XCVIII 2

INDEKS NR 362050 | NAKŁAD 550 EGZ. | ISSN 0021-6941

JĘZYK POLSKI

PISMO TOWARZYSTWA MIŁOŚNIKÓW JĘZYKA POLSKIEGO

CZERWIEC 2018 | CENA ZŁ 25 (5% VAT)

CZERWIEC 2018 | XCVIII 2

JĘZYK POLSKI

PISMO TOWARZYSTWA MIŁOŚNIKÓW JĘZYKA POLSKIEGO

REDAKTOR NACZELNY
PIOTR ŻMIGRODZKI
Instytut Języka Polskiego PAN, Kraków

SEKRETARZ NAUKOWY
Monika Buława (Instytut Języka Polskiego PAN, Kraków)

KOMITET REDAKCYJNY
Krystyna Kowalik (Instytut Języka Polskiego PAN, Kraków), Janina Labocha (Wydział Polonistyki, Uniwersytet Jagielloński, Kraków), Maria Malec (Instytut Języka Polskiego PAN, Kraków), Anna Tyrpa (Instytut Języka Polskiego PAN, Kraków), Jadwiga Waniakowa (Wydział Filologiczny, Uniwersytet Jagielloński, Kraków; Instytut Języka Polskiego PAN, Kraków)

RADA NAUKOWA
Jerzy Bartmiński (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin), Bogusław Dunaj (Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Tarnów), Gerd Hentschel (Instytut Slawistyki, Uniwersytet w Oldenburgu, Niemcy), Jolanta Maćkiewicz (Uniwersytet Gdański), Andrzej Markowski (Uniwersytet Warszawski), Milica Mirkulovska (Uniwersytet Cyryla i Metodego, Skopje, Macedonia), Bogdan Walczak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)

Współredaktor zeszytu: Władysław T. Miodunka (Uniwersytet Jagielloński)

Adiustacja, korekta i łamanie: Wydawnictwo JAK, www.wydawnictwojak.pl
Projekt szaty graficznej: Joanna Tyborowska, joannatyb@gmail.com
Witryna internetowa czasopisma: http://jezyk-polski.pl

Czasopismo wydawane przy współudziale Instytutu Języka Polskiego Polskiej Akademii Nauk

Dofinansowano ze środków Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego pochodzących z Funduszu Promocji Kultury

Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego.

Adres redakcji: al. Mickiewicza 31, 31-120 Kraków
e-mail: jezykpolski@ijp.pan.pl

Wersją pierwotną (referencyjną) czasopisma jest wersja papierowa.
© Copyright by Towarzystwo Miłośników Języka Polskiego, Kraków 2018
ISSN 0021–6941

WARUNKI PRENUMERATY
Prenumerata realizowana przez RUCH S.A.: Zamówienia na prenumeratę w wersji papierowej można składać bezpośrednio na stronie www.prenumerata.ruch.com.pl. Ewentualne pytania prosimy kierować na adres e-mailowy: prenumerata@ruch.com.pl lub kontaktując się z Telefonicznym Biurem Obsługi Klienta pod numerem: 801 800 803 lub 22 717 59 59 – czynne w godzinach 7–18. Koszt połączenia według taryfy operatora.
Odbiorcy krajowi i zagraniczni mogą również zamawiać prenumeratę „Języka Polskiego" w firmach kolporterskich:
a) Kolporter – informacje: http://kolporter.com.pl lub pod nr. tel. 801 205 555,
b) Garmond Press – informacje: http://www.garmondpress.pl.
Koszt prenumeraty dla członków Towarzystwa Miłośników Języka Polskiego na rok 2018 wynosi (wraz z roczną składką członkowską) 100 zł. Aby zostać członkiem Towarzystwa (lub przedłużyć swoją przynależność członkowską na kolejny rok kalendarzowy), należy przekazać wymienioną kwotę na konto Towarzystwa w PKO BP SA I O Kraków: 51 1020 2892 0000 5402 0150 5460 w terminie do 31 stycznia danego roku i wypełnić deklarację członkowską (więcej informacji: http://tmjp.pl/zapisy). Pojedyncze zeszyty od rocznika XCVI (2016) można nabywać (z doliczeniem kosztów wysyłki) w księgarni internetowej Instytutu Języka Polskiego PAN (http://sklep.ijp.pan.pl), a zeszyty starsze – w Biurze Zarządu Głównego TMJP (al. Mickiewicza 31, 31-120 Kraków, e-mail: tmjp@ijp-pan.krakow.pl).

PIOTR ŻMIGRODZKI: Polonistyka, glottodydaktyka i polityka językowa 5

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

WŁADYSŁAW T. MIODUNKA: Miejsce glottodydaktyki w językoznawstwie polonistycznym 7

ANNA DĄBROWSKA: Nauczanie polszczyzny jako języka obcego w historii języka polskiego 22

ANNA SERETNY: Badania leksykalne w (glotto)dydaktyce polonistycznej 42

MAŁGORZATA BANACH: Rozumienie tekstu pisanego przez zdających egzamin certyfikatowy z języka polskiego jako obcego 61

ADRIANA PRIZEL-KANIA: Wpływ badań tekstów mówionych na dobór materiałów do egzaminów certyfikatowych z języka polskiego jako obcego – bilans dziesięciolecia 81

MAGDALENA STASIECZEK-GÓRNA: Badania szyku wyrazów w językoznawstwie i glottodydaktyce polonistycznej 96

IWONA JANOWSKA: Wpływ europejskiej polityki językowej na dydaktykę języka polskiego jako obcego 105

RECENZJE

PRZEMYSŁAW E. GĘBAL: Rozwój teorii i praktyki nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego w latach 1950–2015. Uwagi na marginesie *Glottodydaktyki polonistycznej*... W.T. Miodunki 123

ELŻBIETA SĘKOWSKA: *Bilingwizm polsko-obcy dziś. Od teorii i metodologii badań do studiów przypadków*, monografia zbiorowa pod red. R. Dębskiego i W.T. Miodunki 135

VARIA

Sprawozdanie z działalności Towarzystwa Miłośników Języka Polskiego w 2017 r. (wersja skrócona) 139

Nowości wydawnicze 147

Polonistyka, glottodydaktyka i polityka językowa

Ten zeszyt „Języka Polskiego" poświęcony jest zagadnieniom glottodydaktyki polonistycznej. Z pewnością by on nie powstał, gdyby nie fakt, że propozycja wydania takiego numeru spotkała się z przychylną reakcją Profesora Władysława Miodunki, który przyjął trud pozyskania autorów i zgromadzenia materiałów do niego, stając się tym samym współredaktorem zeszytu. Za tę aktywność składam Mu niniejszym gorące podziękowania. Jest to dla naszej redakcji wielki zaszczyt.

Tematyka nauczania języka polskiego jako obcego (w skrócie: JPJO) rzadko dotąd była poruszana na łamach „Języka Polskiego". Glottodydaktyka polonistyczna jako dyscyplina językoznawcza jest zresztą jeszcze bardzo młoda. Samo nauczanie cudzoziemców polskiego odbywa się w sposób mniej lub bardziej zorganizowany od lat kilkudziesięciu. Najpierw zajmowali się nim językoznawcy poloniści łączący tę działalność z pracą naukową w zakresie lingwistyki teoretycznej i z pracą dydaktyczną wśród rodzimych użytkowników języka. Emancypacja nauczania JPJO rozpoczęła się chyba z początkiem lat dziewięćdziesiątych XX wieku i doprowadziła do wykształcenia się w XXI wieku odrębnej dyscypliny – glottodydaktyki polonistycznej właśnie – i odrębnego środowiska specjalistów nie tylko uprawiających ją praktycznie, ale też prowadzących w jej zakresie własne badania naukowe. Opis ich głównych kierunków oraz wybrane wyniki Czytelnik będzie mógł poznać na kolejnych stronach naszego czasopisma.

Jest glottodydaktyka dyscypliną świeżą, ale już mającą poważne zaplecze naukowe, z jednej strony w postaci danych dostarczonych przez lingwistów badających polski system językowy oraz polski uzus tekstowy, z drugiej w postaci podstaw metodologicznych stworzonych przez światową lingwistykę stosowaną i glottodydaktyki innych języków. Jest też mocno osadzona w ramach formalnych, wyznaczonych przez urzędowe regulacje przyjęte na gruncie wspólnoty europejskiej, dotyczące kształcenia i certyfikacji znajomości języków. Wszystko to sprawia, że analizy naukowe związane z glottodydaktyką polonistyczną bywają bardziej rygorystyczne i bardziej zdyscyplinowane niż prace językoznawców z tą aktywnością niezwiązanych, a ich wyniki mają wartość samoistną, nieograniczoną do wskazówek dla praktycznej pracy nauczycielskiej.

Glottodydaktykę polonistyczną z pewnością należy jednak też widzieć w kontekście szerszym, na pewno szerszym niż dawniej. Wiąże się ona z nauczaniem polskiego cudzoziemców, ale także z nauczaniem dzieci z polskich rodzin, urodzonych za granicą, z obecnością języka polskiego w świecie i jego promocją, rozwojem (czy po prostu podtrzymaniem egzystencji) katedr i jednostek polonistycznych za granicą. Są to zadania ważne już nie tylko w aspekcie naukowym, lecz również z punktu widzenia polskiej wspólnoty narodowej i pozycji Polski w świecie. Z punktu widzenia polskiej polityki językowej. Termin ten, przeniesiony z prac zagranicznych do polskiego dyskursu lingwistycznego bodaj w połowie lat siedemdziesiątych

XX wieku, jak i aktywność, do której się odnosi, nie miały u nas nigdy, a już zwłaszcza po przełomie 1989 roku, zbyt dobrej prasy. Mimo że liczne państwa europejskie taką politykę prowadziły i prowadzą (czasem zresztą, o czym dobrze wiadomo, ze szkodą dla interesów zamieszkałej w nich mniejszości polskiej), w naszej ojczyźnie, co wypada skonstatować z żalem, zupełnie jej zaniechano. Nie widać w każdym razie ani przejawów jej prowadzenia przez oficjalne czynniki państwowe, ani też żadnych impulsów płynących ku organom władzy ze środowiska językoznawczego.

Piotr Żmigrodzki

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

WŁADYSŁAW T. MIODUNKA* | UNIWERSYTET JAGIELLOŃSKI, KRAKÓW

Miejsce glottodydaktyki w językoznawstwie polonistycznym

Słowa kluczowe: glottodydaktyka polonistyczna, językoznawstwo stosowane, gramatyka opisowa, historia języka, język polski jako obcy, język polski jako drugi, język polski jako odziedziczony.

doi: http://dx.doi.org/10.31286/JP.98.2.1

Językoznawstwo stosowane do nauczania języków obcych

Termin *glottodydaktyka* został wprowadzony najpierw obok, a potem na miejsce terminu *językoznawstwo stosowane* i dlatego na początku moich rozważań chciałbym wrócić pokrótce do niego, do jego znaczenia i historii. Definicję językoznawstwa stosowanego znajdujemy w *Encyklopedii językoznawstwa ogólnego* (EJO 1999), która zwraca uwagę na dwa – różniące się zakresem – znaczenia tego terminu:

> **Językoznawstwo stosowane. 1.** W szerszym znaczeniu – nauka o możliwościach i sposobach wykorzystania osiągnięć językoznawstwa w różnych dziedzinach życia oraz w innych dyscyplinach nauk. Do językoznawstwa stosowanego zalicza się przede wszystkim badania nad efektywnością nauczania języków obcych, badania nad poprawnością językową, pracę nad udoskonalaniem kodów do przekazywania informacji w telekomunikacji, badania nad udoskonalaniem tłumaczenia maszynowego, teorię przekładu, logopedię, badania w zakresie polityki językowej i kultury języka [...]. Szczególnie wielkimi osiągnięciami może się poszczycić językoznawstwo stosowane w zakresie racjonalizacji i modernizacji dydaktyki języków obcych i języka ojczystego.
> **2.** W węższym znaczeniu – dydaktyka języków obcych, zob. Glottodydaktyka (EJO 1999: 281).

W przytoczonej definicji warto zwrócić uwagę na to, że nauczanie języków obcych stanowi pierwszy, sztandarowy niejako, przykład wykorzystania osiągnięć językoznawstwa, i na to, że osiągnięcia w zakresie modernizacji dydaktyki języków obcych były „szczególnie wielkie". Oczywiście musimy też pamiętać, że *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego* może zwracać uwagę na kierunki badań odnoszące się do języków międzynarodowych, tzw. światowych, niekoniecznie zaś do języków narodowych, takich jak np. język polski. Dlatego sprawdzamy

* w.miodunka@uj.edu.pl

obecność obu interesujących nas terminów w *Encyklopedii języka polskiego* (EJP) i stwierdzamy, że nie ma w niej ani terminu *językoznawstwo stosowane*, ani terminu *glottodydaktyka*. Fakt ten jest o tyle zaskakujący, że autorem interesujących nas haseł w EJO był Kazimierz Polański, współautor EJP i autor haseł z zakresu językoznawstwa ogólnego w EJP. Najwyraźniej zespół autorski EJP uznał, że albo hasła te nie odnoszą się do języka polskiego, albo nauczanie języka polskiego jako obcego jest zjawiskiem na tyle marginalnym, że nie zasługuje na osobne hasło w EJP. Taki stan rzeczy zdają się potwierdzać następujące słowa Anny Dąbrowskiej, odnoszące się pierwotnie do realiów znanych z Uniwersytetu Wrocławskiego z lat siedemdziesiątych XX wieku:

> Cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego (JPJO) na uczelniach polskich było wtedy niewielu, zwykle przebywali na nich stosunkowo krótko. Nauczanie języka polskiego jako obcego było pojęciem dość mglistym (by nie rzec: egzotycznym) – niewiele osób dopuszczało do siebie myśl, że na świecie są cudzoziemcy zainteresowani nauką tego języka (Dąbrowska 2014: 256).

Autorka zaznaczyła wcześniej, że takie podejście do nauczania polszczyzny jako języka obcego było cechą „tamtych czasów". Teraz możemy to zjawisko zlokalizować nie tylko w czasie, ale także zaryzykować stwierdzenie, że było ono tak rozpowszechnione społecznie, że nie omijało najbardziej światłych językoznawców polskich, także tych bardzo zasłużonych dla krzewienia wiedzy o polszczyźnie.

Twórcą polskiego językoznawstwa stosowanego był Ludwik Zabrocki (1907–1977), indoeuropeista i germanista, profesor Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, gdzie w 1969 roku założył Zakład Językoznawstwa Stosowanego. Autor książki *Językoznawcze podstawy metodyki nauczania języków obcych* (1966), twórca i redaktor czasopisma „Glottodidactica", publikowanego od 1966 roku. Dorobek poznańskiej szkoły językoznawstwa stosowanego upowszechniali w polskich uczelniach uczniowie L. Zabrockiego, np. Franciszek Grucza, który założył w 1972 roku Instytut Lingwistyki Stosowanej w Uniwersytecie Warszawskim, czy też Aleksander Szulc, twórca Instytutu Filologii Germańskiej w Uniwersytecie Jagiellońskim, autor *Podręcznego słownika językoznawstwa stosowanego* (1984), którego drugie wydanie ukazało się dziesięć lat później pod tytułem *Słownik dydaktyki języków obcych* (1994). Biorąc to pod uwagę, można powiedzieć, że do rozwoju językoznawstwa stosowanego w Polsce przyczynili się głównie angliści, germaniści, romaniści i rusycyści.

Językoznawcy polonistyczni, tacy jak np. Bronisław Wieczorkiewicz, Stanisław Skorupka, Danuta Buttlerowa, Janina Wójtowicz czy Barbara Bartnicka, publikowali od lat sześćdziesiątych XX wieku prace odnoszące się do nauczania polszczyzny jako języka obcego, stosunkowo rzadko nawiązując do dorobku neofilologów i polskiego językoznawstwa stosowanego. Z tego względu, pisząc o ich dorobku w *Glottodydaktyce polonistycznej*..., używam wyrażenia *językoznawstwo (polonistyczne) stosowane do nauczania polszczyzny jako języka obcego*, a nie po prostu – *językoznawstwo stosowane* (Miodunka 2016b: 25–34). Wyjątkową pozycję zajmował Jan Lewandowski, polonista zatrudniony w Instytucie Lingwistyki Stosowanej UW, autor

pierwszego podsumowania krajowych osiągnięć w zakresie nauczania polszczyzny jako języka obcego, zawartego w książce *Nauczanie języka polskiego cudzoziemców w Polsce. Monografia glottodydaktyczna* (1985). Autor nawiązywał do dorobku językoznawstwa polonistycznego i polskiej lingwistyki stosowanej, nie dość zdecydowanie opowiadając się jednak po stronie lingwistyki stosowanej (por. Miodunka 2016b: 31–33). Pierwszy Zakład Językoznawstwa Stosowanego do Nauczania Języka Polskiego jako Obcego powstał w Instytucie Badań Polonijnych UJ w 1980 roku. Stanowił on świadome nawiązanie do dorobku francuskiej i polskiej lingwistyki stosowanej (Miodunka 2016b: 33–34; por. też Miodunka, Gębal 2016).

Terminy określające nauczanie języka polskiego cudzoziemców

Dla uściślenia warto dodać, że w okresie od lat sześćdziesiątych do lat dziewięćdziesiątych XX wieku używano różnych terminów na określenie praktycznej nauki języka polskiego cudzoziemców. Za punkt wyjścia można uznać termin *język polski dla cudzoziemców*, określający najogólniej przedmiot nauczania i jego odbiorców. Znajdujemy go w tytule wspomnianej monografii J. Lewandowskiego i w istniejących do dziś nazwach jednostek uczelnianych zajmujących się kształceniem cudzoziemców, np. Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego. Już w latach sześćdziesiątych pojawił się termin *język polski jako obcy*, stanowiący polski odpowiednik terminów używanych w językach światowych, np. *English as a foreign language* (EFL), *français langue étrangère* (FLE), *Deutsche als Fremdsprache* (DaF). Zespół zagadnień związanych z nauczaniem języka polskiego jako obcego był określany terminem *metodyka nauczania języka polskiego jako obcego*, co potwierdza tytuł pierwszego wyboru artykułów na ten temat: *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego. Wybór artykułów* pod redakcją J. Lewandowskiego (1980). W kręgach neofilologicznych zajmujących się lingwistyką stosowaną istniał termin *glottodydaktyka*, zyskujący stopniowo popularność także wśród polonistów. W odniesieniu do nauczania języka polskiego jako obcego najczęściej używał go J. Lewandowski, co potwierdza podtytuł jego monografii z 1985 roku.

Lata 1993–2003 uważa się zwykle za okres kształtowania się glottodydaktyki polonistycznej (por. Miodunka 2016b: 315–322). Już w nowym tysiącleciu pojawiły się dwa dodatkowe terminy: *język polski jako drugi* oraz *język polski jako odziedziczony*, potwierdzające rozwój nauczania polszczyzny wśród imigrantów, uchodźców oraz migrantów europejskich, a także wśród dzieci polskich przebywających z rodzicami za granicą lub dzieci polonijnych. Oba terminy zyskują coraz większą popularność i akceptację.

Ogólne rozumienie glottodydaktyki i jej specyfiki

W EJO znajdujemy następującą definicję terminu *glottodydaktyka*:

> **Glottodydaktyka.** Nauka zajmująca się badaniem procesu nauczania i uczenia się języków obcych, także praktyczne nauczanie języków obcych. Niektórzy usiłują włączać tutaj również naukę o procesie przyswajania i nauczania języka ojczystego, ale tradycyjnie procesem przyswajania języka ojczystego przez dziecko zajmuje się psychologia rozwojowa oraz psycholingwistyka, natomiast problematyka nauczania języka ojczystego to przedmiot tzw. metodyki

nauczania. Termin używany od lat sześćdziesiątych XX w. głównie w językoznawstwie polskim (por. niem. Fremdsprachendidaktik, Sprachdidaktik, ang. foreign language teaching, franc. L'enseignemet des langues étrangères (EJO 1999: 202–203).

Na zakończenie artykułu hasłowego EJO podaje informację o pochodzeniu terminu *glottodydaktyka* od słów greckich: *glótta* 'język' i *didaktikós* 'pouczający' oraz odsyła do opracowań Waldemara Martona (1976), Aleksandra Szulca (1976) i Franciszka Gruczy (1978). Chociaż EJO nie zwraca na to uwagi, trzeba podkreślić, że twórcy polskiej glottodydaktyki wprowadzili do niej modelowanie układów glottodydaktycznych, które podkreślały znaczenie i rolę podstawowych elementów, takich jak nauczyciel, kanał (zawierający język obcy) i uczeń. Ponieważ mówiono o nauczaniu i uczeniu się języka obcego, elementem szczególnie ważnym układu stawała się osoba (uczeń, student) ucząca się języka, bo to w jej umyśle zachodził proces akwizycji języka obcego. Oto co pisał na ten temat F. Grucza:

> Prymarnym zadaniem glottodydaktyki jest rekonstrukcja specyficznych właściwości (zdolności, umiejętności) obu konstytutywnych współczynników tych układów, a więc nie tylko nauczycieli, lecz także, a w gruncie rzeczy w pierwszej kolejności, uczniów występujących w tego rodzaju układach komunikacyjnych. W centrum uwagi (naukowej) glottodydaktyki koncepcja ta stawia kwestie dotyczące akwizycji języków, czyli pytanie o to, jak – na jakiej podstawie – dokonują się procesy tradycyjnie nazywane przyswajaniem sobie języków lub przekazywaniem języków przez ludzi (Grucza 2007: 312–313).

Dziś z perspektywy upływającego czasu można mówić o ewolucji układów glottodydaktycznych od stosunkowo prostych do (bardzo) skomplikowanych, uwzględniających wiele elementów. W *Glottodydaktyce polonistycznej*... daję przegląd najważniejszych układów, proponowanych przez Franciszka Gruczę, Jana Lewandowskiego, Waldemara Pfeiffera, Waldemara Martyniuka, Przemysława Gębala, Marię Dakowską oraz Weronikę Wilczyńską i Annę Michońską-Stadnik (Miodunka 2016b: 42–53). Dwa z nich, czyli układy glottodydaktyczne W. Pfeiffera i P. Gębala, zostały potem wykorzystane przy definiowaniu glottodydaktyki polonistycznej.

Drugą ważną cechą współczesnej glottodydaktyki jest jej interdyscyplinarność, której poszczególni badacze poświęcają dużo uwagi (Szulc 1984; Pfeiffer 2001; Dakowska 2010; Wilczyńska, Michońska-Stadnik 2010; Miodunka 2012), opowiadając się jednocześnie za autonomią glottodydaktyki ogólnej jako nauki. Interdyscyplinarność glottodydaktyki polonistycznej oznacza nie tylko przekroczenie granic metodyki i lingwistyki stosowanej, do których odwoływano się tradycyjnie, ale także odejście od widzenia językoznawstwa jako podstawowej dziedziny naukowej dla nauczania języków obcych. Jak wynika z ujęcia W. Wilczyńskiej i A. Michońskiej-Stadnik (2010), na pierwszym miejscu trzeba widzieć obecnie nauki o komunikacji, a zwłaszcza komunikację międzykulturową, a dopiero potem – językoznawstwo, socjolingwistykę i psychologię społeczną, wreszcie zaś pedagogikę i dydaktykę ogólną, nauki o poznawaniu (nauki kognitywne), psycholingwistykę i psychologię. Takie stanowisko zdecydowanie

zmienia postrzeganie całego procesu nauczania polszczyzny jako języka obcego, odrywając je od bezpośredniej zależności od językoznawstwa polonistycznego, co znajduje potwierdzenie w programach nauczania języka polskiego jako obcego na poziomach A1–C2 (zob. Janowska i in. (red.) 2011/2016).

Definicje glottodydaktyki polonistycznej i jej podział na subdyscypliny

Glottodydaktykę polonistyczną, widzianą jako glottodydaktykę szczegółową, definiuje się następująco:

> **1. Glottodydaktyka polonistyczna** jest dziedziną nauk humanistycznych, zajmującą się badaniem procesu nauczania i uczenia się polszczyzny jako języka obcego i drugiego. Przekonanie o powiązaniu i wzajemnej determinacji procesów nauczania i uczenia się powinno prowadzić do podniesienia efektywności obu procesów w wyniku wykorzystania ogólnej wiedzy glottodydaktycznej (Miodunka 2016b: 54).

Ponieważ ta definicja bierze pod uwagę glottodydaktykę jako dyscyplinę naukową, powinna ona zostać uzupełniona o drugą definicję, określającą glottodydaktykę jako praktykę nauczania języka polskiego jako obcego (por. Zarzycka 2017):

> **2. Glottodydaktyka polonistyczna** oznacza także praktykę nauczania i uczenia się polszczyzny jako języka obcego, języka drugiego i języka odziedziczonego, prowadzoną w Polsce i za granicą na podstawie przyjętych w danej instytucji programów nauczania i stosowanych podręczników.

Biorąc pod uwagę elementy układu glottodydaktycznego, w ramach glottodydaktyki jako dyscypliny naukowej można wyróżnić następujące subdyscypliny: pedeutologię polonistyczną, akwizycję języka polskiego jako obcego i drugiego, polonistyczne językoznawstwo dydaktyczne, metodykę nauczania języka polskiego jako obcego, preparację i ewaluację materiałów glottodydaktycznych, nauczanie i uczenie się języka polskiego jako obcego i drugiego wspomagane komputerowo, sytuację polonistyki i nauczania języka polskiego jako obcego w poszczególnych krajach i regionach świata, politykę językową w zakresie promocji i nauczania polszczyzny w świecie, historię nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego oraz glottodydaktykę porównawczą.

Część nazw subdyscyplin jest jasna i nie wymaga wyjaśnień, część zaś warto skomentować. I tak p e d e u t o l o g i a zajmuje się nauczycielami języków obcych: ich przygotowaniem zawodowym na studiach, możliwościami podejmowania pracy w Polsce i za granicą, zdobywaniem doświadczeń dydaktycznych w pracy na poszczególnych poziomach od A1 do C2 oraz w różnych krajach (np. na Dalekim Wschodzie, w krajach słowiańskich, w krajach Unii Europejskiej), możliwościami prowadzenia badań naukowych w trakcie procesu nauczania, wypaleniem zawodowym itp. Podstawowym opracowaniem w zakresie pedeutologii polonistycznej jest monografia P.E. Gębala *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce*

i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej, w której jeden rozdział został poświęcony kształceniu nauczycieli języka polskiego jako obcego i drugiego w świetle badań empirycznych (Gębal 2013: 223–274). Wspomniany rozdział kończą wnioski będące postulatami na przyszłość. Wszystkie one są ważne, ale z braku miejsca zacytuję tylko jeden:

> Zawody nauczyciela języka polskiego jako obcego i nauczyciela języka polskiego jako drugiego szybko powinny zostać wpisane na listę zawodów regulowanych. Tylko w takiej sytuacji zaistnieją one w świadomości decydentów i organizatorów kształcenia językowego w naszym kraju, co znacznie wzmocni status środowiska zajmującego się tą dziedziną i przyspieszy jej rozwój (Gębal 2013: 272).

Akwizycja polszczyzny jako języka obcego i drugiego zajmuje się badaniem procesu przyswajania języka polskiego przez wszystkich uczących się go, czyli dzieci, nastolatków i dorosłych. W procesie tym zwraca się uwagę na problemy napotykane w trakcie nauczania i uczenia się go, na wpływ znanego wcześniej języka na ten proces (interferencje językowe), na korelacje między nabywanymi sprawnościami (rozumieniem ze słuchu, mówieniem, czytaniem i rozumieniem tekstów oraz zapisywaniem i redagowaniem tekstów pisanych po polsku). Podstawowym opracowaniem procesu akwizycji języka polskiego jest monografia Romana Laskowskiego *Język w zagrożeniu. Przyswajanie języka polskiego w warunkach polsko-szwedzkiego bilingwizmu* (2009), wydana także po angielsku: *Language maintenance – language attrition. The case of Polish children in Sweden* (2014). Warto dodać, że prof. Anna Dąbrowska wraz z zespołem prowadzi od końca lat dziewięćdziesiątych XX wieku badania błędów językowych cudzoziemców uczących się polskiego, zamierzając wydać *Przewodnik po trudnych miejscach polszczyzny* (Dąbrowska, Pasieka 2014).

Polonistyczne językoznawstwo dydaktyczne odpowiada na pytanie, których elementów systemu językowego i struktur należy uczyć na poszczególnych poziomach zaawansowania językowego od A1 do C2. Językoznawstwo dydaktyczne zajmuje się badaniem systemu językowego polszczyzny ze względu na potrzeby komunikacyjne cudzoziemców uczących się go. W ramach prowadzonych prac przygotowuje się specjalne słowniki, np. słowniki minimum, słowniki podstawowe, słowniki obrazkowe (ilustrowane), słownik odmiany rzeczowników polskich, słownik form koniugacyjnych czasowników polskich itp. (por. Miodunka 2016b: 162–184). W tym numerze „Języka Polskiego" znajdują się dwa artykuły szczegółowe omawiające badania systemu językowego prowadzone przez glottodydaktyków: Anna Seretny omawia dokładnie badania leksykalne prowadzone w związku z nauczaniem polszczyzny jako języka obcego i ojczystego, zwracając uwagę na widoczne podobieństwa i różnice. Jedna z różnic warta jest podkreślenia: nauczanie słownictwa jest bardzo ważną częścią glottodydaktyki, czego moim zdaniem nie widać tak wyraźnie w wypadku dydaktyki polszczyzny jako języka ojczystego. Z kolei Magdalena Stasieczek-Górna przedstawia szczegółowe zagadnienie składniowe – badania szyku wyrazów w językoznawstwie i glottodydaktyce polonistycznej, gdzie również nabiera ono specjalnego znaczenia ze względu na to, że część uczących się polskiego posługuje się językami, w których szyk ma charakter obligatoryjny, gramatyczny.

Do polonistycznego językoznawstwa dydaktycznego należą także badania procesu opanowywania poszczególnych sprawności językowych. Dwa artykuły w tym numerze „Języka Polskiego" odnoszą się do badania sprawności językowych oraz zastosowania ich rezultatów w praktyce glottodydaktycznej: rozumienia tekstów pisanych przez cudzoziemców zdających egzaminy certyfikatowe z języka polskiego na poziomie B2 (Banach 2018) oraz doboru nagrań do egzaminów z rozumienia tekstów mówionych (Prizel-Kania 2018). W opracowaniu Małgorzaty Banach warto zwrócić uwagę na to, w jaki sposób w badaniach rozumienia tekstów wykorzystuje się badania opanowania słownictwa przez cudzoziemców, przedstawione przez A. Seretny w monografii *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych* (2011). Takich kompleksowych badań procesu opanowywania sprawności językowych, którymi może się pochwalić glottodydaktyka, językoznawstwo polonistyczne w zasadzie nie zna.

Pozostałe subdyscypliny odnoszą się do pytań szczegółowych związanych z nauczaniem polszczyzny jako języka obcego: metodyka nauczania polszczyzny jako języka obcego odpowiada na pytanie, jak uczyć języka polskiego cudzoziemców posługujących się różnymi językami pierwszymi. Trzeba z góry powiedzieć, że metodyka jest obecnie najbardziej rozwiniętą subdyscypliną glottodydaktyki polonistycznej, a na jej dorobek składają się podręczniki nauczania języka polskiego, języków specjalistycznych i kultury polskiej, programy nauczania języka polskiego jako obcego, programy nauczania realiów i kultury polskiej jako obcej, poradniki metodyczne itp. (Miodunka 2016b: 59–130). Autorzy wielu przygotowywanych prac metodycznych i dydaktycznych, a także podręczników dokonywali transferu wiedzy i rozwiązań dydaktycznych najpierw z dydaktyk języków światowych, potem ze standardów europejskich, co bardzo przyspieszyło rozwój nie tylko metodyki, lecz także glottodydaktyki polonistycznej.

To, w jaki sposób poszczególni badacze wykorzystywali zdobycze dydaktyki języków światowych w dydaktyce polszczyzny jako języka obcego, P.E. Gębal przedstawił w monografii *Krakowska szkoła glottodydaktyki porównawczej na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej* (2014). Trochę inaczej do tego zagadnienia podeszła Iwona Janowska w artykule *Wpływ europejskiej polityki językowej na dydaktykę języka polskiego jako obcego* (2018), przedstawiając najpierw ogólnie politykę językową Rady Europy oraz rozwój metodyki nauczania języków obcych w Europie, a potem omawiając opracowania oraz podręczniki i pomoce do nauczania polszczyzny jako języka obcego, wyraźnie nawiązujące do rozwiązań europejskich. Oba opracowania potwierdzają otwarcie glottodydaktyki polonistycznej na rozwiązania europejskie, od polityki językowej poczynając, a na metodach i podejściach do nauczania języków obcych kończąc. Warto zaznaczyć, że otwarcie to zaznaczyło się już w latach siedemdziesiątych minionego wieku, a wyraźnie nasiliło się w roku 2000, po przyjęciu Polski reprezentowanej przez Uniwersytet Jagielloński do Association of Language Testers in Europe (ALTE).

Ucząc języka polskiego, uczymy jego systemu językowego i sprawności językowych, także uwarunkowań społecznych i kulturowych jego używania, które powinny zostać przedstawione w odpowiednio przygotowanych pomocach dydaktycznych, uwzględniających poziomy nauczania od A1 do C2. Zajmuje się nimi preparacja i ewaluacja materiałów

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

Nauczanie polszczyzny jako języka obcego odbywa się w różnych krajach, uczelniach lub szkołach i dlatego musi ono uwzględniać specyficzne potrzeby uczących się, lokalne zwyczaje, tradycje i uwarunkowania edukacyjne. Wydaje się oczywiste, że inna będzie sytuacja polonistyki na Uniwersytecie Karola w Pradze, istniejącej od 1923 roku, inna jedynej polonistyki w Ameryce Łacińskiej, działającej na Uniwersytecie Federalnym Stanu Parana w Kurytybie od 2009 roku, a jeszcze inna – nauczania języka polskiego jako obcego w Shanghai International Studies University, które rozpoczęło się we wrześniu 2017 roku w ramach Szkoły Języków Euroazjatyckich w Szanghaju. Czasami dzieje się tak, że polonistyki z jakiegoś kraju lub regionu zaczynają współpracować ze sobą, zwracając uwagę na istniejące podobieństwa oraz możliwość wymiany doświadczeń. Jednym z najlepszych przykładów są tu konferencje SPTK, czyli odbywające się regularnie od 2007 roku Spotkania Polonistyk Trzech Krajów – Korei, Chin i Japonii, w których okazjonalnie uczestniczą poloniści z Mongolii i Wietnamu. Takimi zagadnieniami zajmuje się kolejna subdyscyplina: sytuacja polonistyki i nauczania języka polskiego jako obcego w poszczególnych krajach i regionach świata.

Polityka językowa to jeden z działów lingwistyki stosowanej, ale istnieje część polityki językowej, która jest niezmiernie ważna dla glottodydaktyki polonistycznej. To polityka językowa w zakresie promocji i nauczania polszczyzny w świecie, stanowiąca kolejną subdyscyplinę. Taką politykę powinny prowadzić instytucje państwowe, a jeśli one nie widzą takiej potrzeby, mogą to robić poszczególne uczelnie, zaangażowane w promocję języka polskiego na świecie, jak to się dzieje od wielu lat w Polsce (Miodunka 2016b: 216–226).

O historii nauczania języka polskiego jako obcego mówi się zwykle rzadko i niewiele. Szkoda, bo jest to zagadnienie, które może w dużym stopniu zmodyfikować nasze spojrzenie na zmieniającą się w ciągu wieków moc polszczyzny. Krótkie podsumowanie dotychczasowych opracowań szczegółowych na ten temat przyniosła praca A. Dąbrowskiej *Kto, gdzie, kiedy i dlaczego uczył (się) dawniej języka polskiego jako obcego* (2012). Jeśli uświadomimy sobie, że najstarsze rozmówki i podręczniki do nauczania języka polskiego Niemców zostały wydane na początku XVI wieku, zauważymy, że tradycja nauczania języka polskiego jako obcego liczy niemal pięćset lat, podczas gdy tradycja nauczania polszczyzny jako języka ojczystego odwołuje się do prac Komisji Edukacji Narodowej w latach 1773–1794. Z tego stwierdzenia wynika bardzo ważny wniosek, że tradycja nauczania polszczyzny jako języka obcego jest o ponad dwieście lat dłuższa niż tradycja nauczania jej jako języka ojczystego. To stwierdzenie jest moim zdaniem istotnym argumentem za tym, by w historii języka polskiego zwrócić większą uwagę na uczenie się go przez cudzoziemców.

Wprowadzenie do historii języka polskiego koncepcji języka obcego i języka drugiego, a potem konsekwentne ich zastosowanie do opisu poszczególnych epok może w znacznym stopniu

zmienić obraz tych epok oraz cały obraz historycznych losów polszczyzny. Należy bowiem założyć, że po takiej operacji polszczyzna okaże się dużym językiem środkowoeuropejskim, dysponującym w kilku epokach stosunkowo dużą mocą przyciągania sąsiadów i cudzoziemców, co musiało wpływać na uczenie się przez nich polszczyzny, a potem nie tylko posługiwanie się nią, ale także tworzenie w tym języku dzieł godnych do dziś uwagi, a nawet – arcydzieł (Miodunka 2010: 120, zob. też 2016b: 227–238).

Niniejszy numer „Języka Polskiego" przynosi ważny artykuł A. Dąbrowskiej *Nauczanie polszczyzny jako języka obcego w historii języka polskiego* (2018), pokazujący, czy i w jaki sposób autorzy opracowań historii języka polskiego, publikowanych od drugiej połowy XIX wieku do dziś, uwzględniali w nich nauczanie języka polskiego cudzoziemców. W końcowej części artykułu autorka przedstawiła swoją koncepcję kompletnej historii języka polskiego, uzupełnionej o historię nauczania języka polskiego jako obcego. Należy żywić nadzieję, że prof. A. Dąbrowskiej uda się szybko zrealizować ten projekt w praktyce.

Poszczególne subdyscypliny glottodydaktyki polonistycznej zostały tu przedstawione skrótowo. Zainteresowanych szczegółami odsyłam do *Glottodydaktyki polonistycznej*..., w której metodykę nauczania polszczyzny jako języka obcego przedstawiono w rozdziale drugim (Miodunka 2016b: 59–130), a pozostałym subdyscyplinom glottodydaktyki poświęcono kolejny, obszerny rozdział (Miodunka 2016b: 131–248).

Polszczyzna jako język obcy, drugi i odziedziczony

Definiując glottodydaktykę polonistyczną jako praktykę nauczania i uczenia się polszczyzny, użyłem rozróżnienia języka polskiego na język obcy, język drugi i język odziedziczony. Nie ulega wątpliwości, że najwięcej zrobiono dotychczas w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego, a podsumowanie dokonań poczynionych w latach 1950–2015 zostało przedstawione w przywoływanej już kilkukrotnie monografii *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy* z 2016 roku. O polszczyźnie jako języku drugim i odziedziczonym pisze się w niej jak o innowacjach glottodydaktycznych ze względu na to, że dyskusja na ich temat zaczęła toczyć się dopiero po roku 2003 (zob. Miodunka 2016b: 278–299). Obecnie można już powiedzieć, że termin *język odziedziczony* będzie odnosił się do nauczania i uczenia się polszczyzny przez dzieci i młodzież polonijną oraz polską przebywającą za granicą.

Pracą wprowadzającą i szeroko uzasadniającą ten termin jest książka Ewy Lipińskiej i Anny Seretny *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie chicagowskiej diaspory polonijnej* (2012). Termin *język polski jako drugi* będzie odnosił się do dzieci imigrantów, migrantów europejskich, uchodźców oraz reemigrantów, czyli ogólnie rzecz biorąc – do dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym, będących uczniami szkół polskich w Polsce. Całość problematyki związanej z nauczaniem polszczyzny jako języka drugiego została przedstawiona w monografii P.E. Gębala *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne* (2018). Warto podkreślić, że autor uwzględnił w niej dorobek glottodydaktyki polonistycznej w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego i odziedziczonego, przedstawił zaawansowany stan badań socjologicznych,

psychologicznych, edukacyjnych i glottodydaktycznych sytuacji dzieci z doświadczeniem migracyjnym w Polsce, wreszcie zaproponował autorski model nauczania języka polskiego jako drugiego, porządkujący wiele spraw, o których mówiło się dotąd w Polsce niewiele, nie dokonując żadnych ich podsumowań i syntez.

Miejsce glottodydaktyki w językoznawstwie polonistycznym. Podsumowanie

Glottodydaktyka polonistyczna zajmuje się nauczaniem i uczeniem się polszczyzny jako języka obcego, drugiego i odziedziczonego. Inaczej można by powiedzieć, że glottodydaktyka zajmuje się polszczyzną, której uczą się dzieci cudzoziemców w Polsce, dzieci i młodzież polonijna w różnych krajach osiedlenia, a także obcokrajowcy z różnych krajów z wielu względów zainteresowani nauczeniem się naszego języka. Dlatego nie ulega wątpliwości, że współczesny obraz nauczania i uczenia się polszczyzny będzie pełny i kompletny tylko wtedy, kiedy do nauczania języka polskiego jako ojczystego dodamy nauczanie języka polskiego jako drugiego, odziedziczonego i obcego. Już to stwierdzenie zwraca uwagę na wartość danych, którymi dysponują glottodydaktycy, ponieważ dane te dość dokładnie pokazują zainteresowanie cudzoziemców nauczeniem się naszego języka. O tym, że polska młodzież studencka nie docenia zainteresowania obcokrajowców polszczyzną, pisała Mirosława Sagan-Bielawa w artykule *Polszczyzna (nie tylko) dla Polaków. Pozycja języka w świecie w opinii studentów* (2017), dochodząc do następujących wniosków:

> Z punktu widzenia studenta polszczyzna ma niższą pozycję wśród innych języków, niż wskazują statystyki mówiące o liczbie użytkowników czy zainteresowaniu cudzoziemców egzaminami certyfikatowymi. Młodzi powielają tradycyjne postawy wobec własnego języka, uznając go za język trudny dla obcokrajowca. Widać jednak pewną ewolucję w postaci bardziej optymistycznych opinii na temat ewentualnego zagrożenia polszczyzny przez wpływy obce. Za przejaw postawy tradycyjnej można uznać też przywiązanie do języka jako czynnika integrującego, które zdradzają respondenci, kiedy wypowiadają się zarówno na temat priorytetów polityki językowej, jak i na temat takich szczegółów jak pisownia polskich nazwisk (Sagan-Bielawa 2017: 27).

Można żywić obawy graniczące z pewnością, że jeśli tak wygląda sytuacja polszczyzny w świecie w opinii studentów, to w opinii pozostałej części społeczeństwa polskiego wygląda ona jeszcze gorzej. Stąd moje przekonanie o tym, że w ramach edukacji szkolnej w Polsce powinno się mówić obowiązkowo nie tylko o polszczyźnie używanej w Polsce, ale także o polszczyźnie używanej i nauczanej poza granicami naszego kraju, gdyż tylko wtedy obraz używania polszczyzny w świecie będzie pełny (Miodunka 2017: 13–14).

Przedstawiony w tym artykule krótki przegląd zagadnień, którymi zajmuje się glottodydaktyka polonistyczna, pokazuje, że cztery subdyscypliny są w dużym stopniu zbieżne z zagadnieniami, którymi zajmuje się językoznawstwo polonistyczne. Te subdyscypliny to polonistyczne

językoznawstwo (glotto)dydaktyczne, historia języka polskiego, polityka językowa oraz akwizycja polszczyzny jako języka obcego i drugiego. Językoznawstwo (glotto)dydaktyczne z jednej strony w dużym stopniu korzysta z opracowań dotyczących funkcjonowania systemu językowego współczesnej polszczyzny, z drugiej jednak wzbogaca te opracowania o wiele szczegółowych danych, którymi językoznawstwo polonistyczne nie dysponuje. Staraliśmy się to pokazać w niniejszym numerze, prezentując prace na temat nauczania części systemu językowego oraz nauczania sprawności językowych, stanowiących w pewnym stopniu specjalność glottodydaktyki.

Mówiąc o językoznawstwie (glotto)dydaktycznym, trzeba jeszcze zwrócić uwagę na wpływ studiów podyplomowych, magisterskich, a także doktoranckich przygotowujących do nauczania polszczyzny jako języka obcego i drugiego, na rozwój badań dwujęzyczności zbiorowej i indywidualnej. Często w programie tych studiów znajdują się zajęcia na temat sytuacji języka polskiego w świecie, szczególnie w krajach Unii Europejskiej, w czasie których mówi się nie tylko o geografii rozmieszczenia skupisk polonijnych i ich liczebności, ale także o stawaniu się i byciu dwujęzycznym, co wpływa na zainteresowanie studentów zjawiskiem dwujęzyczności. Dzieje się tak np. w Uniwersytecie Jagiellońskim, Uniwersytecie Warszawskim i Uniwersytecie Wrocławskim, co potwierdzają dotychczasowe publikacje (np. Miodunka (red.) 2009; Miodunka 2014; Jędryka, Kwapień (red.) 2017; Dąbrowska 2014). Jeśli zainteresowanie badaniem bilingwizmu nie ogranicza się do okresu studiów, a jego wynikiem są zdobywane stopnie naukowe i publikowane książki, cieszy ono szczególnie, gdyż wtedy dorobek naukowy młodych badaczy staje się częścią dorobku naukowego językoznawstwa polonistycznego (np. Guillermo-Sajdak 2015; Kowalcze 2018).

Uwzględnienie w pracach z historii języka polskiego nauczania i uczenia się polszczyzny jako języka obcego i drugiego jest ważne z tego względu, że wiele prac historycznojęzykowych nie wspomina wprost o tym, że języka polskiego uczyli się cudzoziemcy przybywający do Polski, a niektórzy z nich zostawali potem autorami gramatyk języka polskiego, słowników, czy wreszcie podręczników i rozmówek do nauczania języka polskiego jako obcego (zob. Miodunka 2016b: 227–238; Dąbrowska 2018). Na ten temat powstaje coraz więcej prac szczegółowych, wciąż jednak czekamy na opracowanie je syntetyzujące, pokazujące siłę przyciągania i dokumentujące moc polszczyzny na przestrzeni wieków.

Politykę językową zastępuje w językoznawstwie polonistycznym część zwana kulturą języka albo językoznawstwo normatywne (Lubaś 2009: 13–14), co jest w zasadzie nie do przyjęcia w ramach glottodydaktyki polonistycznej, której chodzi o autentyczną promocję naszego języka w różnych krajach świata. Można powiedzieć, że przełom tysiącleci, pierwsze lata XXI wieku, przemiany polityczne, społeczne i kulturowe, które zaszły w naszym kraju w końcu XX wieku, a także wejście Polski do Unii Europejskiej w 2004 roku spowodowały mobilizację środowiska językoznawczego i glottodydaktycznego w Polsce, która doprowadziła do publikacji wielu prac zawierających program polskiej polityki językowej w zakresie promocji polszczyzny wśród obywateli polskich, w środowiskach Polonii na całym świecie, wśród cudzoziemców niepolskiego pochodzenia, szczególnie obywateli państw należących

do Unii Europejskiej (Miodunka 2016b: 216–226; Pawłowski 2015). Ten program jest realizowany w uczelniach oraz przez środowiska polonistyczne, organizujące regularne spotkania polonistów zagranicznych, integrujących się w coraz większym stopniu z polonistami krajowymi, o czym świadczy na przykład Światowy Kongres Polonistów w Uniwersytecie Śląskim w 2016 roku. Niestety na szczeblu ministerstw można mówić tylko o deklaracjach działania, a nie o faktycznym działaniu sprzyjającym promocji języka polskiego w świecie.

Bardzo interesujący poznawczo jest proces akwizycji polszczyzny jako języka drugiego i obcego, także wtedy, kiedy uczą się go np. dzieci dyslektyczne (zob. Korendo 2016; Miodunka 2016a; Młyński 2016). Brak jest szczególnie prac dokumentujących i analizujących proces nabywania polszczyzny przez pojedynczych obcokrajowców (tzw. studia przypadków) oraz ich grupy (zob. Dębski, Miodunka (red.) 2016). Badania takie pozwoliłyby nam bowiem poznać przebieg procesu nabywania polszczyzny oraz pojawiające się w nim problemy, co w przyszłości pomogłoby skuteczniej nauczać naszego języka.

Ogólnie rzecz biorąc, trzeba powiedzieć, że glottodydaktycy polonistyczni podobnie jak przedstawiciele glottodydaktyk języków światowych w Polsce opowiadają się zdecydowanie za uznaniem w przyszłości glottodydaktyki za autonomiczną dyscyplinę naukową (zob. Dakowska 2014; Grucza 2007; Wilczyńska, Michońska-Stadnik 2010; Miodunka 2016b: 37–42).

Glottodydaktyka polonistyczna nabrała znaczenia wtedy, kiedy okazało się, że część kandydatów na studia polonistyczne I i II stopnia jest skłonna wybrać raczej nauczanie języka polskiego jako obcego i drugiego niż tradycyjną specjalizację nauczycielską, czyli nauczanie polszczyzny jako języka ojczystego. Spowodowało to szybki rozwój programów studiów przygotowujących do nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego, które istnieją już niemal na wszystkich polonistykach w kraju (zob. Gębal 2013, 2014: 23–27). Ponieważ specjalizacja glottodydaktyczna nie cieszyła się dotąd popularnością i prestiżem wśród polonistów, w poszczególnych uczelniach trudno jest spełnić wymagania kadrowe stawiane stacjonarnym studiom licencjackim i magisterskim. Dlatego najpopularniejszą formą studiów glottodydaktycznych są wciąż studia podyplomowe, gdzie te wymagania można spełnić najłatwiej.

Obserwując sytuację w polskich uczelniach, widzimy odmienność stosowanych rozwiązań w obliczu kryzysu demograficznego. Ogólnie można powiedzieć, że polonistyki ratują się, tworząc albo rozwijając poszczególne kierunki studiów lub specjalizacje oferujące alternatywne przygotowanie zawodowe (np. glottodydaktykę, edytorstwo, logopedię itp.), albo tworząc jednostki specjalizujące się szeroko w językoznawstwie stosowanym. To drugie rozwiązanie wybrał Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, tworząc – jako jedyny dotąd – Instytut Polonistyki Stosowanej, który obchodził w 2017 roku dziesięciolecie swego istnienia. Z tej okazji został opublikowany tom, starannie dokumentujący proces powstawania tego instytutu (Dubisz 2017, zob. też 2006, 2013) oraz rozwój i aktywność poszczególnych zakładów i pracowni (Bąbiak (red.) 2017). Niniejszy numer glottodydaktyczny „Języka Polskiego" ma pokazywać dotychczasowe osiągnięcia glottodydaktyki polonistycznej oraz zwracać uwagę na jej potencjał naukowy.

Bibliografia

Banach M. 2018: *Rozumienie tekstu pisanego przez zdających egzaminy certyfikatowe z języka polskiego jako obcego*, „Język Polski" XCVIII, z. 2, s. 61–80.

Bąbiak G.P. (red.) 2017: *Doświadczenie, praktyczność, nowoczesność. Dziesięć lat Instytutu Polonistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego*, nakładem Instytutu Polonistyki Stosowanej Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Dakowska M. 2010: *W poszukiwaniu wiedzy praktycznie użytecznej. O dojrzewaniu glottodydaktyki jako dziedziny akademickiej*, „Neofilolog", nr 34, nr specjalny *Glottodydaktyka jako nauka* pod red. H. Widły, s. 9–20.

Dakowska M. 2014: *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Dąbrowska A. 2012: *Kto, gdzie, kiedy i dlaczego uczył (się) dawniej języka polskiego jako obcego?*, [w:] A. Markowski, R. Pawelec (red.), *Oblicza polszczyzny*, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa, s. 191–210.

Dąbrowska A. 2014: *Glottodydaktyka polonistyczna w SJPiK. Kierunki badań naukowych*, [w:] A. Dąbrowska, U. Dobesz (red.), *40 lat wrocławskiej glottodydaktyki polonistycznej. Teoria i praktyka*, Atut, Wrocław, s. 255–276.

Dąbrowska A. 2018: *Nauczanie polszczyzny jako języka obcego w historii języka polskiego*, „Język Polski" XCVIII, z. 2, s. 22–41.

Dąbrowska A., Dobesz U. (red.) 2014: *40 lat wrocławskiej glottodydaktyki polonistycznej. Teoria i praktyka*, Atut, Wrocław.

Dąbrowska A., Pasieka A. 2014: *Badania błędów cudzoziemców prowadzone w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców UWr*, [w:] A. Dąbrowska, U. Dobesz (red.), *40 lat wrocławskiej glottodydaktyki polonistycznej. Teoria i praktyka*, Atut, Wrocław, s. 331–342.

Dębski R., Miodunka W.T. (red.) 2016: *Bilingwizm polsko-obcy dziś. Od teorii i metodologii badań do studiów przypadków*, Księgarnia Akademicka, Kraków.

Dubisz S. 2006: *Filologia polska – glottodydaktyka polonistyczna – polonistyka stosowana*, [w:] E. Rohozińska, M. Skura, A. Piasecka (red.), *Na chwałę i pożytek nasz wzajemny. Złoty jubileusz Polonicum*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 161–172.

Dubisz S. 2013: *Teoria lingwistyczna w językoznawstwie stosowanym – na przykładzie glottodydaktyki polonistycznej*, „Poradnik Językowy", z. 1, s. 15–23.

Dubisz S. 2017: *Instytut Polonistyki Stosowanej – pierwsza dekada*, [w:] G.P. Bąbiak (red.), *Doświadczenie, praktyczność, nowoczesność. Dziesięć lat Instytutu Polonistyki Stosowanej*, nakładem Instytutu Polonistyki Stosowanej Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

EJO: *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, red. K. Polański, wyd. drugie poprawione i uzupełnione, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1999.

EJP: *Encyklopedia języka polskiego*, red. S. Urbańczyk, wyd. drugie poprawione i uzupełnione, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1994.

Gębal P.E. 2013: *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*, Księgarnia Akademicka, Kraków.

Gębal P.E. 2014: *Krakowska szkoła glottodydaktyki porównawczej na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej*, Księgarnia Akademicka, Kraków.

Gębal P.E. 2018: *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne*, Księgarnia Akademicka, Kraków.

Grucza F. 1978: *Glottodydaktyka, jej zakres i problemy*, „Przegląd Glottodydaktyczny" I, s. 3–35.

Grucza F. 2007: *Lingwistyka stosowana. Historia – zadania – osiągnięcia*, Euroedukacja, Warszawa.

Guillermo-Sajdak M. 2015: *Bilingwizm polsko-hiszpański w Argentynie. Drogi akulturacji emigrantów w Buenos Aires, Córdobie, Santa Fé oraz Misiones*, Muzeum Historii Polskiego Ruchu Ludowego, Warszawa.

Janowska I. 2018: *Wpływ europejskiej polityki językowej na dydaktykę języka polskiego jako obcego*, „Język Polski" XCVIII, z. 2, s. 105–122.

Janowska I., Lipińska E., Rabiej A., Seretny A., Turek P. (red.) 2011: *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Księgarnia Akademicka, Kraków (2 wyd. – 2016).

Jędryka B.K., Kwapień E. (red.) 2017: *W labiryncie polszczyzny. Profesorowi Stanisławowi Dubiszowi – doktorzy i doktoranci*, Elipsa, Warszawa.

Korendo M. 2016: *Problemy dyslektyczne dzieci dwujęzycznych*, [w:] R. Dębski, W.T. Miodunka (red.), *Bilingwizm polsko-obcy dziś*, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 109–118.

Kowalcze K. 2018: *Bilingwizm polsko-włoski i tożsamość kulturowa emigracji okołosolidarnościowej we Włoszech*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Laskowski R. 2009: *Język w zagrożeniu. Przyswajanie języka polskiego w warunkach polsko-szwedzkiego bilingwizmu*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas", Kraków.

Laskowski R. 2014: *Language maintenance – language attrition. The case of Polish children in Sweden*, trans. L. Wiraszka, ed. A. Czelakowska, Peter Lang, Frankfurt am Main.

Lewandowski J. (red.) 1980: *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego. Wybór artykułów*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

Lewandowski J. 1985: *Nauczanie języka polskiego cudzoziemców w Polsce. Monografia glottodydaktyczna*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Lipińska E., Seretny A. 2012: *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie chicagowskiej diaspory polonijnej*, Księgarnia Akademicka, Kraków.

Lubaś W. 2009: *Polityka językowa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole.

Marton W. 1976: *Nowe horyzonty nauczania języków obcych*, wyd. 2 popr., Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

Miodunka W.T. (red.) 2009: *Nowa generacja w glottodydaktyce polonistycznej. Praca zbiorowa*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas", Kraków.

Miodunka W.T. 2010: *Historia polszczyzny jako języka obcego. O potrzebie i koncepcji opisu*, [w:] R. Przybylska, J. Kąś, K. Sikora (red.), *Symbolae grammaticae in honorem Boguslai Dunaj*, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 119–131.

Miodunka W.T. 2012: *Interdyscyplinarność glottodydaktyki polonistycznej*, „Poradnik Językowy", z. 6, s. 67–81.

Miodunka W.T. 2014: *Dwujęzyczność polsko-obca w Polsce i poza jej granicami. Rozwój i perspektywy badań*, „LingVaria" IX, nr 1(17), s. 199–226.

Miodunka W.T. 2016a: *Biografia językowa jako jedna z metod badania dwujęzyczności*, [w:] R. Dębski, W.T. Miodunka (red.), *Bilingwizm polsko-obcy dziś*, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 49–88.

Miodunka W.T. 2016b: *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Księgarnia Akademicka, Kraków.

Miodunka W.T. 2017: *O potrzebie opisu i kształtowania świadomości językowej współczesnych Polaków*, „Język Polski" XCVII, z. 3, s. 5–18.

Miodunka W.T., Gębal P.E. 2016: *From the Poznan School of Applied Linguistics to the Cracow School of Comparative Glottodidactics. The past, the present and the future of Polish Glottodidactics*, „Glottodidactica" XLIII, nr 2, s. 39–62.

Młyński R. 2016: *Lingwistyczne objawy dysleksji i dwujęzyczności. Próba analizy różnicowej zachowań językowych*, [w:] R. Dębski, W.T. Miodunka (red.), *Bilingwizm polsko-obcy dziś*, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 119–132.

Pawłowski A. 2015: *Promocja języka polskiego – między lingwistyką a marketingiem*, „Poradnik Językowy", z. 8, s. 143–155.

Pfeiffer W. 2001: *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Wagros, Poznań.

Prizel-Kania A. 2018: *Wpływ badań tekstów mówionych na dobór materiałów do egzaminów certyfikatowych z języka polskiego jako obcego – bilans dziesięciolecia*, „Język Polski" XCVIII, z. 2, s. 81–95.

Sagan-Bielawa M. 2017: *Polszczyzna (nie tylko) dla Polaków. Pozycja języka w świecie w opinii studentów*, „Język Polski" XCVII, z. 3, s. 19–34.

Seretny A. 2011: *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Seretny A. 2018: *Badania leksykalne w (glotto)dydaktyce polonistycznej*, „Język Polski" XCVIII, z. 2, s. 42–60.

Stasieczek-Górna M. 2018: *Badania szyku wyrazów w językoznawstwie i glottodydaktyce polonistycznej*, „Język Polski" XCVIII, z. 2, s. 96–104.

Szulc A. 1976: *Die Fremdsprachendidaktik. Konzeptionen – Methoden – Theorien*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

Szulc A. 1984: *Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

Szulc A. 1994: *Słownik dydaktyki języków obcych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A. 2010: *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Avalon, Kraków.

Zabrocki L. 1966: *Językoznawcze podstawy metodyki nauczania języków obcych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

Zarzycka G. 2017: *Glottodydaktyka polonistyczna w procesie rozwoju. Rozważania na marginesie monografii Władysława T. Miodunki*, „Poradnik Językowy", z. 8, s. 56–73.

Summary

The status of glottodidactics in Polish linguistics

Keywords: Polish glottodidactics, applied linguistics, descriptive grammar, history of the Polish language, Polish as a foreign language, Polish as a second language, Polish as an inherited language.

The author of the article begins by presenting applied linguistics in Poland, a field of study chosen mainly by experts in modern language studies, but not very popular among specialists in Polish studies. In Poland it was applied linguistics for foreign language teaching that gave rise to the emergence of glottodidactics, understood as the theory and practice of foreign language teaching and learning. Polish glottodidactics, which had been for many years on the periphery of Polish linguistics, began to gain importance after the year 2000. The author discusses the relationships between glottodidactics and traditional areas of study in Polish linguistics, such as descriptive grammar or the history of the Polish language, but he also pays attention to the role of communication sciences, pragmalinguistics, psycholinguistics, sociolinguistics and the current language policy.

ANNA DĄBROWSKA* | UNIWERSYTET WROCŁAWSKI

Nauczanie polszczyzny jako języka obcego w historii języka polskiego

Słowa kluczowe: historia języka polskiego jako ojczystego i jako obcego, glottodydaktyka, wielojęzyczność, wielokulturowość.

doi: http://dx.doi.org/10.31286/JP.98.2.2

1. Wstęp

Znajomość historii wybranej dziedziny nauki jest bardzo potrzebna, ponieważ pokazuje rozwój myśli, metod i zakresu dawniej prowadzonych badań. Uczy też współczesnych szacunku wobec wcześniejszych dokonań – często bowiem to, co uznajemy za nowatorskie, zostało już wcześniej wymyślone i wprowadzone w życie, tylko my po prostu o tym nie wiedzieliśmy. Zaznajomienie się z dokonaniami poprzedników uczy zatem pokory. Ponadto napawa dumą i zadowoleniem, że to, czym się zajmujemy, od dawna było przedmiotem zainteresowania różnych, często wybitnych ludzi. Tak więc każda dyscyplina powinna znać swoją własną przeszłość – dla pełniejszej samoświadomości dotyczącej na przykład tego, że przedmiot naszych badań od dawna wydawał się innym równie interesujący jak nam i poczucia wagi podejmowanych badań. Ponadto – jak pisze Władysław Miodunka – „spojrzenie z perspektywy czasu na znane na pozór prace pozwala odkryć pomijane w nich dotąd aspekty i docenić je po upływie czasu" (Miodunka 2016: 228).

O potrzebie badań historycznych w obrębie glottodydaktyki nie pisano za wiele. Anna Maria Harbig stwierdza, że potrzebne są studia „nad przeszłością nauczania języków obcych w Polsce" (Harbig 2010) ze względu na historię szkolnictwa, ponowną ocenę tego, co być może zostało błędnie ocenione, pokazanie kanonu treści nauczania oraz oczywistą kontynuację dorobku wcześniejszych pokoleń. Autorka dodaje jednak, że nie bierze pod uwagę historii nauczania języka polskiego jako obcego, a także języków klasycznych (Harbig 2010: 68, przypis 1). Konieczność napisania historii nauczania JPJO[1] podkreśla W. Miodunka w wydanej niedawno monografii *Glottodydaktyka polonistyczna*... Między innymi uznaje, że tradycja nauczania języka polskiego jako obcego jest dłuższa od nauczania go jako ojczystego o dwieście lat (Miodunka 2016: 228). Już to samo może być powodem zajęcia się historią nauczania JPJO. Autor zwraca uwagę, że w polskiej tradycji badawczej polonistycznej i neofilologicznej mało uwagi poświęcono historii nauczania języków. Wspomina też o pracach Zenona

* anna.dabrowska@uwr.edu.pl

1 Skrót ten oznacza „język polski jako obcy". Jest powszechnie stosowany w glottodydaktyce polonistycznej i będzie wykorzystywany również w tym tekście.

Klemensiewicza i Bogdana Walczaka piszących o akwizycji języka polskiego przez Niemców, Rusinów, Litwinów i Łotyszy, a także Tatarów i Ormian, w wyniku czego następowała ekspansja polszczyzny, poszerzanie się kręgu jej użytkowników (Miodunka 2016: 229). W dobie średniopolskiej i początkowo w nowopolskiej pozycja polszczyzny była na tyle silna, że chętnie uczyli się jej cudzoziemcy, bez zachęty ze strony Polaków.

Anna Dąbrowska w artykule *Kto, gdzie, kiedy i dlaczego uczył (się) języka polskiego jako obcego*? zebrała podstawowe informacje dotyczące miejsc i szkół, w których uczono języka polskiego jako obcego, najpopularniejszych podręczników, wybitnych lektorów, a także podzieliła dzieje nauczania na podstawowe okresy (Dąbrowska 2012). Ta sama autorka w znajdującym się w druku obszernym tekście *Byli przed nami, uczyli przed nami* pisze między innymi o wielonarodowym społeczeństwie dawnej Rzeczypospolitej i związanej z tym wielojęzyczności, o unaradawianiu cudzoziemców, przyjmujących język polski i kulturę polską za swoje (jako kulturę drugą, trzecią itd., z czego wynika wielojęzyczność i wielokulturowość jako oczywiste następstwa). Podkreśla wkład obcokrajowców w naukę i kulturę polską, jako że były to pierwsze osoby opisujące język polski oraz piszące różne podręczniki do nauczania JPJO. Pierwsza gramatyka języka polskiego, napisana po łacinie dla obcokrajowców przez Francuza Piotra Statoriusa-Stojeńskiego *Polonicae grammatices institutio*, powstała ponad dwieście lat wcześniej niż pierwsza gramatyka języka polskiego napisana przez Polaka dla Polaków (przez Walentego Szylarskiego w 1770 roku).

Cudzoziemcy wkraczają do historii języka polskiego w dobie średniopolskiej, na początku XVI wieku. Tak więc udokumentowana historia nauczania języka polskiego jako obcego rozpoczyna się w okresie, kiedy polszczyzna istnieje nie tylko w mowie, ale także już w piśmie i w druku. Ta ostatnia okoliczność jest szczególnie ważna dla tych rozważań, ponieważ niezwykle cennym – w zasadzie jedynym – źródłem danych o nauczaniu cudzoziemców w dawnych wiekach są drukowane dla nich (i często przez nich pisane) gramatyki, podręczniki, rozmówki, listowniki, słowniki i inne opracowania przeznaczone do nauczania polszczyzny.

Aby pokazać, jak dotychczas traktowano wkład cudzoziemców w rozwój wiedzy o języku polskim, w jego opis i nauczanie, należy prześledzić istniejące opracowania historii języka polskiego, by się zorientować, czy włączano do niej dorobek obcokrajowców. A jeśli tak było, to w jakim zakresie. Książek poświęconych dziejom (historii) języka polskiego jest kilka. Pierwsza z nich – *Historia języka polskiego*... Antoniego Kaliny – ukazała się w 1883 roku. Potem kolejno wychodziły opracowania Aleksandra Brücknera (1906), Jana Łosia (1927), Jana Baudouina de Courtenay (1922), Stanisława Słońskiego (1934), Tadeusza Lehra-Spławińskiego (1947), Zenona Klemensiewicza (wyd. 2. – 1974), Jana Mazura (1993)[2], Bogdana Walczaka (1995) czy wreszcie Stanisława Borawskiego (2000). Zostały one przeanalizowane pod kątem odwoływania się ich autorów do dawnych prac (gramatyk, podręczników, słowników) przeznaczonych dla cudzoziemców uczących się języka polskiego. Jest to uzasadnione tym, że przez dwa stulecia nie było gramatyk języka polskiego pisanych dla rodzimych użytkowników języka. Od pojawienia się pierwszego takiego opracowania w 1770 roku aż do dziś równolegle ukazują się zarówno te

2 Tę trudną do zdobycia pracę udostępniło mi Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców UMCS, za co w tym miejscu serdecznie dziękuję.

z przeznaczeniem dla obcokrajowców, jak i takie, których adresatami są rodzimi użytkownicy języka. Oba te nurty płyną obok siebie, przy czym teraz trudno sobie wyobrazić istnienie gramatyki dla cudzoziemców nieodwołującej się do opracowań dla Polaków.

2. Wzmianki i informacje o nauczaniu JPJO w istniejących historiach języka polskiego – przegląd opracowań

Zanim omówię opracowania dotyczące historii języka polskiego, chciałabym zwrócić uwagę na obszerny tekst Józefa Kazimierza Plebańskiego z 1862 roku dotyczący historii gramatyki[3]. Ten długi artykuł encyklopedyczny przedstawia różne gramatyki od czasów starożytnych, potem koncentruje się na gramatykach języka polskiego. Dość krytycznie nastawiony autor zwraca uwagę na nowatorstwo niektórych gramatyk języka polskiego, a także z dezaprobatą odnosi się do prac mających jedynie nastawienie praktyczne, nie naukowe. Podkreśla, że w szkołach pruskich (w Toruniu, Elblągu i Gdańsku) lepiej uczono języka polskiego niż w szkołach jezuickich. Aż osiem stron tekstu poświęca „spolszczonemu Francuzowi z Thionville", czyli P. Statoriusowi-Stojeńskiemu, autorowi pierwszej gramatyki języka polskiego. Jeśli chodzi o innych autorów gramatyk przeznaczonych dla cudzoziemców, wymienia Mikołaja Volckmara, Jana Karola z Jasienicy Woynę, Piotra Michaela (Michaelisa), Adama Styllę, Jeremiasza Rotera, Michała Kuschiusa, Jana Ernestiego, Franciszka Mesgniena-Menińskiego, Macieja Dobrackiego, Jana Monetę, Aleksandra Raphaelisa, Stanisława Malczowskiego, Jana Ernesta Müllenheima, Jerzego Schlaga, K.F. Müllera, Johanna Christiana Krumbholza, Ignacego Trąbczyńskiego, Krzysztofa Celestyna Mrongowiusza. Ponadto padają nazwiska Tobiasza Kellera, Adama Adamowicza, Stanisława Stawskiego, Andreasa Polsfusa, Jana Ludwika Cassiusa, Natana Buckiego, Jerzego Samuela Bandtkiego, Franciszka Marcińskiego, Szrzeniawy, Carla Pohla, K.F. Kampmanna, Wincentego Kraińskiego i Kaspara Wilhelma Smitha. Jest ich, jak widać, sporo; przy kilku z nich pojawiają się też uwagi na temat wartości naukowej (rzadziej praktycznej) danego opracowania. Przytaczam tu skrótowo dane z 1862 roku, by pokazać, że autorzy prac omówionych poniżej mieli teoretyczną możliwość zapoznania się z podstawowymi informacjami o gramatykach języka polskiego przeznaczonych dla cudzoziemców. Jednak – jak wynika z przeglądu literatury przedmiotu z tego zakresu – nie wszyscy sięgali do gramatyk wskazanych w tekście J.K. Plebańskiego.

Antoni Kalina w 1883 roku ogłasza *Historyę języka polskiego*..., pracę o formach gramatycznych języka polskiego do końca XVIII wieku, którą można uznać za pierwszą gramatykę historyczną (historię wewnętrzną) języka polskiego. Zgodnie z założeniem autora jest to przedstawienie rozwoju form gramatycznych polszczyzny z powołaniem się na źródła. W *Skróceniach źródeł* umieszczonych na początku książki nie ma żadnej gramatyki średniopolskiej, *eo ipso* żadnej gramatyki przeznaczonej do nauczania JPJO.

Aleksander Brückner wydał w 1906 roku *Dzieje języka polskiego* (kilkakrotnie wznawiane bez zmian). Witold Taszycki we *Wstępie* do czwartego wydania z 1960 roku pisze o wielkiej wartości tej pionierskiej pracy, mimo że ma ona charakter popularnonaukowy (*naukowopopularny*).

3 Hasło encyklopedyczne w *Encyklopedii powszechnej* Orgelbranda. Dokładne dane są w spisie bibliograficznym.

Brückner w *Dziejach*... podchodzi do słownictwa jak do zwierciadła, w którym odbija się historia i kultura narodu. Praca napisana jest z wielkim temperamentem, żywym i barwnym językiem i przynosi wiele informacji na temat dziejów poszczególnych słów; autor wyraźnie zaznacza zajmowane przez siebie stanowisko. Wiadomości gramatyczno-historyczne dołączane były do poszczególnych form wyrazowych niejako mimochodem, nie stanowiąc wydzielonej części książki. W przedmowie do wydania pierwszego Brückner pisze wprost: „Pracę oparłem po największej części na badaniach własnych; przytaczanie literatury byłoby więc zbyteczne" (Brückner 1960: 12). Nie ma zatem w omawianej pracy bibliografii. Po zapoznaniu się z tekstem można przypuszczać, że gramatyki i podręczniki do nauczania JPJO nie były wykorzystywane przez autora, który nie pisze również o tym, że cudzoziemcy uczyli się języka polskiego. Co jednak dla moich rozważań ważne, podkreśla ekspansję polszczyzny na wschód – na Ruś, Litwę, Mołdawię i Ruś moskiewską (Brückner 1960: 146). Zaznacza też, że Polacy uczyli się języka niemieckiego:

> Nie lubiano Niemców, odgradzano się od nich, wiedziano dobrze, jak niechętnie garnęli się do języka krajowego, z jakim trudem go się uczyli i nigdy porządnie nim nie władali[4] [...] mimo to popłacał ich język nadzwyczaj, podobnie jak u Czechów; stosunki były silniejsze niż niechęci (Brückner 1960: 94–95).

Do dziejów języka polskiego wprowadził więc – choć bez nazywania tych zjawisk wprost – wielojęzyczność i wielokulturowość.

W 1922 roku Jan Baudouin de Courtenay wydał krótki *Zarys historii języka polskiego*. W tej stukilkudziesięciostronicowej książeczce zajął się przede wszystkim historią fonetyki (fonologii) oraz historią morfologii, ściślej – deklinacji i koniugacji, pominął zaś składnię i „historię znaczeń" (Baudouin de Courtenay 1922: 16). W swoich rozważaniach sięga do epoki praarioeuropejskiej, by przez prasłowiańską dojść do polskiej. W całej publikacji nie ma odwołań do jakichkolwiek tekstów historycznych, tym samym więc brak sięgania do pomocy dydaktycznych dla cudzoziemców.

Jan Łoś w *Krótkiej gramatyce historycznej języka polskiego* z 1927 roku zajmuje się językiem literackim. Jest to podręcznik uniwersytecki napisany „w celu zaradzenia potrzebom młodzieży uniwersyteckiej [...] służyć on może również za skrót dla polonistów zawodowców" (Łoś 1927: XIV). Gramatyka ta nie podaje miejsc, z których zaczerpnięto cytaty[5]. W *Źródłach i dziełach pomocniczych* (Łoś 1927: 374 i n.) pojawiają się cztery dawne gramatyki napisane dla cudzoziemców uczących się JPJO. Są to następujące prace: Mesgnien, *Grammatica seu institutio Polonicae linguae*, Dantisci 1649; Roter Jeremiasz, *Klucz do polskiego i niemieckiego języka*, Wrocław 1616; Stojeński-Statorius, *Polonicae grammatices institutio*, Cracoviae 1568; Woyna,

4 Ten pogląd sprzed ponad stu lat należałoby teraz zweryfikować.

5 Uproszczeniami spowodowanymi przeznaczeniem dydaktycznym swojej publikacji wyjaśniają pewne braki autorzy *Gramatyki historycznej języka polskiego* (Zenon Klemensiewicz, Tadeusz Lehr-Spławiński, Stanisław Urbańczyk) z 1965 roku. Chodzi o ograniczenie materiału, brak wyczerpującej bibliografii i powoływania się na poszczególnych badaczy (Klemensiewicz i in. 1965: 15).

Compendiosa linguae Polonicae institutio, Dantisci 1690[6]. Tak więc J. Łoś w swej pracy wykorzystywał opracowania gramatyczne o nastawieniu praktycznym (innych podówczas nie było).

Stanisław Słoński, publikując *Historię języka polskiego w zarysie* (1934), już w pierwszym zdaniu wyjaśnia, że jest to zarys popularny, przeznaczony dla studentów, nauczycieli i „całego wykształconego ogółu". Książka jest więc pozbawiona dokładnych cytatów i „obfitej literatury, którą skądinąd pożytecznie byłyby przytoczyć" (Słoński 1934: 3, 4). Tym samym czytelnik pozbawiony został informacji na temat tego, skąd pochodzą przykłady ilustrujące poszczególne procesy fonologiczne czy gramatyczne. Nie można się zatem dowiedzieć, czy autor w jakimkolwiek stopniu korzystał z dawnych gramatyk cudzoziemskich.

W pisanym w czasie II wojny światowej, a więc bez dostępu do bibliotek i źródeł, *Języku polskim*... Tadeusz Lehr-Spławiński zaznacza, że nie jest to opracowanie dla fachowców, lecz dla „przeciętnie czytającego ogółu czytelniczego". Autor miał oczywiście świadomość, że jego opracowanie jest niepełne. Celem pracy było „przedstawienie gramatycznego i słownikowego rozwoju języka piśmiennego", bez roztrząsań stylistycznych (Lehr-Spławiński 1947: 5, 7). Zapowiada, że kiedyś, gdy nauka o stylu się rozwinie, możliwe będzie pełniejsze przedstawienie dziejów języka. Jeśli zaś chodzi o interesujące mnie tu informacje na temat historii nauczania JPJO, jest ich w omawianej publikacji kilka. Autor zawarł w niej uwagi dotyczące ekspansywności języka polskiego w XVI–XVIII wieku. Bardzo wyraźnie wypowiada się też o zależności między mocą języka a siłą państwa, w którym jest on językiem dominującym. Pisze:

> Obniżeniu poziomu kultury języka w ciągu drugiej połowy XVII i pierwszej połowy XVIII stulecia towarzyszy osłabienie jego siły ekspansywnej, która do najwyższego napięcia doszła w końcu XVI i w pierwszej połowie XVII w. Wówczas to nie tylko trzymała się jeszcze mocno polszczyzna na Śląsku mimo zerwania związków politycznych, a Prusy Książęce z Królewcem były terenem ożywionego ruchu piśmienniczego (reformacyjnego) polskiego, ale język nasz zyskiwał ustawicznie na znaczeniu na ziemiach wschodnich Rzeczypospolitej, gdzie polonizacja nie tylko polityczna, ale i kulturalno-językowa czyniła szybkie postępy. Nie tylko szlachta ruska, ale i ludność miejska, a nawet duchowieństwo prawosławne na Rusi Czerwonej, Wołyniu, Podolu i Ukrainie, tak samo jak i na Litwie posługuje się w znacznym stopniu językiem polskim (Lehr-Spławiński 1947: 289–290).

Dalej pisze, że „język nasz posiadał wówczas wielką siłę atrakcyjną na tych ziemiach i zyskiwał tam ustawicznie na terenie. Łączy się z tym bezpośrednio bardzo silny wpływ polszczyzny na język piśmienny ruski owych czasów" (Lehr-Spławiński 1947: 292).

> Nawet na północnym zachodzie na obszarze silnie niemczyzną przesiąkłych Prus Królewskich i Książęcych [...] zyskuje polszczyzna w tym czasie powoli, ale ustawicznie na terenie. Uczono się jej coraz więcej także po miastach tamtejszych, w Gdańsku, Elblągu, Królewcu, czego

6 Cytuję tak, jak zapisał J. Łoś, który nie podawał pełnych imion lub je pomijał.

wyrazem są liczne wydawane dla Niemców gramatyki polskie, jak Wojny, Menińskiego, Guthaltera-Dobrackiego (sic!) i innych. Był to bez wątpienia okres największej siły ekspansywnej naszego języka – niestety nie trwał on długo (Lehr-Spławiński 1947: 292–293).

T. Lehr-Spławiński nie pisze bezpośrednio o nauczaniu JPJO, ale zwraca uwagę na leżącą u podstaw tego zjawiska ekspansję polszczyzny na sąsiednie ziemie, na jej, jak byśmy dziś powiedzieli, moc.

Bez wątpienia najobszerniejszym i najbardziej szczegółowym opracowaniem jest monumentalna *Historia języka polskiego* Zenona Klemensiewicza. Na historię jej napisania ciekawe światło rzuca uwaga Ireny Bajerowej we wstępie do wydania z 1974 roku. Otóż pisze ona tak: „Sam Autor za zawiązek dzieła uważał wykłady pt. *Zarys historii języka polskiego*, jakie wygłosił na kursach wakacyjnych dla cudzoziemców i Polaków w Krakowie w sierpniu 1939 r." (Bajerowa 1974: 11). Tak więc prowadzone na Uniwersytecie Warszawskim i Jagiellońskim kursy wakacyjne języka polskiego i kultury dla cudzoziemców dały początek późniejszej – pisanej już w czasie wojny i po niej – wspaniałej historii języka polskiego. Na kartach tej książki często wspomina się o roli cudzoziemców w opisie polszczyzny, wysławianiu jej piękna i wystarczalności, a także o pisaniu podręczników do nauczania JPJO i gramatyk dla obcokrajowców. Tym bardziej, że przez prawie trzysta lat czynili to w zasadzie tylko cudzoziemcy, natomiast w niewielkiej mierze ludzie, dla których język polski był językiem pierwszym.

Nie mniej istotne jest wzmiankowanie przez Z. Klemensiewicza zjawiska dwujęzyczności polsko-obcej w różnych okresach historii i na różnych terenach: w miastach, gdzie patrycjat stanowili Niemcy (np. Kraków, Gdańsk czy Wrocław), a plebs – Polacy, dominowała dwujęzyczność niemiecko-polska; na terenach Rusi i kresów w czasach ich przynależności do Rzeczypospolitej, gdzie posługiwano się językiem ruskim i polskim – panowała dwujęzyczność rusko-polska. Niemałą rolę w rozwoju dwujęzyczności odgrywała też łacina, będąca przez stulecia podstawą nauczania w szkolnictwie – dzięki niej, a raczej przez nią wytworzyła się ciążąca nad rozwojem języka polskiego dwujęzyczność łacińsko-polska. „Wykształcony Polak posługiwał się dwoma językami" (Klemensiewicz 1974: 385). W drugiej połowie XVIII wieku, kiedy wyższe warstwy społeczne są pod wielkim wpływem francuszczyzny, trudno mówić o dwujęzyczności zrównoważonej. Dominował język francuski, a polski był znany słabo, a czasem wcale nie uczono go w polskich domach. Zjawisko dwujęzyczności było w historii polskiej częste i zróżnicowane. Warto pamiętać, na co zwraca uwagę Z. Klemensiewicz[7], że w historii polszczyzny były okresy, kiedy polszczyzna była ekspansywna. Dotyczyło to języka ruskiego i literatury pisanej po polsku przez pisarzy ruskich, języka litewskiego na Litwie oraz Pomorza i Śląska, gdzie języka polskiego uczyli się mieszkający tam Niemcy. Czas ekspansji języka polskiego to okres od połowy XVI do połowy XVIII wieku. W XIX wieku część Żydów polonizuje się i dąży do tego, by społeczność żydowska w procesie asymilacyjnym uczyła się języka polskiego, dlatego też rabini wprowadzają lektorat języka polskiego w chederach. Kolejna grupa narodowościowa stawała się dwujęzyczna.

7 Podrozdział *Wpływ polszczyzny na inne języki* (Klemensiewicz 1974: 350–352).

Nietrudno spostrzec, że na ten czas (dobę średniopolską), zwłaszcza na jego początek i rozkwit, przypada okres świetności Rzeczypospolitej, jej silna pozycja polityczna, gospodarcza i kulturalna. Wraz z upadkiem Rzeczypospolitej maleje w szybkim tempie moc języka polskiego i jego wpływ na języki sąsiednie. Nie kończą się jednak dzieje nauczania języka polskiego jako obcego, z różnych powodów nauczanego w wielu miejscach Europy.

Szukający spokoju w Rzeczypospolitej różnowiercy wygnani ze swych mniej tolerancyjnych krajów byli zazwyczaj ludźmi doskonale wykształconymi. W Polsce dodatkowo uczyli się języka polskiego, byli więc nie dwu-, lecz wielojęzyczni i – co dla nas ważne – posiedli znajomość polszczyzny. Dzięki temu zaś nie tylko stawali się tłumaczami, ale także jako pierwsi tworzyli gramatyki języka polskiego, będące dziś źródłem wiedzy o języku tamtych czasów, a podówczas pomocą do nauki JPJO. W okresie reformacji, a potem kontrreformacji, niezwykle ważne było wykorzystanie języka ojczystego ludności do propagowania wiary. Prym wiedli protestanci przez tłumaczenia Biblii na języki narodowe, drukowanie wielu kancjonałów, katechizmu czy zbiorów kazań w tych językach oraz wprowadzenie języków ojczystych do nabożeństw. Działo się też tak na polu języka polskiego. Dwujęzyczne miasta pogranicza, w których przewagę stanowili protestanci – Wrocław, Gdańsk, Toruń, Królewiec czy Elbląg – tworzyły szkoły, w których można było się uczyć języka polskiego. Z tej możliwości korzystali mieszczanie niemieccy, uznający konieczność opanowania tego języka przez przyszłych kupców czy rzemieślników. Nauczycielami byli przede wszystkim obcokrajowcy, którzy poznali język polski i później nauczali go innych.

Z. Klemensiewicz miał dużą wiedzę na temat nauczania JPJO w dobie średniopolskiej, którą mógł czerpać z istniejących już wówczas opracowań Władysława Pniewskiego z 1938 roku (dotyczyło Gdańska) czy Aleksandra Rombowskiego z 1960 roku (na temat Wrocławia) oraz Stanisława Tynca z 1952 roku (o nauczaniu języka polskiego w Toruniu). W swoim wywodzie na temat historii języka polskiego powoływał się na wymienianych w tych publikacjach gramatyków i autorów książek do nauczania JPJO.

Pierwszą gramatykę języka polskiego – napisaną po łacinie, ponieważ miała służyć obcokrajowcom, którzy chcieli nauczyć się polszczyzny – zawdzięczamy Francuzowi, Piotrowi Statoriusowi-Stojeńskiemu (*Polonicae grammatices institutio*..., Kraków 1568), co bywa zaskoczeniem dla laików.

Przy opisie zjawisk fonetycznych oraz akcentowych doby średniopolskiej Z. Klemensiewicz sięga do gramatyk języka polskiego napisanych przez cudzoziemców: F. Mesgniena-Menińskiego (1649), J. Rotera (1616), P. Statoriusa-Stojeńskiego (1568), J.L. Cassiusa (1797), E. Müllenheima (1717), J. Monety (1720), Georga Schlaga (1734), J.T. Kellera (1701), J.K. Woyny (1690), Macieja Gutthätera-Dobrackiego (1669). Informacje zawarte w tych gramatykach okazują się również niezbędne przy omawianiu zmian zachodzących w polskiej fleksji. Znów Z. Klemensiewicz sięga do F. Mesgniena-Menińskiego, J. Rotera, J.K. Woyny, M. Gutthätera-Dobrackiego czy G. Schlaga, których opracowania stały się źródłem wiedzy o rozwoju polskiego systemu gramatycznego. Także słowniki pisane z myślą o uczących się polszczyzny cudzoziemcach brane są pod uwagę przez omawianego historyka języka. I tak J.K. Woyna w *Compendiosa linguae Polonicae institutio* (1690) umieszcza wyrazy wychodzące podówczas z użycia, dając cenną

wskazówkę późniejszym badaczom. Z. Klemensiewicz korzystał też ze słownika M. Volckmara *Dictionarium trilingue*... (1596), przeznaczonego głównie dla gdańskich Niemców uczących się polszczyzny. Pisząc o wzbogacaniu się polskiego systemu leksykalnego, nie pominął Klemensiewicz rozmówek polsko-obcojęzycznych. Podkreślał:

> Do wzbogacenia słownictwa i frazeologii przyczyniły się jako pomoce dydaktyczne liczne rozmówki w języku polskim i obcym. Rzucają też one pewne światło na zainteresowania Polaków obcymi językami oraz na potrzebę cudzoziemców zaznajomienia się z polszczyzną (Klemensiewicz 1974: 357).

W tym kontekście wspomina przede wszystkim rozmówki niemiecko-polskie: zaczytane fragmenty *Książeczek polskich* z początków XVI wieku, rozmówki M. Volckmara z 1616 roku czy G. Schlaga z 1736 roku – wszystkie przeznaczone dla Niemców uczących się polszczyzny lub dla Polaków uczących się języka niemieckiego. Z. Klemensiewicz pisze też o rozmówkach polsko-łacińskich służących wyłącznie nauce łaciny.

Na status języka mają bez wątpienia wpływ sądy jego użytkowników oraz opinie cudzoziemców znających dany język lub też jedynie go słyszących. Klemensiewicz powołuje się na sądy Polaków – na przykład na Mikołaja Reja, Piotra Kochanowskiego czy Andrzeja Maksymiliana Fredrę, jednak przede wszystkim na zdanie cudzoziemców, wyrażane w przedmowach do gramatyk języka polskiego i innych pomocy dydaktycznych, a czasem w mowach – jak w wypadku Jana Rybińskiego, który obejmując stanowisko lektora języka polskiego w gdańskim Gimnazjum Akademickim, wygłosił po łacinie mowę o pożytku nauki języków w ogóle, a języka polskiego w szczególności. Z. Klemensiewicz pisze dalej o pozytywnym nastawieniu do polszczyzny P. Statoriusa-Stojeńskiego, autora pierwszej gramatyki języka polskiego, wskazującego na istnienie w polszczyźnie reguł, czemu niektórzy przeczyli. Podobną opinię wyraził F. Mesgnien-Meniński, twierdząc, że język polski jest bardzo szlachetny i ma prawidła gramatyczne. Również pozytywnie o polszczyźnie wypowiadali się w gramatykach dla Niemców M. Gutthäter-Dobracki oraz A. Raphaeli czy E. Müllenheim.

W odniesieniu do tak zwanej stosowności użycia wyrazów Z. Klemensiewicz – oprócz powoływania się na wypowiedzi Polaków – odwołuje się do sądów wyrażanych przez autorów gramatyk dla cudzoziemców, z których część wypowiadała się przeciw stosowaniu dialektyzmów śląskich (np. Friede potępia dialektyzmy J. Rotera). J.K. Woyna w *Compendiosa linguae Polonicae institutio* (1690) pokazuje, że wiele zadomowionych w polszczyźnie latynizmów i grecyzmów ma rdzennie polskie synonimy, gani też M. Volckmara za wprowadzenie do swoich rozmówek wielu germanizmów (Klemensiewicz 1974: 394). Wypowiedzi te świadczą o wrażliwości gramatyków na czystość nauczanego języka polskiego. Są też dowody na to, że wykazywali oni dbałość o poprawność gramatyczną, określając, która z podanych przez nich form fleksyjnych jest powszechniejsza i godna polecenia. Czynili tak F. Mesgnien-Meniński, J.K. Woyna, M. Volckmar.

W dobie średniopolskiej ukazało się drukiem kilkadziesiąt gramatyk języka polskiego. Miało to wpływ na krystalizowanie się normy fleksyjnej, ortograficznej i ortofonicznej języka

polskiego. Charakterystyczną cechą tych opracowań było to, że ich autorami w większości byli spolonizowani cudzoziemcy, a napisane przez nich gramatyki miały cel wybitnie utylitarny: służyły nauczaniu języka polskiego cudzoziemców, przede wszystkim Niemców. Ze względu na to, że większość autorów nie była rodzimymi użytkownikami języka polskiego, ich oceny stanu języka trzeba przyjmować z ostrożnością, trudną jednak do określenia. Pamiętać też należy, że układ wszystkich wspominanych gramatyk uzależniony był od gramatyk łacińskich, służących za wzorcowe dla języków nowożytnych.

Klemensiewicz omawia siedem opracowań średniopolskich, które (nie zawsze słusznie) traktuje jako gramatyki. Trudno na przykład mówić o informacjach gramatycznych w *Wokabularzu*... (*Książeczkach polskich*), zawierającym głównie „sentencye" i bardzo ułomne fragmenty fleksji[8]. Natomiast bez wątpienia gramatyką jest pierwsze takie opracowanie polszczyzny autorstwa P. Statoriusa-Stojeńskiego *Polonicae grammatices institutio* (1568). Gramatykę tę do dziś ocenia się bardzo wysoko; autor miał znakomite przygotowanie teoretyczne do wychwycenia w nieopisanym do tamtych czasów języku regularności i prawideł. Dokonał „fundamentalnego opisu polskiego systemu gramatycznego, a przez to położył także podwaliny wszelkich roztrząsań jego historycznego rozwoju" (Klemensiewicz 1974: 413). Kolejna gramatyka opisana przez Z. Klemensiewicza to *Compendium linguae Polonicae* M. Volckmara (1594). Opracowanie to wykazuje (co jest całkowicie zrozumiałe) zależności od opisu gramatyki łacińskiej, a także książki Statoriusa. Po Volckmarze Klemensiewicz omawia pracę kolejnego cudzoziemca – F. Mesgniena-Menińskiego *Grammatica seu institutio Polonicae linguae* (1649). Jest to opracowanie szczegółowsze od P. Statoriusa czy M. Volckmara; autor – poliglota i znawca języków orientalnych – był świetnie przygotowany do napisania gramatyki języka polskiego. J.K. Woyna, pierwszy Polak piszący gramatykę polską dla cudzoziemców, napisał po łacinie *Compendiosa linguae Polonicae institutio* (1690) oraz po niemiecku *Kleiner Lustgarten*... (1690). To drugie opracowanie jest skróconą wersją *Compendiosa*..., uzupełnioną rozmówkami, słowniczkiem oraz zbiorem przysłów.

Z. Klemensiewicz bardzo krótko wspomina o *Enchiridionie polonicum* J. Monety (1720), podręczniku, który miał aż dziewiętnaście wydań.

Podsumowując, można powiedzieć, że Z. Klemensiewicz był dobrze zorientowany w działalności publikacyjnej nauczycieli JPJO działających w Gdańsku, Wrocławiu czy Królewcu w wiekach XVI–XVIII. Docenia ich wkład w opis języka doby średniopolskiej, wiedząc, że bez tego wszystkie informacje o systemie językowym polszczyzny tego czasu musielibyśmy wydobywać z dawnych tekstów.

W dobie nowopolskiej Klemensiewicz podkreśla zasługi Krzysztofa Celestyna Mrongowiusza, który był lektorem języka polskiego jako obcego w Królewcu i w Gimnazjum Akademickim w Gdańsku, a także autorem gramatyk i podręczników do nauczania Niemców polszczyzny. Pracował w okresie bardzo trudnym (XIX wiek), kiedy chęć nauczenia się języka polskiego nie była tak powszechna jak wcześniej, ponadto polityka pruska znacznie utrudniała taką aktywność.

8 Z. Klemensiewicz pisze wprawdzie, że „tylko chronologiczne pierwszeństwo" skłania go do napisania o „próbie podręcznika początków języka polskiego", jednak jest to pozycja omawiana przez niego w przeglądzie gramatyk (Klemensiewicz 1974: 411).

W okresie nowopolskim gramatyki pisane przez cudzoziemców nie przestają być źródłem wiedzy o języku polskim, aczkolwiek jest to już okres, kiedy drukowane są także gramatyki języka polskiego pisane przez Polaków, niektóre (jak np. Józefa Mrozińskiego) cenione bardzo wysoko. Jednak informacje o stanie języka polskiego czerpie Z. Klemensiewicz między innymi również z I.C. Krumpholza (1794) czy A. Polsfusa (1797), choć w porównaniu z poprzednim okresem odwołań do takich gramatyk jest zdecydowanie mniej. W paragrafie poświęconym podręcznikom gramatycznym doby nowopolskiej znów pojawiają się prace obcokrajowców, głównie jako tło gramatyk pisanych po polsku dla Polaków. Inaczej jest z K.C. Mrongowiuszem, przywoływanym jako gramatyk piszący polskie gramatyki po niemiecku dla Niemców. Z. Klemensiewicz, pisząc o Jerzym Samuelu Bandtkiem, nie wspomina o jego gramatyce dla Niemców, ograniczając się do krytycznej wzmianki o słowniku. Ponadto wymienia *Gramatykę polską dla Litwinów uczących się języka polskiego* (1833) napisaną przez Franciszka Marcińskiego. Nie wspomina jednak o dużej liczbie takich opracowań dla Niemców, Czechów czy osób angielskojęzycznych. Pokazuje to, że materiały do nauczania JPJO XIX-wieczne i z początku XX wieku nie były znane Klemensiewiczowi i trudno się temu dziwić, ponieważ do dziś nie zostały opracowane. Ten wyraźny brak rzuca się jednak w oczy w *Historii języka polskiego*.

Zestawienie odwołań do cudzoziemskich autorów gramatyk języka polskiego i innych pomocy dydaktycznych dla cudzoziemców, a także osób zajmujących się nauczaniem JPJO w omawianej pracy Z. Klemensiewicza przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Odwołania do gramatyk języka polskiego autorstwa cudzoziemców w *Historii języka polskiego* Z. Klemensiewicza

LP.	IMIĘ I NAZWISKO	LICZBA ODWOŁAŃ
1.	P. Statorius-Stojeński	35
2.	F. Meniński-Mesgnien	24
3.	J.K. Woyna	22
4.	M. Dobracki	17
5.	J. Schlag (Szlag)	15
6.	M. Volckmar	15
7.	J. Roter	11
8.	J. Moneta	10
9.	K.C. Mrongowiusz	8
10.	J.E. Müllenheim	8
11.	J. Rybiński	7
12.	J.A. Cassius	5

LP.	IMIĘ I NAZWISKO	LICZBA ODWOŁAŃ
13.	I.C. Krumpholz	4
14.	B. Ruttich	4
15.	J. Gadebusch	3
16.	S.J. Malczowski (Malczarski, Malczewski)	3
17.	J.S. Bandtkie	2
18.	A. Polsfus	2
19.	F. Marciński	1
20.	P. Michaelis	1

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Historii języka polskiego* Z. Klemensiewicza.

Dane do powyższej tabeli zostały zaczerpnięte z indeksu zamieszczonego na końcu monografii Z. Klemensiewicza *Historia języka polskiego*. Pokazują one, że osiem gramatyk języka polskiego napisanych po łacinie lub po niemiecku dla cudzoziemców i przez cudzoziemców, a także teksty lektorów JPJO stanowiły dla historyka języka ważne źródło informacji, dwanaście zaś źródła mniej istotne. Pobieżne zestawienie pokazuje też, że należy wysoko oceniać wkład cudzoziemców w wiedzę o stanie języka polskiego doby średnio- i nowopolskiej.

Z. Klemensiewicz wykorzystuje publikacje związane z nauczaniem JPJO do stworzenia historii języka polskiego jako ojczystego. W jego monografii nie ma drugiego nurtu, płynącego obok głównego, a mianowicie historii języka polskiego jako obcego (drugiego). Najwyższy już czas, by takie opracowanie powstało, by w pełni pokazać szerszą perspektywę historyczną – języka polskiego jako ojczystego i jako drugiego.

W 1993 roku ukazała się napisana po niemiecku *Geschichte der polnischen Sprache* autorstwa Jana Mazura. Jest to jedyna praca tego typu skierowana do odbiorców zagranicznych, co wpłynęło na jej kształt. Napisana została przystępnym językiem, zawiera dużo informacji historycznych, literackich i kulturowych, koniecznych do zrozumienia czynników oddziałujących na rozwój języka polskiego. Informacje ściśle językowe podane zostały w sposób przejrzysty i syntetyczny, z wykorzystaniem materiałów graficznych, a pochodzą w wielu wypadkach z wcześniejszych opracowań innych autorów. J. Mazur w omawianej publikacji zwraca uwagę na uwarunkowania historyczne i geograficzne, w wyniku których Polska – najpierw Królestwo Polskie, a później Rzeczpospolita Obojga Narodów – była krajem wielojęzycznym i wielokulturowym. Jest też, oczywiście, mowa o wpływie reformacji i kontrreformacji na rozwój języka polskiego. J. Mazur przywiązuje dużą wagę do rozwoju szkolnictwa w dobie średniopolskiej, dzięki któremu powstawały gramatyki i podręczniki do nauczania języka polskiego jako obcego. Za gramatyki o największym znaczeniu w tym okresie autor uznaje trzy (jedną XVI-wieczną i dwie XVII-wieczne): P. Statoriusa-Stojeńskiego *Polonicae grammatices institutio*,

F. Mesgniena-Menińskiego *Grammatica seu institutio Polonicae linguae* oraz M. Volckmara *Compendium linguae Polonicae* (Mazur 1993: 267–268). Wszystkie autorstwa cudzoziemców. Dopiero w dobie nowopolskiej sytuacja uległa zmianie – najważniejsze gramatyki tego okresu są pisane przez Polaków z przeznaczeniem dla Polaków, głównie jako podręczniki szkolne. Dopiero pod koniec doby średniopolskiej i na początku nowopolskiej nabierają charakteru naukowego, biorą bowiem pod uwagę wyniki badań prowadzonych nad językiem polskim.

W swoim opracowaniu J. Mazur podkreśla też znaczenie języka polskiego w Europie Środkowo-Wschodniej, pisząc o polonizacji Rosjan, Rusinów i Litwinów (Mazur 1993: 371), a także o roli Polski jako pośrednika kulturowego między zachodem i wschodem Europy (Mazur 1993: 272).

Bogdan Walczak w popularnym *Zarysie dziejów języka polskiego* z 1995 roku kilkanaście razy wspomina cudzoziemców, którzy w istotny sposób przyczynili się do rozwoju polszczyzny. W części dotyczącej doby staropolskiej jest wzmianka tylko o jednym z nich, autorze pierwszej gramatyki. Wywód dotyczy zjawiska mazurzenia, o którym pisał P. Statorius-Stojeński. W tym miejscu nie pada jego nazwisko, jest natomiast stwierdzenie, że o tej gramatyce „będzie mowa później" (Walczak 1995: 95).

W dobie średniopolskiej jednym z czynników stymulujących rozwój języka polskiego – oprócz rozwoju kultury renesansu, rozkwitu literatury w języku narodowym, rozwoju nauki i szkolnictwa, a także drukarstwa czy demokracji szlacheckiej – była reformacja, później zaś kontrreformacja. „Bardzo korzystny wpływ na rozwój polszczyzny wywarła reformacja oraz związane z nią rywalizacja i polemika religijna [...]" (Walczak 1995: 110). Przede wszystkim dlatego, że protestanci wprowadzili język narodowy do polemik z Kościołem katolickim, w którym to języku też odpowiadali zwolennicy katolicyzmu. Jedni i drudzy starali się dotrzeć do szerokich kręgów społecznych, a w tym celu musieli posługiwać się ich językami ojczystymi.

Szkolnictwo innowiercze odegrało niebagatelną rolę w rozwoju wiedzy o języku polskim oraz w nauczaniu go jako języka obcego ze względu na to, że w miastach o mieszanej ludności niemiecko-polskiej oraz (w pewnym okresie) na Rusi Kijowskiej wprowadzono nauczanie języka polskiego jako obcego. Szkoły innowiercze miały na ogół wysoki poziom (np. gimnazjum w Rakowie, Pińczowie, Lesznie). Autor wspomina o dużym znaczeniu szkół na terenach mieszanych polsko-niemieckich (Pomorze i Śląsk), na których w szkołach uczono języka polskiego jako obcego, czego nie było na terenach etnicznie polskich. W opracowaniu mówi się o Toruniu, Gdańsku, Wrocławiu i „innych miastach". Rezultatem prowadzonej nauki JPJO były liczne wydania słowników, pisane po niemiecku gramatyki języka polskiego, a także rozmówki i podręczniki do nauczania JPJO, wydawane w Gdańsku, Królewcu, Wrocławiu, Brzegu czy Oleśnicy (Walczak 1995: 115).

Jest w omawianym *Zarysie*... krótka wzmianka o P. Statoriusie-Stojeńskim, autorze pierwszej gramatyki języka polskiego *Polonicae grammatices institutio*, brak zaś informacji, że nie był on Polakiem (Walczak 1995: 114).

O trójjęzyczności ludności Wielkiego Księstwa Litewskiego i południowo-wschodnich województw koronnych pisze autor na stronie 143. Wykształceni ludzie posługiwali się tam

językiem polskim, ruskim i łacińskim. Wiele elementów z polszczyzny przenikało do języka ruskiego w wyniku ekspansji polszczyzny na wschód oraz polonizowania się górnych warstw społeczeństwa. Cerkiewszczyzna ruska była dla wielu ludzi zbyt odległa od codziennego języka potocznego, a język kancelaryjny Wielkiego Księstwa nie nadążał za potrzebami związanymi z rozwojem kraju. Nowe pojęcia nazywano po polsku. „Językiem państwowym Wielkiego Księstwa stała się polszczyzna w ostatnich latach XVII wieku" (Walczak 1995: 150). W piśmiennictwie ruskim – świeckim i religijnym – język polski pojawił się już wcześniej. B. Walczak wymienia ruskich pisarzy piszących po polsku: Łazarza Baranowicza, Janusza Galatowskiego, Barlaama Jasińskiego, Stefana Jaworskiego, Leoncjusza Karpowicza, Zachariasza Kopysteńskiego, Teofana Prokopowicza, Melecjusza Smotryckiego (Walczak 1995: 150). Wspomina też o Piotrze Mohyle czy Sylwestrze Kosowie.

Rozdział poświęcony gramatykom i słownikom staropolskim przywołuje między innymi *Dictionarium trilingue ad discendam linguam latinam, polonicam et germanicam accomodatum* M. Volckmara (Gdańsk 1596). Uwzględnione zostały też słowniczki dołączane do gramatyk i rozmówek polsko-niemieckich i niemiecko-polskich na Pomorzu i Śląsku (Walczak 1995: 165). Pisząc o Michale Abrahamie Trotzu i Samuelu Bogumile Lindem przede wszystkim jako o autorach bardzo ważnych słowników, B. Walczak wspomina też o ich funkcjach lektorskich w Lipsku.

Książeczki polskie datuje na 1541 rok – „druk Wietorowy przeznaczony dla wrocławskiej młodzieży szkolnej" (Walczak 1995: 167).

> Właściwe podręczniki gramatyki pojawiły się w wieku XVI, a ich liczba wzrosła w XVII i XVIII (do połowy XVIII wieku wyszło ich około czterdziestu). Wszystkie miały cel i charakter praktyczny: służyły cudzoziemcom, głównie Niemcom, do nauki języka polskiego. Wśród autorów zdecydowanie przeważają spolonizowani cudzoziemcy (Walczak 1995: 167).

Na następnej stronie pisze o P. Statoriusie-Stojeńskim – jest to pochwała „uczonego Francuza".

Gramatyka M. Volckmara *Compendium linguae Polonicae* (Gdańsk 1594)

> otwierała długą listę gramatyk i innych podręczników (słowników, rozmówek, wzorów listów itp.), przeznaczonych dla uczących się języka polskiego Niemców pomorskich. O potrzebie w tym zakresie na tym dwujęzycznym obszarze najlepiej świadczy fakt, że do lat siedemdziesiątych XVIII wieku (głównie jednak w wieku XVII) ukazało się tam takich podręczników bez mała sto! (Walczak 1995: 168).

> Podobnie jak na Pomorzu dzieło Volckmara, tak na Śląsku, drugim obszarze dwujęzycznym, szereg gramatyk języka polskiego otwiera *Klucz do polskiego i niemieckiego języka* Jeremiasza Rotera (Wrocław 1616). I tutaj rynek był bardzo chłonny, toteż pod względem liczby różnego rodzaju podręczników Śląsk niewiele ustępuje Pomorzu (Walczak 1995: 168).

Potem autor ogranicza się do wymienienia gramatyk „w ścisłym tego znaczeniu" i podaje Michała Kuschiusa *Wegweiser zur polnischen Sprache – Przewodnik do języka polskiego* (Wrocław 1646), Franciszka Mesgniena-Menińskiego *Grammatica seu institutio Polonicae linguae* (Gdańsk 1649), oceniając ją jako „dzieło wybitne, pod wieloma względami przewyższające Statoriusa", Macieja Dobrackiego *Gońca gramatyki polskiej seu Curier der polnischen Sprachlehre* (Oleśnica 1668), Jana Karola Woyny, pierwszego rodzimego autora łacińskiego podręcznika gramatyki polskiej *Compendiosa linguae Polonicae institutio* (Gdańsk 1690), Bartłomieja Kazimierza Malickiego *Tractus ad compendiosam cognitonem linguae Polonicae* (Kraków 1699), Jana Ernesta Müllenheima *Neuertörte polnische Grammatica* (Brzeg 1717), Jerzego (sic!) Monety *Enchiridion Polonicum oder polnisches Handbuch* (Gdańsk 1720), Jerzego Schlaga *Neue gründliche und vollstaendige polnische Sprachlehre* (Wrocław 1734), Karola Fryderyka Müllera *Polnische Grammatik* (Królewiec 1750) itp. (Walczak 1995: 169).

Pierwszym autorem, który napisał gramatykę języka polskiego po polsku dla Polaków, był Walenty Szylarski, a jego dzieło to *Początki nauki dla narodowej młodzieży, to jest gramatyka języka polskiego* z 1770 roku (Walczak 1995: 186). „[G]ramatyka Szylarskiego nie zdobyła sobie jednak uznania ani popularności, a wkrótce została przyćmiona przez podręcznik Kopczyńskiego [...]" (Walczak 1995: 232).

> Najtrudniejsza była walka o polskość i język ojczysty na Śląsku, Pomorzu, Warmii i Mazurach, a więc na obszarach od wieków dwujęzycznych, o większej lub mniejszej przymieszce starego osadnictwa niemieckiego, ziemiach traktowanych przez pruskiego zaborcę jako odwiecznie niemieckie (Walczak 1995: 195).

Stanisław Borawski napisał *Wprowadzenie do historii języka polskiego. Zagadnienia historiozoficzne* i poświęcił swoją pracę pomysłowi opisu historii używania języka polskiego, czyli podejściu komunikacyjnemu (Borawski 2000: 157, 169).

Wydaje się, że dla tego autora pomoce dydaktyczne do nauczania JPJO byłyby „źródłami prymarnymi", czyli takimi, które są „zapisami dawnych komunikatów" i zawierają „wzory lub realizacje wzorów zachowań językowych uznawanych za właściwe w różnego rzędu wspólnotach komunikatywnych" (Borawski 2000: 206). Są to m.in. wspomnienia, pamiętniki, dzienniki, relacje uczestniczące i podobnego rodzaju dokumenty (Borawski 2000: 207). Do wzorów zachowań nie zalicza więc rozmówek dla cudzoziemców czy też wzorników listów. A szkoda. W pracy S. Borawskiego poświęconej przede wszystkim metodologii historii języka i sposobom myślenia o procesie historycznym (por. *Wstęp*) z definicji nie ma miejsca na omawianie informacji o stanie języka przekazywanych przez dawne gramatyki i podręczniki do nauczania JPJO.

Powyższy przegląd istniejących historii języka polskiego pokazuje, że od lat osiemdziesiątych XIX wieku spojrzenie na tę historię ewoluuje. Jest to oczywiste, jeśli weźmie się pod uwagę czynnik czasu. Interesujące mnie odwoływanie się przez badaczy historii języka do dawnych opracowań przeznaczonych dla cudzoziemców uczących się JPJO nie pojawiało się u wszystkich autorów. Wynikało to prawdopodobnie z przyjętych przez nich założeń oraz – być

może – z niepełnej znajomości tych źródeł, tym bardziej, że monograficzne opracowania poświęcone nauczaniu polszczyzny w miastach o mieszanej ludności niemiecko-polskiej zaczęły się ukazywać tuż przed II wojną światową (pierwsza w 1938 roku). Ponadto podchodzono do dziejów polszczyzny zasadniczo jako do dziejów języka ojczystego (narodowego), pomijając fakt, że przez kilka wieków był to język drugi dla części mieszkańców Rzeczypospolitej Obojga Narodów i jej lenn, a także dla pewnych kręgów mieszkańców krajów ościennych. Z analizy wspomnianych monografii dziejów języka polskiego wynika, że najobficiej ze źródeł przeznaczonych prymarnie dla cudzoziemców korzystał Z. Klemensiewicz, znający i wykorzystujący prace co najmniej dwudziestu autorów takich pozycji. Drugim z kolei badaczem jest B. Walczak, którego *Zarys dziejów*... również – w mniejszym stopniu, choćby ze względu na rozmiary publikacji – zawiera informacje o nauczaniu JPJO cudzoziemców oraz o podręcznikach i gramatykach pisanych z przeznaczeniem dla nich. Z przeanalizowanych starych opracowań tylko autorzy dwóch z nich: J.K. Plebański i J. Łoś podali bardziej dokładne (zwłaszcza ten pierwszy) lub tylko wzmiankowane w bibliografii uzupełniającej (ten drugi) informacje o gramatykach służących dawniej nauczaniu JPJO.

Wspomnieć też należy, że wszyscy wymienieni autorzy pominęli XIX-wieczne gramatyki i opracowania innego typu (podręczniki, wybory tekstów itp.) przeznaczone dla cudzoziemców. Wynikało to prawdopodobnie z tego, że w tym okresie (XIX wiek) istniało już wiele dobrych lub bardzo dobrych gramatyk pisanych przez Polaków i traktujących język polski jako ojczysty. Ponieważ te pisane dla cudzoziemców wcześniej były zwykle pomijane, należy teraz wziąć je pod uwagę przy pisaniu dziejów nauczania JPJO. Tym bardziej że grono uczących się narodowości w XIX wieku poszerza się znacznie w porównaniu z dobą średniopolską.

W późniejszym okresie badacze zagadnień bardziej szczegółowych, a nie ogólnej panoramy historii języka polskiego, korzystają z pochodzących z XIX wieku gramatyk dla obcokrajowców jako źródeł materiału do badań. I tak gramatyki pisane dla cudzoziemców wyróżnia jako odrębny typ gramatyk Anna Czelakowska (2010: 19). Nie jest też zaskoczeniem, że w pracy poświęconej gramatykom XIX stulecia Mirosław Skarżyński (2001) wymienia również gramatyki pisane dla cudzoziemców (F. Marcińskiego, T. Kurhanowicza, F.G. Kampmanna, K.C. Mrongowiusza, R. Rykaczewskiego, J. Poplińskiego, M. Suchorowskiego, T. Szumskiego). I. Bajerowa (1964), pisząc o polskim języku literackim w XVIII wieku, jako źródła podaje m.in. opracowania przeznaczone dla cudzoziemców – gramatyki J.K. Woyny, B.K. Malickiego, J.E. Müllenheima, J. Monety, G. Schlaga, S. Dąbrowskiego, I. Trąbczyńskiego, I.C. Krumpholza, K.C. Mrongowiusza, A. Adamowicza czy T. Szumskiego. Z kolei Wanda Decyk-Zięba pisze, że „w XIX w. dominują gramatyki szkolne i popularne [...] niewielką grupę wśród nich stanowiły gramatyki języka polskiego dla cudzoziemców". Badaczka wymienia J.S. Bandtkiego *Polnische Grammatik für Deutsche*... (Wrocław 1808) i Tomasza Kurhanowicza *Przewodnik do praktycznej nauki języka polskiego dla Rosjan* (Warszawa 1865). Zwraca też uwagę na rzadko wspominaną funkcję kulturotwórczą gramatyk:

> pisane dla osób nieznających (uczących się) języka polskiego, stanowiły pomost (nośnik wartości) pomiędzy kulturą polską a kulturą zachodnioeuropejską, odpowiadały na określone

zapotrzebowanie społeczne, którym była potrzeba mówienia i pisania po polsku przez Niemców, Włochów czy Francuzów..." (Decyk-Zięba 2014: 96).

Do narodowości wymienionych przez W. Decyk-Ziębę powinno się dodać Czechów, Litwinów, Żydów i Rosjan, co sprawia, że należałoby mówić o pomoście między kulturą polską i europejską. Te przykłady różnych opracowań z jednej strony pokazują, że badacze przeszłości gramatycznej polszczyzny świadomie opierali się na gramatykach pisanych dla (a czasami też przez) cudzoziemców. W niektórych wypadkach wydaje się to oczywiste, ponieważ innych gramatyk polszczyzny podówczas po prostu nie było. Z drugiej strony autorzy podręcznikowych gramatyk historycznych (Klemensiewicz i in. 1965; Rospond 1973) nie powoływali się na dawne pomoce dydaktyczne do nauczania JPJO. Nie wykorzystywali ich jako źródeł czy też świadków zjawisk językowych zaobserwowanych przez autorów w czasie ich działalności. Jest to przecież kwestia wyboru.

3. Jak powinna wyglądać historia języka polskiego jako obcego

Problematyka dotycząca dziejów (historii) JPJO z założenia musi wykraczać poza ramy historii języka polskiego jako ojczystego – zarówno wewnętrznej, jak i zewnętrznej. Mówiąc o danym języku jako o obcym, należy wspomnieć o sposobach i miejscach nauczania (organizacja szkolnictwa, stosowane w danym okresie metody nauczania), co włącza do rozważań historię edukacji i pedagogiki – zarówno krajowej, jak i europejskiej. Kolejną dziedziną związaną z nauczaniem języków obcych jest od wieków gospodarka: handel blisko- i dalekosiężny czy też codzienne sprzedawanie i kupowanie rozmaitych towarów na rynkach lokalnych. Sytuacje tego typu są wyraźnie odzwierciedlone w niektórych dawnych podręcznikach języka polskiego dla cudzoziemców. Motywacja związana z handlem (a więc i lepszym zarobkiem) była istotnym czynnikiem decydującym o otwieraniu szkół z lektoratami języka polskiego.

Ujęcie historyczne języka polskiego jako obcego należy przedstawiać w szerszym kontekście, czyli w powiązaniu z kulturą i warunkami życia społecznego i politycznego. Tak rozumiane dzieje przestają być głównie historią rozwoju systemu językowego, a przesuwają środek ciężkości badań w stronę lingwistyki kulturowej. Współcześnie wiadomo, że nie można uczyć języka jako obcego bez powiązania tego procesu z szeroko rozumianą kulturą (także dnia codziennego) kraju, w którym jest on językiem dominującym i urzędowym[9]. Istotne jest zwrócenie uwagi na potrzebę znajomości polszczyzny przez obcokrajowców, nie tylko z powodów gospodarczych, lecz także religijnych (pozyskiwanie wyznawców np. protestantyzmu), politycznych (pełnienie różnych funkcji politycznych w lennach Rzeczypospolitej) i kulturowych (moc dobrze rozwiniętego języka słowiańskiego, jakim polszczyzna była w okresie od XVI do drugiej połowy XVIII wieku).

Istotnym zagadnieniem, które powinno być uwzględnione, jest także wielojęzyczność i wielokulturowość części wielkich obszarów Rzeczypospolitej Obojga Narodów oraz promieniowanie kultury polskiej na ziemie sąsiednie, w wyniku czego język polski – jako drugi

9 W odniesieniu do dawnych pomocy dydaktycznych zagadnienie to przedstawiła Anna Burzyńska (2002).

lub kolejny, a nie ojczysty – poszerzał teren, na którym był używany, i zwiększał liczbę użytkowników. Przy omawianiu późniejszego okresu nowopolskiego – jeśli korzystać z periodyzacji Z. Klemensiewicza – niezbędne jest uwzględnienie polityki językowej mocarstw rozbiorowych, w różnych okresach niejednakowo podchodzących do nauczania języka polskiego jako ojczystego i jako obcego. W XX wieku (po roku 1918) należy wziąć pod uwagę politykę językową Polski, różnicując ją w zależności od ustroju i stopnia samodzielności politycznej. W tym okresie powinno się też omówić nauczanie JPJO poza granicami kraju.

Historia JPJO musi mieć charakter porządkujący, a więc powinno się podzielić ją na okresy nauczania, opisać pod względem terytorialnym (gdzie uczono się polszczyzny) i społecznym (jakie warstwy społeczne to robiły), wskazać motywację uczenia się języka. Wspomniane porządkowanie dotyczy też wykazu pomocy dydaktycznych wykorzystywanych w ciągu kilku stuleci i dokładniejszego omówienia niektórych z nich (mowa o opisie i charakterystyce wybranych podręczników). Uwzględnić też należy zasługi lektorów języka polskiego (w większości będących cudzoziemcami) jako promotorów polszczyzny i jako autorów podręczników, a także, oczywiście, nauczycieli tego języka.

Historia nauczania JPJO powinna obejmować cały udokumentowany okres, czyli sięgać do początku XVI wieku i poprzez pięć stuleci dochodzić do czasów współczesnych. W tym długim okresie należy scharakteryzować i przeanalizować instytucje zajmujące się nauczaniem JPJO, osoby podejmujące takie działania (nie zawsze byli to nauczyciele) oraz uczniów. Winno się również odtworzyć[10] metody nauczania, zanalizować pomoce dydaktyczne (por. wyżej), wskazać na zmieniającą się motywację uczenia się polszczyzny.

Analizie należy poddać treść wybranych podręczników (rozmówek, słowników czy gramatyk lub listowników), przynoszących niezwykle ciekawe informacje na temat życia codziennego w miastach dwujęzycznego pogranicza (Śląsk, Prusy-Pomorze). Informacje takie należy skonfrontować z opracowaniami historyków, by stwierdzić, czy obraz codzienności przedstawiony w rozmówkach był zgodny z ówczesną rzeczywistością[11]. Powinno się też przeanalizować wybrane podręczniki, by ujawnić ich wzajemne zależności, często daleko idące. Pokaże to drogi szerzenia się pewnych pomysłów dydaktycznych, a także preferowane wzorce.

Na wybranych przykładach powinno się pokazać, jakie słownictwo (wchodzące w skład określonych pól leksykalno-semantycznych) i w jakiej liczbie było wprowadzane w dawnych podręcznikach do JPJO i porównać zgromadzone dane z wybranymi podręcznikami XX- i XXI-wiecznymi. Dzięki temu uzyska się nie tylko informacje o zasobie leksykalnym, który w mniejszym lub większym stopniu mieli przyswoić cudzoziemcy uczący się JPJO, ale też o tym, jak bardzo różnił się on od współczesnych nam założeń glottodydaktycznych oraz ile było między nimi podobieństw[12].

10 Odtworzyć, ponieważ zazwyczaj nie były one opisane (czasem takie opisy się zachowały). Podstawą rekonstrukcji mogą stać się zachowane materiały dydaktyczne.

11 Dotychczasowe badania dowodzą, że tak rzeczywiście było. Pokazały to wyniki prac magisterskich napisanych pod moim kierunkiem.

12 Nie chodzi o leksykę związaną z przedmiotami, instytucjami czy działaniami dawno nieistniejącymi, ponieważ w sposób oczywisty nie może ona pojawiać się w tekstach późniejszych o kilka wieków.

Wszystkie pomoce dydaktyczne do nauczania JPJO są świadectwem kontaktów międzykulturowych i międzyjęzykowych, dowodzą otwartości sąsiadujących ze sobą narodowości, a także mocy języka polskiego. Część gramatyk/podręczników pisana była z myślą zarówno o uczących się języka polskiego jako obcego, jak i o Polakach uczących się języka niemieckiego. Takie bardzo pragmatyczne podejście charakteryzuje choćby anonimowy *Wokabularz* (1539) czy *Klucz do polskiego i niemieckiego języka*... J. Rotera (1616). Między innymi właśnie te podręczniki biorą pod uwagę niemieccy historycy nauczania języka niemieckiego jako obcego (Glück 2002). Dzieła te traktowane są więc jako wspólne, należące do obu kultur i obu glottodydaktyk elementy łączące historie sąsiadujących ze sobą języków: polskiego i niemieckiego.

Historia nauczania JPJO powinna zwracać uwagę na moc języka polskiego, za której sprawą użytkownicy sąsiednich języków nie tylko uczyli się polszczyzny, ale pisali w niej dzieła literackie czy też stawali się nauczycielami tego języka i autorami różnorodnych pomocy do nauczania. Ekspansja polszczyzny najsilniejsza była w drugiej połowie XVI i w XVII wieku. Wysoki status języka polskiego sprawiał, że dobrowolnie opanowywały go wyższe klasy społeczne Rusi i Litwy czy Rusi moskiewskiej (Lehr-Spławiński 1947; Walczak 2015). Z innych powodów uczyli się go Niemcy zamieszkujący Prusy Królewskie i Książęce, Śląsk oraz Inflanty. Dzięki obu tym grupom, a także przez to, że Polacy poznawali niemiecki i języki ruskie, tereny te stawały się wielojęzyczne, a języki pozostające w kontakcie wpływały na siebie, czego ślady są widoczne do dziś. Poliwalencja kulturowa i wielojęzyczność są omawiane lub choćby wspomniane w niektórych pracach przeanalizowanych w części pierwszej niniejszego tekstu[13].

Powinno się analizować słowniki dwu- i więcejjęzyczne jako źródła wiedzy o zasobach leksykalnych wykorzystywanych w nauce języka polskiego jako obcego. Istotna jest też jakość języka autorów wybranych pomocy dydaktycznych (np. problem germanizmów, czechizmów czy rusycyzmów). Badania takie w ograniczonym zakresie były już prowadzone (język M. Volckmara, gramatyki gdańskie, *Książeczki polskie*, różne słowniki polsko-obcojęzyczne).

Historia języka polskiego jako drugiego powinna pokazać wkład obcokrajowców w opis języka, zbieranie i definiowanie słownictwa, dokumentowanie jego użyć. Po pięciuset latach należy oddać sprawiedliwość licznej grupie przybyszów, którzy uznali język polski i kulturę polską za własne i położyli duże zasługi w ich promocji. Pokazuje to splatanie się i wzajemne wpływy językowe w Europie Środkowo-Wschodniej i niebagatelną rolę, jaką odegrał w tym procesie język polski. Przy takim rozumieniu tego zjawiska nie można odejść od historii języka polskiego jako ojczystego. Jest to podstawowy nurt, bez którego nie mogłoby być mowy o języku polskim jako obcym. Jest to też ta dziedzina, która była do tej pory opracowywana i omawiana.

Nauczanie cudzoziemców polszczyzny liczy już pięć stuleci. Jest to długi okres i najwyższy czas, by temu zagadnieniu poświęcić więcej uwagi i pokusić się o napisanie monografii. W tym tekście została przedstawiona idea, jak takie opracowanie powinno (mogłoby) wyglądać. Teraz czas na jej realizację.

13 Warto w tym kontekście wymienić pracę Antoniny Kłoskowskiej (2005).

Bibliografia

Bajerowa I. 1964: *Kształtowanie się systemu polskiego języka literackiego w XVIII wieku*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków.

Bajerowa I. 1974: *Przedmowa*, [do:] Z. Klemensiewicz, *Historia języka polskiego*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

Baudouin de Courtenay J. 1922: *Zarys historii języka polskiego*, nakładem S-ki Akc. Polska Składnica Pomocy Szkolnych, Warszawa.

Borawski S. 2000: *Wprowadzenie do historii języka polskiego. Zagadnienia historiozoficzne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Brückner A. 1906/1960: *Dzieje języka polskiego*, wyd. 4, przejrzał i wstępem poprzedził W. Taszycki, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Kraków.

Burzyńska A.B. 2002: *Jakże rad bym się nauczył polskiej mowy... O glottodydaktycznych aspektach relacji język a kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.

Czelakowska A. 2010: *Opisy fleksyjne w gramatykach polskich lat 1817–1939*, Księgarnia Akademicka, Kraków.

Dąbrowska A. 2012: *Kto, gdzie, kiedy i dlaczego uczył (się) dawniej języka polskiego jako obcego?*, [w:] A. Markowski, R. Pawelec (red.), *Oblicza polszczyzny*, Seria „Ojczysty Dodaj do Ulubionych", Narodowe Centrum Kultury, Warszawa, s. 191–210.

Dąbrowska A. (w druku): *Byli przed nami, uczyli przed nami*.

Decyk-Zięba W. 2014: *Z dziejów gramatyk*, „Poradnik Językowy", z. 4, s. 93–96.

Glück H. 2002: *Deutsch als Fremdsprache in Europa vom Mittelalter bis zur Barockzeit*, Walter de Gruyter, Berlin–New York.

Harbig A.M. 2010: *O konieczności badań nad historią nauczania języków obcych*, „Neofilolog", nr 34, s. 67–78.

Jefimow R. 1970: *Z dziejów języka polskiego w Gdańsku. Stan wiedzy o polszczyźnie w XVII wieku*, Wydawnictwo Morskie, Gdańsk.

Kalina A. 1883: *Historya języka polskiego. Formy gramatyczne języka polskiego do końca XVIII wieku* przez..., praca konkursowa uwieńczona nagrodą przez redakcyą „Bibljoteki Warszawskiej", Lwów.

Klemensiewicz Z. 1974: *Historia języka polskiego*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

Klemensiewicz Z., Lehr-Spławiński T., Urbańczyk S. 1965: *Gramatyka historyczna języka polskiego*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

Kłoskowska A. 2005: *Kultury narodowe u korzeni*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Lehr-Spławiński T. 1947: *Język polski. Pochodzenie – powstanie – rozwój*, Biblioteka Wiedzy o Polsce, Wydawnictwo S. Arcta, Warszawa.

Łoś J. 1927: *Krótka gramatyka historyczna języka polskiego*, Lwowska Bibljoteka Slawistyczna, t. 5, z Drukarni Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie, Lwów.

Mazur J. 1993: *Geschichte der polnischen Sprache*, Peter Lang, Frankfurt am Main–Berlin–Bern–New York–Paris–Wien.

Miodunka W. 2011: *Między etniczno-genealogicznym a kulturowym rozumieniem narodu. O potrzebie historycznojęzykowych badań polszczyzny jako języka obcego i drugiego*, „LingVaria" VI, nr 1, s. 179–204.

Miodunka W.T. 2016: *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Księgarnia Akademicka, Kraków.

Pawlak M. 1972: *Dzieje Gimnazjum Elbląskiego w latach 1535–1771*, Olsztyn.

Plebański J.K. 1862: *Grammatyka i grammatycy*, hasło w *Encyklopedii powszechnej* S. Orgelbranda, t. 10, Warszawa, s. 437–560.

Pniewski W. 1938: *Język polski w dawnych szkołach gdańskich*, nakładem Towarzystwa Przyjaciół Nauki i Sztuki w Gdańsku, Gdańsk.

Rombowski A. 1960: *Nauka języka polskiego we Wrocławiu (koniec wieku XVI – połowa wieku XVIII)*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.

Rospond S. 1973: *Gramatyka historyczna języka polskiego*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

Skarżyński M. 2001: *W kręgu gramatyk polskich XIX i XX wieku*, Towarzystwo Wydawnicze „Historia Iagiellonica", Kraków.

Słoński S. 1934: *Historia języka polskiego w zarysie*, Książnica-Atlas, S.A. Zjednocz[one] Zakłady Kartogr[aficzne] i Wydawn[icze], T.N. S.W., Lwów–Warszawa.

Szylarski W. 1770: *Początki nauk dla narodowej młodzieży, to jest Grammatyka języka polskiego ucząca, a tym samym pojęcie obcych języków, jako łacińskiego, francuskiego, włoskiego i innych ułatwiająca*, Drukarnia Jego Królewskiej Mości i Bractwa Świętej Trójcy, Lwów.

Tync S. 1952: *Toruńska szkoła polska dla Niemców (1568 –1793)*, „Przegląd Zachodni" VIII, t. 3, s. 433–474.

Walczak B. 1995: *Zarys dziejów języka polskiego*, Kantor Wydawniczy SAWW, Poznań.

Walczak B. 2015: *Polszczyzna poza granicami kraju w historii języka polskiego*, „Poradnik Językowy", nr 8, s. 132–142.

Summary

Teaching Polish as a foreign language in the history of Polish

Keywords: history of Polish as a foreign and a second language, glottodidactics, multilingualism, multiculturalism.

The article is divided into two parts. The first one gives a wide background of Polish as a foreign/second language. For this purpose a short review of books dealing with the history of Polish language has been included. The second part sketches an idea of a future monograph devoted to the history of Polish as a foreign/second language which is already five hundred years old. Handbooks, dictionaries, dialogues and grammars written especially for foreigners and often by foreigners should be a starting point. The background of multicultural and multilingual Polish-Lithuanian Commonwealth should also be very important.

ANNA SERETNY* | UNIWERSYTET JAGIELLOŃSKI, KRAKÓW

Badania leksykalne w (glotto)dydaktyce polonistycznej

Słowa kluczowe: leksyka, badania słownictwa, kompetencja leksykalna użytkownika języka, dydaktyka języka polskiego jako ojczystego, dydaktyka języka polskiego jako obcego/drugiego.

doi: http://dx.doi.org/10.31286/JP.98.2.3

1. Wprowadzenie

Język stanowi centrum ludzkiego bytowania (Gadamer 1979: 56). Płaszczyzna swoistej aktywności semantycznej, która tworzy się między jednym człowiekiem a drugim, między ludźmi a rzeczywistością (Cieszyńska 2000: 42), sprawia, że jest on nie tylko nieodzownym narzędziem komunikacji, lecz także najdoskonalszym sposobem poznawania, odkrywania i przeżywania świata – tego wokół nas i tego w nas samych.

Nośnikami znaczeń języka są przede wszystkim słowa, dlatego też zawsze stanowiły one istotny komponent treści kształcenia. Intuicja słusznie podpowiadała tym, którzy języka nauczali lub się go uczyli, że bez znajomości słów nie sposób zrozumieć świata, nawiązać dialogu z innymi, osiągnąć porozumienia. Rozwój badań początkowo leksykologicznych, semantycznych, a w końcu (glotto)dydaktycznych[1] przyniósł potwierdzenie tych przypuszczeń – znajomość słownictwa okazała się jednym z głównych determinantów biegłości językowej. Zasób leksykalny użytkownika, zarówno w wymiarze ilościowym (wyrażanym liczbą znanych mu wyrazów), jak i jakościowym (przejawiającym się stopniem znajomości słów), w dużej mierze decyduje bowiem nie tylko o precyzji, adekwatności kontekstowej oraz fortunności komunikacyjnej formułowanych przez niego wypowiedzi, lecz także o bogactwie ich treści. Zasada „im więcej języka, tym więcej świata" (zob. Martyniuk 2016: 113), zgodnie z którą możliwości bycia w świecie przeżywanym wyznaczają każdemu z nas granice kompetencji językowej, powinna więc w istocie rzeczy brzmieć: „im więcej języka, a w nim słów, tym więcej świata".

Niniejszy tekst koncentruje się na badaniach słownictwa, które znalazły zastosowanie w dydaktyce polszczyzny lub zostały podjęte z myślą o podniesieniu efektywności procesu kształcenia językowego (uczenia się i/lub nauczania). Jego celem jest także przybliżenie i popularyzacja ważniejszych osiągnięć glottodydaktyki polonistycznej, która mimo swej wieloletniej już historii pozostaje w dalszym ciągu „formą badania i nauczania polszczyzny znajdującą się

* anna.barbara.seretny@uj.edu.pl

1 Terminem *(glotto)dydaktyka* obejmujemy zarówno nauczanie/uczenie się języka polskiego jako rodzimego, jak i nierodzimego. Określenie *glottodydaktyka polonistyczna* odnosić się zaś będzie wyłącznie do nauczania/uczenia się języka polskiego jako obcego/drugiego/odziedziczonego.

na peryferiach świadomości klasycznych polonistów lub nie występującą w tej świadomości wcale" (Miodunka 2013: 683).

2. Badania leksykalne w glottodydaktyce polonistycznej

Glottodydaktyka polonistyczna we wszystkich niemal okresach swojego rozwoju, zwłaszcza zaś od początku lat osiemdziesiątych, podąża za głównym nurtem badań światowych (zob. Miodunka 2016), wykorzystując jednocześnie bogaty dorobek polskiej myśli językoznawczej. W sposób naturalny więc system leksykalny polszczyzny stał się tak przedmiotem badań oraz rozważań teoretycznych, jak i obiektem opartych na nich działań praktycznych[2]. W wyniku pierwszych powstały prace, dzięki którym zostały wyłonione i uporządkowane leksykalne treści kształcenia, ustalono zakresy znajomości słownictwa, którego opanowanie umożliwia uczącym się coraz precyzyjniejsze i bardziej złożone działania językowe; poszerzyła się nasza wiedza dotycząca procesu opanowywania nowo poznawanych wyrazów oraz czynników, które proces ten wspomagają lub hamują, w tym strategii, jakie stosują uczący się, by nowe słowa trwalej zapamiętać. Dzięki opracowaniu procedur pomiaru możliwe stało się sprawdzenie, czy i w jakim stopniu określony zakres słownictwa został przyswojony, poznaliśmy też dynamikę przyrostu warstwy leksykalnej użytkowników na różnych poziomach zaawansowania.

W pracach badawczych refleksją objęto też produkcję językową uczących się w celu ustalenia, w jakim stopniu odbiega ona od normy glottodydaktycznej, poszukując jednocześnie przyczyn, dla których ich rozwój leksykalny nie przebiega prawidłowo. Działania praktyczne natomiast przynoszą owoce w postaci podręczników służących rozwijaniu kompetencji leksykalnej oraz słowników pedagogicznych, które ułatwiają uczącym się zarówno poznawanie i internalizację treści znaczeniowej wyrazów, jak i opanowanie ich odmiany, łączliwości składniowo-semantycznej, konotacji itp.

2.1. Badania słownictwa tematycznego i najczęściej używanego

Jako pierwsze szerokie zastosowanie w nauczaniu polszczyzny jako języka obcego znalazły badania słownictwa tematycznego Zofii Cygal-Krupy (1986, 1990), która w swoich pracach wykorzystała wywodzącą się z francuskiej lingwistyki stosowanej metodologiczną koncepcję centrów zainteresowań, na gruncie polskim spopularyzowaną przez Władysława Miodunkę (1980). Autor ten słusznie uważał bowiem, że dzięki teorii pola wyrazowego możliwe jest nie tylko pokazanie funkcjonowania leksemów w zespole (chodzi o konkurencję i rywalizację składników na linii centrum – peryferie, rozwój lub zanikanie poszczególnych jednostek – aspekt lingwistyczny), lecz także ujawnienie językowego obrazu świata użytkowników oraz odkrycie ich wiedzy na temat różnych dziedzin życia i sposobu interpretowania obserwowanych przez nich zjawisk (aspekt socjolingwistyczny, socjokulturowy).

Celem Z. Cygal-Krupy (1986) było ukazanie w języku polskim miejsca leksyki rzadszej, związanej z poszczególnymi tematami oraz rekonstrukcja hierarchicznej struktury badanych

2 W glottodydaktyce światowej badania leksykalne zintensyfikowano w latach osiemdziesiątych w wyniku wymagań, jakie dydaktyce języka postawiły założenia podejścia komunikacyjnego (zob. Schmitt 2010).

pól wyrazowych (wymiar poznawczy). Powstałe listy frekwencyjne tematyczno-rangowe[3] miały natomiast stanowić uzupełnienie leksyki atematycznej (zob. Michéa 1950), by następnie wraz z nią tworzyć „słownik podstawowy, służący uczącym się języka polskiego jako obcego" (Cygal-Krupa 1986: 5) (wymiar aplikatywny)[4]. Po trzydziestu latach Z. Cygal-Krupa wraz ze współpracownikami powtórzyła swoje badania (zob. Choińska, Pachowicz 2015; Cygal-Krupa i in. 2016), a ich wyniki pokazują, że w zasobie leksykalnym polszczyzny zachodzą istotne przekształcenia. Obserwuje się trwałe przesunięcia w obrębie poszczególnych centrów tematycznych oraz nowe charakterystyczne dla zmieniającej się rzeczywistości tendencje w rozwoju słownictwa. Struktura pól w obrębie słownika umysłowego jest bowiem zależna od doświadczeń jednostki, a ich skład leksykalny ulega restrukturyzacji, rozrostowi lub erozji, co wyraźnie sygnalizował już W. Miodunka (1980). Prace Z. Cygal-Krupy (indywidualne i zespołowe) stanowią najobszerniejszą jak dotąd statystyczną analizę materiału leksykalnego o ukierunkowaniu tematycznym.

Świadomość tego, że słownictwo tematyczne, aczkolwiek ważne, jest jednakże uzupełnieniem najczęściej używanego[5], które uczący się powinni poznać w pierwszej kolejności, sprawiła, że jeszcze w latach osiemdziesiątych zaczęto z myślą o nich opracowywać listy wyrazów najczęściej używanych (zob. Miodunka 1992). Ich autorka, Halina Zgółkowa (1992), kompilowała je, korzystając ze słowników frekwencyjnych: pięciu odmian pisanych (Kurcz i in. 1974–1977), polszczyzny mówionej dorosłych (Zgółkowa 1983), języka dzieci (Zgółkowa, Bułczyńska 1987) oraz niepublikowanych list słownictwa częstego polszczyzny mówionej TVP (opracowanych w Krakowie przez zespół Zofii Kurzowej). Taki dobór zapewniał reprezentatywność poszczególnych części mowy, wypowiedzi pisane przejawiają bowiem własności stylu nominalnego, a mówione – werbalnego[6]. Przy opracowaniu list H. Zgółkowa uwzględniła także fakt, że relacja między frekwencją słowa i jego użytecznością nie zawsze jest bezpośrednia (zob. Sinclair, Renouf 1988). Dopełniała więc zamknięte pola semantyczne (np. *dni tygodnia* czy *nazwy miesięcy*), czy też miejsca w niektórych polach otwartych (takich chociażby jak *ubranie* czy *nazwy potraw*), korzystając przy tym z opracowań Z. Cygal-Krupowej. W rezultacie powstały trzy zestawienia: dla poziomu I – liczące 1579 wyrazów, dla II – 1302 wyrazy, dla III – 1658 wyrazów[7]. Praca H. Zgółkowej (1992) poza listami zawiera też omówienie metodologii doboru słownictwa oraz analizę językową zgromadzonego materiału leksykalnego[8].

3 Autorka zbadała 23 centra tematyczne (m.in. *ubranie*, *dom i jego urządzenie*, *rodzina*, *posiłki*, *pożywienie i napoje*, *miasto*, *wieś*, *podróż i środki komunikacji*). Respondentów proszono o podawanie skojarzeń kierunkowanych gramatycznie, tj. określonej liczby rzeczowników, przymiotników i czasowników wiążących się z danym tematem.

4 W zamyśle autorki listy tematyczne miały być także użyteczne w nauczaniu języka polskiego jako ojczystego (Cygal-Krupa 1986: 5), odwołań do nich jednakże w literaturze polonistycznej jest bardzo niewiele (np. Starz 2013).

5 Słowa tematyczne funkcjonują na osi paradygmatycznej, czyli związków *in absentia* w rzeczywistych sytuacjach komunikacyjnych. Na osi syntagmatycznej, tj. związków *in presentia*, pojawia się zaś leksyka o wysokiej frekwencji.

6 W jednych rzeczywistość ujmowana jest w sposób przedmiotowy, w drugich z kolei – dominuje ujęcie czasowe.

7 W latach dziewięćdziesiątych nieznany był jeszcze stosowany obecnie podział na poziomy A1, A2 itd., operowano więc określeniami: poziom początkujący/dla początkujących (I), średnio zaawansowany (II) oraz zaawansowany (III).

8 Badania słownictwa najczęściej używanego, stosując podobną metodologię, prowadził też Stanisław Grabias (1992). Jego listy nie były jednakże ogólnodostępne.

Przygotowane listy słownictwa najczęściej używanego były pierwszą próbą przystosowania statystyczno-frekwencyjnych danych naukowych do nauczania polszczyzny jako języka obcego. Po dwudziestu latach doszło do ich uaktualnienia i weryfikacji[9] (zob. Seretny 2011). Przy uwspółcześnianiu materiału leksykalnego wykorzystane zostały zestawienia frekwencyjne przygotowane przez badaczy Instytutu Podstaw Informatyki Polskiej Akademii Nauk. Sprawdzono także neutralność stylistyczną leksemów, posługując się w tym celu opracowaniem Andrzeja Markowskiego (1992), uczący się języka obcego w pierwszej kolejności powinni bowiem poznawać te wyrazy, których można używać swobodnie w każdym typie tekstów/wypowiedzi, tj. tzw. leksykę wspólnoodmianową[10].

Zmodyfikowana została również sama organizacja list. Wydzielono w nich przedziały o równej, opartej na tysiącach, liczebności, dzięki czemu w każdym z nich znalazły się wyrazy o podobnym, z punktu widzenia użytkownika, potencjale konieczności. Ustrukturyzowano je także, stosując w tym celu technikę gron wyrazowych, która uwzględnia istotne w procesie kształcenia językowego powiązania między gramatyką a słownikiem[11]. Grono wyrazowe jest specyficznie uporządkowanym gniazdem słowotwórczym, które obejmuje „słowo bazę" oraz wyrazy mające z nią wspólny rdzeń wraz z ich formami fleksyjnymi[12]. O pojawieniu się na liście wyrazowej „słowa bazy" decyduje kryterium frekwencji i/lub kryterium użyteczności komunikacyjnej, dlatego też funkcję tę mogą pełnić zarówno wyrazy niemotywowane, jak i motywowane słowotwórczo. Wielkość gron, tak w wymiarze fleksyjnym, jak i słowotwórczym[13], nie jest stała i zmienia się w zależności od poziomu wiedzy gramatycznej oczekiwanej od uczących się na danym etapie kształcenia językowego (zob. Seretny 2011: 267).

Dzięki opracowaniu list słownictwa tematycznego (Cygal-Krupa 1986), najczęściej używanego (Zgółkowa 1992) oraz uporządkowaniu tych ostatnich techniką gron wyrazowych (Seretny 2011) dobór treści leksykalnych w glottodydaktyce polonistycznej, który jest czynnikiem odpowiedzialnym za właściwe ukierunkowanie procesu kształcenia, a w konsekwencji – za jego wyższą efektywność[14], opiera się na rzetelnych danych naukowych, nie zaś na intuicji.

Do prac tych nawiązują w swoich poszukiwaniach zarówno badacze (zob. Seretny 1998, 2015; Starz 2013; Zarzeczny 2014), jak i autorzy podręczników (zob. Szelc-Mays 1999; Szelc-Mays, Rybicka 1997; Seretny 1993/2003, 2016a; Gębal 2009), katalogów zagadnień tematycznych (zob. Martyniuk 1992) oraz programów nauczania uwzględniających wymagania leksykalne

9 Konieczność taką od początku widziała ich autorka (zob. Zgółkowa 1992: 63).

10 Według A. Markowskiego (1992) jej liczebność w polszczyźnie to zbiór stosunkowo niewielki, bo liczący jedynie sześć tysięcy wyrazów. Tyle jednak umożliwia swobodną komunikację w życiu codziennym (zob. Cummins 2000; Schmitt, Schmitt 2014).

11 W trakcie nauki uczący się opanowują nie tyle pojedyncze leksemy, ile grupy wyrazów powiązanych ze sobą znaczeniowo i formalnie (zob. Laufer, Nation 1995; Seretny, Stefańczyk 2015).

12 Grona mają charakterystyczny układ schodkowy wzorowany na opracowaniu M. Skarżyńskiego (1989).

13 Została ona ustalona na podstawie katalogu gramatycznego zawartego w standaryzowanych programach nauczania (zob. Janowska i in. (red.) 2011) oraz *Standardach wymagań egzaminacyjnych* Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego (*Państwowe Egzaminy Certyfikatowe*... 2003/2016).

14 Nie jest bowiem obojętne, ani które ze słów tworzących zasób leksykalny przeciętnego użytkownika uczący się będą poznawać, ani w jakiej kolejności będą się one pojawiać na zajęciach.

poszczególnych poziomów zaawansowania (Janowska i in. (red.) 2011/2016). Zapoznają się z nimi także jego przyszli nauczyciele.

Wyłonione z zasobu polszczyzny słownictwo najczęściej używane stało się też przedmiotem zainteresowania leksykografów przygotowujących słowniki dla cudzoziemców uczących się polszczyzny. Mirosław Skarżyński, korzystając jeszcze z opracowań Idy Kurcz i in. (1974–1977), w 1989 roku opracował słownik słowotwórczy, którego artykułami jest 1000 najczęściej używanych wyrazów autosemantycznych. W latach dziewięćdziesiątych ukazały się natomiast słowniki: minimum (Kurzowa, Zgółkowa 1992), aspektowy (Cockiewicz, Matlak 1995) oraz podstawowy (Kurzowa 1999). Kolejne prace leksykograficzne odwołujące się do list frekwencyjnych to pozycje autorstwa H. Zgółkowej: słownik minimum (2009) oraz podstawowy (2008), a także Stanisława Mędaka – odmiany rzeczowników i czasowników (2004, 2013). Słownictwo często używane wraz z tematycznym stało się zaś źródłem ekscerpcji haseł obrazkowego słownika języka polskiego dla cudzoziemców (Seretny 1993/2003).

Dorobek słownikarstwa pedagogicznego, dziedziny w Polsce mało znanej i rzadko uprawianej, jest więc pokaźny, a same prace są oparte na solidnych podstawach naukowych. Mniej liczne są natomiast publikacje o charakterze metaleksykograficznym. Do najobszerniejszych należy komparatywna analiza wybranych słowników polskich i angielskich (Seretny 1998) prowadzona na dwu płaszczyznach: leksykalno-semantycznej, obejmującej strukturę pola czasownikowego RELACJE WŁASNOŚCI oraz znaczeń tworzących je w obu językach jednostek[15], i leksykograficznej, w której ramach dokonano porównania sposobów prezentacji znaczeń tych jednostek w słownikach. W jej wyniku okazało się, że nie tylko teoretyczna baza słownikarstwa polskiego nie jest dopracowana, ale że i słowniki angielskie nie są wolne od usterek i uchybień w sferze definiowania znaczeń.

2.2. Badania efektywności procesu kształcenia – wymiar leksykalny

Ważnym osiągnięciem glottodydaktyki polonistycznej było wypracowanie narzędzi pozwalających na pomiar procesu przyswajania słownictwa, tj. określanie dynamiki przyrostu zasobu leksykalnego uczących się w sposób obiektywny i naukowo kontrolowany (zob. Read 2000; Nation 2001). Są nimi testy receptywnej i produktywnej znajomości słownictwa sprawdzające stopień opanowania przez uczących się leksyki o wysokiej frekwencji z uwzględnieniem podziału na słownictwo minimum (przedział gron 1–1000), elementarne (przedział gron 1001–2000) oraz podstawowe (przedział gron 2001–3000). Umożliwiają one sprawdzenie, czy rozwój leksykalny uczących się przebiega we właściwym kierunku, co w dydaktyce języka jest kwestią bardzo istotną. Dzięki poznawaniu wyrazów należących do kolejnych przedziałów częstości coraz większe partie wypowiedzi stają się dla nich dostępne leksykalnie[16], a choć sama dostępność nie gwarantuje rozumienia, to bez jej zapewnienia nigdy do niego nie dojdzie. Zastosowanie testów w badaniach kompetencyjnych (na próbie liczącej 1127 osób)

15 Analizie semantycznej poddano 164 czasowniki polskie i 193 angielskie należące do pola RELACJE WŁASNOŚCI, dzieląc je na trzy subpola: [ZACZĄĆ MIEĆ], [MIEĆ] i [PRZESTAĆ MIEĆ].

16 Tysiąc najczęściej używanych wyrazów pokrywa ok. 72 procent przeciętnego tekstu. Tysiąc przypadkowych wyrazów pokrywa przeciętny tekst najwyżej w 16 procentach (zob. Nation 2001).

pozwoliło ustalić, jak wiele wyrazów z kolejnych przedziałów częstości znają uczący się legitymujący się określonym poziomem zaawansowania oraz jaka jest dynamika przyrostu leksyki w poszczególnych przedziałach (zob. Seretny 2011: 290–293).

Analizom poddano również braki w obszarze kompetencji leksykalnej, błędy popełniane przez uczących się dostarczają bowiem niezwykle cennych informacji zwrotnych, dzięki którym możliwa jest modyfikacja procesu kształcenia językowego (np. doboru materiałów, technik nauczania). Badania lapsologiczne w glottodydaktyce polonistycznej prowadzone są dwutorowo: z jednej strony mają one wskazać zjawiska charakterystyczne dla użytkowników określonych języków pierwszych (J1), z drugiej – te niezależne od J1, a stanowiące zazwyczaj poważny problem (Dąbrowska 2004: 105). Opracowana klasyfikacja usterek leksykalnych różna jest od tych, które zaproponowano w pracach analizujących błędy popełniane przez rodzimych użytkowników polszczyzny (zob. np. Polański 1982; Saloni 1971; Markowski 2008), inne jest bowiem ich podłoże. Luki w kompetencji językowej spowodowane są nie tylko niepełną znajomością systemu językowego i/lub reguł ograniczających użycie, mogą bowiem powstawać pod wpływem J1 (zob. Dąbrowska, Pasieka 2007), są również zależne od stopnia zaawansowania językowego.

2.3. Osiągnięcia glottodydaktyki polonistycznej

Omówione powyżej badania słownictwa, początkowo o charakterze leksykologicznym, semantycznym, leksykograficznym, aż w końcu glottodydaktycznym *sensu stricto* – podejmowały problematykę ważną dla procesu kształcenia językowego. Niezależnie od profilu ich wyróżnikiem było wyraźne nawiązywanie do osiągnięć światowych, które popularyzowano na gruncie rodzimym, modyfikując i/lub dostosowując wykorzystywane w nich instrumentaria metodologiczne do potrzeb polszczyzny jako fleksyjnego języka słowiańskiego (zob. Miodunka 2012: 643). W rezultacie stały się więc one podwalinami glottodydaktyki porównawczej (zob. Gębal 2014). Znaczna ich część znalazła bezpośrednie przełożenie na proces nauczania, sprawiając, że kompetencję leksykalną uczących się polskiego rozwija się tak, jak rozwija się ją w językach światowych, „zachowując jednocześnie cały szacunek do tego, co specyficznie i niepowtarzalnie polskie" (Miodunka 1992: 8). Niektóre ustalenia jednakże ciągle przynależą wyłącznie do sfery osiągnięć teoretycznych. Fakt, że glottodydaktyka polonistyczna od wielu lat dysponuje listami słownictwa o wysokiej frekwencji, które uczący się powinni poznawać w pierwszej kolejności, by swobodniej angażować się w działania komunikacyjne, do tej pory nie znajduje odpowiedniego zastosowania w preparacji materiałów dydaktycznych. Nauczanie leksyki na niższych poziomach nadal cechuje więc większa niż powinna dowolność.

3. Badania leksykalne w dydaktyce języka polskiego jako ojczystego

Nauczanie języka polskiego jako rodzimego zakłada czynne opanowanie przez uczniów standardowej polszczyzny ogólnej wraz z przyswojeniem przez nich podstawowych wiadomości teoretycznych na jej temat. Dzięki kształceniu język ma się stawać dla nich coraz doskonalszym narzędziem komunikacji ustnej i pisemnej, środkiem wyrażania myśli oraz uczuć (zob. Nocoń 2015), a oni sami – coraz sprawniejszymi, zdolnymi również do refleksji metajęzykowej

użytkownikami. W dydaktyce docenia się wagę rozwijania umiejętności leksykalnych uczniów, uwzględniając fakt, że znajomość słownictwa musi przejawiać się jednocześnie na czterech płaszczyznach: semantycznej (znaczenie), syntaktycznej (możliwe funkcje w zdaniu), fonologicznej (wymowa) oraz ortograficznej (zapis).

Część dydaktyków zwraca uwagę (zob. m.in. Nocoń 2015), że leksyka stanowi nie tylko część systemu językowego, lecz także poznawczego – to w słowach i za ich pomocą dokonuje się bowiem ujęzykowienie wiedzy, w nich też najpełniej odbija się świat ludzkich pojęć. Wielkość zasobu słownikowego, jakim dysponują uczniowie, oraz głębokość internalizacji tworzących go jednostek warunkują więc w dużej mierze poziom ich osiągnięć szkolnych (zob. Martyniuk 2015), gdyż są niezwykle ważne dla podstawowej w nauce umiejętności, tj. czytania ze zrozumieniem[17]. Wysoko korelują jednak nie tylko z umiejętnościami językowymi *per se*, ale stanowią też istotny miernik przyrostu wiedzy oraz kompetencji ogólnych użytkownika (zob. Cummins 2000).

W dydaktyce polszczyzny, podobnie jak i w glottodydaktyce polonistycznej, słownictwo jest zarówno przedmiotem badań oraz rozważań teoretycznych, jak i obiektem działań praktycznych. Ze względu na wielowątkowość dyskursu naukowego dotyczącego słownictwa oraz pokaźną liczbę prac poruszających temat umiejętności leksykalnych uczniów w niniejszym opracowaniu skoncentrujemy się na omówieniu tych, które interesującego nas zagadnienia dotykają w sposób bezpośredni. Na szczególną uwagę zasługują badania kompetencyjne *sensu stricto*, analizy lapsologiczne wypowiedzi ustnych/pisemnych uczniów oraz badania dostępności leksykalnej podręczników szkolnych[18].

3.1. Kompetencja leksykalna dzieci i młodzieży szkolnej

Słownictwo dzieci i młodzieży długo interesowało głównie psychologów[19] (zob. Polański 1982). W krąg zainteresowań językoznawców i badaczy procesu dydaktycznego weszło w latach sześćdziesiątych[20]. Cele prowadzonych badań ilościowych i jakościowych są bardzo zróżnicowane, stosuje się w nich także odmienne procedury pomiaru (zob. Seretny 2011: 109–110). Najczęściej badacze starają się ustalić, czy i w jakim zakresie dokonuje się przyrost warstwy leksykalnej uczniów oraz jakie czynniki warunkują go w największym stopniu.

17 Głęboka internalizacja umożliwia sprawną wzrokową identyfikację form graficznych wyrazów i ich łączenie ze znaczeniem bez konieczności odwoływania się do wskazówek kontekstowych (zob. Kliś 2000; Seretny 2016b). Z badań wynika, że polscy uczniowie coraz lepiej radzą sobie z czytaniem (zob. Biedrzycki 2014).

18 Dobór zagadnień jest subiektywny i wynika z profilu zainteresowań badawczych autorki.

19 Psychologowie cały czas bacznie obserwują rozwój leksykalny dzieci. Ostatnio opracowano Test Rozwoju Językowego (zob. Smoczyńska i in. 2016). Jest to kompleksowy zestaw narzędzi, który pozwala różnicować dzieci w wieku 4,0–8,11 lat o typowym rozwoju językowym od tych z opóźnionym rozwojem mowy (np. z SLI). TRJ zawiera łącznie sześć podtestów sprawdzających rozumienie i użycie w mowie czynnej pojedynczych słów, konstrukcji składniowych, odmiany wyrazów, a także rozumienie dłuższych tekstów. Uwzględnienie podtestów dotyczących różnorodnych obszarów języka umożliwia zarówno ogólną ocenę kompetencji językowej dziecka, jak i ocenę jego zasobu słownictwa oraz poziomu opanowania reguł gramatycznych (podział na badanie słownika i gramatyki jest szczególnie ważny zwłaszcza przy ocenie rozwoju językowego dzieci z SLI).

20 Leksyce dziecka jako pierwsza pracę językoznawczą poświęciła Maria Zarębina (1965). Opisała w niej kształtowanie się systemu językowego, uwzględniając aspekt słownikowy.

Autorami ciekawego, metodologicznie i poznawczo, pomiaru są Jan Konopnicki i Marian Ziemba (1968). Badaczy interesowała bowiem nie tylko wielkość przyrostu leksykalnego uczniów. Chcieli się także przekonać, które wyrazy wzbogacają ich słownik czynny, które zaś bierny, oraz ustalić, w jakim stopniu zmiany odnotowane w poziomie zasobności są wynikiem nauki szkolnej. U podstaw badań legło założenie w całej rozciągłości potwierdzone wynikami, że wielkość zasobu słownikowego użytkownika rośnie przede wszystkim dzięki edukacji. Badane dzieci osiągnęły lepsze wyniki w testach matematyczno-przyrodniczych, opartych na słownictwie konkretnym, zdecydowanie niższe zaś w humanistycznych, gdzie trzeba było wykazać się znajomością leksyki abstrakcyjnej. Ważnymi determinantami przyrostu słownictwa były: lokalizacja szkoły (miasto/wieś) oraz środowisko domowe (m.in. wykształcenie rodziców) i szkolne.

Innym tropem poszedł Edward Polański (1977). Uznając testy J. Konopnickiego i M. Ziemby za zbyt „wiedzowe", postanowił skupić się na badaniu umiejętności leksykalnych *sensu stricto*. Opracowane przez niego procedury pomiaru przeznaczone były dla ośmioklasowej szkoły podstawowej oraz pierwszych dwóch klas szkoły średniej, a poziom trudności zadań testowych dostosowany był do możliwości dzieci na danym etapie rozwoju poznawczego. Zebrany przez E. Polańskiego materiał pozwalał śledzić rozwój umiejętności leksykalnych w czasie, który, zdaniem autora, nie zawsze wykazywał właściwą dynamikę.

Stosując dzisiejszą terminologię, moglibyśmy powiedzieć, że pomiar J. Konopnickiego i M. Ziemby koncentrował się na rozwoju języka jako narzędzia poznania i komunikacji, podczas gdy procedura opracowana przez E. Polańskiego – na jego rozwoju wyłącznie jako narzędzia komunikacji.

Przyrost warstwy leksykalnej uczniów nie stanowi obecnie ważnego obszaru badawczego. Powodem tego jest być może „wszechobecność" testów kompetencyjnych przeprowadzanych do tej pory na zakończenie każdego etapu edukacji. Znajomość słownictwa uczniów bada się więc dzisiaj pośrednio, analizując ich wypowiedzi pisemne. Analizy takie są pożyteczne i ciekawe, pozwalają bowiem stwierdzić, czy w wybranym obszarze zachodzi proces powiększania się zasobu leksykalnego uczniów. Nie umożliwiają jednakże szacowania jego ogólnej wielkości.

Jako jeden z pierwszych badania pośrednie prowadził jeszcze w latach siedemdziesiątych E. Polański (1975). Analizując prace pisemne dzieci szkół podstawowych (klasy piąte i ósme) oraz młodzieży licealnej, zanotował znaczny wzrost udziału przymiotników i imiesłowów przymiotnikowych w tekstach starszych uczestników eksperymentu (5,4 procent w klasie V, a aż 10,6 procent w klasie VIII). Zmieniała się także nieznacznie struktura samych wypowiedzi, które stawały się coraz bardziej rozbudowane ze względu na liczniej pojawiające się w nich wyrazy określające.

Przyrost ilościowo-jakościowy zasobu leksykalnego uczniów w ramach konkretnego pola znaczeniowego (*cechy osobowości*) odnotowała Helena Synowiec (1985). Wyniki badań pozwoliły jej stwierdzić, że swoisty przełom w dynamice przyrostu słownictwa następuje u nastolatków między 11. a 12. rokiem życia. Jest to, zdaniem autorki, rezultat rozwoju procesów myślowych i emocjonalnych uczniów oraz wzrostu ich zainteresowania życiem psychicznym (Synowiec 1985: 143). Badaczka dokonała także porównania słownictwa dzieci i młodzieży z materiałem

leksykalnym podręczników szkolnych, stwierdzając, że pomoce dydaktyczne zaprzepaszczają szansę na poszerzanie kompetencji leksykalnej dzieci[21], zwłaszcza w młodszych klasach szkoły podstawowej (Synowiec 1985: 28–29).

Urszula Kopeć (2000), podobnie jak H. Synowiec, oparła swoje badania na analizach elicytowanych ustnych i pisemnych wypowiedzi uczniów[22], dodatkowo wykorzystując także specjalnie opracowany test na przywołanie słów z interesującego ją obszaru. Z analizy semantycznej i kategorialnej autorki wynika, że liczebność wyrazów nazywających uczucia z wiekiem rośnie, uwidoczniając się zarówno w słowniku, jak i w tekście. Najbardziej zauważalny jest on u trzynasto- i czternastolatków (Kopeć 2000: 130). W badaniach słabiej wypadły dzieci z obszarów wiejskich, podobnie jak i u E. Polańskiego (1982), H. Synowiec (1985), J. Konopnickiego i M. Ziemby (1968) czy K. Gąsiorek (1991). Tendencja ta utrzymuje się nadal, co wyraźnie pokazują wyniki testów kompetencyjnych[23].

Autorami prac ciekawych ze względu na zastosowane narzędzia metodologiczne, a poświęconych słownictwu uczniów szkół podstawowych są Anna Jakubowicz-Bryx (2006) i Roman Starz (2013). A. Jakubowicz-Bryx (2006) analizowała leksykę ogólną wypowiedzi pisemnych 1282 dzieci z różnych środowisk, starając się ustalić częstość występowania poszczególnych wyrazów oraz procentowy udział części mowy w dwu typach wypowiedzi: opowiadaniu na podstawie ilustracji przedstawiającej park jesienią oraz opisu ulubionej zabawki. Wyniki pozwoliły jej stwierdzić, że słownictwo dzieci w młodszym wieku szkolnym wykazuje stały i równomierny wzrost, także u dzieci wiejskich, których słownik jest jednak nieco uboższy. Wzrost ten jednakże trudno uznać za zadowalający w wypadku czasowników, a zwłaszcza przymiotników – uczniowie stale powtarzali te same wyrazy niezależnie od tego, czy opisywali przedmiot, czy sytuację: wszystko było *miłe*, *fajne*, *ładne*[24] (Jakubowicz-Bryx 2006: 294). Wnioski autorki brzmiały dość pesymistycznie: zasób leksyki w pracach pisemnych uczniów jest ograniczony, choć wykazuje niewielkie tendencje wzrostowe.

R. Starz (2013) natomiast analizował leksykę tematyczną na materiale językowym wypowiedzi dzieci uczęszczających do klas IV–VI. Podstawę teoretyczną badań stanowiły polskie prace A. Markowskiego (1992) oraz Z. Cygal-Krupy (1986, 1990). Przedmiotem obserwacji uczyniono w nich 100 tysięcy słowoform wyekscerpowanych z 776 opisów koleżanki i/lub kolegi napisanych przez uczniów ze środowiska miejskiego (50 tysięcy słowoform z 375 prac) i wiejskiego (50 tysięcy słowoform z 401 wypracowań). Paradygmat opisu obejmował: definicję słownikową wyrazu dla znaczeń użytych w tekstach, frekwencję wyrazów kluczowych, charakterystykę gramatyczną (fleksyjną i składniową) oraz konteksty użycia badanych leksemów. Wnioski autora brzmią jeszcze bardziej pesymistycznie – słownictwo badanych uczniów nie wykazuje zróżnicowania. Czwarto-, piąto- i szóstoklasiści budują wypowiedzi podobne pod

21 Do podobnych wniosków doszła dwadzieścia lat później Anna Okwiecińska (2007), badając dostępność leksykalną niektórych podręczników szkolnych.

22 Badani uczęszczali do szkół podstawowych, średnich ogólnokształcących oraz zawodowych, wywodzili się ze środowisk miejskich i wiejskich. Wypowiadali się m.in. na takie tematy jak: *Mój najszczęśliwszy dzień*, *Moja wizyta u dentysty*, *Bliska mi osoba jest chora*, *Moje radości i kłopoty*.

23 Zob. np. Biedrzycki i in. 2015 oraz inne raporty Instytutu Badań Edukacyjnych lub Okręgowych Komisji Egzaminacyjnych.

24 Jest to jedna z cech kodu ograniczonego (zob. Warchala, Skudrzyk 2010).

względem słownikowym niezależnie od tego, z jakiego pochodzą środowiska[25]. Nie widać więc przyrostu warstwy leksykalnej uczących się, mimo postępującego procesu kształcenia, które na tym etapie edukacji ma jeszcze przecież dość wyraźny charakter językowy (a nie historyczno-literacki). Uczniowie używali przede wszystkim wyrazów należących do centrum pola, nazwy cech zaś to najczęściej imiesłowy przymiotnikowe i przymiotniki. W tekstach brak było derywatów odprzymiotnikowych, a co za tym idzie – konstrukcji nominalnych typu *Mojego kolegę cechuje odwaga*.

Część prac wpisujących się w obszar badań kompetencji leksykalnej uczniów koncentruje się na aspekcie normatywnym. Ich celem jest ocena sprawności językowej uczniów, a materiałem są prace pisane na lekcjach polskiego (Nocoń 2013: 133). Obserwacja i analiza jakościowa odnotowanych błędów, zdaniem badaczy (zob. Polański, Synowiec 1977: 77; 1995), umożliwia postawienie diagnozy dydaktycznej, a także wyciągnięcie wniosków odnośnie do dalszej pracy nad językiem i stylem. Analizy lapsologiczne uważa się za ważne także ze względów prognostycznych – na ich podstawie można bowiem przewidywać potencjalne problemy uczących się o podobnej charakterystyce. Na tym polu szczególnie zasłużonym badaczem jest E. Polański, który kompetencji leksykalnej uczniów poświęcił bardzo wiele prac indywidualnych i zespołowych[26]. Materiał czerpał z zeszytów przedmiotowych i klasowych, z wypowiedzi ustnych uczniów, głównie z młodszych klas szkoły podstawowej, oraz ze specjalnie przygotowanego testu słownikowo-frazeologicznego (zob. Polański 1982: 156–168). Analiza błędów pozwoliła mu na przedstawienie typologii oraz stwierdzenie, że ich najczęstszym źródłem jest niepełna znajomość słów lub słaba orientacja w zakresie ich treści znaczeniowej, a także mylenie wyrazów podobnie brzmiących lub mających zbliżoną budowę słowotwórczą. Uczniom młodszym dużą trudność sprawiają słowa dłuższe o trudnym, skomplikowanym brzmieniu, a w konsekwencji zapisie. Badacz podkreślił również, że liczba błędów jest zależna od frekwencji wyrazów – największe trudności sprawiają uczniom słowa rzadziej lub rzadko używane.

Do podobnych wniosków doszedł, analizując prace uczniów po dwudziestu latach (zob. Polański, Przybyla 2002: 194–195). Postawiona wcześniej diagnoza po raz kolejny została więc potwierdzona. Nieporadność leksykalna cechuje również wypowiedzi uczniów licealnych (zob. Laskowska 1980), a nawet studentów polonistyki, czego dowodzą badania, odpowiednio, Kazimierza Długosza (2002) oraz Elżbiety Sękowskiej (2002), a także Jacka Warchali i Aldony Skudrzyk (2010).

3.2. Koncepcja lingwistyki edukacyjnej a badania leksykalne

Omówione powyżej badania, i te kompetencyjne, i te o charakterze lapsologicznym, wpisują się w koncepcję lingwistyki edukacyjnej, której metodologiczne ramy nakreśliła Teodozja Rittel (1994). Dziedzina ta koncentruje się na diagnozowaniu na każdym etapie kształcenia sprawności komunikacyjnej uczniów oraz jej uwarunkowań (z uwzględnieniem aspektów:

25 Wydaje się jednak, że dzieci z miasta musiały używać więcej wyrazów tekstowych (niekoniecznie leksemów), gdyż w ich wypadku analizowano o 26 prac mniej, by uzyskać podobną liczbę słowoform w obu badanych podkorpusach.

26 Pełną bibliografię indywidualnych i zespołowych prac autora (współautorami byli m.in. Helena Synowiec, Elżbieta Laskowska, Zenon Uryga, Danuta Krzyżyk, Olga Przybyla) sporządziła Urszula Żydek-Bednarczuk (2002).

językoznawczego, psycholingwistycznego, dydaktycznego, logopedycznego i holistycznego), na badaniu funkcji edukacyjnych języka oraz analizach działań językowych uczniów i nauczycieli[27]. Lingwistyka edukacyjna zakłada, że nabywanie przez użytkownika różnorodnych kompetencji językowych i okołojęzykowych ma charakter procesualny. Wyróżnia więc pięć poziomów kompetencji uczniów. Są to:

- prekompetencja, czyli brak opanowania języka w stopniu zgodnym z normą wiekową,
- kompetencja zasadnicza obejmująca trzy poziomy opanowania języka:
  - kompetencję przejściową (język zstępujący, od którego uczeń rozpoczynający naukę w szkole stopniowo odchodzi),
  - kompetencję przybliżoną (etap dojrzewania językowego),
  - kompetencję docelową (język docelowy, rozwinięty),
- nadkompetencja, czyli umiejętność twórczego, poetyckiego użycia języka[28].

Ponieważ sprawne posługiwanie się językiem zależy od stopnia jego opanowania, lingwistyka edukacyjna powinna dążyć do wskazania zasobu środków leksykalnych, gramatycznych, składniowych i tekstotwórczych właściwych poszczególnym poziomom kompetencji, zwłaszcza przybliżonej i docelowej[29]. Do tej pory jednakże nie wypracowano w jej ramach ani koncepcji badania sprawności językowej uczniów, ani narzędzi służących jej pomiarowi. Nie wiemy zatem, jaki jest zasób słownictwa uczniów na poszczególnych etapach kształcenia (Starz 2013: 351), a jaki być powinien[30]. Brak takiego systemu odniesień powoduje, że w analizach leksykalnych języka wypracowań uczniów mówi się zazwyczaj o ubóstwie słownikowym, o słabym opanowaniu leksyki lub o nieporadności leksykalnej (zob. Nocoń 2015), zalecając jednocześnie ogólnie pewne działania naprawcze:

> Nie dość zadowalający jest zasób opanowanego przez uczniów słownictwa specjalistycznego i literackiego. Podczas lekcji zbyt rzadko wykonywane są ćwiczenia służące wzbogacaniu leksyki uczniów. [...] Ważne jest częste prowadzenie ćwiczeń zmierzających do wzbogacania słownictwa: zbieranie słów z różnych dziedzin, dostrzeganie odcieni znaczeniowych słów, tworzenie rodzin wyrazów, wyszukiwanie synonimów, antonimów i homonimów (Biedrzycki i in. 2015).

Podobnie problem ten widziała już przed pięćdziesięciu laty Janina Malendowicz (1965), która podkreślała, że jedynym remedium na ubóstwo słownikowe języka dzieci są kontekstowe ćwiczenia leksykalno-stylistyczne i leksykalno-frazeologiczne. Dzięki nim można bowiem

27 Obejmują więc one język jako narzędzie komunikacji szkolnej na płaszczyźnie *parole*. W ten nurt wpisują się badania dyskursu edukacyjnego, którego syntezę sporządziła Jolanta Nocoń (2013). Aspekt leksykalny jest w nich podejmowany sporadycznie.

28 Wyróżnienie sub- i nadkompetencji ma służyć różnicowaniu zadań dydaktycznych. „Dla nadkompetencji istotne jest stymulowanie twórczego rozwoju dziecka [...] natomiast w zakresie subkompetencji chodziłoby głównie o zabiegi terapeutyczne związane np. z likwidowaniem niektórych zaburzeń rozwoju mowy" (Rittel 1994: 33).

29 W glottodydaktyce zagadnienia językowe konieczne do opanowania na danym poziomie zaawansowania są dokładnie zinwentaryzowane i opisane (zob. Janowska i in. (red.) 2011).

30 W literaturze przedmiotu pojawiają się jedynie ogólniki. Zdaniem Reginy Pawłowskiej na przykład uczeń rozpoczynający naukę czytania zna około pięciu tysięcy wyrazów, a czas nauki szkolnej to poznawanie około piętnastu tysięcy słów. Badaczka jednakże nie powołuje się na żadne źródła (Pawłowska 2002: 50).

efektywnie budować zasób słownikowy uczniów i wszerz, i w głąb. Bez nich zaś świadomość językowa w najlepszym wypadku ogranicza się do znajomości pojęć i terminów, nie stanowiąc podstawy do kształtowania sprawności. W nauczaniu szkolnym ciągle za mało miejsca poświęca się językowi[31], a dydaktycy, ubolewając nad tym, że uczniowie za mało czytają, zapominają, iż lektura, zwłaszcza tekstów literackich, stawia im wymagania leksykalne, którym często nie są w stanie sprostać. Oznaki analfabetyzmu funkcjonalnego o różnym stopniu natężenia obserwuje się nawet u studentów polonistyki (Warchala, Skudrzyk 2010: 7).

Bardzo ciekawe są pozostające w nurcie lingwistyki edukacyjnej analizy dostępności językowej tekstów dydaktycznych. Zbyt duże obciążenie ich wyrazami długimi i trudnymi powoduje, że tracą one na przejrzystości i stają się trudne w odbiorze[32]. Badania języka podręczników prowadzili m.in. Krystyna Gąsiorek (1990, 2007), Stanisław Gajda i Anita Słodzińska (1991), Jan Iluk (2002) oraz Anna Okwiecińska (2007), Uniwersytet Śląski realizował zaś projekt KBN poświęcony temu zagadnieniu[33]. Z badań wynika, że wskaźniki czytelności nie były zazwyczaj właściwe; innymi słowy, sposób przekazywania treści przez podręcznik był niedostosowany do poziomu możliwości językowych i poznawczych ucznia[34]. Autorzy podręczników, jak słusznie zauważa J. Nocoń (2009: 213), ciągle jeszcze bardziej intuicyjnie niż świadomie dobierają środki stylowojęzykowe do tekstów, gdyż wiedza naukowa na temat kompetencji językowej uczniów w określonym wieku jest bardzo fragmentaryczna. Zdaniem autorki nie zwalania ich to jednak z konieczności zapewnienia tekstowi komunikatywności.

Zapewnienie tekstom dydaktycznym właściwego poziomu dostępności nie jest zadaniem łatwym, gdy nieznany jest poziom wyjściowej i docelowej zasobności słownictwa ogólnego oraz przedmiotowego uczniów na danym etapie kształcenia. Wskazanie zakresów pozwalałoby nie tylko opracowywać podręczniki o odpowiednim stopniu trudności; możliwe byłoby także badanie efektywności kształcenia oraz diagnozowanie braków leksykalnych uczących się, które w największym stopniu są odpowiedzialne za ich niepowodzenia edukacyjne (zob. Cummins 2000). Kompetencja leksykalno-gramatyczna jest bowiem wobec innych nadrzędna. Jest *par excellence* lingwistyczna, będąc i „językiem dla siebie, i wykładnikiem języka dla wszystkich pozostałych" (Rittel 1994: 178).

Poza podręcznikami swoistymi tekstami dydaktycznymi są także słowniki i leksykony przeznaczone dla uczniów. Ostatnie trzydziestolecie jest z pewnością „erą leksykografów", gdyż materiałów zbierających wyrazy ważne dla danej dziedziny wiedzy lub takie, których

31 Nie bez troski już 20 lat temu Tadeusz Zgółka pisał, że w Polsce „spośród wielu możliwości kreowania językowego szkoła absolutnie preferuje sferę wartości zamkniętych w tekście literackim" (Zgółka 1997: 333). Kompetencja literacka zaś jest przecież w stosunku do językowej wtórna i może rozwijać się tylko na jej bazie.

32 Kategoria czytelności odnosi się wyłącznie do warstwy językowej, a nie poznawczej. Znajomość słownictwa sytuująca się w obrębie umiejętności niższego rzędu jest jednakże niezbędna, by mogły zostać uruchomione umiejętności wyższego rzędu.

33 Badania nad komunikatywnością i funkcjami podręczników kształcenia językowego w zreformowanej szkole (projekt badawczy KBN prowadzono w Katedrze Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w latach 2004–2007). Zob. też Gąsiorek i in. 2010.

34 W badaniach stosowano wskaźnik czytelności Bengta Sigurda (za: Nocoń 2009: 212), którego algorytm bierze pod uwagę dwa czynniki: długość wyrazów (za trudne uważane są te, które mają więcej niż 8 liter) oraz długość zdań. Uzyskane wyniki sytuuje się na skali, która określa pożądaną wielkość tego czynnika dla poszczególnych lat nauki szkolnej. Podobne parametry bierze pod uwagę wskaźnik czytelności tekstu Roberta Gunninga (zob. Seretny 2006).

pisownię na danym etapie kształcenia należy opanować, powstało niezwykle dużo[35]. Analiza tych ostatnich pokazuje, że zastosowane w nich rozwiązania są nie tylko wartościowe pod względem metodologicznym, lecz także ciekawe dla młodych użytkowników (zob. Żmigrodzki 2002). Nie znamy jednakże zakresu, w jakim słowniki są wykorzystywane w procesie kształcenia, nie wiemy także, czy i w jakim zakresie odpowiadają one na potrzeby użytkowników[36].

3.3. Osiągnięcia dydaktyki języka polskiego jako rodzimego

Obszarem dobrze rozpoznanym przez badaczy zajmujących się dydaktyką języka polskiego jest język uczniów – analizy zapoczątkowane zostały jeszcze pod koniec XIX wieku (zob. Polański 1982), a część z nich była próbą adaptacji na gruncie polskim rozwiązań proponowanych w innych krajach Europy i świata. Za szczególnie ważne uznać należy te, które koncentrują się na wielkości przyrostu słownictwa w wyniku określonych działań dydaktycznych (np. Konopnicki, Ziemba 1968; Polański 1982), wielkości i rodzaju przyrostu leksyki w odniesieniu do określonych obszarów tematycznych (Synowiec 1985; Kopeć 2000), czy też na strukturze samego słownika (np. Jakubowicz-Bryx 2006; Starz 2013). W wielu uwzględniano także zmienne indywidualne (wiek, płeć badanych) oraz środowiskowe (takie jak np. dom, szkoła, miejsce zamieszkania, wykształcenie rodziców), ważne w procesie przyswajania języka i uczenia się go. Najwięcej zrobiono jednakże „na polu braków leksykalnych". Analizy lapsologiczne prowadzone na dużych zróżnicowanych korpusach (błędy ekscerpowano zarówno z wypowiedzi ustnych, jak i pisemnych) z wykorzystaniem nowoczesnych narzędzi badawczych. Zaowocowały też one wyczerpującą typologią uchybień leksykalnych uczniów.

Na uwagę zasługują również podjęte przez dydaktyków badania nad dostępnością podręczników szkolnych. Użyteczność większej części z nich jest jednakże ograniczona ze względu na nieustannie zmieniające się podstawy programowe, w wyniku czego znaczna część materiałów dydaktycznych traci aktualność. Wytyczne dla autorów sporządzone przez K. Gąsiorek, D. Krzyżyk i H. Synowiec (2010) pozostają jednak w mocy, badaczki zwracają w nich bowiem uwagę na kwestie ogólne, patrząc na szereg zagadnień z perspektywy odbiorcy i jego potrzeb, uwzględniając też jego możliwości poznawcze.

4. Badania leksykalne na potrzeby (glotto)dydaktyki – ujęcie prospektywne

W badaniach leksykalnych na potrzeby (glotto)dydaktyki polonistycznej wykorzystuje się dorobek naukowy tak światowej, jak i rodzimej myśli językoznawczej (zob. Miodunka 1992; Kida 2002), poszukując w nim źródeł inspiracji, innowacyjnych podejść do kwestii językowych oraz nowatorskich koncepcji metodologicznych, które mogą znaleźć zastosowanie na gruncie nauczania polszczyzny.

Obecnie prowadzone są prace nad tzw. listami poziomowymi słownictwa, tj. nad przyporządkowaniem wyrazów do poszczególnych poziomów zaawansowania. Wskazanie słów, których znajomości oczekuje się na danym etapie procesu kształcenia, może przyczynić się do

35 Omówienie osiągnięć leksykografii dydaktycznej wymaga osobnego opracowania.

36 Kwestia ta jest przedmiotem zainteresowania np. anglistów, którzy sprawdzają, z jakich słowników korzystają uczący się, co stanowi o ich preferencjach (zob. np. Lew 2011).

usprawnienia jego przebiegu. Wyznaczenie zakresu docelowego pozwoli też na bardziej precyzyjne śledzenie dynamiki przyrostu zasobu leksykalnego uczących się, a także na stwierdzanie, czy przebiega ona w prawidłowym kierunku. Listy będą ważne również dla autorów materiałów dydaktycznych, którzy dzięki nim będą dysponować wyraźniej niż dotychczas wskazanymi leksykalnymi treściami nauczania. Przypisanie do określonego poziomu zostanie oparte na trzech kryteriach: frekwencji, komunikacyjnej użyteczności oraz neutralności stylistycznej. Rozpoczęły się też prace nad badaniem leksykalnej dostępności tekstów. Wypracowany algorytm, wykorzystujący w przyszłości dane z list poziomowych[37], umożliwi lepsze dostosowywanie warstwy leksykalno-składniowej materiałów dydaktycznych do potrzeb uczących się na danym etapie kształcenia językowego. Dzięki niemu będą mogły powstać pozycje przeznaczone do czytania ekstensywnego. W dydaktyce języka pełni ono funkcję swoistego rodzaju rusztowania (*scaffolding*) umożliwiającego uczącym się szybsze wzrokowe rozpoznawanie słownictwa najczęściej używanego – warunek sprawnego czytania (zob. Waring 2010). W badaniach dostępności uwzględnione zostaną też ustalenia dotyczące stopnia trudności słowa, który decyduje nie tylko o tempie przyrostu zasobu słownikowego użytkownika, lecz także o poziomie jego dostępności (Seretny 2016b: 17).

Wiele ważnych tematów wciąż wymaga opracowania. Konieczne jest na przykład zbadanie frekwencji związków frazeologicznych. Poznawanie przez uczących się idiomów jest naturalną częścią procesu nauczania (zob. Janowska i in. (red.) 2011/2016). Do tej pory jednakże nie wiemy, które uczący się powinni poznawać w pierwszej kolejności, dlatego też działania dydaktyczne są oparte wyłącznie na intuicji. Na tym etapie rozwoju myśli glottodydaktycznej powinna ona zostać jak najszybciej zweryfikowana.

Także w dydaktyce języka polskiego jako ojczystego szereg kwestii czeka na refleksję teoretyczną. Z pewnością należą do nich badania liczebności słownictwa w języku dydaktycznym oraz stosunku słownictwa języka uczniów na poszczególnych etapach edukacji szkolnej do leksyki określanej mianem ogólnej, o które dopominał się już dwadzieścia lat temu Edward Biłos (1998: 15), czy też ilościowo-jakościowe leksykalne analizy dyskursu dydaktycznego wspominane przez J. Nocoń (2013). Trudno jednak wyznaczać kierunki badań w dziedzinie, której się nie uprawia. Są w niej wszelako takie obszary badawcze, które dzieli z glottodydaktyką[38]. Jednym z nich jest z pewnością wspomniany przez E. Biłosa (1998: 195), choć pod inną nazwą – język szkolnej edukacji.

To, jak mało wiemy o jego specyfice (zob. Martyniuk 2015; Seretny, w druku), w całej rozciągłości unaocznia coraz wyraźniej zaznaczająca się w polskich szkołach obecność dzieci cudzoziemskich (zob. Szybura 2016). Brak przygotowania glottodydaktycznego nauczycieli, niezbędnego w pracy z takimi uczniami, to tylko jedna z przeszkód utrudniających im szybkie opanowywanie języka. Dużo poważniejszą przyczyną jest brak badań, dzięki którym byłoby wiadomo, jaki jest oczekiwany poziom kompetencji językowej, a w tym głównie leksykalnej, ucznia klasy czwartej, piątej itp. – innymi słowy, jaka jest dla niego kompetencja wyjściowa,

37 Obecnie można w nim wykorzystać jedynie dane frekwencyjne oraz listy leksyki wspólnoodmianowej.

38 O „miejscach wspólnych" dydaktyki polskiego jako ojczystego i obcego pisała m.in. Małgorzata Kita (2002). Problematyce tej poświęcono także jeden z numerów „Postscriptum Polonistycznego" (2012).

a jaka docelowa (zob. Rittel 1994). Dzięki wyznaczeniu tzw. zasobów docelowych (oczekiwanych) możliwe byłoby nie tylko usprawnienie wprowadzania uczniów cudzoziemskich w świat polszczyzny jako narzędzia komunikacji i poznania, lecz także precyzyjne określanie braków leksykalnych poszczególnych uczniów/grup uczniowskich, a w konsekwencji również – modyfikacja nachylenia procesu kształcenia językowego. W badaniach należałoby nawiązać zarówno do badań frekwencyjnych (np. Seretny 2011), jak i wspólnoodmianowych (Markowski 1992), a także opracować listy terminów (zob. Jaworski 1990) oraz szkolnego słownictwa tematycznego (Choińska, Pachowicz 2015). Zestawienia powinny mieć kształt list poziomowych, tj. zbierających słownictwo, którego czynnego opanowania oczekuje się w poszczególnych latach nauki szkolnej. W obszarze badań języka szkolnej edukacji niezbędne wydaje się połączenie wysiłków glottodydaktyków i dydaktyków, gdyż jedni znają lepiej specyfikę pola dociekań, drudzy – mają wypracowane narzędzia i procedury badawcze.

Wskazanie kierunków potencjalnych badań nie umniejsza dotychczasowych osiągnięć, rozległość, wielowymiarowość i wieloaspektowość (glotto)dydaktycznych badań leksykalnych jest bowiem niezaprzeczalna, choć należy też zadbać, by znajdowały one szersze niż dotychczas przełożenie na praktykę szkolną, z której po części wyrosły i z myślą o której są podejmowane.

Bibliografia

Biedrzycki K. 2014: *Nasi uczniowie. Co o nich wiemy?*, [w:] K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska (red.), *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 1, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas", Kraków, s. 152–162.

Biedrzycki K., Bordzoł P., Hącia A., Kozak W., Przybylski B., Strawa E., Wróbel I. 2015: *Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej. Raport z badania*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.

Biłos E. 1998: *Słownictwo szkolnego języka dydaktycznego*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Częstochowa.

Choińska K., Pachowicz M. 2015: *Słownik tematyczny uczniowskiej polszczyzny*, Wydawnictwo Diecezji Tarnowskiej Biblos, Tarnów.

Cieszyńska J. 2000: *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie, Kraków.

Cockiewicz W., Matlak A. 1995: *Strukturalny słownik aspektowy czasowników polskich*, nakł. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Cummins J. 2000: *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*, Multilingual Matters Ltd., Buffalo, NY.

Cygal-Krupa Z. 1986: *Słownictwo tematyczne języka polskiego: zbiór wyrazów w układzie rangowym, alfabetycznym i tematycznym*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.

Cygal-Krupa Z. 1990: *Podstawowe słownictwo tematyczne języka polskiego*, nakł. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Cygal-Krupa Z., Choińska K., Pachowicz M. 2016: *Słownik tematyczny uczniowskiej polszczyzny. Słownictwo rzadsze*, Wydawnictwo Diecezji Tarnowskiej Biblos, Tarnów.

Dąbrowska A. 2004: *Najczęstsze błędy popełniane przez uczących się języka polskiego jako obcego*, [w:] A. Seretny, W. Martyniuk, E. Lipińska (red.), *Opisywanie, rozwijanie i testowanie znajomości języka polskiego jako obcego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 105–135.

Dąbrowska A., Pasieka M. 2007: *Błędy językowe w tekstach pisanych przez cudzoziemców – wybrane problemy związane z klasyfikacją i oceną*, [w:] A. Seretny, E. Lipińska (red.), *Rozwijanie i testowanie biegłości w języku polskim jako obcym*, Materiały z konferencji Sekcji Glottodydaktycznej Stowarzyszenia „Bristol", Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas", Kraków, s. 103–114.

Długosz K. 2002: *Błędy leksykalne i frazeologiczne w pracach maturalnych*, [w:] H. Synowiec (red.), *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej. Księga jubileuszowa dedykowana profesorowi Edwardowi Polańskiemu*, Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 538–544.

Gadamer H.-G. 1979: *Rozum, słowo, dzieje*, przeł. M. Łukasiewicz, K. Michalski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.

Gajda S., Słodzińska A. 1991: *Struktura językowa podręcznika*, [w:] B. Chrząstowska (red.), *Podręczniki literatury w szkole średniej. Wczoraj – dziś – jutro*, NAKOM, Poznań, s. 117–135.

Gąsiorek K. 1990: *Czytelność podręczników szkolnych w związku z rozwojem słownictwa uczniów*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego" X, red. L. Gilowa, E. Polański, Katowice, s. 125–145.

Gąsiorek K. 1991: *Abstrakta w rozwoju języka dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie, Kraków.

Gąsiorek K. 2007: *Wskaźnik czytelności tekstów dla klas I–III szkoły podstawowej w ujęciu diachronicznym*, [w:] H. Synowiec (red.), *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków, s. 97–108.

Gąsiorek K., Krzyżyk D., Synowiec H. 2010: *Funkcje i struktura oraz język podręczników do kształcenia zawodowego. Przewodnik dla autorów i wydawców*, Warszawa.

Gębal P.E. 2009: *Od słowa do słowa toczy się rozmowa. Repetytorium leksykalne z języka polskiego jako obcego dla poziomów B1 i B2*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas", Kraków.

Gębal P.E. 2014: *Krakowska szkoła glottodydaktyki porównawczej na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej*, Księgarnia Akademicka, Kraków.

Grabias S. 1992: *Zasady minimalizacji zasobów leksykalnych dla potrzeb glottodydaktyki. Podstawowy zasób słów*, [w:] S. Grabias (red.), *Język polski jako język obcy*, „Komunikacja Językowa i Jej Zaburzenia", t. 4, Lublin, s. 93–113.

Iluk J. 2002: *Stopień trudności tekstów w podręcznikach szkolnych (na przykładzie geografii)*, [w:] M.T. Michalewska, M. Kisiel (red.), *Różne aspekty edukacji ingwistycznej dziecka. Problemy edukacji lingwistycznej. Teoria i praktyka edukacyjna w zmieniającej się Europie*, t. 2, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 18–29.

Jakubowicz-Bryx A. 2006: *Kompetencje leksykalne uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Bydgoszcz.

Janowska I., Lipińska E., Rabiej A., Seretny A., Turek P. (red.) 2011: *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Księgarnia Akademicka, Kraków (wyd. 2 – 2016).

Jaworski M. 1990: *Terminologia stosowana w programach i podręcznikach szkoły podstawowej*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Instytut Programów Szkolnych, Warszawa.

Kida J. 2002: *Aspekty kształcenia leksykalnego w edukacji szkolnej*, [w:] H. Synowiec (red.), *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej. Księga jubileuszowa dedykowana profesorowi Edwardowi Polańskiemu*, Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 141–150.

Kita M. 2002: *O „miejscach wspólnych" dydaktyki języka ojczystego i dydaktyki języka obcego*, [w:] H. Synowiec (red.), *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej. Księga jubileuszowa dedykowana profesorowi Edwardowi Polańskiemu*, Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 584–591.

Kliś M. 2000: *Znaczenie zasobu leksykalnego w procesie rozumienia tekstu*, „Przegląd Psychologiczny", t. 43, nr 1, s. 65–80.

Konopnicki J., Ziemba M. 1968: *Zadania (testy) słownikowe i ich zastosowanie*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków.

Kopeć U. 2000: *Rozwój słownictwa nazywającego uczucia w języku dzieci*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie, Rzeszów.

Kurcz I., Woronczak J., Lewicki A., Sambor J. 1974–1977: *Słownictwo współczesnego języka polskiego. Listy frekwencyjne*, t. 1: *Teksty popularnonaukowe*, 1974; t. 2: *Drobne wiadomości prasowe*, 1974; t. 3: *Publicystyka*, 1975; t. 4: *Proza artystyczna*, 1976; t. 5: *Dramat artystyczny*, 1977, Polska Akademia Nauk, Instytut Języka Polskiego, Warszawa.

Kurzowa Z. 1999: *Ilustrowany słownik podstawowy języka polskiego wraz z indeksem pojęciowym wyrazów i ich znaczeń*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas", Kraków.

Kurzowa Z., Zgółkowa H. 1992: *Słownik minimum języka polskiego*, Kantor Wydawniczy SAWW, Poznań.

Laskowska E. 1980: *Badania nad rozwojem słownika czynnego młodzieży w szkole średniej*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego" III, red. J. Kram, E. Polański, Katowice, s. 180–192.

Laufer B., Nation P. 1995: *Vocabulary Size and Use. Lexical Richness in L2 Written Production*, „Applied Linguistics", nr 16(3), s. 307–322.

Lew R. 2011: *Studies in dictionary use: Recent developments*, „International Journal of Lexicography", nr 24(1), s. 1–4.

Malendowicz J. 1965: *Ćwiczenia słownikowe w klasach V–VIII*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.

Mędak S. 2004: *Słownik odmiany rzeczowników polskich*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas", Kraków.

Mędak S. 2013: *Słownik form koniugacyjnych czasowników polskich*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas", Kraków.

Markowski A. 1992: *Leksyka wspólna różnym odmianom polszczyzny*, Wiedza o Kulturze, Wrocław.

Markowski A. 2008: *Kultura języka polskiego. Zagadnienia leksykalne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Martyniuk W. 1992: *Inwentarz intencjonalno-pojęciowy i tematyczny do nauczania języka polskiego jako obcego*, [w:] W. Miodunka (red.), *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*, nakł. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 140–156.

Martyniuk W. 2015: *Edukacyjna sprawność językowa w ujęciu działaniowym Rady Europy*, „LingVaria", nr 2, s. 69–80.

Martyniuk W. 2016: *Refleksyjne tłumaczenie tekstów jako sposób ukazywania twórczego charakteru kompetencji językowej*, [w:] E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 113–122.

Michéa R. 1950: *Vocabulaire et culture*, „Les Langues Modernes" XLVI, s. 227–232.

Miodunka W. 1980: *Teoria pól językowych. Społeczne i indywidualne ich uwarunkowania*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Kraków.

Miodunka W. 1992: *Programy nauczania polszczyzny. Próba syntezy badań z zakresu językoznawstwa stosowanego do nauczania języka polskiego jako obcego*, [w:] W. Miodunka (red.), *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*, nakł. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 13–34.

Miodunka W. 2012: *Badania słownictwa języka polskiego powiązane z nauczaniem języka polskiego jako obcego*, [w:] K. Choińska, M. Pachowicz (red.), *Mundus verbi. In Honorem Sophiae Cygal-Krupa*, Wydawnictwa Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Tarnowie, Wydawnictwo Diecezji Tarnowskiej Biblos, Tarnów, s. 632–645.

Miodunka W. 2013: *Glottodydaktyka polonistyczna w rozwoju nauczania i badań polszczyzny w latach 1950–2012*, [w:] A. Dunin-Dudkowska, A. Małyska (red.), *70 lat współczesnej polszczyzny. Zjawiska, procesy, tendencje. Księga jubileuszowa dedykowana profesorowi Janowi Mazurowi*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 681–710.

Miodunka W. 2016: *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Księgarnia Akademicka, Kraków.

Nation I.S.P. 2001: *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge University Press, Cambridge.

Okwiecińska A. 2007: *Wskaźniki czytelności podręczników dla szkół ponadpodstawowych a wskaźniki czytelności wypowiedzi uczniowskich na tle porównawczym*, [w:] H. Synowiec (red.), *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków, s. 109–127.

Nocoń J. 2009: *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole.

Nocoń J. 2013: *Styl dydaktyczny – styl dyskursu dydaktycznego*, [w:] E. Malinowska, J. Nocoń, U. Żydek-Bednarczuk (red.), *Style współczesnej polszczyzny. Przewodnik po stylistyce polskiej*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas", Kraków, s. 111–140.

Nocoń J. 2015: *Słowo – klucz do świata. O kompetencji leksykalnej gimnazjalistów*, wystąpienie na konferencji podsumowującej projekt „Dydaktyka literatury i języka polskiego w świetle nowej podstawy programowej", Warszawa 13–14.03.2015.

Państwowe Egzaminy Certyfikatowe z Języka Polskiego jako Obcego. Standardy wymagań egzaminacyjnych, Państwowa Komisja Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Warszawa 2003.

Pawłowska R. 2002: *Siatka podstawowych pojęć kształcenia językowego w szkole*, [w:] H. Synowiec (red.), *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej. Księga jubileuszowa dedykowana profesorowi Edwardowi Polańskiemu*, Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 49–56.

Polański E. 1975: *Z badań nad słownictwem dzieci i młodzieży*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego", nr 89, s. 107–137.

Polański E. 1977: *Testy słownikowe i ich zastosowanie w badaniach nad zasobem leksykalnym dzieci i młodzieży*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego" I, red. J. Kram, E. Polański, Katowice, s. 45–76.

Polański E. 1982: *Słownictwo uczniów. Problemy, badania, wnioski*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

Polański E., Przybyla O. 2002: *Odstępstwa od normy językowej u uczniów w zintegrowanym kształceniu językowym*, „Nauczyciel i Szkoła", nr 3–4, s. 185–195.

Polański E., Synowiec H. 1977: *Z badań nad błędami leksykalnymi uczniów*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego" I, red. J. Kram, E. Polański, Katowice, s. 77–104.

Polański E., Synowiec H. 1995: *Badania nad językiem uczniów i jego zróżnicowaniem*, [w:] R. Mrózek (red.), *Kultura – Język – Edukacja*, t. 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 167–176.

„Postscriptum Polonistyczne" 2012, nr 2(10): *Dydaktyka, glottodydaktyka – miejsca wspólne*, red. B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek.

Read J. 2000: *Assessing Vocabulary*, Cambridge University Press, Cambridge.

Rittel T. 1994: *Metodologia lingwistyki edukacyjnej. Rozwój języka*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie, Kraków.

Saloni Z. 1971: *Błędy językowe w pracach pisemnych uczniów liceum ogólnokształcącego. Próba analizy językoznawczej*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.

Schmitt N. 2010: *Researching Vocabulary: A Vocabulary Research Manual*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.

Schmitt N., Schmitt D. 2014: *A reassessment of frequency and vocabulary size in L2 vocabulary teaching*, „Language Teaching", nr 47(4), s. 484–503.

Seretny A. 1993: *A co to takiego? Obrazkowy słownik języka polskiego*, nakł. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków (wyd. 2 poszerzone i uzupełnione – 2003).

Seretny A. 1998: *Definicje i definiowanie*, Nomos, Kraków.

Seretny A. 2006: *Wskaźnik czytelności tekstu jako pomoc w określaniu stopnia jego trudności*, „Lingvaria", nr 2, s. 87–98.

Seretny A. 2011: *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych (z listami słownictwa najczęściej używanego w układzie gronowym)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Seretny A. 2015: *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Księgarnia Akademicka, Kraków.

Seretny A. 2016a: *Słownictwo polskie w ćwiczeniach dla obcokrajowców*, Wydawnictwo Prolog, Kraków.

Seretny A. 2016b: *Stopień trudności słowa, leksyka w perspektywie glottodydaktycznej*, „Języki Obce w Szkole", nr 1, s. 17–26.

Seretny A. (w druku): *Język szkolnej edukacji w perspektywie glottodydaktycznej – zarys problematyki*, „Postscriptum Polonistyczne".

Seretny A., Stefańczyk W. 2015: *Między słownikiem a gramatyką – słowotwórstwo w perspektywie glottodydaktycznej*, „Postscriptum Polonistyczne", nr 2(16), s. 45–62.

Sękowska E. 2002: *O języku prac pisemnych studentów polonistyki*, [w:] H. Synowiec (red.), *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej. Księga jubileuszowa dedykowana profesorowi Edwardowi Polańskiemu*, Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 531–538.

Sinclair J., Renouf A. 1988: *A Lexical Syllabus for Language Learning*, [w:] R. Carter, M. McCarthy (red.), *Vocabulary and Language Teaching*, Longman, London, s. 141–160.

Smoczyńska M., Haman E., Czaplewska E., Maryniak A., Krajewski G., Banasik N., Kochańska M., Łuniewska M. 2016: *Test Rozwoju Językowego TRJ*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.

Skarżyński M. 1989: *Mały słownik słowotwórczy języka polskiego dla cudzoziemców*, nakł. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Starz R. 2013: *Pola tematyczne opisu postaci w języku uczniów. Analiza lingwoedukacyjna*, Instytut Filologii Polskiej Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, Kielce.

Synowiec H. 1985: *Rozwój słownictwa nazywającego cechy osobowości w języku dzieci i młodzieży*, Uniwersytet Śląski, Katowice.

Szelc-Mays M. 1999: *Nowe słowa, stare rzeczy. Podręcznik do nauczania słownictwa języka polskiego. Poziomy: podstawowy i średni ogólny*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas", Kraków.

Szelc-Mays M., Rybicka E. 1997: *Słowa i słówka. Podręcznik do nauczania słownictwa i gramatyki dla początkujących*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas", Kraków.

Szybura A. 2016: *Nauczanie języka polskiego dzieci imigrantów, migrantów i reemigrantów*, „Języki Obce w Szkole", nr 1, s. 112–117.

Warchala J., Skudrzyk A. 2010: *Kultura piśmienności młodego pokolenia*, Uniwersytet Śląski, Oficyna Wydawnicza Wacław Walasek, Katowice.

Waring R. 2010: *Researching Vocabulary in Extensive Reading* (on-line: www.robwaring.org/presentations, dostęp: 18 grudnia 2017).

Zarębina M. 1956: *Kształtowanie się systemu językowego dziecka*, Wrocław.

Zarzeczny G. 2014: *Leksyka w ujęciu ilościowym (na materiale wybranych podręczników wrocławskich)*, [w:] A. Dąbrowska, U. Dobesz (red.), *40 lat wrocławskiej glottodydaktyki polonistycznej*, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław, s. 373–385.

Zgółka T. 1997: *O kształceniu językowym w szkole – kilka myśli co nie nowe*, „Polonistyka", nr 10, s. 331–334.

Zgółkowa H. 1983: *Słownictwo współczesnej polszczyzny mówionej. Lista frekwencyjna i rangowa*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań.

Zgółkowa H. 1992: *Dobór słownictwa do nauczania języka polskiego jako obcego*, [w:] W. Miodunka (red.), *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*, nakł. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 37–104.

Zgółkowa H. 2008: *Podstawowy słownik języka polskiego z zarysem gramatyki polskiej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań.

Zgółkowa H., Bułczyńska K. 1987: *Słownictwo dzieci w wieku przedszkolnym. Listy frekwencyjne*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań.

Zgółkowa H., Kurzowa Z. 2009: *Słownik minimum języka polskiego z zarysem gramatyki polskiej*, Kantor Wydawniczy SAWW, Poznań.

Żmigrodzki P. 2002: *Uwagi o strukturze artykułów hasłowych w kilku słownikach ortograficznych języka polskiego*, [w:] H. Synowiec (red.), *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej. Księga jubileuszowa dedykowana profesorowi Edwardowi Polańskiemu*, Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 250–257.

Żydek-Bednarczuk U. 2002: *Bibliografia prac Profesora Edwarda Polańskiego*, [w:] H. Synowiec (red.), *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej. Księga jubileuszowa dedykowana profesorowi Edwardowi Polańskiemu*, Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 22–34.

Summary

Lexical research in teaching/learning Polish as a foreign language and as a first one

Keywords: lexis, vocabulary research, lexical competence of a language user, teaching/learning Polish as a mother tongue, teaching/learning Polish as a foreign/second language.

The text elaborates on lexical research which either has made direct impact on teaching Polish as a first or a foreign language or has been specifically carried out so as to enhance effectiveness of language education. The explorations that help to determine the level of learners' lexical proficiency expected at a given stage of instruction or look for ways which facilitate learning, giving at the same time some insight into the nature of this process, are of key importance in applied linguistics. The level of users' lexical competence, irrespectively whether it is their first or foreign language, decides not only about the quality of their performance but also of its content richness.

MAŁGORZATA BANACH* | UNIWERSYTET JAGIELLOŃSKI, KRAKÓW

Rozumienie tekstu pisanego przez zdających egzamin certyfikatowy z języka polskiego jako obcego

Słowa kluczowe: język polski jako obcy, egzaminy certyfikatowe, rozumienie tekstów pisanych, glottodydaktyka porównawcza.

doi: http://dx.doi.org/10.31286/JP.98.2.4

1. Wprowadzenie

Przez wiele lat badania znajomości języka polskiego poza Polską koncentrowały się głównie na opanowaniu przez przedstawicieli Polonii systemu naszego języka (Miodunka 2013b: 66). W glottodydaktyce polonistycznej nowe perspektywy badawcze otworzyło uruchomienie w 2004 roku, na mocy nowelizacji z 30 kwietnia 2003 roku ustawy o języku polskim (Dz. U. z 2003 r. Nr 73, poz. 661), systemu państwowych egzaminów certyfikatowych z języka polskiego jako obcego, uznawanych za najistotniejszą na progu XXI wieku nowość w nauczaniu cudzoziemców naszego języka, jak również zjawisko bezprecedensowe w całych dziejach tego nauczania (Miodunka 2013b: 53–54, 66). Na tle rozmaitych form oceny znajomości języków obcych certyfikacje wyróżniają się między innymi wielką wartością symboliczną (Barni 2007: 333). Instytucjonalne potwierdzenie stopnia biegłości językowej posiada istotny wymiar społeczny (Vedovelli 2007: 12–14) i nierzadko wpływa na losy jednostek, stąd testy certyfikatowe zaliczane są do tzw. egzaminów doniosłych (Niemierko 1999: 248). Do egzaminów certyfikatowych z języka polskiego, przeprowadzanych w latach 2004–2015 na trzech poziomach zaawansowania: B1 (podstawowym), B2 (średnim ogólnym) i C2 (zaawansowanym), tylko w pierwszym jedenastoleciu istnienia certyfikacji przystąpiło ponad dziesięć tysięcy kandydatów[1].

Opanowanie fonetyki, gramatyki, leksyki i ortografii nie jest w nauce języka celem samym w sobie, o czym pamiętali twórcy certyfikacji, definiujący znajomość języka polskiego jako „umiejętność rozumienia współczesnej polszczyzny pisanej i mówionej oraz umiejętność używania języka polskiego w mowie i piśmie" (*Państwowe Egzaminy Certyfikatowe*... 2003: 11). Kształt egzaminu – w jego pięciu częściach sprawdzano kolejno: rozumienie ze słuchu, poprawność gramatyczną, rozumienie tekstów pisanych, pisanie i mówienie – zwiększył znaczenie sprawności językowych w nauczaniu obcokrajowców, a jednocześnie pozwalał na podjęcie

* malgorzata.banach@uj.edu.pl

1 Zob. http://certyfikatpolski.pl/ (dostęp: 14 grudnia 2017). Od 2016 r. egzaminy certyfikatowe przeprowadzane są w nieco innym, zreformowanym systemie, regulowanym nową ustawą o języku polskim oraz nowymi rozporządzeniami ministerialnymi.

badań nad stopniem opanowania tych sprawności przez osoby ubiegające się o certyfikat (Miodunka 2013a: 22; 2013b: 66)[2].

Ponieważ ekspozycja na język jest warunkiem rozwoju kompetencji uczących się, wśród sprawności (czy też w nowym ujęciu – działań) językowych bardzo ważną rolę w procesie nauki odgrywa recepcja pisemna, czyli rozumienie tekstów pisanych (zob. Janowska 2010: 568; Seretny, Lipińska 2005: 188; Chodkiewicz 2016: 71). Praktyka glottodydaktyczna pokazuje zarazem, że czytanie ze zrozumieniem niejednokrotnie jest dla uczących się zadaniem trudnym (Janowska 2010: 561; Czetwertyńska 2004: 48).

Niniejszy artykuł przedstawia w syntetyczny sposób wyniki badań przeprowadzonych przez autorkę w ramach pracy doktorskiej napisanej pod kierunkiem prof. dr. hab. Władysława Miodunki i obronionej w 2015 roku (zob. Banach 2015). Analizy te zmierzały do odpowiedzi na pytanie o umiejętności zdających egzamin certyfikatowy na poziomie B2[3] w latach 2005–2008 w zakresie czytania ze zrozumieniem w języku polskim, a także o sposób testowania rozumienia tekstów pisanych stosowany na tym egzaminie w badanym okresie[4]. Zachętą do podjęcia tej problematyki było zarówno przekonanie o znaczeniu sprawności czytania dla rozwoju znajomości języka, jak i konstatacja, że wśród zdających egzamin rozumienie tekstów pisanych, testowane w części C egzaminu, bywało w pewnych okresach sprawnością deficytową (Miodunka 2013a: 20; 2013b: 59). Badanie zostało jednak podjęte także z myślą o przyszłości, poszukiwanie nowych rozwiązań i ciągłe ulepszanie metod testowania stanowi bowiem integralną część ewolucji systemów certyfikatowych.

2. Rozumienie tekstów pisanych jako sprawność, proces i produkt. Poziomy rozumienia – zarys problematyki

Mówiąc o rozumieniu tekstów pisanych, warto pamiętać, że termin ten stosowany jest zarówno jako określenie pewnej ogólnej kompetencji, sprawności, którą użytkownicy języka opanowali na danym poziomie, jak i w odniesieniu do konkretnych jej przejawów podczas czynności czytania (Chodkiewicz 2016: 80). W analizach tej czynności można skupić się na procesie rozumienia zachodzącym w jej trakcie lub na jej produkcie, czyli stopniu zrozumienia przetwarzanego tekstu przez osobę czytającą (zob. Alderson 2005: 3–7; Chodkiewicz 2003; Koda 2010: 228–229; Pawłowska 1992: 14–41).

W definicjach procesu czytania akcentowana jest kompleksowa natura tego zjawiska o charakterze językowym i poznawczym (Krasowicz-Kupis 1999: 19; Dakowska 2001: 92–97; Piasecka 2000: 256; Alderson 2005: 1–3), wymagająca interdyscyplinarnego podejścia do jego badania i opisu (zob. Chodkiewicz 2016: 79–80; Pawłowska 1992: 18). Operacje zachodzące

2 Wyniki egzaminów certyfikatowych uwzględniła w swoich badaniach nad sprawnością rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym Adriana Prizel-Kania (2011). Materiał zgromadzony w procesie certyfikacji był też analizowany np. w badaniach porównawczych kompetencji polskich maturzystów i cudzoziemców zdających egzamin certyfikatowy na poziomie zaawansowanym (zob. Miodunka, Przechodzka 2006, 2007).

3 Do 2011 r. był to najczęściej wybierany poziom na egzaminach certyfikatowych z języka polskiego (zob. Miodunka 2013a: 18).

4 Badania nad sprawnością czytania w języku polskim jako obcym poza kontekstem certyfikacji prowadziły np. Tamara Czerkies (2012) i Dominika Bucko (2014).

w trakcie czytania dzieli się często na tzw. procesy wyższego i niższego rzędu. Pierwsze z nich polegają na identyfikacji znaków graficznych i rozpoznawaniu słów, przetwarzaniu informacji składniowych i budowaniu znaczenia na poziomie fraz i zdań (czasem wymienia się wśród tych procesów także aktywizację pamięci operacyjnej, umożliwiającej przetwarzanie danych); procesy wyższego rzędu z kolei związane są z konstruowaniem znaczenia na poziomie dyskursu, wyciąganiem wniosków, interpretacją przekazu (Grabe, Stoller 2002: 20; Grabe 2010; por. Chodkiewicz 2016: 80; Seretny 2010: 551–552; Piasecka 2011: 260–261). W powstających w różnych okresach modelach psycholingwistycznych procesu czytania odmiennie rozkładano akcenty, jeśli chodzi o kolejność i znaczenie poszczególnych poziomów przetwarzania oraz możliwość współdziałania między nimi. Obecnie sporą popularnością cieszą się modele zakładające ciągłą interakcję przetwarzania typu *dół-góra* (związanego z identyfikacją danych płynących z tekstu) i typu *góra-dół* (polegającego na wykorzystywaniu przez czytelnika posiadanej wiedzy, także tej uzyskanej już podczas lektury) (zob. Dakowska 2001: 100–105), choć jednocześnie coraz częściej powraca się do podkreślania roli sprawnego dekodowania w procesie rozumienia (zob. Grabe 2010: 102–103; Wolf i in. 2005: 456–457; Alderson 2005: 18, 20; Koda 2010: 39; Chodkiewicz 2016: 81).

W glottodydaktyce czytanie bywa opisywane (niejednokrotnie w nawiązaniu do teorii psycholingwistycznych) w kategoriach składających się na nie umiejętności cząstkowych (*sub skills*, *reading skills*)[5], co ma praktyczne znaczenie dla rozwijania i testowania tej sprawności. Testując recepcję pisemną, dużą wagę przykłada się do umiejętności określanych niekiedy odrębnym mianem poziomów rozumienia; warto również podkreślić, że zdecydowanie dominuje tu perspektywa rozumienia jako produktu, nie da się bowiem zaobserwować i ocenić procesów, które zachodzą w umyśle osób piszących test (zob. Alderson 2005: 7–9, 20; Chodkiewicz 2003)[6].

Przykłady poziomów rozumienia odnajdziemy w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (ESOKJ), którego autorzy wyliczają, że osoba czytająca może sięgać po tekst po to, by:
- ogólnie zrozumieć jego treść,
- uchwycić konkretne informacje,
- zrozumieć szczegółowo całą informację,
- wyciągnąć wnioski (ESOKJ 2003: 70).

Pierwsze trzy pozycje z powyższej listy funkcjonują również w literaturze przedmiotu pod nazwą rozumienia globalnego, selektywnego i szczegółowego (zob. Seretny, Lipińska 2005: 194, 201–202)[7]. Hanna Komorowska wśród umiejętności, jakie powinni opanować uczący się języka, wymienia dodatkowo „rozumienie wewnętrznej organizacji tekstu" oraz „umiejętność wydobycia i spożytkowania zdobytych informacji" (Komorowska 2002a: 144).

5 Analizując listy tych umiejętności tworzone przez poszczególnych autorów, można jednak dostrzec, że istnieje między nimi wiele różnic zarówno ilościowych, jak i jakościowych (zob. Banach 2015).

6 Zainteresowanie samym procesem czytania w glottodydaktyce wiąże się np. z badaniem i rozwijaniem strategii rozumienia tekstów czy form oceny alternatywnej (Chodkiewicz 2003; zob. Banach 2016).

7 Niekiedy rezygnuje się z dokonywania rozróżnień pomiędzy rozumieniem selektywnym i szczegółowym, mówi się wtedy o rozumieniu globalnym i szczegółowym (zob. Komorowska 2002a: 144).

Do tych koncepcji nawiązywali twórcy testów certyfikatowych z języka polskiego. Opis kompetencji oczekiwanej w zakresie rozumienia tekstów od zdających egzamin na poziomie B2 w analizowanym okresie odnaleźć można w *Standardach wymagań egzaminacyjnych* (*Państwowe Egzaminy Certyfikatowe*... 2003: 35), natomiast rozwinięcie opisu ze *Standardów*... i praktyczne wskazówki dla kandydatów przynosił dodatkowo zbiór zadań z czytania opublikowany na stronie internetowej certyfikacji[8]. W publikacji tej zaznaczono, że w części C egzaminu na poziomie średnim ogólnym testowaniu podlega rozumienie zasadniczej myśli tekstu (rozumienie globalne), wyszukiwanie i rozumienie konkretnych informacji (rozumienie selektywne), rozumienie pojedynczych słów bądź wyrażeń (rozumienie szczegółowe), a także „umiejętność śledzenia strukturalnej i narracyjnej spójności tekstu"[9].

3. Opis badań

3.1. Grupa badawcza

W latach 2005–2008 do egzaminu certyfikatowego z języka polskiego jako obcego na poziomie B2 przystąpiło 516 osób pochodzących z 35 krajów, w tym najwięcej z Polski (o certyfikat mogą ubiegać się obywatele polscy zamieszkali na stałe za granicą), Niemiec, Ukrainy i Stanów Zjednoczonych. Deklaracje kandydatów odnośnie do kraju pochodzenia wypadało jednak traktować z pewną ostrożnością[10]. Analiza danych na temat kraju i języka zdających pokazała dodatkowo, że 96 osób (blisko 19 procent badanych) jednocześnie identyfikowało się z Polską jako jedynym lub jednym z dwóch krajów oraz podało język polski jako jedyny język. Największa grupa zdających – 349 kandydatów (czyli niemal 68 procent badanych) – wskazała wyłącznie kraj inny niż Polska i język inny niż polski. Najmniejszą grupę (71 osób) tworzyli kandydaci, których deklaracje nie pozwalały zaliczyć ich do żadnej z powyższych grup[11].

Wśród zdających przeważały osoby młode i bardzo młode, gdyż niemal 82 procent kandydatów (422 osoby) to osoby w wieku poniżej 30 lat. Pozostali kandydaci to nieco częściej osoby w wieku 30–39 lat (ok. 11 procent) niż powyżej 40 lat (ok. 7 procent rozwiązujących test). Badana populacja składała się w zdecydowanej większości z kobiet (333 kobiety, czyli ponad 64 procent zdających).

3.2. Analizowany materiał

W badaniu analizie poddano teksty i oparte na nich zadania, które pojawiły się w 19 testach użytych w latach 2005–2008 w części C egzaminu certyfikatowego z języka polskiego jako obcego na poziomie B2, jak również testy jako całości oraz odpowiedzi udzielone w części C

8 Zbiór ten dostępny jest także pod adresem: http://certyfikatpolski.pl/dla-zdajacych/zbiory-zadan/ (dostęp: 10 marca 2018).

9 Zob. http://certyfikatpolski.pl/wp-content/uploads/2017/03/6_B2_RT.pdf, s. 3 (dostęp: 10 marca 2018).

10 Jak wskazuje W. Miodunka (2013a: 19), kandydaci podający podczas egzaminu jako kraj pochodzenia Polskę to zarówno Polacy mieszkający za granicą, związani bardziej z naszym krajem niż z miejscem osiedlenia, jak i obcokrajowcy zamieszkali w Polsce, identyfikujący się z nowym miejscem zamieszkania.

11 Byli to zdający o polskiej identyfikacji (lub osoby, które podały Polskę jako jedno z dwóch państw) wskazujący język inny niż polski albo język polski jako jeden z dwóch języków, a także osoby wskazujące kraj inny niż Polska, ale deklarujące posługiwanie się językiem polskim.

przez zdających, utrwalone na 516 arkuszach egzaminacyjnych (zob. tab. 1). Dodatkowy materiał stanowiło 50 arkuszy testowych wypełnionych przez grupę kontrolną, złożoną z rodzimych użytkowników języka polskiego zamieszkałych i kształcących się w Polsce.

Jednym z celów przyświecających autorom ESOKJ było umożliwienie Europejczykom „porównywania i wzajemnego uznawania kwalifikacji językowych" (ESOKJ 2003: 17). Twórcy polskiej certyfikacji odwoływali się do opisów biegłości językowej zawartych w ESOKJ oraz do standardów grupy ALTE, stowarzyszenia skupiającego europejskie instytucje zajmujące się testowaniem znajomości języków narodowych.

Ten szerszy kontekst miał wpływ na przyjęcie w badaniu podejścia porównawczego[12]. W analizie tłem dla polskiego materiału stały się analogiczne testy rozumienia tekstów pisanych z języka angielskiego i włoskiego, pochodzące z egzaminów certyfikatowych: *First Certificate in English* (FCE) oraz *Certificato di Conoscenza della Lingua Italiana Livello 3* (CELI 3). Oba te egzaminy, podobnie jak państwowy egzamin z języka polskiego jako obcego na poziomie średnim ogólnym, oznaczane są jako reprezentujące poziom 3 skali ALTE, który odpowiada poziomowi B2 w ESOKJ.

Do analizy porównawczej wybrano cztery testy angielskie z części *Reading* egzaminu FCE i cztery testy włoskie z części *Comprensione della lettura* egzaminu CELI 3. Siedem testów miało taki format, jaki obowiązywał na tych egzaminach m.in. w latach 2005–2008, jeden test natomiast stanowił przykład formuły stosowanej na egzaminie Cambridge w latach 2008–2014.

Badanie w zasadniczej części dotyczyło sytuacji zastanej, a podstawowy materiał, który poddano analizie, został pierwotnie wytworzony w procesie certyfikacji znajomości języka, a więc w innym celu niż na potrzeby tego badania. Czynniki te miały wpływ na dobór procedur badawczych i sposób interpretacji wyników.

Tabela 1. Analizowany materiał

EGZAMIN	PL-B2	FCE	CELI 3
Liczba testów	19 testów z części C egzaminu	4 testy z części *Reading*	4 testy z części *Comprensione della lettura*
Liczba tekstów stanowiących podstawę zadań	– 26 dłuższych tekstów – 76 tekstów o długości akapitu – dwa zestawy pojedynczych napisów	15	16
Liczba zadań	– 36 zadań – 94 samodzielne jednostki testu typu „wielokrotny wybór"	15	16
Liczba wypełnionych arkuszy	– 516 arkuszy egzaminacyjnych – 50 arkuszy testowych wypełnionych przez grupę kontrolną	____	____

12 Podobny charakter miały analizy A. Prizel-Kani (2011).

3.3. Procedury badawcze

Badanie miało charakter wieloetapowy, stworzenie aparatu badawczego – wykorzystującego zarówno metody jakościowe, jak i ilościowe – wymagało odwołania się do polskich i zagranicznych publikacji z zakresu glottodydaktyki (ze szczególnym uwzględnieniem opracowań na temat testowania znajomości języka) oraz językoznawstwa[13].

Pierwszym etapem badania była analiza porównawcza tekstów polskich i zagranicznych pojawiających się w analizowanych testach, mająca na celu udzielenie odpowiedzi na pytanie o: ich rodzaj i obecność w teście informacji na ich temat (takich jak: tytuł, źródło, autor, data publikacji), ich długość, tematykę, stopień zanurzenia w lokalnym kontekście kulturowym, dominujące funkcje, stopień złożoności składniowej oraz warstwę leksykalną. Za wskaźnik złożoności syntaktycznej analizowanych tekstów przyjęto średnią liczbę wyrazów w zdaniu[14]. Obliczono także odsetek zdań złożonych w poszczególnych grupach tekstów. Przedmiotem analizy leksykalnej było przede wszystkim słownictwo tekstów polskich. W badaniu za punkt odniesienia przyjęto listy uporządkowane metodą gron wyrazowych w trzech przedziałach częstości przez Annę Seretny (2011). W ramach analizy sprawdzano, jaki odsetek słów w tekstach pochodził spoza tych list. Aby dokładniej je scharakteryzować pod względem leksykalnym, wskazano również procentowy udział w tekstach nazw własnych i ich derywatów. Odsetek nazw własnych obliczono też dla tekstów zagranicznych.

Kolejny etap stanowiła prowadzona w ujęciu porównawczym analiza jakościowa zadań, w której trakcie zwrócono uwagę m.in. na zastosowane w nich typy jednostek, liczbę jednostek w zadaniach, specyficzne cechy konstrukcji zadań i testowane poziomy rozumienia. Analiza jakościowa polskich i zagranicznych testów jako całości miała zaś na celu opis i porównanie: ich budowy, łącznej długości tekstów, czasu przeznaczonego na rozwiązanie komponentu, sposobu formułowania instrukcji, przyjętej punktacji oraz stosowanego typu oceniania.

Do ustalenia kompetencji badanej populacji w zakresie rozumienia tekstów pisanych posłużyła analiza statystyczna odpowiedzi udzielonych przez badaną grupę zdających w części C egzaminu certyfikatowego z języka polskiego jako obcego na poziomie B2. Analizę przeprowadzono na poziomie komponentu, zadań i ich jednostek. Średnie wyniki kandydatów w części C zestawiono ponadto z ich średnimi rezultatami uzyskanymi w pozostałych komponentach egzaminu. W tej fazie badania zasadniczą rolę odgrywała analiza ilościowa polskich zadań. Za jedną z ważniejszych miar przyjęto wskaźnik łatwości[15]. Poszukiwano odpowiedzi na pytanie o czynniki wpływające na trudność zadań dla zdających. W identyfikacji tych czynników pomocna była również analiza na poziomie jednostek tworzących zadania. Dotyczyła

13 Były to m.in.: *Standardy wymagań egzaminacyjnych* (*Państwowe Egzaminy Certyfikatowe*... 2003); *Listy zagadnień kontrolnych do analizy testów biegłości językowej* 2004; ESOKJ 2003; *Przewodnik dla autorów zadań do testów językowych* 2004; Bachman 1990; Bachman, Palmer 2000; Alderson 2005; Weir 2005; Komorowska 2002b; Seretny 2004, 2011; Żydek-Bednarczuk 2005; Prizel-Kania 2011.

14 Bardziej złożone wskaźniki czytelności tekstu nie mogły być jednocześnie zastosowane do analizy wszystkich trzech grup tekstów.

15 Wyraża on stosunek liczby punktów zdobytych w zadaniu/jednostce przez osoby rozwiązujące test do maksymalnej liczby punktów, którą grupa ta mogła uzyskać w danym zadaniu/jednostce, i przyjmuje wartości od 0 do 1 (zob. Niemierko 1999: 152–153).

ona zadań rozwiązywanych przez grupy liczące przynajmniej dziesięć osób. W badaniu dla jednostek takich zadań obliczone zostały wskaźnik łatwości oraz licznik wszystkich błędnych odpowiedzi i braku odpowiedzi; w opisie skoncentrowano się na jednostkach, które okazały się dla rozwiązujących je kandydatów najtrudniejsze, oraz na błędnych odpowiedziach o dużej frekwencji.

Analizując arkusze egzaminacyjne, poszukiwano także odpowiedzi na pytanie o to, które jednostki różnicowały lepiej i gorzej czytających. Ze względu na specyfikę badanego materiału badanie mocy różnicującej jednostek przeprowadzono dla dwóch testów. Wskaźnik mocy różnicującej jednostek został obliczony za pomocą metody E1-3.

Ostatnim etapem analizy była weryfikacja niektórych danych przez badanie w grupie kontrolnej, złożonej z rodzimych użytkowników języka polskiego zamieszkałych w Polsce. W badaniu tym wzięło udział 50 uczniów z dwóch klas maturalnych I Liceum Ogólnokształcącego w Bochni. W badaniu kontrolnym użyte zostały dwa testy złożone z 40 jednostek; każdy z testów wypełniało 25 osób. Na ich rozwiązanie maturzyści mieli – podobnie jak zdający egzamin – 45 minut. Testy zawierały w sumie osiem zadań (były to całe zadania egzaminacyjne lub ich fragmenty), które z różnych względów okazały się trudne dla ubiegających się o certyfikat; w obu testach znalazły się pewne zadania wspólne, pełniące funkcję kotwiczącą. Analiza wyników na poziomie zadań i ich jednostek miała dostarczyć dodatkowych wskazówek, pozwalających wnioskować pośrednio o źródłach trudności, jakie podczas pracy z testem mogli napotkać zdający egzamin. Maturzystów poproszono ponadto o subiektywną ocenę trudności rozwiązywanych zadań.

4. Wyniki przeprowadzonych badań

4.1. Wyniki analizy tekstów

Najważniejszym źródłem tekstów polskich, które w latach 2005–2008 pojawiły się w części C egzaminu certyfikatowego na poziomie B2, była prasa (lub Internet), co zbliża polskie egzaminy do testów włoskich i angielskich. Wyłącznie na polskim egzaminie testowano rozumienie pojedynczych napisów i tekstów o długości akapitu. W odróżnieniu od autorów zagranicznych autorzy zadań polskich – zwłaszcza na początku objętego badaniem okresu – sięgali między innymi do krótkich tekstów użytkowych (np. reklam, horoskopów, informacji na etykietach). W analizowanym materiale znalazły się również fragmenty książek, w tym fragmenty literackie, w korpusie tekstów polskich odgrywały one jednak niewielką rolę.

Inaczej niż w wypadku testów zagranicznych, gdzie standardem było zamieszczanie tekstów wraz z tytułem oraz podanie ogólnej informacji na temat rodzaju tekstu (w testach FCE) albo jego pełnego adresu bibliograficznego (w testach CELI 3), teksty pojawiające się w analizowanych testach polskich opisywane były dość niekonsekwentnie (od braku jakichkolwiek informacji przez podanie samego tytułu aż do umieszczenia pod tekstem notki bibliograficznej).

Autorzy polskiego systemu certyfikatowego przyjęli rozwiązanie polegające na sprawdzaniu w jednym teście rozumienia większej liczby tekstów różnej długości (zob. tab. 2). Na egzaminach angielskim i włoskim testowano natomiast rozumienie niewielkiej liczby stosunkowo

długich tekstów. Porównanie długości tekstów polskich i zagranicznych wykazało, że nawet dłuższe teksty polskie (średnio liczyły one nieco ponad 272 wyrazy) były zdecydowanie krótsze od tekstów angielskich oraz na ogół krótsze od tekstów włoskich (ich średnia długość to odpowiednio: ok. 600 i 421 wyrazów).

Tabela 2. Długość analizowanych tekstów – ujęcie zbiorcze

TEKSTY Z EGZAMINU		ŚREDNIA LICZBA WYRAZÓW W TEKŚCIE	MINIMALNA LICZBA WYRAZÓW	MAKSYMALNA LICZBA WYRAZÓW
PL-B2	Napisy	4,5	2	12
	Akapity	42,9	14	72
	Dłuższe teksty	272,4	94	407
FCE		599,7	498	695
CELI 3		421,4	231	733

W tekstach polskich pojawiały się także zdania statystycznie krótsze od zdań w tekstach zagranicznych (różnica ta dla tekstów dłuższych wynosiła ok. 6 wyrazów) (zob. tab. 3). W porównaniu z tekstami angielskimi i włoskimi materiał polski charakteryzował się również zdecydowanie mniejszym procentowym udziałem zdań złożonych (było ich w dłuższych tekstach polskich 48,5 procent, natomiast w materiale angielskim i włoskim odpowiednio: 69 i 66 procent). Może to wskazywać, że teksty polskie były w większym stopniu modyfikowane i upraszczane składniowo na potrzeby zadań.

Analiza tekstów polskich ujawniła, że poruszają one problematykę należącą do wielu kręgów tematycznych (pod tym względem podobne były do nich teksty włoskie, podczas gdy teksty angielskie koncentrowały się wyraźniej wokół kilku zagadnień). Teksty polskie okazały się jednak bardziej abstrakcyjne i mniej osobiste od tekstów angielskich i włoskich, duże znaczenie miała też w wypadku wielu z nich funkcja informacyjna, podczas gdy w swobodniejszych pod względem struktury tekstach zagranicznych częściej prezentowano osobiste przekonania bohaterów i autora, co sprawiało, że częściej dochodziła w nich do głosu funkcja ekspresywno-emocjonalna. W każdej grupie tekstów pojawiły się wypowiedzi o dominującej funkcji impresywnej. Wśród tekstów angielskich trafiały się też dłuższe fragmenty literackie o dominującej funkcji estetycznej.

Wśród tekstów polskich były zarówno fragmenty neutralne kulturowo, jak i fragmenty mocno osadzone w kulturze i realiach polskich. Realia odnaleźć można było przede wszystkim w nagłówkach prasowych i tekstach o długości akapitu, podczas gdy dłuższe teksty podejmowały często tematy należące do kultury wysokiej, a ich bohaterowie to zwykle Polacy reprezentujący świat literatury, nauki, sztuki. Pod względem obecności elementu kulturowego teksty polskie bliższe były tekstom włoskim, te ostatnie jednak koncentrowały się na realiach życia

włoskiego, a ich bohaterami byli głównie zwykli mieszkańcy Półwyspu Apenińskiego. Duża różnica występowała natomiast między tekstami polskimi a angielskimi, gdyż w tych ostatnich przedstawiano przeważnie zwykłych Brytyjczyków lub znane postacie należące do świata popkultury; teksty angielskie cechowały się przy tym na ogół największą neutralnością kulturową w całym analizowanym materiale. Obserwacje na temat warstwy kulturowej tekstów potwierdziła analiza leksykalna – w tekstach angielskich procentowy udział nazw własnych był niższy niż w tekstach polskich czy włoskich (zob. tab. 4).

Tabela 3. Złożoność składniowa analizowanych tekstów – ujęcie zbiorcze

TEKSTY Z EGZAMINU		ŚREDNIA LICZBA WYRAZÓW W ZDANIU	ODSETEK ZDAŃ ZŁOŻONYCH W POSZCZEGÓLNYCH GRUPACH TEKSTÓW
PL-B2	Napisy	4,5	9%
	Akapity	12,5	53%
	Teksty dłuższe	10,5	48,5%
FCE		16,5	69%
CELI 3		16,7	66%

Tabela 4. Udział nazw własnych w analizowanych tekstach – ujęcie zbiorcze

TEKSTY Z EGZAMINU		NAZWY WŁASNE (%)
PL-B2	Napisy	5
	Akapity	3,6
	Teksty dłuższe	3,7
FCE		2,4
CELI 3		3,7

Jeśli chodzi o obecność wyrazów spoza list leksykalnych zaproponowanych przez A. Seretny, analiza trzech grup polskich tekstów (pojedynczych napisów, tekstów o długości akapitu i dłuższych tekstów) wykazała, że w każdej z tych grup po wyłączeniu z obliczeń nazw własnych i ich derywatów słowa o niskiej frekwencji stanowiły kilkanaście procent słownictwa (zob. tab. 5)[16].

16 W większości dłuższych tekstów traktowanych indywidualnie wyrazy spoza trzech przedziałów częstości pokrywały ponad 10 procent tekstu (w kilku tekstach było to nawet ponad 20 procent), choć po odjęciu nazw własnych i ich derywatów proporcja ta ulegała czasem zmianie.

Za element przyczyniający się do zwiększenia trudności badanych tekstów należy uznać obecne w nich wyrażenia idiomatyczne, natomiast internacjonalizmy czy wyrazy spokrewnione słowotwórczo ze słowami pojawiającymi się na listach leksykalnych mogły być postrzegane przez część kandydatów jako łatwiejsze, niż sugerowałyby to wyłącznie dane liczbowe.

Tabela 5. Procentowy udział słów o niskiej frekwencji w tekstach polskich – ujęcie zbiorcze

GRUPA TEKSTÓW	SŁOWNICTWO SPOZA TRZECH PRZEDZIAŁÓW CZĘSTOŚCI (%)	SŁOWNICTWO SPOZA TRZECH PRZEDZIAŁÓW CZĘSTOŚCI BEZ NAZW WŁASNYCH (%)
Napisy	21	16
Akapity	17,2	13,6
Dłuższe teksty	14,7	11

4.2. Wyniki analizy jakościowej zadań i testów

W każdym z analizowanych w badaniu systemów certyfikatowych przyjęto nieco odmienne rozwiązania w zakresie testowania sprawności rozumienia tekstów pisanych. Największą różnorodnością pod względem wykorzystywanych technik testujących charakteryzował się analizowany materiał polski (pojawiło się w nim sześć typów zadań), a najmniejszą – włoski (przy konstruowaniu testów stosowano jedynie trzy techniki) (zob. tab. 6). Podobnie jak zadania angielskie, wszystkie zadania polskie opierały się na pytaniach zamkniętych, wymagających od kandydatów nie samodzielnego formułowania odpowiedzi, lecz jej wyboru (pytania otwarte znalazły się natomiast w testach włoskich).

Jeśli chodzi o materiał polski, często te same zadania pojawiały się w co najmniej dwóch testach (wprowadzano do nich również poprawki). Modyfikacje dokonywane przez autorów polskich testów w kolejnych latach analizowanego okresu polegały także na rezygnacji z pewnego typu jednostek czy sięgnięciu po inne techniki testujące.

Tabela 6. Techniki testujące rozumienie tekstów pisanych w testach PL-B2, FCE i CELI 3

EGZAMIN	PL-B2	FCE	CELI 3
Typ jednostek testu	– Wielokrotny wybór informacyjny – Prawda/fałsz/brak informacji (P/F/BI) – Wielokrotny wybór leksykalny – Luki zdaniowe – Ustalanie kolejności – Dobieranie	– Wielokrotny wybór informacyjny – Luki zdaniowe – Dobieranie – Dobieranie wielokrotne	– Wielokrotny wybór informacyjny – Dobieranie wielokrotne – Krótka odpowiedź

Porównanie zadań polskich z zadaniami angielskimi i włoskimi tego samego typu wykazało, że często tej samej techniki testującej w różnych systemach używano w nieco odmienny sposób, sprawdzając za jej pomocą na przykład różne poziomy rozumienia. Tylko w testach polskich pojawił się ponadto typ zadania ukierunkowany bezpośrednio na testowanie znajomości leksyki (zadania z jednostkami typu „wielokrotny wybór leksykalny"). Zadania polskie różniły się nie tylko od swoich zagranicznych odpowiedników, niejednorodne wewnętrznie (np. pod względem liczby jednostek w zadaniu, liczby opcji do wyboru w jednostce, konkretnych rozwiązań technicznych czy graficznych) okazały się również poszczególne grupy analizowanych zadań polskich. W porównaniu z polskim materiałem niektóre typy zadań angielskich i włoskich wykazywały większą jednorodność konstrukcyjną.

W materiale polskim znajdowały się zadania testujące rozumienie globalne akapitów, rozumienie konkretnych informacji zawartych w tekstach, rozumienie na poziomie pojedynczych wyrażeń i struktur, a także umiejętność śledzenia struktury tekstu. Inaczej niż na egzaminie FCE testowaniu nie podlegało rozumienie dłuższych tekstów jako całości, określanie ich tonu czy intencji autora. Zbliżało to zadania polskie do zadań włoskich, które również nie zawierały pytań tego typu.

Niewielka długość tekstów stanowiących podstawę polskich zadań oraz stosunkowo duża liczba jednostek w zadaniach sprzyjały dokładnej lekturze tekstów. Analizowane zadania zagraniczne opierały się zwykle na tekstach dłuższych od tekstów polskich i składały się na ogół z mniejszej liczby jednostek niż zadania polskie. Mogło to zachęcać kandydatów do bardziej strategicznej lektury – np. szybkiego przeszukiwania tekstu w celu znalezienia potrzebnej informacji.

Tabela 7. Wyniki analizy komponentów – ujęcie zbiorcze

EGZAMIN	PL-B2	FCE	CELI 3
Liczba zadań	4 lub 5	4 (1996–2008) 3 (2008–2014)	4 (w 3 sekcjach)
Liczba jednostek	40	35 (1996–2008) 30 (2008–2014)	23
Czas przeznaczony na rozwiązanie testu	45 minut	75 minut (1996–2008) 60 minut (2008–2014)	Czytanie i pisanie: 135 minut
Średnia długość testu	1178 wyrazów	2249 wyrazów	1686 wyrazów

W odróżnieniu od testów czytania z egzaminów FCE i CELI 3 polski komponent sprawdzający rozumienie tekstów pisanych nie miał stałego schematu. Analizowane testy polskie i zagraniczne składały się z podobnej liczby części i zadań (zob. tab. 7). Komponent polski od zagranicznych odróżniały: krótszy czas przeznaczony na jego rozwiązanie, większa liczba

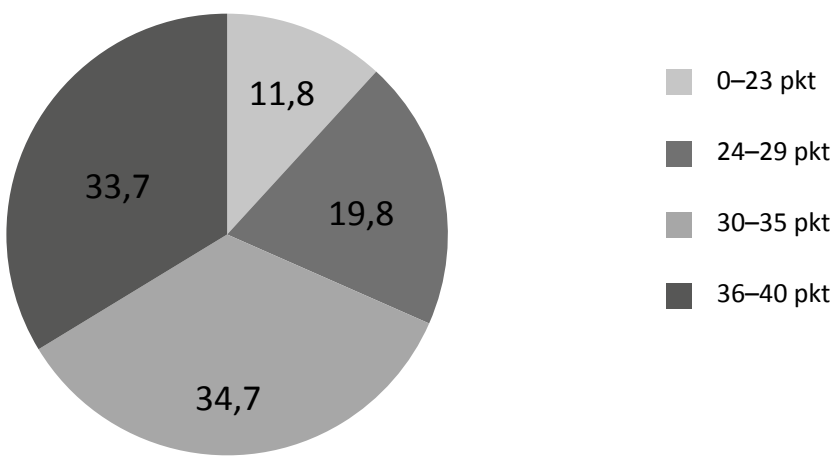
jednostek, mniejsza łączna długość tekstów w teście, identyczna punktacja wszystkich jednostek, brak ważenia wyników oraz większa transparentność oceniania (tylko w polskich testach podawano zawsze informacje na temat punktacji poszczególnych zadań). Instrukcje do zadań i przykłady obecne w testach polskich były bardziej związane z tekstem niż instrukcje i przykłady w testach włoskich, ale nie wprowadzały w kontekst w równym stopniu jak instrukcje do zadań z egzaminu FCE.

4.3. Wyniki analizy odpowiedzi zdających

Analiza odpowiedzi kandydatów na poziomie komponentu wykazała, że większość badanych dobrze lub bardzo dobrze opanowała sprawność czytania. W analizowanym materiale dominowały prace dobre i bardzo dobre (zob. wykres 1). Ponad 68 procent badanych uzyskało wynik powyżej 30 punktów, z czego w przedziale 36–40 punktów zmieściło się niemal 34 procent prac. Prace w przedziale punktowym 24–29 to z kolei około 20 procent arkuszy.

Mimo że rozumienie tekstów pisanych było w badanej grupie sprawnością opanowaną na ogół dobrze i bardzo dobrze, to znalazła się w tej populacji pewna liczba kandydatów, których kompetencja w tym zakresie okazała się niska i nie pozwoliła na zdanie egzaminu[17]. Czytanie było drugą po poprawności gramatycznej częścią egzaminu z największą liczbą prac niedostatecznych. Prace poniżej progu zaliczenia, wynoszącego 24 punkty, stanowiły blisko 12 procent wszystkich analizowanych arkuszy.

Wykres 1. Procentowy rozkład wyników badanej grupy w poszczególnych przedziałach punktowych



17 Warunkiem zaliczenia egzaminu było uzyskanie co najmniej 60 procent możliwych do zdobycia punktów w każdym z jego pięciu komponentów.

Tabela 8. Wyniki badanej grupy na poziomie komponentu – zestawienie podstawowych danych statystycznych

ROK	ŚREDNIA LICZBA PUNKTÓW	ODCHYLENIE STANDARDOWE	MEDIANA	NAJNIŻSZY WYNIK	NAJWYŻSZY WYNIK	NAJCZĘSTSZY WYNIK
2005	32,2	7,1	35	11	40	37
2006	33,4	5,6	35	11	40	38
2007	29,5	6,2	30	14	39	34
2008	31,5	6,6	34	2	39	36
2005–2008	31,6	6,4	33,5	2	40	36

Średnia arytmetyczna wyników we wszystkich analizowanych testach łącznie wyniosła 31,6 pkt, mediana – 33,5 pkt, a najczęściej uzyskiwany przez kandydatów rezultat to 36 pkt (zob. tab. 8). W skali całego analizowanego okresu w certyfikatowym teście rozumienia tekstów pisanych statystycznie najlepsi okazali się kandydaci przystępujący do egzaminu w roku 2005 i 2006 (ich średnia to odpowiednio: 32,2 oraz 33,4 pkt). Nieco gorszy wynik (średnio 31,5 pkt) uzyskała grupa zdająca egzamin w 2008 roku, najgorsze rezultaty osiągnęli natomiast zdający w 2007 roku (średnio tylko 29,5 pkt), w którym czytanie było na poziomie B2 jedną z dwóch najsłabiej opanowanych sprawności. Tendencje typowe dla całości analizowanego czterolecia najlepiej odzwierciedlały wyniki ubiegających się o certyfikat w 2008 roku.

Biorąc pod uwagę średnie wyników uzyskanych przez badaną grupę w poszczególnych częściach egzaminu (zob. tab. 9), rozumienie tekstów pisanych okazało się w łącznym zestawieniu za lata 2005–2008 sprawnością statystycznie trudniejszą niż mówienie i rozumienie ze słuchu, ale łatwiejszą od poprawności gramatycznej i redakcji tekstów (pozycja ta jednak nie była identyczna w poszczególnych latach objętych badaniem).

Tabela 9. Średnia wyników w poszczególnych częściach egzaminu certyfikatowego na poziomie B2 w latach 2005–2008[18]

CZĘŚĆ EGZAMINU	RS	PG	RT	P	M
Średnia liczba punktów	32	30,5	31,6	30,1	33,3

Zdający o polskiej identyfikacji (wskazujący Polskę jako swój kraj i język polski jako jedyny język) mieli nad kandydatami o identyfikacji cudzoziemskiej pewną przewagę (zob. tab. 10), ale w skali całego badanego okresu różnice wyników w obu tych grupach nie były znaczne

18 Przedstawione w tabeli 9 wyniki z pozostałych części egzaminu zostały obliczone na podstawie danych udostępnionych przez sekretariat ówczesnej Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego. W tabeli przyjęto następujące oznaczenia kolejnych komponentów egzaminu: RS – Rozumienie ze słuchu, PG – Poprawność gramatyczna, RT – Rozumienie tekstów pisanych, P – Pisanie, M – Mówienie.

(przykładowo różnica średnich wyniosła 0,6 pkt, wyniki cudzoziemców charakteryzowały się jednak większym rozproszeniem). Rezultaty te można interpretować w rozmaity sposób. Przede wszystkim należy pamiętać, że nie ma możliwości ustalenia, w jakim wieku wyjechały z kraju osoby wpisujące w odpowiednich rubrykach ankiety Polskę i język polski czy w jakim języku odebrały one wykształcenie. Część kandydatów o cudzoziemskiej identyfikacji narodowej i językowej to z kolei osoby polskiego pochodzenia – sam ten fakt nie przesądza o dobrej znajomości języka polskiego, jakkolwiek w sprzyjających okolicznościach mógł stanowić znaczne ułatwienie. Nie można jednak również pomniejszać sukcesu kandydatów, którzy uzyskali wysokie wyniki na egzaminie, nie będąc Polakami ani nie posiadając polskich korzeni.

Na tym tle statystycznie gorzej wypadali kandydaci z grupy trzeciej – najbardziej niejednorodnej i o najmniej jednoznacznej identyfikacji. Wydaje się, że znaczna ich część to osoby urodzone lub wychowane za granicą, mające wprawdzie polskie pochodzenie, ale znające język polski nieco słabiej.

Tabela 10. Wyniki uzyskane w teście przez osoby o polskiej identyfikacji wskazujące język polski jako jedyny język na tle wyników pozostałych grup

DANE	GRUPA			RAZEM
	POLSKA IDENTYFIKACJA I JĘZYK POLSKI JAKO JEDYNY JĘZYK	NIEPOLSKA IDENTYFIKACJA I JĘZYK/JĘZYKI INNY/INNE NIŻ POLSKI	INNI	
Liczba osób	96	349	71	516
Średnia liczba punktów	32,2	31,6	30,8	31,6
Odchylenie standardowe	5,9	6,5	6,9	6,4

Bardziej szczegółowy obraz kompetencji badanych przyniosła analiza odpowiedzi udzielonych przez nich w poszczególnych zadaniach i ich jednostkach. Wskaźnik łatwości 20 spośród 36 analizowanych zadań (zob. tab. 11) wynosił mniej niż 0,8, przy czym najliczniejszą grupę stanowiły zadania o wskaźniku łatwości w granicach 0,7–0,79 (było ich 15), natomiast dla pięciu najtrudniejszych zadań wskaźnik ten mieścił się w przedziale 0,5–0,69. Wskaźnik łatwości w granicach 0,8–0,89 miało aż 14 zadań (była to więc druga co do wielkości grupa), a tylko dwa – wyższy. Interpretacja wyników była w pewnym stopniu utrudniona, gdyż analizowane zadania w opisywanym okresie rozwiązywały różne grupy zdających, zależnie od testu, w którym zostały wykorzystane[19].

Rozważając kwestię zależności między stosowaną metodą testowania a wynikami zdających, zaobserwowano jednak pewne tendencje, chociaż nie stanowiły one bezwyjątkowych

19 Aby trafnie ocenić umiejętności kandydatów (a pośrednio czynniki wpływające na trudność poszczególnych zadań), ustalano m.in., jakie wyniki uzyskała konkretna grupa na tle innych grup w zadaniach wspólnych dla różnych testów (tzw. zadaniach kotwiczących).

reguł. Większość zadań z jednostkami na dobieranie i typu „prawda/fałsz/brak informacji" miała wskaźnik łatwości niższy niż 0,8 (po dwa zadania z obu tych grup znalazły się jednocześnie wśród pięciu zadań o najniższej rozwiązalności). W grupie zadań z jednostkami wielokrotnego wyboru leksykalnego przewaga liczbowa zadań o wskaźniku łatwości niższym niż 0,8 była nieznaczna[20], natomiast wśród zadań z lukami zdaniowymi i zadań z jednostkami na ustalanie kolejności (wymagających uporządkowania rozsypanych fragmentów tekstu) dominowały takie, których rozwiązywalność wynosiła przynajmniej 80 procent.

Tabela 11. Wskaźnik łatwości analizowanych zadań – ujęcie zbiorcze

PRZEDZIAŁ WSKAŹNIKA ŁATWOŚCI (FI)	0–0,49	0,5–0,69	0,7–0,79	0,8–0,89	0,9–1
Liczba zadań	0	5	15	14	2

W większości typów zadań zdecydowanie dominowały jednostki o wskaźniku łatwości wynoszącym co najmniej 0,8 (zob. tab. 12). Jedynie w zadaniach typu „prawda/fałsz/brak informacji" i w zadaniach na dobieranie liczba jednostek w przedziale łatwości 0,8–1 nie przekroczyła 50 procent. W najniższym przedziale wskaźnika łatwości 0–0,49 znalazł się pewien odsetek jednostek typu „prawda/fałsz/brak informacji", jednostek na dobieranie i pytań typu „wielokrotny wybór informacyjny".

Tabela 12. Rozkład jednostek poszczególnych typów w kolejnych przedziałach wskaźnika łatwości

TYP ZADANIA	LICZBA ANALIZOWANYCH JEDNOSTEK	ODSETEK JEDNOSTEK W PRZEDZIAŁACH ŁATWOŚCI			
		0–0,49	0,5–0,69	0,7–0,79	0,8–1
Wielokrotny wybór informacyjny	94	6,4%	9,6%	13,8%	70,2%
P/F/BI	53	13,2%	18,9%	20,7%	47,2%
Wielokrotny wybór leksykalny	45	0%	8,9%	28,9%	62,2%
Luki zdaniowe	30	0%	6,7%	23,3%	70%
Ustalanie kolejności	40	0%	15%	12,5%	72,5%
Dobieranie	90	7,8%	25,5%	18,9%	47,8%

W analizowanym okresie kandydaci na ogół gorzej radzili sobie zatem z zadaniami typu „prawda/fałsz/brak informacji" i na dobieranie. Przyczyn tego zjawiska można szukać zarówno po stronie kandydatów (mogły to być m.in.: nieznajomość kluczowych słów, brak obycia

20 W wypadku tych zadań w analizie na poziomie jednostek obraz był już nieco inny ze względu na to, że część jednostek wykorzystywano kilkakrotnie w różnych zadaniach opierających się na tym samym tekście.

testowego, nieuważna lektura tekstu lub treści zadania oraz błędy w rozumowaniu), jak i po stronie zadań. Konstrukcja pewnych jednostek typu „prawda/fałsz/brak informacji" sprawiała, że ich rozwiązanie było zadaniem złożonym pod względem kognitywnym. W zadaniach z jednostkami na dobieranie dużą rolę odegrały pewne cechy tekstów uwypuklone przez konstrukcję zadania, a więc podobieństwo tematyczne i leksykalne fragmentów znajdujących się w różnych jednostkach, nie do końca spójna struktura tekstu, ścisłe powiązanie następujących po sobie jednostek pod względem treści i struktury, nieobecność informacji ważnych dla zrozumienia przekazu, wreszcie gry słów, których zrozumienie warunkowało wskazanie poprawnego połączenia. Sam fakt wyboru wskazanych technik testujących nie przesądza o stworzeniu zadania, które będzie miało niską rozwiązywalność, jednak może zwiększać takie prawdopodobieństwo.

Wydaje się, że takie właściwości analizowanych tekstów, jak średnia długość zdań czy stopień pokrycia wyrazami o niższej frekwencji nie miały – poza nielicznymi wyjątkami – bezpośredniego i zasadniczego wpływu na rozwiązywalność towarzyszących im zadań. Obecność trudnych elementów leksykalnych w tekście mogła jednak mieć znaczenie wtedy, gdy ich rozumienie było kluczowe dla udzielenia odpowiedzi w danej jednostce.

Na uwagę zasługuje to, że badani stosunkowo często mieli trudności z rozumieniem struktury tekstu. Śledzenie narracyjnej i strukturalnej spójności tekstu sprawiało kandydatom problem przede wszystkim wtedy, gdy rekonstrukcja wymagała operacji na poziomie wyższym niż zdanie (a więc gdy w jednostce brakowało wyraźnych wskazówek składniowych). Z przeprowadzonej na materiale dwóch testów analizy mocy różnicującej jednostek wynikało tymczasem, że umiejętność uchwycenia struktury tekstu była skutecznym prognostykiem dobrego wyniku w całym teście rozumienia. Kandydaci o wysokiej kompetencji w zakresie rozumienia tekstów pisanych zdecydowanie lepiej od grupy słabszej radzili sobie także z dopasowywaniem fragmentów w podobnych tematycznie jednostkach zadań na dobieranie; mieli oni również wyraźną przewagę w odszyfrowywaniu sensu zwięzłych nagłówków prasowych.

4.4. Wyniki badania w grupie kontrolnej

Zadania rozwiązywane przez maturzystów z grupy kontrolnej okazały się dla nich łatwiejsze niż dla zdających egzamin certyfikatowy; wyniki polskich licealistów były też mniej rozproszone (zob. tab. 13)[21], co nie stanowiło zaskoczenia. Różnice między rozwiązywalnością poszczególnych zadań w badaniu kontrolnym i podczas egzaminu wahały się jednak od 0,03 do 0,41; w niektórych wypadkach były one zatem nieznaczne.

Pięć z ośmiu zadań miało w grupie kontrolnej wskaźnik łatwości niższy niż 0,8, co świadczy o tym, że nie były one dla Polaków bardzo łatwe. Udzielenie poprawnej odpowiedzi w poszczególnych zadaniach lub jednostkach, które sprawiły trudności zdającym egzamin certyfikatowy, stanowiło nierzadko wyzwanie także dla uczniów biorących udział w badaniu kontrolnym. Stosunkowo trudne okazały się dla licealistów na przykład zadania z jednostkami typu „prawda/fałsz/brak informacji", których rozwiązanie wymagało uważnej lektury tekstów i pytań

21 Dwa zadania zastosowane w badaniu kontrolnym (zad. 1 i 3) składały się z połowy pytań wchodzących w skład zadań egzaminacyjnych, dlatego w tych wypadkach dodatkowo ustalono wynik zdających egzamin tylko w jednostkach wybranych do badania kontrolnego i to on był brany pod uwagę w porównaniu.

oraz logicznego myślenia (zad. 1 i 3). W zadaniach z jednostkami na dobieranie wymagających przede wszystkim dobrej znajomości słownictwa i odczytania gier słownych (np. zad. 7 i 8) licealiści na ogół radzili sobie bardzo dobrze. Tam, gdzie połączenie elementów wymagało jednak rekonstrukcji tekstu o luźnej strukturze lub wyboru spośród bardzo zbliżonych opcji (zad. 4 i 5), licealiści nierzadko popełniali błędy. Warto również podkreślić, że opinie poszczególnych maturzystów na temat trudności rozwiązywanych zadań bardzo często nie pokrywały się z uzyskanym przez nich rezultatem punktowym.

Tabela 13. Wyniki zdających egzamin oraz grupy kontrolnej na poziomie zadań

ZADANIE	TYP ZADANIA	ZDAJĄCY EGZAMIN CERTYFIKATOWY			POLSCY MATURZYŚCI		
		WSKAŹNIK ŁATWOŚCI	ODCHYLENIE STANDARDOWE	MEDIANA	WSKAŹNIK ŁATWOŚCI	ODCHYLENIE STANDARDOWE	MEDIANA
1	P/F/BI	0,49	1	3	0,58	0,9	3
2	Wielokrotny wybór informacyjny	–[22]	–	–	0,72	1,1	4
3	P/F/BI	0,7	1	4	0,73	0,6	4
4	Dobieranie	0,71	2,6	8	0,77	2,1	8
5	Dobieranie	0,5	3,4	6	0,79	1,8	8
6	Ustalanie kolejności	0,69	2,5	7	0,82	2,9	10
7	Dobieranie	0,7	3,3	7,5	0,92	1,5	10
8	Dobieranie	0,75	2,7	8	0,97	0,8	10

W związku z tym, że w pewnych zadaniach rodzimi użytkownicy języka okazali się tylko nieznacznie lepsi od zdających egzamin certyfikatowy, można przypuszczać, że problemów kandydatów z rozwiązaniem tych zadań nie da się wyjaśnić tylko ich niższą kompetencją leksykalną czy gramatyczną w języku polskim. Ważnymi czynnikami mogły być również: brak wprawy w rozwiązywaniu danego typu jednostek, nieuważna lektura tekstów lub treści zadań, niewłaściwy tok rozumowania, ale także sama forma zadań lub ich części. Światło na tę ostatnią kwestię rzuciły też obserwacje maturzystów wypowiadających się na temat trudności napotkanych w trakcie rozwiązywania testów. W komentarzach wskazywali oni na przykład na bardzo luźną strukturę tekstów, które musieli rekonstruować, czy duże podobieństwo różnych opcji w zadaniach na dobieranie.

22 Brak wskaźników dla zadania 2 wynika stąd, że składało się z kilku niezależnych jednostek, które podczas egzaminu nigdy nie pojawiły się w takim zestawie i były rozwiązywane przez różne grupy zdających.

5. Podsumowanie

Oprócz odpowiedzi na pytanie o kompetencję opisywanej grupy w zakresie sprawności rozumienia tekstów pisanych oraz o sposób testowania tej sprawności na egzaminie certyfikatowym badanie przyniosło wnioski na temat możliwości udoskonalania testów certyfikatowych oraz wskazówki dla dydaktyki sprawności czytania.

Część postulatów dotyczących ulepszenia testów rozumienia tekstów pisanych na poziomie B2 jest wciąż aktualna. W ramach dalszych prac nad testami czytania warto m.in.: zmniejszyć liczbę jednostek w teście i równocześnie wydłużyć łączną długość tekstów w komponencie (wykorzystując na egzaminie także dłuższe teksty, liczące nawet około 450–500 wyrazów); zrezygnować z testowania pojedynczych, niepowiązanych ze sobą akapitów; stosować jednostki testujące rozumienie globalne dłuższych fragmentów, rozumienie intencji autora czy funkcji tekstu; w doborze tekstów uwzględniać fragmenty książek (np. współczesnych powieści, tytułów dla młodzieży, literatury podróżniczej); umiejętność śledzenia spójności tekstu sprawdzać w tekstach o przejrzystej, logicznej strukturze; rozbudować fazę pilotażu i analizy statystycznej zadań certyfikatowych.

W dydaktyce czytania warto poświęcić więcej uwagi rozwijaniu umiejętności rozumienia zasadniczego przesłania, a także struktury tekstu, nie skupiając się wyłącznie na kształceniu zdolności rozumienia szczegółowych informacji. Uczący się powinni zacząć postrzegać teksty jako całości. Praca na lekcji przy rozwiązywaniu zadań wymagających odtworzenia lub śledzenia struktury tekstu winna obejmować także praktyczną – dostosowaną do poziomu wiedzy metajęzykowej uczniów – analizę mechanizmów spójnościowych obecnych w rekonstruowanych tekstach. W nauczaniu recepcji pisemnej duże znaczenie ma rozwijanie umiejętności syntezy informacji, logicznego myślenia i wnioskowania, ale również regulowania sposobu lektury i jej tempa stosownie do wyznaczonego celu. Warto zatem konfrontować uczniów z tekstami długimi i – wprowadzając rozmaite strategie pracy z tekstem – ograniczać czas przeznaczony na wykonanie niektórych zadań w taki sposób, by uniemożliwić czytającym zbyt wolną i szczegółową lekturę. W przygotowaniu do egzaminu natomiast przydatna może się okazać także wiedza na temat strategii egzaminacyjnych czy konstrukcji różnego typu dystraktorów[23].

Analizy przeprowadzone w ramach opisywanego badania wniosły wkład w rozwój badań nad sprawnością czytania w języku polskim jako obcym i nad testowaniem tej sprawności, nie wyczerpując wszakże omawianej problematyki. Z każdym rokiem działania certyfikacji powiększa się zbiór danych na temat kompetencji osób pragnących uzyskać potwierdzenie znajomości języka polskiego, także na nowych poziomach zaawansowania. Wiedzę zdobytą w wyniku analiz tego materiału warto również pogłębiać w dalszych badaniach o charakterze jakościowym, pozwalających uzyskać odpowiedzi na pytania, które mogą rodzić się w trakcie analiz ilościowych.

23 Są to nieprawidłowe odpowiedzi, podane do wyboru obok odpowiedzi poprawnej (tzw. werstraktora).

Bibliografia

Alderson J.C. 2005: *Assessing reading*, Cambridge University Press, Cambridge.

Bachman L.F. 1990: *Fundamental considerations in language testing*, Oxford University Press, Oxford.

Bachman L.F., Palmer A.S. 2000: *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*, Oxford University Press, Oxford.

Banach M. 2015: *Rozumienie tekstu pisanego przez zdających egzamin certyfikatowy z języka polskiego jako obcego na poziomie B2 w latach 2005–2008*, praca doktorska, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.

Banach M. 2016: *Alternatywne sposoby sprawdzania i oceny recepcji pisemnej w glottodydaktyce*, [w:] I. Janowska, P. Gębal (red.), *O lepsze jutro studiów polonistycznych w świecie. Glottodydaktyka polonistyczna dziś*, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 340–352.

Barni M. 2007: *Etica e valutazione delle competenze in L2*, [w:] M. Vedovelli (red.), *Manuale della certificazione dell'italiano L2*, Carocci, Roma, s. 329–341.

Bucko D. 2014: *Strategie czytania hipertekstu podejmowane przez uczących się języka polskiego jako obcego podczas realizacji zadań*, praca doktorska, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.

Chodkiewicz H. 2003: *Czytanie jako proces i produkt: implikacje dla nauczania języków obcych*, [w:] J. Arabski (red.), *Wybrane zagadnienia glottodydaktyki*, Wyższa Szkoła Zarządzania Marketingowego i Języków Obcych w Katowicach, Katowice, s. 11–24.

Chodkiewicz H. 2016: *Szczególne miejsce czytania w nauce języka obcego*, „Języki Obce w Szkole", nr 4, s. 79–85.

Czerkies T. 2012: *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)*, Księgarnia Akademicka, Kraków.

Czetwertyńska G. 2004: *Ile wart jest ten, kto uczy czytać?*, „Języki Obce w Szkole", nr 6, s. 48–55.

Dakowska M. 2001: *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Egzamin certyfikatowy z języka polskiego jako obcego. Rozumienie tekstów pisanych. B2. Poziom średni ogólny, Państwowa Komisja ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego (online: http://certyfikatpolski.pl/wp-content/uploads/2017/03/6_B2_RT.pdf, dostęp: 9 marca 2018).

ESOKJ: *Europejski system opisu kształcenia językowego. Uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Rada Europy, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2003.

Grabe W. 2010: *Reading in a second language. Moving from theory to practice*, Cambridge University Press, New York.

Grabe W., Stoller F. 2002: *Teaching and researching reading*, Longman, Harlow.

Janowska I. 2010: *Tekst i jego rozumienie w podejściu zadaniowym*, [w:] G. Zarzycka, G. Rudziński (red.), *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego – 2*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", nr 17, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 561–569.

Koda K. 2010: *Insights into second language reading. A cross-linguistic approach*, Cambridge University Press, New York.

Komorowska H. 2002a: *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa.

Komorowska H. 2002b: *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola – Ocena – Testowanie*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa.

Krasowicz-Kupis G. 1999: *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu dzieci 6–9-letnich*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.

Listy zagadnień kontrolnych do analizy testów biegłości językowej, przeł. M. Gaszyńska, A. Seretny, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas", Kraków 2004.

Miodunka W. 2013a: *10-lecie certyfikacji języka polskiego i jej wpływ na nauczanie polszczyzny cudzoziemców*, „Języki Obce w Szkole", nr 3, s. 16–22.

Miodunka W.T. 2013b: *Jakość polszczyzny używanej przez cudzoziemców. Metody analizy jakości na materiale egzaminów certyfikatowych z języka polskiego jako obcego w roku 2011*, „Poradnik Językowy", nr 1, s. 53–68.

Miodunka W., Przechodzka G. 2006: *Kompetencja w języku polskim polskich maturzystów i zaawansowanych cudzoziemców. Badania porównawcze*, „Polonistyka", nr 7, s. 6–15.

Miodunka W., Przechodzka G. 2007: *Mother tongue versus foreign language performance – a Polish case*, [w:] W. Martyniuk (red.), *Towards a Common European Framework of Reference for languages of school education? Proceedings of a conference*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas", Kraków, s. 301–308.

Niemierko B. 1999: *Pomiar wyników kształcenia*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

Państwowe Egzaminy Certyfikatowe z Języka Polskiego jako Obcego. Standardy wymagań egzaminacyjnych, Państwowa Komisja Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Warszawa 2003.

Pawłowska R. 1992: *Lingwistyczna teoria nauki czytania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.

Piasecka L. 2000: *Implications of theoretical approaches to EFL reading*, [w:] J. Arabski (red.), *Studies in foreign language acquisition and teaching*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 256–264.

Piasecka L. 2011: *Trudności w rozwijaniu sprawności receptywnych – jak wspierać ucznia w nauce czytania ze zrozumieniem*, [w:] H. Komorowska (red.), *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa, s. 259–274.

Prizel-Kania A. 2011: *Rozwijanie i testowanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym na poziomie B2 z uwzględnieniem rezultatów egzaminów certyfikatowych*, praca doktorska, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.

Przewodnik dla autorów zadań do testów językowych, przeł. M. Gaszyńska-Magiera, A. Seretny, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas", Kraków 2004.

Seretny A. 2004: *Testy językowe i ich rodzaje. Kryteria poprawności testu językowego*, [w:] A. Seretny, W. Martyniuk, E. Lipińska (red.), *Opisywanie, rozwijanie i testowanie znajomości języka polskiego jako obcego*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas", Kraków, s. 63–78.

Seretny A. 2010: *Rozwijanie kompetencji leksykalnej uczących się przez obcowanie z tekstem*, [w:] G. Zarzycka, G. Rudziński (red.), *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego – 2*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", nr 17, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 547–559.

Seretny A. 2011: *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Seretny A., Lipińska E. 2005: *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas", Kraków.

Vedovelli M. 2007: *Introduzione*, [w:] M. Vedovelli (red.), *Manuale della certificazione dell'italiano L2*, Carocci, Roma, s. 11–28.

Weir C. 2005: *Language testing and validation. An evidence-based approach*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.

Wolf M., Vellutino F., Gleason J.B. 2005: *Psycholingwistyczna analiza czynności czytania*, [w:] J.B. Gleason, N. Bernstein Ratner (red.), *Psycholingwistyka*, przeł. J. Bobryk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 439–476.

Żydek-Bednarczuk U. 2005: *Wprowadzenie do lingwistycznej analizy tekstu*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas", Kraków.

http://certyfikatpolski.pl/ (ostatni dostęp: 9 marca 2018).

Summary

Reading comprehension among candidates taking state certification exams in Polish as a foreign language

Keywords: Polish as a foreign language, certificate exams, reading comprehension, comparative glottodidactics.

The article presents the results of research which investigated the reading ability of candidates taking the certification exam in Polish as a foreign language at the B2 level in the years 2005–2008. The first part of the analysis was concerned with texts, testing techniques and whole tests used in the exam at the B2 level. The Polish corpus was compared with analogous reading comprehension tests in English and Italian. The comparative study of the reading papers showed both similarities between the tests and solutions specific to each exam. A crucial part of the research was a quantitative analysis of answers given by the candidates in part C of the Polish exam; selected tasks were also tested in a control group comprised of Polish secondary school students. The research showed that two types of test items: *true/false/not stated* and *matching information* had appeared relatively difficult for the test takers. The candidates had also difficulty understanding text structure of more complex texts.

ADRIANA PRIZEL-KANIA* | UNIWERSYTET JAGIELLOŃSKI, KRAKÓW

Wpływ badań tekstów mówionych na dobór materiałów do egzaminów certyfikatowych z języka polskiego jako obcego – bilans dziesięciolecia

Słowa kluczowe: język polski jako obcy, egzaminy certyfikatowe, rozumienie ze słuchu, tekst.

doi: http://dx.doi.org/10.31286/JP.98.2.5

Glottodydaktyka polonistyczna jest dziedziną językoznawstwa stosowanego – korzysta z jego osiągnięć i metod badawczych, a zmiany zachodzące w postrzeganiu języka i procesu komunikacji znajdują odzwierciedlenie w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Wśród najnowszych tendencji wdrażanych w kształceniu obcokrajowców dominuje podejście działaniowe (*action-oriented approach*)[1], którego celem jest przygotowanie uczących się do realizacji różnego rodzaju zadań wymagających autentycznej komunikacji. Język obcy jest w tym ujęciu środkiem używanym w konkretnym celu i mającym za zadanie dokonanie określonej zmiany w świecie, a efektywność jego użycia uzależniona jest zarówno od poprawności użytych zwrotów, jak i od ich społecznej interpretacji.

Punktem wyjścia do podjęcia aktywności językowych są przede wszystkim różnego rodzaju dokumenty tekstowe. Tekst pozostaje zatem pojęciem centralnym – stanowiąc podstawę działania (*input*) oraz jego efekt (*output*). Z tego względu odpowiedni dobór tekstów przeznaczonych do kształcenia oraz testowania kompetencji językowej jest kwestią niezwykle istotną.

1. Cel i zakres badań

W niniejszym artykule analizie poddane zostały teksty przeznaczone do testowania biegłości językowej w części rozumienia ze słuchu na poziomie średnim ogólnym (poziom B2), stosowane w procesie certyfikacji języka polskiego jako obcego w latach 2006–2008 oraz w 2017 roku.

Na podstawie testów biegłości dokonuje się oceny, czy zdający egzamin opanował umiejętności językowe pozwalające mu grać określone role społeczne i realizować funkcje komunikacyjne w naturalnych sytuacjach użycia języka, czyli w jakim stopniu poziom umiejętności

* adriana.prizel-kania@uj.edu.pl

1 W opracowaniach naukowych, także w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (ESOKJ 2003), terminy *podejście działaniowe* (*action-oriented approach*) i *podejście zadaniowe* (*task-based learning*) stosowane są często wymiennie. Dokładniej na temat wspomnianych nieścisłości terminologicznych oraz ich recepcji piszą Iwona Janowska (2011: 79) oraz Władysław Miodunka (2013: 80–85).

językowych pozwala na osiąganie celów pozajęzykowych (Davis 1983: 289). Rozumienie ze słuchu jest jedną z pięciu części egzaminu – obok poprawności gramatycznej, rozumienia tekstów pisanych, mówienia i pisania. Wyniki pierwszej, przeprowadzonej w 2004 roku, sesji egzaminacyjnej pokazały, że sprawność ta jest dla zdających szczególnie trudna. Mogło to wynikać z braku odpowiedniego przygotowania zdających do rozumienia różnego rodzaju komunikatów mówionych, także tych pochodzących z radia i telewizji (Miodunka 2006: 239). Podstawowym założeniem zespołu przygotowującego materiały egzaminacyjne było bowiem stosowanie autentycznych nagrań, aby w sposób najbardziej miarodajny określić, w jakim stopniu zdający są przygotowani do rozumienia tekstów mówionych w naturalnych warunkach komunikacyjnych.

Zgodnie ze *Standardami wymagań egzaminacyjnych* (*Państwowe Egzaminy Certyfikatowe*... 2003) kandydaci przystępujący do egzaminu na poziomie B2 powinni opanować rozumienie ze słuchu w stopniu pozwalającym „rozumieć najważniejsze treści i intencje wypowiedzi mówionych w sytuacjach określonych wykazem funkcji i pojęć językowych i wykazem tematycznym dla poziomu średniego ogólnego" (*Państwowe Egzaminy Certyfikatowe*... 2003: 32–33). Zarówno wspomniany inwentarz tematyczny, jak i wykaz funkcji komunikacyjnych stanowią opisy bardzo szerokie, co oznacza, że zdający egzamin powinni być przygotowani do bardzo zróżnicowanych działań językowych we wszystkich domenach życia – prywatnej, zawodowej i edukacyjnej. Należy także zwrócić uwagę na role komunikacyjne (np. turysta, przyjaciel, członek rodziny, klient, sprzedawca, pacjent, podwładny, przełożony, kibic sportowy, uczestnik kolizji, ofiara przestępstwa itp.), w których zdający egzamin powinni sprawnie występować. Wymienione role należą do kręgu kontaktów towarzyskich, rodzinnych, specjalistycznych lub neutralnych i mogą mieć charakter oficjalny bądź nieoficjalny. Każdemu typowi kontaktu odpowiada określony sposób realizacji językowej. Aby zatem trafnie ocenić poziom sprawności rozumienia ze słuchu osób przystępujących do egzaminu, należy zastosować korpus tekstów mówionych, które cechuje jak największa różnorodność językowa, formalna i tematyczna.

Wstępne prace badawcze wykorzystujące metodę lingwistycznej analizy tekstów dotyczyły materiałów egzaminacyjnych z lat 2006–2008. Ich opis stanowił część przygotowanej przeze mnie rozprawy doktorskiej. Wyniki analizy tekstów stosowanych w certyfikacji języka polskiego zestawiłam wówczas z rezultatami przykładowych testów biegłości z języka angielskiego na tym samym poziomie (Prizel-Kania 2011: 217–236). Wnioski zostały przedstawione Zespołowi Autorów Zadań i Egzaminatorów działającemu przy Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego. Wśród najważniejszych ustaleń dotyczących doboru tekstów mówionych wskazano ich niewielkie zróżnicowanie pod względem poziomu komunikacji. Zdecydowana większość tekstów reprezentowała masowy poziom komunikowania, dlatego brakowało tekstów o charakterze interakcyjnym oraz wypowiedzi posiadających określony kontekst sytuacyjny. Przeważały teksty informacyjne oraz wywiady prezentujące oficjalną staranną odmianę języka mówionego. Nie występowały także teksty będące zapisami interakcji w sytuacjach nieoficjalnych (np. rodzinnych, towarzyskich). Wynikało to z tego, że głównym źródłem pozyskiwania nagrań były audycje radiowe lub programy telewizyjne. Różnorodność dotyczyła więc przede wszystkim tematów. Zasadniczym postulatem było zatem włączenie do egzaminów większej liczby rozmów o charakterze oficjalnym

i nieoficjalnym, za pomocą których możliwa będzie ocena umiejętności odgrywania różnych ról komunikacyjnych.

W niniejszym artykule materiałem porównawczym są teksty zastosowane w trzech sesjach egzaminacyjnych w 2017 roku. Ich analiza według przyjętych kryteriów pozwoli określić, jakie zmiany zostały wprowadzone w doborze tekstów do testowania sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim na poziomie średnim ogólnym w ciągu ostatniej dekady.

2. Kryteria analizy tekstologicznej

2.1. Charakterystyczne cechy polszczyzny mówionej

Jednym z najistotniejszych aspektów, które implikują określone właściwości języka, jest kanał przekazu. Język mówiony i język pisany stanowią dwie odmiany języka ogólnego, a różnice między nimi wskazuje się na wszystkich poziomach analizy lingwistycznej.

Podstawową właściwością spontanicznej mowy jest niski poziom strukturalizacji. Inaczej niż w piśmie, w komunikacji ustnej obserwujemy występowanie całych ciągów wyrażeń, które są ze sobą luźno powiązane pod względem syntaktycznym, ale często także i logiczno-semantycznym. Występują zmiany tematu, wtrącenia, zdania urwane, modyfikacje form leksykalnych i gramatycznych, przejęzyczenia, pomyłki.

Ze spontanicznym charakterem komunikacji ustnej wiąże się też jedna z najważniejszych cech mowy – redundancja. Redundancja w tekście realizuje się przez obecność wyrazów niskoinformatywnych, a więc w postaci: licznych powtórzeń, wyrażeń synonimicznych, pytań retorycznych, zwrotów i wyrażeń w funkcji fatycznej, sztamp językowych, transformacji czy autokorekt. Ta cecha mowy jest bardzo istotna w kształceniu językowym, ponieważ redundancja wydłuża komunikat, dając odbiorcy czas konieczny do przetworzenia zawartych w nim informacji, a przy niepełnej kompetencji językowej często warunkuje zrozumienie przekazu[2].

Pierwszym kryterium doboru tekstu do testowania sprawności rozumienia ze słuchu powinno być zatem sprawdzenie, czy reprezentuje on mówioną odmianę języka (w formie spontanicznej lub opracowanej) z charakterystycznymi dla niej cechami.

2.2. Forma językowa

Komunikacja ustna przebiega zawsze pomiędzy nadawcą i odbiorcą. Istnienie dwóch lub wielu partnerów interakcji i związana z tym naprzemienność ról nadawczo-odbiorczych sprawiają, że najbardziej rozpowszechnioną formą mówioną jest dialog.

> Opozycja dialog – monolog jest w odmianie ustnej mało wyrazista, gdyż ostateczne formy monologowe, np. wykład, lekcję, kazanie można sprowadzić do takiego dialogu, w którym druga osoba jest obecna, ale milczy. Rzadko zdarza się monolog bez świadka (Ożóg 1993: 96).

2 W opracowaniu charakterystycznych cech języka mówionego odwołano się do prac autorstwa m.in.: J. Anusiewicza i F. Nieckuli (1978), J. Bartmińskiego (1974, 1990), P. Bąka (1974), B. Bonieckiej (1978), H. Bułczyńskiej-Zgółkowej (1976), B. Dunaja (1981), M. Kity (1989), K. Pisarkowej (1978), T. Skubalanki (1978), J. Warchali (1991), A. Wilkonia (1982), U. Żydek-Bednarczuk (1994).

W niniejszej analizie rozróżniam monologi, dialogi i polilogi, a także wypowiedzi z włączonymi formami monologowymi. O zakwalifikowaniu danego tekstu do form dialogowych lub polilogowych decyduje aktywność partnerów interakcji. Nawiązanie, utrzymanie i wygaszanie kontaktu determinuje użycie wyrażeń w funkcji fatycznej. W kategorii tekstów z włączoną wypowiedzią monologową relacja językowa pomiędzy mówiącymi nie znajduje odzwierciedlenia w strukturze wypowiedzi. Tego rodzaju formy są typowe dla reportaży lub programów informacyjnych.

2.3. Poziom komunikowania

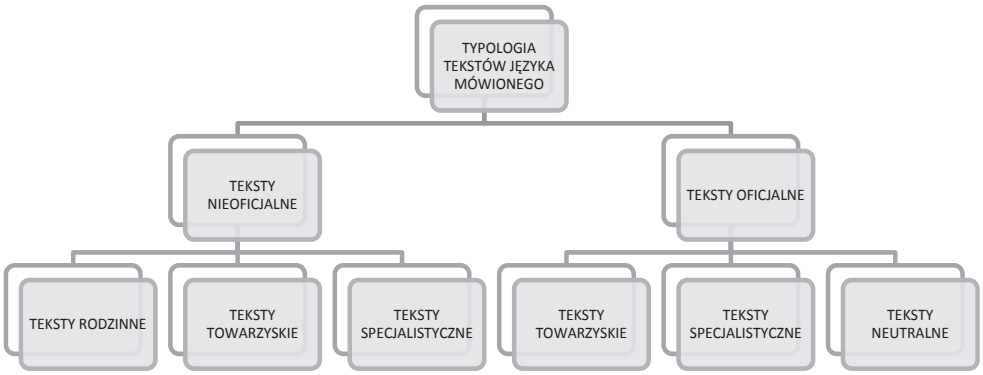
Kolejnym krokiem analizy tekstu powinno być określenie poziomu komunikowania.

> Każdy z poziomów komunikowania ma własne teorie, ale też tworzy właściwe sobie teksty. Żeby opisać ich strukturę, najpierw musimy ustalić poziom komunikowania, na którym zostały wyprodukowane (Żydek-Bednarczuk 2005: 13).

Najszerszy zakres ma komunikowanie intrapersonalne. Jest to poziom formułowania myśli zachodzący w strukturach mózgu. Kolejny poziom to komunikowanie interpersonalne, które jest już procesem dwukierunkowym zachodzącym pomiędzy nadawcą i odbiorcą. Formą reprezentatywną na tym poziomie komunikowania się jest dialog. Cechą komunikowania grupowego jest tworzenie form polilogowych i dialogowych, ponieważ przedstawiciele gremiów społecznych uczestniczą w różnego rodzaju kontaktach. Komunikowanie instytucjonalne dotyczy komunikacji osób lub grup związanych z określonymi instytucjami. Cechami charakterystycznymi komunikacji tego rodzaju są wysoka schematyczność i duży stopień sformalizowania struktur językowych. Język komunikowania instytucjonalnego jest hermetyczny i ma ścisły związek z daną dziedziną wiedzy. Ostatnim poziomem jest komunikowanie masowe, które zakłada kontakt z dużą grupą odbiorców za pomocą dostępnych form komunikowania (por. Żydek-Bednarczuk 2005: 12). Będą to zatem materiały publikowane głównie w środkach masowego przekazu – w radiu i telewizji.

2.4. Kategoria oficjalności i typu kontaktu

Każdy z przedstawionych powyżej poziomów tworzy teksty o charakterze oficjalnym lub nieoficjalnym, przy czym na niektórych poziomach, np. w komunikowaniu instytucjonalnym czy grupowym, stosuje się przede wszystkim oficjalną odmianę języka. Kontakty nieoficjalne wespół z oficjalnymi dotyczą w dużej mierze komunikowania interpersonalnego. Poziom oficjalności stanowi zatem kolejny wyznacznik w przyjętej metodzie badawczej. Podziału na oficjalny i nieoficjalny typ kontaktów międzyludzkich dokonuje się ze względu na dystans społeczny pomiędzy rozmówcami i granymi przez nich rolami społecznymi podczas danej interakcji słownej. W niniejszej analizie wykorzystany został model typologii tekstów mówionych opracowany przez Aleksego Awdiejewa, Janinę Labochę oraz Krystynę Rudek (1981: 181–187). Zaproponowany podział zaprezentowano na schemacie 1.



Schemat 1. Model typologii tekstów języka mówionego według A. Awdiejewa, J. Labochy i K. Rudek (1981: 185)

Większość ról komunikacyjnych wymienionych w *Standardach wymagań egzaminacyjnych* jest ściśle związana z określonym rodzajem wypowiedzi. W kontaktach towarzyskich i rodzinnych najczęściej stosowanym gatunkiem jest rozmowa. Aby występować w roli klienta, petenta, wynajmującego czy konsumenta, niezbędna jest znajomość typowych form wypowiedzi, takich jak: reklamacja, reklama czy instrukcja. Występując w roli turysty, zdający egzamin powinien rozumieć komunikaty związane z organizacją podróży, noclegów, transportu. Ważnymi formami wypowiedzi w środowisku szkolnym, uniwersyteckim oraz w pracy są: dyskusje, wykłady oraz wypowiedzi o charakterze argumentacyjnym. Aby występować jako świadek, uczestnik wypadku lub ofiara przestępstwa, niezbędna jest umiejętność rozumienia relacji oraz opisów zdarzeń i osób. W roli odbiorcy masowego najczęściej słuchamy wypowiedzi w ramach reportaży, seriali, filmów, wywiadów, rozmów, programów informacyjnych i komentarzy sportowych.

2.5. Określony kontekst aktu komunikacji

Poszukując kryteriów pozwalających na wybór zróżnicowanych materiałów, które sprawdzą przygotowanie zdających do udziału w różnego rodzaju zdarzeniach komunikacyjnych, należy także odwołać się do teorii komunikacji, ujmującej tekst w kategoriach dyskursu.

> Tekst nie jest produktem, lecz procesem, który zachodzi w sposób dynamiczny i jest kontrolowany przez uczestników aktu komunikacji. Na pierwsze miejsce wysuwa się więc funkcja tekstu, gdy tymczasem sam tekst zdefiniowany zostaje jako akt komunikacji, wykazujący znamiona **kontekstualności**. [...] analiza tekstu w kontekście jest najbardziej zasadnym sposobem patrzenia na zjawiska międzyludzkiej komunikacji werbalnej. Takie właśnie całościowe spojrzenie na tekst wymaga wprowadzenia pojęcia dyskursu (Duszak 1998: 17–18).

Zgodnie z teorią komunikacji analiza tekstu powinna być prowadzona w odniesieniu do kontekstu, ponieważ konsytuacja współtworzy znaczenie tekstu. Z tego względu kontekst (określenie sytuacji oraz jej uczestników) ujawniający się w tekście uznany został za ważne kryterium analizy.

2.6. Temat i typ rozwinięcia tematycznego

Pojęcie tekstu łączone jest z treścią, na którą składa się cały zespół wydarzeń, procesów, postaci, przedmiotów, zjawisk występujących w danej wypowiedzi. Na treść tekstu może zatem składać się kilka tematów, z których należy wyróżnić temat główny i tematy cząstkowe (poboczne), łączące się z hipertematem przez osoby lub wydarzenia. W proponowanej metodzie temat tekstu określany jest przez wyznaczenie pól semantycznych odnoszących się do danych tematów. Temat główny ustalony jest na podstawie liczby słów, które odpowiadają semantycznemu kryterium powtórzenia.

Oprócz warstwy leksykalnej temat w tekście jest realizowany przez układ jednostek treściowo i tematycznie ze sobą związanych, czyli schemat rozwinięcia tematycznego. W proponowanej klasyfikacji stosuję podział na opisowe, narracyjne i argumentacyjne rozwinięcie tematyczne, odwołując się do ich podstawowych cech i stałych elementów konstrukcyjnych.

2.7. Funkcja językowa

Pojęcie funkcji języka ujmuje relacje pomiędzy językiem a światem zewnętrznym. Dane akty mowy są realizowane w tekstach poprzez struktury i formy językowe. Analiza tych struktur oraz czynników kontekstualnych i sytuacyjnych prowadzi do wyodrębnienia tekstów o następujących funkcjach: informacyjnej, impresywnej, zobowiązującej, kontaktowej, deklaratywnej oraz ekspresywno-emocjonalnej (Żydek-Bednarczuk 2005: 206–228). W jednej wypowiedzi może przejawiać się kilka funkcji tekstowych. Analizując dokładnie rozwinięcie tematyczne, zastosowane akty mowy oraz struktury gramatyczne w kontekście intencji nadawcy, można wyznaczyć funkcję dominującą oraz funkcje współistniejące.

Dobierając teksty do danego zestawu egzaminacyjnego, należy więc zwrócić uwagę, aby do ich zróżnicowania dochodziło na wielu poziomach, ponieważ udział w różnych zdarzeniach komunikacyjnych wymaga zastosowania odpowiedniego modułu językowego w zależności od interlokutora, kontekstu komunikacyjnego, miejsca zdarzenia, celu i sposobu komunikacji. Teksty powinny zatem różnić się w zakresie formy, poziomu komunikowania, reprezentować różne typy kontaktów oficjalnych i nieoficjalnych, odnosić się do konkretnych aktów komunikacji, intencji nadawcy (funkcja tekstu) oraz sposobu osiągania celu komunikacyjnego (typ rozwinięcia tematycznego). Zastosowanie wymienionych kryteriów pozwoli zrealizować zadanie stawiane testom biegłości – czyli trafną ocenę umiejętności receptywnych zdających.

3. Metodologia badania i materiały

Celem badań było sprawdzenie, w jakim stopniu teksty stosowane w certyfikacji języka polskiego w części „rozumienie ze słuchu" realizują stawiane im zadania. Badania mają charakter hybrydowy (jakościowo-ilościowy). Badania jakościowe dotyczyły analizy lingwistycznej tekstów. Zgromadzone w ten sposób dane zostały poddane statystycznemu zestawieniu ilościowemu. Zastosowanie takiej procedury badawczej pozwoliło na całościowe ujęcie i opis przedmiotu badań. Wybrana metoda porównawcza prowadzi do ważnych wniosków dotyczących

kwestii doskonalenia sposobów doboru tekstów mówionych do testowania biegłości językowej dzięki wykorzystaniu narzędzi lingwistycznej analizy tekstu.

Według ustalonych kryteriów analizie poddano w sumie 49 tekstów, z których 25 to materiały stosowane w latach 2006–2008. Zgromadzone teksty posłużyły do konstrukcji kilkunastu zestawów egzaminacyjnych w części „rozumienie ze słuchu".

W 2017 roku w ramach trzech zestawów egzaminacyjnych wykorzystano 24 teksty. Większa liczba materiałów jest wynikiem modyfikacji struktury tej części egzaminu, polegającej na wprowadzeniu do każdego testu kilku krótszych form tekstowych, co stworzyło możliwość większego zróżnicowania materiałów[3].

Wszystkie zebrane teksty zostały poddane analizie według przyjętych kryteriów. Na podstawie usystematyzowanych opisów uzyskano dane, które posłużyły do analizy statystycznej tekstów stosowanych w certyfikacji języka polskiego w latach 2006–2008 oraz po mniej więcej dziesięciu latach doświadczeń – w roku 2017.

Tabela 1. Opis postępowania badawczego

ANALIZA JĘZYKA POD KĄTEM TYPOWYCH CECH POLSZCZYZNY MÓWIONEJ	Wszystkie wypowiedzi reprezentują cechy języka mówionego na poziomie: – słownictwa (wyrażenia potoczne: *szczypać się*, *dolatywać*, *po prostu*); – składni (zaburzenia w obrębie struktury zdania; *z tego na pewno się należy cieszyć*, *i ja się spotykałem z moim opiekunem*); – struktury tekstu (niedokończone zdania, ciągi pojedynczych wyrazów). Występują także wyrażenia redundantne (*w zasadzie*, *no i*, *po prostu…*), powtórzenia, zaimki osobowe, pauzy.
FORMA	wprowadzenie oraz 6 powiązanych tematycznie wypowiedzi monologowych
POZIOM KOMUNIKOWANIA	masowy (audycja radiowa)
TYP KONTAKTU (KATEGORIA OFICJALNOŚCI)	w tekście nie występują wyrażenia wskazujące na oficjalny lub nieoficjalny charakter wypowiedzi
KONTEKST KOMUNIKACYJNY	tekst bez podłoża sytuacyjnego
TEMAT GŁÓWNY	praktyki zawodowe
TEMATY POBOCZNE	konkurs

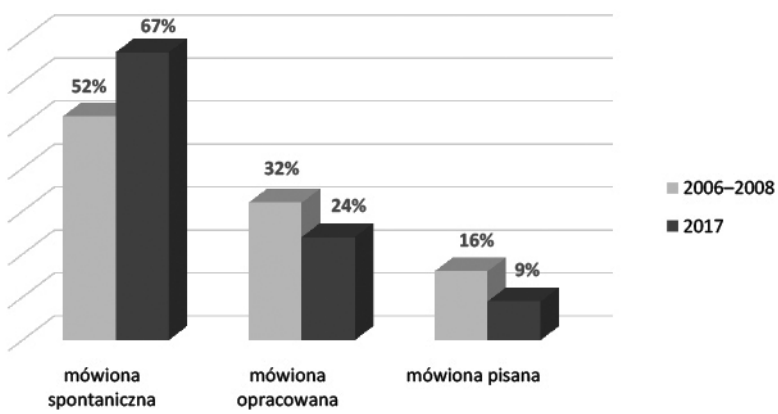
3 Moduł egzaminacyjny składa się zasadniczo z pięciu zadań. Od 2017 r. w obrębie zadania nr 1 stosuje się kilka niezwiązanych ze sobą tekstów, za pomocą których sprawdza się rozumienie globalne.

SŁOWNICTWO TEMATYCZNE	**praktyki**: praktyki zawodowe, renomowane firmy, tegoroczna praktyka, przygoda, praca, dalsza współpraca, miesięczna praktyka, odbywać praktykę, samodzielność, zespół, kurs, odbywać, opiekun **konkurs**: osiemdziesiąt nagród, dziesiąta edycja, patron konkursu, „Grasz o staż", wygrywać, wynik, gwarantować, regulamin, nagroda dodatkowa
ROZWINIĘCIE TEMATYCZNE	narracyjno-deskryptywne (relacjonujące)
FUNKCJE TEKSTU	ekspresywno-emocjonalna

4. Analiza i interpretacja wyników

4.1. Odmiana języka

W testach z obu przedziałów czasowych dominuje polszczyzna mówiona zarówno w formie spontanicznej, jak i opracowanej. Przeważają teksty będące przykładami spontanicznej mowy – odpowiednio 52 i 67 procent. W nowszych testach prawie wcale nie używa się przykładów języka pisanego – ich poziom spadł z 16 do 9 procent, co należy uznać za tendencję pozytywną. Postuluje się bowiem, aby w części „rozumienie ze słuchu" używać wyłącznie przykładów mówionej odmiany języka z charakterystycznymi jej cechami.

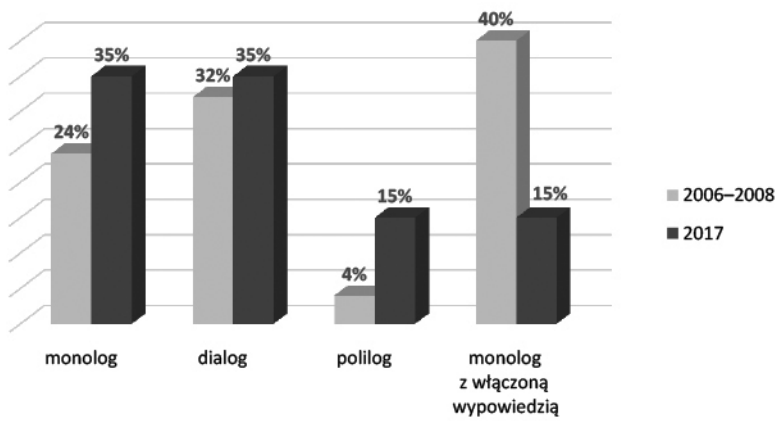


Wykres 1. Analiza porównawcza tekstów z lat 2006–2008 oraz z 2017 roku ze względu na odmianę języka

4.2. Forma językowa

Najszerzej reprezentowaną formą językową w modułach z lat 2006–2008 były monologi z włączoną pojedynczą wypowiedzią lub kilkoma wypowiedziami różnych osób dotyczącymi tego samego tematu. Jest to format wypowiedzi stosowany często w audycjach radiowych. Składa

się z wprowadzenia, w którym dziennikarz określa podstawowy temat lub problem i zapowiada wypowiedź specjalisty lub osoby bezpośrednio zaangażowanej w dane zdarzenia, oraz jednego lub kilku monologów opisujących temat. Wypowiedzi prezentowane są w określonej kolejności – nie ma interakcji między mówiącymi. W testach z lat 2006–2008 formy te stanowiły 40 procent wszystkich tekstów. W porównaniu z najnowszymi materiałami proporcje te znacząco się zmieniają. Obecnie najszerzej stosowane są formy dialogowe (35 procent) oraz monologowe (35 procent), podczas gdy opisane formy hybrydowe stanowią 15 procent wszystkich materiałów i są reprezentowane w tej samej liczbie co polilogi. W materiałach z lat ubiegłych liczba dialogów była na podobnym poziomie (32 procent), podczas gdy formy monologowe i polilogowe stanowiły odpowiednio 24 i 4 procent.



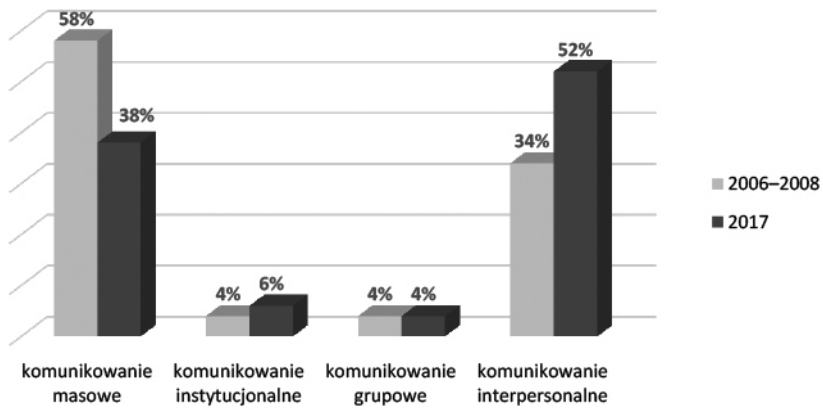
Wykres 2. Analiza porównawcza tekstów z lat 2006–2008 oraz z 2017 roku ze względu na formę językową

4.3. Poziom komunikowania

Wyniki badań porównawczych pod względem poziomu komunikowania wskazują na większą liczbę materiałów z poziomu interpersonalnego w nowszych testach – wartość ta wzrasta z 32 procent (w latach 2006–2008) do 54 procent (w 2017 roku). W testach z 2017 roku wyróżniono także o 20 procent mniej tekstów reprezentujących masowy poziom komunikacji. Do głównych cech tego poziomu należą: uniwersalność, jednokierunkowość oraz brak kontekstu sytuacyjnego. Zwykle są to również teksty uprzednio opracowane, zapisane. Odbiorca komunikatu jest zbiorowy, i co się z tym wiąże – nieokreślony. Jest nim każda osoba, która w danym momencie słucha radia lub ogląda program telewizyjny – słuchacz lub telewidz. Zasadniczą funkcją tego rodzaju tekstów jest przekazanie konkretnych informacji lub zainteresowanie słuchacza określonym tematem. Komunikacja ma charakter jednokierunkowy, dlatego brak elementów tekstowych pełniących funkcje kontaktowe. Należy przy tym zaznaczyć, że fragmenty rozmów radiowych lub telewizyjnych, wywiady oraz dyskusje kwalifikowano jako przykłady komunikowania interpersonalnego ze względu na ich interakcyjny charakter. Odwrócenie proporcji pomiędzy tekstami reprezentującymi masowy i interpersonalny

poziom komunikowania na rzecz tekstów interakcyjnych należy uznać za kolejną pozytywną zmianę, ponieważ to właśnie rozmowa, która jest gatunkiem bardzo pojemnym, stanowi podstawę interakcji ustnej w codziennych warunkach komunikacyjnych (Żydek-Bednarczuk 1994: 30).

Liczba tekstów należących do instytucjonalnego i grupowego poziomu komunikowania pozostaje podobna w testach starszych oraz nowszych i wynosi odpowiednio 4 lub 6 procent.

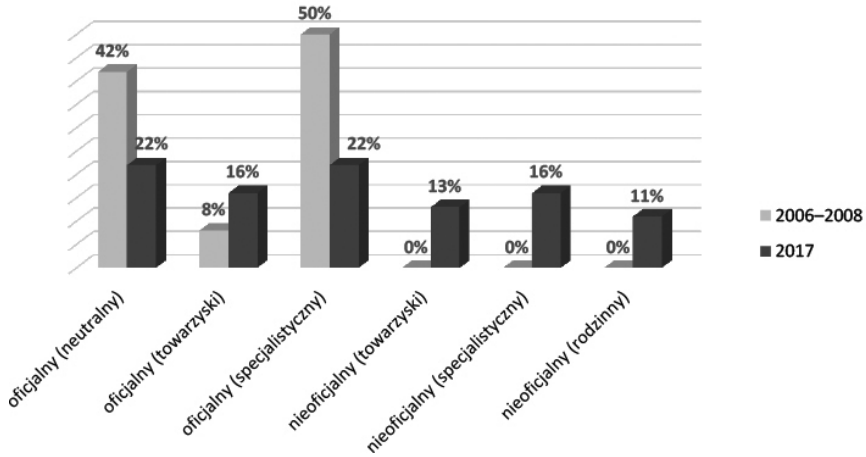


Wykres 3. Analiza porównawcza tekstów z lat 2006–2008 oraz z 2017 roku ze względu na poziom komunikowania

4.4. Kategoria oficjalności i typu kontaktu

Największe zmiany zauważalne są w podziale tekstów według kryterium oficjalności i typu kontaktu. Wśród tekstów o charakterze interakcyjnym zawartych w zestawach egzaminacyjnych z lat 2006–2008 nie występowały teksty nieoficjalne. Wszystkie wypowiedzi miały charakter formalny, wśród nich dominowały teksty specjalistyczne (50 procent), czyli takie, w których jedna strona przekazuje informacje na temat określonej dziedziny wiedzy lub następuje wzajemna wymiana informacji. Kolejną liczną grupę stanowiły teksty oficjalne o charakterze neutralnym (42 procent), w których partnerzy interakcji nie mają żadnej wiedzy na swój temat poza informacjami zdobytymi na drodze obserwacji i jeden z rozmówców jest przedstawicielem jakiejś instytucji lub grupy zawodowej. W omawianym przedziale czasowym wprowadzono także dwie rozmowy o charakterze oficjalnym towarzyskim, co stanowiło 8 procent wszystkich tekstów interakcyjnych.

W nowszych materiałach ich zróżnicowanie jest zdecydowanie większe – dominują teksty odzwierciedlające oficjalny typ kontaktu (łącznie stanowią 60 procent, z czego 22 procent to kontakty neutralne, 22 procent – specjalistyczne i 16 procent – towarzyskie), jednak teksty będące zapisami zdarzeń komunikacyjnych o charakterze nieoficjalnym stanowią aż 40 procent, w tym 16 procent to teksty specjalistyczne, 13 procent – towarzyskie i 11 procent – teksty rodzinne.

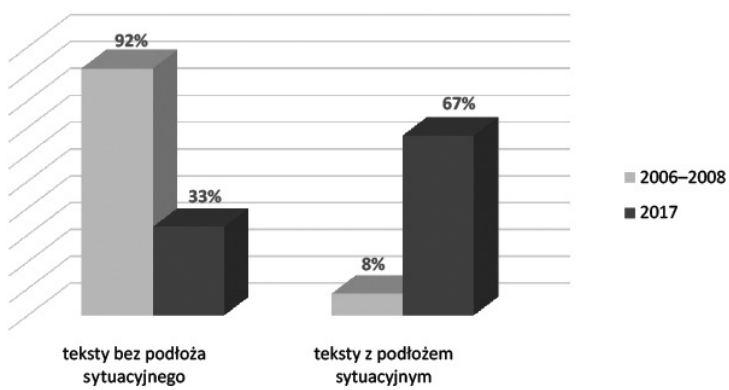


Wykres 4. Analiza porównawcza tekstów z lat 2006–2008 oraz z 2017 roku ze względu na typ kontaktu

4.5. Kontekst sytuacyjny

Następne kryterium dotyczy obecności w tekście elementów związanych z konkretną sytuacją komunikacyjną. Zastosowano tu podział na teksty bez podłoża sytuacyjnego oraz teksty z podłożem sytuacyjnym. W drugiej grupie znajdują się wypowiedzi, które można usłyszeć w konkretnym miejscu lub/i określonych okolicznościach. Znajomość sytuacji, w jakiej znajduje się/znajdują się mówiący, jest istotnym elementem zrozumienia danej wypowiedzi. Teksty bez podłoża sytuacyjnego mają charakter bardziej uniwersalny – istotny jest temat wypowiedzi, a nie miejsce, czas i okoliczności jej nadania.

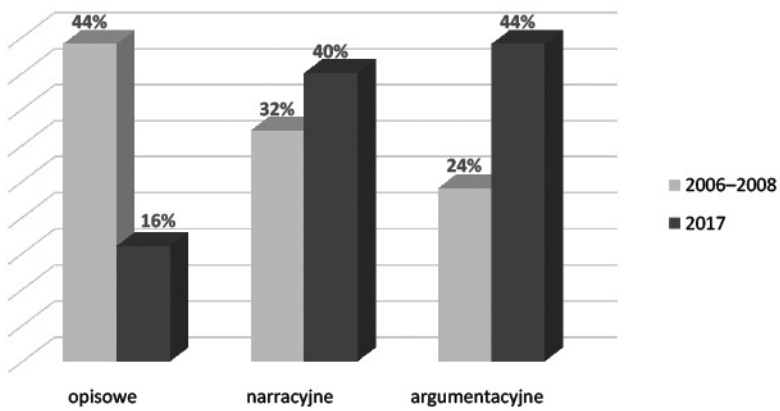
W wypadku materiałów starszych przeważają teksty bez podłoża sytuacyjnego, które stanowią 92 procent wszystkich wypowiedzi. W materiałach z 2017 roku aż 67 procent to teksty odnoszące się do konkretnej sytuacji komunikacyjnej, co jest jednym z następstw stosowania większej liczby tekstów o charakterze interakcyjnym będących zapisami różnych typów kontaktów społecznych.



Wykresy 5. Analiza porównawcza tekstów z lat 2006–2008 oraz z 2017 roku ze względu na kontekst sytuacyjny

4.6. Typ rozwinięcia tematycznego

Typ rozwinięcia tematycznego wyznaczany był na podstawie analizy struktury wypowiedzi, pól semantycznych oraz form językowych. Teksty o charakterze eksplikacyjnym włączałam do grupy wypowiedzi argumentacyjnych, natomiast wypowiedzi komentujące klasyfikowane były jako narracyjny typ rozwinięcia tematycznego. W procesie certyfikacji w latach 2006–2008 wśród materiałów testujących rozumienie ze słuchu 44 procent stanowią wypowiedzi o charakterze opisowym, 32 procent to teksty o rozwinięciu narracyjnym, a 24 procent to wypowiedzi argumentacyjne. W materiałach nowszych największą grupę tekstów stanowią formy argumentacyjne – 44 procent. Na kolejnym miejscu znajdują się teksty o rozwinięciu narracyjnym (40 procent) oraz teksty deskryptywne (16 procent). Warto zatem zwrócić większą uwagę na zachowanie proporcji pomiędzy trzema podstawowymi typami rozwinięcia tematycznego. Jest to kwestia istotna, ponieważ każdy typ to odmienna konstrukcja wypowiedzi, inny zakres form gramatycznych oraz zastosowanej leksyki.

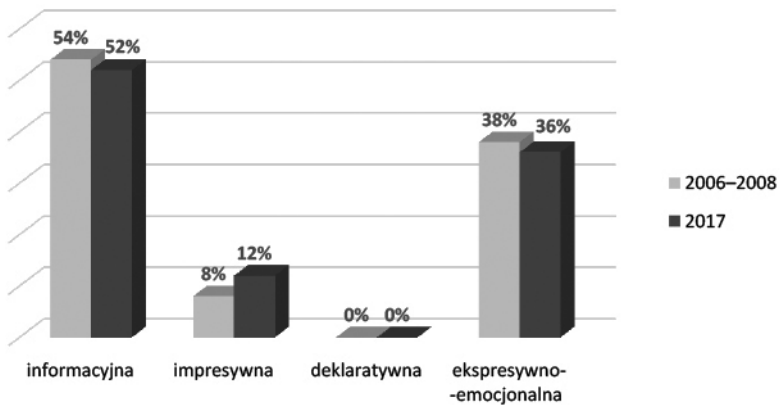


Wykres 6. Analiza porównawcza tekstów z lat 2006–2008 oraz z 2017 roku ze względu na typ rozwinięcia tematycznego

4.7. Funkcja językowa

Wyniki analiz nie wykazały większych rozbieżności pod względem funkcji językowych tekstów. Dominują wypowiedzi informacyjne (54 procent w latach 2006–2008 i 52 procent w 2017 roku) oraz teksty w funkcji ekspresywno-emocjonalnej (odpowiednio 38 i 36 procent). W większej mierze reprezentowane są natomiast wypowiedzi o charakterze impresywnym – wzrost z 8 do 11 procent. Trzeba jednak zwrócić uwagę na odmienność realizacji funkcji językowych w starszych i nowszych modułach testowych. Funkcje ekspresywno-emocjonalne w tekstach z lat 2006–2008 to przede wszystkim wyrażanie własnej opinii na temat różnych zjawisk i problemów, np. dotyczących sposobów recepcji twórczości pisarzy, własnej działalności artystycznej czy pisarstwa któregoś z polskich publicystów. Teksty te kwalifikowałam

jako ekspresywno-emocjonalne, ponieważ wyrażają osobisty stosunek do opisywanego zjawiska. W mniejszym stopniu używano tekstów, które w funkcji ekspresywno-emocjonalnej wyrażają rzeczywiste wrażenia i aktualne stany emocjonalne. W materiałach z 2017 roku natomiast znalazły się także rozmowy rodzinne i towarzyskie, w których wyrażane są konkretne emocje (złość, zmartwienie, obawa). Zastosowanie tekstów w funkcji ekspresywnej jest istotne, ponieważ w rozumieniu tego typu wypowiedzi ważną rolę odgrywa umiejętność interpretacji warstwy prozodycznej mowy, która jest nośnikiem informacji na temat stanu emocjonalnego nadawcy.



Wykres 7. Analiza porównawcza tekstów z lat 2006–2008 oraz z 2017 roku ze względu na funkcję językową

5. Wnioski

Przechodząc do podsumowania wyników analiz, należy zwrócić uwagę na kilka elementów. Przede wszystkim nastąpiła zasadnicza zmiana w doborze materiałów egzaminacyjnych w zakresie poziomu komunikowania. W ubiegłym dziesięcioleciu dominowały teksty z masowego poziomu komunikowania, obecnie szerzej reprezentowany jest także poziom interpersonalny[4]. Gatunkiem typowym dla codziennej komunikacji ustnej jest bowiem rozmowa, która „wynika z naturalnej potrzeby psychicznej człowieka, odbywa się w określonych warunkach społecznych, kulturowych, psychologicznych, jest częścią językowej działalności komunikacyjnej człowieka" (Żydek-Bednarczuk 1994: 30). Zasadne jest zatem zwiększenie w nowszych modułach testowych liczby tekstów o charakterze interakcyjnym – szczególnie tych posiadających określone podłoże sytuacyjne. Słuchanie komunikatów radiowych (reportaży, wiadomości, programów informacyjnych), które stanowiły dużą część materiałów egzaminacyjnych

4 W związku z tym, że zdecydowana większość nagrań pozyskiwana jest ze środków masowego przekazu, można wskazać na ich masowy poziom komunikacji. Kwestią zasadniczą jednak jest w tym zakresie struktura tekstu cechująca dany poziom komunikacji. Stąd wniosek, że źródło publikacji nie zawsze świadczy o przynależności materiału do danego poziomu komunikowania. W najnowszych testach zastosowano np. fragmenty seriali telewizyjnych do przedstawienia typu kontaktów o charakterze nieoficjalnym rodzinnym i towarzyskim.

w latach 2006–2008, nie odgrywa tak ważnej z komunikacyjnego punktu widzenia roli, ponieważ nie przekłada się bezpośrednio na role i funkcje językowe, które obcokrajowiec powinien umieć realizować – nie tylko jako nadawca, ale także jako odbiorca.

W materiałach egzaminacyjnych z lat 2006–2008 brakowało tekstów będących zapisami kontaktów nieoficjalnych, a to właśnie w tego typu relacjach (towarzyskich, neutralnych, rodzinnych) odgrywamy podstawowe role komunikacyjne, takie jak: znajomy, przyjaciel, współpracownik, członek rodziny itp. Typ kontaktu nierozłącznie związany jest ze stylem językowym – obowiązują inne zasady interakcji, inny rodzaj ekspresji. Aby umiejętnie występować w różnych rolach społecznych, konieczna jest znajomość oficjalnej i nieoficjalnej odmiany języka mówionego, umiejętność rozróżnienia stylu oraz znajomość konwencji, w których należy danej odmiany używać. Te same funkcje realizowane w kontaktach oficjalnych lub za pośrednictwem mediów oraz w sytuacjach nieoficjalnych mają inne cechy, dlatego kwestią istotną jest zwrócenie uwagi, aby testy językowe sprawdzały znajomość i umiejętność interpretacji zarówno dyskursów oficjalnych, jak i nieoficjalnych. Zestawienie danych z lat 2006–2008 i z 2017 roku pokazuje, że i w tym zakresie wprowadzono odpowiednie modyfikacje.

Należy zatem stwierdzić, że przeprowadzone w 2010 roku badania oraz przedstawienie ich opisu wraz z listą sugerowanych zmian Zespołowi Autorów Zadań i Egzaminatorów przyczyniły się do zwiększenia trafności w doborze treści do egzaminów. Materiały z 2017 roku cechuje większa różnorodność w zakresie wymienionych kryteriów, co wpływa na pełniejszą ocenę kompetencji językowej w zakresie recepcji tekstów mówionych osób zdających egzaminy biegłości z języka polskiego jako obcego.

Bibliografia

Anusiewicz J., Nieckula F. 1978: *Charakterystyka tekstów mówionych na tle klasyfikacji aktów komunikacyjnych*, [w:] T. Skubalanka (red.), *Studia nad składnią polszczyzny mówionej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław, s. 21–41.

Awdiejew A., Labocha J., Rudek K. 1981: *O typologii tekstów języka mówionego*, „Polonica" VI, s. 181–187.

Bartmiński J. 1974: *O pewnej różnicy między językiem pisanym a mówionym (zasada minimalizacji wyboru)*, „Prace Filologiczne" XIV, s. 225–232.

Bartmiński J. 1990: *Kolekcja w strukturze tematycznej tekstu ustnego*, [w:] T. Dobrzyńska (red.), *Tekst w kontekście. Zbiór studiów*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków, s. 72–87.

Bąk P. 1974: *Przerywniki jako charakterystyczna cecha języka potocznego*, „Poradnik Językowy", z. 1, s. 24–30.

Boniecka B. 1978: *Podstawowe typy struktur pytajnych polszczyzny mówionej*, [w:] T. Skubalanka (red.), *Studia nad składnią polszczyzny mówionej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław, s. 147–158.

Bułczyńska-Zgółkowa H. 1976: *O syntaktycznej segmentacji tekstu mówionego*, „Studia Polonistyczne", t. 3, Poznań, s. 207–212.

Davis A. 1983: *Konstruowanie testów językowych*, [w:] J.P.B. Allen, S. Pit Corder, A. Davies (red.), J. Rusiecki (red. wyd. polskiego), *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, s. 280–345.

Dunaj B. 1981: *Odmiana oficjalna i nieoficjalna języka mówionego*, [w:] B. Dunaj (red.), *Studia nad polszczyzną mówioną Krakowa*, „Zeszyty Naukowe UJ. Prace Językoznawcze", z. 70, s. 11–20.

Duszak A. 1998: *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

ESOKJ: *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Rada Europy, Warszawa 2003.

Janowska I. 2011: *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas", Kraków.

Kita M. 1989: *Wypowiedzi przerwane we współczesnym polskim języku potocznym, na materiale autentycznych tekstów potocznych i tekstów beletrystycznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

Miodunka W. 2006: *Wartość języka polskiego na międzynarodowym rynku edukacyjnym*, [w:] A. Seretny, E. Lipińska (red.), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas", Kraków.

Miodunka W. 2013: *Podejście zorientowane na działanie w nauczaniu języków obcych: od (małych) zadań do (dużych) projektów*, „Języki Obce w Szkole", nr 2, s. 80–85.

Ożóg K. 1993: *Ustna odmiana języka ogólnego*, [w:] J. Bartmiński (red.), *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, t. 2: *Współczesny język polski*, Wiedza o Kulturze, Wrocław, s. 87–99.

Państwowe Egzaminy Certyfikatowe z Języka Polskiego jako Obcego. Standardy wymagań egzaminacyjnych, Państwowa Komisja Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Warszawa 2003.

Pisarkowa K. 1978: *Zdanie mówione a rola kontekstu*, [w:] T. Skubalanka (red.), *Studia nad składnią polszczyzny mówionej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław, s. 7–20.

Prizel-Kania A. 2011: *Rozwijanie i testowanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym na poziomie B2 z uwzględnieniem rezultatów egzaminów certyfikatowych*, niepublikowana w całości praca doktorska, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.

Skubalanka T. 1978: *Fleksja potoczna i metody jej badania*, [w:] T. Skubalanka (red.), *Studia nad składnią polszczyzny mówionej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław, s. 77–87.

Warchala J. 1991: *Dialog potoczny a tekst*, Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

Wilkoń A. 1982: *Język mówiony a pisany*, „Socjolingwistyka", t. 4, red. W. Lubaś, Warszawa–Kraków.

Żydek-Bednarczuk U. 1994: *Struktura tekstu rozmowy potocznej*, Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

Żydek-Bednarczuk U. 2005: *Wprowadzenie do lingwistycznej analizy tekstu*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas", Kraków.

Summary

Influence of spoken text research on the selection of materials for certificate examinations in Polish as a foreign language. A decade summary

Keywords: Polish as a foreign language, state exams, listening comprehension, text.

The article recounts a study on spoken texts intended for testing listening comprehension in certificate examinations of Polish as a foreign language at selected levels. The criteria for selecting texts have been developed on the basis of linguistic research on spoken Polish and its varieties, text types and communication theories. The study covers materials used in the years 2006–2008 and in the most recent tests (2017). This time perspective makes it possible to observe the changes made in the process of selecting texts for testing aural comprehension over the past ten years. It further helps indicate how linguistic research influences language education as part of Polish studies in its practical dimension.

MAGDALENA STASIECZEK-GÓRNA* | UNIWERSYTET WARSZAWSKI

Badania szyku wyrazów w językoznawstwie i glottodydaktyce polonistycznej

Słowa kluczowe: szyk wyrazów, język polski jako obcy.

doi: http://dx.doi.org/10.31286/JP.98.2.6

W literaturze językoznawczej wielokrotnie powtarzane było stwierdzenie o tym, że szyk w języku polskim jest „swobodny, ale nie dowolny", wyrażone po raz pierwszy przez Stanisława Gruszczyńskiego (1861: 95), a spopularyzowane przez Kazimierza Nitscha (1901: 81). Sformułowanie to wpłynęło na sposób opisywania szyku wyrazów. Przyjęło się, że późniejsi badacze, choć prezentowali jego ograniczenia, to jednak podkreślali swobodę linearyzacji, przeciwstawiając język polski, jako język fleksyjny, językom pozycyjnym. Drugim długo rozpowszechnionym szczególnie na gruncie glottodydaktyki polonistycznej stereotypem jest przekonanie, że zagadnienia szyku nie doczekały się dotąd odpowiedniego opracowania (Śliwiński 1984a: 7; Karolczuk 2005: 142).

W świetle wyników dotychczasowych badań należy zaprzeczyć obu przedstawionym powyżej poglądom. Zagadnienia szyku wyrazów były regularnie podejmowane już w XIX-wiecznych, nienaukowych gramatykach języka polskiego[1].

1. Badania szyku wyrazów w językoznawstwie polonistycznym

Od początku XX wieku szyk wyrazów coraz częściej stawał się tematem rozważań publikowanych w powstających wtedy i prężnie się rozwijających naukowych czasopismach językoznawczych. Nie do podważenia jest tutaj rola „Języka Polskiego", na którego łamach ukazało się kilkanaście artykułów bezpośrednio odnoszących się do zagadnień szyku wyrazów. Tendencja publikowania niewielkich objętościowo, przyczynkarskich artykułów poświęconych szykowi wyrazów trwa do dziś, choć należy zauważyć, że od drugiej połowy XX wieku podobne teksty publikowane są w zbiorach artykułów, które nie mają charakteru wydawnictw ciągłych. Artykuły te często stanowią prezentację badań empirycznych. Najczęściej podejmowane kwestie to:

- podstawowy wariant szyku wypowiedzeń w języku polskim (SVO) (Nitsch 1901; Szober 1934, 1939; Klemensiewicz 1949; Jodłowski 1957; Bartmiński 1973; Krucka 1982),
- stylistyczne konsekwencje zmian szyku wyrazów (Wierzbicka 1963, 1964; Górny 1960),

* m.stasieczek@uw.edu.pl

1 Ze względu na ograniczenia objętości artykułu omówienie treści dotyczących szyku wyrazów w gramatykach języka polskiego pochodzących z XIX i pierwszej połowy XX wieku zostało w nim pominięte.

- wewnętrzny szyk grupy nominalnej (Nitsch 1901; Wolanowski, Nitsch 1902; Strzembosz i in. 1902; Rozwadowski 1914; Doroszewski 1947; Orzechowska-Zielicz 1954; Jodłowski 1957; Sankowska 1962; Brajerski 1963; Kwiek-Osiowska 1971; Śliwiński 1992; Gębka-Wolak 1997a, 1997b; Majkowska 2003, 2004),
- szyk klityk (Zawiliński 1922; Rossowski 1932, 1934, 1936/1937; Nitsch 1936; Safarewiczowa 1954; Jodłowski 1957; Misz 1966; Obrębska-Jabłońska 1969; Oberlan 1970; Sławski 1996; Kępińska 2001; Kułacka 2010),
- szyk modulantów (Misz 1968; Grochowski 2001a, 2001b, 2002b, 2003b; Walusiak 2005a, 2005b),
- szyk spójników (Grochowski 1977a, 1977b, 2002a, 2003b; Kallas 1988, 1993).

Daje się zauważyć łączność pomiędzy powyższym katalogiem a zagadnieniami szyku, które interesowały XIX-wiecznych gramatyków. *Novum* stanowiły ukazujące się od lat trzydziestych XX wieku artykuły poświęcone związkom szyku wyrazów ze strukturą tematyczno-rematyczną (Jodłowski 1934, 1956; Klemensiewicz 1950, 1953; Krucka 1982; Duszak 1986; Huszcza 1980, 1983, 1990; Gawełko 1996).

Dorobek polskiego językoznawstwa w postaci monografii poświęconych poszczególnym zagadnieniom związanym z szykiem wyrazów przedstawia się nieco skromniej. W latach siedemdziesiątych XX wieku opublikowane zostały całościowe opracowania poświęcone szykowi członów form czasu przeszłego i trybu przypuszczającego (Rittel 1975) oraz kolejności zdań składowych w konstrukcjach złożonych niewspółrzędnie (Przybycin 1976). W następnej dekadzie ukazały się dwie monografie, w których problematyka szyku wyrazów analizowana była z punktu widzenia kontrastywnego językoznawstwa polsko-angielskiego (Szwedek 1981; Grzegorek 1984) oraz polsko-rosyjskiego (Mazur 1986). W 2000 roku opublikowane zostały kolejne dwie ważne prace (Derwojedowa 2000; Gębka-Wolak 2000). Posłużono się w nich już nie aparatem badawczym składni tradycyjnej, ale metodami i narzędziami składni strukturalnej. Szykowi grupy nominalnej, podobnie jak książka Małgorzaty Gębki-Wolak, poświęcona została wydana w 2009 roku monografia *Fraza przedimkowa w polszczyźnie* (Rutkowski 2009). Jej autor odwołuje się do założeń i metodologii językoznawstwa generatywnego.

Informacje dotyczące szyku wyrazów były w dalszym ciągu umieszczane także we współczesnych gramatykach języka polskiego, choć nie można ich uznać za składową obligatoryjną. Najobszerniej te zagadnienia zostały omówione w *Gramatyce współczesnego języka polskiego* (Grochowski i in. 1984). Podjęto w niej próbę ustalenia roli reguł rządzących szykiem wyrazów w odniesieniu do innych reguł składniowych. Składnię szyku uznano za jeden z trzech, obok składni semantycznej i składni strukturalnej, autonomicznych zbiorów reguł syntaktycznych. Reguły należące do trzech wymienionych płaszczyzn składają się na układ hierarchiczny, choć owa hierarchia może być zmienna. W omawianej gramatyce przyjęto, że na najwyższym piętrze hierarchii znajduje się składnia semantyczna, a składnia szyku usytuowana jest na najniższym szczeblu. Pomimo tej deklaracji autorzy publikacji nie stronili od odnoszenia się do zagadnień szyku wyrazów. Znaleźć w niej można uwagi dotyczące związków linearyzacji ze strukturą tematyczno-rematyczną (zob. Grochowski i in. 1984: 19–20), właściwości linearnych spójników (s. 227–230, 270–293) oraz

wiele uwag na temat zasad i tendencji regulujących usytuowanie przydawek różnego typu (s. 301–389).

Kwestii szyku nie pominął także autor nieco wcześniejszej monografii poświęconej wyłącznie składni – Stanisław Jodłowski (1976). Jednym z jego dokonań było to, że odwołując się do założeń teorii tzw. aktualnego rozczłonkowania zdania oraz stanowisk akcentujących wpływ czynników psychologicznych na układ wyrazów w zdaniu, stworzył własną klasyfikację pozycji linearnych zajmowanych przez główne części zdania.

Wybrane zagadnienia szyku wyrazów były także obecne w niektórych opracowaniach dotyczących stylistyki (Kurkowska, Skorupka 1959; Wierzbicka, Wierzbicki 1968) oraz kultury języka polskiego (Buttler i in. 1971; Jadacka 2005).

Prawidłowości rządzące szykiem wyrazów w języku polskim zostały dość obszernie i szczegółowo zbadane na gruncie polskiego językoznawstwa. Opisy nie dotyczą jednak w równym stopniu własności linearnych wszystkich klas wyrazowych czy wszystkich pojedynczych leksemów, które można by i należałoby scharakteryzować odrębnie. Dysproporcje dotyczą także różnych typów czynników kształtujących szyk wyrazów. Najlepiej wyodrębniono reguły o charakterze zwyczajowym i gramatycznym. Czynniki komunikatywne wpływające na linearyzacje podaje się zwykle w formie ogólnych prawidłowości. Brak jest także opracowań łączących ze sobą opis wpływu czynników różnego typu.

2. Badania szyku wyrazów w glottodydaktyce polonistycznej

Pierwszą publikacją przenoszącą problematykę szyku wyrazów na grunt glottodydaktyki polonistycznej było dwutomowe wydawnictwo *Szyk wyrazów w zdaniu pojedynczym dzisiejszej polszczyzny pisanej*. Jego pierwsza część (Śliwiński 1984a) ma charakter *stricte* teoretyczny i niewątpliwie wniosła cenny wkład we współczesny stan wiedzy o języku polskim. Tom jest podzielony zasadniczo na trzy części, które dotyczą odpowiednio: (1) szyku dwuczłonowych grup nominalnych; 2) linearyzacji rozbudowanych grup nominalnych; (3) linearyzacji wypowiedzeń pojedynczych, którą autor rozpatruje w kategoriach struktury tematyczno-rematycznej. Druga część publikacji (Śliwiński 1984b) stanowi natomiast zbiór ćwiczeń przeznaczonych dla obcokrajowców uczących się języka polskiego jako obcego na poziomie co najmniej średnio zaawansowanym. Jej treść opiera się na tym samym trójdzielnym schemacie, co część pierwsza, trudno więc publikacje Władysława Śliwińskiego uznać za wszechstronne kompendium wiedzy o szyku wyrazów w języku polskim przeznaczone dla cudzoziemców.

W ciągu ostatnich kilkunastu lat powstało także kilka artykułów naukowych dotyczących sposobu nauczania szyku wyrazów i jego miejsca w procesie glottodydaktycznym. Publikacje te, pisane przez osoby, które są zarówno polonistami, językoznawcami, jak i praktykami zajmującymi się nauczaniem JPJO, zawierają krytyczne uwagi dotyczące zakresu i metod nauczania zagadnień szyku wyrazów prezentowanych obcokrajowcom.

Jedną z takich publikacji jest tekst *Szyk wyrazów i jego zaburzenia spowodowane błędami cudzoziemców* (Dąbrowska, Pasieka 2004). Prezentuje on wyniki analizy błędów szyku oraz ich klasyfikację, która nie pretenduje do miana typologii, lecz jest raczej próbą wyodrębnienia zagadnień mogących sprawiać trudności nierodzimym użytkownikom języka polskiego.

Kolejnym etapem pracy autorek było sformułowanie reguł, które odnoszą się do najczęściej pojawiających się błędów szyku przydawki. Podstawą wyodrębniania reguł są konkretne błędy popełnione przez obcokrajowców. Dlatego też każda z nich, ze względu na dbałość autorek o aplikatywność formułowanych reguł, cechuje się innym stopniem szczegółowości. Przy opisach poszczególnych błędów badaczki za każdym razem ustalają, czy w danym wypadku doszło do zaburzenia komunikacji, czy tylko do naruszenia neutralności szyku.

Grupą błędów, w odniesieniu do której autorki zrezygnowały z prób formułowania zasad, są naruszenia szyku podmiot – orzeczenie – dopełnienie. W tym wypadku poprzestały na opisach dewiacyjnych układów linearnych. Choć uznają model SVO za „idealny, naturalny, najmniej nacechowany i typowy" (Dąbrowska, Pasieka 2004: 235), analizują także zdania, w których zachowanie tego szyku należy uznać za błąd. W artykule znaleźć można polemikę z zawartym w NSPP zaleceniem, by formę *się* umieszczać przed czasownikiem (NSPP 2000: 917). Badaczki przytaczają w niej przykłady zdań, w których przedczasownikowy szyk *się* prowadzi do powstania błędu.

Kolejną publikacją dotyczącą szyku wyrazów, a napisaną przez praktyka zajmującego się nauczaniem języka polskiego jako obcego, jest artykuł Agnieszki Karolczuk z 2005 roku *Szyk wyrazów w języku polskim: jak go opisywać i jak go uczyć*. Autorka, przeanalizowawszy zakres i stopień szczegółowości informacji o szyku wyrazów w opisach języka polskiego, także tych nieprzeznaczonych dla cudzoziemców, stwierdza, że zagadnieniu temu poświęca się zbyt mało miejsca, a pojawiające się wzmianki wskazują na niedostateczny stopień jego opracowania. Zauważa też, że nauczanie reguł szyku związanych ze strukturą tematyczno-rematyczną zdania odwołuje się do zdroworozsądkowej logiki, zasad spójności tekstu oraz podobieństwa budowania wypowiedzi w różnych językach. W związku z tym badaczka wysuwa postulat koncentrowania się w nauczaniu JPJO na regułach szyku, które są niezależne od czynników tekstotwórczych.

Artykuł zawiera także wyniki analizy kilku wybranych podręczników do JPJO pod kątem technik nauczania reguł szyku. Najczęściej stosowane w pomocach dydaktycznych są tzw. rozsypanki wyrazowe, którym powinien towarzyszyć klucz odpowiedzi z umieszczonymi w nim wieloma możliwościami linearyzacji tworzonych zdań. Działaniem służącym przyswajaniu reguł szyku wyrazów jest według A. Karolczuk również imitacja zawartych w podręcznikach wzorców zdaniowych, dlatego też powinny być one poprawne i neutralne, choć w praktyce nie zawsze takie są.

Kolejną badaczką, która zajmuje się także praktyką nauczania JPJO, jest wspomniana już wcześniej z powodu swoich dokonań teoretycznych M. Gębka-Wolak. W artykule *Problematyka szyku wyrazów w nauczaniu języka polskiego jako obcego* z 2010 roku wskazała ona na brak spójnej koncepcji nauczania szyku oraz dysproporcję, która dotyczy nauczania związanych z nim zagadnień i innych zagadnień składniowych, na korzyść tych ostatnich. W przeciwieństwie do A. Karolczuk podkreśliła, że reguły linearyzacji nie mają charakteru uniwersalnego, a powstawanie błędów szyku jest często wynikiem działania mechanizmu interferencji negatywnej.

Autorka zaprezentowała także koncepcję łączenia informacji o regułach szyku wyrazów z zagadnieniami fleksyjnymi i składniowymi. Za przykłady posłużyły jej: czas przyszły złożony,

tryb rozkazujący i strona bierna. W ich nauczaniu postuluje wychodzenie od linearyzacji najprostszych, w których elementy form gramatycznych są ze sobą styczne, by potem zaprezentować uczniom konstrukcje nieciągłe wraz z uwarunkowaniami owego braku ciągłości. Podobnie jak Anna Dąbrowska i Małgorzata Pasieka badaczka postulowała także konieczność nauczania własności linearnych klityk. Inną kwestią podniesioną przez M. Gębkę-Wolak jest wieloetapowość reguł szyku w języku polskim, co oznacza, że porządkowanie linearne związane jest z budowaniem grup składniowych i sytuowaniem ich względem siebie. Dzięki temu możliwe jest skonstruowanie wielu reguł cząstkowych – od najprostszych, wedle których styczność i/lub kolejność wyrazów zależy od ich przynależności do klas gramatycznych, przez te związane z konotacją, po najbardziej subtelne łączące się z komunikatywną organizacją wypowiedzi.

We wszystkich przywołanych powyżej artykułach wskazuje się na potrzebę poświęcenia większej uwagi szykowi wyrazów w procesie nauczania JPJO. Autorki oprócz przedstawienia niedostatków funkcjonujących obecnie rozwiązań metodycznych postulowały usystematyzowanie i rozwinięcie zagadnień związanych z szykiem wyrazów, prezentowanych na lekcjach JPJO. Wszystkie badaczki przedstawiły własne propozycje dydaktyczne, jednak każda z nich dotyczy tylko części problematyki szyku wyrazów i jest jedynie przyczynkiem do poprawy stanu obecnego. Jednym z największych niedostatków tych propozycji jest brak przyporządkowania[2] przytaczanych reguł do poszczególnych poziomów nauczania.

To wszystko skłoniło autorkę niniejszego artykułu do podjęcia dalszych badań nad szykiem wyrazów w glottodydaktyce polonistycznej (Stasieczek-Górna 2016). Jednym z ich centralnych punktów było ustalenie rangi problematyki szyku w procesie nauczania JPJO. W tym celu przeanalizowałam między innymi gramatyki języka polskiego przeznaczone dla obcokrajowców oraz kilkadziesiąt współczesnych podręczników do JPJO. Wyniki analizy kazały mi stwierdzić, że ranga zagadnień związanych z szykiem wyrazów jest rażąco niska w porównaniu ze stopniem ich opracowania we współczesnym językoznawstwie. Problematyka szyku jest podejmowana incydentalnie, a zakresy wiadomości zawartych w podręcznikach dla tych samych poziomów wcale się nie pokrywają. Wyniki analizy gramatyk dla cudzoziemców przedstawiają się lepiej. W publikacjach tych można znaleźć wiele reguł związanych z linearyzacją, które podawane są we względnie przystępny sposób.

Osoba ucząca się w ciągu procesu przyswajania JPJO korzysta z co najwyżej kilku podręczników. Gramatyki, choć oferują szerszy zakres wiadomości o szyku wyrazów, mogą być dla niej nieosiągalne. Barierą w tym wypadku jest nie tyle ich fizyczna niedostępność, ile konieczność opanowania języka polskiego w takim stopniu, by czytanie takiej publikacji było w ogóle możliwe, czy choćby brak nawyku korzystania z tego typu wydawnictw. Uwzględniając te uwarunkowania, trudno mówić o zaplanowanym i systematycznym trybie nauczania szyku wyrazów w procesie nauczania JPJO.

W swoich badaniach kontynuowałam także pomysł A. Dąbrowskiej i M. Pasieki (2004: 230) dotyczący analizy błędów obcokrajowców, która ma służyć zidentyfikowaniu potrzeb

2 Pewne (niesystematyczne) próby takiego przyporządkowania poczyniła w swoim artykule M. Gębka-Wolak (2010).

uczących się. Jej rezultatem było stworzenie klasyfikacji błędów, która polegała na zgrupowaniu błędów wokół naruszanych w konkretnych przypadkach reguł szyku.

Zwieńczeniem przeprowadzonych badań jest odpowiedź na potrzebę przyporządkowania zagadnień szyku wyrazów, które powinny stać się elementem nauczania JPJO, poszczególnym poziomom. Podstawą tej korelacji były *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2* (Janowska i in. (red.) 2011). W celu stworzenia katalogu zagadnień szyku wyrazów dla każdego poziomu nauczania analizowałam kolejno poszczególne punkty *Katalogów zagadnień gramatyczno-syntaktycznych* oraz *Katalogów zagadnień stylistycznych* w *Programach*... Zastanawiałam się, czy ich realizacja może się wiązać z potrzebą zajęcia się na lekcji JPJO którymś z zagadnień szyku wyrazów. Jest to konsekwencja przyjęcia wyartykułowanego wcześniej przez M. Gębkę-Wolak (2010: 72) postulatu łączenia zagadnień szyku z zagadnieniami związanymi przede wszystkim ze składnią i fleksją. Wynikiem tych działań było powstanie katalogów zagadnień szyku dla poziomów A1–C2 (Stasieczek-Górna 2016: 300–367)[3].

3. Podsumowanie

Choć opisu ograniczeń szyku wyrazów, którym dysponuje współczesne językoznawstwo, nie można uznać za pełny, nie oznacza to, że jego zakres nie pozwoliłby jednak na zintensyfikowanie obecności zagadnień szyku w podręcznikach i innych materiałach przeznaczonych dla uczących się JPJO, a co za tym idzie – w całym procesie glottodydaktycznym. Obecnie ciężarem nauczania zagadnień szyku wyrazów obarczeni są nauczyciele. Od ich doświadczenia, kompetencji, chęci oraz determinacji zależy, które informacje i w którym momencie pojawią się na lekcjach i czy w ogóle zostaną podane. Działaniem zmierzającym w stronę ustandaryzowania i usystematyzowania nauczania szyku wyrazów jest stworzenie katalogów zagadnień szyku dla poszczególnych poziomów nauczania. Kolejnym krokiem powinna stać się praktyka uwzględniania ich w programach nauczania JPJO, podręcznikach i innych pomocach dydaktycznych.

Bibliografia

Bartmiński J. 1973: *Czy język polski staje się językiem pozycyjnym?*, „Język Polski" LIII, z. 2–3, s. 81–95.

Brajerski T. 1963: *O szyku zaimka dzierżawczego w funkcji przydawki*, [w:] T. Milewski, J. Safarewicz, F. Sławski (red.), *Studia linguistica in honorem Thaddei Lehr-Spławiński*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

Buttler D., Kurkowska D., Satkiewicz H. 1971: *Kultura języka polskiego. Zagadnienia poprawności gramatycznej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

Dąbrowska A., Pasieka M. 2004: *Szyk wyrazów i jego zaburzenia spowodowane błędami cudzoziemców*, [w:] A. Dąbrowska (red.), *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej konferencji stowarzyszenia „Bristol"*, Wydawnictwo Wrocławskiego Towarzystwa Naukowego, Wrocław, s. 229–241.

Derwojedowa M. 2000: *Porządek linearny składników zdania elementarnego w języku polskim*, Elipsa, Warszawa.

Doroszewski W. 1947: *Dyskusyjne uwagi o szyku przymiotników*, „Język Polski" XXVII, z. 5, s. 154–155.

Duszak A. 1986: *Niektóre uwarunkowania semantyczne szyku wyrazów w zdaniu polskim*, „Polonica" XII, s. 59–74.

Gawełko M. 1996: *O głównej funkcji inwersji podmiotu w polszczyźnie*, „Prace Filologiczne" XLI, s. 127–145.

3 Część katalogów (poziomy A1-B1) została ogłoszona w tomie *Wyzwania glottodydaktyki polonistycznej* (Potasińska, Stasieczek-Górna (red.) 2018), część zostanie zaś opublikowana w planowanej książce opartej na mojej pracy doktorskiej.

Gębka-Wolak M. 1997a: *O szyku składników grupy nominalnej*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Filologia Polska" XLVIII, z. 313, s. 3–21.

Gębka-Wolak M. 1997b: *Struktura grupy przymiotnikowej a jej szyk*, „Język Polski" LXXVII, z. 2–3, s. 123–130.

Gębka-Wolak M. 2000: *Związki linearne między składnikami grupy nominalnej we współczesnym języku polskim*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Toruń.

Gębka-Wolak M. 2010: *Problematyka szyku wyrazów w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] K. Birecka, K. Tarczyńska (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Toruń, s. 69–78.

Górny W. 1960: *O stylistycznej interpretacji składni*, „Pamiętnik Literacki" LI, z. 2, s. 475–500.

Grochowski M. 1977a: *O właściwościach syntaktycznych polskich spójników*, „Polonica" III, s. 17–25.

Grochowski M. 1977b: *Pozycja linearna polskich spójników dwusegmentowych*, „Slavica Slovaca", nr 3, s. 261–264.

Grochowski M. 2001a: *Cechy składniowe operatorów gradacji*, „Prace Filologiczne" XLVI, s. 195–204.

Grochowski M. 2001b: *Szyk jednostek leksykalnych z punktu widzenia gramatyki i leksykografii. Pozycja linearna jednostek synsyntagmatycznych*, [w:] S. Gajda (red.), *Złota księga. Ścieżkami współczesnego literaturoznawstwa i językoznawstwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole, s. 105–115.

Grochowski M. 2002a: *Szyk operatorów adsentencjalnych o funkcji adwersatywnej a struktura tematyczno-rematyczna zdania*, [w:] M. Krauz, K. Ożóg (red.), *Składnia, stylistyka, struktura tekstu. Księga jubileuszowa dedykowana profesor Teresie Ampel*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów, s. 150–157.

Grochowski M. 2002b: *Właściwości linearne partykuł modalnych a struktura tematyczno-rematyczna wypowiedzenia*, [w:] H. Popowska-Taborska (red.), *Z polskich studiów slawistycznych. Seria X. Językoznawstwo: prace na XIII Międzynarodowy Kongres Slawistów w Lublanie 2003*, Komitet Słowianoznawstwa Polskiej Akademii Nauk, Warszawa, s. 67–73.

Grochowski M. 2003a: *O szyku operatora* więc *na tle jego cech składniowych i semantycznych*, [w:] I. Bobrowski (red.), *Anabasis. Prace ofiarowane profesor Krystynie Pisarkowej*, Lexis, Kraków, s. 89–98.

Grochowski M. 2003b: *Szyk jednostek synsyntagmatycznych w języku polskim (główne problemy metodologiczne)*, „Polonica" XXII–XXIII, s. 203–231.

Grochowski M., Karolak S., Topolińska Z. 1984: *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Składnia*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

Gruszczyński S. 1861: *Nauka o zdaniu*, J.K. Żupański, Poznań.

Grzegorek M. 1984: *Thematisation in English and Polish. A study in word order*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań.

Huszcza R. 1980: *Tematyczno-rematyczna struktura zdania w języku polskim*, „Polonica" VI, s. 57–71.

Huszcza R. 1983: *O pewnych uniwersaliach w tematyczno-rematycznej strukturze zdania*, [w:] T. Dobrzyńska, E. Janus (red.), *Tekst i zdanie*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź.

Huszcza R. 1990: *Czy istnieją zdania czysto rematyczne?*, [w:] T. Dobrzyńska (red.), *Tekst w kontekście. Zbiór studiów*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.

Jadacka H. 2005: *Kultura języka polskiego: fleksja, słowotwórstwo, składnia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Janowska I., Lipińska E., Rabiej A., Seretny A., Turek P. (red.) 2011: *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Księgarnia Akademicka, Kraków.

Jodłowski S. 1934: *O nawiązujących i rozwijających członach zdań*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego" IV, s. 64–70.

Jodłowski S. 1956: *Elementy semantyczne funkcji składniowych*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego" XV, s. 65–79.

Jodłowski S. 1957: *Zasady polskiego szyku wyrazów*, [w:] W. Szyszkowski (red.), *Dziesięciolecie Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie 1946–1956. Zbiór rozpraw i artykułów*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie, Kraków.

Jodłowski S. 1976: *Podstawy polskiej składni*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

Kallas K. 1988: *Syntaktyczna charakterystyka spójników* ALE i LECZ *oraz spójników zawierających segment* ALE *lub* LECZ, „Polonica" XIII, s. 101–122.

Kallas K. 1993: *Przestawialność członów i pozycja linearna spójnika w polskich konstrukcjach współrzędnych*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Filologia Polska. Językoznawstwo" XLII, s. 37–52.

Karolczuk A. 2005: *Szyk wyrazów w języku polskim: jak go opisywać i jak go uczyć*, [w:] P. Garncarek (red.), *Nauczanie języka polskiego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 142–148.

Kępińska A. 2001: *Jedno małe* się, [w:] G. Habrajska (red.), *Język w komunikacji*, t. 1, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź.

Klemensiewicz Z. 1949: *Lokalizacja podmiotu i orzeczenia w zdaniach izolowanych*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego" IX, s. 8–19.

Klemensiewicz Z. 1950: *O syntaktycznym stosunku nawiązania*, „Slavia. Časopis pro slovanskou filologii" XIX, z. 1–2, s. 13–27.

Klemensiewicz Z. 1953: *Problematyka psychologicznej interpretacji zdania gramatycznego*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego" XII, s. 67–84.

Krucka B. 1982: *Problem szyku wyrazów w języku polskim*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego" XXXIX, s. 109–124.

Kułacka A. 2010: *Definicja wyrazu atonicznego i jego typologia. Na przykładzie systemu polskich wyrazów atonicznych*, „Kwartalnik Językoznawczy", nr 3–4, s. 29–45.

Kurkowska H., Skorupka S. 1959: *Stylistyka polska. Zarys*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

Kwiek-Osiowska J. 1971: *Szyk wyrazów w grupach nominalnych z przydawkami i dopełnieniami*, „Poradnik Językowy", z. 3, s. 180–182.

Majkowska A. 2003: *O strukturze linearnej grup nominalnych w polszczyźnie oficjalnej (na materiale wystąpień sejmowych końca XX wieku)*, „Prace Filologiczne" XLVIII, s. 357–370.

Majkowska A. 2004: *Układ linearny składników rozbudowanej grupy przymiotnikowej w polszczyźnie mówionej*, „Prace Filologiczne" XLIX, s. 347–355.

Mazur J. 1986: *Organizacja tekstu potocznego na przykładzie języka polskiego i rosyjskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.

Misz H. 1966: *Szyk* się *w dzisiejszej polszczyźnie pisanej*, „Język Polski" XLVI, z. 2, s. 102–110.

Misz H. 1968: *Dodatkowe wyznaczniki intelektualne ze stanowiska formalnosyntaktycznego*, [w:] L. Zabrocki (red.), *Slavia Occidentalis. Tom 27. Księga pamiątkowa ku czci profesora Władysława Kuraszkiewicza*, Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, Poznań, s. 147–151.

Nitsch K. 1901: *Szyk wyrazów w języku polskim*, „Poradnik Językowy", z. 6, s. 81–83.

Nitsch K. 1936: *Szyk* się, „Język Polski" XXI, z. 6, s. 154–155.

NSPP: *Nowy słownik poprawnej polszczyzny*, red. A. Markowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

Oberlan E. 1970: *Szyk ruchomych końcówek czasu przeszłego we współczesnej polszczyźnie pisanej*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Nauki Humanistyczno-Społeczne. Filologia Polska", z. 8, s. 93–101.

Obrębska-Jabłońska A. 1969: *Uwagi o szyku partykuły* by *w języku prasy*, „Język Polski" XLIX, z. 1, s. 27–29.

Orzechowska-Zielicz H. 1954: *Szyk wyrazów w grupach syntaktycznych z rozwiniętą przydawką imiesłowową*, „Język Polski" XXXIV, z. 5, s. 348–363.

Potasińska P., Stasieczek-Górna M. 2018: *Wyzwania glottodydaktyki polonistycznej. „Życie zaczyna się po sześćdziesiątce..."*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Przybycin A. 1976: *Szyk wypowiedzeń podrzędnych w wypowiedzeniu złożonym niewspółrzędnie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

Rittel T. 1975: *Szyk członów w obrębie form czasu przeszłego i trybu przypuszczającego*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław.

Rossowski J. 1932: *„Się"*, „Poradnik Językowy", z. 8, s. 138–140.

Rossowski J. 1934: *W sprawie partykuły* że, *rozszerzającej słowo posiłkowe* być, „Poradnik Językowy", z. 7, s. 114–116.

Rossowski J. 1936/1937: *Kłopoty z enklitykami*, „Poradnik Językowy", z. 1, s. 20–22.

Rozwadowski J. 1914: *Kilka uwag o szyku przymiotników w polszczyźnie*, „Język Polski" II, z. 6, s. 175–180.

Rutkowski P. 2009: *Fraza przedimkowa w polszczyźnie*, Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Safarewiczowa H. 1954: *Rzeczowniki „zwrotne" w języku polskim*, „Język Polski" XXXIV, z. 5, s. 332–348.

Sankowska J. 1962: *Szyk przymiotników we współczesnej polszczyźnie*, „Roczniki Humanistyczne. Filologia Polska" XI, z. 1, s. 41–84.

Sławski F. 1996: *Kilka uwag o miejscu enklityki w języku polskim*, „Język Polski" LXXXVI, z. 4–5, s. 242.

Stasieczek-Górna M. 2016: *Problemy szyku wyrazów w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Implikacje glottodydaktyczne*, niepublikowana praca doktorska, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.

Strzembosz W., Wolanowski I., Nitsch K. 1902: *Jeszcze raz w sprawie szyku w języku polskim*, „Poradnik Językowy", z. 8, s. 123–126.

Szober S. 1934: *Jak układać wyrazy w języku polskim*, „Poradnik Językowy", z. 9, s. 149–151.

Szober S. 1939: *Podzielność psychologiczna a układ wyrazów w zdaniu słowiańskim*, [w:] S. Szober, *Język a człowiek i naród. Szkice o języku*, Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych, Lwów, s. 120–133.

Szwedek A. 1981: *Word order. Sentence Stress and Reference in English and Polish*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, Bydgoszcz.

Śliwiński W. 1984a: *Szyk wyrazów w zdaniu pojedynczym dzisiejszej polszczyzny pisanej*, cz. 1: *Opis prawidłowości*, nakł. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Śliwiński W. 1984b: *Szyk wyrazów w zdaniu pojedynczym dzisiejszej polszczyzny pisanej*, cz. 2: *Język polski czy polski język? Ćwiczenia praktyczne dla obcokrajowców*, nakł. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Śliwiński W. 1992: *Kłopoty z szykiem wyrazów w grupach nominalnych zawierających dopełnienie lub okolicznik*, „Język Polski" LXXII, z. 4–5, s. 302–310.

Walusiak E. 2005a: *Partykuła TO jako operator struktury tematyczno-rematycznej zdania. Opis właściwości składniowych i szyku*, „Polonica" XXIV–XXV, s. 207–227.

Walusiak E. 2005b: *Zaimek przysłowny* tak *w użyciach demonstratywnych i intensyfikujących*, [w:] M. Grochowski (red.), *Przysłówki i przyimki. Studia ze składni i semantyki języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Toruń, s. 85–100.

Wierzbicka A. 1963: *Lingwistyczne narzędzia w stylistycznej analizie szyku wyrazów*, „Pamiętnik Literacki" LIV, z. 2, s. 511–533.

Wierzbicka A. 1964: *O metodach opisu szyku wyrazów*, „Język Polski" XLIV, z. 1, s. 14–26.

Wierzbicka A., Wierzbicki P. 1968: *Praktyczna stylistyka*, Wiedza Powszechna, Warszawa.

Wolanowski I., Nitsch K. 1902: *W sprawie szyku wyrazów w języku polskim*, „Poradnik Językowy", z. 6–7, s. 108–110.

Zawiliński R. 1922: *Gdzie jest miejsce w zdaniu dla zaimka zwrotnego* się *i cząstki* by*?*, „Poradnik Językowy", z. 31, s. 1–5.

Summary

Studies in the word order in linguistics and in the theory of Polish language didactics

Keywords: word order, Polish as foreign language.

The article is an attempt to evaluate the status of word order problems in teaching Polish as a foreign language. The starting point is a part presenting the current state of research in the field in Polish linguistics. The author presents collected critical voices of scientists who are also active Polish language teachers on how the issues concerning word order are taken into account in the process of teaching Polish as a foreign language. The last part of the article contains a concise presentation of the author's own research.

IWONA JANOWSKA* | UNIWERSYTET JAGIELLOŃSKI, KRAKÓW

Wpływ europejskiej polityki językowej na dydaktykę języka polskiego jako obcego

Słowa kluczowe: europejska polityka językowa, dydaktyka języka polskiego jako obcego, podejście komunikacyjne, ESOKJ, edukacja różnojęzyczna i międzykulturowa.

doi: http://dx.doi.org/10.31286/JP.98.2.7

1. Wprowadzenie

Dydaktyka języka polskiego jako obcego to dyscyplina stosunkowo młoda, rozwijająca się od lat siedemdziesiątych XX wieku. Zdaniem specjalistów (Gębal 2014; Miodunka 2016) jej dorobku nie sposób porównywać z osiągnięciami dydaktyk języków światowych. Trudne warunki ekonomiczno-polityczne, w jakich się kształtowała, nie sprzyjały zainteresowaniu ani samym językiem polskim, ani jego uczeniem się. Jednak mimo izolacji naszego kraju, ograniczeń ekonomicznych i słabej mobilności ludności nie można było funkcjonować w oderwaniu od tego, co działo się w jednoczącej się Europie. Nowa dyscyplina korzystała z dorobku europejskich ośrodków prowadzących badania w zakresie lingwistyki stosowanej oraz dydaktyki języków i kultur. Szczególny wpływ na nauczanie polszczyzny miały prace i programy Rady Europy, które za sprawą polskich badaczy, językoznawców i dydaktyków przenikały do praktyki pedagogicznej i zaowocowały ważnymi opracowaniami, nadającymi kierunek rozwoju dydaktyki języka polskiego jako obcego.

Szczegółowa analiza rozwoju glottodydaktyki polonistycznej i równolegle występujących prądów w glottodydaktyce europejskiej pozwoliła wskazać na wiele punktów stycznych, czyli wieloaspektowe oddziaływanie tej ostatniej na nauczanie języka polskiego jako obcego. W niniejszym artykule przedstawimy tylko kilka wybranych przykładów przenikania europejskich tendencji metodologicznych do naszego kraju i ich wpływ – pośredni lub bezpośredni – na nauczanie polszczyzny. Ze względów formalnych ograniczono analizy do trzech etapów rozwoju myśli europejskiej i powstałych w ich obrębie metodologii, tj. metody audiowizualnej, podejścia komunikacyjnego i podejścia ukierunkowanego na działanie. Wymienione podejścia do nauczania języków nowożytnych opierały się na specjalnie do tego celu opracowanych narzędziach, których treści były przenoszone na grunt polski w postaci tłumaczeń, adaptacji czy też rodzimych materiałów, powstałych na wzór europejskich.

* iwona.janowska@uj.edu.pl

2. Etapy kształtowania się europejskiej polityki językowej

Nie byłoby dzisiaj mowy o polityce językowej Unii Europejskiej, gdyby nie działania i prace Rady Europy, która od lat pięćdziesiątych XX wieku[1] stymuluje rozwój glottodydaktyki i wpływa na politykę językową krajów członkowskich. Głównym założeniem pierwszych programów współpracy międzynarodowej stworzonych w Strasburgu była demokratyzacja uczenia się i nauczania języków w celu zwiększenia mobilności osób i idei oraz promowania dziedzictwa europejskiego, przejawiającego się w różnorodności kulturowej i językowej. Opracowane projekty pomogły krajom członkowskim (i nie tylko) w zastosowaniu reform służących rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej uczących się. Zachęcały także do innowacji w zakresie nauczania języków i kształcenia nauczycieli, zalecając metodologię/dydaktykę skoncentrowaną na uczącym się.

John Trim (2007) dokonał podziału prac Rady Europy prowadzonych w XX wieku, wyróżniając sześć etapów na drodze do powstania współczesnych koncepcji i filozofii kształcenia językowego. Według tego badacza lata 1957–1963 to pierwszy etap działalności Rady Europy w obszarze nauczania języków nowożytnych. Wówczas licznie reprezentowani Francuzi zainicjowali prace nad wykazem podstawowego słownictwa i gramatyki do nauki języka francuskiego jako obcego oraz nad pionierskim kursem audiowizualnym języka dla dorosłych. Kolejny etap (1964–1972) to okres, w którym dochodzi do uznania lingwistyki stosowanej za dyscyplinę akademicką[2] i uwzględnienia jej osiągnięć w nauczaniu języków obcych. W tym czasie kluczowym problemem w dziedzinie nauczania języków było wykorzystanie technologii i metodologii audiowizualnych. Lata 1971–1977 przyniosły intensyfikację prac Rady Europy i znaczne osiągnięcia w postaci koncepcji organizacji nauczania języków obcych w systemie „unit/credit". Stworzono także funkcjonalno-pojęciowy model określający cele, które uczący się języka obcego powinien osiągnąć, by samodzielnie poruszać się w obcojęzycznym środowisku – *Treshold Level* (van Ek 1975).

Realizacja Projektu nr 4 – *Języki nowożytne* (*Modern Languages*) przypada na lata 1978–1981. Jest to czas wytężonej pracy, polegającej głównie na wprowadzaniu w życie nowego systemu nauczania języków. Na wzór *Treshold Level* tworzone są „poziomy progowe" dla innych języków, a także propozycja inwentarza dla poziomu niższego – *Waystage* (van Ek i in. 1977). Kolejny Projekt, oznaczony numerem 12 i zatytułowany *Uczenie się i nauczanie języków nowożytnych w celach komunikacyjnych* (*Learning and Teaching Modern Languages for Communication*), był realizowany w latach 1981–1988 i stanowi apogeum prac Rady w dziedzinie języków obcych. Zakładał głównie pomoc rządom państw członkowskich w reformowaniu sektora edukacji językowej. Zasadniczym celem tego przedsięwzięcia było propagowanie podejścia komunikacyjnego: jego podstaw teoretycznych, celów nauczania komunikacyjnego, materiałów i metod nauczania, ewaluacji kompetencji komunikacyjnej, kształcenia nauczycieli, innowacji w nauczaniu/uczeniu się języków obcych.

1 Za ważną datę w dziedzinie promocji uczenia się i nauczania języków nowożytnych Rady Europy należy uznać podpisanie 19 grudnia 1954 r. Europejskiej Konwencji Kulturalnej.

2 W 1964 r. Międzynarodowe Stowarzyszenie Lingwistyki Stosowanej (Association internationale de linguistique appliquée – AILE) rozpoczyna działalność.

Etap prac Rady, które toczyły się pod hasłem *Uczenie się języków dla obywatelstwa europejskiego* (*Language Learning for European Citizenship*), to lata 1989–1997. W tym czasie Rada Europy zyskała nowych członków, głównie z Europy Centralnej i Wschodniej, którzy stopniowo wprowadzali w życie zalecenia Rekomendacji R(82)18 Rady Ministrów dla rządów krajów członkowskich, dotyczące komunikacyjnego nauczania języków na różnych szczeblach edukacji. Równolegle powstawały inicjatywy i dokumenty, które odcisnęły trwałe piętno na współczesnej dydaktyce językowej. W 1991 roku podczas międzyrządowego sympozjum w Rüschlikon rząd Szwajcarii zasugerował utworzenie dokumentu określającego standardy, które umożliwiłyby porównywanie osiągnięć uczniów w różnych szkołach i krajach. W wyniku tej inicjatywy powstał unikalny międzynarodowy dokument – *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*), opisujący umiejętności użytkowników języków obcych na sześciu poziomach oraz promujący podejście ukierunkowane na działanie, edukację międzykulturową i różnojęzyczną. Rada Europy rozpropagowała też ideę *Europejskiego Portfolio Językowego* (*European Language Portfolio*) – narzędzia umożliwiającego uczącym się dokumentowanie umiejętności językowych i doświadczeń interkulturowych. W 1994 roku w Grazu powstało Europejskie Centrum Języków Nowożytnych (European Centre for Modern Languages), którego zadaniem jest wcielanie w życie polityki językowej Rady Europy i promowanie innowacyjnych podejść do nauki języków i kultur.

2.1. *Français fondamental* i metoda audiowizualna

Trudno jest dzisiaj uzmysłowić sobie w pełni i docenić wpływ pierwszych prac prowadzonych pod auspicjami Rady Europy, które zrewolucjonizowały dydaktykę języków obcych XX wieku. Na początku lat sześćdziesiątych ubiegłego stulecia wysiłki ekspertów Rady Europy koncentrowały się na stworzeniu skutecznych, opartych na podstawach naukowych, metod nauczania. W trakcie spotkań przedstawicieli państw członkowskich (1960 r.) poświęconych nowym metodom nauczania języków obcych przygotowano zbiór zaleceń. Zachęcano do propagowania metod audiowizualnych oraz prowadzenia badań nad językami we wszystkich państwach członkowskich w celu stworzenia dla każdego z nich list (korpusu) słownictwa i struktur gramatycznych, przeznaczonych do wykorzystania w procesie dydaktycznym (Trim 2007: 6).

Pionierami w pracach na rzecz upowszechniania skutecznego nauczania języków nowożytnych byli eksperci francuscy skupieni w CREDIF-ie[3], gdzie prowadzono badania, których efektem było opracowanie metody strukturalno-globalnej audiowizualnej (*structuro-globale audio-visuelle* – SGAV). Podstawę naukową metody stanowiły listy frekwencyjne słownictwa i struktur gramatycznych języka francuskiego – *Français fondamental* (Gougenheim i in. 1956/1964). Misję tworzenia tego repertuaru powierzono ekipie lingwistów z École normale supérieure w Saint-Cloud, w której znaleźli się m.in.: Aurélien Sauvageot, René Michéa, Émile Benveniste, Paul Rivenc, a której pracami kierował Georges Gougenheim. *Français fondamental* opierał się na korpusie pochodzącym ze 163 zarejestrowanych na taśmie magnetofonowej

3 Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français (Centrum Badań i Studiów nad Upowszechnianiem Języka Francuskiego) – francuska instytucja badawcza utworzona w 1959 r., podległa École normale supérieure w Saint-Cloud.

naturalnych rozmów prowadzonych w miejscach publicznych; rozmówcy zaś wywodzili się z różnych grup społecznych i podejmowali rozmaite tematy. W badaniach zastosowano także – jako komplementarną – ankietową metodę „centrów zainteresowań"[4] (*centres d'intérêts*) (Michéa 1953). W sumie stworzono listę składającą się z około trzech tysięcy struktur, które podzielono na dwie grupy liczące po mniej więcej tysiąc pięćset słów: francuski podstawowy pierwszego i drugiego stopnia (por. Cuq, Gruca 2005; Gębal 2014; Cygal-Krupa 2016). Częstotliwość użycia struktur językowych wyznaczała progresję treści nauczania w metodach audiowizualnych, gdzie bezpośrednio wykorzystywano zdobycze językoznawstwa stosowanego.

Metodologia audiowizualna została opracowana przez zespół z CREDIF-u, którym kierował Petar Guberina z Instytutu Fonetyki Uniwersytetu w Zagrzebiu. W pracach badawczych brali także udział Paul Rivenc z École normale z Saint-Cloud oraz Raymond Renard z Uniwersytetu w Mons. Metodolodzy ci sformułowali podstawowe zasady metody oraz przygotowali audiowizualne środki i materiały nauczania. Według twórców metodologii SGAV język jest przede wszystkim środkiem wyrazu i komunikacji ustnej i dlatego należy nauczać takiego języka, jakim posługują się jego rodzimi użytkownicy. Dla P. Guberiny język to akustyczno-wizualna całość; uczymy się go poprzez zmysł słuchu (aspekt audio) i wzroku (aspekt wizualny), stąd duży nacisk na percepcję audialną (Germain 1993: 155). Struktury językowe są ściśle związane z sytuacją i należy pojmować je w sposób globalny, bez rozdzielania ich na poszczególne elementy znaczeniowe. Jeśli rytm, intonacja i mowa ciała stanowią część danej struktury, powinno się to wyrażać w dialogu/kontekście; w nim bowiem dopiero nabierają znaczenia.

Tak więc centralnym elementem każdej lekcji audiowizualnej był dialog, który rozgrywał się w sytuacji komunikacyjnej z życia codziennego i wprowadzał język codzienny. Na zajęciach należało zsynchronizować nagrane dialogi z ilustracjami, przeźroczami lub filmami rysunkowymi (*films fixes*), przedstawiającymi serię sytuacji, o których była mowa w dialogu. W ten sposób, drogą audiowizualną, uczący się „zanurzał się" w sytuacji komunikacyjnej, odkrywał i przyswajał struktury w sposób globalny. Proponowane następnie ćwiczenia strukturalne umożliwiały ponowne użycie i utrwalenie struktur prezentowanych w dialogu, ale w innych kontekstach. Język pisany był traktowany jako pochodna ustnego, nauczano go z pewnym opóźnieniem, aby znaki pisane nie szkodziły wymowie, nie zakłócały jej poprawności. Według tej metodologii każda lekcja miała z góry ustaloną strukturę. Składała się z kilku faz, z których każda miała wyznaczony cel. Fazy te to: prezentacja/wyjaśnienie, powtórzenie/zapamiętywanie, ponowne użycie/utrwalenie, transpozycja/przyswojenie (por. Puren 1988: 356; Germain 1993: 156).

Pierwotne założenia metody strukturalno-globalnej audiowizualnej stopniowo ewoluowały, co jest zauważalne w seriach publikowanych materiałów nauczania. Christian Puren (1988: 351–359) wyróżnia trzy generacje metody audiowizualnej. Ostatnia, która przypada na lata osiemdziesiąte, utożsamiana jest już z podejściem komunikacyjnym.

4 Przeprowadzono ankietę wśród 900 uczniów w czterech francuskich departamentach. Ich zadaniem było wypisanie dwudziestu słów, które kojarzyły im się z piętnastoma „centrami zainteresowań". W ten sposób otrzymano spis struktur, którymi uzupełniono listy frekwencyjne.

2.2. „Poziomy progowe" i podejście komunikacyjne

Opracowaniem, które zadecydowało o zmianie paradygmatu w dydaktyce językowej i wpłynęło na ukształtowanie się podejścia komunikacyjnego, był „poziom progowy" – *Threshold Level* (1975). W ramach projektu Rady Europy (1971–1977) powołano międzynarodową grupę ekspertów, których działania koncentrowały się na określeniu poziomu znajomości języka, jaki uczący się powinien osiągnąć, by móc radzić sobie w języku obcym. Zoperacjonalizowana specyfikacja dla języka angielskiego i ta, którą opracowano dla francuskiego (*Niveau Seuil* 1976), posłużyły jako podstawowe modele[5] i zostały przetłumaczone na mniej więcej trzydzieści języków (Maurer 2011: 12).

„Poziomy progowe" mają postać inwentarzy elementów językowych umożliwiających komunikację. W przeciwieństwie do poprzedzających je publikacji, takich jak np. *Français fondamental*, nie są to już zwykłe listy słownictwa ustalone na przykład według kryterium częstotliwości użycia. W „poziomach progowych" dokonuje się analizy funkcji językowych, które użytkownicy muszą realizować, oraz pojęć ogólnych i specyficznych stosowanych w procesie komunikacji. Nie chodzi już o stworzenie listy słownictwa ogólnego, która, ze względu chociażby na swój ogólny charakter, nie jest skuteczna we wszystkich kontekstach sytuacyjnych, ale o dostarczenie autorom podręczników materiału językowego potrzebnego rozmówcom do komunikowania się w sytuacjach życia codziennego. Ważnym elementem „poziomów progowych" jest zawarta w nich typologia potencjalnych uczących się oraz dziedzin społecznych użycia języka. W wyniku skrzyżowania tych dwóch kategorii wyłoniło się pojęcie „potrzeby", które odtąd warunkować będzie opracowywanie celów, programów i materiałów nauczania/uczenia się. Od tej pory punktem wyjścia w tworzeniu repertuaru struktur językowych nie jest już sam język, ale potrzeby językowe danej grupy użytkowników języka w sytuacjach, którym muszą stawić czoła.

„Poziomy progowe" miały charakter nowatorski, stały się bazą podejścia funkcjonalno-pojęciowego, zwanego potem komunikacyjnym, które wprowadziło liczne i daleko idące modyfikacje w stosunku do poprzedzających je metod (audiolingwalnej, sytuacyjnej i audiowizualnej). Socjolingwistyka, analiza dyskursu, pragmatyka lingwistyczna i teoria aktów mowy dostarczyły podejściu podstaw naukowych i przeorientowały cele, techniki i materiały nauczania/uczenia się. Chociaż podejście komunikacyjne obejmuje praktyki bardzo różnorodne i mocno zróżnicowane – co zresztą znajduje wyraz w użyciu elastycznego terminu „podejście" w miejsce bardziej rygorystycznego „metoda" – opiera się na założeniu, że głównym celem edukacji językowej jest wykształcenie u uczących się kompetencji komunikacyjnej poprzez pracę na jej składowych, nauczanie języka w jego społecznym wymiarze, koncentrację na przekazywaniu i tworzeniu znaczeń. Realizacja tego nowego paradygmatu wymagała m.in.: odejścia od linearnej progresji treści nauczania w kierunku progresji „spiralnej", stosowania w szerokim zakresie materiałów autentycznych, uwzględnienia wszelkich czynników związanych z reakcją językową (kontekst, przypuszczenia, cechy psychologiczne rozmówców), różnicowania

5 W latach 90. XX w. zostały opublikowane dwa kolejne inwentarze dla języka angielskiego: niższy niż progowy – *Waystage* i wyższy – *Vantage* (zob. Janowska 2011: 39–44).

technik i strategii, dostosowania ich do zainteresowań, potrzeb i stylów uczenia się, uwzględnienia dotychczasowych doświadczeń językowych uczącego się, a także stosowania nowych form organizacyjnych zajęć, jak np. praca w parach, małych grupach (por. Janowska 2011).

W miarę upływu czasu podejście komunikacyjne ulegało ewolucji, zmierzając w kierunku eklektyzmu (Puren 1994; Komorowska 1999). Jego współczesnym „wcieleniem" jest podejście ukierunkowane na działanie (*an action-oriented approach*), upowszechniane przez *Europejski system opisu kształcenia językowego*.

2.3. *Europejski system opisu kształcenia językowego*, edukacja różnojęzyczna i międzykulturowa

Pod koniec minionego stulecia w ramach metodologii komunikacyjnej zrodziła się potrzeba dostosowania systemu nauczania języków obcych do wymogów rzeczywistości. Nie pojawiła się ona z dnia na dzień, lecz kształtowała stopniowo wraz z poszerzaniem się Unii Europejskiej. Mobilność ludności, zmiana celów wyjazdów zagranicznych, konieczność współpracy międzynarodowej, zawrotny wręcz rozwój technologii informacyjnych – te i inne czynniki spowodowały, że należało zrewidować dotychczasowy system kształcenia językowego i dostosować go do nowych warunków społecznych, ekonomicznych i kulturowych.

W 2001 roku opublikowano *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*[6]. Do jego powstania doprowadziły cztery projekty Rady Europy (1970–1997) oraz wykonywane w ich ramach konkretne działania promujące podejście komunikacyjne. Szczególnie istotny był projekt *Uczenie się języków dla obywatelstwa europejskiego*. Dokument ten stanowi wspólny punkt odniesienia dla różnych systemów i programów nauczania języków obcych w Europie. ESOKJ jest narzędziem pozwalającym opisać kwalifikacje/kompetencje językowe oraz ustalić cele do osiągnięcia na poszczególnych etapach kształcenia. Tym samym umożliwia on porównywalność wyników nauczania i wzajemną, międzynarodową uznawalność kwalifikacji w zakresie kształcenia językowego, co ułatwia z kolei wymianę zawodową i w dziedzinie edukacji (zob. też Martyniuk 2006).

Niekwestionowaną zaletą ESOKJ, stanowiącą o jego sukcesie, jest propozycja przejrzystego opisu biegłości językowej na sześciu poziomach zaawansowania (A1–C2). Jest to opis ogólny, sformułowany w kategoriach czynnościowych, dający obraz tego, co potrafi wykonać – w obrębie działań i strategii językowych – uczący się/użytkownik języka na danym poziomie. Można z niego korzystać w różnych krajach, różnych systemach, szkołach i kontekstach przy jednoczesnym zachowaniu elastyczności uwzględniającej indywidualne potrzeby uczących się/użytkowników języka. Ten uniwersalny opis stworzył potrzebę uzupełnień i specyfikacji biorących pod uwagę cechy i właściwości poszczególnych języków. W ten sposób przygotowano szereg inwentarzy przedstawiających szczegółowo treści nauczania w kategoriach językowych.

Prócz skodyfikowanej w poziomach od A1 do C2 skali biegłości językowej i tabel ze wskaźnikami *Europejski system* zaproponował nową wizję komunikacji i nowe ujęcie kompetencji użytkowników języka. Komunikacja to działanie. Stąd zrodziło się pojęcie podejścia

6 Skróty używane w artykule to: ESOKJ, *Europejski system opisu*, *Europejski system*, *System opisu*.

ukierunkowanego na działanie. W ramach tej perspektywy uczący się/użytkownik języka realizuje zadania językowe, które odwołują się do wielu kompetencji (językowych kompetencji komunikacyjnych i kompetencji ogólnych) i uruchamiają działania językowe. Autorzy *Systemu opisu* nawiązują także do podejścia interkulturowego i postrzegają je jako to, które przyczynia się bezpośrednio do rozwoju osobistego uczącego się. Według definicji interkulturowości „najważniejszym celem edukacji językowej jest wspieranie rozwoju osobowości uczącego się, jego poczucia tożsamości, przez doświadczenie bogactwa innych języków i kultur" (ESOKJ 2003: 13).

W propozycjach zawartych w ESOKJ chodziło nie tylko o usystematyzowanie kluczowych pojęć glottodydaktycznych, ale także o dostosowanie kształcenia językowego do zmian zachodzących w wielojęzycznej i wielokulturowej Europie. Celem nauczania/uczenia się języków obcych nie jest już wyłącznie kształcenie kompetencji komunikacyjnej w obrębie jednego lub więcej języków. Dydaktyka działaniowa idzie dalej, wyróżniając nowy typ kompetencji – kompetencję różnojęzyczną i różnokulturową. Pojęcie różnojęzyczności wskazuje na to, że:

> kolejne doświadczenia językowe i kulturowe indywidualnego człowieka, począwszy od języka domu rodzinnego i szerzej społeczności, aż po języki innych narodów (czy to nauczane w szkole, czy też poznawane w bezpośrednim kontakcie), nie są gromadzone w postaci odrębnych modułów, lecz składają się na jedną całościową kompetencję komunikacyjną, w której wszystkie te doświadczenia i języki wzajemnie się przenikają i na siebie wpływają (ESOKJ 2003: 16).

Celem nauczania/uczenia się języków jest więc rozwijanie zdolności jednostek – uczących się i/lub użytkowników języka – do działania wespół z innymi i wśród innych: chodzi nie tylko o pluralizm językowy i kulturowy, ale również o pluralizm w ramach działania społecznego coraz częściej kolektywnego i o charakterze międzynarodowym. Tego typu zmiany wymagają włączenia do nauczania kompetencji innych niż językowe (por. Martyniuk 2015). Próżno jednak szukać bardziej szczegółowych interpretacji tych zagadnień w *Systemie opisu*. Pojęcia takie jak: „kompetencja międzykulturowa", „kompetencja różnojęzyczna i różnokulturowa", „kompetencje ogólne", stanowiące o prawdziwej innowacyjności dokumentu, nie zostały tam wyczerpująco omówione. Są one przedmiotem pogłębionej analizy w serii publikacji powstałych w ramach dalszych prac Rady Europy, prezentujących nowe spojrzenie na kwestie różnojęzyczności i wielokulturowości. Należą do nich: *Europejskie Portfolio Językowe* (Little, Perclova 2001), *Autobiografia spotkań międzykulturowych* (Byram 2009), *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* (Beacco i in. 2016), *System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur* (Candelier i in. 2012). Jak wskazują daty powstania niektórych pozycji, są to opracowania nowe i wyznaczające dopiero pewne tendencje w kształceniu językowym.

3. Specyfika dydaktyki języka polskiego jako obcego

Glottodydaktyka polonistyczna kształtowała się w bardzo podobny sposób jak dydaktyki innych języków. Najpierw mieliśmy do czynienia z intuicyjną praktyką pedagogiczną, następnie metodyką nauczania języka polskiego jako obcego, której to rozwój doprowadził do

wyłonienia się dyscypliny naukowej. Trzeba jednak przyznać, że tworzenie się tej dyscypliny nie przebiegało łatwo, a jej usamodzielnienie nastąpiło dopiero pod koniec ubiegłego stulecia (Miodunka 2016: 316). Przyczyn takiego stanu rzeczy można upatrywać w wielu czynnikach, o czym szeroko piszą Władysław Miodunka (2016) i Przemysław Gębal (2014). Nie chodziło tu tylko o niezrozumienie specyfiki nauczania polszczyzny jako języka obcego. Należy podkreślić, że języka polskiego nigdy nie nauczano systemowo, a to oznacza, że przepływ myśli glottodydaktycznej był znacznie utrudniony. Rozwój dydaktyk tzw. języków światowych warunkowała ich obecność w systemach edukacyjnych na całym świecie. Coraz większa dostępność do kształcenia językowego i upowszechnianie języków wymagały usystematyzowania celów i metod nauczania, czyli kształtowania się polityki językowej. Europejska polityka językowa rozwijała i rozwija się nadal bardzo intensywnie, a działania instytucji europejskich inspirują do badań naukowych, których efekty przenikają następnie do praktyki pedagogicznej w postaci konkretnych materiałów czy środków nauczania.

Dydaktyka języka polskiego jako obcego była długo, bo prawie do końca XX wieku, poza oficjalnym zasięgiem europejskiej polityki językowej. Mimo to jej wpływ jest znaczący, widoczny w pracach i inicjatywach części polskich dydaktyków. Można zaryzykować stwierdzenie, że tam, gdzie docierała europejska myśl glottodydaktyczna, tam mamy do czynienia z rozwojem naszej dyscypliny. Postaramy się zatem to wykazać, z zastrzeżeniem, że w proponowanej analizie, ze względów formalnych, omówiono tylko wybrane działania i publikacje.

3.1. Językoznawstwo stosowane do dydaktyki języka polskiego jako obcego i metoda audiowizualna

Intensywny rozwój językoznawstwa stosowanego przypada głównie na lata sześćdziesiąte i siedemdziesiąte XX wieku. Wówczas badania w tej dziedzinie, prowadzone w ośrodkach uniwersyteckich, dały impuls do naukowego rozwoju dydaktyki języków obcych (zob. podrozdział 2.1). Miały one także stać się, choć z dość dużym opóźnieniem, inspiracją do unowocześnienia nauczania języka polskiego jako obcego, a następnie bodźcem do rozwoju glottodydaktyki polonistycznej jako dyscypliny naukowej.

Opracowaniem, które można porównać do inwentarzy tworzonych w latach sześćdziesiątych z inicjatywy Rady Europy, jest tom wydany pod redakcją W. Miodunki *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle współczesnej polszczyzny* z 1992 roku. Podobnie jak *Français fondamental*, powstał on w konkretnym ośrodku (Instytut Badań Polonijnych Uniwersytetu Jagiellońskiego), z inicjatywy grupy badaczy językoznawców zajmujących się nauczaniem języka polskiego jako obcego i przedstawia rezultaty frekwencyjnych badań polskich części mowy na materiale polszczyzny mówionej w telewizji polskiej.

> Tym, co wyróżniało owe programy nauczania JPJO, czyniąc z nich punkt odniesienia, były podstawy naukowe, czyli zespół danych kwantytatywnych dotyczących struktury języka polskiego: poszczególnych części mowy i kategorii gramatycznych odmiennych części mowy. [...] Analiza ilościowa dotyczyła frekwencji części mowy w polszczyźnie mówionej, kategorii gramatycznych rzeczownika, przymiotnika, zaimka i liczebnika, a także imiennych części mowy,

charakterystyki ilościowej imiesłowów przymiotnikowych i przysłówkowych, kategorii fleksyjnych i składniowych czasownika, wreszcie charakterystyki ilościowej przysłówka, przyimka wskaźników zespolenia i modulantów (Miodunka 2012: 224).

Dokonano nie tylko selekcji form językowych, ale także gradacji treści nauczania – słownictwa i struktur gramatycznych. Powstał w ten sposób repertuar struktur językowych dla trzech poziomów zaawansowania językowego: początkowego, średniozaawansowanego i zaawansowanego, który na trwałe naznaczył proces preparacji materiałów nauczania języka polskiego jako obcego. W tym samym tomie znajdujemy też dwa inwentarze – intencjonalno-pojęciowy i tematyczny autorstwa Waldemara Martyniuka. W. Miodunka (2012: 226) uznał ich obecność za „dowód otwarcia na standardy europejskie w nauczaniu JPJO", dając niejako do zrozumienia, że nie wszystkie treści *Programów*... są inspirowane europejską polityką językową. Tymczasem w całości publikacji widać wyraźnie wpływ tendencji, jakie dominowały do końca lat siedemdziesiątych w Radzie Europy, z tym że pochodziły one z różnych etapów rozwoju europejskiej myśli glottodydaktycznej. Jest to publikacja szczególna, ponieważ nie tylko stanowi dowód na powiązania dydaktyki języka polskiego jako obcego z europejską polityką językową do lat siedemdziesiątych, ale też wprowadza tę dydaktykę w erę komunikacyjną.

Trudny do sklasyfikowania na tle etapów rozwoju europejskiej polityki językowej jest też podręcznik *Uczmy się polskiego* (cz. 1 i 2) autorstwa W. Miodunki, wydany cztery lata po ukazaniu się inwentarzy programowych (Miodunka 1996)[7]. To jedyna w swoim rodzaju pomoc dydaktyczna, nosząca znamiona dwóch podejść do nauczania języków – audiowizualnego i komunikacyjnego. Mamy tu do czynienia z pierwszym profesjonalnym programem wideo, prezentującym język i rzeczywistość polską po roku 1990. Jego odbiorcami są dorośli i młodzież uczący się na poziomie początkującym i średniozaawansowanym. Trzydzieści lekcji-odcinków stanowi „całość fabularną, połączoną osobami głównych bohaterów" (Miodunka 1996: XV).

Choć dobór treści nauczania w podręczniku opiera się na inwentarzach komunikacyjnych[8], to jego koncepcja i budowa są bliższe metodologii audiowizualnej. Na poparcie tej tezy podajemy kilka cech, które łączą *Uczmy się polskiego* z metodologią SGAV (zob. podrozdział 2.1). Bazą każdej lekcji jest dialog utworzony z użyciem wyselekcjonowanych struktur językowych dnia codziennego, które pojmowane są globalnie poprzez sytuację komunikacyjną przedstawioną wizualnie (intonacja, mowa ciała), co ułatwia zrozumienie. Po prezentacji dialogu i wyjaśnieniu znaczeń (w tym wypadku mamy do czynienia z transkrypcją w języku angielskim) następuje powtórzenie i zapamiętanie struktur językowych. Uczący się powtarzają je za aktorami; w podręczniku zostały one wyróżnione na zielonym tle. Ponowne użycie form i ich utrwalenie następuje w serii ćwiczeń strukturalnych: najpierw fonetycznych, co jest znamienne dla metod audiowizualnych, a następnie leksykalnych i gramatycznych. Transpozycji i utrwaleniu materiału językowego służą ćwiczenia quasi-komunikacyjne, a także piosenka,

7 W. Miodunka w tomie *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy* (2016) wpisuje ten podręcznik w etap komunikacyjny rozwoju dydaktyki języka polskiego jako obcego, z czym się nie zgadzamy.

8 Intencjonalno-pojęciowym i tematycznym (Martyniuk 1992a), a także gramatycznym (Martyniuk 1991).

która kończy każdą z jednostek lekcyjnych. Widać też wyraźnie, że język pisany jest traktowany jako pochodna ustnego – naucza się go w końcowych partiach lekcji.

Podsumowując charakterystykę podręcznika, a także *Programów*..., można nawiązać jeszcze raz do typologii Ch. Purena (*supra*), który jest zdania, że w historii metod audiowizualnych mamy do czynienia z trzema ich generacjami, z czego ostatnia wykazuje tendencje o charakterze komunikacyjnym (Puren 1988: 351–359). W tę właśnie wpisujemy omówione pozycje.

3.2. Podejście komunikacyjne w nauczaniu języka polskiego jako obcego

Podejście komunikacyjne zrewolucjonizowało dydaktykę języków obcych. Podobnie ma się rzecz z nauczaniem języka polskiego jako obcego. Przenoszone stopniowo na grunt polski zdobycze tego prądu metodologicznego uczyniły glottodydaktykę bardziej nowoczesną i otwartą na standardy europejskie. Nie sposób w jednym podrozdziale omówić nawet części polonistycznego dorobku komunikacyjnego, dlatego ograniczymy się do tych pozycji – programowych i dydaktycznych, które w pełni wykorzystywały potencjał europejskiej polityki językowej lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych. Zaczniemy od dokumentów programowych, które pojawiły się na gruncie dydaktyki języka polskiego jako obcego na początku lat dziewięćdziesiątych i które są mocno zakorzenione w standardach europejskich. Chodzi tu o opracowania Urszuli Czarneckiej *Nauczanie mówienia w języku polskim jako rozwijanie kompetencji komunikacyjnej. Program dydaktyczny* z 1990 roku i Waldemara Martyniuka *Grundbaustein Polnisch. Propozycja programu nauczania języka polskiego jako obcego* z 1991 roku.

Pierwsza publikacja to całościowe ujęcie istoty podejścia funkcjonalno-pojęciowego i bardzo udana próba przeniesienia na grunt polski założeń teoretycznych i rozwiązań praktycznych dydaktyki komunikacyjnej (propozycja podręcznika). Autorka przedstawia centralne pojęcia metodologii komunikacyjnej, takie jak: „kompetencja komunikacyjna”[9], „funkcja komunikacyjna” i „akty mowy”, podaje ich definicje i typologie. Następnie tworzy inwentarz funkcji komunikacyjnych i aktów mowy dla języka polskiego na wzór modeli europejskich „poziomów progowych” – *Treshold level* (van Ek 1975), *Niveau Seuil* (Coste i in. 1976) oraz poziomu niższego – *Waystage* (van Ek i in. 1977). Jak ocenia P. Gębal:

> skorzystanie z doświadczeń innych dydaktyk wydawało się słusznym dokonaniem, owocującym zaszczepieniem podstawowych założeń nowego wówczas podejścia komunikacyjnego do polonistycznej rzeczywistości glottodydaktycznej (Gębal 2014: 72).

Wydany rok później przez W. Martyniuka *Grundbaustein Polnisch*... to opracowanie mocno „zanurzone” w kontekście niemieckojęzycznym, ale promujące założenia podejścia komunikacyjnego w nauczaniu polszczyzny. Autor w swych rozważaniach teoretycznych przyjmuje za podstawę treści „poziomów progowych” Rady Europy, jednak do badań i analiz wprowadza bardzo ważny parametr, jakim są „potrzeby językowe” (*language needs*) uczących się – sztandarowe hasło podejścia komunikacyjnego (zob. podrozdział 2.2). W rezultacie powstał realny

9 W glottodydaktyce polonistycznej powstało kilka artykułów poświęconych pojęciu kompetencji komunikacyjnej, które ukazują jego ewolucję (Miodunka 1987; Czechowska 2004; Prizel-Kania 2012; Janowska 2015).

program komunikacyjny, przeznaczony dla określonego odbiorcy i poziomu zaawansowania językowego, zawierający katalog intencji i wypowiedzeń ogólnych (zwany później intencjonalno-pojęciowym – Martyniuk 1992a), katalog tematyczny oraz listę struktur gramatycznych (zob. też Gębal 2014: 72–75). O dużej wartości propozycji W. Martyniuka decyduje to, że na podstawie stworzonego programu powstały podręczniki i pomoce dydaktyczne oraz propozycja materiałowo-programowa dla systemu certyfikatowego języka polskiego (Martyniuk 1992b).

Pierwszym podręcznikiem komunikacyjnym do nauczania języka polskiego jako obcego, wykazującym cechy nieeklektycznej jeszcze generacji metod komunikacyjnych, jest *„Mów do mnie jeszcze!" Podręcznik języka polskiego jako obcego dla średniozaawansowanych* W. Martyniuka z 1984 roku. To dość niekonwencjonalna jak na lata osiemdziesiąte propozycja dydaktyczna do nauczania polszczyzny, nie zawiera bowiem komentarza gramatycznego. Oś progresji treści nauczania wyznaczają funkcje językowe. Zaproponowane jednostki metodyczne obfitują w teksty i materiały autentyczne. Przygotowano do nich ćwiczenia pragmatyczne, quasi-komunikacyjne i komunikacyjne, które umożliwiają uczącym się wykształcenie kompetencji komunikacyjnej. Stosowane techniki (odgrywanie ról i symulacja) oraz formy pracy lekcyjnej (praca w parach) wpisują się w repertuar cech podejścia funkcjonalno-pojęciowego (zob. podrozdział 2.2).

„Do ostatecznego sukcesu podejścia komunikacyjnego w dużym stopniu przyczynił się trzyczęściowy podręcznik *Hurra!!! Po polsku*[10] [...]" (Miodunka 2016: 273). Jest to opracowanie nowoczesne, kolorowe, wszystkie tomy mają taką samą budowę. W podręczniku zastosowano „spiralną" progresję treści nauczania. Ich wyznacznikiem są funkcje komunikacyjne i pojęcia ogólne, które determinują dobór słownictwa i struktur gramatycznych. Materiały zawarte w każdej z jednostek metodycznych to nagrania, teksty, autentyczne materiały graficzne. Przygotowane do nich ćwiczenia i zadania rozwijają w sposób zaprogramowany i systematyczny cztery sprawności językowe: rozumienie ze słuchu, rozumienie tekstów pisanych, mówienie i pisanie. *Hurra!!! Po polsku* to podręcznik bardzo dobrze skonstruowany, na wskroś komunikacyjny, ale trudny w użyciu i wymagający od nauczyciela dużej sprawności dydaktycznej, polegającej na umiejętności formułowania celów i doborze odpowiednich treści. Linearna realizacja jego treści może przynieść więcej szkód niż korzyści. W serii tej widać już tendencje XXI-wiecznego podejścia komunikacyjnego i *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*, wyrażające się przede wszystkim w oznaczeniach poziomów zaawansowania językowego – A1, A2 i B1.

3.3. ESOKJ i jego wpływ na glottodydaktykę polonistyczną

Wpływ metodologii komunikacyjnej na glottodydaktykę polonistyczną jest nie do przecenienia. Jeszcze bardziej rewolucyjne dla tej dziedziny stało się opublikowanie *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* w 2003 roku. Z pewnością o jego sukcesie zadecydowała zmiana sytuacji polityczno-społecznej naszego kraju, ale także fakt, że po raz pierwszy

10 Seria podręczników *Hurra!!! Po polsku* składa się z następujących części: *Hurra!!! Po polsku 1*, Prolog (Małolepsza, Szymkiewicz 2005); *Hurra!!! Po polsku 2*, Prolog (Burkat, Jasińska 2005); *Hurra!!! Po polsku 3*, Prolog (Burkat i in. 2009). Każdej części towarzyszą materiały uzupełniające: *Zeszyt ćwiczeń* i *Podręcznik nauczyciela*.

na grunt dydaktyki języka polskiego jako obcego trafił dokument Rady Europy w języku polskim. Tłumaczenie tego dokumentu, wykonane przez W. Martyniuka – osobę z polonistycznego środowiska glottodydaktycznego, spowodowało bardzo szybkie przenikanie idei i zaleceń ESOKJ do dydaktyki języka polskiego jako obcego.

Trudno jest objąć całościowo tendencje dydaktyczne inspirowane opublikowaniem tego dokumentu w nauczaniu języka polskiego, dlatego w przedstawionej analizie skoncentrujemy się na trzech płaszczyznach – uczeniu się i nauczaniu oraz ocenianiu.

Zacząć należy jednak od ostatniej z wymienionych dziedzin – od oceniania. To w tej sferze działań dydaktycznych wpływ *Systemu opisu* był i jest nadal najbardziej znaczący. Już w 1992 roku pojawiła się propozycja systemu certyfikatowego z języka polskiego jako obcego (zob. Martyniuk 1992b), która ewoluowała dziesięć lat w Instytucie Badań Polonijnych UJ. Szeroko zakrojone prace tzw. grupy roboczej[11] pozwoliły na stworzenie opisu kompetencji językowych użytkowników języka na trzech poziomach zaawansowania – B1, B2 i C2 oraz przygotowanie standardów wymagań egzaminacyjnych[12] i koncepcji testów. Pierwsze egzaminy odbyły się w 2004 roku. Za wspólną ramę dla wymienionych działań przyjęto wskaźniki biegłości językowej ESOKJ. W obliczu rosnącego zainteresowania egzaminami[13] konieczne stało się większe otwarcie polskiego systemu oraz przygotowanie opisu i testów dla innych poziomów zaawansowania. Od 2016 roku egzaminy z języka polskiego jako obcego można zdawać na wszystkich europejskich poziomach – od A1 do C2. Przygotowano do nich opisy i katalogi[14], jeszcze bardziej zbieżne z zaleceniami *Systemu opisu* niż te z 2003 roku, bo podbudowane dużym doświadczeniem osób tworzących już egzaminy i dokumenty programowe. Analizę zależności między polskimi standardami egzaminacyjnymi a ESOKJ przedstawiono w książce pod redakcją Ewy Lipińskiej i Anny Seretny *Umiejętność rozumienia i tworzenia tekstów w świetle „Standardów wymagań egzaminacyjnych" oraz „Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego"* z 2015 roku.

W latach 2004–2008 w ramach projektu TiPS – *Testing in Polish and Slovene*, koordynowanego przez W. Martyniuka, powstało szereg publikacji poświęconych różnym aspektom opisu i testowania biegłości językowej. Wśród nich na uwagę zasługuje *A1 – Elementarny poziom zaawansowania w języku polskim jako obcym* autorstwa W. Martyniuka (2004). Jest to opracowanie, które zarówno ideowo, jak i koncepcyjnie wpisuje się w nurt prac Rady Europy. Jak już wspomniano (zob. podrozdział 2.3), ESOKJ jest dziełem ogólnym, uniwersalnym, przeznaczonym dla wszystkich języków. Opisuje kompetencję komunikacyjną użytkowników

11 Zob. teksty W. Martyniuka: *Systemy certyfikacji kompetencji językowej w Europie*, Materiały Robocze nr 1/2000; *Opis poziomów kompetencji językowej dla potrzeb certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego. Wersja 1.0*, Materiały Robocze nr 2/2000; *Prototypowe testy certyfikatowe z języka polskiego jako obcego. I seria próbna*, Materiały Robocze nr 3/2000; *Opis poziomów kompetencji językowej dla potrzeb certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego. Wersja 2.0*, Materiały Robocze nr 4/2000.

12 *Standardy wymagań egzaminacyjnych* (*Państwowe Egzaminy Certyfikatowe*... 2003).

13 Liczba osób zdających w poszczególnych latach: 2004 – 106, 2005 – 224, 2006 – 321, 2007 – 381, 2008 – 447, 2009 – 382, 2010 – 500, 2011 – 525, 2012 – 1113, 2013 – 2073, 2014 – 1987, 2015 – 1970, 2016 – 1111, 2017 – 2803.

14 *Standardy wymagań egzaminacyjnych* stanowią załącznik nr 1 do Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 lutego 2016 r. w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego.

języka w kategoriach czynnościowych, nie rozwija jednak opisu kompetencji językowej, tzn. nie sugeruje konkretnych treści językowych. To zadanie powierzono twórcom „inwentarzy narodowych", których celem jest przełożenie opisów ESOKJ na listy wybranych form językowych[15]. Taką próbę dla języka polskiego na poziomie A1 podjął W. Martyniuk.

Jak pisze W. Miodunka:

> system certyfikacji języka polskiego jako obcego [...] jawi się jako innowacja przełomowa, o charakterze strategicznym, mająca wpływ na cały proces nauczania i uczenia się polszczyzny jako języka obcego (Miodunka 2016: 260).

Wprowadzenie egzaminów certyfikatowych uporządkowało w znacznym stopniu kwestie celów, treści i metod nauczania polszczyzny, wymusiło przygotowanie nowych podręczników i pomocy dydaktycznych, skoncentrowanych głównie na rozwijaniu działań i strategii językowych, a także „uświadomiło konieczność opracowania nowych programów nauczania" (Miodunka 2016: 260).

W 2011 roku w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ powstały *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2* (Janowska i in. (red.) 2011/2016). Są one odpowiedzią na potrzebę dostosowania nauczania polszczyzny do standardów europejskich XXI wieku. Dla każdego z poziomów zaawansowania przygotowano, na podstawie skal biegłości ESOKJ i skal samooceny ESOKJ, zoperacjonalizowaną specyfikację celów nauczania w zakresie działań i strategii komunikacyjnych oraz kompetencji językowych. Zamieszczono tu także katalogi (tematyczny, zagadnień gramatyczno-syntaktycznych, zagadnień stylistycznych, funkcjonalno-pojęciowy, zagadnień socjolingwistycznych, socjokulturowych i realioznawczych), które precyzują treści językowe i kulturowe. Osobną część publikacji stanowią wskazówki metodyczne, umożliwiające realizację założeń programowych. Jak zauważa P. Gębal:

> zanurzenie [*Programów*...] w standardach europejskich stanowi gwarancję wykorzystania współczesnych zdobyczy glottodydaktyki europejskiej, które do owych standardów trafiły bezpośrednio z najbardziej rozwiniętych dydaktyk języków światowych (Gębal 2014: 118).

Oddziaływanie ESOKJ na nauczanie języków obcych jest najbardziej widoczne w dziedzinie testowania i oceniania umiejętności językowych. Dokument ten stanowi także ważny punkt odniesienia w rozważaniach nad koncepcją nauczania i uczenia się. ESOKJ zaproponował nową – działaniową wizję dydaktyki języków obcych (zob. podrozdział 2.3). Jednak jako opracowanie niedogmatyczne i o dużym stopniu ogólności nie precyzuje, czym dokładnie jest podejście ukierunkowane na działanie[16], jak należy je stosować. Odpowiedzią na szereg pytań rodzących się w tej kwestii podczas lektury ESOKJ może być publikacja Iwony Janowskiej *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie*

15 Listę inwentarzy opracowanych w ramach prac Rady Europy można znaleźć pod adresem: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/dnr_EN.asp?#P66_9447 (dostęp: 30 listopada 2017).

16 Przetłumaczone w polskiej wersji ESOKJ jako „podejście zadaniowe".

języka polskiego jako obcego z 2011 roku. Praca jest próbą objęcia całokształtu zagadnień związanych z podejściem ukierunkowanym na działanie (zadaniowym) do uczenia się i nauczania języków obcych. Jej główne cele to: prezentacja podstawowych założeń programowych tego podejścia, interpretacja jego założeń teoretycznych w świetle praktyki pedagogicznej i stworzenie aparatu pojęciowego do dalszych działań i badań skoncentrowanych na zastosowaniu podejścia zdefiniowanego w *Europejskim systemie*.

Książka ma charakter teoretyczno-aplikacyjny: stanowi przede wszystkim dopełnienie i uszczegółowienie refleksji i analiz zawartych w ESOKJ na temat nowego podejścia. Zawiera także przykłady nowatorskich rozwiązań dydaktycznych i propozycje materiałów dydaktycznych o charakterze zadaniowym, wypracowanych na gruncie dydaktyki języka polskiego jako obcego (plany wynikowe, plany jednostek tematycznych, scenariusze zajęć, scenariusze ewaluacji, zadania i ich ciągi).

Przywołana powyżej publikacja nie jest jedyną w glottodydaktyce polonistycznej, która realizuje postulaty zadaniowych rozwiązań dydaktycznych i metodycznych. *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym* Adriany Prizel-Kani (2013) to inspirująca propozycja działaniowego modelu doskonalenia umiejętności rozumienia mowy, gdzie ważną rolę odgrywają: teksty spełniające kryterium autentyczności, zadania osadzone w kontekście komunikacyjnym, trening strategiczny oraz rozwijanie świadomości metakognitywnej użytkowników języka. Autorka nie poprzestaje na rozważaniach teoretycznych i przedstawia scenariusze zajęć, przygotowanych na podstawie wypracowanego zadaniowego modelu dydaktycznego.

Niestety mimo dość dobrze rozbudowanej bazy teoretycznej podejścia ukierunkowanego na działanie (zob. Janowska 2012, 2013, 2016, 2017a, 2017b; Miodunka 2013; Janowska, Rabiej 2014) i przykładów praktycznego zastosowania metodyki zadaniowej w nauczaniu języka polskiego jako obcego (Bucko i in. 2012; Zych 2013; Baran 2016; Wawrzeń 2017) brak nadal materiałów praktycznych i podręczników, które z pewnością jeszcze bardziej rozpropagowałyby założenia europejskiej polityki językowej.

Istotnym obszarem wpływów europejskiej polityki językowej jest dydaktyka kultur. W refleksji nad nauczaniem języka polskiego jako obcego jest to temat bardzo często podejmowany, tak na poziomie teoretyczno-badawczym, jak i programowym oraz metodycznym. Kompleksową analizę recepcji i rozwoju pojęcia „kultury" w glottodydaktyce polonistycznej przedstawił P. Gębal w tomie *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców. Podejście porównawcze* z 2010 roku. Badacz omawia wpływ standardów Rady Europy na współczesne interpretacje kulturowego komponentu procesu dydaktycznego i poświęca wiele uwagi podejściu międzykulturowemu, upatrując w nim jeden z nurtów rozwoju europejskiej myśli w glottodydaktyce polonistycznej. Pojęcie międzykulturowości jest przedmiotem badań i dociekań wielu dydaktyków języka polskiego – Grażyny Zarzyckiej, Władysława Miodunki, Piotra Garncarka, Anny Burzyńskiej-Kamienieckiej; ich opracowania weszły już na stałe do kanonu lektur glottodydaktyki polonistycznej. Młodsi badacze piszą już o międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej w ujęciu zadaniowym i proponują interesujące rozwiązania praktyczne, oparte na treningu międzykulturowym (Bodzioch, Janowska 2016; Pieczka 2016).

Podejście międzykulturowe doczekało się realizacji praktycznej swych założeń w nauczaniu języka polskiego jako obcego w postaci serii podręczników autorstwa Ewy Skorupy i Ewy Lipińskiej *Polski bez tajemnic* (cz. 1 i 2; 2009 i 2010), przeznaczonych dla studentów niemieckojęzycznych na poziomie B1. Autorki proponują uczącym się interesujące i motywujące techniki kształtowania międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej, wśród których odnajdujemy zadania i projekty, czyli elementy podejścia ukierunkowanego na działanie.

W późniejszych opracowaniach P. Gębal (2013: 40–59, 2014: 48–52, 2016) kontynuuje refleksje nad nauczaniem inspirowanym współczesną europejską polityką językową, koncentrując się na problematyce wielojęzyczności oraz różnojęzyczności i różnokulturowości. Autor wprowadza do dydaktyki języka polskiego jako obcego charakterystykę pluralistycznych podejść do języków i kultur, które wykraczają poza jeden język i jedną kulturę, a których celem jest harmonijny rozwój jednostki (zob. podrozdział 2.3). Są to: podejście międzykulturowe, dydaktyka zintegrowana, interkomprehensja i otwarcie na języki (*awakening to languages*). Przykładem zainteresowania tymi tematami jest artykuł *Edukacja włączająca wobec różnorodności językowej i kulturowej uczniów* Agnieszki Rabiej z 2017 roku, w którym autorka rozważa zastosowanie wyżej wymienionych podejść w szkolnej edukacji językowej. Z kolei Agnieszka Zawadzka w tekście *Interkomprehensja jako możliwość wzbogacenia tradycyjnej metodyki nauczania języka polskiego jako obcego* z 2013 roku przedstawia możliwości zastosowania interkomprehensji w nauczaniu języka polskiego jako obcego.

4. Podsumowanie

Jak wynika z przedstawionej analizy, rozwój dydaktyki języka polskiego jako obcego podąża za przemianami dyktowanymi przez instytucje europejskie. W czasach zamkniętych granic i trudności w dostępie do kluczowych dokumentów i opracowań europejskie idee przenikały do Polski w sposób pośredni – za sprawą działalności i badań pojedynczych osób, które zachęcały innych do współpracy. Nietrudno zauważyć, jak ogromną pracę wykonali ci „pośrednicy" w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku; widać także dobroczynne skutki tej pracy w postaci publikacji naukowych i dydaktycznych. Wiek XXI to czas bezpośrednich wpływów europejskiej polityki językowej na nauczanie języka polskiego jako obcego, czas nieograniczonego przepływu informacji i swobodnych wyborów. Jednak to nie czyni nauczania łatwiejszym. Wielość podejść i rozwiązań dydaktycznych skutkuje często ich opacznym rozumieniem i błędami dydaktycznymi. Dlatego nadal potrzeba przewodników, którzy przez prowadzone badania będą wskazywać właściwe kierunki rozwoju glottodydaktyki polonistycznej, mając na uwadze, że „polskiego należy uczyć tak, jak uczy się języków światowych, zachowując jednocześnie cały szacunek do tego co specyficzne i niepowtarzalnie polskie" (Miodunka 1992: 8).

Bibliografia

Baran M. 2016: *Zadanie jako narzędzie rozwijania kompetencji międzykulturowej w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] A. Jaroszewska, B. Karpeta-Peć, M. Smuk, J. Sobańska, J. Sujecka-Zając (red.), *Wielojęzyczność i międzykulturowość na lekcji języka obcego*, Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 263–272.

Beacco J.-C., Byram M., Cavalli M., Coste D., Egli Cuenat M., Goullier F., Panthier J. 2016: *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*, Council of Europe, Strasbourg.

Bodzioch M., Janowska I. 2016: *Trening akulturacyjny a rozwijanie interkulturowej kompetencji komunikacyjnej*, „Neofilolog", nr 46(2), s. 219–231.

Bucko D., Rogala D., Sałęga-Bielowicz B. 2012: *Kultura popularna w podejściu zadaniowym – realizacja projektu „Subiektywna mapa studentów Szkoły Letniej 2010"*, [w:] P. Garncarek, P. Kajak (red.), *Kultura popularna w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Polonicum", Uniwersytet Warszawski, Warszawa, s. 41–55.

Burkat A., Jasińska A. 2005: *Hurra!!! Po polsku 2*, Prolog, Kraków.

Burkat A., Jasińska A., Małolepsza M., Szymkiewicz A. 2009: *Hurra!!! Po polsku 3*, Prolog, Kraków.

Byram M. 2009: *Autobiography of intercultural encounters*, Council of Europe, Strasbourg.

Candelier M., Camilleri-Grima A., Castellotti V., Pietro de J.-F., Lörincz J., Meissner F.-J., Schröder-Sura A., Noguerol A., Molinié M. 2012: *Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures*, Council of Europe/ECML, Graz.

Coste D., Courtillon J., Ferenczi V., Martins-Baltar M., Papo E., Roulet E. 1976: *Un Niveau Seuil*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Cuq J.-P., Gruca I. 2005: *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses universitaires de Grenoble, Grenoble.

Cygal-Krupa Z. 2016: *Badania słownictwa tematycznego i ich rola w nauce języka polskiego jako obcego*, [w:] I. Janowska, P. Gębal (red.), *O lepsze jutro studiów polonistycznych w świecie. Glottodydaktyka polonistyczna dziś*, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 261–270.

Czarnecka U. 1990: *Nauczanie mówienia w języku polskim jako rozwijanie kompetencji komunikacyjnej. Program dydaktyczny*, nakł. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Czechowska A. 2004: *Kompetencja komunikacyjna w glottodydaktyce*, [w:] A. Dąbrowska (red.), *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*, Wydawnictwo Wrocławskiego Towarzystwa Naukowego, Wrocław.

ESOKJ: *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Rada Europy, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2003.

Germain C. 1993: *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, CLE International, Paris.

Gębal P. 2010: *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców. Podejście porównawcze*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas", Kraków.

Gębal P. 2013: *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*, Księgarnia Akademicka, Kraków.

Gębal P. 2014: *Krakowska szkoła glottodydaktyki porównawczej na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej*, Księgarnia Akademicka, Kraków.

Gębal P. 2016: *Interkomprehensja, strategie mediacyjne i nauczanie języków obcych*, [w:] E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 77–94.

Gougenheim G., Michéa M., Rivenc P., Sauvageot A. 1956/1964: *L'élaboration du Français fondamental (1er degré). Étude sur l'élaboration d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*, Didier, Paris.

Janowska I. 2011: *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas", Kraków.

Janowska I. 2012: *Proces przystosowania materiałów dydaktycznych z języka polskiego jako obcego do zasad podejścia zadaniowego*, „Postscriptum Polonistyczne", nr 2, s. 177–198.

Janowska I. 2013: *Rozwijanie kompetencji ogólnych w nauczaniu i uczeniu się metodą projektów*, [w:] J. Stańczyk, E. Nowikiewicz (red.), *Dydaktyka języków a kompetencje ogólne*, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych, Bydgoszcz, s. 165–176.

Janowska I. 2015: *Kompetencja komunikacyjna a glottodydaktyka*, „LingVaria" X, z. 2, s. 41–54 (online: doi: 10.12797/LV.10.2015.20.01).

Janowska I. 2016: *Rozwijanie językowych działań receptywnych w podejściu zadaniowym*, „Języki Obce w Szkole", nr 1, s. 32–38.

Janowska I. 2017a: *Mediacja i działania mediacyjne w glottodydaktyce*, „Języki Obce w Szkole", nr 3, s. 80–86.

Janowska I. 2017b: *Zadanie – kluczowe pojęcie współczesnej glottodydaktyki*, [w:] E. Kubicka, M. Berend, M. Rittner (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego IV*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Toruń, s. 43–62.

Janowska I., Lipińska E., Rabiej A., Seretny A., Turek P. (red.) 2011/2016: *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Księgarnia Akademicka, Kraków.

Janowska I., Rabiej A. 2014: *Zadanie jako forma wspierania refleksyjnego nauczania gramatyki*, „Neofilolog", nr 43(2), s. 143–154.

Komorowska H. 1999: *Metodyka nauczania języków obcych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

Little D., Perclova R. 2001: *European Language Portfolio*: *A guide for teachers and teacher trainers*, Council of Europe, Strasbourg.

Lipińska E., Seretny A. (red.) 2015: *Umiejętność rozumienia i tworzenia tekstów w świetle „Standardów wymagań egzaminacyjnych" oraz „Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego"*, Księgarnia Akademicka, Kraków.

Małolepsza M., Szymkiewicz A. 2005: *Hurra!!! Po polsku 1*, Prolog, Kraków.

Martyniuk W. 1984: *„Mów do mnie jeszcze!" Podręcznik języka polskiego jako obcego dla średniozaawansowanych*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.

Martyniuk W. 1991: *Grundbaustein Polnisch. Propozycja programu nauczania języka polskiego jako obcego*, nakł. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Martyniuk W. 1992a: *Inwentarz intencjonalno-pojęciowy i tematyczny do nauczania języka polskiego jako obcego*, [w:] W. Miodunka (red.), *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*, nakł. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 119–156.

Martyniuk W. 1992b: *Nauczanie języka polskiego jako obcego/drugiego. Propozycja systemu certyfikatowego*, [w:] W. Miodunka (red.), *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*, nakł. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 157–174.

Martyniuk W. 2004: *A1 – Elementarny poziom zaawansowania w języku polskim jako obcym*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas", Kraków.

Martyniuk W. 2006: *Europejski system opisu kształcenia językowego a nauczanie języka polskiego jako obcego*, [w:] E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas", Kraków, s. 13–24.

Martyniuk W. 2015: *Edukacyjna sprawność językowa w ujęciu działaniowym Rady Europy*, „LingVaria" X, z. 2, s. 69–80 (online: doi: 10.12797/LV.10.2015.20.06).

Maurer B. 2011: *Enseignement des langues et construction européenne*, Éditions des archives contemporaines, Paris.

Michéa R. 1953: *Mots fréquents et mots disponibles. Un aspect nouveau de statistique du language*, „Les Langues Modernes", nr 47, s. 338–344.

Miodunka W. 1987: *Odbicie opozycji „kompetencja językowa" – „kompetencja komunikacyjna" w inwentarzach pojęciowych (National Syllabuses)*, „Przegląd Glottodydaktyczny", t. 8, s. 41–53.

Miodunka W. 1992: *Wstęp*, [w:] W. Miodunka (red.), *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*, nakł. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 7–8.

Miodunka W. (red.) 1992: *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*, nakł. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Miodunka W. 1996: *Uczmy się polskiego*, cz. 1 i 2, Polska Fundacja Upowszechniania Nauki, Warszawa.

Miodunka W. 2012: *Programy nauczania języka polskiego jako obcego w rzeczywistości europejskiej*, „LingVaria" VII, z. 1, s. 223–242.

Miodunka W. 2013: *Podejście zorientowane na działanie w nauczaniu języków obcych: od (małych) zadań do (dużych) projektów*, „Języki Obce w Szkole", nr 2, s. 80–85.

Miodunka W. 2016: *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Księgarnia Akademicka, Kraków.

Państwowe Egzaminy Certyfikatowe z Języka Polskiego jako Obcego. Standardy wymagań egzaminacyjnych, Państwowa Komisja Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Warszawa 2003.

Pieczka A. 2016: *Asymilator kulturowy na nowo, czyli o potrzebie powiązania technik nauczania międzykulturowego z podejściem zadaniowym*, [w:] I. Janowska, P. Gębal (red.), *O lepsze jutro studiów polonistycznych w świecie. Glottodydaktyka polonistyczna dziś*, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 137–146.

Prizel-Kania A. 2012: *Od kompetencji językowej do komunikacyjnej. Przemiany pojęcia w ujęciu glottodydaktycznym*, [w:] M. Jodłowiec, A. Tereszkiewicz (red.), *Dydaktyka języka obcego w okresie przemian*, Tertium, Kraków, s. 49–58.

Prizel-Kania A. 2013: *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym*, Księgarnia Akademicka, Kraków.

Puren Ch. 1988: *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Nathan, Paris.

Puren Ch. 1994: *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essais sur l'éclectisme*, Didier, Paris.

Rabiej A. 2017: *Edukacja włączająca wobec różnorodności językowej i kulturowej uczniów*, [w:] A. Janus-Sitarz (red.), *Każdy uczeń jest ważny. Indywidualizacja na lekcji języka polskiego*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas", Kraków, s. 217–238.

Skorupa E., Lipińska E. 2009: *Polski bez tajemnic. Język polski dla studentów niemieckojęzycznych*, cz. 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Skorupa E., Lipińska E. 2010: *Polski bez tajemnic. Język polski dla studentów niemieckojęzycznych*, cz. 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Trim J. 2007: *Les langues vivantes au Conseil de l'Europe 1954–1997*, Conseil de l'Europe, Strasbourg (online: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/TRIM_21janv2007_FR.doc, dostęp: 30 listopada 2017).

van Ek J. 1975: *The Treshold Level*, Council of Europe, Strasbourg.

van Ek J.A., Aleksander L.G., Fitzpatrick M.A. 1977: *Waystage*, Council of Europe, Strasbourg.

Wawrzeń M. 2017: *„Chrząszcz w Szczawnicy" – kilka słów o metodzie projektu jako zadaniowej formie pracy*, [w:] E. Kubicka, M. Berend, M. Rittner (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego IV*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Toruń, s. 311–323.

Zawadzka A. 2013: *Interkomprehensja jako możliwość wzbogacenia tradycyjnej metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, [w:] J. Mazur (red.), *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, t. 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 123–135.

Zych J. 2013: *Podejście zadaniowe w nauczaniu języka polskiego jako obcego na poziomie A1*, [w:] J. Mazur (red.), *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, t. 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 117–122.

Summary

The impact of European language policy on teaching Polish as a foreign language

Keywords: European language policy, didactics of Polish as a foreign language, communicative approach, CEFR, plurilingual and intercultural education.

The purpose of the paper is to present the impact that the European language policy has exerted on the shaping of teaching Polish as a foreign language. The first part of the text presents the major developmental stages of the European didactic thought as well as the European Council programs and tools which have become indicators of modernity and innovation in language education. The second part of the paper includes an analysis of activities and publications in the field of Polish language education which can be considered as examples of the penetration of the European methodological trends into the Polish language teaching.

RECENZJE

PRZEMYSŁAW E. GĘBAL* | UNIWERSYTET WARSZAWSKI/POLITECHNIKA ŚLĄSKA

Rozwój teorii i praktyki nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego w latach 1950–2015. Uwagi na marginesie *Glottodydaktyki polonistycznej...* W.T. Miodunki

doi: http://dx.doi.org/10.31286/JP.98.2.8

Wstęp

Obserwując dzisiejszą naukową kondycję glottodydaktyki polonistycznej na arenie glottodydaktyki polskiej, można stwierdzić, że prezentuje się ona całkiem dobrze. W świadomości współczesnych specjalistów w zakresie nauczania języków jest traktowana jako względnie autonomiczny i dobrze rozwinięty filar glottodydaktyki, który w porównaniu z dydaktykami innych języków cieszy się coraz większym zainteresowaniem i uznaniem. Świadczy o tym fakt wkraczania na arenę polonistyczną nowej generacji badaczy i praktyków o akademickim rodowodzie neofilologicznym, którzy dotychczas koncentrowali się na badaniach poświęconych nauczaniu innych języków lub zajmowali się ich praktycznym nauczaniem.

Naturalnym podłożem opisywanej sytuacji jest oczywiście wzrastająca liczba cudzoziemców żyjących w Polsce lub zainteresowanych współpracą z naszym krajem, co bezpośrednio przekłada się na stały rozwój kursów polszczyzny jako języka obcego oraz drugiego i, co się z tym bezpośrednio wiąże, powstawanie nowych ośrodków polonistycznego kształcenia językowego, uruchamianie nauczycielskich specjalizacji glottodydaktycznych na uczelniach czy wprowadzanie integracyjno-inkluzyjnych zajęć językowo-kulturowych dla dzieci z doświadczeniem migracyjnym w polskich szkołach.

W takim kontekście edukacyjno-społecznym w 2016 roku ukazała się w krakowskiej oficynie Księgarnia Akademicka ważna dla wszystkich zajmujących się nauczaniem języka polskiego publikacja naukowa autorstwa Władysława T. Miodunki *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*. Ważna, gdyż jest pierwszym całościowym podsumowaniem rozwoju akademickiej glottodydaktyki szczegółowej zajmującej się kształceniem polonistycznym. Ważna, ponieważ wpisuje ów rozwój w szeroki kontekst rozwoju glottodydaktyki ogólnej w Polsce i Europie. Bardzo ważna, gdyż stanowi swoistą dokumentację rozwoju naukowego specjalistów budujących podstawy glottodydaktyki polonistycznej we wszystkich ośrodkach akademickich, podkreślając specyfikę funkcjonowania i specjalizację

* p.gebal@uw.edu.pl

badawczą każdego z nich z osobna i wszystkich razem, dokumentując tym samym dotychczasową współpracę i kreśląc perspektywy dalszego wspólnego rozwoju. Stanowi ona także podsumowanie naukowej drogi zawodowej jej autora, który powszechnie uważany jest za twórcę akademickiej glottodydaktyki polonistycznej. Podsumowanie, dodajmy, przygotowane w momencie jego przejścia na emeryturę.

Geneza monografii

Choć glottodydaktyka polonistyczna funkcjonuje w polskiej świadomości naukowej od około czterdziestu lat, trudno znaleźć publikacje będące podsumowaniem i bilansem jej ewolucji. Większość badaczy koncentrowała się dotąd na fragmentach jej rozwoju, nie podejmując wysiłku opracowywania syntez ukazujących funkcjonowanie całej dyscypliny. Znaleźć jednak można kilka publikacji, których zasadniczym celem było dokonanie podsumowań, przygotowywanych z różnych perspektyw (por. Gębal, Miodunka 2016).

W swojej *Glottodydaktyce polonistycznej...* odwołuje się do nich także W.T. Miodunka, doceniając podejmowane dotychczas próby. Stanowią one zresztą ważny punkt odniesienia dla jego analiz i wniosków. Ułatwiają dokonanie periodyzacji rozwoju glottodydaktyki polonistycznej, dokumentując elementy ewolucji dyscypliny oraz ukazując ją z różnych perspektyw. Do opracowań tych należą w pierwszej kolejności teksty autorstwa Jana Lewandowskiego z lat osiemdziesiątych minionego stulecia (wśród nich monografia *Nauczanie języka polskiego cudzoziemców w Polsce* z 1985 roku), publikacje piszącego te słowa z ostatnich lat (m.in. *Krakowska szkoła glottodydaktyki porównawczej na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej* z 2014 roku) (zob. także Gębal 2008), prace podsumowujące rozwój poszczególnych polskich uniwersyteckich ośrodków glottodydaktyki polonistycznej (m.in. *Na chwałę i pożytek nasz wzajemny. Złoty jubileusz Polonicum* [Uniwersytet Warszawski] z 2006 roku, *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego – 2. Jubileusz 50-lecia Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców* [Uniwersytet Łódzki] z 2010 roku, *W służbie języka i kultury. Jubileusz XX-lecia Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców* UMCS z 2011 roku oraz *40 lat wrocławskiej glottodydaktyki polonistycznej* z 2014 roku), a także wcześniejsze teksty W.T. Miodunki o charakterze podsumowująco-bilansującym (Miodunka 2013; Miodunka, Gębal 2016). Dopełnieniem wymienionych publikacji jest tekst Grażyny Zarzyckiej z 2016 roku *O wspólnocie dyskursywnej glottodydaktyków polonistycznych*, będący pierwszą analizą prezentującą kwestie tożsamości zawodowej specjalistów zajmujących się interesującym nas obszarem badawczym.

Książka W.T. Miodunki, choć jest opracowaniem syntetycznym, stawia sobie za cel szczegółowe udokumentowanie rozwoju glottodydaktyki polonistycznej. Tym samym różni się znacznie od powyższych opracowań, które syntetyzowały wybrane elementy składowe glottodydaktyki polonistycznej, nie wchodząc głębiej w konteksty poszczególnych etapów rozwoju i często jego „ludzkie" uwarunkowania.

Koncepcja *Glottodydaktyki polonistycznej...*

Wymienione powyżej publikacje stanowią oś koncepcji książki W.T. Miodunki. Otwiera ją opis elementów składowych glottodydaktyki polonistycznej jako dyscypliny naukowej z jej

definicją i próbą modelowania (w polemicznym odniesieniu do wcześniejszych propozycji zamieszczonych w pracach Jana Lewandowskiego i Przemysława E. Gębala). W dalszej kolejności znajdujemy szczegółową prezentację dorobku glottodydaktyki polonistycznej, widzianej z perspektywy metodyki nauczania i uczenia się języka polskiego jako obcego i drugiego (w odniesieniu do pierwotnej koncepcji metodyki nauczania polszczyzny cudzoziemców J. Lewandowskiego). Trzeci rozdział opracowania zawiera autorską koncepcję podziału glottodydaktyki polonistycznej na tworzące się subdyscypliny badawcze, odzwierciedlające poszczególne pola zainteresowań specjalistów uprawiających tę dziedzinę – z uwzględnieniem koncepcji subdyscyplin glottodydaktyki ogólnej autorstwa Waldemara Pfeiffera i P.E. Gębala (Pfeiffer 2001; Gębal 2014).

W rozdziale czwartym W.T. Miodunka bilansuje dotychczasowy rozwój nauczania polszczyzny jako języka obcego i drugiego w świetle wybranych koncepcji teorii innowacji funkcjonujących na gruncie nauk o zarządzaniu. Przeprowadzone wcześniej rozważania i analizy pozwalają autorowi pracy na dokonanie w jej kolejnym, piątym rozdziale periodyzacji rozwoju glottodydaktyki polonistycznej w latach 1950–2015 – w odniesieniu do wcześniejszych prób periodyzacji autorstwa J. Lewandowskiego i P.E. Gębala oraz periodyzacji rozwoju metodyki nauczania języków obcych w Polsce w ujęciu Hanny Komorowskiej (Lewandowski 1985; Gębal 2014; Komorowska 2007). Ostatni rozdział książki kreśli dalszy rozwój glottodydaktyki polonistycznej, a jej elementem składowym jest między innymi prezentacja wspólnoty dyskursywnej specjalistów zajmujących się polszczyzną jako językiem obcym i drugim (w odniesieniu do badań G. Zarzyckiej).

Pracę zamyka ważne stwierdzenie autora, który odnosząc się do podsumowania badań łódzkiej badaczki, wiąże dalszy rozwój glottodydaktyki polonistycznej z udokumentowanymi przez nią wysokimi ambicjami i planami samorealizacji zawodowej glottodydaktyków polonistycznych:

> Najbardziej optymistyczne jest [...] zakończenie, ponieważ wynika z niego, że przedstawiciele najmłodszego pokolenia mają największe pragnienie wspięcia się na *glottopolonistyczny Olimp*. Optymistyczne, ponieważ świadczy o ambicjach członków najmłodszego pokolenia, od których zależy przecież przyszłość glottodydaktyki polonistycznej (Miodunka 2016: 359).

W ostatnim zdaniu swojej monografii W.T. Miodunka życzy młodej generacji wielu sukcesów, utożsamiając je z przyszłymi sukcesami całej glottodydaktyki polonistycznej.

Przyjęta koncepcja opisywanego opracowania pozwala na dokonanie głębszych analiz ukazujących złożoność procesu rozwoju glottodydaktyki polonistycznej. Stanowi z jednej strony prezentację bilansu dotychczasowej ewolucji całej dyscypliny, z drugiej zaś projektuje jej dalszy rozwój w odniesieniu do rozwijających się obszarów w ramach naturalnie kształtujących się subdyscyplin. Ich charakter badawczy nie ma, jak zauważa sam autor, charakteru projektującego, jak w opracowaniach W. Pfeiffera i P.E. Gębala. Jest odzwierciedleniem dotychczasowego rozwoju poszczególnych subdyscyplin, ukształtowanego w naturalny sposób przez konkretnych badaczy zainteresowanych wybranymi elementami składowymi glottodydaktyki.

Wprowadzenie do rozważań koncepcji innowacji uświadamia czytelnikowi publikacji wagę i wpływ na dalszy rozwój całej dyscypliny konkretnych przedsięwzięć badawczych i programowych, które ułatwiały wkraczanie glottodydaktyki polonistycznej na arenę glottodydaktyki europejskiej, przyspieszając jej rozwój oraz otwierając ją na badaczy zajmujących się dydaktykami innych języków. Do milowych kroków rozwoju koncepcji pedagogicznych i programowych W.T. Miodunka zalicza uruchomienie systemu certyfikacji języka polskiego jako obcego, opracowanie podręczników do nauczania sprawności pisania, wprowadzenie do praktyki badawczej i dydaktycznej podejścia komunikacyjnego oraz systemowe wdrażanie nauczania języka polskiego jako drugiego (Miodunka 2016: 252–299).

Propozycja periodyzacji glottodydaktyki polonistycznej uwidacznia metodologiczne zróżnicowanie poszczególnych etapów rozwoju badań i ich znaczenie dla kształtowania się świadomości badawczej specjalistów uprawiających tę dyscyplinę. Zdaniem Miodunki dotychczasowy rozwój glottodydaktyki polonistycznej kształtował się w ramach trzech zasadniczych etapów: okresu polonistycznego językoznawstwa stosowanego do nauczania cudzoziemców polszczyzny (lata 1950–1992), okresu kształtowania się naukowej glottodydaktyki polonistycznej (lata 1993–2003) oraz współczesnego okresu glottodydaktyki polonistycznej opartej na standardach europejskich (od roku 2004 do chwili obecnej).

Dzięki włączaniu do perspektyw glottodydaktyki polonistycznej mocnych i słabych stron jej obecnego rozwoju oraz ich powiązaniu ze wspólnotą dyskursywną badaczy i praktyków udało się autorowi tomu uzyskać realny kształt sugerowanych kroków dalszego rozwoju, które odniesione do współczesnych sukcesów i porażek stanowią projekcję możliwą do spełnienia w stosunkowo nieodległym czasie. To w zamyśle Miodunki realny plan rozwoju dyscypliny. Ważny i interesujący dla kolejnej generacji badaczy i decydentów.

Trudno też nie docenić dogłębnie przemyślanej koncepcji tomu. Składają się nań: pokazanie dotychczasowego rozwoju glottodydaktyki polonistycznej, uświadomienie jego wartości i związków ze współczesną glottodydaktyką ogólną oraz zachęcenie do dalszego współkreowania jej sukcesów, powiązanych z samorealizacją badaczy. Nadanie publikacji charakteru humanistycznego, w znacznym stopniu monitorującego rozwój poszczególnych ośrodków i reprezentujących je badaczy, wydaje się w dużym stopniu uwiarygadniać przyjęte założenia. Te ambitne cele są jak najbardziej możliwe do szybkiego osiągnięcia, czego autorowi monografii i glottodydaktyce polonistycznej należy szczerze życzyć.

W wymiarze szczegółowym warto byłoby się, moim zdaniem, zastanowić nad uzupełnieniem listy innowacji w zasadniczy sposób kształtujących rozwój glottodydaktyki polonistycznej o przynajmniej dwa elementy. Mam tutaj na myśli wprowadzanie podejścia międzykulturowego oraz dydaktyki zorientowanej na podejmowanie działań. Pierwszy z nich uruchomił nader ważną dyskusję nad integracją komponentu kulturowego z praktyczną nauką języka oraz zaowocował szeregiem istotnych badań i opracowań. Dzięki nim udało się w krótkim czasie przejść od nauczania monokulturowego do dydaktyki między- i transkulturowej, również w wymiarze badań w zakresie tzw. ukrytych programów (zob. m.in. Garncarek 1997, 2006; Zarzycka 2000, 2008; Burzyńska 2002; Schmidt 2004; Gębal 2004, 2010; Kajak 2010; Czerkies 2012; Rabczuk 2013; Stankiewicz, Żurek 2014; Zarzeczny 2016; Janowska, Gębal (red.) 2016).

Podejście działaniowe, choć w znacznie mniejszym dotąd stopniu, uruchomiło proces realizacji projektów badawczych nowej generacji i zaowocowało ważnymi publikacjami (m.in. Janowska 2011; Baran 2015; Gębal 2016; Gębal, Kołsut 2017). W fazie realizacji znajdują się obecnie konkretne projekty podręcznikowe oraz opracowania programowe (m.in. do nauczania języków dla potrzeb specjalistycznych), które w znaczący sposób odróżniają się od wcześniejszych generacji tego typu materiałów.

Analizując szczegółowo koncepcję tworzących się subdyscyplin glottodydaktyki polonistycznej, mam pewne wątpliwości w kwestii glottodydaktyki porównawczej. Moja autorska propozycja określenia tym mianem znacznego dorobku dotychczasowej glottodydaktyki polonistycznej, zgromadzonego głównie w ośrodku krakowskim W.T. Miodunki, tylko je wzmacnia. Komparatywizm glottodydaktyczny był bowiem w moich zamierzeniach opisem nowej, odmiennej metody, w której efekcie udało się docelowo wzbogacać dorobek w poszczególnych obszarach (tutaj w ramach subdyscyplin) glottodydaktyki polonistycznej. Glottodydaktykę porównawczą traktowałbym zatem jako metodę badawczą, a nie subdyscyplinę. Ma ona zapewne w dużym stopniu charakter dyscyplinotwórczy, nie jest jednak raczej sama w sobie jedną z nich. Aby zobrazować opisywane wątpliwości, posłużę się inną subdyscypliną wskazaną w książce Miodunki. Opisywane w trzecim rozdziale badania akwizycji języka polskiego jako obcego i drugiego, choć zostały określone jako „badania", cechują się jednak odmiennością pola badawczego, skupiając się na aspekcie uczenia się lub nabywania języka, będącego pochodną szeroko pojmowanych działań psycholingwistycznych. Stanowią one dzisiaj swoistą opozycję dociekań badawczych w stosunku do umiejscowionych na drugim krańcu badań o charakterze pedagogicznym, które w koncepcji subdyscyplin Miodunki słusznie przypisane zostają do tradycyjnie ujmowanej metodyki nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego.

Metodologiczny charakter periodyzacji rozwoju glottodydaktyki polonistycznej w latach 1950–2015, sugerowany przez odwołania do językoznawstwa i autonomicznie kształtujących się technik badawczych naukowej glottodydaktyki, może rodzić nieznaczne wątpliwości w kwestii ostatniego okresu, określonego jako glottodydaktyka oparta na standardach europejskich. Standardy te wpłynęły zapewne na kształt programów kształcenia, podręczników oraz ułatwiły uruchomienie procesu certyfikacji, nie zmieniły jednak zasadniczo wykorzystywanej metodologii badań, pozostawiając w głównym nurcie dociekania glottodydaktyczne realizowane w zgodzie z założeniami metodologii badań społecznych i humanistycznych, które w pełni przypisujemy drugiemu okresowi kształtowania się glottodydaktyki polonistycznej.

Glottodydaktyka polonistyczna to jednak nie tylko obszar badań. To też działalność dydaktyczna, która wpływając na realizowane projekty badawcze, w dużym stopniu stanowi obszar zainteresowań Miodunki. Połączenie tych dwóch zakresów musiało przełożyć się na zaproponowany w książce kształt periodyzacji, który w sumie odpowiada istniejącemu stanowi rzeczy.

Rozważania terminologiczne zawarte w tomie

Ważnym elementem rozwoju glottodydaktyki polonistycznej jako dziedziny naukowej jest podjęcie w monografii Miodunki rozważań terminologicznych. Niemal całkowity ich

dotychczasowy brak uniemożliwiał profesjonalne rozważania metaprzedmiotowe nad istotą glottodydaktyki polonistycznej jako bytu naukowego, umiejscawiając ją tym samym często na peryferiach rozważań w zakresie glottodydaktyki ogólnej.

Podjęte przez J. Lewandowskiego wcześniejsze próby rozwiązań terminologicznych nie były znane szerzej środowisku glottodydaktyków polonistycznych. Drobiazgowość podejmowanych rozważań i ich prognozujący charakter nie służyły promocji i wdrażaniu nowych koncepcji. Modelowanie glottodydaktyki polonistycznej J. Lewandowskiego i P.E. Gębala, bez formułowania definicji konstytuujących akademicki wymiar nauczania polszczyzny cudzoziemców, również nie przyniosło efektów w postaci zainteresowania prowadzeniem rozważań o charakterze metarefleksyjnym w odniesieniu do glottodydaktyki polonistycznej.

Tym samym definicje i rozważania terminologiczne Miodunki nadrabiają lata zaległości glottodydaktyki polonistycznej w stosunku do dydaktyk innych języków. Szczególnego znaczenia nabiera sformułowana na końcu pierwszego rozdziału książki definicja samej dziedziny, którą przytaczamy poniżej:

> **Glottodydaktyka polonistyczna** jest dziedziną nauk humanistycznych zajmującą się badaniem procesu nauczania i uczenia się polszczyzny jako języka obcego i drugiego. Przekonanie o powiązaniu i wzajemnej determinacji procesów nauczania i uczenia się powinno prowadzić do podniesienia efektywności obu procesów w wyniku wykorzystania ogólnej wiedzy glottodydaktycznej (Miodunka 2016: 54).

Swoją definicją Miodunka wiąże glottodydaktykę polonistyczną bezpośrednio z glottodydaktyką ogólną i pośrednio z glottodydaktykami szczegółowymi innych języków, widząc ją jako dyscyplinę uprawnioną z jednej strony do korzystania z dorobku glottodydaktyki *sensu largo*, z drugiej zaś w pełni predestynowaną do wzbogacania dorobku innych glottodydaktyk szczegółowych i tym samym glottodydaktyki ogólnej. Uczenie się i nauczanie polszczyzny traktuje jako dziedzinę nauk humanistycznych, wpisując glottodydaktykę polonistyczną w obecną w europejskiej glottodydaktyce emancypację, uwalniającą ją od silnych związków z językoznawstwem.

W dalszej części swojej definicji Miodunka charakteryzuje szczegółowe obszary działania glottodydaktyki polonistycznej, odnosząc je bezpośrednio do swej koncepcji subdyscyplin. Gwoli ścisłości wymienię je teraz. Są nimi:

> [...] metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego, uważana teraz za jedną z subdyscyplin glottodydaktyki, do których zaliczamy też: pedeutologię polonistyczną, akwizycję języka polskiego jako obcego i drugiego, polonistyczne językoznawstwo dydaktyczne, preparację i ewaluację materiałów glottodydaktycznych, nauczanie i uczenie się języka polskiego jako obcego i drugiego wspomagane komputerowo, sytuację polonistyki i nauczania języka polskiego jako obcego w poszczególnych krajach i regionach świata, politykę językową w zakresie promocji i nauczania polszczyzny w świecie, historię nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego oraz glottodydaktykę porównawczą (Miodunka 2016: 54).

Uzupełniając swoją definicję, Miodunka lokalizuje glottodydaktykę polonistyczną jako jedną z glottodydaktyk szczegółowych konstytuujących glottodydaktykę polską, istniejącą od około pięćdziesięciu lat. Jej specyfika i zróżnicowany w stosunku do innych glottodydaktyk szczegółowych obszar dociekań, koncentrujący się na nauczaniu cudzoziemców, skłania do refleksji nad zasadnością przypisania obszarowi uczenia się i nauczaniu polszczyzny jako języka obcego i drugiego większej autonomii naukowej. Traktując glottodydaktykę polonistyczną jako element glottodydaktyki ogólnej, jesteśmy świadomi naszej odmienności i wielowarstwowości procesów badawczych. Tak sformułowane założenie jest w pełni zgodne z akademickim funkcjonowaniem pokrewnych glottodydaktyk w rzeczywistości europejskiej.

Mocne i słabe strony glottodydaktyki polonistycznej

Ważnym elementem publikacji W.T. Miodunki są nakreślone przez niego możliwości dalszego rozwoju glottodydaktyki polonistycznej. Ostatni rozdział pracy, prezentujący przyszłościowe wizje twórcy krakowskiej szkoły glottodydaktyki polonistycznej, rozpoczyna bilans jej mocnych i słabych stron. Obejmuje on zbiór wniosków odnoszących się do kontekstu funkcjonowania glottodydaktyki polonistycznej. Autor wychodzi z założenia, że rozwój polonistycznych badań glottodydaktycznych i tworzonych na ich podstawie koncepcji programowych i dydaktycznych uzależniony jest w pełni od sposobu postrzegania glottodydaktyki polonistycznej w środowisku akademickim i pozaakademickim. Pisząc o drugim z nich, ma na myśli decydentów wpływających na możliwości realizacji oraz finansowania różnych inicjatyw badawczych i dydaktycznych. Podkreśla również znaczenie świadomości rozwoju glottodydaktyki polonistycznej w tych kręgach. Bo choć w społeczeństwie polskim dostrzega się coraz większą liczbę cudzoziemców posługujących się polszczyzną w naszym otoczeniu, nie zastanawiamy się zwykle, jak do tego doszło, że nauczyli się naszego języka.

W swojej monografii Miodunka przedstawił po pięć mocnych i słabych stron obecnego rozwoju glottodydaktyki polonistycznej. Zamieszczam je poniżej w jednej wspólnej tabeli, by przejrzyście ukazać, jak z sobą korelują i wzajemnie się warunkują (patrz tab. 1). Nieco przewrotnie w stosunku do omawianej publikacji prezentuję je w odwrotnej kolejności, zaczynając od mocnych stron, a kończąc na słabych. Zabieg taki dość wyraźnie ukaże dużą pracę, jaką wykonało środowisko polskich glottodydaktyków, podkreślając jednocześnie niewielką wciąż świadomość jej rozwoju w kręgu decydentów i znacznej części praktyków nauczania.

Środowisku glottodydaktyków polonistycznych udało się nadrobić zapóźnienia w stosunku do dydaktyk innych języków, ważniejszych ze względu na ich wartość komunikacyjną i od lat dobrze zakorzenionych w systemach edukacyjnych poszczególnych państw. Przekonanie o wartości glottodydaktyki polonistycznej wśród samych glottodydaktyków zaowocowało uruchamianiem i dobrym funkcjonowaniem procesu kształcenia przyszłych nauczycieli i lektorów języka polskiego jako obcego. Udało się także opracować szereg kompendiów i opracowań dydaktycznych, które służąc studentom nowo powoływanych specjalizacji jako podręczniki, podsumowywały dotychczasowy stan rozwoju poszczególnych zagadnień konstytuujących glottodydaktykę polonistyczną. Temu procesowi towarzyszyło wydawanie podręczników i pomocy dydaktycznych na poziomie zbliżonym do europejskiego.

Owe mocne strony wciąż ścierają się ze wspomnianą niską świadomością ich wartości i użyteczności społecznej. Jej skutkiem jest brak centralnie kreowanych instrumentów, umożliwiających dalszy rozwój naszej dziedziny.

Tabela 1. Mocne i słabe strony rozwoju glottodydaktyki polonistycznej według W.T. Miodunki (2016: 339–341)

MOCNE STRONY	SŁABE STRONY
Postępująca integracja ośrodków polonistyki zagranicznej z krajowymi placówkami polonistycznymi.	Brak konsekwentnej polityki państwa polskiego w zakresie promocji i nauczania polszczyzny w świecie.
Nadrobienie znacznego opóźnienia, widocznego w dydaktyce JPJO w latach 60., 70. i 80. XX wieku.	Konsekwentne lekceważenie przez przedstawicieli państwa polskiego argumentów fachowców.
Szybki rozwój akademickich form kształcenia przyszłych nauczycieli języka polskiego jako obcego i drugiego w postaci studiów podyplomowych, magisterskich i licencjackich.	Wizja nauczyciela języka polskiego do wszystkiego w świadomości przedstawicieli władz ministerstw.
—	Brak świadomości wśród znacznej części glottodydaktyków polonistycznych osiągnięć szkół prywatnych zajmujących się nauczaniem JPJO.
Umacnianie się środowiska badaczy glottodydaktyki polonistycznej dzięki nowej generacji wykształconych specjalistów.	Pokutujące wśród praktyków przekonanie, że skuteczne nauczanie polszczyzny jako języka obcego na poziomie akademickim może się odbywać bez zaplecza naukowego.
Przygotowywanie kompendiów i monografii, podsumowujących naszą dotychczasową wiedzę o różnych aspektach glottodydaktyki polonistycznej.	—

Istotnym, choć moim zdaniem nie dość podkreślanym przez Miodunkę elementem warunkującym dalszy rozwój glottodydaktyki polonistycznej, jest większe zainteresowanie nauczycieli akademickich zaangażowanych w nauczanie cudzoziemców prowadzeniem badań o charakterze *stricte* glottodydaktycznym. Panująca jeszcze dziś sytuacja, w której pracownicy uniwersyteckich ośrodków kształcenia polonistycznego cudzoziemców realizują się dydaktycznie w obszarze nauczania polszczyzny, a naukowo w zupełnie innych badaniach z zakresu polonistyki bądź neofilologii, nie powinna być w tak dużym stopniu tolerowana. Choć sytuacja ta przypomina podobne praktyki panujące przed laty w pokrewnych europejskich dydaktykach, powszechnie wiadomo, że większe zaangażowanie nauczających w badania glottodydaktyczne przyspiesza rozwój nauczania poszczególnych języków. Tak właśnie stało się w wypadku nauczania angielskiego, niemieckiego, francuskiego i innych języków europejskich.

Na bazie subdyscyplin proponowanych we wcześniejszej części monografii Miodunka dzieli się z czytelnikami swojej książki konkretnymi przykładami projektów badawczych, które jego zdaniem mogą, a nawet powinny być podjęte w najbliższej przyszłości. Prezentujemy je w tabeli 2. W tej części tomu metodyka nauczania języka polskiego jako obcego, utożsamiana przed laty z całą glottodydaktyką, staje się jedną z dziewięciu równolegle rozwijających się subdyscyplin.

Tabela 2. Perspektywy badawcze tworzących się subdyscyplin glottodydaktyki polonistycznej (por. Miodunka 2016: 342–351)

SUBDYSCYPLINA	PERSPEKTYWY BADAWCZE
Akwizycja języka polskiego	Badania podłużne, trwające od roku do kilku lat, dokumentujące proces nabywania języka (studia przypadków)
Językoznawstwo glottodydaktyczne	Gramatyki kontrastywne
Preparacja i ewaluacja materiałów glottodydaktycznych	Analizy i prace syntetyczne porównujące podręczniki i pomoce dydaktyczne
Wspomagane komputerowo nauczanie polszczyzny jako języka obcego i drugiego	Opracowania analizujące poszczególne aspekty nauczania CALL
Sytuacja polonistyki i nauczania języka polskiego jako obcego w poszczególnych krajach	Opracowania uogólniające obserwacje na poziomie poszczególnych krajów i regionów
Historia nauczania polszczyzny jako języka obcego i drugiego	Prace na temat historii dawnej nauczania języka polskiego jako obcego
Glottodydaktyka porównawcza	—
Pedeutologia polonistyczna	Perspektywy zatrudniania absolwentów glottodydaktycznych studiów polonistycznych
Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego	Badania skuteczności poszczególnych podejść do nauczania języka polskiego jako obcego

Zamieszczone w *Glottodydaktyce polonistycznej*... wskazówki dla specjalistów młodszych generacji stanowią jedynie przykłady możliwych projektów badawczych. Nie są to wszakże możliwości jedyne i dlatego uzupełniam je o dodatkowe pomysły, które w bezpośredni sposób łączą się z tymi proponowanymi przez Miodunkę.

W obszarze językoznawstwa glottodydaktycznego warto wspomnieć o badaniach wpisujących się w nurt wielojęzyczności. Postrzeganie uczących się jako osób podejmujących naukę polszczyzny po innych językach obcych (w różnych konstelacjach językowych) powinno stać się jednym z kierunków badawczych polonistycznego językoznawstwa glottodydaktycznego, warunkującym rozwój nauczania polszczyzny w powiązaniu z dydaktyką wielojęzyczności. Tematyka ta została już częściowo podjęta w dyskusji panelowej podczas Światowego Kongresu

Polonistów na Uniwersytecie Śląskim, zorganizowanej przez W.T. Miodunkę i zaproszone przez niego osoby.

Wskazówka ta dotyczy także obszaru ewaluacji i preparacji materiałów dydaktycznych do nauki polszczyzny. W wymiarze praktycznym mam na myśli opracowywanie pomocy dydaktycznych uwzględniających najczęściej powtarzające się konstelacje językowe u osób podejmujących naukę polszczyzny. Większe zainteresowanie aspektami wielojęzycznymi wpłynęłoby zapewne także na, nieco odmienny od dotychczasowego, rozwój metodyki nauczania polszczyzny jako języka obcego, wzbogacając tym samym tę subdyscyplinę glottodydaktyki polonistycznej o nowe koncepcje i kierunki.

Obszar badawczy pedeutologii polonistycznej z kolei warto uzupełnić o badania w zakresie tożsamości zawodowej nauczycieli polszczyzny jako języka obcego, drugiego i odziedziczonego. Do godnych podjęcia wątków badawczych wciąż nieistniejącego formalnie w wymiarze legislacyjnym zawodu nauczyciela języka polskiego jako obcego i drugiego należą m.in. dobrostan zawodowy, świadomość wykonywanej pracy oraz kwestie wypalenia zawodowego.

Badania w zakresie technologii komunikacyjnych warto uzupełnić o wykorzystywanie technologii mobilnych, odgrywających coraz większą rolę w komunikacji międzyludzkiej.

Wymienione powyżej propozycje inicjatyw badawczych stanowią uzupełnienie kierunków wskazanych przez W.T. Miodunkę. Należy je postrzegać jako kolejne zbiory pomysłów i uzupełniać o własne, autorskie.

Podsumowanie

Dalszy rozwój glottodydaktyki polonistycznej uzależniony będzie w dużym stopniu od ogólnej sytuacji geopolitycznej oraz otwartości Polski na cudzoziemców. Przychylność wobec nich zagwarantuje specjalistom zajmującym się nauczaniem polszczyzny większą liczbę uczących się.

Aby móc jednak rozwijać profesjonalną akademicką glottodydaktykę polonistyczną, nie wystarczy nauczać polszczyzny i promować ją wśród cudzoziemców. Trzeba ją badać w różnych kontekstach edukacyjnych, weryfikować nowe techniki nauczania oraz dokonywać podsumowań, publikując monografie syntetyczne. Milowy krok w tej kwestii został już wykonany. *Glottodydaktyka polonistyczna*... Władysława T. Miodunki z 2016 roku to praca dokumentująca cały dotychczasowy rozwój nauczania polszczyzny jako języka obcego i drugiego. Rozwój, który w następujący sposób podsumowuje znany wszystkim w środowisku glottodydaktyków japoński polonista Tokimasa Sekiguchi:

> Jestem pełen podziwu dla szybkiego rozwoju glottodydaktyki w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego. Osiągnięcia w tej dziedzinie w ciągu ostatnich 20 lat są naprawdę imponujące – zarówno teoretyczne, jak i praktyczne (T. Sekiguchi, Światowy Kongres Polonistów, 2014, za: Miodunka 2016: 6).

Glottodydaktyka polonistyczna... W.T. Miodunki to jednak przede wszystkim dzieło urzeczywistniające istnienie glottodydaktyki polonistycznej jako dziedziny badań naukowych.

Bibliografia

Baran M. 2015: *Dydaktyka kultury a podejście ukierunkowane na działanie w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Post-scriptum Polonistyczne", nr 2(16), s. 185–194.

Burzyńska A. 2002: *Jakże rad bym się nauczył polskiej mowy... O glottodydaktycznych aspektach relacji* język a kultura *w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.

Czerkies T. 2012: *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)*, Księgarnia Akademicka, Kraków.

Dąbrowska A., Dobesz U. (red.) 2014: *40 lat wrocławskiej glottodydaktyki polonistycznej. Teoria i praktyka*, Atut, Wrocław.

Garncarek P. 1997: *Świat języka polskiego oczami cudzoziemców*, Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, DiG, Warszawa.

Garncarek P. 2006: *Przestrzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Gębal P.E. 2004: *Realioznawstwo w podręcznikach do nauczania języków polskiego i niemieckiego jako obcych. Analiza porównawcza programów i pomocy dydaktycznych*, niepublikowana rozprawa doktorska, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.

Gębal P.E. 2008: *W stronę podstaw dydaktyki języka polskiego jako obcego. Próba bilansu polonistycznej myśli glottodydaktycznej*, [w:] W.T. Miodunka, A. Seretny (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 79–90.

Gębal P.E. 2010: *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas", Kraków.

Gębal P.E. 2014: *Krakowska szkoła glottodydaktyki porównawczej na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej*, Księgarnia Akademicka, Kraków.

Gębal P.E. 2016: *Von der Didaktik der Fachtexte zur Didaktisierung des Sprachbedarfs. Theorie und Praxis des berufsorientierten PaF-Unterrichts*, [w:] E. Baglajewska-Miglus, T. Vogel (red.), *Fachsprachenunterricht – Lehren und Lernen am Beispiel des Polnischen als Fremdsprache*, Shaker Verlag, Aachen, s. 34–47.

Gębal P.E., Kołsut S. 2017: *The task-based-approach in theory and practice of foreign languages teaching in Poland*, [w:] R. Ruiz-Cecilia, A. Lopes (red.), *Current issues in languages teaching. Developing and innovating approaches in the language classroom*, Edítorial Académica Española, Saarbrücken, s. 45–52.

Gębal P.E., Miodunka W.T. 2016: *Współczesne tendencje rozwoju glottodydaktyki europejskiej w dorobku glottodydaktyki polonistycznej (na podstawie materiałów konferencji Stowarzyszenia „Bristol")*, [w:] W. Próchniak, M. Smoleń-Wawrzusiszyn (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Tradycje i innowacje*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin, s. 15–36.

Janowska I. 2011: *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas", Kraków.

Janowska I., Gębal P.E. (red.) 2016: *O lepsze jutro studiów polonistycznych w świecie. Glottodydaktyka polonistyczna dziś*, Księgarnia Akademicka, Kraków.

Kajak P. 2010: *Kultura popularna w procesie nauczania języka polskiego jako obcego*, niepublikowana rozprawa doktorska, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.

Komorowska H. 2007: *Metodyka nauczania języków obcych w Polsce (1957–2007). 50 lat czasopisma „Języki Obce w Szkole" z wyborem tekstów z lat 1957–2007*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa.

Lewandowski J. 1985: *Nauczanie języka polskiego cudzoziemców w Polsce. Monografia glottodydaktyczna*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Mazur J., Dunin-Dudkowska A., Małyska A., Sobstyl K. (red.) 2011: *W służbie języka i kultury. Jubileusz XX-lecia Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców UMCS*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.

Miodunka W.T. 2013: *Innowacje w glottodydaktyce polonistycznej*, [w:] J. Mazur, A. Małyska, K. Sobstyl (red.), *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, t. 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 23–40.

Miodunka W.T. 2016: *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Księgarnia Akademicka, Kraków.

Miodunka W.T., Gębal P.E. 2016: *From the Poznan School of Applied Linguistics to the Cracow School of Comparative Glottodidactics. The past, the present and the future of Polish Glottodidactics*, „Glottodidactica" XLIII, nr 2, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań, s. 39–62 (online: doi: https://doi.org/10.14746/gl.2016.43.2.02).

Pfeiffer W. 2001: *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Wagros, Poznań.
Rabczuk A. 2013: *Polska grzeczność językowa w praktyce glottodydaktycznej. Wybrane aspekty*, niepublikowana rozprawa doktorska, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.
Rohozińska E., Skura M., Piasecka A. (red.) 2006: *Na chwałę i pożytek nasz wzajemny. Złoty jubileusz Polonicum*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.
Schmidt S. 2004: *Kompetencja komunikacyjna Niemców w polskich aktach grzeczności językowej. Perspektywa glottodydaktyczna*, Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora w Pułtusku, Pułtusk.
Stankiewicz K., Żurek A. 2014: *Ukryty program nauczania polskiego i niemieckiego jako języków obcych. Konteksty kulturowe*, Leksem, Łask.
Zarzeczny G. 2016: *Dyskurs glottodydaktyczny w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego wydanych w USA i Wielkiej Brytanii po 1945 r.*, niepublikowana rozprawa doktorska, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław.
Zarzycka G. 2000: *Dialog międzykulturowy. Teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
Zarzycka G. 2008: *Opis pedagogiki zorientowanej na rozwój kompetencji i wrażliwości interkulturowej*, [w:] W.T. Miodunka, A. Seretny (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 79–90.
Zarzycka G. 2016: *O wspólnocie dyskursywnej glottodydaktyków polonistycznych*, [w:] I. Janowska, P.E. Gębal (red.), *O lepsze jutro studiów polonistycznych w świecie. Glottodydaktyka polonistyczna dziś*, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 15–34.
Zarzycka G., Rudziński G. (red.) 2010: *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego – 2. Jubileusz 50-lecia Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

Summary

The development of theory and practice of teaching Polish as a foreign and second language in the years 1950–2015. Some comments on *Glottodydaktyka polonistyczna*... by W.T. Miodunka

Keywords: didactics of Polish language, Polish as a foreign language, Polish as a second language, comparative foreign language didactics.

Although teaching Polish as a foreign language (didactics of Polish language) has been present in the Polish scientific mind for about forty years, it is difficult to find publications that would constitute a summary and assessment of its evolution. The majority of researchers have concentrated so far on fragments of its development but have not undertaken the effort of compiling all synthetic papers exhibiting how the entire discipline works. There are, however, several publications, whose main aim has been to prepare summaries, focusing on the problem from different perspectives. One of them is *Glottodydaktyka polonistyczna*... by W.T. Miodunka from 2016. This article is a polemic discussion with the concept as well as themes which Miodunka has explored in his article.

ELŻBIETA SĘKOWSKA* | UNIWERSYTET WARSZAWSKI

Bilingwizm polsko-obcy dziś. Od teorii i metodologii badań do studiów przypadków, monografia zbiorowa pod red. R. Dębskiego i W.T. Miodunki

KSIĘGARNIA AKADEMICKA, KRAKÓW 2016, S. 237

doi: http://dx.doi.org/10.31286/JP.98.2.9

Teksty opublikowane w recenzowanej pracy przedstawiają „skok" metodologiczny, jaki się dokonał w opisie i analizie tytułowego zagadnienia od lat osiemdziesiątych XX wieku, kiedy zaczęto w Polsce prowadzić badania nad bilingwizmem. Potwierdza ten sąd porównanie zakresu i metod badań bilingwizmu prezentowanych w pracy z wcześniejszymi publikacjami o przeglądowym charakterze. Mam tu na myśli artykuł Jolanty Mindak z 1983 roku *O bilingwizmie i interferencji w opracowaniach polonistycznych ostatnich lat* oraz książkę Ewy Lipińskiej z 2003 roku *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*. Tekst J. Mindak przynosi informacje o rozumieniu podstawowych pojęć, takich jak: *kontakt językowy*, *bilingwizm* i *interferencja*, które dzisiaj należą do elementarnych w badaniach dwujęzyczności.

Zakres prac badawczych na początku lat osiemdziesiątych XX wieku obejmował badanie relacji język ogólny – dialekt i dialekt – dialekt. Wiele opracowań dotyczyło języka środowisk polonijnych, w których procesy interferencji rozpatrywano w relacji język polski – język kraju osiedlenia (np. angielski, francuski; źródłem interferencji na wszystkich poziomach języka był język dominujący). Prace z tego obszaru badań przyniosły wiele materiału językowego, co stanowiło podstawę do określenia typów zmian językowych i ich mechanizmów w dialektach polonijnych.

Druga z wymienionych prac, zgodnie z podtytułem, jest krytycznym przeglądem różnych zagadnień dotyczących dwujęzyczności, takich jak: interferencje, zapożyczenia, przełączanie kodów, interjęzyk, dyglosja i inne. Autorka rozgranicza pojęcia znajomości dwóch języków i dwujęzyczności. Proponuje następującą definicję procesu jej nabywania:

> **Dwujęzyczność** – to opanowanie dwu języków w takim stopniu, jak społecznie ekwiwalentni ich jednojęzyczni nosiciele, czyli **ambilingwizm**. Polega na umiejętności posługiwania się wszystkimi sprawnościami w języku ojczystym i drugim oraz na częstym używaniu obydwu języków w różnych sytuacjach i z różnymi uczestnikami aktu komunikacji. Jest to zazwyczaj nietrwały stan, mający związek z emigracją lub pobytem za granicą, co implikuje bliski kontakt z danym językiem i kulturą, umożliwiający osobiste ich doznawanie (Lipińska 2003: 115).

* e.j.sekowska@uw.edu.pl

Definicja ta jest wykorzystywana przez kolejnych badaczy bilingwizmu, podobnie jak rozróżnienie na dwujęzyczność i znajomość języka obcego.

Recenzowana praca zbiorowa ukazuje rozwój badań szczegółowych w zakresie bilingwizmu, co pokazują teksty zamieszczone w podrozdziale *Studia przypadków*, jednak przede wszystkim, na co chciałabym zwrócić uwagę, przynosi wiele rozstrzygnięć metodologicznych (podrozdziały: *Zagadnienia teorii i metodologii badań bilingwizmu*; *Dwujęzyczność a zaburzenia zdolności komunikacyjnej*).

Otwierający tom artykuł Bronisławy Ligary *Kompetencja dwujęzyczna a zagadnienie błędu, normy, systemu. Refleksje o społecznej akceptacji bilingwizmu* wskazuje konieczność uwzględnienia podejścia funkcjonalnego do efektów bilingwizmu w komunikacie jednostki dwujęzycznej. Wiąże się to z uznaniem asymetrii kompetencji językowej interlokutorów w polskiej wspólnocie językowej, z uznaniem osób, dla których dwujęzyczność jest normalnością. Wykładników transkodowych nie należy poddawać ocenie eksperckiej (normie wzorcowej), lecz zwrócić uwagę na różny ciężar gatunkowy błędów. Podejście do efektów bilingwizmu zależeć będzie od świadomości językowej członków wspólnoty i wypracowania tolerancji dla niestandardowych form językowych osób dwujęzycznych.

Tekst Michała Głuszkowskiego i Magdaleny Grupy *Socjolingwistyczne badania podłużne bilingwizmu staroobrzędowców mieszkających w Polsce* przedstawia szeroko zakrojone projekty badań socjolingwistycznych w społecznościach staroobrzędowców mieszkających w regionach suwalsko-augustowskim i mazurskim. Badania te są prowadzone przez pracowników Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Ze względu na tempo zmian językowych w ruszczyźnie pod wpływem języka polskiego analiza jest prowadzona metodą badań podłużnych (longitudinalnych), polegających na wielokrotnym docieraniu do tych samych informatorów w celu zarejestrowania ich mowy i uchwycenia zmian o charakterze socjologiczno-psychologicznym na różnych etapach życia. Jak zauważają autorzy, w językoznawstwie podobne badania prawdopodobnie nie były dotychczas stosowane, mimo płynących z nich oczywistych korzyści, takich jak uwzględnienie podziału na pokolenia, prestiżu języka, dyglosji, czynników socjolingwistycznych, oddziałujących na idiolektalne zróżnicowanie gwary.

Władysław T. Miodunka skoncentrował swe rozważania na biografii językowej (*Biografia językowa jako jedna z metod badania dwujęzyczności*). Metoda ta ma zastosowanie nie tylko w badaniach z zakresu kontaktów językowych, lecz także w logopedii, opisie i analizie polszczyzny pojedynczych jej użytkowników poza krajem czy też w badaniach procesu tworzenia się indywidualnej świadomości językowej. Autor obficie cytuje dane z wybranych biografii językowych: Ewy Hoffman, Adama Mickiewicza, przedstawicieli staroobrzędowców, reprezentantów Polonii z całego świata. Chodzi w nich bowiem nie tylko o poznawanie drugiego języka, lecz także o świadomość językową na różnych etapach życia użytkownika. Metody biografii językowej nie należy utożsamiać z *case studies*, w których często stanowi ona tylko fragment analizy. Jak stwierdza autor, typowa biografia językowa powinna zawierać część narracyjną i część analityczną, a w celu uniezależnienia się od informatora należy dążyć do obiektywizacji badań przez stosowanie różnych technik pozyskiwania danych na temat tej samej osoby.

Tekst *Badania wielojęzyczności w Australii. Implikacje dla badań dwujęzyczności polsko-obcej* Roberta Dębskiego przynosi omówienie opracowań wielojęzyczności społeczeństwa australijskiego oraz dwujęzyczności osób posługujących się językiem angielskim i jednym z „języków społecznościowych" (*community languages*), np. holenderskim, włoskim, rosyjskim, greckim bądź polskim. Nazwa „języki społecznościowe" jest używana w odniesieniu do języków innych niż angielski jako określenie neutralne w przeciwieństwie do „języki migracyjne", „języki obce", „języki etniczne". W badaniach tych ważny jest transfer wiedzy między instytucjami naukowymi a przemysłem; wykorzystuje ją również szkolnictwo etniczne.

Australijskie badania wielojęzyczności charakteryzują się różnorodnością podejmowanych tematów i różną metodologią. Ich poznanie może sprzyjać zmianom w badaniach wielojęzyczności polsko-obcej, np. porównaniu dynamiki języka polskiego z dynamiką innych języków mniejszościowych w tym samym kraju w celu integracji badań polskich z badaniami światowymi w tej dziedzinie.

Artykuły umieszczone w dziale *Dwujęzyczność a zaburzenia zdolności komunikacyjnej*, czyli *Problemy dyslektyczne dzieci dwujęzycznych* Marty Korendo oraz *Lingwistyczne objawy dysleksji i dwujęzyczności. Próba analizy różnicowej zachowań językowych* Rafała Młyńskiego, zwracają uwagę na neurobiologiczne podłoże omawianego zaburzenia i charakteryzują trudności obserwowane u osób dyslektycznych. R. Młyński na podstawie obserwacji zachowań językowych dzieci dwujęzycznych, z których jedno ma specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu, tj. dysleksję, stwierdził, że zaburzenia dyslektyczne są prymarne w stosunku do błędów wynikających z bilingwizmu. Odpowiednio zdiagnozowane trudności pomagają logopedzie rozdzielić te zjawiska i zastosować odpowiednią terapię.

Artykuły zgromadzone w dziale *Studia przypadków* pokazują różnorodność i specyfikę dwujęzyczności w dzisiejszej rzeczywistości, kiedy to dwu- lub wielojęzyczność dotyczy dziecka w szkole, rodziny lub studentów. W tej części chciałabym zwrócić uwagę na tekst Anny Mikulskiej *Dziecko chińskie w polskiej szkole. Studium przypadku M.* Autorka przedstawia metody pracy zastosowane zarówno przez nauczycieli, jak i w domu. Potwierdza wpływ środowiska na rozwój umiejętności językowych i adaptacji dziecka w obcym otoczeniu. Tekst ten opisuje sytuację dzieci imigrantów w polskich szkołach i wskazuje metody, które mogą przynieść pozytywne rezultaty w opanowaniu języka.

Inne artykuły z tego działu to: *Mama, a kak budiet po polski 'pantera'?, czyli o dwujęzyczności naturalnej. Studium przypadku* Eleny Palinciuc-Dudek i Pawła Dudka, *Proces stawania się dwujęzycznym (studium przypadku)* Tomasza Jelonka, *„Znam frącuski i troche po polsku", czyli o interferencji fonetycznej frankofonów uczących się języka polskiego* Michaliny Knyś, *Język polski w warunkach ukraińsko-rosyjsko-polskiej trójjęzyczności. Motywacja i preferencje językowe* Pavla Levchuka, *Bilingwizm dzieci polsko-francuskich a czasowniki ruchu* Sylwii Kisielicy oraz *Współczesne oblicza wielojęzyczności. Nike i przyswajanie języka polskiego w rodzinie wielojęzycznej* Sabiny Nizio. Przywołane artykuły ilustrują zagadnienia, które podejmuje się obecnie w tym zakresie zarówno od strony teoretycznej, jak i empirycznej. Pokazują specyfikę dwujęzyczności w różnych środowiskach, jej rozpowszechnienie, metody pracy z jednostkami

bilingwalnymi – dziećmi i dorosłymi. Studia przypadków uświadamiają, że nie ma uniwersalnej metody stawania się dwujęzycznym, że jest to proces. Jednak opisy różnych przypadków zawierają powtarzające się elementy, które można wykorzystać w pracy indywidualnej.

Przedstawienie nowych czy też udoskonalonych metod badania dwujęzyczności, a także analizy empiryczne decydują o przydatności tomu zarówno dla tych, których interesuje rozwój teorii w tej dziedzinie, jak i dla praktyków.

Bibliografia

Lipińska E. 2003: *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Mindak J. 1983: *O bilingwizmie i interferencji w opracowaniach polonistycznych ostatnich lat*, „Język Polski" LXII, z. 3, s. 204–209.

VARIA

Sprawozdanie z działalności Towarzystwa Miłośników Języka Polskiego w 2017 r. (wersja skrócona)[1]

W 2017 roku Towarzystwo Miłośników Języka Polskiego liczyło 561 członków zrzeszonych w 20 oddziałach. Realizując działania statutowe, Towarzystwo prowadziło działalność trojakiego rodzaju: 1) organizacyjną, 2) popularyzatorską, 3) wydawniczą.

Ad 1)

Liczba członków Towarzystwa wynosiła 561 osób i wzrosła w stosunku do 2016 roku o 55 osób. Obecnie oddziały mają swoje siedziby w Bydgoszczy (25 członków), Cieszynie (8), Częstochowie (12), Gdańsku (34), Gorzowie Wielkopolskim (12), Katowicach (60), Kielcach (15), Krakowie (100), Lublinie (22), Łodzi (15), Olsztynie (15), Opolu (10), Poznaniu (42), Rzeszowie (16), Szczecinie (12), Toruniu (23), Wałbrzychu (20), Warszawie (87), Wrocławiu (15) i Zielonej Górze (18). Ponadto działają koło terenowe TMJP w miejscowości Skoki (województwo wielkopolskie) oraz Koło Miłośników Żywego Słowa przy oddziale w Warszawie.

Ad 2)

A. Konferencje naukowe i popularnonaukowe organizowane lub współorganizowane przez Towarzystwo

ZARZĄD GŁÓWNY:

1) Towarzystwo było współorganizatorem (wraz z Wydziałem Polonistyki UJ, Kołem Naukowym Językoznawców Studentów UJ im. Mieczysława Karasia oraz Stowarzyszeniem Polonistów) Miesiąca Języka Ojczystego (21 II – 25 III 2017), którego najważniejszą imprezą było III Dyktando Krakowskie (25 III 2017). Na to działanie uzyskano dotację celową z Urzędu Miasta Krakowa.

ODDZIAŁ W GDAŃSKU:

2) 24 IV – seminarium „Polszczyzna w komunikowaniu medialnym"; współorganizator: Pracownia Badań nad Komunikowaniem Medialnym i Politycznym UG; liczba wygłoszonych referatów: 10;
3) 7 VI – konferencja „W świecie słów i znaczeń: Słowotwórstwo apelatywne i onomastyczne"; współorganizator: Katedra Języka Polskiego UG; liczba wygłoszonych referatów: 14.

ODDZIAŁ W GORZOWIE WIELKOPOLSKIM:

4) 24 III – młodzieżowa sesja popularnonaukowa „Człowiek XXI wieku w świecie literatury"; współorganizator: Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim; liczba wygłoszonych referatów: 13; ok. 100 uczestników.

1 Pełna wersja sprawozdania została opublikowana w witrynie Towarzystwa Miłośników Języka Polskiego pod adresem: http://tmjp.pl/dokumenty/sprawozdania.

ODDZIAŁ W KATOWICACH:

5) 20–24 II – Katowice, Tydzień Języka Ojczystego, 6 wykładów otwartych i językowa gra edukacyjna dla uczniów; współorganizatorzy: Centrum Informacji Naukowej i Biblioteka Akademicka;
6) 29 III – Katowice, konferencja naukowa „Autopromocja, autoprezentacja, wizerunek w mediach audiowizualnych"; współorganizator: Instytut Języka Polskiego Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach; liczba wygłoszonych referatów: 16.

ODDZIAŁ W KIELCACH:

7) 24 II – „Czy można zachęcić do czytania?"; współorganizator: Wyższa Szkoła Biznesu i Przedsiębiorczości w Ostrowcu Świętokrzyskim;
8) 6–7 XI – „Naukowe badanie normy współczesnej polszczyzny"; współorganizatorzy: Instytut Filologii Polskiej Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach i Kieleckie Towarzystwo Naukowe; 21 referatów; 23 zarejestrowanych uczestników oraz pracownicy i studenci UJK, niespecjaliści zainteresowani tematyką konferencji.

ODDZIAŁ W RZESZOWIE:

9) 20–21 II – Ogólnopolska Konferencja Naukowa „Język nasz ojczysty w kontaktach międzyludzkich"; współorganizator: Instytut Filologii Polskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego (Zakład Języka Polskiego); liczba wygłoszonych referatów: 24; 110 uczestników.

ODDZIAŁ W SZCZECINIE:

10) 21 II – sesja okolicznościowa z okazji obchodów Międzynarodowego Dnia Języka Ojczystego;
11) 8–9 V – „Dyskursy trzeciego tysiąclecia IV"; współorganizator: Instytut Polonistyki i Kulturoznawstwa Uniwersytetu Szczecińskiego; liczba wygłoszonych referatów: 36; 41 uczestników;
12) 7–9 VI – „Współczesny i dawny obraz rodziny w literaturze, języku, kulturze, sztuce"; współorganizator: Instytut Polonistyki i Kulturoznawstwa Uniwersytetu Szczecińskiego; liczba wygłoszonych referatów: 57; 65 uczestników.

ODDZIAŁ W TORUNIU:

13) 21 III – sesja popularnonaukowa „Język w filmie" zorganizowana w Centrum Sztuki Współczesnej w Toruniu;
14) 24 IV – panel „Wielojęzyczność w kraju nad Wisłą" w ramach 17. Toruńskiego Festiwalu Nauki i Sztuki.

ODDZIAŁ W WAŁBRZYCHU:

15) 7 IV – Świebodzice, sesja popularnonaukowa w ramach projektu „Szkoła Promująca Uzdolnienia", temat: *Egalitaryzm w edukacji – wybrane definicje zdolności, uzdolnień i talentów uczniów. Sposoby doskonalenia kompetencji językowych ucznia*; współorganizatorzy: Agnieszka Bielawska, Publiczny Zespół Szkół Podstawowo-Gimnazjalnych z Oddziałami Integracyjnymi w Świebodzicach; liczba wygłoszonych referatów: 8; 93 uczestników.

ODDZIAŁ W WARSZAWIE:

16) 21 IV – seminarium „Głos i ciało"; 7 referatów, 3 warsztaty; współorganizatorzy: Instytut Języka Polskiego PAN, SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny; liczba uczestników – ok. 100.

B. Otwarte i środowiskowe spotkania z odczytami

ZARZĄD GŁÓWNY:

W ramach dwóch cyklów spotkań: „Lunch z humanistyką cyfrową" oraz „Hortus Deliciarum. Wokół średniowiecznego tekstu", organizowanych przez Towarzystwo we współpracy z Instytutem Języka Polskiego Polskiej Akademii Nauk w Krakowie, odbyły się następujące odczyty:

1) 13 I – Anita Lorenc, Daniel Król, *Badanie wymowy polskiej przy użyciu artykulografu elektromagnetycznego i kołowej macierzy mikrofonowej*;
2) 27 I – Magdalena Majdak, Magdalena Igras-Cybulska, *Czy można zakochać się w głosie. Przyczynki do analizy filologicznej i akustycznej*;
3) 10 III – Mojca Horvat, *Słoweński internetowy portal FRAN jako baza leksykograficzna*;
4) 17 III – Małgorzata Krawczyk, *Powiedz mi jak masz na imię a powiem Ci, skąd jesteś – czyli o popularności imion w USA*;
5) 28 IV – Łukasz Gągała, *„Człowiek to styl...". O kronikach średniowiecznych i komputerach*;
6) 12 V – Marta Trawińska, *Edycja łacińsko-polskich rękopisów z XIV i XV wieku. Zarys projektu*;
7) 19 V – Robert Lew, *Słownik widziany oczyma użytkowników, czyli okulografia w leksykografii*;
8) 26 V – Robert Wysmółek, *Od testamentu kanonicznego do komunalnego: rezultaty badań nad historią średniowiecznych krakowskich testamentów*;
9) 13 X – Piotr Żmigrodzki, *O niektórych technicznych aspektach pracy nad* Wielkim słownikiem języka polskiego PAN;
10) 27 X – Wojciech Kosior, *Elyonim veTachtonim – elektroniczna baza aniołów, demonów i duchów wczesnej literatury rabinicznej. Praktyczne i niepraktyczne zastosowanie projektu*;
11) 10 XI – Łukasz Cybulski, *Perspektywy i ograniczenia edytorstwa cyfrowego, czyli o przyszłości raz jeszcze*;
12) 17 XI – #eLeksykografia: Minikonferencja o integracji zasobów leksykalnych;
13) 17 XI – Krzysztof Opaliński, Patrycja Potoniec, *Słownik polszczyzny XVI wieku – historia i współczesność. Nowe technologie w służbie leksykografii historycznej*;
14) 24 XI – Katrien Depuydt, *DiaMaNT, diachroniczny leksykon semantyczny holenderskiego. Od słownika historycznego do cyfrowego*;
15) 1 XII – Rafał Rosół, *Z badań nad inskrypcjami łacińskimi w Poznaniu*;
16) 8 XII – Marek Słoń, *Transliteracja, transkrypcja, normalizacja i identyfikacja. O cyfrowym indeksowaniu rękopisów*.

ODDZIAŁ W BYDGOSZCZY:

17) 5 VI – Zofia Sawaniewska-Mochowa, Włodzimierz Moch, *Polszczyzna potoczna jako narzędzie opisu świata w powieściach Natalii Fiedorczuk-Cieślak „Jak pokochać centra handlowe" i Joanny Bator „Ciemno, prawie noc"*;
18) 27 XI – Samuela Tomasik, *Czy nazwy odmian roślin hodowlanych to chrematonimy? Zaproszenie do dyskusji*.

ODDZIAŁ W CIESZYNIE:

19) 22 XI – Robert Mrózek, *Z nazewniczego pogranicza dawnej i współczesnej urbanonimii*;

20) 22 XI – Małgorzata Bortliczek, *Refleksje lingwistyczne o znaczeniu i kontekstach frazemów* sztuka bycia nauczycielem, sztuka uczenia;

21) 22 XI – Izabela Łuc, *Leksyka gwary śląskiej jako komponent nazewniczy*.

ODDZIAŁ W CZĘSTOCHOWIE:

22) 22 III – Renata Bizior, *Kazania 2. połowy XIX wieku w kontekście społeczno-kulturowym*;

23) 17 V – Izabela Kuśnierek, *Nazwy osobowe i miejscowe w trzech tłumaczeniach „Księgi Zachariasza"*;

24) 25 X – Dorota Suska, *Co mówią źródła leksykograficzne i korpusy języka polskiego o współczesnej leksyce (na przykładzie rodziny wyrazu* cmok*)*.

ODDZIAŁ W GDAŃSKU:

25) 12 I – Zenon Lica, *Współczesne nazwiska Polaków genetycznie niemieckie derywowane od nazw zawodów*;

26) 23 II – Joanna Ginter, *Podstawy języka urzędowego – nowy przedmiot na studiach administracyjno-prawniczych na Uniwersytecie Gdańskim (założenia, oczekiwania studentów, wnioski z realizacji)*;

27) 9 III – Edward Jakiel, *Przytoczenia tekstów biblijnych w powieści Tadeusza Micińskiego „Xiądz Faust" – kilka przykładów*;

28) 11 V – Tatiana Kananowicz, *Wymiary kultury: Chiny oczami polskich studentów*;

29) 12 X – Aneta Lewińska, Ewa Rogowska, *Czy tylko niebo spamięta? Język poezji nośnikiem pamięci*;

30) 16 XI – Izabela Kępka, *Stereotyp kulturowy wilka a jego językowa kreacja w cyklu „Obława" Jacka Kaczmarskiego*;

31) 16 XI – Tatiana Kananowicz, *Wojna ideologiczna na łamach tygodników „Newsweek" i „Sieci Prawdy"*;

32) 14 XII – Edward Jakiel, *O mszach Romana Landowskiego (uwag jeszcze kilka)*;

33) 14 XII – Joanna Drozd, *Językowa kreacja domu Henryka Sienkiewicza w opowieściach biograficznych Barbary Wachowicz*.

ODDZIAŁ W GORZOWIE WIELKOPOLSKIM:

34) 7 IV – Jowita Żurawska-Chaszczewska, *Powieść rejestratorką zwyczajnego życia. O twórczości prozatorskiej Józefa Korzeniowskiego (1797–1863)*.

ODDZIAŁ W KATOWICACH:

35) 6 II – Danuta Krzyżyk, *Przemiany we współczesnej polszczyźnie (na przykładzie języka młodych)*;

36) 21 III – Katarzyna Sujkowska-Sobisz, *Rozważania o przeobrażeniach statusu kryterium autorytetu w kontekście rozwoju współczesnej polszczyzny*;

37) 27 III – Danuta Krzyżyk, *W bermudach na Bermudy, w tweedowej marynarce nad Tweed. Eponimy w polszczyźnie*;

38) 5 IV – Danuta Krzyżyk, *Czaj kolo bazę, kumaj... Przemiany we współczesnej polszczyźnie (na przykładzie języka młodych)*;

39) 10 V – Helena Synowiec, *Zróżnicowanie językowe miejscowości powiatu bieruńsko-lędzińskiego*;

40) 24 X – Danuta Krzyżyk, *Czy Tania Kapusta jest zadowolona ze swojego imienia? O czym warto pamiętać, nadając dziecku imię*;

41) 24 X – Danuta Krzyżyk, *Porozmawiajmy z uczniami o imionach... Wiadomości i ćwiczenia*;

42) 9 XI – Ewa Biłas-Pleszak, *Język mówiony i język pisany* (Miejski Ośrodek Kultury w Bukownie);
43) 1 XII – Helena Synowiec, *O śląskiej antroponimii – dawniej i dziś*;
44) 1 XII – Magdalena Ślawska, *O relacji słowa i obrazu w prasie, czyli o przypadku pewnego reportażu*;
45) 4 XII – Magdalena Ślawska, *Reportaż – gatunek szczególny*.

ODDZIAŁ W KIELCACH:

46) 17 III – Marek Ruszkowski, *O prawidłowościach w języku polskim, czyli dlaczego mówimy „mniej więcej", a nie „więcej mniej"*.

ODDZIAŁ W KRAKOWIE:

47) 17 I – Kinga Tutak, *Tekstowe funkcje dwukropka – od retoryki do składni*;
48) 14 II – Ewa Młynarczyk, *Frazeologia nagłówków internetowych (na przykładzie wybranej grupy frazemów)*;
49) 14 III – Marceli Olma, *Językowy obraz Orientu w listach prywatnych Stanisława Chlebowskiego (1835–1884)*;
50) 11 IV – Renata Przybylska, *„Uchodźcy" i inni. O nazwach osób opuszczających swój kraj*;
51) 16 V – Bogusław Dunaj, Mirosława Mycawka, *O potrzebnych i niepotrzebnych zapożyczeniach z języka angielskiego*;
52) 13 VI – Iwona Steczko, *„Królowi poetów... Temu, co kochał miliony". Wariancja struktury dedykacji funeralnych ku czci Adama Mickiewicza*;
53) 17 X – Agnieszka Sieradzka-Mruk, *Nabożeństwo drogi krzyżowej w świetle teorii aktów mowy (wybrane zagadnienia)*;
54) 14 XI – Rafał Mazur, Barbara Żebrowska, *Nazwa najkrótszym komunikatem perswazyjnym. Analiza chrematonimów marketingowych na przykładzie nazw polskich piw rzemieślniczych*;
55) 12 XII – Marina Borowik, *Polska i ukraińska frazeologia biblijna w świetle współczesnej leksykografii. Propozycja opisu*.

ODDZIAŁ W LUBLINIE:

56) 17 V – Stanisława Niebrzegowska-Bartmińska, *Czy definicja kognitywna jest definicją otwartą?*;
57) 2 X – Jerzy Bartmiński, *Język w kontekście kultury, czyli jaki jest „europejski dom"?*;
58) 17 X – Elwira Bolek, *Relacja słowo – obraz w plakacie teatralnym*;
59) 17 XI – Katarzyna Sadowska-Dobrowolska, *Tabu językowe w przekładzie*.

ODDZIAŁ W ŁODZI:

60) 21 II – *Dokąd zmierzasz, polszczyzno?* (dyskusja panelowa);
61) 6 IV – Izabela Różycka, *Porozmawiajmy o nazwach firm*.

ODDZIAŁ W OPOLU:

62) 13 II – Marzena Makuchowska, *O języku i komunikacji językowej. Współczesna polszczyzna w kontekście kulturowym*;
63) 13 II – Anna Tabisz, *Jak mówić, żeby odnieść sukces. Retoryka mowy niewerbalnej*;
64) 16 XI – Danuta Lech-Kirstein, Magdalena Dańko, *Język ojczysty a język obcy. Teoria sita fonologicznego, czyli skąd wynikają trudności w przyswajaniu wymowy języka obcego*.

ODDZIAŁ W OLSZTYNIE:

65) 22 II – Iza Matusiak-Kempa, *Jak język kształtował się w procesie ewolucji*;

66) 12 XII – Alina Naruszewicz-Duchlińska, *Make Life Easier/Harder? Kilka uwag o nazwach blogów*.

ODDZIAŁ W POZNANIU:

67) IV – Eliza Grzelak, *Slogan – przekaz marketingowy*;

68) IV – Jarosław Liberek, *Sposoby atakowania człowieka przy użyciu słów*;

69) V – Eliza Grzelak, *Ona z Wenus on z Marsa. Lingwistyka płci*;

70) 29 V – Jarosław Liberek, *Normy języka ogólnego a kultura komunikacji regionalnej*;

71) 4 X – Anna Piotrowicz, *To samo, a jednak coś innego, czyli jak zrozumieć, o czym mówią poznaniacy*;

72) 4 X – Jarosław Liberek, *Cechy dobrego stylu*;

73) XI – Eliza Grzelak, *Prawda w czasach postprawdy*;

74) 13 XII – Anna Piotrowicz, *Leksem* patchwork *we współczesnej polszczyźnie*;

75) XII – Eliza Grzelak, *Komunikacja międzypokoleniowa*.

ODDZIAŁ W RZESZOWIE:

76) 6 IV – Bożena Taras, *Grzeczność językowa w komunikacji twarzą w twarz*.

ODDZIAŁ W SZCZECINIE:

77) 26 I – Ewa Pajewska, *Media a etyka zachowań językowych*;

78) 7 III – Dorota Kozaryn, *Poprawność języka w Internecie*;

79) 23 III – Dorota Kozaryn, *O recenzji muzycznej w „Gońcu Chopinowskim"*;

80) 27 IV – Ewa Kołodziejek, *Ekonomiczność innowacji składniowych w kontekście normy językowej*;

81) 25 V – Beata Afeltowicz, *Adaptacje niemieckich nazw terenowych na Pomorzu Zachodnim (metodologia badań)*;

82) 1 VI – Ewa Kołodziejek, *Kto rządzi językiem?*;

83) 17 VIII – Ewa Kołodziejek, *Moda językowa i jej skutki*;

84) 18 IX – Jolanta Ignatowicz-Skowrońska, *Z zagadnień poprawności frazeologicznej*;

85) 21 IX – Ewa Kołodziejek, *Odmieniajmy nazwiska*;

86) 28 IX – Dorota Kozaryn, *Poprawność języka w Internecie*;

87) 5 X – Agnieszka Szczaus, *Zapożyczenie „kaliber" – zakres znaczeniowy i łączliwość w polszczyźnie dawnej i współczesnej*.

ODDZIAŁ W TORUNIU:

88) 21 III – Małgorzata Gębka-Wolak, *Językowy odcisk palca. Ustalanie autorstwa na podstawie językowych cech tekstu*;

89) 13 IV – Paulina Rosalska, *Język w astronomii – astronomia w języku*;

90) 24 IV – Emilia Kubicka, *Elektroniczne dzieła leksykograficzne – inny wymiar pracy ze słownikiem*;

91) 18 X – Joanna Kamper-Warejko, Iwona Kaproń-Charzyńska, *Części mowy w świadomości uczniów klas trzecich*.

ODDZIAŁ W WAŁBRZYCHU:

92) 18 V – Agnieszka Bielawska, *Językowy obraz zdrowia w podręcznikach do biologii dla uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum*;

93) 18 V – Małgorzata Chojda-Ozga, *Szlachetne zdrowie – o sposobach wartościowania na przykładzie wybranych tekstów z kanonu lektur szkolnych*;
94) 24 III, 2 IX, 12 IX – Dariusz Ozga, *O roli grzecznej i sprawnej komunikacji w systemie 5S. Cykl zorganizowanych spotkań w ramach szkoleń pracowników* MASTERFORM *S A*;
95) 29 VI – Krystyna Pac-Marcinkowska, *Sposoby doskonalenia kompetencji językowych ucznia w świetle nowej podstawy programowej*;
96) 20 X – Marta Grylewicz-Kędzia, *Sposób na lekturę szkolną, czyli o bogaceniu czynnego słownictwa ucznia*;
97) 20 X – Agnieszka Kiryczuk, *Wykorzystanie zasobów biblioteki szkolnej w kształceniu kompetencji językowych ucznia*;
98) 27 XI – Justyna Gąsior, *Cele i zadania* TMJP *w środowisku lokalnym*.

ODDZIAŁ W WARSZAWIE:

99) 19 I – Paweł Dudzik, Dorota Kowalska, *O pracy powszedniej w serwisie* wolnelektury.pl. *Aspekt literaturoznawczy, językoznawczy i techniczny*;
100) 23 III – Joanna Zaucha, *Rzeczownik* postprawda *wśród polskich wykładników fałszu*;
101) 27 IV – Ewa Dulna-Rak, *Słownictwo teatralne największych polskich reformatorów teatru w dwudziestoleciu międzywojennym*;
102) 18 V – Łucja Biel, *Polski eurolekt – polszczyzna w instytucjach unijnych*;
103) 8 VI – Dorota Lewandowska-Jaros, Halina Marszałek-Mrozowska, *Działalność Poradni Językowej Akademii Telewizyjnej* TVP *S.A.*;
104) 23 XI – Tomasz Karpowicz, *Zdania homonimiczne i metody ich poprawy*;
105) 21 XII – Nicole Dołowy-Rybińska, *Nowi użytkownicy czy uczący się języka górnołużyckiego? Problemy nauczania języka mniejszościowego w Gimnazjum Łużyckim w Budziszynie*.

Oddziały we **Wrocławiu** i w **Zielonej Górze** nie wykazały odczytów.

C. Poradnictwo językowe (internetowe lub telefoniczne) prowadziły oddziały w Cieszynie, Częstochowie, Gdańsku, Gorzowie Wielkopolskim, Kielcach, Lublinie, Łodzi, Olsztynie, Opolu, Poznaniu, Szczecinie, Wałbrzychu, we Wrocławiu, w Zielonej Górze.

D. Warsztaty, szkolenia itp.
Zajęcia o charakterze warsztatowo-szkoleniowym (przede wszystkim dla uczniów szkół różnego stopnia, ale też na zaproszenie innych instytucji) prowadziły oddziały w Bydgoszczy, Gdańsku, Katowicach, Krakowie, Olsztynie, Rzeszowie, Szczecinie, Toruniu, Wałbrzychu, Warszawie i Zielonej Górze.

E. Współpraca z innymi organizacjami i instytucjami (szkoły wyższe, licea, gimnazja, szkoły podstawowe, kuratoria, inne towarzystwa naukowe, biblioteki, teatry, miejscowe środki masowego przekazu itp.)
Na poziomie lokalnym współpracę z innymi instytucjami podjęły oddziały w Bydgoszczy, Cieszynie, Częstochowie, Gdańsku, Gorzowie Wielkopolskim, Katowicach, Krakowie, Lublinie, Łodzi, Olsztynie, Opolu, Poznaniu, Rzeszowie, Szczecinie, Toruniu, Wałbrzychu, Warszawie, we Wrocławiu i w Zielonej Górze.

F. Współpraca z władzami terenowymi

Współpracę z władzami terenowymi (administracją samorządową, władzami oświatowymi) podjęły oddziały w Bydgoszczy, Częstochowie, Opolu, Poznaniu i Wałbrzychu.

G. Udział członków oddziału w imprezach organizowanych na terenie danego miasta

W organizacji imprez, takich jak: konkursy ortograficzne, recytatorskie, poprawnej polszczyzny, festiwale naukowe, uczestniczyły oddziały w Bydgoszczy, Gorzowie Wielkopolskim, Lublinie, Łodzi, Olsztynie, Opolu, Rzeszowie, Toruniu, Wałbrzychu i Zielonej Górze.

Ad 3)

A. Publikacje drukowane

Zarząd Główny prowadził działalność wydawniczą, wydając statutowe pismo Towarzystwa „Język Polski" (kwartalnik, ISSN 0021-6941). W 2017 roku wydano (z dotacją Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego) zeszyty 1, 2, 3, 4 o łącznej objętości 40 arkuszy wydawniczych. Niezależnie od wersji papierowej są one dostępne w Internecie w bazie CEEOL.

W 2017 roku ukazała się również książka Agaty Kwaśnickiej-Janowicz i Patrycji Pałki *Przewodnik po elektronicznych zasobach językoznawczych (słowniki, kartoteki, korpusy, kompendia)*, ISBN 978-83-947837-0-9 (wersja drukowana), ISBN 978-83-947837-1-6 (wersja elektroniczna). Jest to 27. tom „Biblioteczki Towarzystwa Miłośników Języka Polskiego". Praca dostępna jest online na stronie Towarzystwa.

B. Witryny internetowe Towarzystwa i jego oddziałów

Zarząd Główny utrzymywał w 2017 roku, podobnie jak w latach poprzednich, witrynę pod adresem: http://tmjp.pl, w której znajdują się m.in. aktualności, podstawowe informacje o Towarzystwie, jego władzach, historii, dane kontaktowe Zarządu Głównego i oddziałów, a także witrynę http://jezyk-polski.pl poświęconą czasopismu „Język Polski". W tej witrynie w 2017 roku – oprócz bieżącej aktualizacji – opublikowano *Spis treści roczników LXXVI (1996) – XCV (2015)*, opracowany przez Piotra Żmigrodzkiego i Monikę Buławę przy współpracy technicznej Stanisława Pilarza.

Ponadto własną witrynę prowadzi oddział w Katowicach (http://uranos.cto.us.edu.pl/~tmjp/). Oddziały w Katowicach i w Warszawie mają swoje profile w serwisie społecznościowym Facebook. Osobny profil prowadzi Koło Miłośników Żywego Słowa przy oddziale w Warszawie.

Opracował Jakub Bobrowski

NOWOŚCI WYDAWNICZE

Ars didactica. Księga jubileuszowa Profesor Haliny Zgółkowej, red. Katarzyna Czarnecka, Monika Grzelka, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2017, s. 227.

Badania diachroniczne w Polsce 4: *Linguae manent*, red. Małgorzata Posturzyńska-Bosko, Piotr Sorbet, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2018, s. 224.

Bogdanowicz Elżbieta, *Konotacje nazw własnych (na materiale publicystyki prasowej)*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2017, s. 272.

Breza Edward, *Imiona Boga i bóstw oraz NMPanny imionami ludzi (hagionimy)*, Wydawnictwo Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego, Gdańsk 2017, s. 364.

Dialog pokoleń 3, red. Elżbieta Wierzbicka-Piotrowska, Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2017, s. 368.

Dziecko w przestrzeniach języka. Wybrane konteksty teoretyczne – wybrane perspektywy praktyczne, red. Kinga Kuszak, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2018, s. 318.

Etyka słowa. Wybór opracowań 1, red. Jerzy Bartmiński, Stanisława Niebrzegowska-Bartmińska, Marta Nowosad-Bakalarczyk, Jadwiga Puzynina, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2017, s. 602.

„Ewangeliarz" kanoników regularnych laterańskich w Krakowie z XV wieku, wydali Wiesław Wydra, Tadeusz Lewaszkiewicz, Wydawnictwo „Poznańskie Studia Polonistyczne", Poznań 2017, s. 45 + 30.

Garczyńska Justyna, *Samogłoski ustne w gwarze kurpiowskiej*, Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2017, s. 346.

Internet jako przedmiot badań językoznawczych, red. Ewa Kołodziejek, Rafał Sidorowicz, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2017, s. 145.

Język doświadczenia religijnego, t. 10, red. Grzegorz Cyran, Elżbieta Skorupska-Raczyńska, Wydawnictwo Naukowe Akademii im. Jakuba z Paradyża, Gorzów Wielkopolski 2017, s. 313.

Język i komunikacja. Perspektywa lingwistyczna i logopedyczna, red. Marlena Kurowska, Joanna Zawadka, Pracownia Językoznawstwa Stosowanego, Instytut Polonistyki Stosowanej, Uniwersytet Warszawski, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 2017, s. 246.

Język i tekst w ujęciu strukturalnym i funkcjonalnym. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Aleksandrowi Kiklewiczowi z okazji 60. urodzin, red. Arkadiusz Dudziak, Joanna Orzechowska, Centrum Badań Europy Wschodniej Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2017, s. 484.

Język jako świadectwo kultury. Język, kultura, społeczeństwo, red. Stanisław Cygan, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Instytut Filologii Polskiej, Kielce 2017, s. 279.

Język polski jako nośnik tożsamości, red. Magdalena Lachowicz, Karolina Polasik-Wrzosek, Instytut Wschodni Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2017, s. 254.

Język – umysł – ciało. Zaburzenia komunikacji językowej o różnym podłożu, red. Ewa Boksa, Agnieszka Rosińska-Mamej, Joanna Senderska, Kieleckie Towarzystwo Naukowe, Kielce 2017, s. 221.

Kamińska-Szmaj Irena, *Język polskiej lewicy. Od Wielkiego Proletariatu do końca PRL*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2017, s. 218.

Komorowska Ewa, *Colour in Polish and Russian. A semantic-cognitive study*, przeł. Marcin Walczyński, Volumina.pl, Daniel Krzanowski, Szczecin 2017, s. 185.

Kowalik-Kaleta Zofia, *Historia nazwisk polskich na tle społecznym i obyczajowym (1795–1914)*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej, Bielsko-Biała 2017, s. 327.

Kula Agnieszka, *Redundancja w mediach. Studium pragmalingwistyczne*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2017, s. 319.

Lewicki Roman, *Zagadnienia lingwistyki przekładu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2017, s. 362.

Modrzyk Urszula, *Polskie przyimki złożone w reprezentacji LFG na przykładzie wyrażeń „na rzecz" i „do spraw"*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2017, s. 104.

Mytnik Irena, *Słownik historyczno-etymologiczny antroponimów ziemi chełmskiej (XVI–XVII wiek)*, Uniwersytet Warszawski, Katedra Ukrainistyki, Warszawa 2017, s. 318.

My z nich. Spuścizna językoznawców Uniwersytetu Warszawskiego, red. Zofia Zaron, Zbigniew Greń, Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Pracownia Pragmatyki i Semantyki Lingwistycznej, Bel Studio, Warszawa 2017, s. 279.

Nazwy miejscowe Polski. Historia, pochodzenie, zmiany, t. 14: *Sk–Sn*, red. Kazimierz Rymut, Barbara Czopek-Kopciuch, Urszula Bijak, Instytut Języka Polskiego Polskiej Akademii Nauk, Kraków 2017, s. 196.

Nazwy wartości w językach indoeuropejskich. Raport z badań empirycznych, red. Iwona Bielińska-Gardziel, Małgorzata Brzozowska, Beata Żywicka, Państwowa Wyższa Szkoła Wschodnioeuropejska w Przemyślu, Przemyśl 2017, s. 375.

Numerologia we frazeologii i paremiologii, red. Ewa Komorowska, Harry Walter, Jolanta Ignatowicz-Skowrońska, Agnieszka Krzanowska, Volumina.pl, Daniel Krzanowski, Szczecin 2017, s. 201.

Pamięć w ujęciu lingwistycznym. Zagadnienia teoretyczne i metodyczne, red. Waldemar Czachur, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2018, s. 263.

Perswazja językowa w różnych dyskursach, t. 1–2, red. Żanna Sładkiewicz, Aleksandra Klimkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2017, t. 1: s. 271, t. 2: s. 236.

Senderska Joanna, *„Maniaczki" w sieci. O języku i komunikacji wybranych kobiecych społeczności online*, Kieleckie Towarzystwo Naukowe, Kielce 2017, s. 214.

Słownik gwar śląskich, t. 16: *Krawcowa–Kyzia*, red. Bogusław Wyderka, Państwowy Instytut Naukowy, Instytut Śląski w Opolu, Opole 2017, s. 275 + płyta CD.

Szlachta Agnieszka, *Leksykalno-pragmatyczne aspekty komunikowania się w mediach (na przykładzie wybranych audycji Radia Szczecin)*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2017, s. 271.

Świat słów. Jedność w różnorodności, red. Małgorzata Pachowicz, Krystyna Choińska, Wydawnictwa Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Tarnowie, Tarnów 2017, s. 611.

Waszakowa Krystyna, *Kognitywno-komunikacyjne aspekty słowotwórstwa. Wybrane zagadnienia opisu derywacji w języku polskim*, Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2017, s. 230.

Waśkowski Krzysztof, *Polskie nazwy zwierząt. Studium historycznojęzykowe*, Podhalańska Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Targu, Nowy Targ 2017, s. 259.

Winiarska-Górska Izabela, *Szesnastowieczne przekłady Pisma Świętego na język polski (1551–1599) jako gatunek nowożytnej książki formacyjnej*, Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2017, s. 191.

Witkowska Paulina, *Czasowniki zmiany pozycji ciała. Analiza formalna w ujęciu korpusowym i statystycznym*, Quaestio, Wrocław 2017, s. 383.

W labiryncie polszczyzny. Profesorowi Stanisławowi Dubiszowi – doktorzy i doktoranci, red. Beata Katarzyna Jędryka, Ewelina Kwapień, Pracownia Językoznawstwa Stosowanego, Instytut Polonistyki Stosowanej, Uniwersytet Warszawski, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 2017, s. 393.

Wolność i solidarność w języku i kulturze, red. Aneta i Zenon Licowie, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2017, s. 141.

Woźniak Michał, *Jak znaleźć igłę w stogu siana? Automatyczna ekstrakcja wielosegmentowych jednostek leksykalnych z tekstu polskiego*, Instytut Języka Polskiego Polskiej Akademii Nauk, Kraków 2017, s. 157.

Współczesny i dawny obraz dziecka w języku, red. Leonarda Mariak, Joanna Rychter, Volumina.pl, Daniel Krzanowski, Szczecin 2017, s. 388.

Złotkowski Piotr, *Antroponimia historyczna mieszczan i chłopów Brańska i okolic w ujęciu statystycznym i dynamicznym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2017, s. 452.

Zestawiła Monika Buława

OD REDAKCJI

„Język Polski" ukazuje się od 1913 roku. W roku 1921 stał się organem nowo powołanego Towarzystwa Miłośników Języka Polskiego. Twórcą formuły czasopisma jest Kazimierz Nitsch, który pełnił funkcję jego współredaktora (wraz z Romanem Zawilińskim, Janem Łosiem i Janem Rozwadowskim), a później redaktora. Po jego śmierci kierownictwo redakcji obejmowali kolejno: Zenon Klemensiewicz, Jan Safarewicz, Stanisław Urbańczyk, Marian Kucała, Krystyna Pisarkowa. Obecnie redaktorem naczelnym jest Piotr Żmigrodzki. Choć przez miejsce wydawania i osoby redaktorów związane z Krakowem, jest to pismo całego środowiska językoznawców i miłośników polszczyzny, które od przeszło wieku towarzyszy rozwojowi badań naukowych i edukacji językowej, służy publikowaniu artykułów naukowych, dyskusji, polemik i recenzji oraz dokumentowaniu lingwistycznego życia naukowego w Polsce.

ISSN 0021-6941