalnych, a także badań glottodydaktycznych, pozwala na sformułowanie wniosków i postulatów dotyczących zasad dydaktycznych nauczania języków obcych na etapie przedszkolnym. Ich prezentacja jest celem mojego artykułu.

Słowa kluczowe: uczenie, język obcy/drugi, akwizycja języka pierwszego, dwujęzyczność, okres szczególnej wrażliwości językowej, zintegrowany rozwój umiejętności, nauczanie zintegrowane

SUMMARY

Linguistic Fundamentals of Second/Foreign Languages Teaching at Pre-School Level

The article deals with the implications of the linguistic study of the first language acquisition, bilingualism and bilingual education in second/foreign language teaching in the earliest educational stage i.e. in pre-school children. The article touches upon the didactic and methodological problems of language teaching at that level. English teaching materials for young learners are analyzed and compared with Polish integrated learning materials. The analysis results in some conclusions for the didactic process. In the context of the theoretical issues, some principles for the composing of didactic materials, teaching forms and activities, adequate tasks and contents of a language lesson are described.

Key words: learning, teaching, second language, foreign language, first language acquisition, bilingualism, sensitive period in language acquisition, integrated language skills development, integrated teaching

Przedmiotem mojego artykułu są lingwistyczne i psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języka obcego/drugiego na etapie przedszkolnym. Moje rozważania rozpocznę od wyjaśnienia kilku podstawowych pojęć, do których będę się odnosić w dalszej części artykułu.

Naukowym badaniem procesów, przebiegających podczas nauki języka zajmuje się samodzielna dyscyplina naukowa zwana glottodydaktyką¹. Glottodydaktyków zajmują zarówno procesy nauczania, jak i uczenia się języków, wspólnie określanych mianem procesów uczenia. Zatem, mówiąc o uczeniu języka drugiego/obcego w przedszkolu, będę odnosić się do zagadnień związanych zarówno z nauczaniem, jak i z uczeniem się tego języka. Na podstawie badań i obserwacji naukowej procesów akwizycji językowej glottodydaktyka dąży do znalezienia odpowiedzi na pytanie, jak uczynić proces uczenia języka bardziej efektywnym i skutecznym². Odpowiedź na to pytanie nie jest możliwa bez odwołania się do osiągnięć lingwistyki, ponieważ wiedza lingwistyczna funduje w znacznej mierze wiedzę glottodydaktyczną. W tym miejscu chciałabym wyraźnie zaznaczyć,

¹ Por. F. Gruzca, *Lingwistyczne uwarunkowania i implikacje glottodydaktyki*, [w:] *Rola językoznawstwa w metodyce nauczania języka obcego*, H. Kordela, T. Zygmunt (red.), Chełm 2007, s. 22.

² Ibidem, s. 16-17.

że używając w dalszej części artykułu określenia *lingwistyka*, czy *lingwistyczny*, będą odnosić się zarówno do badań lingwistycznych, jak i psycholingwistycznych w ich „tradycyjnym” rozumieniu. Współczesna lingwistyka (kognitywna, a w szczególności antropocentryczna teoria języków, która stanowi podstawę moich rozważań) uznaje nierozzerwalność języków i ich nosicieli – ludzi: mówców i słuchaczy³. Obejmuje ona zatem zakresy zagadnień badawczych utożsamiane zarówno z dziedziną lingwistyki, jak i psycholingwistyki. Lingwistyka jest dziedziną tradycyjnie zajmującą się naukowym badaniem języków ludzkich i próbującą wyjaśnić, czym owe języki są. Niemniej jednak lingwiści (kognitywni) badający specyficzne właściwości językowe ludzi jako mówców i słuchaczy są przecież także „psycholingwistami”. Psycholingwistyka jest bowiem nauką badającą ludzkie działania językowe – jest nauką o „językowym zachowaniu i doświadczeniu”⁴. Celem jej badań jest między innymi wyjaśnienie, jak to się dzieje, że człowiek przyswaja język, aby móc się nim „posługiwać” w procesie komunikacji.

Ponadto muszę zaznaczyć, iż traktuję wyrażenia *język obcy* i *język drugi* jako synonimy. Wynika to ze specyfiki wybranego przeze mnie jako przedmiot rozważań etapu edukacyjnego i wieku uczących się. Współczesne badania nad akwizycją językową jednoznacznie wskazują na to, że wczesne lata życia człowieka, czyli czas od narodzin do ok. 6-8 lat, można uznać za tzw. okres szczególnej wrażliwości językowej. Jest to czas intensywnej nauki języka pierwszego/ojczystego, a także czas, w którym kolejny język może się bardzo dobrze rozwijać: „w wieku przedszkolnym i we wczesnym wieku szkolnym języki obce są przyswajane w odpowiednich warunkach łatwiej, szybciej i skuteczniej niż w wieku późniejszym”⁵. W tym okresie język obcy/drugi może być nabywany „jak język ojczysty”, ponieważ dzieci mogą, ucząc się drugiego języka, korzystać ze swoich wrodzonych „zdolności uczenia się języka”, tych samych, które pozwoliły im tak skutecznie opanować ich język pierwszy⁶.

3 Por. m.in. F. Grucza, *Zagadnienia ontologii lingwistycznej: o językach ludzkich i ich (rzeczywistym) istnieniu*, [w:] *Opuscula logopedica in honorem Leonis Kaczmarek*, Lublin 1993; F. Grucza, *Język, ludzkie właściwości językowe, językowa zdolność ludzi*, [w:] *Człowiek w perspektywie ujęć biokulturowych*, J. Piontek, A. Wiercińska (red.), Poznań 1993; F. Grucza, *Języki ludzkie a wyrażenia językowe, wiedza a informacja, mózg a umysł ludzki*, [w:] *Podjęcia kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*, F. Grucza, M. Dakowska (red.), Warszawa 1997.

4 G. Rickheit i in., *Psycholinguistik*, Tübingen 2004, s. 13.

5 E. Lang, *Teoria i praktyka nauczania języków obcych w szkole podstawowej. Lingwistyczne i dydaktyczne podstawy koncepcji programu nauczania języka angielskiego i francuskiego w klasach I-IV*, [w:] *Edukacja dwujęzyczna w przedszkolu i w szkole*, M. Dakowska, M. Olpińska (red.), Studia Naukowe IKLA 22: <https://portal.uw.edu.pl/web/snikla/tomy-serii>, Warszawa 2014, s. 48.

6 Por. H. Wode, *Mehrsprachigkeit durch bilinguale Kindergärten*, Kiel 2000; H. Wode, *Frühes (Fremd) Sprachen lernen. Englisch ab Kita und Grundschule: Warum? Wie? Was bringt es?*, Kiel 2004.

W poszukiwaniu odpowiedzi na postawione wyżej pytanie o efektywność procesów uczenia języka glottodydaktyka odwołuje się do osiągnięć wielu różnych dyscyplin lingwistycznych. Najważniejszymi z nich są lingwistyczne badania nad procesami akwizycji językowej (rozwojem języka pierwszego) oraz badania nad dwujęzycznością i wychowaniem dwujęzycznym. Jak stwierdza m. in. M. Dakowska: „Badając rzeczywiste procesy mentalne warunkujące przyswajanie i użycie języka ojczystego, psycholingwiści budują nieodzowny fundament dla określenia procesów interesujących dydaktykę języków obcych”⁷, albowiem, jak wyjaśnia W. Butzkamm, „naturalne zasady akwizycji językowej (...) nie przestają działać w momencie, kiedy przenosimy się do klasy szkolnej”, jako „ulożone w uczących się i do pewnego stopnia niezależne od środowiska, rozwijają się jednak tylko w interakcji z nim”⁸. Z kolei lingwistyczne badania nad dwujęzycznością i wychowaniem dwujęzycznym dostarczają nam wskazówek, jak kształtować środowisko uczenia języka drugiego w okresie szczególnej wrażliwości językowej, aby było ono efektywne.

Podstawowa zasada wczesnego nauczania języka drugiego/obcego, jaką można sformułować na podstawie osiągnięć wspomnianych wyżej dyscyplin lingwistycznych, mówi, że uczenie tego języka, niezależnie od częstotliwości i intensywności kontaktu z nim, musi odbywać się w warunkach, które – mówiąc ogólnie – powinny możliwie w jak największym stopniu odpowiadać warunkom procesu naturalnego nabywania języka pierwszego. W tych warunkach wszystkie wypowiedzi i interakcje językowe, w których dziecko uczestniczy, są zanurzone w kontekście sytuacyjnym i komunikacyjnym, a integralną częścią rozwoju językowego dziecka jest doświadczenie i zrozumienie otaczającego je świata. Rozwój umiejętności językowych nie jest wyizolowany, lecz zintegrowany z rozwojem innych umiejętności dziecka: innych umiejętności umysłowych, ale także umiejętności fizycznych, emocjonalnych i społecznych. Wypowiedzi językowe, które dziecko słyszy w swoim otoczeniu, nie służą prezentacji określonych wyrażen i struktur językowych, lecz porozumieniu się – wypowiedzi te są autentyczne i pełnią rolę środków komunikacji.

W dalszej kolejności postaram się wyjaśnić, w jaki sposób te zasady naturalnej akwizycji językowej powinny znaleźć zastosowanie w projektowaniu procesu uczenia języka drugiego w okresie przedszkolnym.

⁷ M. Dakowska, *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa 2001, s. 15.

⁸ W. Butzkamm, *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen u. Basel 2002, s. 91, w oryginale: „Natürliche Erwerbsprinzipien (...) sind nicht in dem Augenblick außer Kraft gesetzt, in dem man sich ins Klassenzimmer begibt. [Sie] (...) sind als im Lernenden angelegte Eigengesetzlichkeiten in gewissen Grenzen unabhängig von der Umwelt, entfalten sich aber nur im Wechselspiel mit ihr. Schließlich kann Sprache nur in einer sprechenden Umwelt erworben werden”.

1. Zanurzenie wypowiedzi drugiego języka w kontekście sytuacyjnym i komunikacyjnym

Naturalna sytuacja nabywania języka pierwszego charakteryzuje się tym, że interakcje językowe, w których dziecko uczestniczy, zawsze zachodzą w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych. Podobnie sytuacja uczenia języka drugiego powinna być skonstruowana tak, by wypowiedzi języka drugiego były „zanurzone” w określonym kontekście sytuacyjnym i komunikacyjnym. Dzięki temu dzieci będą w stanie samodzielnie rekonstruować znaczenie towarzyszących tym sytuacjom wypowiedzi językowych, stosując do przyswojenia drugiego języka te same strategie, które stosowały, ucząc się wymowy, składni, morfologii i semantyki języka ojczystego, a które należą do ich wrodzonego wyposażenia językowego⁹.

W praktyce oznacza to, że wszystko, czego dotyczy interakcja językowa z dziećmi, powinno być połączone z konkretnymi działaniami i zadaniami. Dziecku, które bierze aktywny udział w różnych czynnościach, np. malowaniu, lepieniu z plasteliny, grach i zabawach ruchowych, jedynie „towarzyszą” wypowiedzi drugiego języka. Skontekstualizowane w ten sposób wyrażenia drugiego języka mogą być dzięki temu „zastosowane” w każdej dziedzinie codzienności przedszkolnej. Czynności językowe realizowane w drugim języku mogą być wplecione w zajęcia muzyczne, plastyczne czy sportowe. Stałe zwroty językowe mogą również towarzyszyć powtarzającym się codziennie, rutynowym procedurom w przedszkolu, takim jak jedzenie, spacer, sprzątanie itp. Kontekst użycia wypowiedzi drugiego języka nie powinien być natomiast tworzony w języku ojczystym dzieci. Nauczyciel w procesie uczenia drugiego języka nie powinien odwoływać się do języka pierwszego dzieci (ani nawet nie powinien nadmiernie upraszczać swoich wypowiedzi w drugim języku, o czym będzie mowa później), wbrew temu, że tworzenie kontekstu w języku polskim jest dość powszechnie stosowane w dostępnych na naszym rynku podręcznikach do wczesnej nauki języków obcych (języka angielskiego)¹⁰, z których kilka wybranych poddałam analizie. W podręcznikach tych np. polecenia do zadań, które mają wykonać dzieci, są tłumaczone na język polski, a często także dodatkowo objaśniane i opisywane przy pomocy wyrażenia języka polskiego: *Listen, draw and say – Posłuchaj i zaznacz [v]. Która z postaci nie przedstawiła się?*¹¹; *Draw and say – Narysuj siebie obok Pana*

⁹ Por. wyżej; H. Wode, *Mehrsprachigkeit durch bilinguale Kindergärten*, Kiel 2000; H. Wode, *Frühes (Fremd)Sprachen lernen. Englisch ab Kita und Grundschule: Warum? Wie? Was bringt es?*, Kiel 2004.

¹⁰ Zestawienie podręczników – zob. spis bibliografii.

¹¹ M. Appel, J. Zarańska, *Hocus Pocus 1*, Warszawa, 2007, Unit 1, ćw. 4.

*Tricka i przedstaw się*¹². Nauczyciele są nierzadko nawet zachęceni do używania języka polskiego, np.: *Porozmawiaj z dziećmi po polsku o swojej sali i wyposażeniu przedszkola/szkoły. Nazwijcie przedmioty, które są niezbędne do nauki (np. krzesło, stolik, kredki)*¹³. Stoi to w jawnej sprzeczności z zasadą wczesnego uczenia języka drugiego opartego na lingwistycznych badaniach nad dwujęzycznością i nauczaniem dwujęzycznym.

2. Zintegrowany rozwój umiejętności językowych, poznawczych, społecznych i motorycznych – nauczanie zintegrowane

Z obserwacji rozwoju języka pierwszego wynika bezsprzecznie, iż dziecko do rekonstrukcji znaczenia wyrażen językowych potrzebuje bogatych i różnorodnych doznań, jakich dostarcza mu jego środowisko. Aby jakieś słowo, np. „mleko”, nabrało dla dziecka sensu, dziecko musi przekonać się, jak mleko wygląda, jak smakuje, jak pachnie, jakie jest w dotyku. Inaczej mówiąc, dziecko, aby zrozumieć znaczenie słowa, musi doświadczyć tego, co to słowo nazywa, wszystkimi swoimi zmysłami. Nie inaczej odbywa się to w procesie nabywania języka drugiego w okresie szczególnej wrażliwości językowej. Dlatego tak ważne jest to, aby wczesne uczenie języka drugiego było zintegrowane z ogólnym rozwojem poznawczym, psychofizycznym, emocjonalnym i społecznym dzieci, a także z rozwojem ich języka ojczystego. Ważną zasadę dydaktyczną uczenia zintegrowanego stanowi połączenie działania językowego i niejęzykowego (o którym była mowa wyżej), a także uwzględnienie potrzeby i zdolności uczenia się dzieci poprzez własną aktywność, rozwiązywanie problemów i zabawę, uczenia się wszystkimi zmysłami i całym ciałem. Chodzi o to, aby w procesie uczenia drugiego języka wykorzystywać naturalną dziecięcą ciekawość, ogromną chęć poznania świata i gotowość do podejmowania aktywności poznawczej, a jednocześnie dostosowywać poziom stawianych dzieciom wyzwań do poziomu ich rozwoju na danym etapie.

W odniesieniu do procesu uczenia języka drugiego jesteśmy z reguły skłonni, jak się wydaje, wyrażać obawę, czy owe wyzwania poznawcze nie są – zważywszy na niedoskonałe umiejętności językowe uczących się – zbyt trudne. Analiza porównawcza materiałów dydaktycznych do wczesnej nauki języka obcego i do nauczania zintegrowanego realizowanego w języku polskim¹⁴ wykazuje, że jest

¹² M. Appel, J. Zarańska, *Hocus Pocus 1*, Warszawa, 2007, Unit 1, ćw. 5.

¹³ L. Dyson, B. Michałowski, *Our Discovery Island Starter. Książka dla nauczyciela*, Warszawa 2012, s. 24.

¹⁴ Zestawienie materiałów dydaktycznych – zob. spis bibliografii.

zupełnie odwrotnie. W podręcznikach do wczesnej nauki języka angielskiego poziom trudności zadań polegających na rozwiązywaniu problemów poznawczych (np. dopasowywanie cienia do kształtu obrazka, łączenie pasujących elementów, wykluczanie elementu nie pasującego itd.) znacznie odbiega od możliwości poznawczych dzieci, tj. od poziomu trudności zadań, jakie wykonują dzieci w tym samym wieku na zajęciach prowadzonych w języku polskim. Porównajmy dwa przykładowe zadania: w obydwu przypadkach chodzi o ten sam typ zadania – uzupełnienie brakujących części obrazka – wymagana jest synteza wzrokowa oraz sprawności manualne. W pierwszym przypadku¹⁵ (ilustracja 1) należy uzupełnić większą ilość elementów (10), nie ma „podpowiedzi” w postaci zarysu poszczególnych brakujących elementów obrazka, które dziecko musi samodzielnie wyciąć i przykleić w odpowiednim miejscu przy pomocy kleju. W drugim przypadku¹⁶ (ilustracja 2) elementów tych jest znacznie mniej (4, jedna „naklejka” znajduje się już na właściwym miejscu jako przykład prawidłowego wykonania zadania), są one znacznie łatwiejsze do odszukania na obrazku głównym i należy je uzupełnić naklejkami – są znacznie mniej wymagające pod względem manualnym. Należy też zwrócić uwagę na to, że sukces w wykonaniu obu tych zadań nie zależy w żadnym stopniu od umiejętności językowych.

Zintegrowane uczenie języka drugiego w praktyce powinno oznaczać, że niektóre treści programowe dotyczące wybranych zagadnień tematycznych, bloków tematycznych czy projektów są częściowo lub w całości realizowane w języku drugim, zaś metody i techniki pracy na zajęciach języka drugiego powinny być zbieżne z metodami i technikami pracy na zajęciach prowadzonych w języku ojczystym. Oznacza to także, że rodzaje ćwiczeń, które mogą i powinny być stosowane podczas zajęć języka drugiego w gruncie rzeczy nie powinny znacząco różnić się od tych, jakie są stosowane w celu wspierania dziecięcego rozwoju języka pierwszego i sprawności poznawczych. Zilustruje to następujący przykład z podręcznika do nauczania zintegrowanego realizowanego w języku polskim¹⁷ (ilustracja 3) dotyczący przyswajania przez dzieci i utrwalania nazw kolorów. Autorki podręcznika odwołują się w tym przypadku do znanych i bliskich dziecku – a częściowo także nowych i nieznanymi – obiektów z jego najbliższego otoczenia. Nie wymagają przy tym, jak się wydaje, aby zapamiętało ono koniecznie wszystkie nazwy tych obiektów, ani nawet tego, aby je bezbłędnie identyfikowało („korale indyka”, „glony”, „ostróżki”, „cień do powiek mamy” itd.). Zadanie dziecka polega

¹⁵ E. Zgondek, L. Kołodziej, *Entliczek Pentliczek. Kajecik 2. Pięciolatki*, Warszawa 2007, s. 60-61.

¹⁶ N. Simmons, *Ricky the Robot 2*, Oxford 2012, s. 6.

¹⁷ *Entliczek Pentliczek. Książka dla starszego przedszkolaka. Pięciolatki*, A. Bobryk, M. Krzywicka (red.), Warszawa 2007, s. 94-95.

na dopasowaniu naklejek do zbiorów obiektów w tym samym kolorze. Jeśli dziecko wykona zadanie prawidłowo, to będzie to znak, że nie tylko zna nazwę danego koloru, ale także prawidłowo go identyfikuje jako jedną z charakterystycznych cech obiektów w jego środowisku. Przykład ten jest na pierwszy rzut oka znacznie bardziej skomplikowany pod względem językowym – z powodu o wiele większej ilości „słówek”, niż przykłady z podręczników do nauki języka angielskiego¹⁸ (ilustracje 4 i 5). Jednak w tym drugim przypadku brakuje jednoznacznego odwołania do rzeczywistości pozajęzykowej – samolot jest żółty, a piłka, czerwona na jednym obrazku, na kolejnej stronie również jest żółta – choć jak wiadomo żółte samoloty są rzadkością, a piłki nie mają jednego określonego koloru, w przeciwieństwie do np. pomarańczy czy truskawki. Zadanie zaś polega na dopasowaniu nazw kolorów do obiektów nie różniących się od siebie żadną inną cechą (latawców, kwiatów). Tak więc, mimo wszystko, wydaje się, że w pierwszym przypadku – dzięki odniesieniu do dziecięcego doświadczenia w poznawaniu rzeczywistości pozajęzykowej, a także dzięki istnieniu bogatszego kontekstu językowego¹⁹ – dziecku będzie znacznie łatwiej zapamiętać prawidłowe nazwy kolorów.

3. Autentyczność i bogactwo oferty językowej

Uczenie języka drugiego w sposób zintegrowany z rozwojem sprawności niejęzykowych oznacza, że wyrażenia języka drugiego mają stać się (obok wyrażen języka ojczystego dzieci) instrumentem pogłębiania ich wiedzy i poznania świata. Aby wyrażenia języka drugiego mogły spełnić tę funkcję, ich użycie musi być autentyczne. Użycie wyrażen języka drugiego w funkcji środka komunikacji, interakcji i prezentacji treści, a nie prezentacji materiału leksykalnego samego w sobie czy struktur gramatycznych, oznacza, że wypowiedzi nauczyciela i materiały dydaktyczne nie powinny być nadmiernie upraszczane kosztem ich autentyczności komunikacyjnej i „zawartości informacyjnej”²⁰. Powinny one natomiast być zawsze silnie skontekstualizowane (o czym była mowa wcześniej), a ich percepcja powinna być intensywnie wspomagana niejęzykowo dzięki zastosowaniu wielu różnorodnych bodźców akustycznych, wizualnych, kinestetycznych, rytmicznych itd., np. poprzez bogatą gestykulację i mimikę, a także użycie wielu pomocy poglądowych, przedmiotów z bezpośredniego otoczenia dziecka,

¹⁸ M. Appel, J. Zarańska, *Hocus Pocus 1*, Warszawa, 2007, s. 18; L. Dyson, K. Pogłodzińska, *Our Discovery Island Starter*, Warszawa 2012, s. 58.

¹⁹ Por. A. Duszak, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa 1998, s. 167.

²⁰ Por. H. Wode, *Frühes (Fremd)Sprachen lernen. Englisch ab Kita und Grundschule: Warum? Wie? Was bringt es?*, Kiel, 2004.

części ubioru, zabawek i obrazków²¹. Wypowiedzi te powinny się również charakteryzować dużą liczbą powtórzeń i parafraz.

Natomiast błędem jest zarówno nadmierne redukowanie kontekstu językowego (i niejęzykowego), jak i zastępowanie różnorodności i bogactwa oferty językowej zasadą wprowadzania, wielokrotnego powtarzania i utrwalania przy zastosowaniu różnych technik ograniczonego zasobu prostych struktur leksykalnych i gramatycznych, na jakiej, jak się wydaje, w głównej mierze oparta jest obecnie metodyka wczesnego uczenia języka drugiego/obcego. Zasadę tę dobrze ilustruje następujący przykład przedstawionej w formie komiksu historii Jasia i Małgosi²² (ilustracja 6), „opowiedzianej” przy użyciu 11 słów (jeśli policzymy oddzielnie powtórzenia, rodzajniki i przyrostki, to jest to liczba 16).

4. Podsumowanie: oczekiwane efekty uczenia języka drugiego na etapie przedszkolnym

Omówione wyżej postulaty określają nieodzowne warunki powodzenia procesu nabywania drugiego języka przez uczących się w wieku przedszkolnym. Ani samo wczesne rozpoczęcie nauki drugiego języka, ani nawet sama intensywność kontaktu z drugim językiem nie stanowią bowiem gwarancji sukcesu. Przede wszystkim należy pamiętać o tym, że nauka drugiego języka na etapie przedszkolnym stanowi jedynie początek procesu akwizycji drugiego języka, który musi być kontynuowany w szkole i w późniejszym okresie (począwszy od klasy 4) uzupełniony o elementy formalnej nauki języka (rozwój kompetencji gramatycznej, ortograficznej, dyskursywnej itd.). Ponadto trzeba zdawać sobie sprawę z tego, że „widoczne” efekty uczenia języka drugiego na etapie przedszkolnym – w postaci rozwoju produktywnych sprawności językowych – mogą nie być spektakularne. Jak pokazują badania, najlepsze wyniki pod tym względem osiągnane są w programach wczesnej całkowitej immersji (*early total immersion*), w której dzieci rozpoczynające naukę w przedszkolu zostają w 100% „zanurzone w języku drugim”. Natomiast już w programach wczesnej immersji częściowej (*early partial immersion*), w których obydwa języki – język pierwszy dziecka i język drugi – są używane jako języki komunikacji w przedszkolu i w szkole (przy czym udział drugiego języka

²¹ Por. H. Wode, *Bilinguale Kindergärten: Wieso? Weshalb? Warum?*, Kiel 1998; J. Arnau, *Teacher-Pupil Communication When Commencing Catalan Immersion Programs*, [w:] *Evaluating European Immersion Programs. From Catalonia to Finland*, Ch. Lauren (red.), Vaasa 1994; E. Day, M. Shapson, *Studies in Immersion Education*, Clevedon 1996, s. 47 i n.

²² M. Appel, J. Zarańska, *Hocus Pocus 1*, Warszawa 2007, s. 20 (role Jasia i Małgosi „odgrywają” bohaterowie podręcznika – Sue i Mike).

powinien wynosić co najmniej 50%)²³, dzieci rozwijają początkowo głównie sprawności receptywne (rozumienie ze słuchu)²⁴. Jeśli kontakt z drugim językiem jest jeszcze mniej intensywny – ograniczony do jednego lub kilku spotkań w tygodniu – to właściwie w ogóle nie należy mówić o rozwoju kompetencji językowej dzieci, lecz raczej o rozbudzeniu ich zainteresowania późniejszą nauką tego języka²⁵. Niemniej jednak nie ulega wątpliwości, że procesy akwizycji drugiego języka, jeśli zostaną zainicjowane w wieku przedszkolnym – w okresie szczególnej wrażliwości językowej – zaowocują w przyszłości dziecka możliwością osiągnięcia przez nie wysokiego poziomu rozwoju kompetencji tego języka, a także korzystnym wpływem na rozwój innych jego kompetencji – w zakresie języka ojczystego oraz ogólnych umiejętności poznawczych. Wnioski te w świetle wyników badań naukowych nad dwujęzycznością i wychowaniem (nauczaniem) dwujęzycznym skłaniają do zmiany dotychczasowego sposobu myślenia. Dydaktyka nauczania języków na wczesnych etapach edukacyjnych nie powinna dłużej być traktowana jako „uproszczona wersja” tradycyjnego nauczania języków obcych, lecz uzyskać status odrębnej dyscypliny glottodydaktycznej. Zadaniem tej dyscypliny byłoby nie tylko opracowanie adekwatnych materiałów dydaktycznych, ale także tworzenie odpowiednich programów kształcenia nauczycieli, które mogłyby pociągnąć za sobą niezbędne zmiany w praktyce wczesnego nauczania języków obcych.

Bibliografia

- Arnau J., *Teacher-Pupil Communication When Commencing Catalan Immersion Programs*, [w:] *Evaluating European Immersion Programs. From Catalonia to Finland*, Ch. Lauren (red.), Vaasa 1994, s. 47-76.
- Butzkamm W., *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen u. Basel 2002.
- Dakowska M., *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa 2001.
- Day E. M., Shapson S. M., *Studies in Immersion Education*, Clevedon 1996.
- Duszak A., *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa 1998.
- Genesee F., *Learning through Two Languages. Studies of Immersion and Bilingual Education*, Cambridge 1987.
- Grucza F., *Zagadnienia ontologii lingwistycznej: o językach ludzkich i ich (rzeczywistym) istnieniu*, [w:] *Opuscula logopedica in honorem Leonis Kaczmarek*, Lublin 1993, s. 25-47.

²³ Por. F. Genesee, *Learning through Two Languages. Studies of Immersion and Bilingual Education*, Cambridge 1987, s. 1.

²⁴ Por. np. wyniki badania przeprowadzonego po roku trwania projektu wczesnej imersji częściowej w przedszkolu nr 4 w Oleśnie, M. Olpińska, *Untersuchungsbericht. Leistungen von Kindern in der bilingualen Gruppe im Kindergarten Nr. 4 in Olesno*, „Studia Niemcoznawcze” 2006, t. XXXII.

²⁵ Por. K. Kersten, *Ins Sprachbad eintauchen*, „Gehirn und Geist” 2013, nr 6, [online], www.gehirn-und-geist.artikel/1191470, 2013, s. 42.

- Grucza F., *Język, ludzkie właściwości językowe, językowa zdolność ludzi*, [w:] *Człowiek w perspektywie ujęć biokulturowych*, J. Piontek, A. Wiercińska (red.), Poznań 1993, s. 151-174.
- Grucza F., *Języki ludzkie a wyrażenia językowe, wiedza a informacja, mózg a umysł ludzki*, [w:] *Podjęcia poznawcze w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*, F. Grucza, M. Dakowska (red.), Warszawa 1997, s. 7-21.
- Grucza F., *Lingwistyczne uwarunkowania i implikacje glottodydaktyki*, [w:] *Rola językoznawstwa w metodyce nauczania języka obcego*, H. Kordela, T. Zygmunt (red.), Chełm 2007, s. 12-24.
- Kersten K., *Ins Sprachbad eintauchen*, [w:] „Gehirn und Geist” 6/2013, [online], www.gehirn-und-geist.artikel/1191470, 2013, s. 40-43.
- Lang E., *Teoria i praktyka nauczania języków obcych w szkole podstawowej. Lingwistyczne i dydaktyczne podstawy koncepcji programu nauczania języka angielskiego i francuskiego w klasach I-IV*, [w:] *Edukacja dwujęzyczna w przedszkolu i w szkole*, M. Dakowska, M. Olpińska (red.), Studia Naukowe IKLA 22: <https://portal.uw.edu.pl/web/snika/tomy-serii>, Warszawa 2014, s. 47-67.
- Olpińska M., *Untersuchungsbericht. Leistungen von Kindern in der bilingualen Gruppe im Kindergarten Nr. 4 in Olesno*, „Studia Niemcoznawcze” 2006, t. XXXII, s. 839-848.
- Rickheit G., Sichelschmidt L., Strohn H., *Psycholinguistik*, Tübingen 2004.
- Wode H., *Bilinguale Kindergärten: Wieso? Weshalb? Warum?*, Englisch Seminar und Zentrum für Mehrsprachigkeit und Sprachkontakt der Universität Kiel, Kiel 1998.
- Wode H., *Mehrsprachigkeit durch bilinguale Kindergärten*, Englisch Seminar und Zentrum für Mehrsprachigkeit und Sprachkontakt der Universität Kiel, Kiel 2000.
- Wode H., *Frühes (Fremd)Sprachen lernen. Englisch ab Kita und Grundschule: Warum? Wie? Was bringt es?* Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen FMKS e.V, Kiel 2004.

Podręczniki do nauki języka angielskiego

- Appel M., Zarańska J., *Hocus Pocus 1*, Wyd. Szkolne PWN, Warszawa 2007.
- Dyson L., Michałowski, B., *Our Discovery Island. Starter, Książka dla nauczycieli*, Pearson Central Europe, Warszawa 2012.
- Dyson L., Poglodzińska K., *Our Discovery Island. Starter*, Pearson Central Europe, Warszawa 2012.
- Heath J., *My World 1 Student's Book*, National Geographic Learning, Cengage Learning, Wyd. Nowa Era, Warszawa 2013.
- James P., *My World 1 Funbook*, National Geographic Learning, Cengage Learning, Wyd. Nowa Era, Warszawa 2014.
- Leighton J., *Captain Jack 2 Plus*, Macmillan Education, Oxford 2011.
- Medwell C., *Hello, Cheeky*, Macmillan Education, Oxford 2008.
- Selby C., *Playtime A*, Oxford University Press, Oxford 2012.
- Simmons N., *Ricky the Robot 2*, Pearson Education Limited, Oxford 2012.

Podręczniki do nauczania zintegrowanego (język polski)

- Bobryk A., Krzywicka M. (red.), *Entliczek Pentliczek. Książka dla starszego przedszkolaka. Pięć latki*, Nowa Era, Warszawa 2007.
- Dudelewicz E. M. i in., *Mam 4 latka*, Firma Księgarska Olesiejuk, Ożarów Maz. 2011.
- Dziejowska J., *Wielka Księga Tropicieli, Roczne przygotowanie przedszkolne*, WSiP, Warszawa 2013.

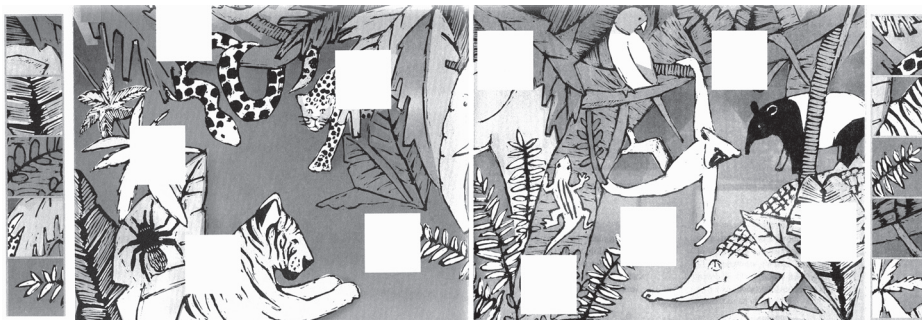
Gawrońska B., Raczek E., *Tropicele. Roczne przygotowanie przedszkolne, Karty 1 i 2*, WSiP, Warszawa 2013.

Lekan E., *Mam 5 latek*, Firma Księgarska Olesiejuk, Ożarów Maz. 2013.

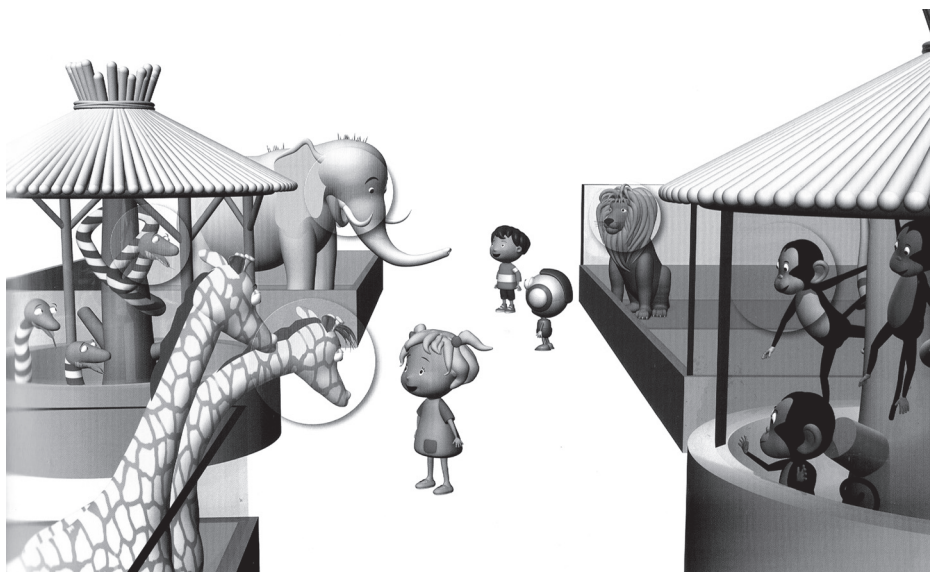
Łada-Grodzicka A., *Razem w przedszkolu. Karty czterolatka*, WSiP, Warszawa 2011.

Wiśniewska A., *Mam 4 latka*, Firma Księgarska Olesiejuk, Ożarów Maz. 2013.

Zgondek E., Kołodziej L., *Entliczek Pentliczek. Kajecik 2, Pięciolatki*, Nowa Era, Warszawa 2007.



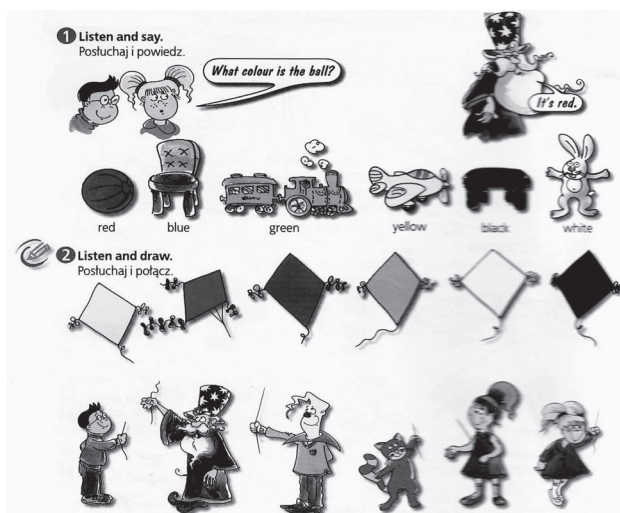
Ilustracja 1. Zwierzęta w dżungli, [w:] E. Zgondek, L. Kołodziej, *Entliczek Pentliczek. Kajecik 2. Pięciolatki*, 2007, s. 60-61.



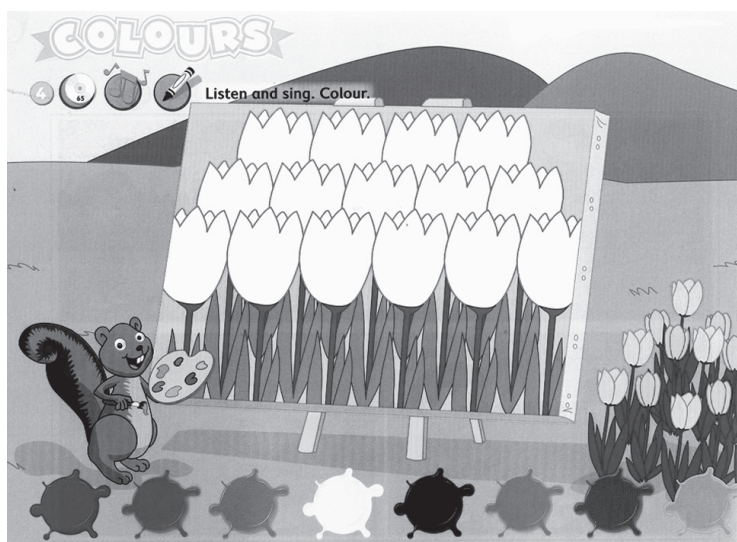
Ilustracja 2. Zwierzęta w Zoo, [w:] N. Simmons, *Ricky the Robot 2*, 2012, s. 6.



Ilustracja 3. Małgorzata Strzałkowska, *Kolory*, [w:] A. Bobryk, M. Krzywicka (red.), *Entliczek Pentliczek. Książka dla starszego przedszkolaka. Pięćiolatki*, 2007, s. 94-95.



Ilustracja 4. Kolory, [w:] M. Appel, J. Zarańska, *Hocus Pocus 1*, 2007, s. 18.



Ilustracja 5. Kolory, [w:] L. Dyson, K. Pogłodzińska, *Our Discovery Island Starter*, 2012, s. 58.



Ilustracja 6. Historia Jasia i Małgosi, [w:] M. Appel, J. Zarańska, *Hocus Pocus 1*, 2007, s. 20.

dr hab. Krzysztof Polok

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej
Wydział Społeczno-Humanistyczny, Katedra Anglistyki
tel. 602 574 561

e-mail: sworntran@interia.pl

TEACHING ENGLISH TO PRESCHOOL LEARNERS

SUMMARY

The paper discusses the status quo and the would-be possibilities of kindergarten FL teaching. While analyzing the current forms and tendencies in teaching English to YL (Young Learners), it is postulated the only reliable form of teaching a FL to such groups of learners is to maximize their cognitive potential, so as to help them discover the language in an acquisitive way. Following the current research, it is suggested that the challenge-like conditions that are naturally formed to YL in the case of learning their mother tongue (MT) are to be extended so as to help them learn a FL as well. The final part of the paper provides a discussion over the current research results that refer to the paper topic.

Key words: cognition, FL learning/teaching, language acquisition, YL, the immersion method, kindergarten education

STRESZCZENIE

Przedszkolna nauka języka angielskiego

W pracy omówiono stan obecny oraz możliwe drogi rozwoju istotnych zagadnień nauczania języka docelowego (drugiego) w odniesieniu do dzieci przedszkolnych. Na bazie analizy obecnych form oraz tendencji, jak również badań przeprowadzonych ostatnio w tym względzie, dotyczących nauki języka angielskiego w przedszkolach, został wysunięty postulat takiego połączenia pracy nad językiem angielskim w odniesieniu do tych grup uczniów, aby możliwie maksymalnie otworzyć ich aparat kognitywny na względnie naturalne możliwości zaznajamia-

nia się z językiem docelowym. Końcowa część artykułu zawiera dyskusję uzyskanych wyników badawczych i wskazuje, iż nie wszystkie z badanych dzieci były w stanie samorzutnie przetworzyć warunki rzeczywistości nadanej (np. przez nauczyciela) na warunki rzeczywistości realnej (czyli osobistej komunikacji językowej).

Słowa kluczowe: kognicja, nauka/nauczanie języka obcego, przyswajanie języka, metoda immersyjna, nauczanie przedszkolne

The fact that English was recognized as a global language resulted in the appearance of many different ideas, generally focusing upon the elaboration of the educational techniques that would help the learners become its proficient users in as simple and not time-consuming way as possible. Apart from the ideas that should help discover the language by adolescent and/or adult learners, there are also quite a few suggestions on how to teach English to quite young language learners. Basing on the past research it is believed the younger are the learners, the more efficient is the very process of language education. One of the goals of this paper is to critically assess the efforts that can be found in the field of kindergarten FL teaching as well as to suggest a way that seems to be the most interesting, mostly because of its possibilities to save and secure the interests of YL. In this way, what is to be analyzed first of all are the principal features of YL psycho-pedagogical approach to be followed by a form of meta-analysis of the attempts undertaken to create YL-friendly FL learning conditions.

1. Who are young learners?

Technically, YL are defined as a group of children who have been subjected to the planned learning process at the age not reaching the age of their formal adolescence. Psychologically, however, the definition of YL is far more difficult as one has to take into account not only the age, but also the learners' level of learning credibility. A handy definition by Sarah Phillips¹ turns the readers' attention onto the factors that "(...) influence children's maturity: for example, their culture, their environment (city or rural), their sex, the expectations of their peers and parents". Subsequently, the author remarks that any teacher, while making up her mind to introduce certain selected types of language learning activities into the classroom, should be well aware of these differences, remembering that both the intellectual and the psychological development of any child always goes

¹ S. Phillips, *Young Learners*, Oxford 1993, s. 5.

individually. Lisbeth Ytreberg² lists a set of characteristic features of YL, stating that they /1/ tend to use language skills not being quite aware of the activity; /2/ may have problems with clear distinguishing between the real and the fictitious world (what might be difficult for the teacher, as she may not always be able to cope with this particular feature); /3/ clearly prefer holistic forms of education; /4/ are unwilling to learn alone; /5/ have short attention span; and, finally, /6/ learn effectively when they are fully involved in the play-like activity. Finally, Magdalena Szpotowicz and Małgorzata Szulc-Kurpaska³ present another list, this time based upon the findings of Edelenbos, Johnstone and Kurbanek⁴, stressing the learning environment YL are expected to take their FL education (“which supports their progress and allows for [further] language continuation”), indicating the intrinsic form of FL motivation to be mostly observed in such a group of learners, informing about the individual nature of such education, suggesting the application of a number of imagination-developing techniques and procedures (story-telling, staging, TPR-like forms of language deliverance) and, last but not least, urging to remember that the attitude to language learning found in YL is not stable, but subject to continuous development.

All these remarks seem to indicate a number of important steps that must be paid attention to when any YL language education, kindergarten language education included, is being planned. First of all, one has to remember that such learners are clearly different from the ones normally found in the classes filled with adolescent learners and that any classroom-like education for YL has to be planned with caution. As these learners may have problems with planned and repetitive forms of education, any form of language deliverance has to include this planned language-revision section into the language handling process. Apart from that, as the element of YL pro-language motivation is of intrinsic nature, they have to be fully involved into the FL activities, so as to be allowed to discover the language themselves instead of be given the structures and/or lexical information to be memorized by heart. This is why active forms of learners' language involvement are so strongly recommended. This is also why such forms as staging-based language education, for example, are of interest here. Learners must be given a chance to feel personally connected with the language, as any such individual connection resembles (reveals) various forms of holistic teaching. One has to remember that what matters in any form of language education is the birth and gradual development of a feeling that the language that is being

² L. Ytreberg, W. Scott, *Teaching English to Children*, New York 1990, s. 1.

³ M. Szpotowicz, M. Szulc-Kurpaska, *Teaching English to Young Learners*, Warszawa 2012, s. 12.

⁴ http://ec.europa.eu/languages/policy/language-policy/documents/young_en.pdf, [online], dostęp: 15.01.2015.

discovered and used is not for the sake of satisfying the teacher (or the parents), but for far more pragmatic and down-to-the-earth purposes, one of them being communication. However, as the notion of communication is a fairly abstract one, and hardly any kindergarten learner is able to embrace it cognitively, what must be implemented is a notion that the language phrases just learned are for immediate use – the use that is to be evidenced either in the form of staging or some other type of kinaesthetic performance.

This is where one more important segment of YL language education must not be overlooked – this is the aspect of a language lesson creative tissue. Mostly due to the fact that YL have a short memory span they are not able to concentrate upon one topic for a longer period of time, on condition they have not been truly involved in the topic. This aspect of the necessity of the learners' personal involvement in the lesson makes the teachers' work particularly demanding as they are expected to go on functioning upon the creative level of the learners' reasoning, making the teaching/learning time as holistic as possible. The learners have to be given a chance to discover the real use of the language ('real', in this sense, means any other, but not artificial), as any pretence of artificiality detected by the learners immediately changes the process of FL learning into a form of language-like education. In other words, as YL are recognized to be very sensitive creatures from the psychological point of view they will immediately discover false tones in the lesson texture and feeling the teacher is not truly fair with them, change their attitude to the lesson goals; losing interest in the activities planned by the teacher is, in these circumstances, the meekest form of their protest. But even this one is sufficient enough to recognize the whole teaching process (a lesson) as not correctly planned.

2. Teaching a FL – what we know and what we have to remember about

Generally, any process of FL education is expected to include three clearly delineated phases of the learner's contact with the language called, respectively, input, intake and output. Out of these three, the first one is usually devoted to the presentation of the material to be worked upon, the second one is expected to help the learners discover these input elements that can be considered as important for them, whereas in the third one the learners are thought to be able to make their individual use of the information just delivered, having previously connected them intrinsically with the old, already stored, bulk of information. In this way the phase of output is the phase during which the learners are not only expected to demonstrate how far they have learned the

new pieces of knowledge, but also how neatly they have been able to connect them with the knowledge already internalized. As one of the quite unwelcome human memory-connected tendencies is the one of throwing out these elements of stored material that have been subconsciously recognized as useless, in order to retain all (or at least as much as could be) FL-connected segments in the memory the didactic activity of continual, periodically effected, revising character must be introduced. The learners' memory has to be reminded that all the already stored elements have to be neatly kept and carefully handled, so as to be effortlessly retrieved when needed.

The working activities of the human memory, and especially the ones that are connected with FL education, have become one of the most puzzling issues to be solved by science. It is the neurosciences that have recently offered a solution to this question; it appears that learning depends on both the number of synaptic connections found between brain cells, and the growing amount of repetitive situations that can be found inside human brain. What's more, as James Zull, the author of the theory claims, the human brain is always ready to produce new and still new synaptic connections between brain cells, in this way producing new segments of knowledge⁵. Partly basing on Zull's hypothesis, Eric Jensen⁶ lists the seven conditions necessary for effective learning, FL learning included, stressing /1/ attentive engagement in the process of FL discovery; /2/ constant revisions of the knowledge already stored; /3/ the quantity of the input, its capacity and chunk size; /4/ the learning hygiene (the timing and learning intervals); /5/ the level of coherence (focusing upon the models, relevance and the prior knowledge); /6/ reception of support and professional feedback in the process of one's error correction; and /7/ the scope of relative emotional comfort (the scope of being dependent upon somebody superior) in the book of his. Additionally, apart from the learning facts already mentioned, it has been found that human mind learns best in the conditions of a challenge of either economical, or physical or social type⁷. The final observation partly evidences not only Lew Wygotski's theory about the social and cultural character of language, but also his claim concerning the existence of a zone of proximal development as important in the process of language development of a young learner⁸.

All the information presented so far in this section indicate that the process of learning closely follows the ideas found in the constructionist theories of

5 J. Zull, *The Art of Changing the Brain; Enriching the Practice of Teaching by Exploring the Practice of Learning*, Sterling 2006, s. 45.

6 E. Jensen, *Teaching with the Brain in Mind*, Alexandria 2005, s. 66.

7 J. Zull, op. cit., s. 79.

8 L. Wygotski, *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, Warszawa 2006 [1978], s. 78.

learning, which assume that what plays primary function in any process of FL education are meaningful contacts, as it is these meaningful contacts that evoke the phenomenon of interaction. Therefore, the theories stress human individual efforts to construct their own new concepts based on the previous knowledge and connected to the real situations a human is actually taking part in. In this way, the process of learning is conditioned by means of the reception and the analysis of new information, its comparison with the past (experience-based) knowledge, its subsequent process of adaptation and a sensible adjustment to the scope of knowledge about the world internalized so far.

These constructivist theories of learning split into three types; the first of them are cognitive constructivist issues that focus upon individual learners, stressing that /1/ it is the learner that should find the meaning, rules, information etc. of a concept; /2/ reproductive learning is also important as it helps internalize the knowledge; /3/ the process of learning depends upon the student him/ herself, i.e. the degree of his/her autonomy and initiative in designing his/her conceptual hypotheses.

In contrast to such cognitive constructivist theories, the second constructivist branch, i.e. social constructivism, emphasises the social dimension of the learning process, claiming that the two pre-conditioned segments in the process of one's learning are social interaction and culture (cf. Wygotski, 2006[1978]).

Finally, there is pedagogical constructivism, which fuses the two approaches specified above, in this way joining the issues stressed upon in cognitive and social constructivist domains.

3. How could we find the theory being anchored in the practice?

Obviously, the process of YL language education must observe all the theoretical issues presented above. First of all, we have to remember that it is the learners that are expected to store the material delivered to them and that they should be made aware of the fact that they can do with the linguistic data they own whatever they wish, as it is the only instrument they have to produce any message they want to in a given moment of time. This, however, seemingly simple, idea appears to be an approach many YL are difficult to find out, especially, if they have not been given a chance to experience a situation they got used to when discovering the potential of their mother tongue. The process of interaction, so important in the formation of a communicational framework, appears to become the most important educational activity a YL has to experience if only his/her L2 lexicon is to be effectively constructed. In other words, the learners have to be convinced that their language is not being learned to suit some artificial, albeit

temporarily important reasons, such as singing a foreign song or staging out a story in a foreign language, but that the language they discover can (and ought to) be used for far more important goals, such as a description of their out-of-language reality, for example.

Definitely, what matters in any FL education is the purpose; the learners (all of them) have to become aware of the reasons why they are expected to learn some (usually selected) foreign phrases. In the case they are informed they need a FL to sing a song, clap their hands while singing it, or perform some other movements they will readily do that and have a lot of fun while performing all these activities. But, as their task was to learn a limited number of expressions so as to be able to perform a clearly specified activity, one should not hope they would retain all the phrases in their mind, so as to use them to serve their own, individual, subjective purposes. In the moment, they have stopped repeating the song, the words and phrases just memorized will slowly but unmistakably disappear. As it seems, memorizing a foreign song, or the words to stage out a story, are only the beginning elements of a very complicated (and very well planned) process of YL foreign language education.

What the learners need first of all to learn a FL is their exposition onto the language to be mastered by them. In case of artificial FL education, i.e. the one that is to be observed in plenty of Polish kindergartens, a plan of interactive activities is to be elaborated in such a way that the young learners are highly exposed onto the structures and the cultural heritage of the language learned by them. The three conditions of the cognitive constructivist branch have to be wisely introduced into the FL teaching plan, so that the learners were able to experience their ability to produce a meaningful message in the language just discovered.

It is generally known that all the activities used during FL education processing can be split into productive and reproductive ones. The productive activities are the ones that help the learners re-apply the language learned for whatever other purpose; in contrast to these, reproductive activities are those that allow the learners to reproduce the language learned in the situations which had necessitated the learning process. In respect to YL foreign language education, productive activities could be such activities as craft activities, or board or action games, as all of them expect the children learners to make use of the structures and expressions learned in some other, relative, purpose. At the same time, such commonly observed FL learning activities as singing a song, action rhymes, 'listen and show' activities or action songs, as well as staging out a story/play clearly fall into the group of reproductive activities, as their principal educational purpose is to learn the expressions to reproduce a song (in any way) or act out a story/play. Later on we will try to evidence the two facts and present their relative

influence on the quality and the process of foreign language proficiency to be observed in the case of YL.

Obviously, there is nothing wrong in the over-application of reproductive activities (after all they do help the learners remember the phrases) on condition the teachers have provided the learners with appropriate meanings of the phrases memorized by them. However, in the case, the learners have been provided a form of a mental shortcut (such as that the phrase A means 'a' in the learners' mother tongue), in many of these unexperienced linguistically learners an idea (a false one) of language identity has been planted. A stance that all FL learners ought to be given a chance to discover the power of a context is the only stance that is to be effectively observed (and followed) during the whole process of YL linguistic education.

The importance of teaching the power of context in FL education must not be overlooked and the fact that the receivers of the linguistic information are YL is not to be considered as an excuse. There are very strong arguments for such an approach to YL language education. The first of them is the fact that they (or at least their parents) want to know the communicative face of the language learned by them. Such an approach means rising a claim that the final result of the children's linguistic activity is a form of relative fluency within the language learned by them.

The second (equally important) aspect is an assumption that it is the learners themselves who ought to be able to discover that they have to use the language for whatever reason to become proficient in it. A situation in which the learners are offered a bunch of context-less expressions must result in the discovery that what is called a language differs from the first language they have learned, mostly because the first language (their mother tongue) is closely bound with a context whereas the second language is not (even if they are not able to openly verbalize the difference, they can subconsciously feel it).

Additionally, a claim that they still have time to discover the fact that both their mother tongue and a foreign language are equivalent to each other does not explain anything; assuming that they re-formulate their opinions about a language later on is similar to walking on thin ice, as in both cases the result of such an activity is uncertain. In the case of a foreign language much depends on the future teachers who may not always be able to convert the learners onto the correct form of seeing the language. Apart from that, it is generally known that what matters in the description of the world is the amount of slowly (but steadily) accumulated experience, which can always be modified, but what is very often modified purposefully are the principal ideas that have to be changed so as to straighten the general picture of human existence – many things recognized as

trifling (such as what is a language and how it correlates with the mother tongue, for example), are often reconstructed by chance.

One more issue to be discussed is the one concerning YL involvement in the process of FL education. It is here where Wygotski's theories have to be taken into account. Both the theory of cultural and social influence on the mental development of children and the one stressing the fact that it is due to the functioning in the challenge-focusing environment that children's mental development is truly benefitted are to be seriously analysed when YL education, language education included, is to be considered.

The first aspect that is to be looked into is the way language is being internalized; Wygotski claims that it is the social environment that is to be recognized as the basic condition for one's language development; we speak the language we are exposed to, all the peculiar characteristic features of this form of language included⁹. What's more, while learning the language (or rather a special form of description of the world we are able to experience around us) we are given a pattern of description and definition of the world – this is the way one should be able to comment on the world as well as to produce messages about anything of interest in it. From now on – we can be able to structure the world the way the language learned will let us do that. From now on the language will become the basic instrument informing the external world about our ability to function in it and to shape it according to our decisions. From now on we will become the legitimate users of the culture we have been born in, what means we are given a right to mould the culture (and the language) we have inherited. However, at the same time, it is here where all the problems with the second language begin.

Following the weaker version of the language relativity hypothesis by Edward Sapir and Benjamin L. Whorf, it is a culture (as well as all native depositors of the culture) that are primarily responsible for the formation, growth and further development of a language¹⁰. As there are no two identical cultures, there could be no two identical languages. On the other hand, mostly because cultures are not being developed far away from one another, there are not too discrepant approaches to the all-over description of the external world as the cultures (and the languages, which are the instruments formed to describe them) borrow the applicable approaches from one another. Thus anybody, wishing to define the world in some other language than their native, is expected to discover the "official" approach (as well as the forms of linguistic description of the out-of-

⁹ Ibidem, s. 83.

¹⁰ B. Whorf, *Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*, John B. Carroll (red.), Chicago 1956.

language reality) a given culture/nation has accepted as legitimate descriptors of the world. In other words, roughly speaking, one has to do lot of comparative work based upon a discovery of similar, as well as different, forms of description of the world that exist in the two compared (i.e. learned) languages/cultures. Actually, such work can be done only after one has been exposed onto the second language for the period of time long enough to experience (“notice”) the intra-linguistic differences.

It is here where the second Vygotski’s claim is to be taken into consideration. ZPD (zone of proximal development) was defined as a mental situation when – due to having placed a child in more demanding (from the intellectual point of view) conditions – a child is forced to make use of the mental capabilities that are normally not needed to solve an experience-requiring situation. It is here where the external situation children have found themselves in forced them to challenge the situation and find a way out – the way that would help them correctly define themselves in the new, demanding, external conditions. Richard Rodriguez¹¹ describes a situation he experienced himself in his youth when he appeared in the US for the first time and discovered that the language he had used so far suddenly appeared to be useless (what forced him to learn the new language as far as possible). It is this external situation that actually challenged him and forced him to do something he had never supposed to be able to – to understand that the language used to communicate primarily depends on the territory of its (legitimate) use, as well as that there can be any language good enough to form a message.

Obviously, Rodriguez was in a favourite position, as the level of his exposition onto the second language was strikingly different from the one L2 learners participating in the artificial form of learning a new language are. Unlike him, the artificial learners of L2 are not truly caught between two languages, as the second language they are expected to remain inside in most cases surrounds them within a strictly pre-defined period of time. As the periods of time the learners are to be exposed to the target language have been strictly described, the questions concerning the intensity of their exposition as well as the one of the level of its practical usefulness remain within the scope of a lesson design planned by the teacher. Having assumed that forcing an L2 learner to remain within the sphere of effective influence of the target language can be described as a challenging situation (because of many reasons), this is from where the issues of planned L2 exposition have to be studied. What has to be analysed are the

¹¹ R. Rodriguez, *Caught between two languages*, [w:] *Language Awareness*, P. Eschholz, A. Rosa, V. Clark (red.), New York 1990, s. 97.

following questions: /1/ the amount of the target language effectively used by L2 teachers during their contacts with the learners (kindergarten learners included); /2/ the amount of challenge-centred interaction-focusing situations offered by L2 teachers to their learners; /3/ the configuration of the preferred teacher roles facilitating the very process of learners' L2 contacts; and finally /4/ the ways L2 is used in a teachable way (i.e. the learners are able to draw their implicit conclusions from the practical situations). This is where the current research is expected to provide much more information.

4. What does the research inform us about?

The research data presented in the paper mostly come from the two interesting BA dissertations concerning the external conditions of FL education commonly observed in Poland. The first research is the one done by Aleksandra Laszczak¹² and concerns the easy-to-discover differences between the L2 (English) learning environment in the two UE countries – Poland and Denmark. The second one, done by Martyna Manowska¹³, refers to, generally speaking, the approaches, lesson designs and techniques, generally preferred by Polish and native (English) teachers employed in Polish kindergartens.

Laszczak, while following her ERASMUS scholarship abroad (in Denmark), decided to investigate possible differences that can occur between Polish and Danish systems of FL primary school education. Assuming that the quality of L2 language environment does influence the level of its internalization, she investigated the most popular forms of FL deliverance to be observed in the two countries mentioned in the title of her BA dissertation. As one of the principal incentives of her research was a commonly observed assertion that the Scandinavian people are – generally speaking – more fluent in English than the inhabitants of some other (mostly middle) European countries, she decided to find out how far this stereotypical opinion goes on and – in case it were verified as correct - what were the reasons for its appearance. In her research, based upon filmed lessons delivered to the learners of English in the two researched countries, she not only discovered the basic differences between the Polish and the Danish systems of FL education, but also many differences in the general approach to the very idea of FL education between Polish and Danish FL (English) teachers.

¹² A. Laszczak, *Learning Environment – Differences Between Poland and Denmark.*, Unpublished BA dissertation ATH, Bielsko-Biała 2014.

¹³ M. Manowska, *Stressing Pre-school Children FL (English) Effectiveness. A Comparative Study*, Unpublished BA dissertation ATH, Bielsko-Biała 2014.

Some of her findings were, for example, that the teacher roles preferred in Poland were the assessing ones (in contrast to Denmark, where the lesson helper roles prevailed) and that the amounts of target language exposition in the two compared countries differed drastically (Poland – up to 5-7 min/lesson; Denmark – up to 97% of the lesson).

The principal goal of Manowska's research (2014) was to discover the scope of FL (English) effectiveness in Polish kindergartens, when the lessons are being delivered either by Polish, or foreign teachers. In this way, having adopted the suggestions by Anne Malamah-Thomas¹⁴ (1988, 79ff), she researched the importance of L2 lesson approach upon the resulting quality of FL proficiency in case the principal target of the FL educational activity were kindergarten learners.. The discoveries found by her show that the general approach, where the nature of the FL educational procedures remains of key importance, does not perform the principal function in the very process of FL education and that it is the internal, individually-handled understanding of what FL education is, what matters in the very process of FL education.

Both researches illustrate basic differences between a number of theoretically-grounded assumptions and the reality of FL education. Laszczak's research shows that the target language exposition among elementary (and, supposedly, kindergarten learners) is far from average even, and that the ruling language in Polish kindergartens is the mother tongue; additionally, it shows that the roles the researched teachers preferred were of evaluative (and not educational) nature, what had to influence the general quality of FL education in the schools they taught.

Additionally, Manowska's findings show that many (mostly Polish) kindergarten teachers are, generally speaking, not fully aware of the final results of their work, believing that what they are doing are, hopefully, the beginnings only and that their learners would have plenty of time to reconsider the nature of the language they have got in touch with. This is why – as the research evidences – they clearly prefer reproductive rather than productive techniques, in many cases treating the lessons as the learners' first approach to the target language, the one that should result in their growth of interest (and motivation) in it. Such a stance must (and does) result in the learners' problems to discover the inner nature of the language they are to learn, as well as the formation of a false approach forcing them to believe that the FL they have got in touch with is nothing serious, just a form of killing their time, as they have to do something while in a kindergarten, or else they would bore themselves to death (is it really possible for a kid, so anxious

¹⁴ A. Malamah-Thomas, *Classroom Interaction*, Oxford 1988, s. 79.

to discover who s/he is and where s/he is ???). In this way, language education has become one of the obligations (and not necessities) and is expected to be considered like this in future. Having understood the conditions formed in this way, is it really so difficult to predict that – in future – many learners (not truly forced by the external conditions) would still keep considering FL lessons as an unwelcome obligation rather than a possibility to re-describe the out-of-language reality in accordance to the expectations of the target language?

5. Conclusions

Having presented the main issues of the problem, what is usually required are a few sentences of conclusive nature that would indicate the principal aspects concerning the nature of the activities (and forms of more-or-less planned behaviour) observed within the area of interest. First of all, the very approach to kindergarten (English) education is to be assessed. Generally, the approach seems to be a care-free one; it is hoped the learners would be able to re-establish their attitude to FL education once they grow older. This is why fun-evoking, but repetitive activities are being preferred by FL non-native kindergarten teachers. An approach like this must (and does) result in the appearance of the attitude that does not foster the process of FL education, pushing the very contacts with the FL aside and considering them as a form of obligatory kindergarten activities (and not a possibility to help the learners re-organize their place in the world). A stance like this clearly goes against common sense regulations that lets many people (Wygotsky included) trust in the inner capabilities children have that would help them discover the sense and the necessity of learning (“noticing”) the ways of world descriptions that clearly differ, the ones approved of in the country of their origin.

Additionally, the process of FL education must be based upon an approach that would help kindergarten learners discover (and accept) the necessity of becoming competent in the target language. Any approach like this must accept the amount of FL exposition upon the target language. As the time a non-native language learner becomes able to notice a difference between his/her mother tongue and the target language remains an individual feature of the learner, a FL teacher must provide the learners with the amount of time long enough to help them find out the would-be differences in the description of the external world. In order to do that, the assessing approach, commonly met among many Polish teachers, has to be replaced by the one accepting foreign lesson participants as the learners of the language in question. Having assumed an approach like this would help both the learners and the teachers understand (or, at least, discover)

the complex nature of the problem, labelled as FL (English) kindergarten teaching. In this way, FL (English) kindergarten teaching would retain its well-deserved position and its technical aspects would be given a chance to be recognized what they are. Additionally, this form of language education, when deprived of a number of its ill-deserved myths, would be admitted its appropriate place in the hierarchy of FL education processes – the place it has actually occupied from the very beginning.

References

- Jensen E., *Teaching with the Brain in Mind*, Alexandria 2005.
- Laszczak A., *Learning Environment – Differences Between Poland and Denmark*, Unpublished bachelor dissertation ATH, Bielsko-Biała 2014.
- Malamah-Thomas A., *Classroom Interaction*, Oxford 1988.
- Manowska M., *Stressing Pre-school Children FL (English) Effectiveness. A Comparative Study*, Unpublished BA dissertation ATH, Bielsko-Biała 2014.
- Phillips S., *Young Learners*, Oxford 1993.
- Rodriguez R., *Caught between two languages*, [w:] *Language Awareness*, P. Eschholz, A. Rosa, V. Clark (red.), New York 1990.
- Szpotowicz M., Szulc-Kurpaska M., *Teaching English to Young Learners*, Warszawa 2012.
- Whorf B., *Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*, John B. Carroll (red.), Chicago 1956.
- Wygotski L., *Myślenie i znak w rozwoju dziecka*, Warszawa 2006.
- Ytreberg L., Scott W., *Teaching English to Children*, New York 1990.
- Zull J., *The Art of Changing the Brain; Enriching the Practice of Teaching by Exploring the Practice of Learning*, Stylus 2006.
- http://ec.europa.eu/languages/policy/language-policy/documents/young_en.pdf, [online], dostęp: 15.01.2015.

mgr Dariusz Prokop

Uniwersytet w Białymstoku

Wydział Filologiczny

tel. 604 142 239

e-mail: darek@prokop.biz

**TŁUMACZ PRZYSIĘGŁY – SAMOUK CZY AKADEMIK? KONFRONTACJA
PRZEPISÓW PRAWA Z PRAKTYKĄ UPRAWIANIA RZEMIOSŁA
TŁUMACZA PRZYSIĘGŁEGO**

STRESZCZENIE

W tekście omówiono rosnącą potrzebę przygotowania tłumaczy przysięgłych do nowych wyzwań wynikających ze zmian, jakie zaszły od chwili przystąpienia Polski do Unii Europejskiej. Wskazano luki w prawnej podstawie funkcjonowania zawodu tłumacza przysięgłego, a także jej nieadekwatność do współczesnych realiów obrotu translatami. Zwrócono uwagę na stale zwiększającą się liczbę oraz różnorodność dokumentów wymagających tłumaczenia uwierzytelnionego, a co za tym idzie – na konieczność podnoszenia świadomości i kompetencji tłumaczy przysięgłych. Praca akcentuje potrzebę wsparcia dydaktycznego tłumaczy rzadszych języków w związku z brakiem programów akademickich oraz szkoleń branżowych dedykowanych tej grupie zawodowej. W pracy zaproponowano proces szkolenia tłumaczy przysięgłych wykorzystujący model mistrz-uczeń.

Słowa kluczowe: tłumacz przysięgły, tłumaczenia uwierzytelnione, dydaktyka tłumaczeń uwierzytelnionych, dydaktyka tłumaczeń przysięgłych ustnych, kształcenie tłumaczy przysięgłych, staż tłumacza przysięgłego

SUMMARY

**A Sworn Translator – an Autodidactic or a University Student?
Legal regulations vs a sworn translator's practice**

The paper focuses on the growing demand to prepare sworn translators for new challenges resulting from the changes that have taken place since the moment of Poland's accession to

the European Union. It points to loopholes in the law governing the profession of a sworn translator, and its inadequacy to the contemporary reality of translations' exchange. The paper notes the quantitative and qualitative aspect of the growth in the number of documents that require sworn translation which calls for awareness and competence-raising of sworn translators. It stresses the need of providing didactic support to translators of less common languages due to a virtual lack of academic programmes and in-service workshops dedicated to this professional group. The paper proposes the introduction of a training process for sworn translators based on the master-apprentice model.

Key words: sworn translator, certified translations, didactics of certified translation, didactics of sworn interpretation, sworn translator training, sworn translator traineeship

Posłuchaj rady, przyjmij naukę, abyś był mądry w przyszłości.

(Księga Przysłów 19:20)¹

1. Podstawa prawna wykonywania zawodu oraz definicja tłumaczenia uwierzytelnionego

Rozważania o formach kształcenia tłumaczy przysięgłych należy rozpocząć od zapoznania się z podstawą prawną funkcjonowania tego zawodu, a jest nią ustawa o zawodzie tłumacza przysięgłego (u.z.t.p.) z roku 2004: „Tłumacz przysięgły jest uprawniony do: 1) sporządzania i poświadczania tłumaczeń z języka obcego na język polski, z języka polskiego na język obcy, a także do sprawdzania i poświadczania tłumaczeń w tym zakresie, sporządzonych przez inne osoby; 2) sporządzania poświadczonych odpisów pism w języku obcym, sprawdzania i poświadczania odpisów pism, sporządzonych w danym języku obcym przez inne osoby; 3) dokonywania tłumaczenia ustnego”².

W związku z tym, że ustawa nie definiuje samego tłumaczenia uwierzytelnionego, musimy zadać sobie pytanie, czym jest *tłumaczenie uwierzytelnione*, względnie *poświadczone*? Zdaniem autora, jest to ni mniej ni więcej tylko każdy translat będący wynikiem zlecenia wymagającego uwierzytelnienia. Należy zwrócić uwagę, że powszechnie stosuje się termin *tłumaczenie przysięgłe*, błędnie

¹ *Biblia Tysiąclecia*, [online], <http://biblia.deon.pl/rozdzial.php?id=557&werset=1#W1> (dostęp: 02.07.2015).

² *Ustawa z dnia 25 listopada 2004 r. o zawodzie tłumacza przysięgłego*, art. 13, [online], <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20042732702> (dostęp: 02.07.2015).

wyprowadzone od określenia *tłumacz przysięgły*. Tłumacz uwierzytelnia sporządzone przez siebie lub inną osobę tłumaczenie, natomiast tłumaczenie przysięgłe oznacza przekład ustny, w literaturze dla odróżnienia od czynności tłumaczenia pisemnego nazywane także ustnym tłumaczeniem przysięgłym³. Rozróżnienie to jest bardzo istotne, gdyż praktyka zawodu tłumacza przysięgłego pokazuje, iż akt przekładu ustnego ma miejsce rzadko (czynność ta stanowi ułamek procenta tego, czym zajmuje się większość tłumaczy przysięgłych). W niektórych krajach tłumaczenia ustne i pisemne na potrzeby organów administracji państwowej, ściągania i wymiaru sprawiedliwości nie są realizowane przez te same osoby, gdyż prawodawcy uznali, że te dziedziny przekładoznawcze wymagają odmiennych kompetencji⁴. W tym miejscu można podeprzeć się powszechną wśród tłumaczy wiedzą, że znajomość języka obcego nie czyni z nas tłumaczy, a nie każdy tłumacz pisemny poradziłby sobie z tłumaczeniem ustnym i na odwrót. Z uwagi na fakt, że autor ma do czynienia z tłumaczeniami przysięgłymi, czyli ustnymi, niezmiernie rzadko (w roku 2014 stanowiły one jedynie 0,003% wszystkich czynności odnotowanych w repertorium), podobnie jak większość znanych mu tłumaczy przysięgłych, skupimy się na tłumaczeniach uwierzytelnionych, czyli pisemnych. Nie oznacza to bynajmniej, że ustne tłumaczenia przysięgłe można traktować po macoszemu. Są tłumacze przysięgli wykonujący tłumaczenia ustne znacznie częściej niż wspomniany ułamek procenta, np. z racji funkcjonowania w miejscu o dużym nasyceniu biznesem międzynarodowym lub w związku z bliskością np. wschodniej granicy Unii Europejskiej i częstymi przypadkami jej nielegalnego przekraczania wymagającymi w postępowaniu karnym udziału tłumacza przysięgłego. Temat ustnych tłumaczeń przysięgłych jest ze wszech miar wart zbadania, jednak zwykle nie jest przedmiotem monografii, a autorzy poświęcają mu zaledwie pojedyncze rozdziały (zob. Pieńkos⁵, Kubacki⁶, Jopek-Bosiacka⁷). A. Jopek-Bosiacka słusznie zauważa, że tłumaczenie dyskursu prawnego w polskiej literaturze przedmiotu jest praktycznie nieobecne⁸, choć zdarzają się też wyjątki⁹. Jednakże z uwagi na wspomniane rozbieżności kompetencyjne między tłumaczeniami uwierzytelnionymi i przysięgłymi ustnymi w tekście tym zajmemy się pierwszym z typów tłumaczeń.

3 A. D. Kubacki, *Tłumaczenia poświadczone. Status, kształcenie, warsztat i odpowiedzialność tłumacza przysięgłego*, Warszawa 2012, s. 154.

4 A. D. Kubacki, op. cit., s. 90.

5 J. Pieńkos, *Podstawy przekładoznawstwa. Od teorii do praktyki*, Kraków 2003, s. 114-130.

6 A. D. Kubacki, op. cit., s. 154-163.

7 A. Bosiacka-Jopek, *Przekład prawny i sądowy*, Warszawa 2012, s. 210.

8 Ibidem, s. 210.

9 M. Tryuk, *Przekład ustny i środowiskowy*, Warszawa 2006.

2. Dynamika wzrostu liczby tłumaczeń uwierzytelnionych

O tym, jak ogromną rolę pełnią tłumaczenia uwierzytelnione w kontekście poszerzonej o Polskę Unii Europejskiej, można mówić niemal bez końca, gdyż niezwykle długa jest lista typów dokumentów występujących w obrocie administracyjnym, prawnym czy handlowym współczesnej Europy, zbudowanej między innymi na swobodnym przepływie ludzi. Liczba obywateli Polski przemieszczających się po Europie dawno sięgnęła milionów i nie trzeba nikogo o tym przekonywać, warto jednak zastanowić się, w jaki sposób migracja ta przekłada się na popyt na tłumaczenia.

Od chwili wejścia Polski do Unii Europejskiej, tj. od 2004 roku, liczba dokumentów podlegających przekładowi uwierzytelnionemu wzrasta dynamicznie. Z ankiety przeprowadzonej przez autora wśród tłumaczy przysięgłych różnych języków wynika, że przyrost liczby translatów uwierzytelnionych (przy jednoczesnym przyroście liczby tłumaczy) wynosił średnio 20% rocznie w latach 2004–2013 i dopiero w 2014 roku liczba ta zaczęła się stabilizować, choć nadal zauważalny jest trend wzrostowy. Rzecz jasna, przyrost ten w pewnej mierze wynika z tego, iż każdy początkujący tłumacz przysięgły zaczyna od wartości zerowej wpisów w repertorium, a jeśli jest konsekwentny, z roku na rok liczba czynności rośnie. Jednak naturalny rozwój działalności cechujący każdą aktywność zawodową cieszącą się popytem, a taką jest działalność tłumacza przysięgłego, ma znaczenie jedynie w początkowej fazie kariery zawodowej. Wniosek nasuwa się sam: zapotrzebowanie na usługi tłumaczeń uwierzytelnionych rośnie nieprzerwanie od roku 2004, a towarzyszący temu przyrost liczby tłumaczy przysięgłych nie generuje istotnego wzrostu konkurencji, co pokazuje skalę zjawiska, jakim są tłumaczenia uwierzytelnione.

Wspomniana dynamika powinna skłaniać zarówno ustawodawcę, jak i środowiska akademickie do zajęcia się tematem kształcenia tłumaczy przysięgłych w sposób, na jaki zawód ten zasługuje.

3. Teoria i praktyka uprawiania zawodu tłumacza przysięgłego

Warto postawić pytanie o źródła wiedzy teoretycznej i praktycznej tłumacza przysięgłego. Wspomniana u.z.t.p. stanowi, że tłumaczem może być osoba fizyczna, która „ukończyła magisterskie studia wyższe na kierunku filologia lub ukończyła magisterskie studia wyższe na innym kierunku i studia podyplomowe w zakresie tłumaczenia (...)” i „złożyła z wynikiem pozytywnym egzamin z umiejętności tłumaczenia z języka polskiego na język obcy oraz z języka obcego

na język polski (...)"¹⁰. Przepisy ustawy nie dotyczą osób posiadających uprawnienia tłumacza przysięgłego przed momentem jej wejścia w życie, co sprawia, że w Polsce na tych samych zasadach funkcjonują tłumacze, którzy egzamin zdali oraz ci, którzy przed rokiem 2004 złożyli wniosek do prezesa sądu okręgowego właściwego dla miejsca ich zamieszkania o ustanowienie tłumaczem przysięgłym i zostali przez niego zaprzysiężeni. Z jednej strony można argumentować, i nieraz ma to miejsce w środowisku tłumaczy przysięgłych, że osoba uzyskująca uprawnienia na nowych zasadach, tj. po zdaniu egzaminu, posiada wyższe kompetencje do uprawiania zawodu, z drugiej – tłumacze, którzy egzaminu zdawać nie musieli, zwykle posiadają kompetencje szersze, bo wynikające z wieloletniej praktyki, a ta jest o wiele bardziej złożona niż zakres tematyczny i jakościowy egzaminu na tłumacza przysięgłego. Zdaniem autora, ani tłumacz przysięgły ustanawiany w przeszłości przez prezesa sądu okręgowego, ani ten, który zgodnie z ustawą musi składać egzamin, nie jest w pełni przygotowany do wykonywania zawodu tłumacza przysięgłego, gdyż zdobycie niezbędnych do tego kompetencji wymaga długiego czasu. Potrzeba kilku lat zanim adept translatoryki zaznajomi się z różnorodnością dokumentów zleczanych mu do tłumaczenia przez organy administracji rządowej i samorządowej, sądy, prokuraturę, policję, straż graniczną, służbę celną, podmioty gospodarcze i osoby fizyczne. Aby ze znanstwem rzemiosła i przedmiotu a zarazem sprawnie przekładać teksty z różnych dziedzin aktywności człowieka, należy posiadać wiedzę z zakresu prawa administracyjnego, cywilnego, karnego, spółek, ordynacji podatkowej, medycyny itd. Egzamin na tłumacza przysięgłego nie wystarczy, by stwierdzić, czy kandydat jest przygotowany do przekładania tekstów o innej niż prawna czy prawnicza tematyce, a niesłusznym wydaje się być założenie, że tłumacz posiadający kompetencje do przekładania tekstów prawnych i prawniczych poradzi sobie z każdym innym tekstem. Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 24 stycznia 2005 r. w sprawie szczegółowego sposobu przeprowadzenia egzaminu na tłumacza przysięgłego stanowi: „Część pisemna egzaminu polega na tłumaczeniu 4 tekstów: 1) dwóch z języka polskiego na język obcy, w tym jednego, który jest pismem sądowym, urzędowym albo tekstem prawniczym; 2) dwóch z języka obcego na język polski, w tym jednego, który jest pismem sądowym, urzędowym albo tekstem prawniczym”¹¹. Określenie „pismo sądowe, urzędowe albo tekst prawniczy” jest z jednej strony pojemne, z drugiej – pozostawia egzaminatorowi sporą dowolność wyboru, także wyboru poziomu trudności tekstów do tłumaczenia. Przyjmując jednak nawet,

¹⁰ *Ustawa...*, op. cit., art. 2.5-6.

¹¹ Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 24 stycznia 2005 r., [online], <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20050150129> (dostęp: 01.07.2015).

że są to teksty o wysokim stopniu trudności, nie można stwierdzić, że egzamin w sposób zadowalająco wszechstronny sprawdza przygotowanie kandydata do wykonywania zawodu tłumacza przysięgłego. Należy raz jeszcze podkreślić, że różnorodność tematyczna tekstów, z którymi ma do czynienia tłumacz przysięgły, jest tak ogromna, że przeprowadzenie obiektywnego egzaminu w rozsądnych ramach czasowych nie jest możliwe, zatem uprawnionym postulatem wydaje się być wykorzystanie innej metody weryfikacji umiejętności tłumacza aspirującego do bycia tłumaczem przysięgłym. Za słuszością tego postulatu przemawiać może choćby fakt, że u.z.t.p. bardzo ogólnikowo określa formalne wymogi, jakie powinien spełniać tłumacz uwierzytelniony. Mimo upływu już jedenastu lat od wejścia w życie u.z.t.p. prawodawca nie wydał do niej żadnego rozporządzenia uszczegółwiającego wspomniane wymogi formalne dotyczące tłumaczeń uwierzytelnionych, o nowelizacji samej ustawy nie wspominając. Realia uprawiania zawodu tłumacza przysięgłego zmuszają do wypracowania własnych metod w oparciu o ogólnikowe zapisy ustawy, korzystania z doświadczeń kolegów, a rzadziej także z kodeksu tłumacza przysięgłego¹², jeśli tłumacz jest świadom istnienia i treści tego tekstu (świadomość ta jest stosunkowo niska wśród tłumaczy, z których wielu przyznaje, że o kodeksie albo tylko słyszeli, albo zasad tam opisanych nie stosują w swojej praktyce, gdyż z jednej strony nie widzą takiej potrzeby, a z drugiej nie uważają tego tekstu za powszechnie obowiązujący). Trzeba jednak pamiętać, że kodeks przyjęty uchwałą rady naczelnej PT TEPIS przy udziale przedstawicieli między innymi Ministerstwa Sprawiedliwości nie jest zbiorem przepisów obowiązujących tłumaczy przysięgłych, a jedynie zaleceniem¹³. Niezrzeszeni w PT TEPIS tłumacze przysięgli w swojej pracy niejednokrotnie kierują się własnymi, wypracowanymi na przestrzeni lat metodami, które nie muszą być zbieżne z postanowieniami kodeksu¹⁴.

4. Działalność szkoleniowa zrzeszeń branżowych

Potrzebom tłumaczy przysięgłych, a także kandydatów na tłumaczy przysięgłych, wychodzą naprzeciw zrzeszenia branżowe, np. wspomniane już Polskie Towarzystwo Tłumaczy Przysięgłych i Specjalistycznych oraz Stowarzyszenie Tłumaczy Polskich, które organizują spotkania warsztatowe, seminaria i konferencje stanowiące doskonałą platformę wymiany doświadczeń i formę podnosze-

¹² D. Kierzkowska (red.), *Kodeks tłumacza przysięgłego*, [online], <http://www.tepis.org.pl/pdf-doc/kodeks-tp.pdf> (dostęp: 01.07.2015).

¹³ A. D. Kubacki, op. cit., s. 126.

¹⁴ Ibidem, s. 127.

nia kompetencji translatorskich. Dzięki tym spotkaniom część tłumaczy wypełnia ustawowy obowiązek „doskonalenia kwalifikacji zawodowych”¹⁵, „dzielenia się wiedzą”¹⁶ oraz „uczestniczenia w procesie przekazywania własnych doświadczeń i wiedzy zawodowej młodszym kolegom i adeptom zawodu”¹⁷. Niestety, nie wszyscy tłumacze mają taką możliwość, nawet jeśli są zrzeszeni w którejś z organizacji branżowych. Powodów tego stanu rzeczy jest kilka: repetytoria niemal bez wyjątku organizowane są w dużych ośrodkach miejskich, co często utrudnia uczestniczenie w nich tłumaczom z miejscowości położonych z dala od dużych miast. Spotkania takie w Warszawie, Poznaniu czy Wrocławiu są niemal na porządku dziennym, podczas gdy Białystok gości tłumaczy przysięgłych z regionu raz w roku lub rzadziej, co wynika też z faktu znacznie mniejszej liczby tłumaczy w regionie niż np. w stolicy. Wprawdzie udział w repetytoriach w większych ośrodkach nie jest niemożliwy, jednak pokonanie w ciągu dnia np. 500 km oznacza dla tłumacza utratę zarobku, gdyż spotkania te odbywają się najczęściej w dni powszednie, a związku z tym, że są zapowiadane zwykle z kilkutygodniowym wyprzedzeniem, mogą kolidować z wcześniejszymi zobowiązaniami zawodowymi.

Innym powodem nieuczestniczenia w spotkaniach doskonalących kwalifikacje jest brak takowych dedykowanych tłumaczom rzadszych języków. Repetytoriów poświęconych problemom tłumaczy języka szwedzkiego, chorwackiego czy litewskiego można szukać ze świecą, stąd uzasadniona wątpliwość, czy ustawodawca wziął pod uwagę tłumaczy rzadszych języków przygotowując u.z.t.p. i nakładając na nich wspomniane obowiązki, jednocześnie nie dając adeptom tego zawodu możliwości wywiązania się z ustawowego obowiązku.

5. Dydaktyka akademicka

Świadomi ogromnej liczby i różnorodności dokumentów podlegających tłumaczeniom uwierzytelnionym, znając niedomagania u.z.t.p., a także uznając, że potrzeby zdobywania i podnoszenia kompetencji przez tłumaczy przysięgłych nie są w pełni zaspokajane, zastanowimy się, jakie działania należy podjąć, aby przygotowanie do zawodu tłumacza przysięgłego, a później jego samodzielne wykonywanie, było procesem rzetelnym i efektywnym.

W Polsce system kształcenia tłumaczy pisemnych działa z dużym powodzeniem od wielu lat. Przykładem może być Interdyscyplinarne Podyplomowe Studium Kształcenia Tłumaczy w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwer-

¹⁵ *Ustawa...*, op. cit., art. 14.1.3.

¹⁶ *Kodeks tłumacza przysięgłego*, op. cit., par. 13.

¹⁷ D. Kierzkowska, *Kodeks tłumacza sądowego*, Warszawa 1991, s. 14.

sytetu Warszawskiego. Celem kształcenia, jak czytamy na oficjalnej witrynie internetowej, jest „nabycie umiejętności w zakresie tłumaczenia prawniczego i sądowego oraz przygotowanie do wykonywania zawodu tłumacza przysięgłego”¹⁸. Dalej w opisie celów kształcenia czytamy, że „program studiów został opracowany i wdrożony we współpracy z Polskim Towarzystwem Tłumaczy Przysięgłych i Specjalistycznych (TEPIS)”¹⁹. Uniwersytet Jagielloński również ma w swojej ofercie podyplomowe studia dla tłumaczy tekstów specjalistycznych²⁰ „przeznaczone (...) dla absolwentów dowolnych studiów magisterskich lub licencjackich znających jeden język obcy w stopniu zaawansowanym oraz posiadających predyspozycje do wykonywania zawodu tłumacza”. Także Uniwersytet Wrocławski oferuje podyplomowe studia przekładu²¹, na których kształcą się „osoby zainteresowane przekładem tekstów ekonomicznych, prawniczych i finansowych”. Również w ofercie Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu znaleźć można studia podyplomowe kształcenia tłumaczy specjalistycznych²², których celem jest „przekazanie słuchaczom wiedzy i umiejętności niezbędnych do wykonywania tłumaczeń tekstów specjalistycznych: prawniczych, ekonomiczno-handlowych, unijnych, naukowo-technicznych i medycznych”. Niewątpliwie wszystkie z wymienionych ofert studiów mogą zainteresować kandydatów na tłumaczy przysięgłych, jak i tłumaczy już pracujących w zawodzie. Jednakże problemem przy wyborze tych czy innych studiów mogą być rozbieżności programowe między nimi oraz, z wyjątkiem studiów na UW (choć należy zauważyć, że w programie²³ brak jest m.in. wzmianki o nauczaniu zasad wykonywania zawodu tłumacza przysięgłego), brak treści dotyczących *stricte* profesji tłumacza przysięgłego. Najwyraźniej nie tylko wśród ogółu społeczeństwa, ale także w środowiskach akademickich tłumacza przysięgłego kojarzy się przede wszystkim z przekładem tekstów prawnych, prawniczych, ekonomicznych i handlowych, zapominając zupełnie, że przedmiot jego zainteresowań jest o wiele szerszy. Niejednokrotnie bywa, że poza dużymi ośrodkami miejskimi wspomniane typy tłumaczeń stanowią tylko niewielką część aktywności translatorskiej, tak jak ma to miejsce z ustnymi tłumaczeniami przysięgłymi. K. Hejwowski postuluje, iż „powinniśmy zderzyć tłumacza z tekstami jak najbardziej zróżnicowanymi i zaczerpniętymi z wielu dziedzin życia”²⁴ i choć

¹⁸ <https://www.ils.uw.edu.pl/80.html>, [online], (dostęp: 01.07.2015).

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ <http://www.unesco.uj.edu.pl/dydaktyka/podyplomowe-studia-dla-tlumaczy-tekstow-specjalistycznych>, [online], (dostęp: 01.07.2015).

²¹ <http://www.studiumprzekladu.uni.wroc.pl/>, [online], (dostęp: 01.07.2015).

²² <https://studenci.amu.edu.pl/studia/podyplomowe/wydzia-anglistyki2/studia-podyplomowe-kształcenia-tumaczy-specjalistycznych>, [online], (dostęp: 01.07.2015).

²³ http://www.ils.uw.edu.pl/fileadmin/ipskt/ILS_UW_program_studiow_IPSKT.pdf, [online], (dostęp: 01.07.2015).

²⁴ K. Hejwowski, *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu*, Warszawa 2004, s. 161.

nie chodzi mu konkretnie o tłumaczy przysięgłych, to jednak jego refleksja doskonale wpisuje się w nasze rozważania. Próby określenia narzędzi, technik i metod kształcenia tłumaczy pisemnych tekstów prawnych i prawniczych pojawiają się też w literaturze translatorskiej²⁵, jednak bez poświęcenia uwagi zagadnieniu tłumaczeń uwierzytelnionych.

6. Pomiędzy akademickością a samouctwem

A zatem: tłumacz przysięgły – samouk czy akademik? I to, i to, plus coś jeszcze. Lukę do pewnego stopnia wypełniają ogólnodostępne autorskie publikacje praktyków zawodu²⁶, a także blogi²⁷ będące ważnym przyczynkiem do dyskusji o zasadach, etyce i metodach związanych z uprawianiem zawodu. Refleksje tam zawarte wykorzystamy jako punkt wyjścia do przedstawienia modelu dydaktycznego, który mógłby stać się uzupełnieniem istniejących form przygotowania i kształcenia tłumaczy przysięgłych, a który do tej pory nie znalazł odzwierciedlenia w powszechnej praktyce. Przedtem jednak należy podkreślić, że praktyki odbywane przez kandydatów na tłumaczy w biurach tłumaczeń, studia translatorskie, udział w repetytoriach organizowanych przez PT TEPIS oraz STP, a także samokształcenie tworzą względnie dobrze działający system pozbawiony jednak czynnika spajającego, dzięki któremu wiedza teoretyczna i praktyczna mogłyby się spotkać w rzeczywistym kontekście codziennej pracy tłumacza przysięgłego. Zdaniem autora, takim spoiwem może stać się indywidualny staż odbyty w trakcie przygotowania do egzaminu lub bezpośrednio po nim pod okiem zawodowego tłumacza przysięgłego posiadającego udokumentowane wieloletnie doświadczenie w tym wymagającym fachu. Termin *udokumentowane doświadczenie* ma w tym kontekście kluczowe znaczenie, gdyż na rynku działa wielu tłumaczy, którzy wykonują ten zawód *po godzinach* lub *ad hoc*, są to np. nauczyciele języków obcych. Przy całym szacunku dla ich pracy wynikającym z pełnej świadomości problemów, z jakimi borykają się jako tłumacze, należałoby zawęzić grupę docelową tłumaczy prowadzących wspomniane staże do tłumaczy zawodowych, przy czym niekoniecznie musiałoby to oznaczać stosowanie kryterium doboru opartego wyłącznie na ilości wpisów do repertorium czynności tłumacza przysięgłego, gdyż nawet

²⁵ A. Kowalczyk-Borowska, *Modele nauczania przedmiotu „tłumaczenie pisemne tekstów prawniczych”*, [w] *Translatoryka. Koncepcje – Modele – Analizy*, S. Grucza, A. Marchwiński, M. Płużyczka (red.), Warszawa, 2010, s. 298-303.

²⁶ B. Eidrigiewicz, *Jak zostać tłumaczem przysięgłym. Egzamin w Ministerstwie Sprawiedliwości w teorii i praktyce. Język angielski*, [online], <http://www.tlumaczprzysiegly.net/doc/jak-zostac-tlumaczem-przysieglym.pdf> (dostęp: 01.07.2015).

²⁷ <http://www.tlumaczeniaprawnicze.com.pl/author/renata-swignonska/> [online], (dostęp: 01.07.2015).

tłumacze łączący kilka pasji zawodowych mogą pochwalić się dużą ilością tłumaczeń przysięgłych w roku. Odpowiedniejszym kryterium wydaje się być dobór oparty na tym, czy tłumaczenia są główną sferą aktywności tłumacza (działalność gospodarcza) i dopiero w drugiej kolejności ilość wykonywanych przez niego tłumaczeń. W ten sposób z kręgu naszych zainteresowań zostanie wyłączona grupa tłumaczy, która z powodów merytorycznych (doświadczenie) oraz technicznych (czas pracy) nie mogłaby w sposób rzetelny prowadzić stażu młodszego kolegi. Zrozumiałym powodem, dla którego tłumacze o mniejszym doświadczeniu zawodowym, ale też doświadczeni tłumacze mogliby nie chcieć prowadzić stażu jest obawa przed utratą dochodów (stażysta szybko się usamodzielnia i staje się naturalną konkurencją). Jednak z doświadczenia autora oraz wielu znanych mu tłumaczy wynika, że wśród aktywnych zawodowo tłumaczy jest grupa osób, która chętnie dzieliłaby się swoim doświadczeniem w formie prowadzonego przez siebie stażu.

Do technicznych ograniczeń z rozmysłem nie zaliczyłem posiadanie biura, gdyż nowoczesne środki komunikacji (np. komunikatory internetowe) sprawiają, że staże mogą odbywać się zdalnie, choć z całą pewnością bezpośrednia relacja między kandydatem/adeptem a tłumaczem doświadczonym byłaby rozwiązaniem optymalnym, choć niekoniecznie prostym. Wspomniana relacja z jednej strony umożliwiłaby nowemu tłumaczowi zapoznanie się z autentycznym warsztatem pracy, a z drugiej – dałaby jedyną w swoim rodzaju sposobność wypełnienia §13 kodeksu tłumacza przysięgłego, zgodnie z którym „tłumacz przysięgły ma obowiązek uczestniczenia w procesie przekazywania własnych doświadczeń i wiedzy zawodowej kolegom i adeptom zawodu”²⁸.

Staż dzieliłby się na kilkanaście części w naturalny sposób integrujących pod koniec jego trwania wszystkie ćwiczone umiejętności. Wstęp należałoby poświęcić dokładnemu zapoznaniu z u.z.t.p., ustawami i przepisami prawa odnoszącymi się do tłumaczy przysięgłych, kodeksem tłumacza przysięgłego²⁹ i funkcjonowaniem organizacji zawodowych. A. D. Kubacki podaje, powołując się na witrynę TEPIS³⁰, że „ponad 90 polskich aktów prawnych stanowi o statusie i udziale tłumacza lub wprost tłumacza przysięgłego w postępowaniu sądowym i administracyjnym”³¹ (niestety, po aktualizacji witryna wymienia zaledwie 7 przepisów prawa dotyczących tłumacza przysięgłego³²). Drugim etapem poznawania warsztatu pracy tłumacza przysięgłego byłby instruktaż dotyczący posługiwania się i przechowy-

²⁸ *Kodeks tłumacza przysięgłego*, op. cit.

²⁹ *Ibidem*.

³⁰ <http://www.tepis.org.pl/index.php/prawo-o-tlumaczach/przepisy-prawa> [online], (dostęp: 01.07.2015).

³¹ A. D. Kubacki, op. cit., s. 117.

³² <http://www.tepis.org.pl/index.php/prawo-o-tlumaczach/przepisy-prawa> [online], (dostęp: 01.07.2015).

wania pieczęci, prowadzenia repertorium, zalecanej corocznej wysyłki wzorów podpisów i pieczęci do Ministerstwa Spraw Zagranicznych, Ministerstwa Sprawiedliwości, wojewody, podlegania nadzorowi urzędu wojewódzkiego; trzecim – zapoznanie z typologią dokumentów podlegających tłumaczeniu uwierzytelnionemu; czwartym – poznanie zasobów leksykalnych w Internecie i na nośnikach elektronicznych, portali, forów i grup dyskusyjnych, branżowych blogów; piątym – poznanie nowoczesnych narzędzi wspomagających pracę tłumacza typu CAT (z ang. Computer Assisted Translation), sprzętu komputerowego (np. monitorów zdolnych pomieścić kilka wirtualnych ekranów), itp.; szóstym – poznanie strategii i technik translatorskich; siódmym – instruktaż zarządzania czasem; ósmym – poznanie niuansów obsługi: a) podmiotów administracji państwowej, organów ścigania, sądów, Straży Granicznej i Służby Celnej, b) podmiotów gospodarczych, c) osób fizycznych; dziewiątym – uświadomienie konieczności współpracy z innymi tłumaczami, ekspertami w swojej dziedzinie, native speakerami oraz stosowania reżimu autokorekty; dziesiątym – zapoznanie z uwarunkowaniami ekonomicznymi działalności tłumacza (prowadzenie/zlecenie księgowości, reklama, ekspansja, konkurencja); jedenastym – uświadomienie konieczności wykazywania się pokorą kompetencyjną – mierzenia siły na zamiary; dwunastym – strategie tłumaczeń ustnych dla różnych podmiotów (sądy, organy ścigania, Służba Celna, Straż Graniczna, Urząd Stanu Cywilnego, notariaty); trzynastym – poznanie zasad etyki zawodowej. Listy tej nie należy uważać za zamknięty katalog. Można ją rozwijać bądź skracać, zależnie od umiejętności stażysty, zaproponowaną kolejność zmieniać, a elementy listy łączyć i powtarzać wedle potrzeb. Oczywiście należałoby określić minimalną ilość czasu trwania takiego stażu, jednak w praktyce może okazać się, że obie strony tego procesu są zainteresowane kontynuowaniem współpracy i płynnym przejściem od relacji mistrz-uczeń do pełnoprawnej współpracy. Co ciekawe, korzyści z takiego stażu byłyby obopólne: „czeladnik” zyskuje w sposób oczywisty, a mentor ma sposobność skonfrontowania wypracowanych metod ze świeżym na nie spojrzeniem, nowymi teoriami przekładu, nowinkami technologicznymi i zmianami społeczno-ekonomicznymi, które mogą umykać uwadze tłumacza spędzającego wiele godzin przed monitorem i klawiaturą komputera.

Bibliografia

- Biblia Tysiąclecia*, [online], <http://biblia.deon.pl/rozdzial.php?id=557&werset=1#W1> (dostęp: 02.07.2015).
- Bosiacka-Jopek A., *Przekład prawny i sądowy*, Warszawa 2012.
- Eidrigiewicz B., *Jak zostać tłumaczem przysięgłym. Egzamin w Ministerstwie Sprawiedliwości w teorii i praktyce. Język angielski*, [online], <http://www.tlumaczprzysiegly.net/doc/jak-zostac-tlumaczem-przysieglym.pdf> (dostęp: 01.07.2015).
- Hejwowski K., *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu*, Warszawa 2004.
<https://www.ils.uw.edu.pl/80.html>, [online], (dostęp: 01.07.2015).
<http://www.unesco.uj.edu.pl/dydaktyka/podyplomowe-studia-dla-tlumaczy-tekstow-specjalistycznych>, [online], (dostęp: 01.07.2015).
<http://www.studiumprzekladu.uni.wroc.pl/>, [online], (dostęp: 01.07.2015).
<https://studenci.amu.edu.pl/studia/podyplomowe/wydzia-anglistyki2/studia-podyplomowe-ksztacenia-tumaczy-specjalistycznych>, [online], (dostęp: 01.07.2015).
http://www.ils.uw.edu.pl/fileadmin/ipskt/ILS_UW_program_studiow_IPSKT.pdf, [online], (dostęp: 01.07.2015).
- <http://www.tlumaczeniaprawnicze.com.pl/author/renata-swigonska/> [online], (dostęp: 01.07.2015).
<http://www.tepis.org.pl/index.php/prawo-o-tlumaczach/przepisy-prawa> [online], (dostęp: 01.07.2015).
- Kierzkowska D., *Kodeks tłumacza sądowego*, Warszawa 1991.
- Kierzkowska D., *Tłumaczenia prawnicze*, Warszawa 2002.
- Kodeks tłumacza przysięgłego*, D. Kierzkowska (red.), Warszawa 2011, [online], <http://www.tepis.org.pl/pdf-doc/kodeks-tp.pdf> (01.07.2015).
- Kubacki A. D., *Tłumaczenia poświadczane. Status, kształcenie, warsztat i odpowiedzialność tłumacza przysięgłego*, Warszawa 2012.
- Pieńkos J., *Podstawy przekładoznawstwa. Od teorii do praktyki*, Kraków 2003.
- Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 24 stycznia 2005 r.*, [online], <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20050150129> (dostęp: 01.07.2015).
- Świżowska R., *Raport. Jak tłumaczyć teksty prawnicze?*, [online], http://chomikuj.pl/diotalevi/Translatoryka+i+lingwistyka/*c5*9awigo*c5*84ska+-+Jak+t*c5*82umaczy*c4*87+teksty+prawnicze.3928499114.pdf (dostęp: 01.07.2015).
- Tryuk M., *Przekład ustny i środowiskowy*, Warszawa 2006.
- Świżowska R., *Zasady wykonywania tłumaczeń uwierzytelnionych, czyli jak zdobyć dodatkowych 20 punktów na egzaminie tłumacza przysięgłego*, [online], http://www.tlumaczeniaprawnicze.com.pl/Bonusy/formalne_zasady_TP.pdf (dostęp: 01.07.2015).
- Ustawa z dnia 25 listopada 2004 r. o zawodzie tłumacza przysięgłego*, art. 13, [online] <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20042732702> (dostęp: 02.07.2015).

dr hab. Magdalena Sowa

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II
Wydział Nauk Humanistycznych, Instytut Filologii Romańskiej
tel. (81) 445 43 45
e-mail: msowa@kul.pl

SPECJALIZACJA NAUCZYCIELSKA NA FILOLOGII ROMAŃSKIEJ A KOMPETENCJE NAUCZYCIELA JĘZYKA SPECJALISTYCZNEGO¹

STRESZCZENIE

Specjalizacje nauczycielskie obecne są w programach kształcenia wszystkich filologii romańskich, a ich celem jest przygotowanie studentów do wykonywania zawodu nauczyciela języka obcego. Programy zajęć w ramach specjalizacji regulowane są stosownym rozporządzeniem ministra i dość sztywno przenoszone do programów kształcenia na poziomie uniwersyteckim. Czy odgórne wytyczne ministerialne uwzględniają wystarczająco docelowy profil i kompetencje nauczyciela języka specjalistycznego? Jak uczelnie wyższe podporządkowują się przepisom prawa w zakresie przygotowania do wykonywania zawodu nauczyciela języka obcego?

Celem niniejszego tekstu jest, z jednej strony, przegląd programów specjalizacji nauczycielskiej na wybranych polskich romanistykach pod kątem treści kształcenia przygotowujących do pracy z grupami o potrzebach zawodowych, a z drugiej, odniesienie ich do kompetencji poświadczanych w zawodzie nauczyciela języka specjalistycznego.

Słowa kluczowe: nauczyciel języka specjalistycznego, kształcenie nauczycieli, filologia romańska, kompetencje

SUMMARY

Teaching specialisation at institutes of Romance studies versus competences of specialist language teachers

All Romance language institutes feature teaching specialisations in order to provide students with foreign language teaching qualifications. The curriculum for these specialisations is

subject to ministerial regulations, and as such is quite rigidly transposed onto university programmes. Are the ministerial guidelines adequate for the target profile and competences of the specialist language teacher? How do higher education institutions comply with regulations regarding training foreign language teachers?

The aim of the presented article is, on the one hand, to review available teaching specialisation content at selected Romance institutes in Poland in terms of vocational language teaching, and on the other hand to assess the relevance of the programmes for desirable competences of a specialist language teacher.

Key words: specialist language teacher, teacher training, Romance studies, competences

Współczesna epoka sprzyja refleksji nad sposobami i kierunkami kształcenia nauczycieli, w tym nauczycieli języków obcych. Przemiany i reformy zachodzące od początku wieku w życiu społeczno-gospodarczym i edukacyjnym wpływają na postrzeganie naszych czasów jako m.in. „postępującej globalizacji”², „doby przemian”³, „doby integracji europejskiej”⁴, „ery cyfrowej”⁵ (*digital age*), „doby zmian i transformacji”⁶, w których ewoluują role i funkcje nauczyciela, a razem z nimi także i jego kompetencje. Należy się więc zastanowić, czy współczesne formy i programy kształcenia nauczycieli języków obcych nadążają za dynamiką zmian dokonujących się w otaczającej nas rzeczywistości.

Celem niniejszego tekstu jest analiza oferty edukacyjnej studiów filologicznych pod kątem kształcenia nauczycieli języka specjalistycznego. Analiza zostanie dokonana na przykładzie programów filologii romańskich w Polsce i (nie)obecności w nich treści rozwijających kompetencje nauczyciela w zakresie nauczania języka francuskiego dla potrzeb zawodowych.

¹ W niniejszym tekście pozostawiamy na boku dyskusję nad możliwymi definicjami języka specjalistycznego (por. E. Gajewska, M. Sowa, *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*, Lublin 2014), przyjmując, że na potrzeby niniejszego artykułu termin ten odnosi się do nauczania języka obcego uwzględniającego potrzeby i cele zawodowe uczących się. Jako synonimiczne traktować będziemy w niniejszym tekście terminy „język specjalistyczny” oraz „język dla potrzeb zawodowych”.

² J. Gnitecki, *Kompetencje i zwiększanie szans edukacyjnych nauczyciela w cyklu życia w warunkach postępującej globalizacji*, [w:] *W poszukiwaniu wyznaczników kompetencji nauczyciela XXI wieku*, E. Koziół, E. Kobyłecka (red.), Zielona Góra 2002, s. 53-75.

³ E. Zawadzka, *Nauczyciel języków obcych w dobie przemian*. Kraków 2004.

⁴ *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej*, K. Karpińska-Szaj (red.), Łask 2005.

⁵ J. Krajka, *The Language Teacher in the Digital Age – Towards a Systematic Approach to Digital Teacher Development*, Lublin 2012.

⁶ *Z zagadnień profesjonalizacji nauczycieli wczesnej edukacji w dobie zmian*, J. Bałachowicz, A. Szkolak (red.), Kraków 2012.

1. Kształcenie przygotowujące do zawodu nauczyciela

Kształcenie przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela języka obcego (tu francuskiego) jest obecne w programie studiów praktycznie każdej filologii romańskiej w Polsce (patrz sekcja 3). Odbywa się ono w ramach specjalizacji pedagogicznej (nazywanej także nauczycielską lub dydaktyczną), która w ostatnich latach poddawana była wielu modyfikacjom za sprawą odgórnych wytycznych ministerialnych⁷. Obecnie jej kształt regulują zapisy *Rozporządzenia MNiSW z dn. 17 stycznia 2012 w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*⁸, a przygotowanie do zawodu nauczyciela ma miejsce na studiach pierwszego i/lub drugiego stopnia.

W niniejszym *Rozporządzeniu* ustawodawca wskazał ogólne i szczegółowe efekty kształcenia, jakie winny być osiągnięte w trakcie realizacji programu zajęć przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela. Sprecyzował również sposoby realizacji omawianego kształcenia, które dokonuje się w obrębie modułów z przypisaną im minimalną liczbą godzin.

Moduł pierwszy ma za zadanie merytorycznie przygotować do wykonywania zawodu nauczyciela w odniesieniu do nauczanego przedmiotu, w tym przypadku języka francuskiego. Owo przygotowanie powinno być realizowane zgodnie z treściami kształcenia określonymi w programie właściwym dla realizowanego kierunku studiów tj. filologii romańskiej i przypisanymi do nich kierunkowymi oraz przedmiotowymi efektami kształcenia.

W module drugim wskazano na treści wynikające bezpośrednio z obszaru pedagogiki i psychologii, co ma przygotować przyszłych nauczycieli do pracy z uczniami na poszczególnych etapach edukacyjnych. Zaleca się, aby komponenty modułu integrowały wiedzę teoretyczną z umiejętnościami praktycznymi niezbędnymi do wykonywania zawodu nauczyciela.

Wreszcie, moduł trzeci obejmuje przedmioty i treści zapewniające przygotowanie w zakresie dydaktycznym do nauczania pierwszego przedmiotu w minimalnym wymiarze 120 godzin. Podobnie jak w module 2, treści kształcenia wchodzące w zakres dydaktyki przedmiotu zostały również powiązane z charakterystyką uczących się na kolejnych etapach edukacji szkolnej⁹. W zakresie

⁷ E. Gajewska, M. Sowa, *Sposoby kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych: od rzeczywistości edukacyjnej do rozwiązań systemowych*, „Neofilolog” 2015, nr 44/2, s. 233-248.

⁸ Dz. U. Poz. 131.

⁹ Należy zaznaczyć, że w przypadku języków obcych o tzw. niskiej popularności, wśród których w ostatnich latach znajduje się język francuski (por. *Raport ORE z 2013 r.*), umieszczenie w programie zajęć z dydaktyki szczegółowej na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, a nawet w klasach IV-VI szkoły podstawowej, nie ma większego sensu z powodu nieobecności tych języków na wskazanych etapach kształcenia w placówkach oświatowych.

tematyki niniejszego artykułu oraz jego celów, etapem właściwym do analizy nauczania języka dla potrzeb zawodowych jest III i IV etap edukacyjny obejmujący gimnazjum, szkołę ponadgimnazjalną oraz kształcenie w zawodzie. W myśl tekstu cytowanego *Rozporządzenia* owo „kształcenie w zawodzie dotyczy osób przygotowujących się do nauczania przedmiotów zawodowych”¹⁰. Czy takie stwierdzenie jest wystarczające, aby uznać, że język obcy jest (może być) przedmiotem zawodowym?

Poszukiwanie odpowiedzi na postawione powyżej pytanie może ułatwić analiza tekstu innego ministerstwa tj. *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dn. 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach*¹¹. Podstawa programowa kształcenia w zawodach definiuje m.in. efekty kształcenia wspólne wszystkim zawodom. Warto zauważyć, że wśród takich właśnie efektów wymieniono język obcy ukierunkowany zawodowo (JOZ). Oznacza to konkretnie, że *Rozporządzenie MEN* traktuje język obcy jako jedną ze składowych przygotowania zawodowego. Opanowanie języka komunikacji zawodowej pozwala uczniowi na „realizację zadań zawodowych za pośrednictwem zasobu środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych), interpretację wypowiedzi dotyczących wykonywania typowych czynności zawodowych, analizę i interpretację krótkich tekstów pisemnych dotyczących wykonywania typowych czynności zawodowych, formułowanie krótkich i zrozumiałych wypowiedzi oraz tekstów pisemnych umożliwiających komunikowanie się w środowisku pracy, jak również korzystanie z obcojęzycznych źródeł informacji”¹². Przytoczone powyżej efekty kształcenia zawodowego w odniesieniu do nauki JOZ świadczą o dużej roli języka w wykonywaniu zadań zawodowych, w których to język jest jednym z możliwych narzędzi działania profesjonalisty.

Wracając ponownie do *Rozporządzenia MNiSW* w sprawie standardów przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela należy zauważyć, że wśród treści sugerowanych mniej lub bardziej wyraźnie w ramach dydaktyki przedmiotu (języka obcego) pojawiają się m.in. następujące sformułowania: podstawa programowa kształcenia w zawodzie, praca i zawód, opis zawodu, stanowisko pracy, czynności zawodowe, kwalifikacje i kompetencje zawodowe, kształcenie zawodowe, kształcenie umiejętności i nawyków działań zawodowych, wykonywanie zadań zawodowych w środowisku zbliżonym do środowiska pracy oraz w środowisku pracy. W naszej ocenie, we wszystkich tych elementach można upa-

¹⁰ Dz. U. Poz. 131, s. 14.

¹¹ Dz. U. Poz. 184.

¹² Ibidem, s. 22-23.

trywać obecności języka obcego jako nieodzownej kompetencji pozwalającej na wykonywanie danego zawodu czy zajmowanie konkretnego stanowiska¹³. Choć sam tekst *Rozporządzenia MNiSW* nie wspomina wyraźnie o przygotowaniu do prowadzenia zajęć językowych dla potrzeb zawodowych, przytoczone powyżej fragmenty mogą wskazywać właśnie na taki profil nauczyciela języka obcego (tj. nauczyciela języka specjalistycznego).

2. Kompetentny nauczyciel języka obcego

Biorąc pod uwagę przekrój poszczególnych etapów edukacji (od nauczania przedszkolnego po wszystkie typy szkół i kształcenie w zawodzie), nauczyciel języka obcego może pracować z grupami w różnym wieku, na różnym poziomie biegłości językowej i o różnych potrzebach (ogólnych i zawodowych). W zależności od kontekstu edukacyjnego i profilu odbiorców kształcenia pełnione przez niego role mogą być bardzo różne. Przyjmowane role będą natomiast warunkować określone kompetencje zawodowe.

2.1. Role i funkcje społeczne nauczyciela

Literatura przedmiotu obfituje w publikacje podejmujące rozważania nad możliwymi rolami i funkcjami pełnionymi przez nauczyciela. Ponieważ, jak wspomniano na początku, współczesne czasy są areną istotnych przemian społeczno-gospodarczych, typologie dokonywane w odniesieniu do powinności nauczyciela przez różnych autorów uwypuklają różnorodne aspekty jego pracy.

Rozważając kompetencje nauczyciela w czasach postępującej globalizacji, Gnitecki¹⁴ zwraca uwagę na dyspozycje osobowe nauczyciela i jego kompetencje sytuacyjne. Poszukując wyznaczników kompetencji nauczyciela XXI wieku, Ferenz¹⁵ przytacza klasyfikacje ról nauczyciela, według których jest on postrzegany m.in. jako pomoc dla ucznia, obywatel świata, wychowawca, tłumacz podejmujący się transformacji systemu wiedzy, stymulator i animator, organizator i konsultant, koordynator i integrator, satysfikator oraz diagnosta. Osadzając pracę na-

¹³ M. Sowa, *D'une activité pédagogique à l'activité professionnelle. Le cheminement vers la compétence*, Lublin 2011.

¹⁴ J. Gnitecki, *Kompetencje i zwiększanie szans edukacyjnych nauczyciela w cyklu życia w warunkach postępującej globalizacji*, [w:] *W poszukiwaniu wyznaczników kompetencji nauczyciela XXI wieku*, E. Kozioł, E. Kobyłecka (red.), Zielona Góra 2002, s. 63.

¹⁵ K. Ferenz, *Kulturowe i polityczne konteksty ról nauczyciela*, [w:] *W poszukiwaniu wyznaczników kompetencji nauczyciela XXI wieku*, E. Kozioł, E. Kobyłecka (red.), Zielona Góra 2002, s. 47-48.

uczyciela w kontekście intensywnie rozwijających się nowoczesnych technologii, Krajka¹⁶ przypisuje nauczycielowi szczegółowe role polegające na technicznym wsparciu nauki języka obcego oraz zarządzaniu grupą i procesem nauki (*technical roles, managerial roles, pedagogical roles, social roles*).

Zawadzka¹⁷ widzi w nauczycielu języków obcych eksperta, wychowawcę, pośrednika kulturowego, organizatora, moderatora, doradcę, ewaluatora, innowatora, badacza i refleksyjnego praktyka. Podobnie definiuje rolę nauczyciela Defays¹⁸, uznając go za eksperta w różnych dziedzinach (m.in. komunikacji, języku i kulturze, nauczaniu i uczeniu), model, który uczniowie naśladowają, organizatora, mediatora między różnymi osobami i instancjami oraz trenera. Wreszcie, Kruszewski¹⁹ zwraca uwagę na istotną rolę nauczyciela jako twórcy programu kształcenia, który definiuje cele, planuje treści, materiały i kolejne etapy oraz przewiduje sposoby oceny.

Przykłady typologii ról nauczyciela uzupełnione o szczegółowy ich opis można jeszcze długo przytaczać, ale to nie one są przedmiotem niniejszego tekstu. Spośród wymienionych wyżej powinności nauczyciela naszą uwagę skoncentrujemy zasadniczo na dwóch, które szczególnie każą zastanowić się nad kompetencjami nauczyciela podejmującego się pracy z grupami o potrzebach zawodowych i jego pożądanymi kompetencjami w tym zakresie. Chodzi mianowicie o rolę eksperta oraz twórcy programu kształcenia.

Przypisywana nauczycielowi rola eksperta oznacza, że traktuje się go jako osobę w pełni przygotowaną „do wykonywania swojego zawodu w zakresie kwalifikacji moralnych, intelektualnych, zawodowych, społecznych i psychofizycznych”²⁰. Ekspert powinien posiadać odpowiednią wiedzę przedmiotową, umiejętności, dyspozycje osobowe oraz reprezentować pożądane postawy i wartości. Jeśli odnieść wymieniony powyżej repertuar kompetencji do wspomnianego *Rozporządzenia MNiSW*, można stwierdzić, że zakres treści kształcenia proponowanych do osiągnięcia poświadczonych kompetencji nauczycielskich jest bardzo zbliżony. Przyjrzyjmy się jednak bardziej szczegółowo, jak wyglądają możliwe kompetencje eksperckie (także w zakresie tworzenia programów nauczania) w przypadku nauczyciela języka specjalistycznego.

¹⁶ J. Krajka, *The Language Teacher in the Digital Age – Towards a Systematic Approach to Digital Teacher Development*, Lublin 2012, s. 122-130.

¹⁷ E. Zawadzka, *Nauczyciel języków obcych w dobie przemian*, Kraków 2004.

¹⁸ J.-M. Defays, *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*, Sprimont 2003, s. 110-113.

¹⁹ K. Kruszewski, *Nauczyciel jako twórca programu*, [w:] *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, K. Kruszewski (red.), Warszawa 2005, s. 447-471.

²⁰ E. Zawadzka, *Nauczyciel języków obcych w dobie przemian*, Kraków 2004, s. 109.

2.2. Kompetencje nauczyciela języka specjalistycznego

Wielu nauczycieli uczących języka dla potrzeb zawodowych staje, prędzej czy później, przed następującym pytaniem: czy mają nauczać języka danej dziedziny (zawodu, specjalności itp.), czy też omawiać w języku obcym zagadnienia specyficzne dla danej dziedziny? W przypadku języka specjalistycznego wzajemnie przenikają się bowiem treści dziedzinowe z treściami językowymi, co, niejednokrotnie, jest źródłem obaw nauczyciela o poziom własnej wiedzy merytorycznej, szczególnie, gdy w konfrontacji z uczniami okazuje się, że wiedzą oni więcej na temat obszaru zawodowego niż sam nauczyciel. Warto podkreślić dobitnie, że nauczyciel języka specjalistycznego jest przede wszystkim nauczycielem języka, a nie specjalistą w zakresie prawa, ekonomii, finansów czy budownictwa. Oznacza to nic innego, jak to, że kluczowe kompetencje zawodowe w tym przypadku będą odnosiły się do umiejętności językowych nauczyciela, jak również organizowania przez niego procesu nauki i sterowania nim w taki sposób, aby odbiorcy kształcenia osiągnęli określony cel, tj. rozwinęli kompetencję komunikacyjną pożądaną w danym obszarze zawodowym. Innymi słowy, aby nauczyciel potrafił przygotować uczącego się do czynnego udziału w komunikacji specjalistycznej, sam musi posiadać kompetencje, które można byłoby zaliczyć do trzech następujących kategorii: i) specjalistyczna wiedza językoznawcza, ii) przygotowanie metodyczne, iii) specjalistyczna wiedza zawodowa²¹.

2.2.1. Specjalistyczna wiedza językoznawcza

Ogromną rolę w przygotowaniu nauczycieli języków obcych stanowi przygotowanie językoznawcze. Chodzi tu zarówno o poprawne i biegle opanowanie języka obcego, jak i umiejętność analizy tekstów (także specjalistycznych), by wydobyć z nich cechy charakterystyczne, które będą następnie przekazane i wyjaśnione odbiorcom kształcenia. Oznacza to, że, zamiast dążenia do perfekcyjnego opanowania konkretnego języka zawodowego, nauczyciel języka specjalistycznego winien być ekspertem w posługiwaniu się językiem jako narzędziem działania zawodowego. W tym celu powinien przyswoić sobie podstawowe koncepcje z zakresu analizy dyskursu i typologii gatunku, a w szczególności umieć stworzyć korpus tekstów (pisemnych i ustnych), które będzie mógł wykorzystać na zajęciach językowych pod kątem m.in.: określenia cech szczególnych danego dyskursu i charakterystycznych dla niego gatunków tekstów; określenia celu pragmatycznego tekstu i wykorzystanych do jego realizacji środków językowych;

²¹ E. Gajewska, M. Sowa, *LSP, FOS, Fachsprache... Didaktyka języków specjalistycznych*, Lublin 2014.

wyłuskania środków zapewniających spójność gramatyczną i tematyczną tekstu; odnalezienia retorycznej struktury danego gatunku, kluczowych terminów w tekście, frazeologizmów, konwencji językowych itp.; porównania danego gatunku tekstu z tekstami reprezentującymi odmienny typ dyskursu oraz osądzenia danego gatunku tekstu w adekwatnych działaniach zawodowych²².

2.2.2. Przygotowanie metodyczne

Poza niekwestionowanym przygotowaniem językoznawczym, nauczyciel języka specjalistycznego nie może obyć się bez znajomości właściwego aparatu metodologicznego. Uczenie nietypowych grup odbiorców wiąże się niejednokrotnie z koniecznością zerwania z określonymi stylami pracy. Wpływ na to może mieć z jednej strony przewaga ucznia nad nauczycielem w zakresie znajomości dziedziny zawodowej, a z drugiej – brak dostępnych gotowych materiałów nauczania, które można byłoby „od razu” przenieść do sali lekcyjnej. Ponieważ nauczyciel języka specjalistycznego, dużo częściej niż nauczyciel języka ogólnego, ma do czynienia z tworzeniem (od podstaw) programów kształcenia i materiałów dydaktycznych, jego kompetencje metodyczne – jako eksperta i twórcy programu – winny obejmować umiejętności w zakresie²³ m.in.: określania potrzeb komunikacyjnych i kulturowych uczących się, aby na ich podstawie tworzyć programy kursów, materiały i ćwiczenia dydaktyczne; wspólnego ustalania z uczącymi się celów, treści, technik nauczania; pomocy uczącym się poprzez dostarczanie wiedzy na temat języka i sposobów jego skutecznego przyswajania; indywidualizacji nauczania względem poziomu biegłości językowej uczących się; rozwiązywania trudności powodujących częstą absencję uczących się na zajęciach; oceny umiejętności uczących się.

Biorąc pod uwagę czasochłonność przygotowania własnych materiałów dydaktycznych²⁴, początkujący nauczyciele winni w pierwszej kolejności wykształcić u siebie zdolność skutecznego wyszukiwania źródeł informacji, ich kreatywnej adaptacji oraz dopasowania do potrzeb grupy. Rozwiązaniem może być tu także posiłkowanie się podręcznikami do nauki lub popularyzacji danej dziedziny i uzupełnienie ich technikami zaadaptowanymi do nauczania ogólnego²⁵.

²² Ibidem, s. 105-106.

²³ Ibidem, s. 104.

²⁴ Według Dudley-Evans i St John (*Developments in ESP. A multi-disciplinary approach*, Cambridge 1998, s. 172), jedna godzina efektywnych zajęć przekłada się na 15 godzin pracy własnej.

²⁵ E. Gajewska, *Techniki nauczania języka obcego*, Tarnów 2011.

2.2.3. Specjalistyczna wiedza zawodowa

Wreszcie, najwięcej kontrowersji budzi kwestia przygotowania nauczyciela języka specjalistycznego w zakresie specjalistycznej wiedzy zawodowej. Zdarza się, że umiejętności zawodowe stanowią część kompetencji komunikacyjnej. W dyskursie negocjacyjnym w biznesie Mamet²⁶ zauważa przenikanie się kompetencji merytorycznej i językowej, a nawet tożsamość jednej i drugiej. Ewer²⁷ jest zdania, że aby móc porozumiewać się ze słuchaczami lektoratu języka specjalistycznego konieczne jest przyswojenie wiedzy z danej dziedziny przynajmniej na poziomie laika, co poddane zostało krytyce m.in. przez Abbota²⁸. Ten ostatni sceptycznie zastanawia się, jak wiele dziedzin musiałby opanować nauczyciel języka specjalistycznego i ile czasu musiałby poświęcić, gdyby zechciał zapoznać się pobieżnie przynajmniej z dwoma z nich.

W kwestii analizy dyskursów specjalistycznych, jak również ich nauczania, ideałem wydaje się być współpraca nauczyciela języka (językoznawcy i metodyka) ze specjalistą w danej dziedzinie²⁹. Zdaniem Hutchinsona i Watersa³⁰ ważne jest, aby nauczyciel języka specjalistycznego posiadał elementarną wiedzę na temat danej dziedziny, był świadom obszarów własnej kompetencji oraz miał pozytywny stosunek do treści zawodowych. Nie musi on być wykładowcą danej dziedziny, ale raczej powinien wykazywać nią zainteresowanie i potrafić zadawać inteligentne pytania w zakresie analizowanych zagadnień. Oznacza to, że przepływ wiedzy nie musi dokonywać się wyłącznie na linii nauczyciel–uczeń, ale także w drugą stronę: nauczyciel również może uczyć się od ucznia.

Zaprezentowane powyżej stanowiska mogą świadczyć o braku konieczności wyposażenia nauczycieli języka specjalistycznego w wiedzę dotyczącą danej dziedziny. W pewnych kontekstach podejście takie może być wystarczające, w innych natomiast niekoniecznie musi się sprawdzić (np. kształcenie językowe w ramach kształcenia zawodowego m.in. w szkołach zawodowych). Niemniej jednak, należy stwierdzić, że brak specjalistycznej wiedzy zawodowej nie przekreśla szans nauczyciela języka specjalistycznego na sukces w pracy z grupami o potrzebach zawodowych. Bazując na solidnym przygotowaniu językoznawczym i metodycznym, nauczyciel może sprawnie poradzić sobie z postawionymi mu zadaniami wyłącznie w oparciu o znajomość dyskursu, tym bardziej jeśli

²⁶ P. Mamet, *Relacja pomiędzy kompetencją językową a kompetencją merytoryczną na przykładzie języka biznesu* [w:] *Języki specjalistyczne 2: Problemy technolingwistyki*, J. Lewandowski (red.), Warszawa 2002, s. 141-151.

²⁷ J. R. Ewer, *Teacher training for EST: Problems and methods*, „The ESP Journal” 1983, 2 (1), s. 9-31.

²⁸ G. Abott, *Training teachers of EST: Avoiding orthodoxy*, „The ESP Journal” 1983, 2 (1), s. 33-36.

²⁹ T. Huckin, L. Olsen, *On the use of informants in LSP discourse analysis* [w:] *Reading for professional purposes*, A. Pugh, J. Ulijn (red.), London 1984, s. 120-129.

³⁰ T. Hutchinson, A. Waters, *English for Specific Purposes. A Learning-centred Approach*, Cambridge 1987, s. 163.

korzysta z dobrze przygotowanych materiałów dydaktycznych. Bardziej niebezpieczna może wydawać się operacja w drugą stronę: niedostateczne kompetencje metodyczne nawet przy wysokim stopniu opanowania języka branżowego mogą skutkować np. mechanicznym powielaniem własnego kształcenia lub treści podręcznikowych, a w konsekwencji porażką w nauce.

3. Programy kształcenia na kierunku filologia romańska

Studia filologiczne mają na celu m.in. wykształcenie odpowiednich kompetencji w języku obcym, dzięki którym możliwe jest uczestniczenie w komunikacji obcojęzycznej, w tym także w komunikacji specjalistycznej. To właśnie ten cel definiuje kierunek działań dydaktycznych, które mają doprowadzić do osiągnięcia pożądanego poziomu kompetencji w zakresie komunikacji z partnerami obcojęzycznymi (w życiu codziennym i zawodowym). Choć ze smutkiem należy stwierdzić, że kompetencje komunikacyjne w języku obcym nie dają żadnych uprawnień zawodowych, wielu absolwentów filologii podejmuje aktywność zawodową m.in. w zawodzie nauczyciela języka obcego (także nauczyciela języka specjalistycznego). Według Berdychowskiej³¹, w trakcie studiów filologicznych są rozwijane trzy typy kompetencji specjalistycznej: specjalistyczna kompetencja językowa, specjalistyczna kompetencja interakcyjna oraz specjalistyczna kompetencja kulturowa. Rozwój każdej ze wspomnianych kompetencji dotyczy „dwu zależnych od siebie, lecz różniących się rodzajów wiedzy: wiedzy specjalistycznej w obszarze cząstkowych zakresów wiedzy filologicznej – językoznawczej, literaturoznawczej, kulturoznawczej, przekładoznawczej, glottodydaktycznej – oraz wiedzy praktycznej, tj. umiejętności rozpoznawania i stosowania językowych indyktorów tekstów specjalistycznych i rekonstrukcji struktury fragmentu wiedzy reprezentowanej w konkretnych tekstach oraz wyrażania wiedzy specjalistycznej wymienionych zakresów w tekstach”³². Innymi słowy, studia filologiczne pozwalają opanować zasoby specjalistycznej wiedzy językowej i wiedzy praktycznej, co ułatwia przyswojenie wiedzy w innych dziedzinach oraz kształtuje umiejętność jej wyrażania. Właśnie takie wyobrażenie kształcenia filologicznego zdaje się być bardzo adekwatne do kształcenia kompetentnych nauczycieli języka specjalistycznego. Jak owo kształcenie wygląda w praktyce, postaramy się pokazać na przykładzie przeanalizowanych programów kształcenia na kierunku filologia romańska oferowanych na polskich uczelniach.

³¹ Z. Berdychowska, *Komunikacja specjalistyczna na studiach filologicznych – podstawy lingwistyczne i profile kompetencyjne*, „Lingwistyka Stosowana” 2010, nr 3, s. 64.

³² Ibidem.

W całej Polsce 16 uniwersytetów prowadzi studia w zakresie *filologii romańskiej*. Biorąc pod uwagę liczbę romanistyki, ilość realizowanych w nich programów oraz skromne rozmiary niniejszego tekstu, naszą uwagę skupimy na wybranych jednostkach, które udostępniają aktualną (tj. na rok/cykl 2014/15) ofertę dydaktyczną na stronach internetowych³³.

3.1. Przedmioty realizujące treści kierunkowe

Obecne w ofercie programowej polskich romanistyki przedmioty kierunkowe obejmują zakres treści wymaganych do przygotowania merytorycznego do zawodu nauczyciela języka obcego (Moduł 1. *Rozporządzenie MNiSW z 17.01.2012*). W obrębie tej grupy przedmiotów można dostrzec najwięcej podobieństw między programami realizowanymi przez polskie ośrodki akademickie. Choć różnice i dysproporcje są oczywiście widoczne w wymiarze godzin poszczególnych przedmiotów czy ich nazewnictwie, można stwierdzić, że proponowane programy w dużej mierze opierają się na obowiązujących do niedawna minimach programowych definiowanych dla kierunku filologia romańska.

Duża pula godzin w programie poświęcona jest na opanowanie umiejętności językowych na studiach pierwszego i drugiego stopnia, co odbywa się zasadniczo w ramach zajęć z Praktycznej Nauki Języka Francuskiego. W tej grupie przedmiotów znajdują się zajęcia poświęcone kształtowaniu ogólnie nazwanych sprawności językowych (UP) lub pojedynczo wyodrębnionych (wypowiedź pisemna/pisanie/dysertacja i ustna/mówienie, rozumienie ze słuchu, czytanie – UW, UAM, KUL, UJ), prezentacji określonych elementów języka (gramatyka stosowana/praktyczna, leksyka, fonetyka, ortografia – UW, UJ, UAM, UP, KUL). W grupie przedmiotów PNJF są także zajęcia poświęcone językowi handlowemu (UW), zawodowemu (UAM) lub językowi specjalności (UJ), dyskursowi akademickiemu (UAM) lub naukowemu (UW), tłumaczeniom (UAM, KUL, UW), argumentacji w przestrzeni publicznej (UAM) oraz warsztaty kreatywności językowej (UAM).

Poza zajęciami praktycznymi z języka francuskiego programy studiów obejmują także zajęcia *stricte* językoznawcze tj. gramatykę opisową języka francuskiego (UP, UW, UJ, UAM, KUL), gramatykę kontrastywną polsko-francuską (UP, UW, UJ, UAM, KUL), gramatykę historyczną lub historię języka francu-

³³ Uniwersytet Warszawski (UW), Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (UAM), Uniwersytet Jagielloński (UJ), Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie (UP), Katolicki Uniwersytet Lubelski (KUL). Pragniemy zaznaczyć, że niniejsza analiza opiera się na danych pozyskanych ze stron internetowych w/w instytucji przy założeniu, że jest to oferta dydaktyczna aktualnie realizowana w omawianych ośrodkach kształcenia.

skiego z elementami gramatyki historycznej (UW, UAM, UJ, UP), wstęp do językoznawstwa (UW, UJ, UAM, UP), wstęp do semantyki leksykografii (UP), metodologię badań językoznawczych (UW), fonetykę artykulacyjno-korekcyjną (UAM), morfoskładnię (UAM), semantykę języka francuskiego z elementami leksykologii (UAM), nowe prądy w językoznawstwie (UW).

Równolegle do zajęć językoznawczych realizowane są także przedmioty ukierunkowane na treści literaturo- i kulturoznawcze, wśród których wymienić należy historię literatury francuskiej poszczególnych epok (UJ, UP, KUL, UAM, UW), historię i/lub cywilizację Francji (UJ, UP, KUL, UAM, UW), warsztaty kultury frankofońskiej (UAM), język jako klucz do wiedzy o świecie (UJ).

Podkreślić należy, że dokonana analiza programów kształcenia opiera się wyłącznie na wyłuskaniu zajęć mających na celu merytoryczne przygotowanie do nauczania języka, gdzie zasadniczym kryterium wyboru jest nazwa zajęć sugerująca takie czy inne treści. Nie ulega wątpliwości, że należałoby ją doprecyzować poprzez analizę opisów wszystkich zajęć (na podstawie kart przedmiotów) oraz przydzielony im wymiar czasowy na poszczególnych etapach kształcenia. Niemniej jednak, już same nazwy zajęć obecnych w programach kształcenia wspomnianych ośrodków akademickich wskazują na różnorodność treści pokazujących różnorodne aspekty języka i kultury obszaru francuskiego/frankofońskiego, co może być podstawą do oczekiwania wysokiego poziomu opanowania języka obcego, a co za tym idzie – przygotowania merytorycznego do nauczania przedmiotu.

3.2. Przedmioty realizujące treści przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela

W zależności od ośrodka akademickiego, zajęcia poświęcone kompetencjom metodycznym oraz psychologiczno-pedagogicznym nauczyciela są realizowane na studiach pierwszego i/lub drugiego stopnia. Biorąc pod uwagę ograniczony zasięg uprawnień do wykonywania zawodu nauczyciela po studiach pierwszego stopnia (wyłącznie na poziomie szkoły podstawowej), niektóre ośrodki romanistyczne (np. KUL) zdecydowały się realizować specjalizację nauczycielską wyłącznie w ramach studiów drugiego stopnia. W innych ośrodkach (np. UAM) można znaleźć przedmioty ukierunkowane mniej lub bardziej na nauczanie języka francuskiego już w ramach podstawowego programu studiów poza specjalizacją. Mowa m.in. o zajęciach opatrzonych nazwą „Podstawy glottodydaktyki”, „Wprowadzenie do akwizycji języków romańskich”, „Technologie informacyjne” czy „Wprowadzenie do komunikacji interkulturowej” (UAM). Zasadniczo jednak tzw. przedmioty zawodowe umieszczane są w obrębie specjalizacji nauczycielskiej/metodycznej/pedagogicznej.

W większości przypadków nazwy zajęć profilowanych zawodowo są zbieżne z tym, co sugeruje *Rozporządzenie MNiSW z 17.01.2012 r.* Praktycznie we wszystkich analizowanych programach znaleźć można przedmioty o nazwie „Pedagogika”, „Psychologia”, „Przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne” z odniesieniem do adekwatnego etapu edukacyjnego (I, II, III i IV). Wspólne większości polskich romanistyk są także „Emisja głosu”, „Technologie informacyjne”, „Podstawy dydaktyki” oraz „Dydaktyka szczegółowa języka francuskiego” na odnośnym etapie edukacyjnym w wymiarze minimalnym (KUL) lub bardziej rozbudowanym (UP czy UW). Nazwy pozostałych zajęć sugerują zwrócenie szczególnej uwagi ośrodków akademickich na poszczególne aspekty pracy nauczyciela języka francuskiego.

I tak, romanistyka UAM proponuje swoim studentom zajęcia poruszające prawne aspekty pracy nauczyciela oraz przybliżające zasady udzielania pierwszej pomocy, jak również zasady BHP dla nauczycieli.

Romanistyka UW w swojej ofercie metodycznej oferuje zajęcia o nazwie „Interdyscyplinarny wymiar dydaktyki wczesnoszkolnej”, „Psychopedagogiczne zagadnienia praktyki dydaktycznej”, „Ewolucja metod nauczania języka obcego”, „Rozwijanie kompetencji językowych” oraz „Ocenianie i jego formy”.

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie kieruje do studentów studiów magisterskich ciekawą ofertę edukacyjną w postaci specjalności „Przekładoznawstwo z dydaktyką języka francuskiego”, w ramach której realizowane są praktyczne zajęcia mające na celu równoległe pogłębienie znajomości z zakresu językoznawstwa („Wybrane zagadnienia z językoznawstwa – analiza kontrastywna”, „Wybrane problemy językoznawstwa korpusowego”, „Wybrane zagadnienia współczesnego językoznawstwa”, „Wybrane zagadnienia z zakresu frazeologii” czy „Metodologia opisu językoznawczego dla celów językoznawstwa komputerowego”) oraz przybliżenie kwestii metodycznych („Psychologiczne podstawy wychowania i nauczania dla III i IV etapu edukacyjnego”, „Koncepcje i praktyki wychowania dla III i IV etapu edukacyjnego”, „Materiały i narzędzia nauczania na odległość”).

Jeśli chodzi natomiast o romanistykę KUL, to na tle innych ośrodków w kształceniu nauczycieli języka francuskiego wyróżnia się ona zajęciami o nazwie „Akwizycja języka ojczystego i obcego” oraz „Dydaktyka języków dla potrzeb zawodowych”, w wymiarze po 30 godzin dla każdego z przedmiotów.

Odnosząc poczynione uwagi do wcześniej zarysowanych kompetencji nauczyciela języka specjalistycznego można stwierdzić, że dostępne programy kształcenia z pewnością przygotowują pod kątem dostatecznej znajomości języka oraz metodyki nauczania, choć bardziej w zakresie języka ogólnego niż specjalistycznego. Można wnioskować, że proponowana gama zajęć językoznawczych pozwala zapoznać się przyszłym nauczycielom z podstawowymi teoriami języ-

koznawczymi (także w zakresie analizy dyskursu), co uznano powyżej za wiedzę pożądaną pod kątem pracy z grupami o potrzebach zawodowych. Analizowane programy zajęć nie obejmują jednak przedmiotów pozwalających na zgłębienie tajników konkretnego języka branżowego. Choć w przypadku niektórych romanistyk proponowane są zajęcia ukierunkowane na język zawodowy, należy je raczej uznać za inicjację w dość ogólny obszar zawodowy niż perfekcyjne opanowanie języka tegoż obszaru. Poza tym, brak jest w analizowanych programach studiów (poza KUL) wyraźnego odniesienia w nazwie zajęć do treści ukierunkowanych na nauczanie języka specjalistycznego/zorientowanego zawodowo czy do celów zawodowych.

4. Podsumowanie

Na podstawie analizy programów wybranych polskich ośrodków romanistycznych można stwierdzić powiązania pomiędzy zakresami treści nauczania tak w ramach programu ogólnego, jak i specjalności/specjalizacji nauczycielskiej, co może być uznane jako podstawa rozwijania kompetencji poświadczanych w zawodzie nauczyciela języka specjalistycznego. Taki globalny i komplementarny zarazem ogląd programu kształcenia romanistycznego może być jednak dokonany raczej przez osobę świadomą wybranej ścieżki zawodowej i wymaganych na niej kompetencji zawodowych. Można zaryzykować stwierdzenie, że w większości przypadków programy kształcenia są postrzegane, tak przez studentów, jak i nawet przez niektórych ich autorów, jako suma poszczególnych przedmiotów bez uwzględnienia mniej lub bardziej precyzyjnych potrzeb zawodowych. Oznacza to, że nie każdy student czy prowadzący zajęcia widzi zależności pomiędzy poszczególnymi przedmiotami w programie i ich komplementarny charakter względem siebie, a nade wszystko ciągłość w odniesieniu do finalnego celu kształcenia tj. przygotowania do zawodu nauczyciela języka obcego. Konstruowanie programów kształcenia nauczycieli winno dążyć do określenia płaszczyzny pozwalającej na integrację treści różnych obszarów m.in. filologii, psychologii, pedagogiki czy też ogólnej wiedzy o świecie. Jak słusznie zauważa Sikorska³⁴, „w przypadku nauczycieli języków obcych przedmiotem odnoszącym się bezpośrednio do wiedzy zawodowej jest dydaktyka szczegółowa danego języka”, w ramach której odbywa się właśnie owa „integracja wewnątrzprzedmiotowa”. Niemniej jednak, odnosząc

³⁴ M. Sikorska, *Korelacja międzyprzedmiotowa w programie kształcenia nauczycieli języków obcych*, [w:] *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*, M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, A. Pietrzykowska (red.), Poznań – Kalisz 2009, s. 184.

niniejszy postulat do wymiaru czasu poświęconego na nauczanie dydaktyki języka francuskiego według sugerowanych *Rozporządzeniem* ram czasowych okazuje się, że wielość zagadnień, które należy poruszyć w trakcie kształcenia nie może być wyłącznie domeną dydaktyki przedmiotu kierunkowego. Przygotowanie do zawodu nauczyciela języka specjalistycznego musi odbywać się w ramach wszystkich przedmiotów od pierwszego roku nauki, a nie tylko na tym stopniu/roku studiów, na którym realizowane są przedmioty *stricto* zawodowe.

Można zakładać, że, poza rozwojem wiedzy i kompetencji językowych oraz zawodowych, pożądaną konsekwencją postulowanego podejścia byłoby także rozwijanie świadomości studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela nad sensownością realizowanego przez nich programu i treści kształcenia. Docelowo mogłoby ono skutkować u przyszłych nauczycieli języka specjalistycznego większą świadomością potrzeb i celów kształcenia ewentualnych odbiorców o specyficznych profilach/oczekiwaniach zawodowych.

Bibliografia

- Abbot G., *Training teachers of EST: Avoiding orthodoxy*, „The ESP Journal” 1983, 2 (1).
- Berdychowska Z., *Komunikacja specjalistyczna na studiach filologicznych – podstawy lingwistyczne i profile kompetencyjne*, „Lingwistyka Stosowana” 2010, nr 3.
- Defays J.-M., *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*, Sprimont 2003.
- Dudley-Evans T., St John M. J., *Developments in ESP. A multi-disciplinary approach*, Cambridge 1998.
- Ewer J. R., *Teacher training for EST: Problems and methods*, „The ESP Journal” 1983, 2 (1).
- Ferenz K., *Kulturowe i polityczne konteksty ról nauczyciela*, [w:] *W poszukiwaniu wyznaczników kompetencji nauczyciela XXI wieku*, E. Kozioł, E. Kobyłecka (red.), Zielona Góra 2002.
- Gajewska E., Sowa M., *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*, Lublin 2014.
- Gajewska E., Sowa M., *Sposoby kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych: od rzeczywistości edukacyjnej do rozwiązań systemowych*, „Neofilolog” 2015, nr 44/2.
- Gajewska E., *Techniki nauczania języka obcego*, Tarnów 2011.
- Gnitecki J., *Kompetencje i zwiększanie szans edukacyjnych nauczyciela w cyklu życia w warunkach postępującej globalizacji*, [w:] *W poszukiwaniu wyznaczników kompetencji nauczyciela XXI wieku*, E. Kozioł, E. Kobyłecka (red.), Zielona Góra 2002.
- Huckin T., Olsen L., *On the use of informants in LSP discourse analysis*, [w:] *Reading for professional purposes*, A. Pugh, J. Ulijn (red.), London 1984.
- Hutchinson T. Waters A., *English for Specific Purposes. A Learning-centred Approach*, Cambridge 1987.
- Krajka J., *The Language Teacher in the Digital Age – Towards a Systematic Approach to Digital Teacher Development*, Lublin 2012.
- Kruszewski K., *Nauczyciel jako twórca programu*, [w:] *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, K. Kruszewski (red.), Warszawa 2005.

- Mamet P., *Relacja pomiędzy kompetencją językową a kompetencją merytoryczną na przykładzie języka biznesu*, [w:] *Języki specjalistyczne 2: Problemy technolingwistyki*, J. Lewandowski (red.), Warszawa 2002.
- Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej*, Karpińska-Szaj K. (red.), Łask 2005.
- Raport ORE. Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2011-12*, Warszawa 2013.
- Sikorska M., *Korelacja międzyprzedmiotowa w programie kształcenia nauczycieli języków obcych*, [w:] *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*, M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, A. Pietrzykowska (red.), Poznań – Kalisz 2009.
- Sowa M., *D'une activité pédagogique à l'activité professionnelle. Le cheminement vers la compétence*, Lublin 2011.
- Z zagadnień profesjonalizacji nauczycieli wczesnej edukacji w dobie zmian*, Bałachowicz J., Szkolak A. (red.), Kraków 2012.
- Zawadzka E. *Nauczyciel języków obcych w dobie przemian*, Kraków 2004.

dr Robert Szymula

Uniwersytet w Białymstoku

Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Wschodniosłowiańskiej

tel (85) 745 74 50

e-mail: rszymula@interia.pl

**ИЗМЕНЕНИЯ ЭМОТИВНОГО КОМПОНЕНТА ЗНАЧЕНИЯ
ЛЕКСИКИ, ИСПОЛЬЗУЕМОЙ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ
ЯЗЫКЕ ПОЛИТИКИ**

STRESZCZENIE

**Zmiany komponentu emotywnego znaczenia jednostek leksykalnych,
używanych we współczesnym rosyjskim języku polityki**

Przemiany w różnych sferach życia społeczno-politycznego w Rosji stały się powodem zmian w świadomości społecznej, które znalazły odzwierciedlenie w systemie języka. Proces ten jest szczególnie widoczny w przypadku jednostek leksykalnych, używanych w języku polityki, gdyż właśnie ta sfera w dużym stopniu podlega wpływowi czynników ekstralingwistycznych. Autor artykułu poddaje analizie leksemy występujące w języku polityki, w przypadku których zmianie uległ komponent emotywny, co związane jest ze zmianami konotacji ideologicznych.

Słowa kluczowe: język polityki, komponent emotywny, konotacje ideologiczne

SUMMARY

**Changes of emotive component of meaning in lexical units used in modern
Russian political language**

The significant changes in various spheres of social and political life in Russia became a reason of changes in social consciousness, which are reflected in language system. This process is particularly noticeable in lexical units, used in political language, because this field is very susceptible to influence of extralinguistic factors. The author analyses lexical units connected

with political language, whose emotive component has been changed, which is connected with changes of ideological connotations.

Key words: political language, emotive component, ideological connotations

Преобразования государственно-правовой и социально-экономической систем в России повлекли за собой изменения в политическом и общественном сознании россиян, которые отразились также в языке. Данное явление обусловлено тем, что влияние экстралингвистических факторов на языковую систему, вызывающее трансформации на всех его уровнях, особенно сильно видно в периоды преобразований общественного строя. Самые большие изменения коснулись лексического состава языка, так как лексика – это самый динамичный ярус языка, на который очень сильно влияют политические, социальные и экономические изменения в данной стране.

Влияние экстралингвистических факторов наблюдается особенно сильно в области общественно-политической лексики. Семантическое варьирование в данной сфере обусловлено, между прочим, внешними социальными процессами, а также изменением отношения носителей языка к новым явлениям общественной жизни. Члены социума в своей речевой деятельности дают оценки явлениям общественной жизни, как правило, расположенной на шкале позитивное – негативное. С.С. Кузьмин замечает, что оценка в широком смысле определяется целями и программой действия говорящего (субъекта оценки). Соответствие объекта оценки указанным целям и программе вызывает положительную оценку, а несоответствие им – отрицательную¹. Т.Б. Крючкова утверждает, что оценочность является одной из сущностных характеристик идеологического освоения действительности, а на языковом уровне она проявляется в том, что у большинства общественно-политических терминов наличествует оценочный коннотативный компонент значения².

Эмотивный компонент значения слова (эмоционально-оценочный компонент значения слова) – это та часть семантики, которая содержит принятое в данном языковом коллективе отношение к реалии, обозначаемой данным словесным знаком³. Этот компонент является результатом от-

¹ С.С. Кузьмин, *Оценочность в английской фразеологии и контекст*, Москва 1980, s. 5.

² Т.Б. Крючкова, *Особенности формирования и развития общественно-политической лексики и терминологии*, Москва 1989, s. 110.

³ И.А. Стернин, *Проблемы анализа структуры значения слова*, Воронеж 1979, s. 94-106.

ражения эмоций, оценки субъектом тех или иных явлений, сложившихся в обществе характеристик, отношений между людьми. А.Л. Голованевский считает, что субъектом эмотивной оценки может быть любая социально-идеологическая группировка или отдельная личность, осмысливающая и представляющая в устных или речевых „манифестациях” те или иные понятия и явления общественной жизни. Именно от субъекта оценки зависит вид и коннотация самой оценки, а также ее объект. Объектом оценки, по мнению ученого, может стать любое понятие и явление общественной жизни, но в действительности становятся им те из них, которые приобретают социально-идеологическую актуальность, что является важнейшим в выборе объекта оценки⁴.

Изменения на уровне эмотивного компонента значения наблюдаются в современном русском языке политики очень часто. Данное явление обусловлено сдвигами в денотативном содержании лексических единиц и проявляется в снятии идеологических наслоений. В советское время эмотивный компонент семантики общественно-политической лексики содержал информацию о социальных оценках явлений с точки зрения марксистско-ленинской идеологии, результатом чего было появление в плане содержания этих языковых единиц идеологизированных эмотивных сем. Эмотивные семы обычно формировались под влиянием идеологизированных денотативных сем (представляющих собой ту часть семантики, в которой закрепляются результаты обобщенного, абстрактно-логического отражения внеязыковой действительности⁵) и сопутствовали им.

Анализ собранного нами лексического материала показывает, что процесс снятия идеологических наслоений в русской общественно-политической лексике идет по нескольким направлениям. Первую группу составляют лексические единицы, которые в современном русском языке утратили семы отрицательной оценки, т.е. происходит замена на нейтральные эмотивные семы. Примерами таких единиц могут служить лексемы: „капитализм”, „либерализм”, „беспартийный”, „дворянство”, „монархия”, „плутократия”, „деидеологизация”, „оппозиция” и др. В эмотивном компоненте значения данных лексем, обозначавших в прошлом негативные с марксистско-ленинской точки зрения понятия, присутствовали семы отрицательной эмоциональной оценки, которые после изменений в социально-экономической и политической жизни российского общества исчезли.

4 А.Л. Голованевский, *Из истории формирования идеологически-оценочной лексики в русском литературном языке*, [w:] А.Л. Голованевский, *Идеологически-оценочный словарь русского языка XIX – начала XX веков*, Брянск 1995, s. 122-123.

5 И.А. Стернин, *Проблемы анализа структуры значения слова*, Воронеж 1979, s. 48.

Данное явление можно продемонстрировать, опираясь на материалы словарей, в словарных статьях которых исчезают указатели прежней яркой эмотивности, содержащейся в дефинициях и в стилистических пометах. Идеологизированные эмотивные семы чаще всего маркируются через дефиницию, которая включает в себя семантические элементы, идентифицируемые с точки зрения общих для всего языкового коллектива представлений и оценок. Примером могут служить лексемы „дворянство”, „монархия” и „плутократия”. При сравнении их дефиниций в словарях разных периодов можем заметить исчезновение определений, содержащих прилагательное „эксплуататорский”, вызывающее отрицательные коннотации („Эксплуатировать – Вынуждать кого-л. много работать на кабальных условиях или вообще безвозмездно (обычно извлекая для себя пользу, выгоду)”⁶):

„Дворянство – Сословие светских землевладельцев, составлявшее господствующий, привилегированный **эксплуататорский** класс в феодальном обществе и отчасти сохранившее свои наследственные привилегии и при капитализме”⁷.

„Дворянство – Сословие светских землевладельцев, составлявшее господствующий, привилегированный класс в феодальном обществе и отчасти сохранившее свои наследственные привилегии при капитализме”⁸.

„Монархия – Форма правления в **эксплуататорских** государствах, при которой верховная государственная власть формально (полностью или частично) сосредоточена в руках единоличного главы государства – монарха, а также государство с такой формой правления”⁹.

„Монархия – 1. Форма правления, при которой верховная власть сосредоточена в руках единоличного главы государства – монарха. 2. Государство с такой формой правления”¹⁰.

„Плутократия – Книжн. Политическое господство богачей в **эксплуататорском** обществе”¹¹.

„Плутократия – 1. Власть богатых; политический строй, при котором государством правит кучка самых богатых представителей господствующего класса. 2. *собир.* Плутократы”¹².

⁶ *Большой толковый словарь русского языка*, С.А. Кузнецов (red.), Санкт-Петербург 1998, s. 1516.

⁷ С.И. Ожегов, *Словарь русского языка*, Н.Ю. Шведова (red.), Москва 1985, s. 132.

⁸ *Толковый словарь русского языка конца XX века...*, op. cit., s. 242.

⁹ *Словарь русского языка*, А.П. Евгеньева (red.), Т. 2, Москва 1981–1984, s. 295.

¹⁰ *Большой толковый словарь русского языка...*, op. cit., s. 554.

¹¹ С.И. Ожегов, *Словарь русского языка...*, op. cit., s. 452.

¹² *Большой толковый словарь русского языка...*, op. cit., s. 845.

Примерами лексических единиц, которые в современном русском языке политики утратили семы отрицательной оценки, являются также лексемы „беспартийный” и „оппозиция”. В данных случаях о замене отрицательной эмотивной семы на нейтральную свидетельствует исчезновение из дефиниций определений с прилагательными „капиталистический” и „буржуазный”, которые в советское время были связаны с яркими отрицательными коннотациями (капиталистический и буржуазный – враждебный социалистической идеологии):

„Беспартийный – В **капиталистических** странах – не состоящий ни в какой политической партии”¹³.

„Беспартийный – Не состоящий ни в какой политической партии”¹⁴.

„Оппозиция – В **буржуазном** обществе – деятельность, направленная против данного правительства и его политики”¹⁵.

„Оппозиция – 1. Политика, основанная на противодействии, противостоянии каких-л. партий, движений, фракций официальному курсу правительства. 2. *Собир.* Группа лиц, проводящих такую политику”¹⁶.

В данную группу можно включить также существительные „космополитизм” и „либерализм”. Указатели прежней эмотивности, содержащиеся в дефинициях, выражены при помощи прилагательного „реакционный” („Реакционный – Действующий в интересах реакции, поддерживающий старое, отжившее в борьбе против нового, передового, прогрессивного”¹⁷; „Реакция – Политика активного сопротивления прогрессу; стремление закрепить или восстановить старые, отжившие порядки”¹⁸), значение которого во время СССР ассоциировалось отрицательно (социализм – прогрессивное явление, реакция – отжившее явление):

„Космополитизм – **Реакционное** буржуазное идеологическое течение, которое под прикрытием лозунгов „мирового господства” и „мирового гражданства” отвергает право нации на самостоятельное существование и государственную независимость, национальные традиции и национальную культуру, патриотизм”¹⁹.

„Космополитизм – Идеология, проповедующая отказ от национальных традиций и культуры, патриотизма, отрицающая государственный

¹³ *Словарь русского языка*, А.П.Евгеньева (red.), Т. 1, Москва 1981–1984, s. 408.

¹⁴ *Большой толковый словарь русского языка...*, op. cit., s. 73.

¹⁵ *Толковый словарь русского языка в 4-х т.*, Д.Н. Ушаков (red.), Т. 2, Москва 1935–1940, s. 827.

¹⁶ *Толковый словарь русского языка конца XX века. Языковые изменения*, Г.Н. Складневская (red.), Санкт-Петербург 1998, s. 438.

¹⁷ *Большой толковый словарь русского языка...*, op. cit., s. 1108.

¹⁸ Там же.

¹⁹ С.И. Ожегов, *Словарь русского языка*, Н.Ю. Шведова (red.), Москва 1985, s. 257.

и национальный суверенитет и выдвигающая идеи „мирового государства”, „мирового гражданства”²⁰.

„Либерализм – Буржуазное идеологическое и общественно-политическое течение, отстаивавшее свободу буржуазии в феодально-крепостническую эпоху и в эпоху буржуазных революций и ставшее **реакционным** с установлением ее политического господства”²¹.

„Либерализм – одно из влиятельных общественно-политических течений, в центре внимания которого находится понятие свободы человека от социально-политических форм контроля со стороны государства”²².

Примером из данной группы является также существительное „оппортунизм”, дефиниция которого включала в себя элемент „враждебный марксизму-ленинизму”, придающий ему яркую отрицательную оценку (в современных словарях данный элемент отсутствует):

„Оппортунизм – **Враждебное марксизму-ленинизму** течение в рабочем движении, подчиняющее классовые интересы пролетариата интересам буржуазии, проповедующее соглашательство, сотрудничество с буржуазией, отказ от революционных средств борьбы”²³.

„Оппортунизм – В марксизме: политика отказа от революционной борьбы, идеалов пролетариата и сотрудничества с буржуазией”²⁴.

Элементы отрицательной оценки вносили в словарные дефиниции также определения типа „антинаучный”, „захватнический”, „контрреволюционный”, „чуждый народу” и т.п., которые со временем исчезли из словарей.

Другим способом выражения в словарях эмотивного компонента значения используемых в языке политики лексем, обозначавших в прошлом негативные с марксистско-ленинской точки зрения понятия, являются стилистические пометы, такие как „презр.”, „неодобрит.”, „пренебр.”. В данных случаях семы отрицательной эмоциональной оценки также исчезли после изменений в социально-экономической и политической жизни российского общества, на что указывает отсутствие в словарных дефинициях перечисленных стилистических помет:

„Оппортунист – Беспринципный человек, приспособляющийся к обстоятельствам, соглашатель (книжн. **пренебр.**)”²⁵

²⁰ Толковый словарь русского языка конца XX века..., *op. cit.*, s. 461.

²¹ С.И. Ожегов, *Словарь русского языка...*, *op. cit.*, s. 277.

²² Толковый словарь русского языка конца XX века..., *op. cit.*, s. 356.

²³ *Словарь русского языка*, А.П. Евгеньева (red.), Т. 2, Москва 1981–1984, s. 628.

²⁴ Толковый словарь русского языка конца XX века..., *op. cit.*, s. 439.

²⁵ Толковый словарь русского языка в 4-х т..., *op. cit.*, s. 828-829.

„Оппортунист – В марксизме: сторонник оппортунизма; тот, кто занимает оппортунистические позиции”²⁶.

Следующую группу составляют лексические единицы, обозначавшие понятия, ранее положительно оценивавшиеся с точки зрения марксистско-ленинской идеологии. В их эмотивном компоненте значения произошла замена сем положительной оценки на нейтральные или отрицательные. Эти лексемы связаны с обозначением понятий, принципиально важных для марксистско-ленинской идеологии и составляющих саму ее суть. Примерами могут служить слова, такие как: „марксизм”, „марксизм-ленинизм”, „комсомолец”, „коммунист”, „большевик”, „революционер”, „коллективист” и т.п. Эмоциональную оценку формировали в случае данных лексем идеологизированные денотативные семы, маркированные в словарных статьях при помощи разного рода слов и словосочетаний. Примером могут служить единицы „марксизм” и „марксизм-ленинизм”. В их дефинициях замечаем прилагательное „научный”, которое создавало положительные ассоциации (мировоззрение, имеющее серьезную научную основу). В современных словарях данный элемент отсутствует (замена семы положительной оценки на нейтральную):

„Марксизм – **Научное** мировоззрение революционного пролетариата, теория и практика научного коммунизма”²⁷.

„Марксизм – Мировоззрение, основанное на диалектическом и историческом материализме и пролетарской политической экономии, доказывающее историческую неизбежность смены капитализма коммунистической формацией в результате социалистической революции пролетариата”²⁸.

„Марксизм-ленинизм – Учение Маркса-Энгельса-Ленина, **научная** система философских, экономических и социально-политических взглядов, составляющих мировоззрение рабочего класса”²⁹.

„Максизм-ленинизм – Теория К. Маркса, развитая и использованная на практике В.И. Лениным; система философских, экономических и социально-политических взглядов о законах борьбы рабочего класса за свержение капитализма и построение социалистического и коммунистического общества, составляющая одно из наиболее радикальных политических течений 20 в.”³⁰.

К данной группе принадлежат также лексические единицы „революционер” и „большевик”. В их случае эмоциональную оценку формировали

²⁶ Толковый словарь русского языка конца XX века..., *op. cit.*, s. 439.

²⁷ Словарь русского языка, А.П.Евгеньева (red.), Т. 2, Москва 1981–1984, s. 230.

²⁸ Большой толковый словарь русского языка..., *op. cit.*, s. 521.

²⁹ Словарь русского языка, А.П.Евгеньева (red.), Т. 2, Москва 1981–1984, s. 230.

³⁰ Большой толковый словарь русского языка..., *op. cit.*, s. 521.

идеологизированные денотативные семы, маркированные при помощи прилагательного „передовой”, т.е. „стоящий выше других по уровню своего развития; стоящий выше других в политическом отношении”³¹ (социализм представлялся как передовой общественно-политический строй, стоящий выше других). Со временем данный элемент исчез из словарных дефиниций:

„Революционер – **Передовой** деятель, действующий революционными методами, сторонник, участник революции”³².

„Революционер – 1. Участник революционного движения, деятель революции. 2. Человек, который произвел переворот, открыл новые пути в какой-л. области жизни, науки, производства”³³.

„Большевик – Последователь и сторонник большевизма; коммунист. Распространительно: об активном участнике, об организаторе социалистического строительства, о **передовом** человеке эпохи социализма”³⁴.

„Большевик – Член большевистской партии, сторонник большевизма (первоначально представитель революционного большинства Российской социал-демократической рабочей партии), возглавляемого В.И. Лениным”³⁵.

Другими элементами, формировавшими эмоциональную оценку, являются выступавшие в словарных статьях слова и словосочетания, такие как „активный”, „последовательно революционный”, „прогрессивный”, „общественно полезный”, „высший тип демократии”, „преданный задачам социалистического строительства”, „победоносный”, „товарищеское сотрудничество” и др.

Замена сем положительной оценки на нейтральные или отрицательные в эмотивном компоненте значения видна также на примере стилистических помет в словарных статьях (исчезновение пометы „одобр.”, т.е. замена сем положительной оценки на нейтральные, или появление пометы „неодобр.”, т.е. замена сем положительной оценки на отрицательные). Приведем примеры:

„Ленинец – (**одобр.**) последователь ленинизма, человек, непоколебимо преданный делу Ленина”³⁶.

„Ленинец – Последователь ленинизма”³⁷.

³¹ Там же, s. 801.

³² *Словарь русского языка*, А.П. Евгеньева (red.), Т. 3, Москва 1981–1984, s. 693.

³³ *Большой толковый словарь русского языка...*, op. cit., s. 1109.

³⁴ *Словарь русского языка*, А.П. Евгеньева (red.), Т. 1, Москва 1981–1984, s. 109.

³⁵ *Большой толковый словарь русского языка...*, op. cit., s. 90.

³⁶ В.М. Мокиенко, Т.Г. Никитина, *Толковый словарь языка Совдепии*, Санкт-Петербург 1998, s. 309.

³⁷ *Большой толковый словарь русского языка...*, op. cit., s. 492.

„Большеви́стский – (*одобр.*) свойственный большевикам, такой, как у большевиков”³⁸.

„Большеви́стский – Прил. к большевик, большевики; свойственный большевикам”³⁹.

„Советский – преданный задачам социалистического строительства, интересам Страны Советов, выражающий эти интересы”⁴⁰.

„Советский – 1. Относящийся к Стране Советов, к СССР, принадлежащий Стране Советов. 2. Возникший, рожденный, сформировавшийся в СССР. 3. (*Неодобр.*) Свойственный чему-л. в СССР или кому-л. живущему в СССР; совковый”⁴¹.

„Социалистический – относящийся к социализму, основанный на принципах социализма, осуществляющий социализм; проникнутый идеями социализма, выражающий их”⁴².

„Социалистический – Прил. к социализм. В соврем. употр. *Неодобр.*”⁴³.

Последнюю небольшую группу составляют лексемы, в эмотивном компоненте значения которых происходит замена сем отрицательной оценки на семы положительной оценки („консервативный”, „плюрализм”, „многопартийность” и др.). Примером может служить лексема „консервативный”. В прошлом она вызывала отрицательные ассоциации, на что показывает ее словарная дефиниция (элемент „враждебный прогрессу”, т.е. враждебный социализму). Со временем она приобрела положительные коннотации („традиционный, опирающийся на традиции”, „старое, надежно зарекомендовавшее себя” – ссылка на прошлое, связанное с традиционными ценностями, которые являются важными и сейчас):

„Консервативный – **Враждебный прогрессу**, отстаивающий старое, отжившее”⁴⁴.

„Консервативный – 1. **Традиционный, опирающийся на традиции; сохраняющий старое, надежно зарекомендовавшее себя.** 2. Отстаивающий неизменность в общественном устройстве и политике; противоп. революционный, реформаторский”⁴⁵.

В лексике, используемой в русском языке политики, происходили и все время происходят активные процессы, касающиеся ее состава и сущност-

38 В.М. Мокиенко, Т.Г. Никитина, *Толковый словарь...*, s. 61.

39 *Толковый словарь русского языка конца XX века...*, op. cit., s. 109.

40 С.И. Ожегов, *Словарь русского языка...*, op. cit., s. 644.

41 *Толковый словарь русского языка конца XX века...*, op. cit., s. 596.

42 С.И. Ожегов, *Словарь русского языка*, Н.Ю. Шведова (red.), Москва 1985, s. 654.

43 *Толковый словарь русского языка конца XX века...*, op. cit., s. 600-601.

44 С.И. Ожегов, *Словарь русского языка...*, op. cit., s. 250.

45 *Толковый словарь русского языка конца XX века...*, op. cit., s. 323-324.

ных характеристик. К числу данных процессов относятся также изменения эмотивного компонента значения многих общественно-политических лексических единиц, обусловленные изменением социальной оценочности. В значении слова, обозначающего реалии общественно-политического устройства общества, актуализируются семы позитивной или негативной оценки обозначаемого денотата, что обусловлено внешними социальными процессами и изменением отношения носителей языка к явлениям общественной жизни. Изменения на уровне эмотивного компонента значения лексем русского языка политики связаны, как правило, со сдвигами в денотативном содержании и проявляются в снятии идеологизированных эмотивных сем. Данный процесс идет по трем основным направлениям: в эмотивном компоненте значения слов, называвших отрицательно оценивавшиеся ранее понятия, происходит снятие сем отрицательной оценки; в эмотивном компоненте семантики слов, обозначавших в прошлом положительно оценивавшиеся с точки зрения марксистско-ленинской идеологии понятия, происходит замена сем положительной оценки на нейтральные или отрицательные; в эмотивном компоненте слов, обозначавших ранее отрицательно оценивавшиеся понятия, происходит замена отрицательных оценочных сем на положительные. Описанное явление можно проследить, опираясь на материалы словарей, в словарных статьях которых исчезают указатели прежней яркой эмотивности, содержащейся в дефинициях (разного рода определения, вызывающие положительные или отрицательные коннотации) и в стилистических пометах („одобрит.“, „неодобрит.“, „презр.“, „неодобрит.“, „пренебр.“).

Литература

- Большой толковый словарь русского языка*, С.А. Кузнецов (red.), Санкт-Петербург 1998.
- Голованевский А.Л., *Из истории формирования идеологически-оценочной лексики в русском литературном языке*, [w:] А.Л. Голованевский, *Идеологически-оценочный словарь русского языка XIX – начала XX веков*, Брянск 1995.
- Крючкова Т.Б., *Особенности формирования и развития общественно-политической лексики и терминологии*, Москва 1989.
- Кузьмин С.С., *Оценочность в английской фразеологии и контекст*, Москва 1980.
- Мокиенко В.М., Никитина Т.Г., *Толковый словарь языка Совдепии*, Санкт-Петербург 1998.
- Ожегов С.И., *Словарь русского языка*, Н.Ю. Шведова (red.), Москва 1985.
- Словарь русского языка*, А.П. Евгеньева (red.), Т. 1-3, Москва 1981–1984.
- Стернин И.А., *Проблемы анализа структуры значения слова*, Воронеж 1979.
- Толковый словарь русского языка в 4-х т.*, Д.Н. Ушаков (red.), Т. 2, Москва 1935-1940.
- Толковый словарь русского языка конца XX века. Языковые изменения*, Г.Н. Складерская (red.), Санкт-Петербург 1998.

dr Halina Zając-Knapik

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie
Wydział Filologiczny, Instytut Neofilologii
tel. (12) 662 67 40
e-mail: halinaza@o2.pl

**ROLA JĘZYKA OJCZYSTEGO W NAUCZANIU GRAMATYKI JĘZYKA
ROSYJSKIEGO NA STUDIACH RUSYCYSTYCZNYCH I PROPONOWANE
ROZWIĄZANIA DYDAKTYCZNE**

STRESZCZENIE

W artykule omawiane są, na podstawie opracowań glottodydaktycznych, niektóre poglądy na temat roli i znaczenia języka ojczystego w procesie nauczania języka obcego. Podkreślamy w nim znaczenie reguły gramatycznej. Omawiamy także znaczenie ćwiczeń tłumaczeniowych z języka ojczystego na język obcy. Opracowanie zawiera rozwiązania dydaktyczne w zakresie wykorzystania języka polskiego w nauczaniu gramatyki języka rosyjskiego na zajęciach z praktycznej nauki języka rosyjskiego. Zaprojektowane przez nas kwanty informacji lingwistycznej mają na celu zbadanie skuteczności oddziaływania ćwiczeń translacyjnych wśród studentów filologii rosyjskiej oraz prezentują znaczenie komentarza gramatycznego i kontrastowania form języka rosyjskiego z formami języka polskiego jako skutecznych środków zapobiegających interferencji języka polskiego.

Słowa kluczowe: język ojczysty, interferencja, kontrast międzyjęzykowy, komentarz gramatyczny, reguła językowa, ćwiczenia translacyjne, kwanty informacji lingwistycznej, eksperyment dydaktyczny, testowanie, grupa kontrolna, grupa eksperymentalna

SUMMARY

The role of the native language in teaching Russian grammar during Russian philology studies and the proposed didactic solutions

In the article, some views on the role and significance of the native language in the process of teaching foreign language are discussed. The author emphasises the significance of grammar rules in forming language awareness of students and discusses the role of translation exercises from a native language to a foreign language. The article contains didactic solutions in the scope of using the Polish language in teaching Russian grammar at classes of practical Russian. The quantum of linguistic information designed by the author of the article aim at examining the effectiveness of translation exercises among Russian philology students and explore the significance of grammar explanation and the importance of contrasting forms of the Russian and Polish language during the presentation of a new language material as the effective means of preventing interference from the Polish language.

Key words: native language, linguistic interference, interlanguage contrast, grammar explanation, language rules, translation exercises, quantising of linguistic information, didactic experiment, testing, control group, experimental group

W literaturze glottodydaktycznej istnieją kontrowersyjne poglądy na temat roli i znaczenia języka ojczystego w nauczaniu języka rosyjskiego. Poczawszy od metody kombinowanej postulującej wykorzystanie języka ojczystego w nauczaniu gramatyki rosyjskiej, poprzez metodę aktywną ograniczającą jego stosowanie do minimum, metodę reproduktywno-kreatywną propagującą wykorzystanie języka ojczystego, do podejścia komunikacyjno-czynnościowego reprezentującego umiarkowane stanowisko w sprawie stosowania języka ojczystego¹.

1. Poglądy na rolę języka ojczystego w nauczaniu języka obcego

Pogląd, iż w nauczaniu języka rosyjskiego jako obcego nie jest uzasadniona rezygnacja z uwzględniania języka ojczystego uczącego się, reprezentują Irina Zimnaja i Aleksiej Leontjew, którzy twierdzą, że „Jeżeli nawet w organizacji nauki nie będziemy uwzględniali możliwości (i konieczności) oparcia się na języku ojczystym (...) uczący się i tak będzie się na tych nawykach opierał bez naszej

¹ Zob. H. Zajęc, *Ewolucja teorii nauczania języka rosyjskiego w szkole polskiej w latach 1950–2000*, cz. I. *Metody glottodydaktyczne*, Kraków 2008.

pomocy i udziału. Lekceważyć możliwości wykorzystania tej spontanicznej tendencji uczącego się po prostu nie mamy prawa”².

Według Waldemara Martona, całkowite oderwanie się od języka ojczystego jest niemożliwe z punktu widzenia psychologicznego oraz dydaktycznego. Jego zdaniem, „należy język ojczysty świadomie włączyć w uczenie się języka obcego jako układ odniesienia i podstawę porównawczą”³. Marton traktuje uczenie się języka obcego jako uczenie się ze zrozumieniem, które, według niego, pociąga za sobą konieczność świadomego wykorzystania języka ojczystego w procesie glotto-dydaktycznym. „Konieczność ta – konstatuje Marton – wynika z faktu, że uczenie się ze zrozumieniem nie może przebiegać w jakiejś próżni intelektualnej, ale musi zawsze odwoływać się do tego, co uczeń już wie, czyli do jego ukształtowanej już na danym etapie struktury umysłowej”⁴.

Stanisław Kaczmarowski wymienia cztery funkcjonujące w tej kwestii stanowiska: 1) negacja języka ojczystego charakterystyczna dla metody bezpośredniej, 2) wykorzystanie języka ojczystego do przekazywania informacji o zjawiskach języka obcego i do porozumiewania się między nauczycielem i uczniami, a także w ćwiczeniach translacyjnych – stanowisko charakterystyczne dla metody gramatyczno-tłumaczeniowej, 3) zastosowanie dwujęzycznej analizy porównawczej w zakresie systemu fonologicznego i gramatycznego celem ukazania cech kontrastywnych, dzięki którym można przewidzieć problemy sprawiające uczniom trudności; w związku z tym zaleca się opracowanie odpowiednich materiałów i procedur dydaktycznych w zakresie całkowitego wykluczenia języka ucznia z procesu dydaktycznego (metoda audiolingwalna) oraz wykorzystania języka ojczystego w komentarzach gramatycznych i objaśnianiu leksyki (zmodyfikowana metoda audiolingwalna), 4) podkreślanie roli świadomości w przyswajaniu języka obcego, z czego wynika „postulat formułowania reguł dla ułatwienia uczącym się tworzenia bądź weryfikacji hipotez dotyczących systemu języka obcego na podstawie struktury języka ojczystego traktowanej tu jako kontekst odniesienia”⁵. Ten ostatni pogląd jest charakterystyczny dla teorii kognitywnych powstałych na bazie gramatyki generatywno-transformacyjnej Noama Chomskiego.

Proces przyswajania języka obcego odbywa się za pośrednictwem języka ojczystego, dlatego konieczne jest wykorzystanie go we właściwy sposób. Zdaniem Kaczmarowskiego, zestawienie dwu języków umożliwia uczącym się ukazanie

² I. Zimnaja, A. Leontjew, *Właściwości psychologiczne początkowego stadium opanowywania języka obcego*, [w:] *Podstawy naukowe nauczania języka rosyjskiego*, S. Siatkowski (red.), Warszawa 1972, s. 186.

³ W. Marton, *Dydaktyka języka obcego w szkole średniej. Podejście kognitywne*, Warszawa 1978, s. 25.

⁴ *Ibidem*, s. 25-26.

⁵ S. P. Kaczmarowski, *Rola i znaczenie języka ojczystego w nauczaniu języków obcych*, „Przegląd Glotto-dydaktyczny” 1978, nr 2, s. 8.

różnicy między nabytymi nawykami języka ojczystego a nabywanymi nawykami języka obcego. Stosowanie języka ojczystego proponuje w następujących sytuacjach: 1) w celu wyjaśnienia nowych struktur gramatycznych i składniowych oraz jednostek leksykalnych, gdy nie znajdujemy innego sposobu, 2) w celu udzielenia niezbędnych wskazówek dotyczących konstrukcji gramatycznych i składniowych podczas wprowadzania nowego materiału, 3) w celu stosowania krótkich komentarzy dotyczących treści przerabianych tekstów, 4) w celu ułatwienia zrozumienia trudniejszych zdań i wypowiedzania się z uwzględnieniem określonych konstrukcji⁶.

Badania nad rolą języka ojczystego w procesie nauczania języka obcego rozpoczęły się na początku lat 50. ubiegłego stulecia w RFN. W roku 1976 w Polsce badania nad efektywnością nauki języka obcego przeprowadziła Hanna Komorowska. Jednym z narzędzi badawczych był wykorzystany przez nią kwestionariusz ucznia. Badania wykazały, iż w nauczaniu dominuje zmodyfikowana metoda audiolingwalna, o czym świadczy „używanie języka ojczystego do wyjaśniania i przy tłumaczeniach, stosowanie komentarzy gramatycznych równoległe z dodatkowymi ćwiczeniami, w przypadku gdy uczniowie napotykają trudności”⁷. Okazuje się, że język ojczysty jest używany na lekcjach jako pomocniczy środek nauczania. Prawie połowa uczniów ma kontakt z językiem ojczystym poprzez dokonywanie tłumaczenia z języka ojczystego na obcy (47,6%). Prawie trzy czwarte badanych uczniów ma kontakt z językiem ojczystym podczas korzystania z percypowania objaśnień i komentarzy gramatycznych (73,3%)⁸.

W roku 1987 Janusz Wyszyński przeprowadził sondaż ankietowy wśród nauczycieli języków zachodnioeuropejskich w liceach i technicach, celem którego było ustalenie, jakie miejsce zajmuje język ojczysty w rozmaitych sytuacjach glottodydaktycznych. Wyniki sondażu pokazały, iż „język ojczysty odgrywa istotną rolę, zwłaszcza podczas komentowania zjawisk gramatycznych i w fazie semantyzacyjnej. (...). Wyraźnie rysuje się też podejście konfrontatywne podczas wdrażania nowych konstrukcji gramatycznych”⁹.

Wykorzystanie języka ojczystego na lekcjach języka angielskiego propaguje Jolanta Latkowska. Autorka przeprowadziła badania ankietowe wśród początkujących i średniozaawansowanych uczniów szkół podstawowych, którzy w 81% dali twierdzące odpowiedzi, że język ojczysty powinien występować na

⁶ S. P. Kaczmarek, *Język ojczysty w nauce języka obcego – kilka refleksji*, „Języki Obce w Szkole” 2003, nr 1, s. 18.

⁷ H. Komorowska, *Kompetencja językowa i jej uwarunkowania*, „Przegląd Glottodydaktyczny” 1978, nr 1, s. 151.

⁸ Ibidem, s. 151-152.

⁹ J. Wyszyński, *Udział języka ojczystego w procesie glottodydaktycznym*, „Języki Obce w Szkole” 1992, nr 2, s. 127.

lekcjach języka angielskiego. Latkowska odwołuje się do D. Atkinsona¹⁰, pisząc: „Używaj języka angielskiego tak często jak jest to możliwe, a języka ojczystego tylko wtedy, gdy jest to konieczne”¹¹. Latkowska postuluje w nauczaniu gramatyki wykorzystanie języka ojczystego w następujących sytuacjach: 1) dla wprowadzenia kontrastu międzyjęzykowego, 2) w celu zastosowania komentarza gramatycznego w dedukcyjnym nauczaniu gramatyki, zwłaszcza na najniższym stopniu nauczania w nauce języka obcego, 3) w zastosowaniu ćwiczeń translacyjnych¹².

Jezyk ojczysty pełni funkcję pomocniczą w nauczaniu gramatyki. Skierowanie uwagi uczących się na różnice i podobieństwa w budowaniu konstrukcji w języku ojczystym i docelowym może przyspieszyć proces akwizycji¹³. Odwoływanie się do języka ojczystego przyspiesza proces uczenia się, zmniejsza niepokój ucznia i zwiększa poczucie bezpieczeństwa. Dorota Domalewska powołuje się na D. Atkinsona¹⁴, który użycie języka ojczystego uzależnia od następujących czynników: 1) doświadczenia – częstsze posługiwanie się językiem ojczystym przyzwyczajają uczniów do korzystania z pomocniczej funkcji języka pierwszego, 2) poziomu – częstsze używanie języka ojczystego na początkowym etapie nauczania, 3) etapu kursu – rzadsze korzystanie z języka ojczystego w przypadku, kiedy uczniowie znają nauczyciela i styl jego nauczania, 4) etapu lekcji – wykonywanie niektórych ćwiczeń wyłącznie w języku docelowym¹⁵.

O znaczącej roli języka ojczystego na płaszczyźnie naukowej, teoretycznej i empirycznej oraz metodycznej pisze Bożena Miastkowska, powołując się na takich autorów, jak E. Auerbach¹⁶, R. Weschler¹⁷, S. Cole¹⁸, V. Cook¹⁹, J. Iluk²⁰ oraz

¹⁰ D. Atkinson, *Teaching Monolingual Classes*, London 1993.

¹¹ J. Latkowska, *Rola i miejsce języka ojczystego w procesie nauczania języka obcego. Część II*, „Języki Obce w Szkole” 1996, nr 4, s. 305.

¹² J. Latkowska, *Zastosowanie języka rodzimego w procesie nauczania języków obcych*, [w:] *Nowe tendencje w glottodydaktyce*, J. Arabski (red.), Katowice 1998, s. 98-99.

¹³ D. Domalewska, *Rola języka ojczystego w nauczaniu gramatyki*, [w:] *Literaturoznawstwo, językoznawstwo i kulturoznawstwo jako płaszczyzny przekazu we współczesnej glottodydaktyce*, J. Knieja, T. Zygmunt, Ł. Brzana (red.), Lublin 2010, s. 395.

¹⁴ D. Atkinson, *Teaching Monolingual...*, op. cit., s. 14.

¹⁵ D. Domalewska, *Rola języka ojczystego...*, op. cit., s. 396.

¹⁶ E. Auerbach, *Reexamining English only in the ESL classroom*, „TESOL Quarterly” 1993, nr 27 (1), s. 9-32.

¹⁷ R. Weschler, *Uses of Japanese (L1) in the English classroom: introducing the Functional-Translation Method*, „The Internet TESL Journal” 1997, III/11, s. 1-13.

¹⁸ S. Cole, *The use of L1 in Communicative English classrooms*, „The Language Teacher” 1998, nr 22 (12), s. 11-13.

¹⁹ V. Cook, *Second language learning and language teaching*, London 2001.

²⁰ J. Iluk, *Tłumaczyć czy nie tłumaczyć na lekcjach języka obcego*, „Języki Obce w Szkole” 2008, nr 5, s. 32-41.

na *Europejski system opisu kształcenia językowego*²¹. Miastkowska przeprowadziła w 2009 roku badanie w formie ankiety dotyczące opinii studentów na temat użycia języka ojczystego dla doskonalenia sprawności mówienia w języku angielskim. Badanie wykazało, iż studentom język ojczysty jest potrzebny w celu: „porównywania języka pierwszego i drugiego, tłumaczenia z języka drugiego na pierwszy, wyjaśniania struktur gramatycznych, rozumienia nowych słów (...)”²².

Miastkowska przestrzega: „użycie języka ojczystego powinno być świadome, a jego nadmiar może doprowadzić nie tylko do zaburzeń w budowaniu kompetencji komunikacyjnej w języku drugim (zwłaszcza, że zajęcia to najczęściej jedyna możliwość spotkania z językiem obcym) i *rozleniwienia* studentów (...), ale także do zwiększenia sztuczności/nieprawdziwości sytuacji językowej i obcojęzycznego kontekstu językowego w klasie (...) i w konsekwencji – do zakwestionowania właściwego celu zajęć”²³.

Analizując rolę języka ojczystego w nauczaniu języka rosyjskiego i angielskiego na studiach filologicznych, Magdalena Mierzwa konstatuje: „Język macierzysty uczących się języka rosyjskiego i angielskiego na studiach filologicznych ma ogromne znaczenie i nie może być usunięty z procesu dydaktycznego, ponieważ studenci upatrują w nim punkt odniesienia w opanowywaniu nowego języka, dokonują zestawień i porównań obu systemów językowych, tworząc własne asocjacje, na które nauczyciel nie ma wpływu”²⁴.

Ewa Piechurska twierdzi, iż „uświadomiona znajomość języka polskiego w znacznym stopniu ułatwia i przyspiesza przyswojenie gramatyki języka angielskiego i vice versa”²⁵. Proponuje stosowanie ćwiczeń podkreślających znaczenie kontekstu w danej sytuacji gramatycznej oraz ukazujących podobieństwa i różnice języka ojczystego i obcego. W tym celu zaleca stosowanie ćwiczeń tłumaczeniowych²⁶.

²¹ H. Komorowska (red.), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa 2001, s. 24, 83.

²² Miastkowska B., *Użycie języka ojczystego na lekcji języka obcego. Sukces czy porażka*, „Języki Obce w Szkole” 2010, nr 1, s. 48.

²³ *Ibidem*, s. 50.

²⁴ M. Mierzwa, *Rola języka ojczystego w nauczaniu języka rosyjskiego i angielskiego na studiach filologicznych*, [w:] *Literaturoznawstwo, językoznawstwo i kulturoznawstwo jako płaszczyzny przekazu we współczesnej glottodydaktyce*, J. Knieja, T. Zygmunt, Ł. Brzana (red.), Lublin 2010, s. 407.

²⁵ E. Piechurska, *O gramatyce inaczej, czyli świadomość własnej wiedzy*, „Języki Obce w Szkole” 2002, nr 2, s. 35.

²⁶ *Ibidem*.

2. Znaczenie reguł gramatycznych w przyswajaniu języka obcego

Zdaniem Martona, werbalizacja reguły gramatycznej jest konieczna i pożyteczna oraz jest konsekwencją założenia, w myśl którego uczenie się gramatyki języka obcego jest uczeniem się przez zrozumienie. Marton zaleca formułowanie reguły drogą kierowanego odkrycia poprzez odwołanie się do zastosowanego uprzednio organizatora poprzedzającego. „Jest to również właściwy czas i odpowiednie miejsce na realizację zasady świadomego kontrastowania, biorącego pod uwagę kontrasty wewnątrz- lub międzyjęzykowe, albo też jedne i drugie, w zależności od przewidywanego typu interferencji”²⁷.

Komorowska zaleca stosowanie krótkich komentarzy gramatycznych zamiast niezbyt precyzyjnych pseudokomentarzy. Według niej, komentarz gramatyczny jest przydatny w pracy nad materiałem, który pozostaje pod wpływem interferencji języka ojczystego uczącego się, pomagając w uzyskaniu poprawności gramatycznej²⁸.

Według Marii Dakowskiej, „traktowanie reguły językowej jako centralnej kategorii dydaktycznej prowadzi do dominacji procesów analitycznych i promowania wiedzy metajęzykowej w miejsce ćwiczeń polegających na zdobywaniu wiedzy językowej i wprawy na materiale prymarnych danych językowych”²⁹. Podkreśla ona, że według wielu badaczy, prezentacja i ćwiczenie reguł gramatycznych nie mają jednoznacznego wpływu na proces budowania wypowiedzi, jednakże zaznacza: „argumentacja, iż reguła językowa nie jest materiałem wyjściowym ani mechanizmem produkcji językowej nie przekreśla wszelkiej przydatności reguły językowej w nauczaniu języka obcego”³⁰.

Anna Michońska-Stadnik konstatuje, że nie ma jednoznacznej odpowiedzi w kwestii stosowania instrukcji gramatycznej (wiedzy metakognitywnej). „Wydaje się, że instrukcja formalna może mieć pewien pozytywny wpływ na szybkość przyswajania języka, natomiast nie jest w stanie, jak twierdzą niektórzy specjaliści (np. Krashen), zmienić kolejności przyswajania morfemów gramatycznych. Inaczej mówiąc, nic nie da wprowadzenie trudniejszych elementów gramatyki wcześniej – uczniowie i tak nie będą w stanie ich przyswoić i stosować w wypowiedziach językowych”³¹.

²⁷ W. Marton, *Optymalizacja nauczania języków obcych w szkole*, Warszawa 1979, s. 85.

²⁸ H. Komorowska, *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja. Audiolingwalizm, kognitywizm, interferencja*, Warszawa 1980, s. 154-158.

²⁹ M. Dakowska, *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa 2001, s. 169.

³⁰ Ibidem, s. 170.

³¹ A. Michońska-Stadnik, *Teoretyczne i praktyczne podstawy weryfikacji wybranych teorii subiektywnych w kształceniu nauczycieli języków obcych*, Wrocław 2013, s. 57.

Do poważnych przyczyn przemawiających za wprowadzaniem reguły gramatycznej Michońska-Stadnik zalicza dwie: „1) pozwala ona na lepsze i bardziej precyzyjne zrozumienie przekazywanej informacji, a jej poprawne użycie sprawia, że osoba ucząca się jest dobrze akceptowana przez środowisko rodzimych użytkowników tego języka; 2) określa kontekst wypowiedzi, sytuuje ją w zastanej rzeczywistości, pozwala na jej jednoznaczną interpretację”³².

3. Ćwiczenia tłumaczeniowe

Waldemar Marton zaleca stosowanie tłumaczenia gramatycznego przebiegającego jednokierunkowo z języka polskiego na język obcy (nauczyciel wypowiada zdanie w języku polskim, a uczeń tłumaczy je na język obcy). Marton wskazuje na następujące zalety ćwiczenia tłumaczeniowego: 1) nie można w nim uczestniczyć w sposób mechaniczny, wykonując je trzeba być świadomym znaczenia i funkcji każdego z jego elementów, 2) przeciwdziała interferencji ze strony języka ojczystego, 3) spełnia warunki drylu, 4) posiada wartość motywacyjną: „przetłumaczenie bowiem zdania na język obcy jest swojego rodzaju zadaniem problemowym, którego pomyślne rozwiązanie może sprawić uczniowi dużą satysfakcję”³³.

Dyskusję na temat tłumaczenia w nauczaniu języków obcych podjął w latach 70. XX wieku Stanisław Kaczmarski. Twierdzi on, że nawet w przypadku zaawansowania w nauce języka obcego uczący się w sposób świadomy lub mniej świadomy będzie dokonywał tłumaczenia tworzonoego przez siebie tekstu z języka ojczystego na obcy. Proces ten definiuje jako „tłumaczenie myślowe” (*mental translation*). Dotyczy ono przede wszystkim płaszczyzny gramatyki, ale zaznacza się także w zakresie słownictwa, zwłaszcza tzw. syntagm konwencjonalnych. Skutki tego tłumaczenia uwidaczniają się w następujących sytuacjach: 1) gdy poszukujemy w umyśle środków językowych dla wyrażanych myśli w mowie; 2) w sytuacjach, gdy wypowiadamy się na temat znany w języku ojczystym, co wiąże się z koniecznością odwoływania się do doświadczeń w tym języku; 3) w sytuacjach spontanicznego zachowania się językowego; 4) w trakcie symultanicznego tłumaczenia³⁴. Kaczmarski prezentuje przykłady ćwiczeń translacyjnych, wśród których wyróżnił ćwiczenia refleksyjne i funkcjonalno-komunikacyjne oraz ćwiczenia transferencyjne, do których zaliczył ćwiczenia na zasadzie analogii w porównaniu dwujęzycznym i ćwiczenia na zasadzie kontrastu w porównaniu dwujęzycznym³⁵.

³² Ibidem, s. 58-59.

³³ W. Marton, *Dydaktyka języka obcego...*, op. cit., s. 92.

³⁴ S. P. Kaczmarski, *Rola i znaczenie języka ojczystego...*, op. cit., s. 26-27.

³⁵ S. P. Kaczmarski, *Wstęp do bilingwalnego ujęcia nauki języka obcego*, Warszawa 1988, s. 83.

Komorowska zaleca stosowanie kilkudziesięciu ćwiczeń tłumaczeniowych, które mają na celu zestawienie form języka ojczystego i obcego oraz wskazanie ich różnych funkcji w obu językach. Jest ona zwolenniczką skonstruowania form języka ojczystego i języka obcego po opanowaniu każdej z nich osobno, które powinno mieć miejsce w końcowej fazie procesu nauczania dotyczącej określonej jednostki metodycznej. Wówczas kontrast będzie polegał na: 1) bezpośrednim zestawieniu dwóch mylących się form językowych, 2) zestawieniu form występujących w obu językach. Zaleca także stosowanie kontrastu przy prezentacji nowego materiału językowego (wprowadzenie poszczególnych form gramatycznych, wprowadzenie czasów w zdaniach pojedynczych rozwiniętych w języku angielskim). Autorka ta proponuje stosowanie kontrastu międzyjęzykowego w razie pojawienia się błędów związanych z interferencją międzyjęzykową. Stosowanie kontrastu zapobiegającego interferencji jest, według Komorowskiej, skuteczne. Świadczy o tym praktyka metodyczna³⁶.

Komorowska uważa tłumaczenie z języka ojczystego na język obcy za czynnik kognitywny, który jest istotny przy tworzeniu poprawności gramatycznej. Nadużywanie tłumaczenia uważa za błąd, ponieważ zbyt duży nacisk na kształtowanie sprawności tłumaczenia nie jest uwzględniany w programach nauczania. Tłumaczenie z języka ojczystego na język obcy „jako jedna z możliwych technik kontrastowania, w tym przypadku kontrastowania struktur języka ojczystego z analogicznymi strukturami języka obcego, oddać może (...) jednak ogromne usługi. Wykorzystanie jej pomaga bowiem uczniom uchwycić różnicę, jaka na ogół występuje między obydwojema językami odnośnie segmentacji rzeczywistości pozajęzykowej. I w tym przypadku kontrast wiąże się ściśle z przeciwdziałaniem interferencji”³⁷.

4. Koncepcja kwantowania informacji lingwistycznej

Proponujemy następujące rozwiązania dydaktyczne w zakresie wykorzystania języka ojczystego w nauczaniu gramatyki języka rosyjskiego na ćwiczeniach z praktycznej nauki języka rosyjskiego: 1) wykorzystanie komentarza gramatycznego jako elementu kognitywnego i skutecznego środka zapobiegającego interferencji; 2) kontrastowanie materiału gramatycznego w formie kwantowania informacji lingwistycznej oraz 3) stosowanie gramatycznych ćwiczeń translacyjnych.

³⁶ H. Komorowska, *Nauczanie gramatyki języka obcego...*, op. cit., s. 126.

³⁷ Ibidem, s. 176.

Proponujemy stosowanie koncepcji kwantowania informacji lingwistycznej Janusza Henzla. Zdaniem Henzla, „kwanty informacji lingwistycznej powstają w świadomości uczącego się żywiłowo w rezultacie: (1) redukcji informacji lingwistycznej, otrzymywanej przez ucznia w gotowej formie z różnych źródeł (od nauczyciela, z podręcznika, z towarzyszących mu pomocy dydaktycznych i in.) lub w rezultacie (2) dokonywanej przez uczących się generalizacji (na podstawie opracowywanych tekstów, wykonywanych ćwiczeń, korekty popełnianych przez uczących się błędów) z następującą redukcją generalizowanej informacji”³⁸ [tłum. H. Z.-K.].

Kwanty informacji lingwistycznej mogą być wykorzystane przez uczących się przy rozwiązywaniu problemów powstających w toku przekodowywania. W związku z tym jako punkt wyjściowy jest podawany ekwiwalent w języku ojczystym, a jako docelowy – ekwiwalent w języku obcym³⁹.

Stworzony dla celów glottodydaktycznych kwant informacji lingwistycznej polega na tym, iż „uczącemu się, jednocześnie z rozbudowaną informacją lingwistyczną, jest zaproponowany jej zredukowany wariant potrzebny do bezpośredniego wykorzystania podczas operacji momentalnej refleksji”⁴⁰ [tłum. H. Z.-K.], która polega „na natychmiastowym przywołaniu z pamięci i operacyjnym wykorzystaniu kwantów informacji lingwistycznej i/lub informacji tekstowej”⁴¹ [tłum. H. Z.-K.]. Henzel kwanty informacji tekstowej i lingwistycznej definiuje w następujący sposób: „Kwant informacji tekstowej jest to zapamiętany fragment tekstu, który może być wykorzystany w gotowej lub przekształconej formie dla rozwiązania problemu powstałego w procesie przekodowywania. Kwant informacji lingwistycznej – to najmniejsza porcja wiedzy lingwistycznej, konieczna i wystarczająca do rozwiązania problemu powstałego w procesie przekodowywania”⁴² [tłum. H. Z.-K.].

Przyswojenie materiału gramatycznego wymaga stosowania różnorodnych ćwiczeń, wśród których ważne miejsce zajmują ćwiczenia translacyjne (tłumaczenie krótkich i nieskomplikowanych zdań z języka polskiego na rosyjski). Ćwiczenia te powinny służyć kontroli stopnia zrozumienia materiału gramatycznego

38 Я. Генцель, *Квантование лингвистической информации и его применение в лингводидактических материалах по русскому языку*, [w:] *Вопросы лингвистики и лингводидактики*. Материалы конференции МАПРЯЛ, Т. Жеберек (red.), Kraków 1996, s. 215.

39 Ibidem, s. 220.

40 Ibidem, s. 215.

41 Ibidem, s. 214.

42 Ibidem, s. 214-215.

i jego utrwaleniu. Sprzyjają one zestawieniu polskich i rosyjskich zjawisk gramatycznych i przeciwdziałają interferencji języka ojczystego⁴³.

Janusz Henzel zaleca stosowanie ćwiczeń translacyjnych (ustne tłumaczenie z języka polskiego na rosyjski zdań mających charakter komunikatywny) bezpośrednio po kontrastywnej prezentacji materiału gramatycznego oraz w fazach jego utrwalania i powtarzania. Ćwiczenia te służą opanowaniu określonego materiału gramatycznego, a także kształtowaniu kompetencji komunikacyjnej oraz sprzyjają optymalizacji procesów tłumaczenia wewnętrznego⁴⁴.

Opracowane przez nas kwanty informacji lingwistycznej były prezentowane studentom w grupach eksperymentalnych w formie pisemnej na zajęciach z praktycznej nauki języka rosyjskiego, a następnie objaśniane przez wykładowcę. Studenci w ramach eksperymentu dydaktycznego (grupy eksperymentalne) prowadzonego przez nas w kilku uczelniach (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Kielecki) wykonywali opracowane przez nas zadania translacyjne na zajęciach, a po zakończeniu danej partii materiału, np. z zakresu rekcji bezprzyimkowej czasowników czy przyimkowo-przypadkowej, były przeprowadzane testy w formie pisemnej zawierające ćwiczenia translacyjne. Testy te były stosowane w grupach kontrolnych oraz eksperymentalnych. Celem testowania było zbadanie skuteczności oddziaływania ćwiczeń translacyjnych w grupach eksperymentalnych poprzez porównanie pretestów ciągu eksperymentalnego z pretestami ciągu kontrolnego oraz posttestów ciągu eksperymentalnego z posttestami ciągu kontrolnego⁴⁵.

5. Zastosowanie kwantowania informacji lingwistycznej w nauczaniu języka rosyjskiego

Oto przykłady opracowanego przez nas materiału gramatycznego w formie kwantów informacji lingwistycznej i ćwiczeń translacyjnych:

43 J. Henzel, *Podstawowe założenia metody reproduktywno-kreatywnej*, „Przegląd Rusycystyczny” 1978, nr 3, s. 52-53.

44 Я. Генцель, *Осознанное овладение элементарной лингвистической информацией и формирование коммуникативной компетенции учащихся*, „Przegląd Rusycystyczny” nr 1-4, 1990, s. 28.

45 Wyniki uzyskane na podstawie przeprowadzonych przez nas badań będą zaprezentowane w innych publikacjach.

Czasowniki miejsca oraz czasowniki ruchu (rok I)

Tabela 1.

wieszać <i>ndk.</i> , powiesić <i>dk.</i> $\left\{ \begin{array}{l} + \text{na} + \text{Msc.} \\ + \text{w} + \text{Msc.} \end{array} \right.$	вешать <i>несов.</i> , повесить <i>сов.</i> $\left\{ \begin{array}{l} + \text{на} + \text{Вин.} \\ + \text{в} + \text{Вин.} \end{array} \right.$
--	--

wieszać <i>ndk.</i> , powiesić <i>dk.</i> $\left\{ \begin{array}{l} \text{na (czym?)} \\ \text{w (czym?)} \end{array} \right.$	вешать <i>несов.</i> , повесить <i>сов.</i> $\left\{ \begin{array}{l} \text{на (что?)} \\ \text{во (что?)} \end{array} \right.$
--	---

wieszać, powiesić $\left\{ \begin{array}{l} \text{na ścianie} \\ \text{w szafie} \end{array} \right.$	вешать, повесить $\left\{ \begin{array}{l} \text{на стену} \\ \text{в шкаф} \end{array} \right.$
---	--

opracowanie: H. Zajęc-Knapik

Ćwiczenie. Przetłumacz na język rosyjski:

1. Tamara powiesiła sukienkę w szafie.
2. Ojciec wiesza obraz na ścianie.
3. Oleg powiesił mapę w klasie na tablicy.
4. Uczniowie powiesili lampki na choince.

Tabela 2.

wracać <i>ndk.</i> , powrócić <i>dk.</i> , także wrócić <i>dk.</i>	skąd? dokąd?	возвращаться <i>несов.</i> , возвратиться <i>сов.</i> , также вернуться <i>сов.</i>	откуда? куда?
--	---------------------	---	----------------------

wracać <i>ndk.</i> , powrócić <i>dk.</i> , także wrócić <i>dk.</i>	+z + Dop.; z + Dop. + zza + Dop. +do+Bier.; do+Bier.; do+Cel.	возвращаться <i>несов.</i> , возвратиться <i>сов.</i> , также вернуться <i>сов.</i>	+ из+Род.; с+Род. +из-за+Род. +в+Вин.; на +Вин.; к+Дат.
--	--	---	--

wracać, powrócić, także wrócić	z podróży z pracy zza granicy stąd stamtąd tutaj tam do miasta do ojczyzny do rodziców do domu	возвращаться, возвратиться, также вернуться	из поездки с работы из-за границы отсюда оттуда сюда туда в город на родину к родителям домой
--------------------------------------	--	---	---

opracowanie: H. Zając-Knapik

Ćwiczenie. Przetłumacz na język rosyjski:

1. Skąd wracasz?
2. Dokąd wracasz?
3. Borys wrócił do domu późno wieczorem.
4. Wracamy tutaj.
5. Stąd wracamy do domu.
6. Tam wrócę jutro.
7. Wróciliśmy stamtąd wczoraj.
8. W niedzielę wracamy do miasta.
9. Ania wróciła z podróży o szóstej wieczorem.
10. Olga szybko wraca z pracy.
11. Pietia wrócił zza granicy przedwczoraj.

Rekcja bezprzyimkowa czasowników (rok II)

Tabela 3.

liczyć <i>ndk.</i> , policzyć <i>dk.</i> + Bier.	считать <i>несов.</i> , посчитать <i>сов.</i> + Вин.
uważać <i>ndk.</i> <div style="display: inline-block; vertical-align: middle; margin-left: 10px;"> $\left\{ \begin{array}{l} + \text{Bier.} \\ + \text{za} + \text{Bier.} \end{array} \right.$ </div>	считать <i>несов.</i> <div style="display: inline-block; vertical-align: middle; margin-left: 10px;"> $\left\{ \begin{array}{l} + \text{Вин.} \\ + \text{Твор.} \end{array} \right.$ </div>

liczyć <i>ndk.</i> , policzyć <i>dk.</i> kogo? co?	считать <i>несов.</i> , посчитать <i>сов.</i> КОГО? ЧТО?
uważać <i>ndk.</i> <div style="display: inline-block; vertical-align: middle; margin-left: 10px;"> $\left\{ \begin{array}{l} \text{kogo? co} \\ \text{za kogo? za co?} \end{array} \right.$ </div>	считать <i>несов.</i> <div style="display: inline-block; vertical-align: middle; margin-left: 10px;"> $\left\{ \begin{array}{l} \text{КОГО? ЧТО?} \\ \text{кем? чем?} \end{array} \right.$ </div>

liczyć, policzyć obecnych	считать, посчитать присутствующих
uważać <div style="display: inline-block; vertical-align: middle; margin-left: 10px;"> $\left\{ \begin{array}{l} \text{lotnika za bohatera} \\ \text{artykuł za plagiat} \end{array} \right.$ </div>	считать <div style="display: inline-block; vertical-align: middle; margin-left: 10px;"> $\left\{ \begin{array}{l} \text{лётчика героем} \\ \text{статью плагиагом} \end{array} \right.$ </div>

opracowanie: H. Zajęc-Knapik

Ćwiczenie. Przetłumacz na język rosyjski:

1. Policzyliśmy obecnych na zebraniu.
2. Kostia uważa swojego ojca za bohatera.
3. Uważamy go za uczciwego człowieka.
4. Pietia uważał swojego nauczyciela za dobrego pedagoga.
5. Borys codziennie liczy pieniądze.
6. Artykuł w znanym czasopiśmie uważaliśmy za plagiat.

Rekcja przyimkowo-przypadkowa czasowników (rok II)

Tabela 4.

śpieszyć się <i>ndk.</i> pośpieszyć się <i>dk.</i>	{ + z + Narz. + do + Bier.; na + Bier.; do + Dop.	спешить <i>несов.</i> поспешить <i>сов.</i>	{ + с + Твор. + в + Вин.; на + Вин.; к + Дат.
		торопиться <i>несов.</i> поторопиться <i>сов.</i>	{ + с+Твор. + в + Вин.; на + Вин.; к + Дат.

śpieszyć się <i>ndk.</i> pośpieszyć się <i>dk.</i>	{ z czym? dokąd?	спешить <i>несов.</i> поспешить <i>сов.</i>	{ с чем? куда?
		торопиться <i>несов.</i> поторопиться <i>сов.</i>	{ с чем? куда?

śpieszyć się pośpieszyć się	{ z pracą do teatru do chorego przyjaciela na pociąg	спешить поспешить	{ с работой в театр к больному товарищу на поезд
		торопиться поторопиться	{ с работой в театр к больному товарищу на поезд

opracowanie: H. Zając-Knapik

Przetłumacz na język rosyjski:

1. Spieszę się na pociąg.
2. Wiktor spieszy się z pracą.
3. Lekarz spieszył się do chorego.
4. Spieszyliśmy się na pociąg.
5. Spieszymy się do teatru.

Bibliografia

- Atkinson D., *Teaching Monolingual Classes*, London 1993.
- Auerbach E., *Reexamining English only in the ESL classroom*, „TESOL Quarterly” 1993, 27 (1).
- Cook V., *Second language learning and language teaching*, London 2001.
- Cole S., *The use of L1 in Communicative English classrooms*, „The Language Teacher” 1998, 22 (12).
- Domalewska D., *Rola języka ojczystego w nauczaniu gramatyki*, [w:] *Literaturoznawstwo, językoznawstwo i kulturoznawstwo jako płaszczyzny przekazu we współczesnej glottodydaktyce*, J. Knieja, T. Zygmunt, Ł. Brzana (red.), Lublin 2010.
- Henzel J., *Podstawowe założenia metody reprodukcyjno-kreatywnej*, „Przegląd Rusycystyczny” 1978, nr 3.
- Iluk J., *Tłumaczyć czy nie tłumaczyć na lekcjach języka obcego*, „Języki Obce w Szkole” 2008, nr 5.
- Kaczmarek S. P., *Rola i znaczenie języka ojczystego w nauczaniu języków obcych*, „Przegląd Glottodydaktyczny” 1978, nr 2.
- Kaczmarek S. P., *Wstęp do bilingwalnego ujęcia nauki języka obcego*, Warszawa 1988.
- Kaczmarek S. P., *Język ojczysty w nauce języka obcego – kilka refleksji*, „Języki Obce w Szkole” 2003, nr 1.
- Komorowska H., *Kompetencja językowa i jej uwarunkowania*, „Przegląd Glottodydaktyczny” 1978, nr 1.
- Komorowska H., *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja. Audiolingwalizm, kognitywizm, interferencja*, Warszawa 1980.
- Komorowska H. (red.), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa 2001.
- Krashen S. D., *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford 1982.
- Latkowska J., *Rola i miejsce języka ojczystego w procesie nauczania języka obcego. Część II*, „Języki Obce w Szkole” 1996, nr 4.
- Latkowska J., *Zastosowanie języka rodzimego w procesie nauczania języków obcych*, [w:] *Nowe tendencje w glottodydaktyce*, J. Arabski (red.), Katowice 1998.
- Marton W., *Dydaktyka języka obcego w szkole średniej. Podejście kognitywne*, Warszawa 1978.
- Marton W., *Optymalizacja nauczania języków obcych w szkole*, Warszawa 1979.
- Miastkowska B., *Użycie języka ojczystego na lekcji języka obcego. Sukces czy porażka*, „Języki Obce w Szkole” 2010, nr 1.
- Michońska-Stadnik A., *Teoretyczne i praktyczne podstawy weryfikacji wybranych teorii subiektywnych w kształceniu nauczycieli języków obcych*, Wrocław 2013.
- Mierzwa M., *Rola języka ojczystego w nauczaniu języka rosyjskiego i angielskiego na studiach filologicznych*, [w:] *Literaturoznawstwo, językoznawstwo i kulturoznawstwo jako płaszczyzny przekazu we współczesnej glottodydaktyce*, J. Knieja, T. Zygmunt, Ł. Brzana (red.), Lublin 2010.
- Piechurska E., *O gramatyce inaczej, czyli świadomość własnej wiedzy*, „Języki Obce w Szkole” 2002, nr 2.
- Weschler R., *Uses of Japanese (L1) in the English classroom: introducing the Functional-Translation Method*, „The Internet TESL Journal” 1997, III/11.
- Wyszyński J., *Udział języka ojczystego w procesie glottodydaktycznym*, „Języki Obce w Szkole” 1992, nr 2.
- Zajac H., *Ewolucja teorii nauczania języka rosyjskiego w szkole polskiej w latach 1950–2000, cz. I. Metody glottodydaktyczne*, Kraków 2008.

- Zimniaja I., Leontjew A., *Właściwości psychologiczne początkowego stadium opanowywania języka obcego*, [w:] *Podstawy naukowe nauczania języka rosyjskiego*, S. Siatkowski (red.), Warszawa 1972.
- Генцель Я., *Осознанное овладение элементарной лингвистической информацией и формирование коммуникативной компетенции учащихся*, „Przegląd Rusycystyczny” 1990, 1-4.
- Генцель Я., *Билингвальная модель речепорождения и вопросы презентации языкового материала в учебниках русского языка*, [w:] *Новые российские реалии и их отражение в современном русском языке*, Ольштын 1994.
- Генцель Я., *Квантование лингвистической информации и его применение в лингводидактических материалах по русскому языку*, [w:] *Вопросы лингвистики и лингводидактики*. Материалы конференции МАПРЯЛ, Т. Жеберек (red.), Kraków 1996.

RECENZJE

dr Olga Anchimiuk

Uniwersytet w Białymstoku

Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Wschodniosłowiańskiej

tel. (85) 745 74 50

e-mail: anchimiuk.olga@o2.pl

**Larisa Fiderkiewicz, *Фонетика и интонация русского языка, Практическое пособие для студентов, redaktor naukowy:*
Łukasz Karpiński, Warszawa 2015, 343 s.**

Новейшие исследования в области фонетики посвящены изучению фонологических систем, сегментных явлений, просодии, орфоэпии, интерференции¹. Результаты фонетических исследований имеют важное прикладное значение в различных областях, таких как графика и орфография, обучение правильному произношению при изучении русского языка как неродного, а также для диагностики и исправления недостатков речи (логопедии и сурдопедагогики). Появляются новые пособия по изучению русской фонетики, в которых реализуется функциональный подход к фонетическим явлениям². Именно обучению правильному произношению при изучении языка как неродного посвящен учебник Larisy Fiderkiewicz „Фонетика и интонация русского языка”. Этот учебник, как сообщается в аннотации, предназначен для студентов-филологов, изучающих русский язык в высших учебных заведениях Польши. В данном пособии отражен

¹ „Проблемы фонетики” 2007, вып. 5.

² Г.Н. Гиржева, *Фонетика русского языка*, Великий Новгород 2013.

многoletний опыт работы автора с польской аудиторией в области фонетики, фонологии и интонации.

Нужно заметить, что курс фонетики для студентов-поляков является начальным при освоении русского языка и недостаточность фонетических умений и навыков приводит к коммуникативным неудачам. Поэтому выпускники чаще склонны искать работу, связанную с переводами письменных текстов, работу, не предполагающую применение навыков устной речи. Рассматриваемый учебник предоставляет возможность выработать необходимые произносительные и интонационные навыки.

Объем учебника достаточно большой – 343 страницы. Он разделен на две части: „Часть первая – Звуки”, „Часть вторая – Русская интонация”, в конце учебника на одной странице даны „Образцы транскрипции”. Важным элементом учебника является „Библиография”, в которой содержатся как классические учебники, так новые.

В „Общих сведениях”, в начале пособия автор дает подробное описание речевого аппарата, приводит русский алфавит и фонетическую транскрипцию звуков русского языка. Там же дается краткая характеристика систем гласных и согласных звуков. Краткий теоретический курс делает этот учебник автономным и удобным в использовании.

„Часть первая – Звуки” знакомит студентов с гласными и согласными звуками. Гласные звуки рассматриваются под ударением и в безударной позиции. Большое количество упражнений на каждое правило, построенных по принципу „от простого к сложному”, позволяет овладеть правильным произношением гласных звуков русского языка. Часть упражнений может быть использована для повторения материала и самостоятельной работы.

Наиболее сложной и разнообразной области русской фонетики – системе согласных звуков, их произношению и сочетаниям – посвящена большая часть пособия (стр. 52-250). Очень важно для такого учебника, что каждый звук автор рассматривает с учетом особенностей фонетической системы родного (польского) языка. Перед каждым параграфом даются необходимые пояснения того, как произносится звук в русском языке и как его артикуляция соотносится с соотносимым звуком в польском.

Во всех частях учебника последовательно соблюдены принципы дидактики³. Материал на отработку правильного произношения построен от

³ Общедагогические принципы обучения (наглядность, сознательность, доступность, посильность) в методике получили обоснование и разработку специальные методические принципы (коммуникативность, устная основа обучения, опора на родной язык учащихся,

словом), и далее – к словосочетаниям и предложениям.

Отдельно следует остановиться на материале, который автор включила в упражнения. Для закрепления каждого звука автор использует стихотворения классиков русской литературы: А.С. Пушкина, С. Есенина, М. Цветаевой, В. Маяковского, О. Мандельштама и др., а также большое количество пословиц и поговорок. Кроме стандартных для такого рода учебников слов и словосочетаний на закрепление произношения и ударения, автор использует стихотворные тексты самых разных поэтических направлений. В стихотворениях реализуются разные стихотворные размеры, что дает возможность ознакомить обучаемых с силлабо-тонической системой. Последнее имеет отношение к выявлению правильного ударения и закреплению произношения. Если знать размер, которым написано стихотворение, то эти сведения легко применить для постановки правильного ударения в используемых словоформах. Размещенные в учебнике иллюстрации позволяют студенту на начальном этапе обучения начать знакомство с культурой и литературой России.

Существенной проблемой для учебной литературы по русскому языку для польских студентов является оформление ударения. В рассматриваемом учебнике знак ударения поставлен далеко не во всех упражнениях. Учащийся обнаружит их только в той части тренировочных упражнений, когда звук отрабатывается на уровне словоформы. В большинстве же упражнений, где обычно используются высказывания, знака ударения нет. В большинстве случаев в такого рода упражнениях стоит значок, показывающий, что упражнению сопутствует наличие записи. Наличие звукового сопровождения существенно улучшает использование учебника, так как позволяет, с одной стороны, контролировать произношение преподавателем (в зависимости от подготовленности аудитории), а с другой – давать задание к самостоятельной постановке ударения учащимся. Кроме того, наличие записи позволяет осуществлять самостоятельное обучение.

Часть вторая учебника посвящена русской интонации. Как известно, интонация является весьма сложным средством фонетической организации речи. Описание и освоение интонационных конструкций представляет известную трудность как для носителя русского как родного, так и для студентов-поляков, изучающих русский как неродной. Кроме основательного теоретического описания особенностей интонационных конструкций,

взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности и др.), zob. А.Н. Щукин, *Обучение иностранным языкам. Теория и практика*, Москва 2006, s. 22.

учебник содержит отличные примеры, в которых графически обозначены особенности интонирования фразы. Примерами являются фразы, которые студенты могут использовать в повседневной речи, тем самым улучшая коммуникативные умения. Параграфы, подробно описывающие основные интонационные конструкции русского языка, начинаются с характеристики ударения, поскольку интонация тесно связана с ударением. Отлично подобранный материал упражнений по интонации, позволяющий закрепить интонационные конструкции так же предоставляет возможность прочесть высказывание с разной интонацией, что существенно способствует уяснению характера русской интонации.

Таким образом, рассматриваемое пособие является полезным средством обучения студентов-поляков русской фонетике и интонации и может оказать помощь учителям школ, которые преподают русский язык.

Литература

Гиржева Г. Н., *Фонетика русского языка*, Великий Новгород 2013.

„Проблемы фонетики” 2007, вып. 5.

Щукин А.Н., *Обучение иностранным языкам. Теория и практика*, Москва 2006.

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). Odpowiedni druk deklaracji znajduje się na stronie internetowej rocznika (<http://filologia.uwb.edu.pl/ling/linguodidactica.htm>).
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**;
 - stopień/tytuł naukowy, imię i nazwisko Autora: czcionka Times New Roman, 12 pkt., w lewym górnym rogu; nazwa instytucji (uczelnia, wydział, instytut), telefon służbowy, adres e-mail: czcionka Times New Roman, 12 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 lub angielskim powinny zawierać krótkie streszczenia (do 0,5 strony) i słowa kluczowe (4-6) w języku polskim i angielskim (należy przetłumaczyć również tytuł), teksty w innych językach – dodatkowo streszczenie i słowa kluczowe w języku artykułu;
 - teksty prosimy dostarczać na adres Redakcji w dwóch egzemplarzach w postaci wydruków komputerowych wraz z wersją elektroniczną (wersja elektroniczna na dowolnym nośniku lub 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/rozdziału* (kursywą), [w:] *Tytuł pracy* (kursywą), I. Nazwisko (red.), miejsce wydania i rok wydania, strony artykułu/rozdziału.

Nazwisko I., *Tytuł artykułu* (kursywą), „Nazwa czasopisma” rok, numer, strony artykułu.

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). Нужный бланк находится на web-странице ежегодника (<http://filologia.uwb.edu.pl/ling/linguodidactica.htm>).
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;
 - ученая степень/ученое звание, ИОФ Автора (полностью)(шрифт 12); название учреждения (название вуза, факультета, института/кафедры), служебный телефон, адрес e-mail (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 или английском языках должны сопровождаться краткими резюме (до 0,5 страницы) и ключевыми словами (4-6) на польском и английском языках (просьба перевести также заглавие), тексты на других языках – добавочно резюме и ключевыми словами на языке статьи;
- 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 (любой электронный носитель или 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/раздела* (курсив), [w:] *Заглавие работы* (курсив), И. О. Фамилия (red.), место издания и год издания, страницы статьи/раздела/главы.

Фамилия И. О., *Заглавие статьи* (курсив), „Название журнала“ год, №, страницы статьи.

Заглавие работы (курсив), И. О. Фамилия (red.), место издания и год издания.

