

UNIwersytet WArmińsko-MAzurski w Olsztynie  
UNIVERSITY OF WARMIA AND MAZURY IN OLSZTYN

Prace  
Językoznawcze

Papers in Linguistics

XIX/1

2017



WYDAWNICTWO UNIwersytetu WArmińsko-MAzurskiego  
OLSZTYN 2017

Tytuł angielski: PAPERS IN LINGUISTICS

Rada Programowa

ZOFIA ABRAMOWICZ (Białystok), MARIA BIOLIK (Olsztyn), BERNHARD BREHMER (Greifswald, Niemcy), MIROŚLAW DAWLEWICZ (Wilno, Litwa), LILIANA DIMITROVA-TODOROVA, (Sofia, Bułgaria), ADAM DOBACZEWSKI (Toruń), JERZY DUMA (Warszawa), CHRISTINA GANSEL (Greifswald, Niemcy), IWONA KOSEK (Olsztyn), JAROMIR KRŠKO (Banská Bystrica, Słowacja), VALENTINA KULPINA (Moskwa, Rosja), MARIUSZ RUTKOWSKI, (Olsztyn), WANDA SZUŁOWSKA (Warszawa), MÁRIA VARGA (Győr, Węgry), MARIA WOJTAK (Lublin), EWA ŻEBROWSKA (Olsztyn)

Redakcja informuje, że wersją pierwotną czasopisma jest wydanie papierowe  
Czasopismo wdrożyło procedurę zabezpieczającą przed zjawiskiem ghostwriting

Redaktor naczelny

MARIA BIOLIK

Redaktor zeszytu

RENATA MAKAREWICZ

Redaktorzy tematyczni

ALINA NARUSZEWICZ-DUCHLIŃSKA, EWA KUJAWSKA-LIS, ANNA DARGIEWICZ

Sekretarze redakcji

IZA MATUSIAK-KEMPA, IWONA GÓRALCZYK

Redaktorzy językowi

ROBERT LEE, EWA KUJAWSKA-LIS, JOANNA ŁOZIŃSKA, MARZENA GUZ,  
RENATA MAKAREWICZ, IWONA GÓRALCZYK, SEBASTIAN PRZYBYSZEWSKI

Redaktor statystyczny

MONIKA CZEREPOWICKA

Projekt okładki

BARBARA LIS-ROMAŃCZUKOWA

Redakcja wydawnicza

BARBARA STOLARCZYK

ADRES REDAKCJI

UWM w Olsztynie

Instytut Filologii Polskiej

ul. Kurta Obitzta 1, 10-725 Olsztyn

tel. 895276313; e-mail: filpol.human@uwm.edu.pl

On-line: <http://wydawnictwo.uwm.edu.pl>

<http://www.uwm.edu.pl/polonistyka/pracejezykoznawcze>

**ISSN 1509-5304**

© Copyright by Wydawnictwo UWM • Olsztyn 2017

Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2017

Nakład: 125

Ark. wyd. 12,0; ark. druk. 10,25

Druk: Zakład Poligraficzny UWM, zam. nr 227

# Spis treści

## Artykuły

<b>Maria Biolik</b> (Olsztyn): <i>Elementarz gwary warmińskiej</i> jako pomoc dydaktyczna w kształceniu logopedów .....	5
<b>Iryna Bundza</b> (Lwów): Problemy nauczania kategorii liczby polskich rzeczowników w środowisku ukraińskojęzycznym.....	17
<b>Beata Jarosz</b> (Lublin): O poprawności przewodników metodycznych do nauczania języka polskiego (normatywnie) .....	31
<b>Alina Dorota Jarząbek</b> (Olsztyn): Zadania rozwijające kompetencję międzykulturową w podręcznikach do nauczania języka niemieckiego w gimnazjum .....	51
<b>Iwona Kosek</b> (Olsztyn): Leksemy typu <i>ciele, kurczę</i> w nauczaniu języka polskiego jako obcego .....	71
<b>Jerzy Kowalewski</b> (Lwów): Interakcja języka i kultury w dydaktyce języka polskiego jako obcego na Ukrainie.....	79
<b>Ała Krawczuk, Krystyna Nikolajczuk</b> (Lwów): Frazeologia biblijna <i>wieżą Babel?</i> O znajomości normatywnej frazeologii biblijnej z <i>nomen proprium</i> wśród native speakerów oraz Ukraińców uczących się języka polskiego .....	101
<b>Magdalena Osowicka-Kondratowicz</b> (Olsztyn): Interdyscyplinarność a terminologia w kształceniu logopedycznym oraz w logopedii .....	121
<b>Małgorzata Sławińska, Milena Kaczmarczyk</b> (Olsztyn): Czy nauczyciel wczesnej edukacji może być wzorem porozumiewania się w języku ojczystym? Rozważania o (nie)kompetencjach językowych studentów pedagogiki.....	137

## Recenzje, omówienia, sprawozdania, komunikaty

Mariola Majnusz-Stadnik: <i>Andere Länder, andere Werbestrategien. Phraseologismen und deren Modifikationen in den polnischen und deutschen Werbeanzeigen</i> . Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego. 2014, S. 255 ( <i>Klaudia Wodniok, Opole</i> ) .....	151
Sprawozdanie z konferencji „Język edukacji. Język w edukacji” ( <i>Monika Czerepowicka, Olsztyn; Izabela Pietras, Lublin</i> ): .....	154

# Contents

## Articles

<b>Maria Biolik</b> (Olsztyn): <i>The Elementary Handbook of Warmia dialect</i> as a teaching aid in the training of speech therapists .....	5
<b>Iryna Bundza</b> (Lwów): Problems in teaching the category of number of Polish nouns in the Ukrainian speaking environment.....	17
<b>Beata Jarosz</b> (Lublin): About the correctness of methodical guides for teaching Polish (normative claims).....	31
<b>Alina Dorota Jarząbek</b> (Olsztyn): Tasks developing intercultural education in handbooks for teaching German in junior high school.....	51
<b>Iwona Kosek</b> (Olsztyn): Lexemes of the type <i>ciele, kruczę</i> in teaching Polish as a foreign language.....	71
<b>Jerzy Kowalewski</b> (Lwów): Interaction between language and culture in teaching Polish as a foreign language in Ukraine.....	79
<b>Alła Krawczuk, Krystyna Nikolajczuk</b> (Lwów): Biblical phraseology as the <i>Tower of Babel?</i> The knowledge of normative biblical phraseology with <i>nomen proprium</i> among native speakers and Ukrainians learning Polish .....	101
<b>Magdalena Osowicka-Kondratowicz</b> (Olsztyn): The interdisciplinary nature and terminology in logopaedics and in logopaedic training .....	121
<b>Małgorzata Sławińska, Milena Kaczmarczyk</b> (Olsztyn): Is a teacher of early education a role model to follow in communicating in the mother tongue? On linguistic (in)competence of pedagogy students.....	137

## Reviews, discussion, reports, statement

Mariola Majnusz-Stadnik: <i>Andere Länder, andere Werbestrategien. Phraseologismen und deren Modifikationen in den polnischen und deutschen Werbeanzeigen</i> . Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego. 2014, S. 255 ( <i>Klaudia Wodniok, Opole</i> ) .....	151
Sprawozdanie z konferencji „Język edukacji. Język w edukacji” ( <i>Monika Czerepowicka, Olsztyn; Izabela Pietras, Lublin</i> ): .....	154

## ARTYKUŁY

Maria Biolik  
Olsztyn  
e-mail: maria.biolik@uwm.edu.pl

### *Elementarz gwary warmińskiej jako pomoc dydaktyczna w kształceniu logopedów*

#### *The Elementary Handbook of Warmia dialect as a teaching aid in the training of speech therapists*

The article points out a potential utility of *The Elementary Handbook of Warmia dialect* in teaching auditory identification of dialectal speech phones which are not found or have different articulation in standard Polish.

**Słowa kluczowe:** dydaktyka, elementarz gwarowy, dialekt, logopedia, słuch  
**Key words:** didactics, elementary handbook in a dialect, dialect, speech therapy, hearing

Zagadnienia języka i mowy są przedmiotem zainteresowań wielu dyscyplin naukowych. Doskonalenie procesu mówienia, sprawne i poprawne posługiwanie się językiem jest też zadaniem logopedy, który ucząc innych poprawności wymawianiowej, musi wypracować własny warsztat badawczy i uzyskać solidne wykształcenie lingwistyczne (Grabias 2001: 11–43). Wagę wykształcenia lingwistycznego logopedów podkreśla wielu badaczy, praktyków i teoretyków tej dyscypliny naukowej (Marciniak-Firadza 2014: 142). Bez wiedzy o systemie językowym nie można rozpoznać zaburzeń i niekształceń pojawiających się w wypowiedziach pacjentów. Jak pisze Renata Marciniak-Firadza: „dla logopedy, który ma zaplanować i prowadzić terapię logopedyczną, podstawowym i pierwszym krokiem jest opisanie występujących nieprawidłowości w mowie dziecka (pacjenta). Zatem logopeda musi dysponować odpowiednią wiedzą i umiejętnościami, które umożliwią mu wykonanie tej czynności” (Marciniak-Firadza 2014: 143). Nie należy jednak zapominać, że oprócz wiedzy lingwistycznej, na wykształcenie logopedy składają się elementy nauk medycznych, wiadomości z zakresu psychologii i pedagogii, a szczególnie przydatna jest umiejętność interpretacji wiedzy teoretycznej (Mierzejewska 2000: 10–14).

Wielu badaczy zwraca uwagę na to, jak ważne w kształceniu logopedów i ich późniejszej pracy zawodowej jest słuchanie i trening fonetyczny polegający na kształceniu słuchu. Wiadomo, że cały proces mówienia jest zależny od percepcji słuchowych wypowiedzi mówionych, które kształtują się w okresie rozwoju mowy (Kurkowski 2001: 267–272). Krążące w środowiskach logopedów kwestionariusze „służą do badania nazywania, a opis ogranicza się do konstatacji trudności i zapisu błędów fonetyczno-fonologicznych”, tymczasem, zdaniem logopedów, diagnoza powinna być: „ciągła, polimodalna i użyteczna dla terapii. Ciągłość diagnozy polega na jej periodycznej powtarzalności zarówno w celach weryfikacyjnych, jak i aplikacyjnych (prognostycznych). Polimodalność warunkuje nie tylko użycie różnorodnych metod i technik diagnozowania, ale także uwzględnienie całościowego, holistycznego ujmowania badanej osoby. Ostatnia, najistotniejsza cecha wskazuje na konieczność każdorazowego modyfikowania programu terapeutycznego dostosowanego do aktualnych osiągnięć i potrzeb badanego dziecka [lub dorosłego pacjenta] oraz wyboru strategii postępowania logopedycznego odpowiednio do rozwoju poznawczego, emocjonalnego i społecznego” (Cieszyńska 2001: 275).

Aby logopeda był przygotowany do postawienia tak wszechstronnej diagnozy, powinien mieć dobre przygotowanie merytoryczne, czyli posiadać kompetencje językowe, komunikacyjne i kulturowe (Grabias 2001: 35). Warunkiem uzyskania tych kompetencji jest sprawny słuch fizyczny, właściwie funkcjonujący słuch fonematyczny i muzyczny, mobilny mózg i wydolną pamięć oraz właściwie funkcjonujący obwodowy układ nerwowy (Grabias 2001: 38). Logopeda najczęściej na podstawie własnej słuchowej interpretacji mowy orzeka o poprawności lub niepoprawności odbieranych wymówień. Oceniając rozwój mowy pacjenta, bierze pod uwagę jego umiejętność mówienia, jak i zdolność do percepcji dźwięków mowy. W okresie kształtowania się mowy dziecka kształtuje się jednocześnie słuch fonematyczny (fonemowy), umiejętność różnicowania dźwięków mowy oraz zdolność asocjacji wzorców słuchowych wyrazów z ich znaczeniem (Kurkowski 2001: 271).

Bardzo ważna w kształceniu logopedycznym jest baza laboratoryjna i warsztatowa, wzbogacona o dydaktyczne środki multimedialne (Walencik-Topiłko, Miklaszewska 2000: 80–84) i pomoce tradycyjne. Do pomocy dydaktycznych, które można wykorzystać w kształceniu logopedycznym, należą także elementarze gwarowe. Ich rola nie została jeszcze dostrzeżona i opisana w literaturze.

Celem artykułu jest pokazanie, że elementarze gwarowe mogą być przydatne w kształceniu słuchowej identyfikacji samogłosek i spółgłosek oraz w zrozumieniu, że niektóre głoski mają charakter polisegmentalny. Możliwości praktycznego wykorzystania elementarzy jako pomocy dydak-

tycznych podczas kształcenia logopedów (i nauczycieli) jest zapewne więcej, ale ich wyczerpujące opisanie nie jest celem tego tekstu.

Podstawą materiałową artykułu jest *Elementarz gwary warmińskiej*. Jego autorami są Izabela Lewandowska, badaczka historii kultury, i Edward Cyfus, pisarz i doskonały znawca dialektu warmińskiego (Lewandowska, Cyfus 2014). *Elementarz gwary warmińskiej* składa się z trzech pięknie ilustrowanych części. Pierwsza część, wydana w 2012 r., nosi tytuł *Rodzina, dom, zagroda*. Opisano w niej trzypokoleniową rodzinę wiejską, jej *gburstwo* ‘gospodarstwo’ z *rozgortam* ‘ogrodzona łąka’ i *chałupę* ‘dom’. Druga część, zatytułowana *Wierzenia, zwyczaje i obrzędy*, zawiera informacje o tym, jak na Warmii świętowano. Trzeciej części elementarza, i jak do tej pory ostatniej, nadano tytuł *Cztery pory roku*. Kolejno opisano w niej prace w gospodarstwie wiejskim wykonywane wiosną, latem, jesienią i zimą. W *Elementarzu gwary warmińskiej* charakterystyczne cechy dialektu zostały utrwalone w tekstach pisanych, słownikach wyrazów gwarowych oraz zapisane w formie werbalnej na płycie CD.

Do kształcenia wrażliwości słuchowej logopedów, ale również nauczycieli, najbardziej przydatne będą elementarze gwarowe tych dialektów, które zachowały w swoim systemie wokalicznym głoski niewystępujące we współczesnym polskim języku literackim. Doskonałym przykładem może tu być dialekt warmiński, w którym oprócz innych jego cech, występują samogłoski ścieśnione: *ũ* [ó], *ã* [á], *y* [é], ukształtowały się inne niż w polszczyźnie ogólnej kontynuanty samogłosek nosowych i spółgłosek palatalnych *m'*, *p'*, *b'*, *f'*, *v'*. Kolejno będę omawiać przykłady wypisane<sup>1</sup> z *Elementarza gwary warmińskiej*, które mogą być pomocne w odróżnianiu samogłosek ścieśnionych i jasnych, określaniu ich cech artykulacyjnych i akustycznych, kształceniu słuchu fonematycznego umożliwiającego identyfikację złożonych kontynuantów samogłosek nosowych i spółgłosek spalatalizowanych (*m'*, *p'*, *b'*, *v'*, *f'*).

## 1. Percepcja słuchowa samogłosek ścieśnionych

W ćwiczeniach fonematycznych ważnym zadaniem może być rozróżnienie wyrazów zawierających samogłoski ścieśnione i odróżnienie samogłosek ścieśnionych od samogłosek jasnych. Wymaga to znajomości zapisu fonetycznego tekstu gwarowego na podstawie słuchowej segmentacji nagrania.

<sup>1</sup> Po każdym wypisanym wyrazie podaję w nawiasie numer zapisany cyfrą rzymską i po dwukropku stronę. Cyfra rzymska I oznacza: *Elementarz gwary warmińskiej. Rodzina, dom, zagroda*, cyfra II: *Elementarz gwary warmińskiej. Cztery pory roku*, cyfra III: *Elementarz gwary warmińskiej. Wierzenia, zwyczaje i obrzędy*.

Ułatwieniem w procesie analizy i syntezy dźwięków wymowy gwarowej mogą być zapisy tych tekstów w *Elementarzu*. Nie są to jednak zapisy fonetyczne, ponieważ Edward Cyfus „pisze dosłownie tak jak się mówi” (Lewandowska, Cyfus 2012: 12) i za pomocą liter używanych w polskiej ortografii stara się oddać cechy fonetyczne dialektu. Teksty „Należy czytać dosłownie tak jak jest napisane”, np.: *robzić, bzieda, ziosna, zietrz, pśiwo, mniantko*, itp. (Lewandowska, Cyfus 2012: 12). Taki sposób zapisu powoduje, że w tekstach pisanych *Elementarza* pojedynczym grafemom przypisane są różne realizacje dźwiękowe.

Gwarowy system wokaliczny zawiera pięć samogłosek jasnych *i e a o u* i trzy samogłoski ścieśnione: *é á ó*. Omówię je kolejno.

Samogłoska ścieśniona *é* (< stpol. ē) należy do przednich samogłosek średniowysokich. Głoska ta brzmi w dialekcie warmińskim tak samo jak odbierany słuchowo dźwięk bardzo bliski w brzmieniu ogólnopolskiej samogłosce *y*. Samogłoska ta w *Elementarzu* zapisywana jest literą *y*. W ten sam sposób zapisywana jest samogłoska wysoka *y*, która w dialekcie zrównała się z samogłoską *i*, podobnie jak w innych gwarach północnej Polski. Zamiast dwu głosek: *i, y* na Warmii jest jedna samogłoska przednia, wysoka, wymawiana tak samo po spółgłoskach twardych, jak i po miękkich (Biolik 2014: 64). W *Elementarzu* głoska ta jest zapisywana tak jak w polskim języku literackim: jako *i* po spółgłoskach miękkich i jako *y* po twardych, por. np.: *ksioty* (I: 35) ‘kwiaty’, *ryby* ‘ryby’, *psies zre ze swoji mniski* (I: 33) ‘pies zre ze swojej miski’. Stosowana w *Elementarzu* jedna litera *y* na oznaczenie głoski *é* oraz głoski *y=i* po spółgłoskach twardych<sup>2</sup> powoduje, że teksty pisane i odtwarzane z płyty CD należy analizować bardzo uważnie, żeby odróżnić te dźwięki, por. przykłady z tekstów pisanych zawierające *é* zapisane literą *y* i ich fonetyczne odpowiedniki: *na niygo* (I: 19) ‘na niego’ [na négo]; *knybelek* (I: 21) ‘kijek’ – [knébelek]; *plot ze sztachytów* (I: 25) ‘plot ze sztachet’ – [pɔd ze štaxétóf]; *chlyw* (I: 27) ‘chlew’ – [xléf]; *żywygo* (I: 27) ‘żywego’ – [živégo], *dziywczok* (I: 35) ‘dziewczyna’ – [žévčok]; *pewno na niydziała* (I: 35) ‘pewnie na niedzielę’ – [pevné na néžela].

Samogłoska ścieśniona *ó* (< stpol. ō) należy do tylnych samogłosek średniowysokich. Jest wymawiana jako głoska pośrednia między średnią samogłoską *o* i samogłoską wysoką *u*. W *Elementarzu* jest zapisywana literą *ó*: *bróny* (I: 27) ‘brony’ – [bróni], *wciórko* (I: 27) ‘wszystko’ – [fćórko], *zaprzóng kónia* (I: 57) ‘zaprzaglił konia’ – [zapšónk kóna]; *na wóz* (I: 57) – [na vós]; *ziczór* (II: 57) ‘wieczór’ – [žécór]; *w późno jesiań* (II: 57) ‘w późnej jesieni’ – [f późno ješań]; *jó* (II: 57) ‘ja’ – [jó].

<sup>2</sup> W zapisach fonetycznych głoskę wysoką, przednią *i=y* oznaczam literą *i*.



Samogłoska ścieśniona *á* (< stpol. *ā*) wymawiana jako dźwięk pośredni między samogłoską niską *a* i średnią *o*, jest zapisywana w *Elementarzu* literą *o*, por.: *w sodzie* (I: 35) ‘w sadzie’ – [f sáʒe]; *cocka* (III: 57) ‘cacka’ (bombki choinkowe) – [cácka]; *pogodać* (III: 57) ‘pogadać’ – [pogodać]; *ziorka* (I: 37) ‘ziarka’ – [zárka]. Tę samą literę autorzy wykorzystali do oznaczania samogłoski jasnej *o* (> stpol. *ō*), por.: *za płotam* (I: 35) ‘za płotem’ – [za pʋotam]; *do kosza* (I: 35) ‘do kosza’ – [do koʂa].

Słuch fonematyczny oprócz różnicowania fonemów pozwala także je identyfikować. Wymawianie głosek, które nie występują lub pojawiają się rzadziej w polskim języku potocznym, i wielokrotne powtarzanie fragmentów wypowiedzi kształci kinestezę artykulacyjną, ponieważ wzorce kinestetyczno-ruchowe wytwarzają się pod kontrolą słuchu fonematycznego. Brak wzorców kinestetyczno-ruchowych lub brak ich stabilizacji powoduje mylenie głosek. Logopeda na podstawie własnych ćwiczeń artykulacyjnych, mających na celu prawidłową wymowę głosek ścieśnionych, lepiej potrafi ocenić ułożenie narządów mowy właściwe poszczególnym dźwiękom.

## 2. Kontynuanty samogłosek nosowych

W języku polskim przyjmuje się istnienie dwóch samogłosek nosowych jako kontynuantów dawnych zróżnicowanych iloczynowo głosek nazalizowanych: samogłoski *ę* (< stpol. *ǣ*) i *ɔ* (< stpol. *ǫ*). Zasady poprawnej wymowy polskiej tych samogłosek zostały ustalone przez Zenona Klemensiewicza w latach 30. XX w. (Klemensiewicz 1973: 15–17). Ich wymowa w języku polskim jest ściśle uwarunkowana położeniem w obrębie wyrazu i sąsiedztwem fonetycznym. Zgodnie z panującym w literaturze językoznawczej przekonaniem, samogłoski nosowe wymawiane są przed spółgłoskami szczelinowymi i przed pauzą akustyczną, przy czym „na końcu wyrazu *ɔ* wymawiamy zawsze nosowo jak *ɔ* [...], *ę* jak czyste *e*, wyjątek stanowi podkreślenie osoby, np. ja piszę, on pisze, gdzie dopuszczalna jest nieznaczna nosowość” (Tarasiewicz 2011: 189). Przed spółgłoskami półotwartymi samogłoski nosowe ulegają denazalizacji, a przed spółgłoskami zwarto-wybuchowymi i zwarto-szczelinowymi w polskim języku literackim są wymawiane jako połączenie samogłosek ustnych i spółgłosek nosowych (tzw. nosowość konsonantyczna) (Kram 1981: 33–34; Tarasiewicz 2011: 188–189; Myszka 2014: 49–50).

Współcześnie w polskim języku ogólnym występuje tendencja do wymowy dyftongicznej, a „cechą dominującą głosowych odpowiedników *ę*, *ɔ* w pozycji przed spółgłoskami szczelinowymi i przed pauzą jest obecność na

początku ich czasowego przebiegu segmentu o cechach [e], [o], a na końcu – segmentu charakteryzującego się tylnym i zarazem wysokim położeniem języka” (Dukiewicz, Sawicka 1995: 35). Ponadto badacze zwracają uwagę, że „Polifontoniczny i/lub asynchroniczny przebieg odpowiedników *ę*, *ą* zazwyczaj nie jest przez rodowitych użytkowników języka polskiego zauważany. Główną tego przyczyną jest pisownia i tak zwane słyszenie fonemiczne” (Dukiewicz, Sawicka 1995: 35), które przejawia się tym, że poszczególne głoski są w odczuciu przeciętnych użytkowników języka jednostkami niepodzielnymi.

W dialekcie warmińskim nie występują samogłoski nosowe. Analiza tekstów pisanych i mówionych (odtworzanych z płyt CD) zamieszczonych w *Elementarzu* pozwala uświadomić, że głoski te w dialekcie są „polisegmentalne i że segmenty, z których się składają, można wyodrębnić za pomocą słuchu” (Dukiewicz, Sawicka 1995: 35).

W wygłosie przed pauzą kontynuantem nosówki przedniej jest w dialekcie warmińskim głoska wymawiana tak samo jak niska samogłoska *a*, w *Elementarzu* zapisywana literą *a*: por.: *na niydziała* (I: 35) ‘na niedzielę’ – [na nieszła]; *kokosz psije woda z tygelka* (I: 37) ‘kura pije wodę z garnuszka’ – [kokoś psije voda s tigelka].

Odpowiednikiem tylnej samogłoski nosowej w wygłosie jest głoska wymawiana tak samo jak ścieśniona samogłoska *o*, w tekstach *Elementarza* zapisywana literą *ó*, por.: *na nió* (I: 17) ‘na nią’ – [na nó]; *za steckó só* (I: 35) ‘za ścieżką są’ – [za steckó só]; *z gołó głowó* ‘z gołą głową’ – [z goúó guovó]. Ten sposób wymowy i zapisu nie jest jednak konsekwentny, bo obok znaku *ó* są wyrazy, w których tylną nosówkę zapisano literą *o*: *zielóno trova* (I: 37) ‘zieloną trawę’ – [želónó trava]; *prawo ranka* (I: 19) ‘prawą rękę’ – [pravó ranka]; *parchinowo koszula* (I: 19) ‘flanelową koszulę’ – [parxinovó košula], *pasó sia* ‘pasą się’ (I: 31) – [pasó śa]. Grafem *ó* kontynuuje też nosówkę tylną przed spółgłoską półotwartą: *za cholewa wetchnól łosetka* (I: 19) ‘za cholewę wetknął osełkę’ – [za xoleva vetxnóu osełka]; *wyjnól fejfka z gamby* (II: 54) ‘wyjął fajkę z gęby’ – [viinóu feifka z gamby].

Odpowiednikami samogłosek nosowych *ę*, *ą* w pozycji przed spółgłoskami szczelinowymi są na Warmii głoski wymawiane polisegmentalnie, słuchem odbierane jako dyftongi [ai], [ói]. Nosówkę przednią *ę* na Warmii kontynuuje dyftong [ai] zapisywany jako *aj*, por.: *gajsi* (I: 31) ‘gęsi’ – [gajsi]; *kele stodoły stoi wyprzajżóny wóz* (I: 27) ‘obok stodoły stoi wyprzężony wóz’ – [kele stodoúi stoi vipšajżóni wós]. Kontynuantem tylnej samogłoski nosowej *ą* jest dyftong [ói] zapisywany jako *ój*, por.: *luziójzane na ketach* (I: 27) ‘uwiązane na łańcuchach’ – [uuzóizane na ketax], *zaziójzala szorc* (I: 17) ‘zawiązała fartuch’ – [zażóizła šorc]; *gałójkzi* (I: 21) ‘gałązki’ [gaúójski]; *wójsko struga* (I: 31) ‘wąską strugą’ – [vójskó struga]; *wójsy* (I: 17) ‘wąsy’

– [vóĩsy], *wójchoł i smakowoł ziarnia* (II: 11) ‘wachał i smakował ziemię’ – [vóĩxau̯ i smakovau̯ źamńa]. Należy jednak zwrócić uwagę, że dyftongi te są artykułowane jako głoski ustne. Wymowa samogłosek wysokich z rezonansem nosowym jest trudniejsza niż artykulacja ustna (Dłuska 1983: 54).

W kształceniu umiejętności słuchowej identyfikacji głosek z ich brzmieniem fonetycznym mogą być przydatne również realizacje werbalne odpowiedników *e*, *a* przed spółgłoskami zwarto-szczelinowymi i zwarto-wybuchowymi. Ich wymowę przed zwarto-wybuchowymi można obserwować w przykładach: *tojczulek rómbzie siekyró* (I: 33) ‘ojczulek rąbie siekierą’ – [ʋojčulek rómbźe šekéró]; *na wóndka* (I: 31) ‘na wędkę’ – [na vóntka]; *z krótkami rankowami* (I: 21) ‘z krótkimi rękawami’ – [s krótkami rankávami] i przed zwarto-szczelinowymi w przykładach: *w prawy rance* (I: 17) ‘w prawej ręce’ – [f pravé rance]; *noziancy ciasu siedzi* (I: 41) ‘najwięcej czasu siedzi’ – [naźanci ćasu šeźi]; *w livy rónzce* (I: 21) ‘w lewej rączce’ – [v livi rónčce]; *pomniandzy dwóma zielgami szczepami* (I: 25) ‘pomiędzy dwoma wielkimi drzewami’ – [pomńanzi dvóma źelgami ščepami]; *szyrokanciasto* (I: 27) ‘czterokąciasta (prostokątna)’ – [štirokancásto]. Jak widać, wymowa gwarowa różni się od poprawnej wymowy ogólnopolskiej.

We współczesnym polskim języku mówionym można obserwować rozchwianie reguł dystrybucji synchronicznej i asynchronicznej wymowy samogłosek nosowych, co może prowadzić do zaniku samogłosek nosowych jako głosek trudniejszych, wymagających więcej wysiłku artykulacyjnego. Przyczyną tego procesu może być wpływ wymowy gwarowej i zanik nosowości pod wpływem języków obcych (Greszczuk 2014: 29–30), ale warianty występujące w polszczyźnie ogólnej mogą być też uwarunkowane ewolucją języka (Mycawka 2015: 77), niemniej jednak zalecane wzorce ortoepiczne nie uległy zasadniczym zmianom (Dunaj 2003: 125–126).

### 3. Odpowiedniki gwarowe ogólnopolskich spółgłosek *m*, *b*, *p*, *v*, *f*

Ważną cechą języka polskiego jest odróżnienie spółgłosek twardych i ich miękkich odpowiedników. Przy wymowie spółgłosek miękkich narządy mowy przyjmują układ zbliżony do wymowy samogłoski *i*, który „odznacza się silnym przesunięciem masy języka ku przodowi jamy ustnej oraz silnym uwypukleniem jego grzbietu” (Wierzchowska 1971: 178). Wymowa spółgłosek miękkich dwuwargowych i wargowo-zębowych jest trudna, ponieważ oprócz zwarć i szczelin wytwarzanych przez wargi lub dolną wargę i zęby, dodatkowo masa języka przesuwa się ku przodowi jamy ustnej i wysklepia

w kierunku podniebienia twardego. Spółgłoski te w polskim języku ogólnym wymawiane są najczęściej asynchronicznie i po spółgłosce miękkiej słychać dźwięk zbliżony do *ɟ* (Wierzchowska 1971: 184). W dialekcie warmińskim spółgłoski *m'*, *b'*, *p'*, *v'*, *f'* nie występują, a ich gwarowe odpowiedniki są artykułowane inaczej niż w języku ogólnopolskim.

Spółgłoska *m'* jest na Warmii wymawiana jako dźwięk złożony z twardej nosowej spółgłoski *m* i palatalnej nosowej spółgłoski *ń*. Głoska ta w *Elementarzu* jest zapisywana literami *mni*, por.: *mniski* (I: 43) 'miski' – [mńiski], *mniotła* (I: 43) 'miotła' – [mńotłɔɔ]; *mniyszozupa* (I: 49) 'mieszazupę' – [mńéśɔzupa]; *suszy sia mniantka* (I: 49) 'suszy się miętka' – [suɕi ɕa mńantka]; *wynosić na mniedza kamnianie* (I: 59) 'wynosić na miedzę kamienie' – [vinošić na mńéza kamńańe]; *mniyszać* (I: 59) 'mieszać' – [mńéśɔć]; *smakował ziamnia* (II: 11) 'smakował ziemię' – [smakovaɔ ɟamńa].

Spółgłoska *p'* jest wymawiana segmentalnie, jako dźwięk złożony z twardej głoski *p* i palatalnej głoski *ɕ*, zapisywana w *Elementarzu* literami *psi*, por.: *psies* (I: 29) 'pies' – [pśes]; *przy chałupsie* (I: 29) 'przy chałupie' – [pɕi xaɔpśe]; *siedzi ópa i klepsie młotkam kosa* (I: 33) 'siedzi dziadek i klepie młotkiem kosę' – [śeɟi ópa i klepśe młotkam kosa]; *pietruszki i marchsi* (I: 35) 'pietruszki i marchwi' – [pśetruɕki i marɕsi].

W podobny sposób wymawiana jest spółgłoska *b'* – dźwięczny odpowiednik *p'*. Jej realizacja obejmuje dźwięk złożony z twardej głoski *b* i palatalnej głoski *ɟ*, zapisywany w *Elementarzu* literami *bzi*, por.: *bzioty szorc* (I: 19) 'biały fartuch' – [bɟaɔi ɕorc]; *zbziyrać* (I: 61) 'zbierać' – [ɟbɟérać]; *robzić* (I: 60) 'robić' – [robɟić].

Spółgłoska *v'* ma w gwarze warmińskiej odpowiednik w postaci palatalnej głoski *ɟ*, zapisywany w *Elementarzu* dwuznakami *zi*: *zidać* (I: 31) 'widać' – [ɟidać], *na zieczerza* (I: 31) 'na wieczerzę (kolację)' – [na ɟeɟeɟza]; *zielgo stodoła* (I: 27) 'wielka stodoła' – [ɟelga stodoɔɔ]; *ziśniowe szczepy* (I: 35) 'wiśniowe szczepy (drzewa)' – [ɟiśniowe ɕɟepi]; *z zionuszkam na głowie* (I: 15) 'z wianuszkami na głowie' – [ɟ zɔnuɕkam na ɟɔɔze]; *z ksiotków* (I: 21) 'z kwiatków' – [ɟ kśotkɔf]; *zidać sod* (I: 25) 'widać sad' – [ɟidać sɔt]; *ziszó tygle* (I: 29) 'wiszą garnki' – [ɟiśɔ tygle].

Ogólnopolska spółgłoska *f'* w dialekcie nie występuje, jej odpowiednikiem jest głoska wymawiana jak *ɕ*, np. *traścić* 'trafić'.

Zdolność odróżniania dźwięków mowy kształtuje się w dzieciństwie. Aby później odróżniać i poprawnie identyfikować głoski występujące w gwarze, potrzebny jest dobry słuch, koncentracja i znajomość gwarowego systemu fonetycznego. Zapis fonetyczny dłuższego tekstu gwarowego zmusza do refleksji nad językiem, rozwija słuch, jak też pozwala obserwować zmiany zachodzących w języku.

W jednym krótkim artykule nie sposób omówić wszystkich charakterystycznych cech gwary warmińskiej utrwalonych w *Elementarzu*. Inne cechy przydatne w kształceniu umiejętności słyszenia, identyfikacji dźwięków i transkrypcji fonetycznej odbieranych sygnałów możliwe są na podstawie dłuższych wypowiedzi gwarowych. W każdej części *Elementarza* znajdują się obszerniejsze teksty pisane i nagrane na płycie CD, które do tego celu można wykorzystać. Na ich podstawie można ćwiczyć nie tylko zdolność słuchowego różnicowania fonemów oraz analizy i syntezy dźwiękowej tekstu, ale także zapis fonetyczny oraz umiejętność odróżniania głosek i liter, bowiem w praktyce sporo problemów stwarza „właściwy zapis odbieranej wypowiedzi, czyli pewna transformacja sygnału akustyczno-audytywnego na odpowiedni znak graficzny” (Krajna 2000: 41).

Za pomocą wielokrotnego powtarzania wzorcowej wymowy gwarowej można dążyć do osiągnięcia wiarygodnej imitacji dźwięku, co może być przydatne w późniejszej praktyce logopedycznej, gdy zajdzie konieczność identyfikacji dźwięków występujących w mowie dziecka i osób dorosłych z zaburzeniami organicznymi, jak dyslalie, dyzartrie (anartria) czy afazje spowodowane uszkodzeniem ośrodków mowy w obrębie kory mózgowej (Wierzchowska 1983: 250–261).

## **Wnioski**

Elementarze gwarowe mogą być pomocą dydaktyczną w kształceniu logopedów i nauczycieli. Mogą służyć do kształtowania słuchu fonematycznego i doskonalenia zapisu fonetycznego wypowiedzi. Identyfikacja dźwięków, które występują w gwarach, a których nie ma już w polskim języku potocznym, może pomóc w rozróżnieniu i identyfikacji dźwięków.

Zgodnie z oczekiwaniami społeczeństwa zawartymi w programach kształcenia, logopeda powinien mieć rozległą wiedzę interdyscyplinarną dotyczącą różnych aspektów realizacji i odbioru wypowiedzi, określone umiejętności praktyczne, a wśród nich umiejętność analizy słuchowej dźwięków mowy oraz wysoki poziom kompetencji językowej i świadomości fonologicznej. Powinien być specjalistą rozstrzygającym wątpliwości z zakresu poprawności językowej, a w szczególności poprawności artykulacyjnej. Logopeda powinien „umieć ocenić, co jest odstępstwem od normy, co efektem indywidualnego tempa i rytmu rozwojowego, co jest zaburzeniem czy wadą wymowy, a co błędem wymowy” (Marciniak-Firadza 2014: 150). W kształceniu tych umiejętności i kompetencji mogą być pomocne elementarze gwarowe. Wśród nich godny polecenia jest *Elementarz gwary warmińskiej*.

## Materiały źródłowe

- Lewandowska I., Cyfus E. (2012): *Elementarz gwary warmińskiej. Rodzina, dom i zagroda*. Barczewo
- Lewandowska I., Cyfus E. (2014): *Elementarz gwary warmińskiej. Cztery pory roku*. Barczewo.
- Lewandowska I., Cyfus E. (2014): *Elementarz gwary warmińskiej. Wierzenia, zwyczaje i obrzędy*. Barczewo.

## Literatura

- Biolik M. (2014): *Dialekt warmiński. Fonetyka i fonologia*. Olsztyn.
- Cieszyńska J. (2001): *Diagnozowanie i opis zachowań językowych dziecka z wadą słuchu*. [W:] *Zaburzenia mowy*. Red. S. Grabias. Lublin, s. 275–279.
- Dłuska M. (1983): *Fonetyka polska. Artykulacje głosek polskich*. Warszawa–Kraków.
- Dukiewicz L., Sawicka I. (1995): *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Fonetyka i fonologia*. Red. H. Wróbel. Kraków.
- Dunaj B. (2003): *Zagadnienia poprawności językowej 1. Wymowa samogłosek nosowych*. „Język Polski” LXXXIII, z. 2, s. 125–126.
- Grabias S. (2001): *Perspektywy opisu zaburzeń mowy*. [W:] *Zaburzenia mowy*. Red. S. Grabias. Lublin, s. 11–43.
- Gajda S. (2001): *System odmian i jego dynamika rozwojowa*. [W:] *Najnowsze dzieje języków słowiańskich. Język polski*. Red. S. Gajda. Opole, s. 207.
- Greszczuk B. (2014): *Problemy z tak zwanymi samogłoskami nosowymi we współczesnej polszczyźnie. Aspekt ortoepiczny i ortograficzny*. [W:] *Kultura mówienia dawniej i dziś*. Red. M. Kułakowska, A. Myszka. Rzeszów, s. 28–31.
- Klemensiewicz Z. (1973): *Prawidła poprawnej wymowy polskiej*. Wyd. VI. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk.
- Krajna E. (2000): *Problemy słuchowej interpretacji artykulacji*. [W:] *Kształcenie logopedyczne. Cele i formy*. Red. E. Łuczyński. Gdańsk, s. 37–45.
- Kram J. (1981): *Zarys kultury żywego słowa*. Warszawa.
- Kurkowski Z.M. (2001): *Kształtowanie się zdolności słuchowych a rozwój mowy*. [W:] *Zaburzenia mowy*. Red. S. Grabias. Lublin, s. 267–272.
- Marciniak-Firadza R. (2014): *Diagnoza idiolektu pacjenta, czyli dlaczego logopedzie jest potrzebna wiedza o regionalnym zróżnicowaniu polszczyzny*. [W:] *Interdyscyplinarność w logopedii*. Red. A. Hamerlińska-Latecka, M. Karwowska. Gliwice, s. 140–151.
- Mierzejewska H. (2000): *O potrzebie i możliwościach harmonizowania interdyscyplinarnej wiedzy logopedycznej*. [W:] *Kształcenie logopedyczne. Cele i formy*. Red. E. Łuczyński. Gdańsk, s. 10–14.
- Mycawka M. (2014): *Norma językowa na tle procesów historycznojęzykowych*. [W:] *Kultura mówienia dawniej i dziś*. Red. M. Kułakowska, A. Myszka. Rzeszów, s. 74–78.
- Myszka A. (2014): *Ortofonia*. [W:] *Kultura mówienia dawniej i dziś*. Red. M. Kułakowska, A. Myszka. Rzeszów, s. 33–57.
- Styczek I. (1983): *Logopedia*. Warszawa.
- Tarasiewicz B. (2011): *Mówię i śpiewam świadomie. Podręcznik do nauki emisji głosu*. Kraków.
- Walencik-Topiłko A., Miklaszewska A. (2000): *Charakterystyka polskich programów komputerowych wspomagających terapię logopedyczną*. [W:] *Kształcenie logopedyczne. Cele i formy*. Red. E. Łuczyński. Gdańsk, s. 80–84.
- Wierzchowska B. (1971): *Wymowa polska*. Warszawa.
- Wyderka B. (2014): *O rozwoju polskich dialektów*. „Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Językoznawcza”. T. 21(41), z. 2, s. 107.

### Summary

In addition to theoretical linguistics, psychology, pedagogy and medicine speech therapy training involves practical speech sounds recognition skills. Elementary handbooks in dialects can make a useful teaching aid in training auditory identification of speech phones. The Elementary Handbook of Warmia dialect, *Elementarz gwary warmińskiej*, is well suited for this purpose. It contains written texts and CD recordings, providing patterns of higher pronunciation of open-mid and open vowels: *á, é, ó*, or modern variants of old nasal vowels and also consonants: *m', p', b', v'f*.





Iryna Bundza  
Lwów (Ukraina)  
e-mail: irashewchyk@gmail.com

## Problemy nauczania kategorii liczby polskich rzeczowników w środowisku ukraińskojęzycznym

### Problems in teaching the category of number of Polish nouns in the Ukrainian speaking environment

The article analyzes Polish plural nouns and their Ukrainian equivalents and also identifies difficulties of the category of number which should be considered while teaching the Polish language in the Ukrainian speaking environment.

**Słowa kluczowe:** kategoria liczby, rzeczowniki *singularia tantum*, rzeczowniki *pluralia tantum*, nauczanie języka polskiego jako obcego

**Key words:** category of number, *singularia tantum* nouns, *pluralia tantum* nouns, teaching Polish as a foreign language

Kategoria liczby rzeczownika niejednokrotnie była przedmiotem zainteresowań badaczy języków słowiańskich. W pracach językoznawczych analizowane są morfologiczne i semantyczne charakterystyki rzeczowników pod względem liczby, stosunek form liczbowych do rzeczywistości pozajęzykowej, osobliwości rzeczowników *singularia tantum* i *pluralia tantum*. Wśród wielu badań warto wymienić prace Aleksandra Bondarki (Бондарко 1976), Kazimierza Feleszki (Feleszko 1980), Olgi Szapkiny (Szapkina 1980, 2013), Władimira Diehtiarewa (Дегтярев 1982), Aleksandra Reformatskiego (Реформатский 1987), Antoniny Grybosiowej (Grybosiowa 1988), Piotra Krzyżanowskiego (Krzyżanowski 1988), Urszuli Chren (Chren 1989), Ołeny Bezpojasko (Безпојаско 1991), Zofii Kalety (Kaleta 1998), Andrzeja Dyszaka (Dyszak 2001), Jolanty Miturskiej-Bojanowskiej (Miturska-Bujanowska 2003), Anny Andrzejczuk (Andrzejczuk 2007, 2011), Mirosławy Podhajeckiej (Podhajecka 2007), Ludmiły Kalininy (Калинина 2009), Tetiany Moroz (Мороз 2011, 2015a, 2015b), Łukasza Szalkiewicza (Szalkiewicz 2013) i in.

Osobliwościom form liczbowych i problemom kwantyfikacji poświęcono materiały konferencji naukowej „Liczbą, ilość, miara” (Topolińska, Grochowski red. 1973). Mimo że kategoria liczby budzi coraz większe zainteresowanie wśród językoznawców, prac związanych z różnicami w realizacji form liczbowych w spokrewnionych językach słowiańskich jest niewiele. Na przykład próbę porównania użyć form liczby pojedynczej i mnogiej nazw owoców i jarzyn w języku polskim i rosyjskim podjęła Olga Szapkina (Szapkina 1980). Jolanta Miturska-Bojanowska bada rzeczowniki polisemiczne z dodatkowym znaczeniem<sup>1</sup> w liczbie pojedynczej lub w liczbie mnogiej w języku polskim i rosyjskim (Miturska-Bojanowska 2003). O błędach Ukraińców uczących się polskiego w użyciu form liczbowych rzeczowników pisze Ała Krawczuk (Krawczuk 2015). Brakuje jednak szczegółowszych prac, w których zostałyby przeanalizowane trudne miejsca w użyciu form liczbowych rzeczownika w języku polskim, przysparzające problemów Ukraińcom uczącym się języka polskiego. Niniejszy artykuł częściowo miałby tę lukę wypełnić.

W proponowanym tekście podjęliśmy próbę analizy polskich rzeczowników używanych w liczbie mnogiej (przede wszystkim rzeczowników *pluralia tantum*, ale też kontekstów z liczbą mnogą rzeczowników dwuliczbowych) oraz ich ukraińskich odpowiedników, które są używane w liczbie pojedynczej (są wśród nich zarówno rzeczowniki *singularia tantum*, jak i rzeczowniki dwuliczbowe) w celu wskazania trudnych miejsc związanych z nauczaniem kategorii liczby osób ukraińskojęzycznych.

Analizie poddajemy ponad 30 leksemów polskich, ich odpowiedniki w języku ukraińskim oraz konteksty użycia w obu językach. Źródłami materiału badawczego są przede wszystkim słowniki języka polskiego: USJP (Dubisz red. 2003), ISJP (Bańko red. 2000), NSPP (Markowski red. 1999) i ukraińskiego: BTCCYM (Буцел ред. 2007), ІЛССУ (ІЛССУ 2007), a także korpusy tekstów badanych języków<sup>2</sup>.

Teoretycznie rzecz ujmując, kategorię liczby rzeczownika uznaje się na ogół za kategorię: **fleksyjną** (czyli większość rzeczowników odmienia się przez liczby, por. pol. *stół* – *stoły*, *książka* – *książki*, ukr. *стіл* – *столи*, *книжка* – *книжки*), **semantyczną** (formy liczbowe odzwierciedlają rzeczywistość pozajęzykową, por. forma liczby pojedynczej *stół* nazywa jeden

<sup>1</sup> Jak pisze autorka: „Chodzi o leksemy typu: *mex1* (st) ‘шерсть’ i *mex/mexa* (2) ‘шкурка пушного зверя’, (3) przest. ‘мешок из этой шкурки’; *kapron* 1 (st) ‘włókno’ i *kapron/-y* 2 (zwykle w lm) ‘pończochy’ [...] *empire* 1 (st) ‘odmiana klasycyzmu’ i *empiry* 2 (pt) ‘meble w tym stylu’ (Miturska-Bojanowska 2003: 7).

<sup>2</sup> W języku polskim korzystamy z Narodowego Korpusu Języka Polskiego (dalej: NKJP) [www.nkjp.pl](http://www.nkjp.pl); w języku ukraińskim – z Korpusu Tekstów Języka Ukraińskiego (dalej: KTUM) [www.mova.info](http://www.mova.info).

przedmiot w rzeczywistości, forma liczby *stoły* – więcej niż jeden), **determinującą** względem przymiotnika (szeroko rozumianego) i czasownika (por. pol. *moja pierwsza książka historyczna – moje pierwsze książki historyczne*, ukr. *моя перша історична книжка – мої перші історичні книжки*; pol. *stół stoi – stoły stoją*, ukr. *стіл стоїть – столи стоять*) oraz **determinowaną** przez liczebnik główny (por. pol. *jeden stół – dwa stoły*, ukr. *один стіл – два столи*).

Jednak ani polskie, ani ukraińskie rzeczowniki nie są jednorodne pod względem liczby. Przyjrzyjmy się dokładniej morfologicznym osobliwościom rzeczowników. Przytoczone przykłady wskazują na fleksyjny charakter rzeczowników, ale w badanych językach są grupy leksemów rzeczownikowych, dla których kategoria liczby ma charakter klasyfikujący. Do jednej z takich grup należą *singularia tantum* i są to – nazwy płynów i materiałów (np. pol. *woda*, ukr. *вода*), nazwy abstrakcyjne (np. pol. *miłość*, ukr. *любов*), rzeczowniki zbiorowe (np.: pol. *młodzież*, ukr. *молодь*) oraz niektóre nazwy własne (np. pol. *Andrzej*, *London*, ukr. *Андрій*, *Лондон*). Rzeczowniki te mają formę liczby pojedynczej i w takiej są używane. Formalnie jednak mogą tworzyć formy liczby mnogiej według wzorca podobnych rzeczowników dwuliczbowych, np.: pol. *woda – wody* jak *wada – wady*; ukr. *вода – води* jak *вада – вад*).

Niektóre z tych form, mimo że są możliwe, nie są używane, a przynajmniej takie użycia są niezwykle rzadkie. Dotyczy to przede wszystkim rzeczowników zbiorowych, których już sama forma liczby pojedynczej sygnalizuje o wielości desygnatów. Natomiast wiele rzeczowników *singularia tantum* jest używanych w formach liczby mnogiej. Zmianie charakteru kategorii liczby tych rzeczowników towarzyszy nierzadko zmiana znaczenia. Na przykład polski rzeczownik *singularia tantum drogocенność* ma znaczenie ‘bycie drogocennym, bardzo wartościowym’, por.: *Jej opis [...] najmocniejszy akcent kładzie na drogocенności materiałów zapewniających jej imponujący blask* (NKJP: Waniek H., *Opis podróży mistycznej z Oświęcimia do Zgorzelca 1257–1957*, 1996). Odpowiedni rzeczownik *drogocенności* oznacza ‘bardzo drogie, drogocenne przedmioty’, por.: *Na początku rabowali po domach pieniądze, drogocенności, ubrania, dywany, telewizory, wszystko...* (NKJP: Jagielski W., *Wieże z kamienia*, 2004), czyli wskazuje na konkretny przedmiot charakteryzujący się cechą drogocенności. Ukraiński rzeczownik *вода* w liczbie pojedynczej ma znaczenie ‘przezroczysta, bezbarwna ciecz, bez zapachu i smaku’: *Романе, заведи сім’ю, бо в старості нікому буде склянку води подати* (КТУМ: „Дзеркало тижня”, nr 739); w formie liczby mnogiej jednym ze znaczeń jest ‘ogół źródeł, jezior, mórz, oceanów; powierzchnia mórz, jezior, rzek; przestrzeń wodna’: *А потім несе*

тебе вертоліт у найдальшій районі, і земля під тобою всуціль залита **водами** грандіозної повені (КТУМ: Гончар О., Берег любові, 1960), *У водах України катастрофічно зменшилася кількість риби* (КТУМ: „Дзеркало тижня”, 2012). Formy liczby mnogiej rzeczowników *drogocенności* i *води* nie są więc formami korelatywnymi rzeczowników *singularia tantum* *drogocенność* i *вода*. Dla rzeczowników *singularia tantum* kategoria liczby jest kategorią klasyfikującą.

Kolejną grupą rzeczowników, dających się wyróżnić pod względem kategorii liczby, są *pluralia tantum*, które z reguły nie mają form liczby pojedynczej. Rzeczywiście dla części rzeczowników *pluralia tantum* nie jest znany mechanizm tworzenia liczby pojedynczej. Jednak wiele wyrazów formalnie ma liczbę pojedynczą, chociaż relacje semantyczne zachodzące między omawianymi formami są bardzo skomplikowane. Chodzi o takie np. rzeczowniki, jak *zajęcia, warsztaty, skarpety*<sup>3</sup>.

Zakładając, że kategoria liczby rzeczownika ma charakter semantyczny, musimy jednak dodać zastrzeżenie – dla większości rzeczowników. Rzeczywiście, w porównaniu np. z kategorią rodzaju, formy liczbowe rzeczownika są z reguły potwierdzone stosunkami ilościowymi w rzeczywistości pozajęzykowej. Niemniej jednak są liczne przykłady braku korelacji między formą liczbową rzeczownika a charakterystyką ilościową desygnatu<sup>4</sup>. Przytoczę tu kilka przykładów:

- rzeczowniki zbiorowe: forma liczby pojedynczej oznacza mnogość desygnatów, por. pol. *ptactwo*, ukr. *птацтво* – ‘ogół ptaków’;
- niektóre rzeczowniki *pluralia tantum*: forma liczby mnogiej oznacza jednostkowy przedmiot, por. pol. *nożyce, chrzciny*, ukr. *ножиці, хрестини*;
- liczba pojedyncza ma znaczenie mnogości: pol. **Student** *polski będzie miał te same prawa co studenci z UE*, ukr. *Тут водиться риба, Студент буває різний*.
- liczba mnoga ma znaczenie pojedynczości: pol. – *To ja, cześć. Mam gości...* – *Cześć, jestem twoją siostrą, nosiłam cię na rękach...*, ukr. *Чого тебе тільки в університетах вчили?*

Przytoczone zjawiska są obecne w obu analizowanych językach, co nie oznacza, oczywiście, pokrywania się pod tym względem poszczególnych leksemów. W dalszej części artykułu pragnę zaprezentować różnicę w zakresie kategorii liczby polskich i ukraińskich rzeczowników, na które warto zwracać szczególną uwagę podczas nauki języka polskiego w środowisku ukraińskojęzycznym.

<sup>3</sup> Zob. na temat rzeczowników *pluralia tantum* (Andrzejczuk 2007), (Tambor 2016).

<sup>4</sup> Zob. szerzej na ten temat (Feleszko 1980).

W pierwszej kolejności wymienimy polskie rzeczowniki *pluralia tantum*, których odpowiedniki ukraińskie mają obie liczby. Są to np. wyrazy: *skrzypce* – *скрипка/скрипки*, *binokle* – *бінокль/біноклі*<sup>5</sup>, *hantle* – *гантель/гантелі*, *zajęcia* – *заняття/заняття*.

W języku ukraińskim wyrazy *скрипка*, *бінокль*, *гантель* są rzeczownikami, którym przysługuje fleksyjna kategoria liczby, np.: *Я постійно ніби розривався між двома інструментами – скрипкою та акордеоном* (КТУМ: „Дзеркало тижня” nr 13, 2010), *Рекомендується усім оркестрам обмежити використання саксофонів, замінивши їх віолончелями, скрипками та іншими народними інструментами* (КТУМ: Винничук Ю., Танго смерті, 2012); *Вчора він зі своїми їздив у ландшафтний заповідник, дивилися на метеликів у бінокль* (КТУМ: Костенко Л., Записки українського самашедшого, 2010), *А мисливці чекали приходу стада на протилежному березі водосховища і зазирали в біноклі на оленів...* (КТУМ: „Полювання та риболовля”, 2006); *Ядро, що складається з двох часток (нагадує за формою гантель)...* (КТУМ: Анатомія людини, 2015), *Той, хто намірився накачати м’язи, береться за гантелі* (КТУМ: „Українська літературна газета”, 09.12.2015). W języku polskim rzeczowniki *skrzypce*, *binokle* i *hantle*<sup>6</sup> mają formę liczby mnogiej, która oznacza zarówno jeden przedmiot, jak i więcej niż jeden, czyli forma liczby mnogiej nie sygnalizuje o wielości przedmiotów, co oznacza, że o ilości przedmiotów możemy wywnioskować jedynie na podstawie kontekstu: *Ojciec z przeproszącą miną odłożył natychmiast skrzypce* (NKJP: Miller M., Pierwszy milion czyli Chłopcy z Mielczarskiego, 1999), *Sonata triowa na dwoje skrzypiec i basso continuo, umieszczona między utworami Bacha, jest jego dziełem* (NKJP: Gołaszewska M., Estetyka pięciu zmysłów, 1997); *Wyprowadzili młodego człowieka w binoklach...* (NKJP: Brzechwa J., Gdy owoc dojrzewa, 1958), *...ale nawet Veronique, nawet teraz nie dosłyszeli jej imienia, i będzie zatraczone jak wszystko, co powierzchowne, zewnętrzne: błyszczący do warg i puder, fulary, binokle i kapelusze, źle dobrane perfumy i niegustowne krawaty, imiona i nazwiska...* (NKJP: Sosnowski J., Prąd zatokowy, 2003); *Margerita z samozaparciem wykonywała ćwiczenie siłowe, w jednej ręce dzierżąc hantle, a drugą przewracając kartki pisemka „Magicienne Esthetique”* (NKJP: Białolecka E., Róża Selerbergu, 2006), *... stoimy prosto, w rękach ułożonych wzdłuż tułowia trzymamy hantle* (dło-

<sup>5</sup> Wyrazy *binokle* i *бінокль* są tzw. homonimami międzyjęzykowymi. Polski wyraz oznacza ‘okulary bez uchwytów na uszy’, ukraiński – ‘przyrząd optyczny, służący do dwuocznego obserwacji oddalonych przedmiotów’.

<sup>6</sup> W uzusie pojawia się także wyraz: *hantla*, por.: *odchylanie ręki z hantlą w tył w pochyle tułowia* (NKJP: www.forumowisko.pl, 2007).

nie powinny być zwrócone wnętrzem do góry) (NKJP: „Dziennik Zachodni”, 13.08.2005). Jak wynika z przytoczonych przykładów, często trudno określić liczbę przedmiotów, o których mowa. Jednym ze sposobów określania ilości jest stosowanie liczebników. W NSJP w haśle problemowym „Rzeczownik” zaznaczono, że policzalne rzeczowniki *pluralia tantum* przyjmują określenia liczbowe, których funkcję pełnią liczebniki zbiorowe, np. *troje drzewi, czworo sań, pięcioro skrzypiec*. Jeżeli kontekst dopuszcza użycie rzeczownika *para*, określeniami omawianych nazw mogą być liczebniki główne, np. *Trzy pary rajstop można podrzeć na jednej potańcówce. Weźcie taśmę, pudła i cztery pary nożyc* (Markowski red. 1999: 1742). Na poziomie normy użytkowej dopuszczalne jest użycie z niektórymi wyrazami *pluralia tantum* liczebników głównych (np. *osiem drzewi*) (Markowski red. 1999: 1703). Zasady stosowania liczebników przy wyrazach *pluralia tantum* nie są wystarczająco przejrzyste<sup>7</sup>, co dodatkowo komplikuje poprawne użycie *pluraliów* przez Ukraińców uczących się polskiego, ponieważ w języku ukraińskim wymienione wyrazy – w związku z tym, iż są dwuliczbowe – są używane z liczebnikami głównymi, por. *одна скрипка, дві, три, чотири скрипки, п'ять скрипок*.

W wypowiedziach Ukraińców uczących się polskiego mogą powstawać błędy związane z rzeczownikiem *zajęcia* w znaczeniu ‘lekcje, wykłady, treningi lub ćwiczenia’. W języku ukraińskim odpowiednikiem polskiego rzeczownika jest wyraz *заняття* mający obie liczby, por.: *На занятті він легко опанував теорію і впевнено перейшов до практики* (КТУМ: „Місто”, 03.09.2013), *Практичні заняття під керівництвом німецького фахівця поєднуються з теоретичними семінарам* (КТУМ: „Високий замок”, 23.11.2009). Ukraiński rzeczownik łączy się z liczebnikami głównymi, por. *два заняття, п'ять занять*, natomiast w języku polskim zastosowanie określenia ilościowego z wyrazem *zajęcia* jest dość niejednoznaczne. W normie wzorcowej z rzeczownikiem *zajęcia* obowiązuje użycie liczebnika zbiorowego: *dwoje zajęć, pięcioro zajęć*<sup>8</sup>. Ponadto, mówiąc o jednych zajęciach, w języku polskim używamy liczebnika *jeden* w liczbie mnogiej, por. *...trener zaplanował wówczas tylko jedne zajęcia* (NKJP: „Dziennik Zachodni”,

<sup>7</sup> Szczegółową analizę sposobu liczenia rzeczowników *pluralia tantum* opartą na zasobach NKJP i internetu przeprowadza Anna Andrzejczuk (Andrzejczuk 2011).

<sup>8</sup> Zob. (Markowski red. 1999: 114, 1742). W języku potocznym spotykana jest również forma *dwa zajęcia*, o której poprawności wypowiada się np. w poradni językowej Mirosław Bańko: „*Mam dzisiaj dwa zajęcia* też można powiedzieć, ale wtedy, gdy mówimy o jednym zajęciu (np. malowaniu łazienki) i drugim zajęciu (np. pieczeniu ciasta). [...] Wydaje mi się, że przynajmniej poloniści zdań typu *Mam dzisiaj dwoje zajęć, Napisz Państwo sprawdzian z dwojga zajęć*, a nawet *Myślę o ostatnich dwadzieścioru dwojgu zajęciach* – nie powinni się bać. [...] Jak Pani widzi, w języku publicznym jestem za *dwojgiem zajęć*” (<http://sjp.pwn.pl/poradnia/szukaj/dwoje%20;1.html>).

25.01.2003), natomiast w języku ukraińskim jest używany liczebnik *один* w liczbie pojedynczej, por. ...*ось з'явилось ще одне заняття* (КТУМ: Андрухович С., *Жінки їхніх чоловіків*, 2005). Jednak w literaturze przedmiotu obecna jest opinia, że wśród *pluraliów tantum* można wyodrębnić grupę rzeczowników, które, mimo że są policzalne, nie przyjmują określeń w postaci liczebników zbiorowych (np. *andrzejki, chrzciny, imieniny* itp.)<sup>9</sup> (Jadacka 2006: 168). Do tej grupy według J. Tambor można zaliczyć również wyraz *zajęcia*. Autorka uważa, że fakt użycia w języku potocznym wyrazu *zajęcia* z liczebnikami głównymi ma wpływ na formowanie innego sposobu kwantyfikacji ilościowej, gdyż w celu wskazania jednostkowego faktu coraz częściej wykorzystywane są rzeczowniki dwuliczbowe nazywające inne fakty, przedmioty zjawiska (Tambor 2016: 112).

Nauczając Ukraińców języka polskiego, warto zwrócić również uwagę na grupę polskich rzeczowników *pluralia tantum* kończących się na *-lia, -ria*. Ich odpowiedniki ukraińskie mogą być rzeczownikami dwuliczbowymi (np. *realia – реалія/реалії, butaforia – бутафорія/бутафорії, bachanalialia – вакханалія/вакханалії, personalia – персоналія/персоналії*) lub rzeczownikami *singularia tantum* (np. *kulinaria – кулінарія, tekstylia – текстиль*). Polskie rzeczowniki *pluralia tantum* oraz ich ukraińskie odpowiedniki w liczbie pojedynczej brzmią podobnie, dlatego w wypowiedziach Ukraińców uczących się polskiego mogą pojawić się ich błędne formy „liczby pojedynczej” i utworzone od nich formy „liczby mnogiej”, por. *To jest \*ukraińska realia (Це українська реалія), \*Takie są nasze realie (Такі наші реалії)* (Krawczuk 2015: 376).

Należy tu także wspomnieć o polskim rzeczowniku *plurale tantum – peryferie*, który ma odpowiednik w języku ukraińskim *периферія* będący rzeczownikiem *singulare tantum*. W związku z tym osoby uczące się polskiego mogą używać na wzór języka ukraińskiego nieistniejącej formy liczby pojedynczej *\*peryferia*, a formę *peryferie* traktować jako jej liczbę mnogą, por. *Mieszkać na \*peryferii*.

Jeszcze jednym polskim rzeczownikiem, którego cechy liczbowe mogą sprawiać kłopoty Ukraińcom, jest wyraz *władza*, który w znaczeniu ‘instytucje, organy rządzące, kierujące czymś; także: osoby rządzące, kierujące czymś’ jest używany zwykle w liczbie mnogiej i zaliczany do grupy *pluraliów tantum*, por. *Polskie władze zbyt rzadko korzystały z doświadczeń*

<sup>9</sup> Autorka dodaje jednak, że „stan obecny jest prawdopodobnie fazą przejściową między nieprzyjmowaniem określeń w postaci liczebników zbiorowych a akceptowaniem w tej funkcji liczebników głównych; na dopuszczenie – co najmniej w normie potocznej – zdań w rodzaju *W czerwcu będą na czterech imieninach* nie będziemy chyba musieli zbyt długo czekać” (Jadacka 2006: 168).

*innych krajów przy restrukturyzacji czy wręcz likwidacji górnictwa* (NKJP: Szczepański J.J., *Górnik polski*, 2005). Analogiczny wyraz ukraiński *влада* w podobnym znaczeniu jest rzeczownikiem *singulare tantum*, por. *Як розпорядиться українська влада п'ятьма місяцями, покаже час* (КТУМ: „Дзеркало тижня”, nr 24, 2009).

Mówiąc o kategorii liczby w języku polskim, należy też wspomnieć o tym, że niektóre rzeczowniki dwuliczbowe tylko w pewnych kontekstach są zazwyczaj używane w liczbie mnogiej, podczas gdy w języku ukraińskim w takim kontekście pojawia się liczba pojedyncza. Ucząc języka polskiego Ukraińców, warto zwrócić uwagę na rzeczownik *informacja* mający zarówno formę liczby pojedynczej, jak i liczby mnogiej. Analiza korpusowa kontekstów z użyciem wyrazów *informacja* i *informacje* wykazuje o wiele częstsze zastosowanie formy liczby mnogiej niż pojedynczej<sup>10</sup>, por. *Wszelkie dodatkowe informacje, komunikaty będziemy podawać na bieżąco* (NKJP: „Tygodnik Podhalański”, nr 2, 1997), *Znajdziesz tu również szczegółowe informacje dotyczące konkursu* (NKJP: „Cosmopolitan”, nr 11, 2000). Ukraiński wyraz *інформація* jest rzeczownikiem *singulare tantum* i nie bywa używany w liczbie mnogiej, por. *Також додаткову інформацію можна отримати в одного з організаторів заходу* (КТУМ: „Місто”, 01.10.2013), *Більш детальна інформація про створення і функціонування громадських рад в Україні оприлюднена у журналі „Віче”* (КТУМ: „Віче”, 2014). Podobną sytuację mamy z polskim wyrazem *naczynie* w znaczeniu ‘przedmiot służący do przechowywania płynów i rzeczy sypkich oraz do przyrządzania i podawania potraw’. Rzeczownik ten ma obie liczby, ale w połączeniu z wyrazem *zmywać* jest używany tylko w liczbie mnogiej, por. *Zjedliśmy kolację, potem zaczęliśmy zmywać naczynia* (NKJP: Nurowska M., *Tango dla trojga*, 2009). Odpowiednikiem polskiego wyrazu *naczynie* w języku ukraińskim jest rzeczownik dwuliczbowy *посудина*, ale w kontekście z wyrazem *мити* w języku ukraińskim używa się wyrazu *посуд*, który jest rzeczownikiem zbiorowym i posiada wyłącznie liczbę pojedynczą, por. *...більшість пересічних споживачів не дуже звикли мити посуд українськими засобами* (КТУМ: „Галичина”, 10.04.2014). Wzorując się na konstrukcji ukraińskiej, uczący się zamiast *zmywać naczynia* mogą używać wyrażenia *zmywać naczynie*, które nie funkcjonuje w języku polskim<sup>11</sup>. Jako kolejny przykład ilustrujący trudności w zakresie kategorii liczby może posłużyć używanie polskiego wyrazu *nieruchomość* i ukraińskiego odpowiednika *нерухомість*. Polski rzeczownik

<sup>10</sup> Przykładowo analiza korpusowa połączenia wyrazu *informacja* z przymiotnikami *dodatkowy* i *szczególony* pokazuje, że stosunek kontekstów z liczbą mnogą do kontekstów z liczbą pojedynczą wynosi 70:1.

<sup>11</sup> W korpusie NKJP nie odnaleziono kontekstów z wyrażeniem *zmywać naczynie*.



*nieruchomość* w znaczeniu 'budynki, mieszkania lub ziemia będące czyjąś własności' jest zazwyczaj używany w liczbie mnogiej, por. *Ci, którzy odłożyli co nieco na czarną godzinę albo posiadają nieruchomości, zawsze powinni o tym myśleć* (NKJP: Bielecki M., Dziewczyna z Banku Prowincjonalnego S.A., 1997), *Wydaje się, że główną działalnością SD jest właśnie handel nieruchomościami* (NKJP: „Polityka”, nr 2647). W języku ukraińskim wyraz *нерухомість* jest rzeczownikiem *singularia tantum*, por.: *...позивач має у власності нерухомість, що розташована на спірній земельній ділянці...* ([http://vgsu.arbitr.gov.ua/docs/28\\_3235091.html](http://vgsu.arbitr.gov.ua/docs/28_3235091.html)), *Для торгівлі нерухомістю вам буде потрібно тільки офіс* ([http://melnicabiz.com.ua/ideas\\_new2/1\\_biznes\\_torgovlya\\_nedvizhimostju.html](http://melnicabiz.com.ua/ideas_new2/1_biznes_torgovlya_nedvizhimostju.html)).

Liczną grupę wyrazów, które różnią się w języku polskim i ukraińskim pod względem kategorii liczby, stanowią nazwy owoców i warzyw<sup>12</sup>. Większość rzeczowników nazywających owoce i warzywa w języku polskim dla wyrażenia mnogości przybiera postać pluralną, por. *...wybierały się dalej po maliny rosnące koło krzyża i kamienia...* (NKJP: Bator J., Piaskowa Góra, 2009), *Rzeki pełne były ryb i raków, lasy orzechów i grzybów, na błotach zbierano żurawiny* (NKJP: Koral D., Wydiedziczeni, 1997), *To my tu sobie wszystko ustalimy, a mała niech idzie na porzeczeki* (NKJP: Kofta K., Złodziejka pamięci, 1998), *...żona dwadzieścia lat temu podała mu pierogi ze śliwkami zamiast pierogów z wiśniami...* (NKJP: Miłosz Cz., 1977), *I zawsze na koniec roku był tort z truskawkami i galaretką* (NKJP: Musierowicz M., Dziecko piątku, 1993), *Na obiad trzeba zabić królika lub kurę. No i obrać wiadro ziemniaków* (NKJP: „Gazeta Nidzicka”, 05.08.2004), *Kartofle były pomieszane z owocami awokado, a selery prawie położyły się na główkach czosnku* (NKJP: Świdzki J., Słowa obcego, 1998), *Ugotować pokrojone dwie marchewki, pół kilo buraków obranych i pokrojonych...* (NKJP: Grodecka M., Wegetariańskie okruchy, 2007) i in. Pewne nazwy owoców i warzyw jednak występują w tej funkcji w liczbie pojedynczej, por. *Za tydzień będzie można zbierać agrest* (NKJP: Marcinkiewicz P., Świat dla opornych, 1997), *Sok z jarzębiny – zawiera witaminy C, P, K, E...* (NKJP: Malinkiewicz A., Dieta dla umysłu, 2008), *Pani sałatka z kapusty była taka sobie, ja robię lepszą...* (NKJP: Konieczna I.L., Szarlotka z ogryzków, 2006), *Za kilogram cebuli sprzedawcy życzą sobie złotówkę* (NKJP: „Gazeta Krakowska”, 01.04.2005). Z przytoczonych przykładów widać, że funkcjonowanie nazw owoców i warzyw w języku polskim pod względem

<sup>12</sup> O funkcjonowaniu form liczbowych polskich nazw owoców zob. Rogowska 1992; o osobliwościach użycia form liczbowych nazw owoców i jarzyn w języku polskim i rosyjskim zob. Szapkina 1980.

liczby jest dość różnorodne i nie poddaje się raczej ścisłej systematyzacji. W języku ukraińskim mnogość rzeczowników nazywających owoce i warzywa też może być przekazywana w formie liczby mnogiej, por. *Як казав один мій знайомий, подобатися можуть вареники з вишнями* або гарна дівчина (КТУМ: „Україна молода”, 19.01.2011), ...*Роман Стефанюк узявся організувати відповідну сертифікацію дикорослих карпатських ожини, чорниць, суниць, малини як органічної продукції* (КТУМ: „Галичина”), *Підрастають перець, помідори, інша городина* (КТУМ: „Віче”, 2014), *Тим часом за селом Гриць намагався знайти колгоспну схованку з буряками...* (КТУМ: Люко Дашвар, Молоко з кров’ю, 2010) lub liczby pojedynczej, por.: ...*ці люди справді ховаються за продавцями агрусу й торговками у фартухах* (КТУМ: „Дзеркало тижня”, 2016), ...*а от капуста може навіть подешевшати* (КТУМ: „Україна молода”, nr 229).

Українcom uczącym się polskiego użycie poprawnych form polskich wyrazów utrudnia fakt, że w języku ukraińskim mogą występować formy liczby pojedynczej, podczas gdy w polskim – liczby mnogiej, por. *А ото синіє Неситів бір, туди вони ходили по малину* (КТУМ: Мушкетик Ю., Яса, 1987), ...*Рита дістала коробку мерзлої журавлини в цукровій пудрі і кинула декілька бубок на язик...* (КТУМ: Пашковський Є., Безодня, 2005), ...*бігли по вишні й смородину в пришкільний садочок...* (КТУМ: Пашковський Є., Щоденний жезл, 1998–1999), ...*у вільний від уроків час він вирощує картоплю на власному городі?* (КТУМ: „Українська правда”, 22.12.2009), *Проквашувати треба все: гриби, огірки, ...селеру й інші овочі* (КТУМ: „Дзеркало тижня”, 2013). Wymienione przykłady różnic w zakresie liczby powstały na skutek różnego postrzegania rzeczywistości pozajęzykowej, tzn. że te same desygnaty w jednym języku są pojmowane jako ciągle i nazywane za pomocą rzeczowników materialnych (por. pol. *agrest, jarzębina, cebula*, ukr. *малина, смородина, картопля*), w drugim zaś jako nieciągle i nazywane za pomocą rzeczowników przedmiotowych (por. pol. *maliny, porzeczki, ziemniaki*, ukr. *чорниця, суниця, буряки*)<sup>13</sup>.

Oprócz wyrazów pospolitych w języku polskim do grupy *pluralia tantum* zaliczane są niektóre nazwy własne<sup>14</sup>, w tym toponimy, których odpowiedniki w języku ukraińskim mają formę liczby pojedynczej. Są to np. *Czechy – Чехія, Niemcy – Німеччина, Węgry – Угорщина, Włochy – Італія, Chiny*

<sup>13</sup> Sposób określania owoców i warzyw ma wpływ na tworzenie singulatywów od tych nazw. Jeśli w języku polskim forma liczby pojedynczej *ziemniak* i forma liczby mnogiej *ziemniaki* są formami gramatycznymi jednego wyrazu, to w języku ukraińskim wyraz *картоплина* oznaczający nazwę jednostkową jest utworzony od wyrazu *картопля* za pomocą sufiksu, a więc jest osobnym leksemem.

<sup>14</sup> Na temat polskich nazw własnych *pluralia tantum* zob. (Cieślakowa 2007).

– *Kumaï, Indie – Індія*. Dlatego, wprowadzając na zajęciach nazwy krajów, warto akcentować te różnice w celu uniknięcia ewentualnego popełniania błędów przez uczących się Ukraińców.

Przenalizowane w artykule przykłady sygnalizują kilka miejsc, które warto uwzględnić, nauczając języka polskiego w środowisku ukraińskojęzycznym. Pod wpływem języka ukraińskiego uczący się mogą używać niepoprawnych form liczby pojedynczej (nieistniejących lub nieużywanych w tym kontekście) zamiast poprawnych pluralnych, np. *\*hantel* zamiast *hantle*, *zmywać \*naczynie* zamiast *naczynia*, *iść na \*malinę* zamiast *maliny*, a co za tym idzie wybierać nieodpowiedni wzór deklinacyjny, np. *byłam na \*zajęciu* zamiast *zajęciach*, *marzyć o \*Indii* zamiast *Indiach*. Osoby ukraińskojęzyczne mogą błędnie odbierać polskie konteksty z formami liczby, np. *grać na skrzypcach* (na kilku?), *rozmawiać o Czechach* (o mieszkańcach Czech?). Z poprawnym użyciem polskich rzeczowników *pluralia tantum* związane jest zastosowanie odpowiednich wyrazów określających ilość, przede wszystkim liczebników zbiorowych lub wyrazu *para*. Jeśli odpowiednik w języku ukraińskim jest rzeczownikiem dwuliczbowym, to w wypowiedziach uczących się mogą pojawiać się niepoprawne konstrukcje z liczebnikiem głównym, np. *\*dwa zajęcia* zamiast *dwoje zajęć*. Przygotowując więc materiał do zajęć z języka polskiego, należy pamiętać o różnicach w zakresie kategorii liczby rzeczownika, żeby uniknąć popełniania błędów przez osoby ukraińskojęzyczne uczące się języka polskiego.

### Skróty słowników i źródeł

- USJP – *Uniwersalny słownik języka polskiego*. Red. S. Dubisz. T. I–IV. Warszawa 2003.  
ISJP – *Inny słownik języka polskiego*. Red. M. Bańko. T. I–II. Warszawa 2000.  
NSPP – *Nowy słownik poprawnej polszczyzny*. Red. A. Markowski. Warszawa 1999.  
BTCCYM – *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ–Ірпінь 2007.  
LJCCY – *Інтегрована лексикографічна система „Словники України”*. 2007 (wersja elektroniczna 3.1).  
NKJP – Narodowy Korpus Języka Polskiego ([www.nkjp.pl](http://www.nkjp.pl))  
KTUM – Корпус текстів української мови (<http://www.mova.info>)

### Literatura

- Andrzejczuk A. (2007): *(Nie) tylko w liczbie mnogiej. Rozważania o szeroko rozumianych pluralia tantum*. „LingVaria”. T. II, s. 177–188.  
Andrzejczuk A. (2011): *Dwoje urodzin to brzmi dziwnie. Norma językowa dotycząca połączeń rzeczowników pluralia tantum z liczebnikami a jej realizacja w tekstach*. „Język Polski” XCI, nr 4, s. 273–283.

- Chren U. (1989): *Rzeczowniki tzw. singularia tantum w Słowniku języka polskiego PAN pod red. W. Doroszewskiego*. [W:] *Studia z polskiej leksykografii współczesnej*. T. III. Red. Z. Saloni. Wrocław, s. 163–186.
- Cieślíkowa A. (2007): *Pluralia tantum w opisie nazw własnych*. „Prace Filologiczne”. T. LIII, s. 87–91.
- Dyszak A. (2001): *Rzeczowniki i czasowniki defektywne w systemie fleksyjnym współczesnej polszczyzny*. „Bulletin de la Société Polonaise de Linguistique”. T. LVII, s. 141–154.
- Feleszko K. (1980): *Funkcje form kategorii liczby w polskiej grupie imiennej*. Warszawa.
- Grybosiova A. (1988): *Funkcje leksemów liczby mnogiej rzeczownika w języku prasy, radia i telewizji*. [W:] *Wybór tekstów do nauki o języku polskim*. Oprac. W. Gruszczyński, G. Majkowska i H. Satkiewicz. Warszawa, s. 247–254.
- Jadacka H. (2006): *Pluralia tantum w opisie leksykograficznym*. „LingVaria”. T. I, s. 161–169.
- Kaleta Z. (1998): *Zagadnienie liczby mnogiej nazw własnych*. [W:] *Polskie nazwy własne: Encyklopedia*. Red. E. Rzetelska-Feleszko. Warszawa–Kraków, s. 29–31.
- Krawczuk A. (2015): *Wspólne interferencje gramatyczne z języków wschodniosłowiańskich w polszczyźnie mieszkańców Ukrainy, Białorusi, Rosji*. [W:] *Польська мова та полоністика у Східній Європі: минуле і сучасність. Збірник праць з нагоди десятиліття кафедри польської філології Львівського національного університету імені Івана Франка*. Red. I. Bundza, С. Ковалевський, А. Кравчук, О. Сливинський. Київ, s. 374–391.
- Krzyżanowski P. (1988): *Kategoria liczby jako wykładnik odrębności leksykalnej*. „Z polskich studiów slawistycznych. Językoznanstwo”. Seria VII, s. 231–236.
- Liczba, ilość, miara. Materiały Konferencji Naukowej w Jadwisinie 11–13 maja 1972 r.* (1973). Red. Z. Topolińska i M. Grochowski. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk.
- Miturska-Bojanowska J. (2003): *Rosyjskie i polskie rzeczowniki polisemiczne w aspekcie kategorii liczby*. Szczecin.
- Podhajecka M. (2007): *Czy rzeczownik ryzyko wciąż należy do singularia tantum?* „Poradnik Językowy”, z. 2, s. 54–62.
- Rogowska E. (1992): *O formach liczbowych nazw owoców we współczesnej polszczyźnie*. „Język Polski” LXXII, 4–5, s. 265–271.
- Szalkiewicz Ł. (2013): *Singularia tantum w języku polskim. Analiza słownikowo-korpusowa*. Warszawa.
- Szapkina O. (1980): *O osobliwościach użycia form liczby pojedynczej i mnogiej rosyjskich i polskich nazw owoców i jarzyn*. „Poradnik Językowy”, nr 5(378), s. 229–239.
- Szapkina O. (2013): *Do trzech razy sztuka. O kwantytywności w polskim językowym obrazie świata*. „Kwartalnik Polonicum”, nr 13, s. 8–15.
- Безпояско О.К. (1991): *Іменні граматичні категорії*. Київ.
- Бондарко А.В. (1976): *Теория морфологических категорий*. Санкт-Петербург.
- Дегтярев В.И. (1982): *Категория числа в славянских языках*. Ростов-на-Дону.
- Калинина Л.В. (2009): *Существительные конкретные, абстрактные, вещественные, собирательные и их роль в отражении действительности*. „Ученые записки Казанского государственного университета. Гуманитарные науки” Т. 151, кн. 3, s. 240–247.
- Мороз Т.Ю. (2011): *Розряд збірних іменників у контексті категорії числа як вияв семантико-граматичної асиметрії*. „Лінгвістичні дослідження: Зб. наук. праць ХНПУ ім. Г.С. Сковороди” Вип. 32, s. 191–194.
- Мороз Т.Ю. (2015a): *Семантико-граматична асиметрія в системі морфологічної категорії числа абстрактних іменників*. „Одеський лінгвістичний вісник” №15, s. 99–102.
- Мороз Т.Ю. (2015b): *Морфологічна категорія числа іменників: погляди дослідників*. „Лінгвістичні дослідження: Зб. наук. праць ХНПУ ім. Г.С. Сковороди” Вип. 42, s. 52–57.
- Реформатский А.А. (1987): *Число и грамматика*. [W:] *Лингвистика и поэтика*. Red. А.А. Реформатский. Москва, s. 76–87.
- Тамбор И. (2016): *Некоторые употребляющиеся в университетской среде pluralia tantum – семантика, прагматика, структура*. „Исследования по Славянских Языках” 21–1, s. 107–122.

### Summary

The article presents some morphological and semantic peculiarities of the category of number of Polish and Ukrainian nouns. In order to indicate the difficulties in teaching Ukrainian speaking people the category of number Polish plural nouns (mainly *pluralia tantum*, but also contexts of use of dual nouns, e.g. *skrzypce, informacje, maliny, Czechy*) were analyzed, together with their Ukrainian equivalents that are used in the singular (among them there are both *singularia tantum* nouns, and dual nouns, e.g. *скрипка, інформація, малина, Чехія*). Dictionaries of Polish and Ukrainian languages were used as the sources of information, as well as the resources of the National Corpus of Polish and Ukrainian Language Corpus of Texts.



Beata Jarosz  
Lublin  
e-mail: beata.jarosz.1@wp.pl

## O poprawności przewodników metodycznych do nauczania języka polskiego (normatywnie)

### About the correctness of methodical guides for teaching Polish (normative claims)

The article discusses some issues related to correctness (in the area of orthography, punctuation, inflections, vocabulary, phraseology, syntax and stylistics) of teaching guides including lesson for Polish. The presented characterizations are a diagnostic assessment of the levels of publications, which can be of practical utility for teachers. The analysis ends with solution proposals, which could address the need for an improved correctness of such guidance materials.

**Słowa kluczowe:** językoznawstwo normatywne, kultura języka, poprawność językowa, przewodnik metodyczny, dydaktyka języka polskiego

**Key words:** normative linguistics, culture of language, correctness, teacher's guide, didactics of Polish language

### 1. Uwagi wstępne

Skuteczność wszelkiej edukacji zależy od wielu czynników. Jednym z nich jest bez wątpienia właściwe zaplanowanie sekwencji działań, których skutkiem ma być przyrost wiedzy, umiejętności czy kompetencji (społecznych, interpersonalnych, komunikacyjnych, emocjonalnych itd.) ucznia. Obserwowalnymi i sprawdzalnymi efektami projektowania procesu dydaktycznego są zarówno program nauczania oparty na podstawie programowej, jak i scenariusz pojedynczych zajęć. Ów konspekt<sup>1</sup> to „podobizna konkretnego”

---

<sup>1</sup> O nietożsamości pojęć *scenariusz lekcji*, *konspekt lekcji*, *projekt lekcji* pisały m.in. Bożena Chrzastowska (2003) czy Aleksandra Wachowiak (2011/2012). Terminy te odnoszą się – z jednej strony – do schematycznego wyliczenia planowanych działań, a z drugiej – do szczegółowego wykazu zadań zalecanych do realizacji, a nawet dialogów, które miałyby (mogłyby) pojawić się na lekcji. W niniejszym tekście wymienione określenia używam

(Kotarbiński 1960: 119; por. Kant 2003), narzędzie pozwalające nauczycielowi na właściwe przygotowanie się do lekcji, umożliwiając „rytmiczne przechodzenie od jednego etapu do drugiego, zapobiegając chaosowi i stracie czasu” (Nagajowa 1995: 55–59; por. Ochenduszko 1997; Pólturzycki 1999; Bortnowski 2005). Dzięki niemu złożony i długofalowy proces kształcenia może (i powinien) być realizowany w sposób sprawny i możliwie najbardziej efektywny. Scenariusz zawiera informacje o celowości i warunkach realizacji uporządkowanych działań dydaktycznych, o rolach, w jakie mają wchodzić poszczególni uczestnicy lekcji, oraz o tym, co należy przygotować, zanim zadzwoni dzwonek (np. Jaworski 1991; Grodzka-Borowska 2005).

Wydawnictwa oferują całe serie przewodników metodycznych i zbiorów scenariuszy lekcji, w których znajdują się omówienia poszczególnych zagadnień językowych oraz kulturowo-literackich, analizy i interpretacje utworów z listy lektur określonej w zaleceniach ministerialnych. Publikacje te zawierają również wiele wskazówek mających na celu upowszechnianie dobrych praktyk dydaktycznych, pomoc w osiąganiu efektów kształcenia, w urozmaicaniu szkolnej edukacji poprzez wykorzystanie interesujących kontekstów, ciekawych metod nauczania czy twórczych zadań, co ma nie tylko rozwijać, ale i inspirować samego nauczyciela<sup>2</sup>. Tego typu opracowania mają zatem wielką wartość i winny być przemyślane, wartościowe merytorycznie i metodycznie, obfitujące w nieszablonowe rozwiązania, bezbłędne, a zatem – krótko mówiąc – przygotowane w sposób niezwykle staranny, wszak „przygotowanie lekcji jest jednym z zasadniczych warunków jej właściwego przeprowadzenia” (Kupisiewicz 1995: 247). Obserwacja i analiza losowo wybranych zbiorów obnaża jednak wyraźnie dostrzegalne niedoskonałości.

Najpoważniejszymi usterkami w przewodnikach i zbiorach konspektów są nieprawidłowości metodyczne, nieprecyzyjnie sformułowane lub nieadekwatne do problematyki zajęć cele lekcji, sztamkowe tematy, niewłaściwie dobrane lub źle nazwane metody i techniki nauczania, a także brak zgodności informacji pojawiających się w części wstępnej z tym, co zaplanowano w przebiegu zajęć<sup>3</sup> (np. Bortnowski 1978; Chrzastowska 2003; por. Zeman 2013). Projekty te nie spełniają zatem wymagań stawianych wszelkim planom, które winny być m.in. celowe, wykonalne, racjonalne, skuteczne

---

wymiennie z uwagi na wykorzystanie w badaniach zarówno skrótowych, jak i drobiazgowych materiałów dydaktycznych.

<sup>2</sup> Szczególnie cenne są w tych publikacjach propozycje integracji treści z różnych dziedzin nauki (przykładowo włączanie w proces kształcenia polonistycznego zagadnień z zakresu filozofii, historii czy historii sztuki) oraz nawiązania intertekstualne.

<sup>3</sup> Tego typu nieprawidłowości staną się przedmiotem opisu w odrębnym opracowaniu.



i wewnętrznie spójne (por. Niemierko 1999: 62). Co gorsza, uchybienia pojawiają się już w samej warstwie językowej, co razi szczególnie w przypadku przewodników polonistycznych<sup>4</sup>.

## 2. Cel i zakres badań

W niniejszym tekście przedstawię najczęstsze błędy zewnętrznojęzykowe i wewnętrznojęzykowe pojawiające się w przewodnikach metodycznych oraz zbiorach scenariuszy lekcji przeznaczonych do realizacji w ramach kształcenia polonistycznego<sup>5</sup>. Prezentacja i klasyfikacja<sup>6</sup> wyekscerpowanych zapisów wykraczających poza normy poprawnościowe doprowadzi do diagnozy poziomu językowego prac tego typu. Całość rozważań zwieńczy wskazanie konsekwencji wykorzystania niedoskonałych językowo opracowań w praktyce szkolnej, a także propozycje rozwiązań mogących przyczynić się do zapobiegania wprowadzaniu na rynek wydawniczy niedopracowanych publikacji dydaktycznych.

Ze względu na to, że moim celem jest zwrócenie uwagi na problem językowej wadliwości polonistycznych przewodników metodycznych, nie zaś kompleksowa analiza wszystkich prac tego typu, zdecydowałam o losowym wyborze reprezentatywnego zbioru<sup>7</sup>. Spośród piętnastu zgromadzonych pozycji mających pomóc polonistom w nauczaniu na różnych etapach kształcenia jedynie pięć prac nie stało się źródłem przykładów w niniejszym tekście. Co prawda pojawiały się w nich sporadyczne, drobne potknięcia, ale nie prowadzą one do dwuznaczności, nie powodują zawilości, więc można je uznać za zwykłe usterki. Ostatecznie przywoływane w toku wywodu

<sup>4</sup> Wprawdzie wśród cech dobrego planu nie wskazano językowej poprawności, ale być może zakładano, że bezbłądność jest w tym przypadku oczywista.

<sup>5</sup> Wiele jest opracowań na temat błędów popełnianych przez uczniów (np. Saloni 1971; Synowiec 1994) czy nauczycieli (m.in. Kowalikowa 1995; Krzyżyk, Synowiec 2011), a nieliczne są prace dotyczące nieprawidłowości w podręcznikach szkolnych (np. Gąsiorek 1990). Znamienne jednak, że (najprawdopodobniej) nie zwrócono dotychczas uwagi na językową wadliwość przewodników metodycznych – mimo starań nie natrafiłam na choćby szkic poświęcony tej problematyce.

<sup>6</sup> Odnalezione usterki grupuję zgodnie z klasyczną już propozycją Andrzeja Markowskiego (2006: 56–60).

<sup>7</sup> Dobierałam przewodniki, kierując się wyłącznie ich tematyką. Po natrafieniu na daną publikację automatycznie włączałam ją do zbioru, nie dokonując wstępnego przeglądu zawartości. Ostatecznie w taki sposób skompletowałam 15 publikacji wydanych w różnych latach (2000 [2], 2001 [2], 2002 [2], 2003 [1], 2004 [2], 2008 [1], 2009 [1], 2010 [1], 2011 [2], 2013 [1]) nakładem wydawnictw: OPERON [3], Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne [2], Wydawnictwo JUKA [2], Mac Edukacja [2], Nowa Era [1], Oficyna Wydawnicza „Impuls” [1], Oficyna Edukacyjna [1], Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP [1], Publisher – INNOWACJE [1], Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej [1].

nieprawidłowości pochodzą z dziesięciu zbiorów wydanych w latach 2000–2013<sup>8</sup>. Mam świadomość, że opracowano je w momencie funkcjonowania uchylonych już dziś podstaw programowych, jednak fakt ten nie uzasadnia przemilczania ich jakości. Pomimo zmian narzuconych ministerialnym rozporządzeniem nauczyciele wciąż mogą przecież korzystać z tych przewodników w poszukiwaniu inspirujących i ciekawych rozwiązań dydaktycznych.

### 3. Błędy zewnętrznojęzykowe

Pierwszą kategorię nieprawidłowości stanowią – według klasyfikacji (nie tylko) Andrzeja Markowskiego (2006) – usterki zapisu wynikające z nieprzestrzegania reguł ortograficznych i interpunkcyjnych, które omawiam poniżej. W tej grupie błędów należałoby również sytuować niewskazywane przez wspomnianego lingwistę przypadki notowania niepotrzebnych słów (*Różne widzenie początków świata i człowieka świata* [?] w *źródłach kultury europejskiej*<sup>9</sup> [VII]) oraz opuszczania członów nieraz niezbędnych do prawidłowego odczytania wypowiedzi (*miejsce, w którym toczy* [się] *życie bohaterów utworu* [VII]). Usterkami zapisu są także tzw. literówki, które na ogół są łatwo dostrzegalne i odbiorca zwykle traktuje je jako „potknięcia klawiatury” (*treść klasyczna* [I], *językowi francuskim* [I], *stad zam. stąd* [I], *wskazać na różne* [I], *wyboru* [I], *racą zam. tracą* [IV], *buło zam. było* [V], *taż zam. też* [VI]). Część z nieprawidłowości mieszczących się w tej kategorii ociera się jednak o błędy rzeczowe, które mogą przyczyniać się do powielania niewłaściwych wzorców. Egzemplifikację stanowią tutaj imiona lub nazwiska twórców zapisane z pominięciem niektórych liter (*Wiliama Blake’a* [VII] zam. *Williama*) lub właściwych znaków diakrytycznych (*Rene Girard* zam. *René* [VII] czy *Lumiere* zam. *Lumière* [IV]). Mowa tutaj również o formach obcojęzycznych, jak choćby łacińskich i greckich (*res geste* zam. *res gestae* [I], *ascesis* zam. *askezis* [I]) czy francuskich (*fin de siecle* zam. *fin de siècle* [X]). Innym przykładem może być zapisanie jednej z najbardziej

<sup>8</sup> Zdecydowałam o niepodawaniu adresów bibliograficznych publikacji, które znalazły się w próbie badawczej. Moim celem jest bowiem przedstawienie problemu, nie zaś krytyka konkretnych autorów czy wydawnictw. Niemniej postanowiłam zastosować pewien system oznaczeń – wszystkie przywoływane w tekście przykłady opatruję umieszczoną w nawiasie cyfrą rzymską odpowiadającą konkretnemu przewodnikowi. Szczegółowe informacje dotyczące poszczególnych pozycji przechowuję w archiwum.

<sup>9</sup> Sformułowania wyekscerpowane z przewodników metodycznych podaję w pisowni oryginalnej. Nie poprzedzam ich ani gwiazdką, którą zwyczajowo sygnalizuje się w pracach lingwistycznych niepoprawność sformułowania, ani skrótami *np.* czy *m.in.*, pomimo iż w analizowanych publikacjach jest więcej przykładów wyczerpujących znamiona danego rodzaju błędu.

znanych kwestii Antygony w brzmieniu: *Współkochać przyszłam, nie współnienawidzieć* [IV]. W przekładzie choćby Kazimierza Morawskiego forma drugiego bezokolicznika ma zgoła inną postać: *wspólnienawidzić* (Sofokles 1999: 27). Zdanie to pojawia się dwukrotnie w konspekcie lekcji właśnie w takiej postaci, jednak być może jest to efekt mechanicznego powielenia, a nie dowód niekompetencji autora<sup>10</sup>.

### 3.1. Błędy ortograficzne

W analizowanych przewodnikach metodycznych nie pojawiają się rażące błędy ortograficzne. Autorzy respektują zasady notacji skrótowców, wyrazów z *u-ó*, *rz-ż*, *ch-h* czy form wymagających zastosowania wielkiej litery. Niestety, dość często zdarzają się przypadki naruszenia norm w zakresie pisowni łącznej *nie* z przymiotnikami (*nie mniejszą* [I], *nie skrepowana* [V]) czy imiesłowami przymiotnikowymi czynnymi (*nie liczący się* [IV], *nie podlegający* [V]). Co więcej, odnalazłam również formy, w których prefiksy *mini-* oraz *super-* nie zostały dołączone do wyrazu bazowego, a zostały od niego odseparowane odstępem lub łącznikiem, np. *mini wykład* [I], *super-heros* [IV] (por. Polański, Skudrzyk 2000; Kubiak-Sokół 2008). Ostatnią z przywołanych jednostek można ponadto uznać za hiperboliczną czy wręcz quasi-pleonastyczną. Człon *super-* odnosi się do rzeczy, które mają najwyższą jakość, lub osób przewyższających innych w jakimś zakresie. Odnotowałam również inne przykłady notacji odbiegającej od obowiązujących wzorców, tj. zastosowanie dywizu w pisanim łącznie rzeczowniku *pop-kultura* [IV] oraz w zespoleniu dwóch oddzielnych komponentów *mass-media* [IV], a także pominięcie łącznika w formach *stop klatka* [VI] czy *[romans] niby osób* [VII].

### 3.2. Błędy interpunkcyjne

Drugą podkategorię usterek zewnętrznojęzykowych stanowią błędy interpunkcyjne, licznie pojawiające się nie tylko w poddanych analizie przewodnikach metodycznych, ale też w całym piśmiennictwie naukowym i popularnonaukowym (Godyń 1999). Nieprawidłowości te mają trojaki charakter i obejmują: pominięcie znaku przestankowego, postawienie go w niewłaściwym miejscu lub użycie innego znaku, niż jest wymagany w danym miejscu.

Pierwszy typ naruszeń stanowią – jak wspomniałam – przypadki, w których nie zanotowano wymaganego normami przecinka przed wprowa-

---

<sup>10</sup> Zdaję sobie sprawę, że przywołany przykład pasowałby również do innych kategorii usterek. Przyjmuję jednak, że błąd jest efektem niedokładności w notowaniu wyrazów.

dzającymi zdanie składowe spójnikami, takimi jak: *co* (*Czy wiesz co znaczy, gdy* [II]), *a* (*odkrywania a następnie wyolbrzymiania* [IV]), *który* (*Pomysły które kiedyś* [IV]), *niż* (*zadanie jest trudniejsze niż przypuszczaliśmy* [VI]), *jaki* (*prawidłowości jakie rządzą budową wyrazów* [VIII]). Ten sam znak interpunkcyjny często pomija się również w konstrukcjach typu *zarówno... jak i* (*zarówno wiersz jak i obraz* [IV]), *nie tyle... ile* (*nie tyle jego brzydota ile to, że było niepodobne do innych* [IV]) oraz w wypowiedzeniach wielokrotnie złożonych zawierających człon z imiesłowem przysłówkowym czynnym (*Omawiając z uczniami utwór Sofoklesa trzeba zwrócić uwagę na następujące zagadnienia* [IV]). Zdarzają się też przypadki niewydziałania przecinkami jednego ze zdań podrzędnych ([o myśleniu magicznym:] *to, co mieściło się w górze, było dobre [...], to co na dole było złe* [VII]).

Mniej liczne są natomiast sytuacje postawienia nieuzasadnionego normami przecinka przed spójnikami typu: *jako* (*roli twórcy, jako kreatora* [IV]), *czy* (*z zakresu techniki, sztuki, czy też informatyki* [IV]), *lub* wprowadzającym alternatywę (*poznanie budowy wyrazu, lub utrwalenie terminów z zakresu słowotwórstwa* [II]), a także przed *i* w wyliczeniach (*baśni, legend, i opowieści* [VII]) oraz w skrótach (*itd.* [I]; *itp.* [IX]). Ten sam znak przestankowy pojawia się ponadto przed cząstkami *niż* oraz *a* łączącymi elementy porównywane ze sobą, jak w sformułowaniach: *ważniejsze, niż wyznaczenie miłosne* [V]; *wskazuje związki między tragedią w świecie antycznym, a tragediami w świecie współczesnym* [IV]<sup>11</sup>. Niezgodnie z obowiązującymi zasadami autorzy stawiają również przecinki przed przyimkami typu *dla* poprzedzającym informację o celu (*Urszulka została nazwana słowiczkiem, dla podkreślenia jej niewinności* [I]), a czasem notują je w zupełnie przypadkowych, nieuzasadnionych żadnymi względami miejscach, jak w zdaniach: *poddany licznym próbom celem, sprawdzenia uczciwości* [I]; *odczytanie przez nauczyciela, utworu T. Różewicza* [IV]; *Był nauczycielem, rysunków w gimnazjum w Drohobyczu* [IV]; *Na podsumowanie lekcji, zadaj uczniom pytania* [VI].

Dodatkowo w omawianej kategorii błędów zapisu należałoby sytuować nieuzasadnione stosowanie cudzysłowu. W jednym z przewodników znalazłam zapis „*burza mózgow*” [IV] odnoszący się do techniki skojarzeniowej, która ma zostać zastosowana na lekcji. Niestety nie wiadomo, dlaczego autor użył cudzysłowu służącego (nie tylko) w edytorstwie polskim m.in. do wyodrębniania cytatów, form użytych w znaczeniu innym niż podstawowe,

<sup>11</sup> Trzeba dodać, że ostatni z przywołanych wyimków, w którym wyrażono jeden z celów lekcji, jest niejednoznaczny wskutek zastosowania formy liczby mnogiej – *tragediami*. Wyraz ten może bowiem w przywołanym kontekście oznaczać zarówno nieszczęście, jak i gatunek literacki.

a także do oznaczania pseudonimów lub sygnalizowania ironiczności, metaforyczności (np. Podracki 1994: 35–35).

Z kolei przypadki zastosowania niewłaściwego znaku przestankowego w przewodnikach metodycznych są sporadyczne i obejmują użycie kropki zamiast dywizu w sformułowaniach typu *40.dniowa* [VII] (por. Kubiak-Sokół 2007: 81) lub półpauzy w miejscu przecinka, jak choćby w temacie lekcji: *Wielkie Dionizje – czyli jak rodziła się tragedia grecka* [IV].

## 4. Błędy wewnętrznojęzykowe

Drugą kategorię usterek zawierającą błędy systemowe (językowe) i stylistyczne (użycia) stanowią nieprawidłowości wynikające z nierespektowania zasad odmiany, łączenia i tworzenia wyrazów (zob. Markowski 2006). Frekwencja tego typu mankamentów w analizowanych przewodnikach jest nadspodziewanie wysoka, choć niektóre rodzaje pomyłek są liczniej reprezentowane (błędy słownikowe, składniowe, stylistyczne), a innych w ogóle nie odnotowałam (usterki słowotwórcze).

### 4.1. Błędy systemowe

Wśród błędów systemowych odnalezionych w zgromadzonych publikacjach mających pomóc nauczycielowi w kształceniu polonistycznym znajdują się nieprawidłowości o charakterze fleksyjnym, składniowym, słownikowym (wyrazowym) i frazeologicznym. Pierwszy ze wskazanych zbiorów jest najskromniejszy. Nie dostrzegłam w analizowanych pracach leksemów odmienionych według nieodpowiedniego wzorca lub zawierających niepoprawną końcówkę. Pojawiły się natomiast przypadki wyboru niewłaściwego tematu fleksyjnego (*zadawała* [X]) oraz pozostawienia w formie mianownikowej imion i nazwisk (zwłaszcza francuskich), które posiadają określony paradigmat odmiany (por. np. Markowski 2004: 1612 i n.; Kubiak-Sokół 2008: 189 i n.). Chodziłoby tutaj m.in. o zapisy odnoszące się do pisarzy oraz postaci literackich lub komiksowych, np. *pióra Michela de Montaigne* [I], *powieści Verne* [IV], *Charlesa Perrault* [V], *Hansa Christian (Andersena)* [V], *losy Kajko, Kokosza i Milusia* [VI].

O ile usterki fleksyjne są nieliczne, o tyle zbiór błędów syntaktycznych jest zdecydowanie obszerniejszy i obejmuje wszystkie możliwe podtypy. Autorzy omawianych publikacji naruszają bowiem zasady łączenia wyrazów w zakresie związków zgody i rzędu, nie dostosowując formy co do wymaganych kontekstem parametrów, tj. liczby (*starożytna i Herberta wersja mitu* [I]; *związane ze zmysłem wzroku i słuchu* [X]), rodzaju (*poprosz dzieci, aby*

określili [VI]; uczniowie powinni [VII]), przypadku (*w klasie nie może być hałas* [II]) czy części mowy (*polecić ułożyć go z rozsypanki* [V]). Zdarzają się również (wcale nie sporadyczne) sytuacje użycia niewłaściwych przyimków i wyrażeń przyimkowych (m.in. *pobudzenie czytelnika do wrażliwości* [I]; *nieszczęśliwa z niespełnionej miłości* [I]; *poproś uczniów do wykonania* [IV]). Najczęstsze są jednak niepoprawne skróty składniowe, w których nie zostały formalnie dostosowane do siebie liczebnik z rzeczownikiem (*podaje jeden lub dwa przykłady* [I]) czy czasownik z rzeczownikiem ([*cel lekcji:*] *rozumie i używa pojęć* [IV]). Niekiedy tego typu usterki mogą skutkować poważnymi kłopotami w dekodowaniu znaczenia. Wypowiedzenie *Dualizm Pascala i Kartezjusza będzie mieć swoje odbicie w poglądach na świat ludzi XVII wieku i epok późniejszych* [III], w którym podmiot i orzeczenie mają formę liczby pojedynczej, może zrodzić w głowie początkującego polonisty wątpliwości interpretacyjne. Czy Pascal i Kartezjusz stworzyli teorię dualistyczną wspólnie? Czy też ich koncepcje powstały niezależnie, ale mają zbieżne punkty? A może wreszcie omyłkowo zastosowano *singularis*, bowiem chodzi o „dwa dualizmy”? W tym przypadku, aby wyeliminować wieloznaczność, wystarczyłoby dokonać drobnej korekty, nadając początkowi zdania chociażby taką postać: *Koncepcje dualizmu według Pascala i Kartezjusza...* Jak natomiast rozumieć wypowiedzenie *Symbole, ich wieloznaczność, są potrzebne do odczytywania świata nie tylko dawniej, ale i współcześnie* [VII]? Czy chodzi o moment, w którym odbywa się opis uniwersum, czy też o „wiek” samego świata? A może chodzi o to, że dziś, podobnie jak w innych epokach, ludzie potrzebują symboli do odczytywania sensu otaczających ich zjawisk? Tutaj niestety trudno udzielić jednoznacznej odpowiedzi.

W zakresie usterek składniowych sytuować należy (również licznie reprezentowane w zgromadzonych przewodnikach) sformułowania niepoprawne pod względem szyku, który – choć swobodny w językach flekcyjnych – winien spełniać pewne zwyczajowo przyjęte reguły (zob. np. Szober 1959; Śliwiński 1982; Saloni, Świdziński 1985; Buttler [et al.] 1987). Oczywiście ze względów stylistycznych czy ekspresyjnych kolejność członów może być nietypowa (Duszak 1986), jednak niektóre odstępstwa w tym zakresie mogą skutkować poważnymi utrudnieniami w interpretacji zdania, a wówczas są one po prostu niedopuszczalne (por. Zawilska 1997). Wśród tego typu uchybień należałoby sytuować m.in. separowanie przydawki przymiotnej od wyrazu określanego, z którym łączy go związek zgody (*Młodość wybiera ambitną i oryginalną dla ekspresji własnych myśli formę eseju* [I]), stawia-

nie zaimka zwrotnego w pozycji finalnej<sup>12</sup> (*które zachowania [...] podobają im się* [VI]) czy okolicznika sposobu między orzeczeniem a określającą go partykułą przeczącą (*wcale nie feministycznie podchodzi do tematu* [I]). Niekiedy autorzy w niewłaściwych miejscach lokalizują również składniki spójników złożonych. Przykładem może być wypowiedzenie *Pozwoli to swobodnie a jednocześnie z należytą uwagą odnieść się zarówno do fragmentu utworu, jak też efektywnie wykorzystać informacje pozaliterackie* [IV], w którym człon *zarówno* powinien znaleźć się przed bezokolicznikiem. Liczne są także inne konstrukcje, w których nietypowe usytuowanie wyrazów zaburza harmonię. Trudno wszak uznać za płynne choćby takie wyimki: *dwa obok siebie prowadzone monologi* [I]; [o tragedii *Antygona*.:] *Powstało wiele do niej nawiązań oraz kontynuacji* [IV]; [o neologizmach.:] *Mimo braku ich w życiu i słownikach...* [IV]).

Jak wspomniałam, naruszenia w zakresie szyku mogą powodować poważne kłopoty interpretacyjne. Czego (i od kogo) miał się dowiedzieć bohater dzieł Sofoklesa, skoro autor przewodnika formułuje następujące zdanie: *Przewodnik Chóru radzi Edypowi, aby zapytał o przeszłość wieszca Tyrezjasza* [VII]? Czy Edyp miał ustalić dotychczasowe losy wróżbity, czy też uzyskać od niego informacje o czyichś (a może swoich?) doświadczeniach?

Ponadto wśród usterek składniowych sytuować należy rzadko spotykane w skompletowanych pracach zapożyczenia składniowe (*Wypowiedź literacka, która zdaje się być popisem erudycyjnym* [IV]) oraz wypowiedzenia z niepoprawnie użytym imiesłowowym równoważnikiem zdania (*tworząc, by cieszyć przyjaciół* [III]).

Kolejną, chyba najliczniejszą grupę nieprawidłowości pojawiających się w polonistycznych przewodnikach metodycznych stanowią błędy słownikowe (wyrazowe), które polegają – najogólniej rzecz ujmując – na wyborze leksemu nieadekwatnego do kontekstu lub też na łączeniu słów semantycznie do siebie niepasujących. Co zaskakujące, autorom analizowanych publikacji zdarza się konstruowanie sformułowań zawierających wyrazy, których znaczenie w danym otoczeniu językowym znacznie odbiega od zwyczajowo mu przypisywanego. Przykładami niech będą chociażby wyrażenia *piękna politura obrzędu pogrzebowego* [I] czy *donatorzy (tzw. pomocnicy głównego bohatera)* [I], w których rzeczowniki *politura* i *donator* pojawiły się z bliżej nieokreślonych przyczyn. Nie wiadomo wszak, jak do ceremonii grzebania ciała ma się preparat stosowany w meblarstwie (np. Dunaj 2007: 487), ani

<sup>12</sup> Tego typu nieprawidłowość wynika z przypisywania pod wpływem języka rosyjskiego zaimkowi *się* niezmiennej pozycji względem czasownika (zob. Jodłowski 1976; Zawilska 1997; por. Kubiak-Sokół 2007: 257).

dłaczego ofiarodawca, darczyńca, fundator ma być równoznaczny z pomocnikiem (zob. Dubisz 2003 [1]: 658). Innym przykładem zastosowania słowa w niewłaściwym znaczeniu jest użycie terminu *interdyscyplinarność* i form od niego pochodnych w wyimkach: *Interdyscyplinarny charakter wierszy (tematyka korespondująca z innymi dziedzinami sztuki)* [I], *całościowe spojrzenie na literaturę, myślenie konkretami i nawiązaniami, uwzględnienie korespondencji sztuk (tzw. interdyscyplinarności)* [I]. W przywołanych sformułowaniach usterka leksykalna wyczerpuje znamiona poważnego błędu rzeczowego. Intedyscyplinarność to – najogólniej rzecz ujmując – łączenie zagadnień pochodzących z różnych dziedzin nauki, rozmaitych metodologii, technik badawczych (np. Dubisz 2003 [1]: 1228), nie zaś powiązania (głównie tematyczne) między różnymi dziełami sztuki. Tego typu związki określa się mianem *intertekstualności*. Można przyjąć (na korzyść autora), że omawiana nieprawidłowość jest efektem pomieszania terminów podobnych brzmieniowo i formalnie. Takie mylenie słów zdarzało się twórcom tekstów metodycznych kilkakrotnie, o czym świadczą zapisy typu: *formistyczna (lub strukturalna) analiza dzieła* [I], *zachowania preferowane w tekstach renesansowych* [III]. W tych fragmentach piszący powinni raczej użyć leksemów: *formalny*, bowiem przymiotnik *formistyczny* utworzony został od nazwy jednego z kierunków w sztuce (np. Dubisz 2003 [1]: 931), oraz *propagowany*, bo zachowania *preferować* mogą autorzy, a nie ich dzieła. Innym przykładem w tej kategorii nieprawidłowości może być wyrażenie *inspiratorka miłości i wyznań miłosnych Romea* [I]. Można dyskutować, jaki wyraz powinien zastąpić w tym wyimku rzeczownik oznaczający osobę podsuwającą pomysł, sugerującą, będącą impulsem do działania (np. Markowski 2004: 343), który raczej nie jest odpowiedni w odniesieniu do bohaterki dramatu Szekspira.

Sporą grupę błędów leksykalnych stanowią naruszenia w zakresie łączliwości (por. np. Mędak 2011). Przykładami niech będą sformułowania: *wynieść z gimnazjum dość szeroką znajomość* [VII] (zam. *wiedzę*); *przydać rodzicom miano* [VII] (zam. *nadać*); *z wiedzy, którą uzyskaliście na lekcjach* [VII] (zam. *zdobyliście*); *opanowanie na pamięć* [VIII] (zam. *nauczenie się*) (np. Dubisz 2003 [2]; Markowski 2004). Niekiedy usterki tego typu mogą być rezultatem niewłaściwych skrótów składniowych, jak w sformułowaniu *jechać dyliżansem pocztowym i promem* [V], z którego wynika, że wodnym środkiem lokomocji nie płynie się, a jedzie.

W efekcie niepoprawnego łączenia słów powstają pleonazmy, których w zgromadzonych publikacjach również nie brakuje. Autorzy piszą o *introwertyku zamkniętym w sobie* [I], *genezie powstania*<sup>13</sup> [III], *osobie pi-*

<sup>13</sup> Dodam, że autorowi nie chodziło o konflikt zbrojny.



*lota* [V], *osobie podmiotu* [X], *fantastycznych marzeniach* [VIII] czy *terminie językowym*<sup>14</sup> [I], powtarzając w członie określającym tę samą treść (por. Buttler 1978). Zdarzają się ponadto tautologie, czyli współrzędne zestawienia wyrazów lub większych struktur o identycznym znaczeniu, typu: *istotne i ważne dla idei* [VII]; *rządzi nim [życiem] traf i przypadek* [VII]; *problem [...] jest wiecznie aktualny i będzie istniał do końca trwania ludzkości* [VII]; *jest bardzo przystojny i wyjątkowo urodziwy* [X].

Wydawałoby się, że w związku z dbałością autorów o styl wypowiedzi, nie znajdziemy w przewodnikach sformułowań slangowych ani słów modnych, nadużywanych zwłaszcza w mediach. I rzeczywiście, nie zanotowałam tego typu form. Dostrzegłam jednak nowy wyraz-wytrych pojawiający się w różnych kontekstach, zastępujący szereg leksemów, które z powodzeniem można byłoby użyć w danym miejscu. Mam tu na myśli czasownik *ukazać* występujący chociażby w takich sformułowaniach: *Próbujemy ustalić, czemu służyły misteria w starożytności oraz ukazać ich związek ze współczesnymi obrzędami, np. dożynkami* [IV]; *Lektura utworów H.Ch. Andersena [...] ukazuje rozmaite relacje między ludźmi* [V]; *Lekcję rozpoczynamy od swobodnych wypowiedzi uczniów ukazujących, jak rozumieją słowo „pamiętnik”* [IX]. Przywołane przykłady dowodzą, że wspomniane *verbum*, opatrywane w słownikach kwalifikatorami *książkowy* (Markowski 2004: 1229) lub *rzadki* (Dunaj 2007: 737), zastępuje – zgodnie zresztą ze swym znaczeniem słownikowym – cały szereg słów: *pokazać, wykazać, charakteryzować, opisać, przedstawiać, ilustrować* itd.

W przewodnikach metodycznych, które znalazły się w próbie badawczej, stosunkowo niewiele jest błędów frazeologicznych, które na ogół mają charakter modyfikacji wymieniających (por. Bąba 1986: 22–29). Przykładem niech będzie zespolenie *szczęśliwi czasu nie mierzą* [I], w którym zastąpiono czasownik *liczyć* w formie osobowej. Rzadkie są natomiast innowacje regulujące polegające na zmianie postaci gramatycznej składnika, które reprezentuje zespolenie *kląć jak szewcy* [I]. W grupie usterek frazeologicznych sytuować wypada również sformułowanie *uważany potocznie za twórcę* [I], które powinno raczej przyjąć postać utrwalonego w polszczyźnie wyrażenia *powszechnie uważany za...* (por. Dubisz 2003 [3]: 474).

Sporadycznie zdarzają się przypadki nieumiejętnego użycia spetryfikowanych konstrukcji słownych, które pod wpływem kontekstu ulegają defrazeologizacji. W projekcie metodycznym poświęconym omówieniu opowiadania *Noelka* Małgorzaty Musierowicz pojawia się zdanie: *Uczniowie*

<sup>14</sup> W tym przypadku błąd mógł powstać wskutek wyboru niewłaściwego przymiotnika – *językowy zam. językoznawczy*.

powinni dojść do wniosku, że nastrój Bożego Narodzenia sprzyja ludzkim odruchom [IV]. Mamy tutaj oczywiście nawiązanie do ustabilizowanego w języku polskim zwrotu *mieć ludzkie odruchy*, jednak sposób sformułowania zdania może budzić wątpliwości, czy chodzi o dobre postępowanie czy też o reakcje organizmu (por. Dubisz 2003 [3]: 1174). Niekiedy nawet utrwalone w polszczyźnie połączenia ulegają w tekstach całkowitej degradacji. Przykładem może być zdanie informujące, że płynące z utworu wnioski *mówią o losie, człowiek nie jest jego panem* [VII]. Ewidentne jest tutaj nawiązanie do przysłowia *Każdy jest kowalem swojego losu* (Kłosińska, Sobol, Stankiewicz 2005: 185), jednak nie tylko zastąpiono poszczególne wyrazy, modyfikując znaczenie całości (*każdy* → *człowiek*; *kowalem* → *panem*; *swojego* → *jego*), ale też zmieniono ich szyk i formę gramatyczną (*losu* → *losie*). Podobnie trzeba rozpatrywać wypowiedzenie *Z jakim przestajesz, takim się stajesz* [IV] będące poważną transformacją innej znanej paremii, która w wersji oryginalnej brzmi *Kto z kim przestaje, takim się staje* (Kłosińska, Sobol, Stankiewicz 2005: 416).

## 4.2. Błędy stylistyczne

Grupa błędów stylistycznych wyekscerpowanych ze zgromadzonych publikacji stanowi obok usterek wyrazowych jedną z najliczniejszych i pomijam tutaj przypadki powtórzeń. Sformułowań, w których nie zostały zachowane zasady jasności, prostoty i zwięzłości, jest niestety wiele w analizowanych pracach. Czy można wszak uznać za jednoznaczne, nierodzące interpretacyjnych dylematów wyrażenie: *stylizacja – sztuczny zabieg literacki* [I]? Co miał na myśli autor, pisząc, że *Salome to również częsty motyw inspiracji w sztuce i poezji przełomu XIX i XX wieku* [I] – to, że wspomniana postać była dla artystów impulsem do tworzenia, muzą, a może tematem ich dzieł? Z kolei w zdaniu *uczeń rozumie potrzebę stosowania związków frazeologicznych celem bogacenia języka* [IV] chodzi o rozwijanie idiolektu młodego człowieka czy polszczyzny w ogóle? Jaka jest różnica semantyczna między *rozwijaniem* a *doskonaleniem*, skoro czytamy o *rozwijaniu doskonalenia pracy z tekstem* [VII]? Czym charakteryzują się *filozofia statycznej vegetacji ziemiańskiej* [I] i *środowisko [...] wiekowe* [I]? Na czym polegają *ćwiczenia zapoznające praktycznie z zagadnieniem* [VII]? I wreszcie jakim rodzajem sprawności jest *umiejętność analizy wyciągania wniosków* [VII]? Takie pytania niestety można mnożyć.

Usterki stylistyczne wynikają często ze skrótów myślowych, których skutkiem są wypowiedzi typu: *[dziewczyna] w lusterku rozczesuje włosy* [III]; *[uczeń potrafi] odwołać się do innych poetów [utworów?], którzy głosili*

*afirmację życia* [IV]; *sposób* [ukształtowania] *wypowiedzi poetyckiej* [VII]; *analiza dzieła analogiczna do lekcji* [?] z „*Dziejów Tristana i Izoldy*” [I]; *Elektra z tragedii Sofoklesa pod tym samym tytułem* [I]. W przewodnikach mających ułatwić poloniście pracę dydaktyczną nie brakuje też sformułowań nielogicznych, a za takie uznać należy wyrażenie *literalna* [...] *metaforyczna charakterystyka* [I] lub fragment zdania *jeżeli słowniki nie pomogą (a nie pomogą)* [IV]. Również w takich kategoriach trzeba rozpatrywać charakterystykę, w której najpierw czytamy: *Czy Jan Brzechwa* [...] *przypominał swoją kaczkę – dziwaczkę* [sic!]? *Chyba nie*, a kilka zdań niżej, w tym samym akapicie: *Można powiedzieć: „taka to była [z niego] dziwaczka”* [V].

Niekiedy wieloznaczne sformułowania mogą implikować zróżnicowane wyobrażenia na temat projektowanego procesu dydaktycznego i zadań zalecanych do realizacji. W konspekcie lekcji, w którym autor proponuje wykorzystanie *przygotowanych przez uczniów komiksów* [IV], może chodzić z jednej strony o zebranie przez młodego człowieka określonego typu tekstów (umiejętność gromadzenia informacji) lub o stworzenie historyjki obrazkowej, co wymaga od gimnazjalisty nie tylko większego nakładu pracy, ale też wiedzy genologicznej, szeregu sprawności językowych, a nawet zdolności plastycznych.

Nie znajduję natomiast argumentów uzasadniających formułowanie wskazówek interpretacyjnych w odniesieniu do terminów i zespołów wyrazowych, które są w swej wymowie jednoznaczne, jak w wyimkach: *miął widoki (plany) na przyszłość* [I], *alegorycznym (mającym dodatkowe, domyślne, znaczenie) utworem jest...* [V] czy *analiza porównawcza doszukująca się analogii w wierszach* [I]. Nie sposób także ocenić przydatności w realizacji programu nauczania zdania *Jest to legenda, zatem tekst, który należy przeczytać* [I] czy naznaczonego błędem logicznym *idem per idem* wyjaśnienia znaczenia rzeczownika *donkiszoteria: postawa życiowa, sposób postępowania właściwy donkiszotowi; donkiszotyzm* [IV].

Z uczciwości i ku przestrodze przywołam również kilka wypowiedzeń zakrawających wręcz o humor zeszytów szkolnych: *Obiektywne było wyjście i były widoki* [I]; [o Wenus z Willendorf:] *Jej rola sprowadza się do roli matki i żony, czyli biologicznego aspektu życia kobiety* [I]; *A więc to nie Edyp, ale jego sen pozwolił mu czy po prostu sprawił, że Edyp pokonał Sfinksa, został mężem Jokasty i władcą Teb* [III]; *To jakby dwa obok siebie prowadzone monologi dwóch podmiotów mówiących, stąd polifoniczność wiersza = wielogłosowość, równoległość dwóch monologów mówiących jakby w różnych (różny kontekst) językach* [I]; *Dyskusja wokół przyczyn ucieczki twórców do tematu arkadii* [III]; *Ilustracja jest czarno-biała, jednak przeważają tu jasne kolory, można przypuszczać, że dziewczyna w ogrodzie ubrana jest w białą*

*suknię, co harmonizuje z kolorem dworu i nieba [VII]; [...] pisarz zwiedził ruiny Pompei, miejsca, które od wieków martwe, zachwyliło go swoistą żywotnością pozostałości miasta [VII]; [o Pigmalionie:] Nie mógł jednak rozkoszować się miłością, ponieważ była tylko rzeźbą. Jednak łaską Afrodyty posąg został ożywiony, by stać się przyszłą żoną Pigmaliona i panią Cypru [I]; Młodzi, szukając szerokiego oddechu, wyjeżdżali na Zachód, głównie do Paryża [...] [X].*

## 5. Podsumowanie

Skuteczność edukacji – jak wspomniałam na wstępie – zależy od właściwej organizacji działań i ich prawidłowego wykonania. W tych dążeniach fundamentalne znaczenie ma przygotowanie merytoryczne (wiedza, umiejętności i kompetencje związane z daną dyscypliną) i metodyczne (zdolności projektowania procesu edukacyjnego oraz efektywnego i atrakcyjnego dla ucznia osiągania jego założeń) (np. Rusek 2004: 52). Im te składniki będą „pełniejsze i bogatsze [...], tym większe szanse ma jej posiadacz (nosiciel) na skuteczną realizację wszystkich zadań i zamiarów” (Kowalikowa 2004: 100; por. Joglewska 1991). W osiąganiu takich sprawności pomocna jest m.in. szeroka gama rozmaitych publikacji zawierających propozycje, rozwiązania, wskazówki i pomysły mające (w założeniu) doprowadzić nauczyciela do sukcesu dydaktycznego.

Analiza reprezentatywnego zbioru przewodników metodycznych do kształcenia polonistycznego wykazała, że część z nich jest wadliwa pod względem językowym<sup>15</sup>. W opracowaniach, które mają pomagać zarówno w planowaniu przedlekcyjnym (Arends 1994: 88), jak i w realizacji założeń podstawy programowej i programu nauczania, znajdują się niemal wszystkie możliwe typów błędów, jakie mogą zostać popełnione w tekście pisanym. Przeważają usterki składniowe, słownikowe i stylistyczne, znikoma jest ilość nieprawidłowości fleksyjnych<sup>16</sup>, natomiast niepoprawnych konstrukcji słowotwórczych nie odnalazłam. Szczególnie rażące są zapisy nierespektujące

<sup>15</sup> Trzeba też zaznaczyć, że w analizowanych przewodnikach usterkom towarzyszą specjalistyczne terminy, formy rzadkie (*tezauryzacja* [I], *konterfekt* [I]) i wtręty obcojęzyczne, głównie łacińskie (*captatio benevolentiae* [I], *topos hybris* [I], *locus amoenus* [I], *auctorias* [I], *aurea mediocritas* [I]), co wypada rozpatrywać w kategoriach stylistycznej niejednorodności tego typu publikacji.

<sup>16</sup> Nie przedstawiam w tym miejscu szczegółowych danych procentowych. W niniejszym tekście chciałam bowiem zwrócić uwagę na rodzaje nieprawidłowości w wybranym losowo, reprezentatywnym zbiorze przewodników, nie zaś na frekwencję poszczególnych typów usterek czy istniejące między nimi proporcje. Co więcej, zwiększenie próby badawczej skutkowałoby zmianą wskaźników, dlatego zestawienie statystyczne uznałam za zbędne.

norm ortograficznych i interpunkcyjnych. Ilość uchybień, jakie mogą pojawić się w jednej publikacji, jest wręcz niewiarygodna, choć trzeba podkreślić, że prace te zawierają naprawdę cenne rozwiązania, które można z powodzeniem wykorzystywać w praktyce szkolnej.

W obliczu wciąż zbyt mało efektywnego kształcenia językowego na różnych poziomach edukacji błędy w omawianych tu opracowaniach nie świadczą dobrze o osobach mających wpływ na kształt książki w procesie wydawniczym. Naturalnie można wybaczyć drobne usterki, które pojawiają się okazjonalnie, tłumacząc je zwykłym przeoczeniem czy błędem druku. Oczywiście jest, że nie ma książek idealnych. Nie można jednak szukać usprawiedliwienia dla twórców publikacji, w których aż roi się od niepoprawnych sformułowań; w których więcej jest stron z tekstem wadliwym pod względem językowym niż zapisanych zgodnie z obowiązującymi zasadami. Autorami przewodników metodycznych czy scenariuszy lekcji są przecież (wydawałoby się) specjaliści, wspomagani w dodatku nierzadko przez redaktorów merytorycznych, co powinno do minimum zredukować ilość nieprawidłowości (por. Godyń 1999: 210). Szczególnie niepokojący jest fakt, że niepoprawności nie tylko wykraczają poza reguły językowe i rażą świadomych użytkowników polszczyzny, ale przede wszystkim mogą przekładać się na skuteczność pracy dydaktycznej, tj. na efekty kształcenia. Obcowanie nauczyciela z antywzorem utrwalonym w – bądź co bądź – materiałach pomocniczych może skutkować powielaniem błędów w praktyce szkolnej (por. Wiśniewska 1986). Konspekt zajęć nie jest przecież narzędziem oderwanym od rzeczywistości (por. Półturzycki 1999: 202) – znajdujące się w nim zapisy ukonkretniają się w przestrzeni klasowej<sup>17</sup>. Z kolei uczeń może przyswajać i reprodukować odbiegające od norm wypowiedzi nauczyciela, co stoi w skrajnej sprzeczności z celami edukacji zdefiniowanymi szczegółowo w podstawie programowej (zob. Synowiec 1999: 117–118; 1997: 225–232; por. Madejowa 1994). Co więcej, korzystanie z tak niedoskonałych przewodników może prowadzić do obniżenia kompetencji nauczyciela, do mylnych wyobrażeń na temat zasad użycia języka, a – co gorsza – do „obojętności na niektóre błędy [...] uczniów, braku korekcji tych błędów i niepodejmowania działań zapobiegawczych” (Krzyżyk, Synowiec 2011: 189; por. Kowalikowa 2006; Rypel 2009), a to stawia pod znakiem zapytania zasadność powierzania takiej osobie stanowiska polonisty w jakiegokolwiek placówce oświatowej.

---

<sup>17</sup> Oczywiście konspekt czy scenariusz lekcji mają charakter modelu, który każdorazowo może konkretyzować się w sposób odbiegający (nie tylko) w szczegółach od zaplanowanego schematu. Jak zauważyła m.in. Bożena Chrzastowska (2003: 556), wielkie znaczenie w realizacji planu mają takie czynniki, jak: zachowanie uczniów, ich przygotowanie do lekcji czy zaangażowanie.

Czy można zatem uniknąć wprowadzania na rynek wydawniczy przewodników metodycznych zawierających niepoprawne sformułowania czy usterki ortograficzno-interpunkcyjne? Sądzę, że jest kilka rozwiązań, które – zwłaszcza w kontekście dokonujących się obecnie zmian systemowych – warto byłoby rozważyć. Truizmem będzie stwierdzenie, że poprawność merytoryczna, metodyczna i językowa tego typu publikacji zależy od poziomu kompetencji samego autora<sup>18</sup>. Twórca poradników dydaktycznych będący nierzadko nauczycielem winien więc nieustannie się rozwijać, studiując prace naukowe i popularnonaukowe czy obcując z literaturą piękną. Winien też kontrolować swą wiedzę, korzystając chociażby z internetowych poradni językowych czy wymieniając uwagi i doświadczenia z innymi polonistami. Uważam, że przyjęty chociażby w środowisku naukowym zwyczaj konsultowania napisanej pracy z kolegami po fachu mógłby stać się również w przypadku przewodników metodycznych rozwiązaniem godnym polecenia. Być może należałoby również przemyśleć zalecenie obowiązkowego recenzowania tego typu publikacji na etapie wydawniczym, co mogłoby przyczynić się do podniesienia poziomu nie tylko językowego, ale i merytorycznego<sup>19</sup>. Zanalizowane opracowania nie są wolne nawet od błędów rzeczowych, których przykładami mogą być wyróżnianie *stylu językowego* obok *stylu funkcjonalnego* [I], nazwanie czterowersu terminem *kwadryna* (zam. *kwartyna*) [X] czy też informacja, że *Kubusia Puchatka* napisał Alan Artur Milne [V], podczas gdy drugie imię autora to Aleksander. Sądzę, że korzystnym rozwiązaniem byłoby także sporządzanie raportów dotyczących jakości tego rodzaju prac metodycznych na wzór wydawanych od 2002 r. przez Komisję Polskiej Akademii Umiejętności opinii na temat podręczników szkolnych (np. Chomiccki 2011). Może nawet należałoby rozważyć powołanie osobnego gremium czy wydanie ministerialnych rozporządzeń, które nie pozwoliłyby na wypuszczenie na rynek księgarski przewodnika naznaczonego niedostatkami merytorycznymi czy językowymi<sup>20</sup>. Przede wszystkim jednak niezbędna

<sup>18</sup> Anna Janus-Sitarz (2008: 21) zwraca uwagę, że wydawca może ograniczać autora publikacji wykorzystywanych w praktyce dydaktycznej. Sądzę jednak, że twórca książki ma zawsze ostateczne słowo co do kształtu pracy, pod którą się podpisuje.

<sup>19</sup> Z przewodników metodycznych, które znalazły się w próbie badawczej, tylko nieliczne zostały poddane recenzji (np. Ziółkowska-Sobecka 2000; Gorska, Kożuszko, Sekulska 2001), o czym informują notki na stronach redakcyjnych. Niestety nie zawsze opinie te pozwoliły wyeliminować niedociągnięcia językowe.

<sup>20</sup> Takiej kompleksowej ocenie podlegają podręczniki szkolne, co wymuszają przepisy Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 lipca 2014 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego podręczników (Dz. U. poz. 909). W tym akcie prawnym określono bowiem, że ów środek dydaktyczny musi zostać pozytywnie zaopiniowany przez rzeczoznawców analizujących zarówno warstwę merytoryczno-dydaktyczną, jak i kształt językowy.

jest solidna redakcja realizowana na etapie wydawniczym. Większość z publikacji, z których pozyskałam prezentowany w niniejszym tekście materiał egzemplifikacyjny, najprawdopodobniej nie została poddana korekcie<sup>21</sup>, a ta pozwoliłaby – jak sądzę – na eliminację części usterek<sup>22</sup>.

### Literatura

- Arends R.I. (1994): *Uczymy się nauczać*. Przeł. K. Kruszewski. Warszawa.
- Bąba S. (1986): *Twardy orzech do zgryzienia, czyli o poprawności frazeologicznej*. Poznań.
- Bortnowski S. (1978): *O konspektach lekcji – polemicznie*. „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 2, s. 95–106.
- Bortnowski S. (2005): *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*. Warszawa.
- Buttler D. (1978): *Procesy multiwerbizacji we współczesnej polszczyźnie*. „Poradnik Językowy”. Z. 2, s. 54–62.
- Buttler D., Kurkowska H., Satkiewicz H. (1987): *Kultura języka polskiego. Zagadnienia poprawności gramatycznej*. Warszawa.
- Chomicki G. (red.) (2011): *Opinie edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności. Prace Komisji PAU do oceny podręczników szkolnych*. T. 9. Kraków.
- Chrzastowska B. (2003): *Opis lekcji*. „Polonistyka”. Nr 9, s. 556–559.
- Dubisz S. (red.) (2003): *Uniwersalny słownik języka polskiego*. T. 1–4, Warszawa.
- Dunaj B. (red.) (2007): *Nowy słownik języka polskiego*. Warszawa–Kalisz.
- Duszak A. (1986): *Niektóre uwarunkowania semantyczne szyku wyrazów w zdaniu polskim*. „Polonica”. T. 12, s. 59–74.
- Gąsiorek K. (1990): *Czytelność podręczników szkolnych w związku z rozwojem słownictwa uczniów*. „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 10, s. 125–145.
- Godyń J. (1999): *Stan świadomości normy a praktyka przestankowania w publikacjach naukowych*. [W:] *Mowa myślą rozświetlona. Świadomość normatywno-stylistyczna współczesnych Polaków*. Red. J. Miodek. Wrocław, s. 208–221.
- Gorska B., Kożuszko D., Sekulska G. (2001): *Tacy jesteśmy. Przewodnik metodyczny do podręcznika języka polskiego. Klasa IV*. Warszawa.
- Grodzka-Borowska A. (2005): *Planowanie wynikowe procesu dydaktycznego*. Warszawa.
- Janus-Sitarz A. (2008): *Dylematy autora podręcznika*. [W:] *Między szkołą a uniwersytetem. Odbiorcy w nowych podręcznikach dla reformującej się szkoły*. Red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, W. Wantuch. Poznań, s. 19–24.
- Jaworski M. (1991): *Metodyka nauki o języku polskim*. Wyd. 3 zm. Warszawa.
- Jodłowski S. (1976): *Podstawy polskiej składni*. Warszawa.
- Jogłowska B. (1991): *Start – szok zawodowy – twórcza praca nauczyciela [klas początkowych]*. Warszawa.
- Kant W. (2003): *Czy scenariusz lekcji może być wzorem do naśladowania?* „Nowa Szkoła”. Nr 2, s. 29–31.
- Kłosińska A., Sobol E., Stankiewicz A. (oprac.) (2005): *Wielki słownik frazeologiczny PWN z przysłowiami*. Warszawa.
- Kotarbiński T. (1960): *Sprawność i błąd. Z myślą o dobrej robocie nauczyciela*. Warszawa.

<sup>21</sup> W niemal połowie zanalizowanych publikacji nie znalazłam w stopkach redakcyjnych informacji o korektorze czy redaktorze językowym.

<sup>22</sup> Trzeba odnotować, że wśród zgromadzonych prac znalazła się i taka, w której licznych błędów nie wyeliminowała nawet wykonana przez dwie osoby korekta [I].

- Kowalikowa J. (1995): *Między kulturą języka a skutecznością komunikacyjną, czyli jak mówi się dzisiaj w szkole*. [W:] *Kultura języka dziś*. Red. W. Pisarek, H. Zgólkowa. Poznań, s. 214–223.
- Kowalikowa J. (2004): *Kształcenie językowe. Teoria dla praktyki*. [W:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*. Red. A. Janus-Sitarz, Kraków, s. 85–135.
- Kowalikowa J. (2006): *Co może, co powinien, a czego nie zdoła dać absolwentom polonistyki nauczycielskiej uniwersytet w ramach przygotowania do zawodu. Dylematy dydaktyka literatury i języka*. [W:] *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole*. Red. E. Bańkowska, A. Mikołajczuk. Warszawa, s. 19–26.
- Krzyżyk D., Synowiec H. (2011): *O błędach językowych w pisemnych wypowiedziach polonistów (na podstawie analizy opinii o studentach)*. [W:] *Norma językowa w aspekcie teoretycznym i pragmatycznym*. Red. A. Piotrowicz, M. Witaszek-Samborska, K. Skibski. Poznań, s. 173–189.
- Kubiak-Sokół A. (oprac.) (2007): *Poprawnie po polsku. Poradnik językowy PWN*. Warszawa.
- Kubiak-Sokół A. (oprac.) (2008): *Piszemy poprawnie. Poradnik językowy PWN*. Warszawa.
- Kupisiewicz Cz. (1995): *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa.
- Madejowa M. (1994): *Proces porozumiewania się a praktyka szkolna*. [W:] *Kształcenie porozumiewania się. Materiały konferencji naukowej, Opole 26–28.09.1994*. Red. S. Gajda, J. Nocoń. Opole.
- Markowski A. (red.) (2004): *Wielki słownik poprawnej polszczyzny PWN*. Warszawa.
- Markowski A. (2006): *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*. Warszawa.
- Mędak S. (2011): *Praktyczny słownik łączliwości składniowej czasowników polskich*. Kraków.
- Nagajowa M. (1995): *ABC metodyki języka polskiego dla początkujących nauczycieli*. Wyd. 2, popr. Warszawa.
- Niemierko B. (1999): *Pomiar wyników kształcenia*. Warszawa.
- Ochenduszo J. (1997): *Planowanie pracy dydaktycznej nauczyciela*. Bydgoszcz.
- Podracki J. (1994): *Słownik interpunkcyjny języka polskiego z zasadami przestankowania*. Warszawa.
- Polański E., Skudrzyk A. (2000): *Słownik pisowni łącznej i rozdzielnej*. Gdańsk.
- Półturzycki J. (1999): *Dydaktyka dla nauczycieli*. Toruń.
- Rusek M. (2004): *Lekcje polskiego – typy i struktura*. [W:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*. Red. A. Janus-Sitarz. Kraków, s. 27–53.
- Rypel A. (2009): *Wzorzec językowy a wzorzec osobowy nauczyciela we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej*. [W:] *Kształtowanie się wzorów i wzorców językowych*. Red. A. Piotrowicz, K. Skibski, M. Szczyszek. Poznań, 55–63.
- Saloni Z. (1971): *Błędy językowe w pracach pisemnych uczniów liceum ogólnokształcącego. Próba analizy językoznawczej*. Warszawa.
- Saloni Z., Świdziński M. (2007): *Składnia współczesnego języka polskiego*. Wyd. 5. Warszawa.
- Sofokles (1999): *Antygona*. Przekł. K. Morawski. Oprac. S. Srebrny. Wyd. 13. Wrocław.
- Synowiec H. (1994): *Sprawność językowa uczniów w śląskim środowisku gwarowym. Problemy, badania, konsekwencje dydaktyczne*. Katowice.
- Synowiec H. (1997): *Kultura języka nauczycieli w sytuacji lekcyjnej*. [W:] *Dyskurs edukacyjny*. Red. T. Rittel, J. Oźdźyński. Wyd. 2, popr. Kraków, s. 225–232.
- Synowiec H. (1999): *Język polski w szkole*. [W:] *Polszczyzna 2000. Orędzie o stanie języka na przełomie tysięcy*. Red. W. Pisarek. Kraków, s. 115–129.
- Szober S. (1959): *Wybór pism*. Oprac. B. Wieczorkiewicz. Warszawa.
- Śliwiński W. (1982): *W poszukiwaniu metody opisu szyku wyrazów w grupach nominalnych dzisiejszej polszczyzny pisanej*. „Pamiętnik Literacki”. T. 73, z. 1/2, s. 145–166.
- Wachowiak A. (2011/2012): *Plan, konspekt czy scenariusz – polonista wobec dokumentacji dydaktycznej*. „Język Polski w Szkole IV–VI”. Nr 3, s. 21–33.



- Wiśniewska H. (1986): *Schematyzm działań dydaktycznych przyczyną niskiej sprawności pragmatycznej uczniów. Na przykładzie opisów szkolnych*. [W:] *Schematyzm w kształceniu literackim i językowym*. Red. H. Wiśniewska. Lublin, s. 149–160.
- Zawilska D. (1997): *O niektórych błędach szyku wyrazów w wypowiedzeniu pojedynczym we współczesnym języku polskim*. „Acta Universitatis Lodziensis”. S. „Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 9, s. 23–33.
- Zeman I. (2013): *Projekt lekcji jako gatunek dydaktyczny*. „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 22, s. 111–130.
- Ziółkowska-Sobecka M. (2000): *Polubić czytanie. Utwory literackie i ich autorzy na lekcjach języka polskiego w klasach I–III. Poradnik metodyczny dla nauczycieli*. Warszawa.

### Summary

The article discusses some issues related to correctness (in the area of orthography, punctuation, inflections, vocabulary, phraseology, syntax and stylistics) of teaching guides including lesson plans for Polish. On the basis of a few randomly selected publications some most frequent mistakes in such type of guidance materials have been described, leading to the conclusion that mistakes in the publications meant to provide a helpful aid in teaching, especially their lack of clarity and ambiguities, do not only disrupt fluent reception and are evidence of the author's lack of competence or the carelessness of the proofreader. They also cause the situation in which their recipient, the teacher of Polish, who encounters an inaccurately written text could have major difficulties in understanding the author's intention. It may result in a need to plan the lesson independently, which makes the guide fail to fulfill its role.



Alina Dorota Jarzabek  
Olsztyn  
e-mail: alina.jarzabek@uwm.edu.pl

## **Zadania rozwijające kompetencję międzykulturową w podręcznikach do nauczania języka niemieckiego w gimnazjum**

### **Tasks developing intercultural education in handbooks for teaching German in junior high school**

The article introduces the concept of intercultural competence in the context of teaching the German language in Polish junior schools based on selected handbooks tasks which promote the development of certain aspects of this competence. The aim of the article is to reflect on the typology of such tasks and the possibilities of their implementation in school education.

**Słowa kluczowe:** kompetencja międzykulturowa, analiza podręczników, język niemiecki  
**Keywords:** intercultural competence, analysis of textbook, German language

### **1. Pojęcie kompetencji międzykulturowej**

Wydarzenia ostatnich miesięcy związane z napływającymi do Europy falami uchodźców mogą budzić refleksję o tym, że – jak twierdzi Zygmunt Baumann – żyjemy w „płynnej nowoczesności” (Baumann, 2006), czyli rzeczywistości, w której nic nie jest stałe, której zmiany napawają niepewnością, gdy ta nowoczesność niejednego zawodzi brakiem stabilności. I choć taka płynna rzeczywistość nie jest w historii niczym nowym, to jednak wymaga wiedzy, świadomości i postaw, które pozwolą na jej rozumienie oraz odnalezienie w niej własnego miejsca. Lekcja języka obcego może i powinna w tym kontekście stać się miejscem nabywania takiej wiedzy i świadomości, dzięki którym kształtują się postawy pozwalające na społeczne funkcjonowanie

w stale zmieniającym się świecie. Kształtowanie kompetencji międzykulturowej<sup>1</sup> staje się zatem jednym z jej kluczowych zadań.

Ten aspekt nauczania i uczenia się języków obcych stał się przedmiotem teoretycznych rozważań i badań empirycznych wielu naukowców. W polskiej glottodydaktyce podsumowali je w swoich publikacjach np. Mackiewicz (2005), Badura (2007), Torenc (2007), Błażek (2008), Miłułka (2012), Żydek-Bednarczuk (2015). Na potrzeby niniejszego artykułu przyjmuję rozumienie kompetencji międzykulturowej za Anną Jaroszewską (2015) jako

[...] wyspecjalizowane narzędzie poznawcze, umożliwiające człowiekowi/ludziom bezkonfliktowe przekraczanie barier kulturowych, realizowanie określonych celów i zaspokajanie konkretnych potrzeb na drodze współpracy i dialogu. Kompetencja międzykulturowa ułatwia dostrzeganie inności kulturowej i jej interpretowanie. Wzbudza pozytywne reakcje i postawy wobec tej inności: zrozumienie, tolerancję i akceptację. Pozwala przełamywać stereotypy kulturowe, zwłaszcza te nacechowane negatywnie. Jej posiadanie jest warunkiem *sine qua non* międzykulturowości. (Jaroszevska 2015: 61)

Kompetencja międzykulturowa, zaliczana do kompetencji kluczowych, manifestuje się poprzez:

- obcojęzyczną kompetencję komunikacyjną, która opiera się na kompetencjach językowych,
- wiedzę o kulturze własnej, ojczystej i interlokutora,
- postawy, np. zainteresowanie, otwartość, gotowość do kontaktu z innością/obcością kulturową,
- gotowość do powstrzymania się od wartościowania kultur – tak własnej, jak i innych/obcych,
- umiejętność interpretacji, objaśniania przejawów obcej kultury i odnoszenia jej do kultury rodzimej,
- umiejętność zdobywania wiedzy o innej/obcej kulturze,
- krytyczną świadomość kulturową, pozwalającą oceniać wartość i poglądy w kulturze rodzimej i innej/obcej (tamże, 61).

Jaroszevska stawia retoryczne pytanie, czy w każdej sytuacji i na każdym poziomie nauczania priorytetem edukacji obcojęzycznej winno być rozwijanie kompetencji międzykulturowej, i konfrontuje je z krytyczną oceną gotowości polskiego systemu edukacyjnego do rzeczywistego zaangażowania się w kształcenie międzykulturowe przyszłych pokoleń w kontekście bieżących, globalnych przemian społeczno-kulturowych (tamże, 61–65). Pytanie to jest aktualne także dla badania, którego wyniki zostaną przedstawione w dalszej części artykułu.

---

<sup>1</sup> W niniejszym artykule przymiotniki „międzykulturowy” i „interkulturowy” należy rozumieć jako synonimy.

## 2. Cele kształcenia międzykulturowego

Ważnym dokumentem, który szeroko omawia edukacyjne cele kształcenia międzykulturowego (wiedzę deklaratywną i proceduralną), jest *Europejski system opisu kształcenia językowego* [ESOKJ] (2003: 21–26, a także 96). W kontekście umiejętności międzykulturowych szczególnie przydatna może okazać się refleksja pedagogiczna na temat ról i funkcji pośrednika kulturowego, jakie będą spełniać uczący się, które z nich należy im przybliżyć oraz które z nich powinni mieć spełniać, a także przy jakich okazjach uczący się będą występować w roli pośrednika kulturowego (tamże, 97).

W polskim systemie oświaty cele kształcenia określa *Podstawa programowa* (DzU 2012 poz. 977). Kształcenie kompetencji międzykulturowej zupełnie pomija inny dokument, mianowicie *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli i innych form wychowania przedszkolnego* (por. DzU 2014 poz. 803). W nauczaniu wczesnoszkolnym na I etapie edukacyjnym, a także na II etapie edukacyjnym pojawiają się już zalecenia, które ukierunkowane są na kształtowanie postaw społecznych, w tym „postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także postawy poszanowania dla innych kultur i tradycji. Szkoła podejmuje odpowiednie kroki w celu zapobiegania wszelkiej dyskryminacji” (tamże, 10). Zaleca się także, aby nauczanie języka obcego miało na celu, oprócz rzecz jasna umiejętności językowych, kształtowanie postawy ciekawości, tolerancji i otwartości wobec innych kultur (por. tamże, 56).

Podobne cele ogólne zapisano także w *Podstawie programowej kształcenia ogólnego w gimnazjum* (por. tamże, 314). Ponadto w opisie treści nauczania i umiejętności (wymagań szczegółowych) oczekuje się, aby uczeń posługiwał się zasobem środków językowych: leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych, umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie określonych tematów, a jednym z nich są elementy wiedzy o krajach obszaru nauczanego języka oraz o kraju ojczystym, z **uwzględnieniem kontekstu międzykulturowego** (wyróżnienie – A.D.J.) oraz tematyki integracji europejskiej. Innym wymaganiem szczegółowym jest postulat, aby uczeń posiadał świadomość językową (np. świadomość podobieństw i różnic między językami) (tamże, 90 i nn.).

### 3. Perspektywa uczącego się

Kazimiera Myczko (2005), Minna Mijala (2011) i Marta Torenc (2007) zwracają uwagę na fakt, że rozwijanie kompetencji międzykulturowej ma charakter indywidualny, a podstawę tego procesu tworzą zawsze własne doświadczenia. Projektowanie kształtowania kompetencji międzykulturowej w kontekście szkolnym należy zatem postrzegać jako proces towarzyszący indywidualnemu rozwojowi uczącego się zarówno w wymiarze społecznym, jak i poznawczym oraz emocjonalnym. Jego indywidualne doświadczenia w komunikacji międzykulturowej, predyspozycje i zainteresowania kulturą krajów języka docelowego będą bowiem wpływać sprzyjająco lub też ograniczająco na rozwijanie kompetencji międzykulturowej. Z tego względu podmiotowa perspektywa uczącego się jest istotnym aspektem koncepcji rozwijania kompetencji międzykulturowej (Myczko, 2005: 32–33). Marta Torenc podsumowuje ten sam aspekt w następujący sposób:

Z założenia, iż kompetencja międzykulturowa jest własnością konkretnej osoby oraz z założenia, iż każdą osobę charakteryzuje intencjonalność, refleksyjność, potencjalna racjonalność oraz językowa zdolność do komunikacji, można wnioskować, iż uczący się ma dostęp do własnej kompetencji na podstawie oceny w działaniu (na podstawie efektywności działania) oraz na podstawie refleksji nad własnym działaniem. Zatem kompetencja międzykulturowa uczącego się jest kompetencją, na której rozwój zasadniczy wpływ ma sam uczący się. (Torenc, 2007: 165).

Na proces rozwijania kompetencji międzykulturowej w kontekście edukacyjnym mogą mieć wpływ – oprócz własnych doświadczeń – kompetencje i postawa nauczyciela oraz sposób wykorzystania przez niego możliwych środków i materiałów dydaktycznych, w tym podręczników.

### 4. Cel i przedmiot badania

Martina Rost-Roth (2005: 53–55) wymienia możliwe obszary badawcze, których zgłębienie może znacząco wpłynąć na rozwój dydaktyki różnorodnej, tu szczególnie w kontekście nauczania języka niemieckiego jako drugiego języka obcego (*Tertiärsprachendidaktik*) i jego wpływu na rozwój kompetencji międzykulturowej uczących się. Wśród tych obszarów badawczych znajduje się także analiza materiałów dydaktycznych, które służą do dydaktycznego wdrażania konkretnych założeń koncepcyjnych. Z tego względu za przedmiot badania wybrałam podręczniki do nauczania języka niemieckiego w gimnazjum jako główny materiał dydaktyczny, na którym opiera się lekcja języka obcego. Pytania badawcze skupiają się na wybranych zadaniach, których celem jest szeroko pojęta refleksja międzykulturowa:

- Czy badane podręczniki zawierają zadania, których celem jest kształtowanie kompetencji międzykulturowej?
- Jeśli tak, to jakie typy zadań wykorzystują one w tym celu?
- Jeśli tak, to jak sformułowano polecenia w tych zadaniach?

Materiałem badawczym są dopuszczone do użytku szkolnego podręczniki do nauczania języka niemieckiego w gimnazjum<sup>2</sup>. Analizie zostały poddane zadania w dziewięciu podręcznikach (por. Badane podręczniki do języka niemieckiego w gimnazjum), które mają zróżnicowaną liczbę poszczególnych części (łącznie 24 tomy). W badaniu pominięto zadania w zeszytach ćwiczeń, bowiem zgodnie z rozporządzeniem MEN z 2014 r.<sup>3</sup> zeszyt ćwiczeń, w którym uczeń może zapisywać rozwiązania oraz dokonywać innych zapisów, jest odrębnym materiałem dydaktycznym, niepodlegającym procedurze dopuszczenia do użytku szkolnego.

## 5. Kryteria analizy

Zarówno polska, jak i niemieckojęzyczna literatura przedmiotu, dotycząca analizy podręczników, prezentuje różnorodne kryteria jako narzędzia analizy podręczników. W polskiej literaturze glottodydaktycznej katalogi kryteriów oceny materiałów nauczania proponują m.in. Pfeiffer (2001) i Chudak (2007).

W moim badaniu jako kryteria analizy wykorzystałam katalog zadań zorientowanych międzykulturowo, opracowany przez fińską badaczkę podręczników Minnę Maijalę (2010: 63), które ta oparła na propozycjach Grau i Würffel (2007: 312–314) oraz Christa (2007), a także dodała do nich własne uzupełnienia (por. tab. 1). Nader przydatne okazały się przedstawione w tabeli cele kształcenia rozwijające określone zakresy kompetencji międzykulturowej. Typy zadań i ćwiczeń posłużyły jako wskaźniki badania. Przewidując niewielką liczbę tekstów literackich w podręcznikach do gimnazjum, rozszerzyłam analizę tekstów służących porównaniom kulturowym o teksty informacyjne, które zwykle dominują w polskich podręcznikach.

Badanie polegało na przeanalizowaniu poleceń do zadań pod kątem tego, na ile odpowiadają przedstawionej klasyfikacji. Uwzględniłam przy tym cel ćwiczenia w kontekście działań rozwijających kompetencję interkulturową.

<sup>2</sup> Stan na 7 lipca 2015, por. [https://podreczniki.men.gov.pl/wykaz\\_dopuszczone\\_lista3.php](https://podreczniki.men.gov.pl/wykaz_dopuszczone_lista3.php).

<sup>3</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 8 lipca 2014 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego podręczników.

**Tabela 1.** Zadania rozwijające komunikację międzykulturową (na podstawie Maijala 2010: 63)

Cele kształcenia	Rozwój kompetencji interkulturowej poprzez...	Zadania i ćwiczenia
Afektywne	postrzeganie tego, co obce i własne	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ustny lub pisemny opis ilustracji, filmów, clipów wideo i audio</li> <li>– opowiadanie o osobistych wrażeniach / przeżyciach / obserwacjach, także poprzez aktywizowanie wiedzy uprzedniej</li> <li>– dyskusja o opowieściach (teksty literackie, prasowe itp.) z uwzględnieniem różnych perspektyw</li> </ul>
Kognitywne, zadaniowe	refleksję o języku i kulturze	<ul style="list-style-type: none"> <li>– rozszerzanie tradycyjnych ćwiczeń gramatyczno-leksykalnych o konotacje i kontekst kulturowy</li> <li>– projekt (np. internet, „badania terenowe” – jeśli możliwe) danego leksemu (np. <i>Brötchen</i>) i zakresu leksykalnego (np. <i>Essen und Trinken</i>) → tworzenie asocjogramów w kontekście własnego języka, przygotowanie kolaży wizualizacyjnych</li> </ul>
Kognitywne, zadaniowe	porównania kulturowe tego, co własne, z tym, co obce	<ul style="list-style-type: none"> <li>– analiza tekstów literackich [i informacyjnych – A.D.J.]</li> <li>– analiza innych rodzajów tekstów o specyficznym charakterze kulturowym (np. ogłoszenie o pracę, reklama)</li> <li>– porównywanie aspektów życia codziennego (mieszkanie, zakupy, itp.)</li> <li>– projekt (np. internet, ankieta, jeśli to możliwe)</li> <li>– dyskusja o zachowaniu specyficznym dla danej kultury lub o nieporozumieniach międzykulturowych</li> </ul>
Zadaniowe	własny udział w sytuacjach interkulturowych	<ul style="list-style-type: none"> <li>– drama lub odgrywanie ról</li> <li>– symulacja</li> <li>– projekt etnograficzny (rodzimy użytkownik języka na lekcji jako informator)</li> <li>– korespondencja (list, e-mail, tandem, chat, Second Life)</li> <li>– wycieczki klasowe itp.</li> <li>– goście w klasie i poza nią</li> </ul>

## 4. Wyniki

Zanim zostaną przedstawione zarówno ilościowe, jak i jakościowe wyniki badania<sup>4</sup>, przywołam uwagę Krumma i Duschenko (2001), którzy podkreślają, że wszelkie analizy ilościowe w materiałach dydaktycznych należy traktować z odpowiednim dystansem, gdyż mogą okazać się bezcelowe.

<sup>4</sup> Częściowe wyniki tego badania, dotyczące zadań służących rozwijaniu afektywnych celów kształcenia, zostaną przedstawione w innej publikacji, dlatego szczegółowe ich omówienie pominięto w tym artykule.



Ilościowe wyliczenie pewnych fenomenów nie mówi bowiem wiele o ich przydatności oraz zgodności z zasadami dydaktycznymi. W przypadku moich badań analiza ilościowa nie powinna prowadzić do daleko idących wniosków chociażby z tego powodu, że badane podręczniki różniły się w momencie badania liczbą tomów dopuszczonych do użytku szkolnego. I choć tabela 2 prezentuje ilościowe zestawienie typów zadań rozwijających międzykulturowość, to jednak jakościowa analiza typów zadań wydaje się bardziej wartościowa.

**Tabela 2.** Zestawienie ilościowe zadań rozwijających kompetencję międzykulturową w badanych podręcznikach

Cele kształcenia	Kognitywne/Zadaniowe							Zadaniowe		
	typy zadań									
Podręcznik	gramatyczno- leksykalne	projekt, tworzenie asocjogramów	analiza tekstów literackich i informacyjnych	analiza innych rodzajów tekstów	porównywanie	projekt	dyskusja o zachowaniu	drama, role	symulacja	korespondencja
Aktion Deutsch (1, 2)	1	4	3	2	2	3	–	1	5	–
Das ist Deutsch Kompakt (1, 2, 3)	–	1	9	1	2	1	2	–	–	–
Meine Deutschtour (1, 2)	2	1	16	3	12	10	1	3	–	–
Beste Freunde (1, 2)	1	3	7	2	1	3	–	2	1	–
www.weiterdeutsch (1, 2, 3)	1	1	34	7	1	12	–	4	–	–
Mit links! (1, 2, 3)	1	1	30	3	1	3	1	4	–	–
Magnet (1, 2, 3, 4)	–	–	–	2	2	3	1	–	–	1
Magnet smart (1, 2)	1	1	8	1	–	2	–	4	2	–
Kompass neu (1, 2) Kompass (3)	3	2	9	10	5	4	–	3	2	–
Razem	10	14	126	31	26	41	5	21	10	1

Tabele przedstawione w dalszej części pokazują wyniki analizy jakościowej zadań, które kształtują kompetencję międzykulturową w oparciu o trzy kategorie:

- refleksję o języku i kulturze,
- porównania kulturowe tego, co własne, z tym, co obce,
- własny udział w sytuacjach interkulturowych.

W tabelach zacytowano jednak tylko wybrane polecenia do tych zadań, gdyż ich pełna prezentacja wykraczałaby poza wymogi wydawnicze tej publikacji<sup>5</sup>. Tytuły podręczników zostały zapisane skrótowo (por. Badane podręczniki do języka niemieckiego w gimnazjum). Polecenia przytoczono głównie w języku polskim, choć w większości tomów podano także ich niemiecką wersję. Jedynie w podręcznikach *Magnet 3* i *Magnet 4* polecenia są podane tylko w języku niemieckim, stąd także cytaty w tym języku. Przy każdym poleceniu podano w następujący sposób informację o źródle: BF1: 1/34 (Beste Freunde, część 1, zadanie nr 1 na stronie 34).

#### 4.1. Refleksja o języku i kulturze

Tabele 3 i 4 przedstawiają przykłady poleceń do zadań, których celem jest refleksja o języku i kulturze. Liczba zadań tego typu jest w badanych podręcznikach nieduża, a w niektórych brak ich zupełnie. Należy jednak dodać, że zadania takie mogą pojawiać się w zeszytach ćwiczeń do podręczników, które nie zostały objęte tym badaniem. Ponadto warto zauważyć, że w badanych podręcznikach z taką refleksją wiążą się często komentarze zamieszczone w kontekście wprowadzanego materiału gramatycznego lub leksykalnego, np.:

Nazwy kolorów w językach niemieckim i angielskim brzmią bardzo podobnie: weiß – white... (AD1: Tipp/56)

Uczniowie często stosują w języku potocznym nazwy przedmiotów szkolnych w formie skróconej: Bio – Biologie, Geo – Geografie... (MD1: s. 80)

Nazwy miast. Wiele nazw miast leżących w krajach niemieckojęzycznych brzmi w języku polskim i niemieckim tak samo. Istnieje jednak grupa nazw, które na przestrzeni wieków uległy spolszczeniu. Ich polskie formy są świadectwem wielowiekowych kontaktów między naszymi krajami. (M1: Infobox Landeskunde/26)

Jednakże z komentarzami tymi nie wiążą się żadne zadania lub ćwiczenia w podręczniku. Zadania rozszerzające tradycyjne ćwiczenia gramatyczno-leksykalne o refleksję na temat konotacji lub kontekstu kulturowego znajdują się w prawie wszystkich badanych podręcznikach.

W przeważającej liczbie badanych tytułów znajdujemy zadania o charakterze projektowym, których celem jest refleksja o języku i kulturze z wykorzystaniem technik aktywizujących, takich jak asocjogramy, mapy myśli, zabawy leksykalne czy tworzenie kolaży (por. tab. 4).

---

<sup>5</sup> Pełne zestawienie wszystkich poleceń dostępne jest do wglądu po wcześniejszym kontakcie z autorką.

**Tabela 3.** Zadania podręcznikowe: rozszerzanie tradycyjnych ćwiczeń gramatyczno-leksykalnych o konotacje i kontekst kulturowy

Cele kształcenia: KOGNITYWNE/ZADANIOWE (refleksja o języku i kulturze)	
Podręcznik	Typy zadań: rozszerzanie tradycyjnych ćwiczeń gramatyczno-leksykalnych o konotacje i kontekst kulturowy
AD	„Czy znasz jeszcze inne formy powitań w językach obcych? Wymień je”. (AD1: 1b/14)
MD	„Niemieckie imiona dziewcząt i chłopców. Posłuchaj i powtórz”. (MD1: 3/40)
BF	„Jak myślisz, jaki to jest język? Odpowiedz”. (BF1: 9a/32)
WWD	„Porównaj wyrazy używane w Niemczech i Austrii. Co one oznaczają w języku polskim? Poszukaj w słowniku”. (WWD1: J1/16)
ML	„Przeczytaj listę członków rodziny i wykorzystując podobny zapis oraz brzmienie tych wyrazów w innych językach obcych, znajdź ich polskie odpowiedniki”. (ML1: 1a/46) (ML3: 1/10)
MS	„Dopasuj do siebie słowa i utwórz słownik. Następnie poszukaj w internecie innych słów i zwrotów i rozszerzaj swój austriacki słownik”. (MS2: Infobox Landeskunde/80)
KN, K	„Dopasuj austriackie nazwy artykułów spożywczych do nazw niemieckich”. (KN1: Interregio/125)

**Tabela 4.** Zadania podręcznikowe: praca projektowa (tworzenie asocjogramów i kolaży)

Cele kształcenia: KOGNITYWNE/ZADANIOWE (refleksja o języku i kulturze)	
Podręcznik	Typy zadań: praca projektowa (tworzenie asocjogramów w kontekście własnego języka, przygotowanie wizualnych kolaży odnośnie do leksemu i zakresu leksykalnego)
AD	„Przygotujcie w klasie mapę myśli zawierającą nazwy wszystkich członków rodziny”. (AD2: 1/12)
DDK	„Mapa myśli. Uzupełnij mapę swoimi danymi w zeszycie. Następnie opowiedz o sobie”. (DD2: 2/10)
MD	„Przygotuj w zeszycie mapę myśli na temat sportu i na podstawie tego materiału opowiedz o swoich aktywnościach sportowych”. (MD1: 3/133)
BF	„Uzupełnij asocjogram wyrazami do tematu <i>Wohnen</i> . Jak się nazywają pomieszczenia i co się w nich robi”. (BF2: 1/60)
WWD	„Produkty z Niemiec. Udajcie się w grupach do najbliższego domu towarowego. Wyszukajcie 3 artykuły spożywcze i 3 artykuły chemiczne, zapiszcie ich nazwę, nazwę producenta oraz miejsce, w którym zostały one wyprodukowane. Porównajcie wyniki pracy grupowej w klasie”. (WWD2: J1/106)
ML	„Zbierzcie w parach wasze skojarzenia z podanym tematem”. (ML3: 1/6)
KN, K	„Jak nazywa się bułka z masłem, którą jedzą Niemcy, Austriacy, Szwajcarzy i Liechtensteinczy? Odpowiedz na podstawie ilustracji”. (KN1: Interregio/124)

## 4.2. Porównania kulturowe

Wyniki analizy pięciu typów zadań służących porównaniom kulturowym pokazują, że dominują one we wszystkich podręcznikach. W tabeli 5 zacytowano tylko niewielką liczbę poleceń do tych zadań. Porównania te oparte są na pracy ucznia z tekstem literackim lub (preparowanym) tekstem informacyjnym. W trakcie badania wyniknął problem z zakwalifikowaniem zadań do tej grupy, bowiem są to w przeważającej liczbie zadania o charakterze receptywnym (rozumienie tekstu czytanego) i ten cel dominuje w poleceniu. Wiele zadań związanych z tekstami jest zintegrowanych także z innymi zadaniami. Zorientowana interkulturowo analiza tekstu ma więc charakter nieco ukryty za podstawowym celem zadania – zrozumieniem tekstu pisanego. Jednakże każde działanie, dla którego punktem wyjścia jest tekst (np. poszukiwanie danej informacji, wskazanie kontekstu czy określenie głównej myśli tekstu), uznano w badaniu za formę jego analizy. W niektórych podręcznikach, np. *Aktion Deutsch*, *Magnet*, *Magnet Smart*, pojawiają się ciekawe teksty informacyjne o charakterze interkulturowym (w języku polskim lub niemieckim), jednakże nie poprzedzają ich żadne

**Tabela 5.** Zadania podręcznikowe: analiza tekstów literackich i informacyjnych

Cele kształcenia: KOGNITYWNE/ZADANIOWE (porównania kulturowe tego, co własne, z tym, co obce)	
Podręcznik	Typy zadań: analiza tekstów literackich i preparowanych tekstów informacyjnych
AD	„Posłuchaj nagrania i śledź tekst [...] (2b). Powiedz po polsku, jakie są różnice między Wielkanocą w Niemczech i w Polsce (2c)”. (AD1: 2b, 2c/82)
DDK	„Johann Wolfgang von Goethe i Adam Mickiewicz – klasycy literatury światowej. A. Przeczytaj tekst i utwórz pytania. B. Przyporządkuj fragment tekstu do tytułów wierszy Adama Mickiewicza”. (DDK3: 2/40)
MD	„Przeczytaj informacje oraz tekst o Księstwie Liechtenstein i powiedz, które informacje są zgodne z ich treścią. Następnie popraw ustnie błędne informacje”. (MD1: 1/26)
BF	„Przeczytaj teksty z zadania 2. jeszcze raz i rozwiąż quiz o Berlinie”. (BF2: 3/38)
WWD	„Przeczytaj informacje dotyczące Gregora Schlierenzauera i uzupełnij luki odpowiednimi wyrazami z listu”. (WWD3: 11/74)
ML	„Przeczytaj tekst i zaznacz, które zdania są zgodne z jego treścią, a które nie”. (ML3: 3/42) [tekst o baśniach braci Grimm]
M	„Przeczytaj tekst i zapoznaj się ze zdaniem. Wybierz ich właściwe zakończenie: A, B czy C i przeczytaj je na głos”. (M2: 16/34) [tekst o fanach FC Bayern]
MS	„Przeczytaj tekst i odpowiedz na pytania”. (MS2: X/102) [tekst o święcie narodowym w Niemczech]
KN, K	„Przeczytaj teksty o zwyczajach karnawałowych w krajach DACHL i dopasuj tytuły do fotografii”. (K3: 1/72)

jednoznaczne polecenia dla ucznia. Te zadania zostały więc pominięte z racji niespełnienia kryterium analizy. Warto dodać, że liczba tekstów literackich w badanych podręcznikach ogranicza się do dwóch (w *www.weiter-deutsch-3* oraz *Magnet 2*), stąd analizie poddano głównie teksty informacyjne. Niektóre z nich to autentyczne teksty prasowe, ale większość to teksty preparowane. Jeśli rzeczowa treść tekstu nie jest czytelna w poleceniu, to zapisano ją skrótowo w nawiasie obok polecenia. W pełnym zestawieniu poleceń można zauważyć, że zadania analizujące teksty pojawiają się liczniej w dalszych częściach podręcznika, najmniej jest ich zwykle w pierwszym tomie.

Z innych rodzajów tekstów, które mają specyficzny charakter kulturowy, w badanych książkach znajdują się następujące: ogłoszenie, plakat, statystyka, taryfa przewozowa, strona internetowa, zaproszenie, reklama, folder, schemat szkolnictwa, ulotka, bilety środków komunikacji itp. Tabela 6 przedstawia wybrane polecenia do zadań, w których uczący się analizują treść tekstów tego typu. Zauważyć należy, że analiza ta znowu związana jest w pierwszej kolejności z działaniami receptywnymi. Ich specyfika interkulturowa jako wyłączny cel sam w sobie nie jest jednak przedmiotem żadnego ze zbadanych poleceń.

**Tabela 6.** Zadania podręcznikowe: analiza innych rodzajów tekstów o specyficznym charakterze kulturowym

Cele kształcenia: KOGNITYWNE/ZADANIOWE (porównania kulturowe tego, co własne, z tym, co obce)	
Podręcznik	Typy zadań: analiza innych rodzajów tekstów o specyficznym charakterze kulturowym (np. ogłoszenie o pracę, reklama)
AD	„Przeczytaj ogłoszenie. Następnie powiedz, które spośród podanych informacji A–D są prawdziwe, a które fałszywe”. (AD1: 2a/70)
DDK	„Zapoznaj się z tekstem oraz taryfą przewozową. Następnie odpowiedz na pytania”. (DDK2: 4/103)
MD	„Popatrz na stronę internetową niemieckiego gimnazjum i powiedz, które informacje można na niej znaleźć”. (MD1: 1/76)
BF	„Przeczytaj ogłoszenie. Zanotuj słowa, które rozumiesz (7a). Odpowiedz po polsku (7b)”. (BF1: 7a, 7b/32)
WWD	„Przeczytaj ogłoszenie przedsiębiorstwa transportowego i uzupełnij luki odpowiednimi wyrazami”. (WWD3: 8/36)
ML	„Znajdźcie w parach trzy różnice między niemieckim a polskim systemem szkolnictwa i opiszcie je”. (ML3: 2/12)
M	„Przeanalizujcie statystykę i odpowiedzcie na pytania”. (M15:59)
MS	„Przeczytaj informacje na plakacie i odpowiedz na pytania”. (MS1: 4/47) [plakat młodzieżowego centrum kultury]
KN, K	„Obejrzyj schemat połączeń w Berlinie i odpowiedz na pytania. [...]”. (KN2: 4/118–119)

Tabela 7 przedstawia przykłady zadań, które koncentrują się na porównaniach życia codziennego w kulturze własnej i kulturze docelowej. Są to zadania interakcyjne i produkcyjne, zarówno ustne, jak i pisemne, często integrujące kilka sprawności językowych. Porównania odwołują się zarówno do doświadczeń uczniowskich, jak i wiedzy deklaratywnej oraz proceduralnej.

**Tabela 7.** Zadania podręcznikowe: porównanie aspektów życia codziennego

Cele kształcenia: KOGNITYWNE/ZADANIOWE (porównania kulturowe tego, co własne, z tym, co obce)	
Podręcznik	Typy zadań: porównanie aspektów życia codziennego
AD	„Powiedz po polsku, jakie są różnice między Wielkanocą w Niemczech i w Polsce”. (AD1: 2c/82)
DDK	„Jak jest u Was? Ile kosztują bilety do kina, do muzeum i bilety komunikacji miejskiej? Przygotujcie w parach korzystną ofertę wspólnego wyjścia z klasą”. (DDK2: 5/103)
MD	„O której godzinie zaczyna się szkoła / zaczynają się lekcje w poszczególnych krajach? Popatrz na obrazki przedstawiające zegary i opowiedz o tym”. (MD1: 2/89)
BF	„Napisz w zeszycie swój plan lekcji po niemiecku i porównaj go z planem Simona”. (BF1: 2/30)
WWD	„Realio- i kulturoznawstwo. Przesady w Niemczech i w Polsce. Co przynosi pecha, a co szczęście w Niemczech i w Polsce? Które przesady są podobne, a które różnią się? Uzupełnij tabelę i opowiedz w klasie”. (WWD3: J-J1/15)
ML	„Jak obchodzone są podane uroczystości w Polsce? Wybierzcie w parach jedną uroczystość z listy i odpowiedzcie na podane pytania”. (ML3: 4/21)
M	„Hör zu und ordne die Informationen den Personen zu. [...] (15) Und du? Wie feierst du Geburtstag? Antworte”. (16) (M3: 15, 16/38)
KN, K	„Co sądzisz o usłudze opisanej w projekcie? Czy w Polsce działa taka usługa? Znajdź informacje na stronach internetowych dużych miast”. (KN2: 3/131)

Tabela 8 przedstawia niektóre polecenia do zadań w badanych podręcznikach, które mają charakter projektowy. W poleceniach znajdują się wskazówki, z jakich mediów uczniowie mogą lub powinni skorzystać, aby rozwiązać zadanie. Zadania te mają charakter otwarty, problemowy, czasami kilkietapowy, stąd także możliwe jest zintegrowanie kilku zadań wokół rozwiązania jednego problemu. W tabeli potraktowano przykładowe zadania tego typu jako jedno, ale zacytowano polecenia każdego z nich, np. BF1: 1a, 1b, 3/24.

W grupie kognitywnych zadań porównawczych najmniej jest tych, których celem jest dyskusja o zachowaniach specyficznych dla danej kultury lub o nieporozumieniach międzykulturowych. Polecenia wybranych zadań zacytowano w tabeli 9.

**Tabela 8.** Zadania podręcznikowe: praca projektowa (np. internet, ankieta)

Cele kształcenia: KOGNITYWNE/ZADANIOWE (porównania kulturowe tego, co własne, z tym, co obce)	
Podręcznik	Typy zadań: projekt (np. internet, ankieta)
AD	„Specjalności kulinarne w krajach DACHL. Celem projektu jest przygotowanie i publiczne przedstawienie prezentacji multimedialnej na temat tradycyjnych przysmaków w krajach niemieckojęzycznych oraz przeprowadzenie degustacji niektórych potraw”. (AD: Projekt/90)
DDK	„Zestawy śniadaniowe w Europie. Zbadaj, co jedzą na śniadanie Austriacy, Szwajcarzy czy Hiszpanie. Zaprezentuj wyniki badań w klasie i przygotuj zadanie kontrolne. Przykład poniżej”. (DD1: 1/107)
MD	„Przygotujcie konferencję prasową ze znaną niemiecką osobistością. Napiszcie w grupie pytania, podzielcie się rolami i zaprezentujcie konferencję na forum klasy”. (MD1: k2l7/140)
BF	„Wasza klasa planuje wycieczkę do Szwajcarii. Popatrzcie na mapę Szwajcarii i zdjęcia. Co można tam robić? (1) Każda grupa wybiera trzy miejsca. Przygotujcie w grupach program wycieczki (2). Zaprezentujcie klasie wasze programy wycieczki. Która wycieczka jest faworytem? Zagłosujcie w klasie (3)”. (BF2: 1, 2, 3/57)
WWD	„Realio- i kulturoznawstwo. Dzisiejszy Berlin. Narysuj własnego niedźwiadka berlińskiego. Wykonajcie w klasie Galerię Misia Berlińskiego”. (WWD1: J, J1/65)
ML	„Zaprojektujcie w czteroosobowych grupach logo nowoczesnej poczty. Następnie zaprezentujcie je w klasie”. (ML3: 4/53)
M	„Wyszukajcie nazwy niemieckich, austriackich i szwajcarskich specjalności kulinarnych i informacji na ich temat. Wykonajcie plakat z ilustracjami i polskimi objaśnieniami, a następnie zaprezentujcie go w klasie. [...]”. (M1: Mach mit!/82)
MS	„Nakręćcie w grupach krótki film, pokażcie pozostałym osobom w grupie i wybierzcie najlepszy. [...]”. (MS1: 6/95) (MS1: 1/60)
KN, K	„Jakie zwyczaje sylwestrowe lub karnawałowe są lub były kultywowane w Polsce? Znajdź informacje i fotografie lub ilustracje i przygotuj opis lub prezentację dla kolegów/koleżanek z krajów niemieckojęzycznych”. (K3: 3/73)

**Tabela 9.** Zadania podręcznikowe: dyskusja o zachowaniach specyficznych dla danej kultury

Cele kształcenia: KOGNITYWNE/ZADANIOWE (porównania kulturowe tego, co własne, z tym, co obce)	
Podręcznik	Typy zadań: dyskusja o zachowaniu specyficznym dla danej kultury lub o nieporozumieniach międzykulturowych
DDK	„Porozmawiajcie w klasie na temat jedzenia i picia w czasie lekcji. Niech każdy uzasadni swój punkt widzenia, a na koniec przeprowadźcie głosowanie”. (DDK3: 5/79)
MD	„Powiedz, co sądzisz o projekcie uniwersytetu w Halle. Uzasadnij swoje zdanie”. (MD2: 4/93),
ML	„Porozmawiajcie w parach o tym, co może być kiczowatym, dowcipnym, a co praktycznym prezentem. Następnie zaproponujcie swoje pomysły w klasie. Opiszcie te prezenty możliwie najdokładniej”. (ML3: 5/18)
M	„Lest die Ergebnisse der Umfrage unter 250 Schülern und Schülerinnen des Brecht-Gymnasiums in Augsburg und diskutiert in der Klasse. Die Fragen helfen euch”. (M4: 16/60) [dyskusja o korzystaniu z mediów przez niemiecką młodzież]

### 4.3. Własny udział w sytuacjach interkulturowych

W podręcznikach jest wiele zadań, w których uczniowie tworzą dialogi lub odgrywają pewne role. Niestety niewiele z tych ról ma charakter interkulturowy, najczęściej chodzi bowiem o rozmowę z nieokreśloną bliżej koleżanką lub kolegą w sytuacji życia codziennego, z której nie wynika fakt, że reprezentują oni różne nacje i kultury. Tabela 10 przedstawia niektóre polecenia do zadań, których celem jest udział w dramie lub odgrywaniu ról jedynie w takich sytuacjach, które mogą mieć charakter interkulturowy.

**Tabela 10.** Zadania podręcznikowe: drama lub odgrywanie ról

Cele kształcenia: ZADANIOWE (własny udział w sytuacjach interkulturowych)	
Podręcznik	Typy zadań: drama lub odgrywanie ról
AD	„Wybrana osoba odgrywa na forum klasy rolę nowego ucznia. Pozostali uczniowie w grupach czteroosobowych przygotowują pytania, które mu zadadzą, aby dowiedzieć się o nim jak najwięcej”. (AD1: 3/25)
MD	„Jakie pytania chcielibyście zadać Toni Garn? Napiszcie w grupach pytania. Przygotujcie wywiad z modelką i zaprezentujcie go koleżankom i kolegom z klasy”. (MD1: k217/140)
BF	„Odegrajcie podobne dialogi. Wcielcie się w rolę klientki/klienta lub pani Schmidt/pana Wagnera”. (BF1: 11/54)
WWD	„Pracując w grupach, odegrajcie w klasie sceny wizyty w rodzinie niemieckiej i polskiej. Przejmijcie rolę gospodarza i gościa”. (WWD3: J1/51)
ML	„Odegraj rolę prezentera telewizyjnego i zapowiedz swój ulubiony program”. (ML3: 5/36)
MS	„Nakręćcie scenkę, w której pani Stock przedstawia siebie, swoją rodzinę i nowego psa”. (MS1: 5/63)
KN, K	„Markus rozmawia ze swoim tatą. Wciel się w rolę Markusa i opowiedz na podstawie ilustracji, co robił tego dnia”. (KN2: 3/95)

Zadania symulacyjne pozwalają uczniom na pełne zanurzenie się w obcym kontekście. Ich liczba w badanych podręcznikach jest nieduża (por. tab. 2), a przykłady ilustruje tabela 11.

W badanych podręcznikach zidentyfikowano tylko jedno zadanie, którego celem jest autentyczna korespondencja z rodzimym użytkownikiem języka (por. tab. 12). Inne zadania, których celem jest rozwijanie pisemnych działań interakcyjnych, nie uwzględniają aspektu autentyczności.

Wśród zadań w badanych podręcznikach nie stwierdzono obecności projektu etnograficznego, który opiera się na autentycznej komunikacji z rodzimym użytkownikiem języka. Własny udział w komunikacyjnych sytuacjach interkulturowych, jaki może stwarzać np. wycieczka lub wymiana szkolna, nie jest inicjowany przez żadne z zadań w badanych podręcznikach.



**Tabela 11.** Zadania podręcznikowe: drama lub odgrywanie ról

Cele kształcenia: ZADANIOWE (własny udział w sytuacjach interkulturowych)	
Podręcznik	Typy zadań: symulacja
AD	„Sformułuj w języku niemieckim wypowiedzi odpowiednie do opisanych sytuacji”. (AD2: 1/78) [sytuacje, które mogą się wydarzyć w trakcie zakupów za granicą]
BF	„Pracujcie w parach. Przyjrzyjcie się zdjęciu i napiszcie tekst. Jak sądzicie, kim są ci ludzie?”. (BF1: L3, 1/28)
MS	„Co powiesz w takiej sytuacji? Odegraj scenki powitań i pożegnań”. (MS1: 4b/8)
KN, K	„Każdy z was pochodzi z innego kraju, ale wszyscy mówicie po niemiecku. Porozmawiajcie w grupie i dowiedzcie się o imię, miejsce zamieszkania, kraj pochodzenia i wiek wszystkich uczestników rozmowy”. (KN1: 1/8)

**Tabela 12.** Zadania podręcznikowe: prowadzenie autentycznej korespondencji

Cele kształcenia: ZADANIOWE (własny udział w sytuacjach interkulturowych)	
Podręcznik	Typy zadań: korespondencja (list, e-mail, tandem, chat, Second Life)
M	„Waszym zadaniem będzie napisanie listu do niemieckiego sportowca z prośbą o autograf. [...]”. (M2: Mach mit!/58)

## 5. Wnioski i perspektywy

Pfeiffer (2001: 177) jako teoretyk i jednocześnie praktyk twierdzi, że kryteria i zasady ewaluacji materiałów dydaktycznych są równocześnie kryteriami i zasadami ich preparacji. Problemem jest jednak ogromna liczba zróżnicowanych kryteriów w literaturze fachowej, której często nie są świadomi ani nauczyciele, ani glottodydaktycy, ani sami autorzy podręczników. Ich przydatność może być zatem wątpliwa. Autorzy polskich podręczników do nauczania języków obcych, planując ich koncepcję metodyczno-dydaktyczną oraz projektując ich treści, kierują się obecnie głównie wymaganiami stawianymi przez podstawę programową do nauczania języków obcych, ponieważ nieuwzględnienie jej wymagań może skutkować brakiem dopuszczenia podręcznika do użytku szkolnego.

Inne kryteria oceny podręcznika mogą w tej sytuacji wydawać się drugorzędne. Ponieważ podstawa programowa daje jedynie bardzo ogólne ramy działań rozwijających kompetencje językowe, w przedstawionym badaniu zastosowano jako metodę badawczą analizę konkretnych typów zadań, których celem jest rozwijanie kompetencji międzykulturowej przy zasadniczym założeniu, że celem lekcji języka obcego jest umożliwienie skutecznej komunikacji w sytuacjach międzykulturowych.

Konkludując, należy stwierdzić, że we wszystkich badanych podręcznikach do nauczania języka niemieckiego w gimnazjum znajdują się przeróżne typy zadań rozwijających kompetencję międzykulturową. Zróżnicowana jest także ich liczba, a kolejność ich pojawiania się w podręcznikach nie jest zdeterminowana progresją językową. Spora ich liczba znajduje się w pierwszej części podręcznika, w tym także w początkowych rozdziałach i lekcjach, co należy pochwalić, bowiem wrażliwość interkulturową warto rozwijać od najwcześniejszych lat nauki – moim zdaniem już w edukacji przedszkolnej<sup>6</sup>. W tym kontekście nie budzi wątpliwości fakt, że polecenia sugerują często zastosowanie języka polskiego do wykonania zadania. Wraz z zasobem słownictwa i biegłością językową wzrasta także złożoność zadań, stąd wiele z nich pojawia się dopiero w kolejnych tomach podręcznika. Nie należy oczekiwać, aby zastosowano wszystkie z nich i w podobnych proporcjach liczbowych (por. tab. 2). Przykładowo tylko w jednym z badanych podręczników zaproponowano zadanie z zakresu własnego udziału w sytuacjach interkulturowych, którego celem jest autentyczna korespondencja w języku obcym. W dobie powszechnego dostępu do mediów informacyjno-komunikacyjnych tego typu autentyczne działania interakcyjne powinny częściej gościć w podręcznikach, choćby z racji ich motywacyjnego charakteru. W podręcznikach pojawiają się oczywiście zadania polegające na napisaniu listu czy e-maila, ale ich celem jest rozwijanie sprawności pisania, a nie rozwijanie kompetencji międzykulturowej.

Z listy zadań, których poszukiwałam, wypadają także zadania, których celem mogłyby być wycieczki lub wymiany szkolne, czemu specjalnie nie należy się dziwić. Każdy z nas ma bowiem świadomość, że tego typu działania mają miejsce w wielu szkołach, ale nie są podyktowane realizacją zadań podręcznikowych, lecz innych celów szkoły. Na niewystarczającą reprezentację zadań opierających rozwijanie kompetencji międzykulturowej o własne doświadczenia zwraca uwagę także Maijala (2011: 54), która według tych samych kryteriów badała niemieckie podręczniki do nauczania języka niemieckiego jako języka obcego. W moim badaniu zauważalny jest także zupełny brak projektów etnograficznych związanych z autentyczną komunikacją z rodzimymi użytkownikami języka. Zadania, które realizują cele afektywne, często są uzupełniane przez zadania rozwijające działania receptywne.

---

<sup>6</sup> Na taką refleksję autorki wpłynął m.in. artykuł pod znamienym tytułem *Przedszkolaki przestraszyły się Polaka o ciemnej skórze*. «Proszę pani, to uchodźca. Boję się», <<http://wyborcza.pl/1,75398,20141264,przedszkolaki-przestraszyly-sie-polaka-o-ciemnej-skorze-prosze.html>>, dostęp: 26.05.2016.

Teksty literackie zostały wyparte z podręczników w latach 70. ubiegłego wieku na rzecz informacyjnych tekstów kulturoznawczych. Te jednak prezentują na ogół jedną perspektywę, podczas gdy teksty literackie umożliwiają zwykle spojrzenie na stereotypy z kilku perspektyw, co w sposób naturalny może prowokować do dyskusji. Ich powrót jest zatem pożądany i w podręcznikach powoli następuje. Obecność tekstów narracyjnych jest także wymogiem podstawy programowej. Teksty narracyjne dotyczą nie tylko obszarów poznawczych, jak ma to miejsce w tekstach informacyjnych, lecz przede wszystkim afektywnych. Liczba narracyjnych tekstów literackich w badanych podręcznikach jest jednak niska (2), dlatego w badaniu oparłam się głównie na preparowanych tekstach informacyjnych. Zadania związane z analizą tych tekstów są najliczniej reprezentowane w badanych podręcznikach. Niemniej należy zauważyć, że występują głównie w kombinacji z działaniami recepcyjnymi, które są podstawowym celem analizy tekstów.

Badane zadania rozwijające kompetencję międzykulturową mają najczęściej charakter zadaniowy, tj. są ukierunkowane na działanie, np. poszukiwania informacji w internecie czy pracę projektową. Mogą dlatego być atrakcyjne i motywujące dla uczących się. Od nauczyciela wymagają jednak większego wysiłku w ich przygotowaniu niż inne, prostsze zadania proponowane przez podręcznik.

Na zakończenie warto podkreślić, że wartości edukacyjnej zadań kształtujących kompetencję międzykulturową nie należy oceniać wyłącznie po ich liczbie czy typie. W celu rzetelnej oceny ich efektywności należałoby przeprowadzić badanie uwzględniające zarówno perspektywę uczącego się, jak i świadomość interkulturową nauczającego, a także kontekst komunikacyjny. Z pewnością wynik takiego badania mógłby wiele powiedzieć o skuteczności rozwijania tej kompetencji w rzeczywistości szkolnej.

### **Badane podręczniki do języka niemieckiego w gimnazjum**

*Aktion Deutsch 1* (WSiP, 2015) [AD1], *Aktion Deutsch 2* (WSiP, 2015) [AD2], *Das ist Deutsch! Kompakt. 1* (Nowa Era, 2015) [DDK1], *Das ist Deutsch! Kompakt. 2* (Nowa Era, 2015) [DDK2], *Das ist Deutsch! Kompakt. 3* (Nowa Era, 2013) [DDK3], *Meine Deutschtour 1* (Nowa Era, 2015) [MD 1], *Meine Deutschtour 2* (Nowa Era, 2015) [MD2], *Mit links! 1* (Pearson, 2015) [ML 1]  
*Mit links! 2* (Pearson, 2015) [ML2], *Mit links! 3* (Pearson, 2013) [ML3], *Beste Freunde 1* (Hueber, 2015) [BF1], *Beste Freunde 2* (Hueber, 2015) [BF2], *www.weiter deutsch 1* (Wydawnictwo Szkolne PWN, 2015) [WWD1], *www.weiter deutsch 2* (Wydawnictwo Szkolne PWN, 2010) [WWD2], *www.weiter deutsch 3* (Wydawnictwo Szkolne PWN, 2011) [WWD3], *Magnet 1* (LektorKlett, 2015) [M1], *Magnet 2* (LektorKlett, 2015) [M2], *Magnet 3* (LektorKlett, 2012) [M3], *Magnet 4* (LektorKlett, 2012) [M4], *Magnet smart 1* (LektorKlett, 2015) [MS1], *Magnet smart 2* (LektorKlett, 2015) [MS2], *Kompass 1 neu* (Wydawnictwo

Szkolne PWN, 2015) [KN1], *Kompass 2 neu* (Wydawnictwo Szkolne PWN, 2015) [KN2], *Kompass 3* (Wydawnictwo Szkolne PWN, 2009) [K3]

### Literatura

- Badura E. (2007): *Nauczyciel jako mediator kulturowy*. tertium, Kraków.
- Baumann Z. (2006): *Płynna nowoczesność*. Kraków.
- Błażek A. (2008): *Evaluation interkultureller Kompetenz bei angehenden Deutschlehrerinnen und -lehrern in Polen*. Poznań.
- Chudak S. (2007): *Lernerautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene*. Frankfurt am Main.
- Christ H. (2007): *Fremdverstehen in der Praxis interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht*. [W:] *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*. L. Bredella/H. Christ (red.): Tübingen, 51–77.
- Council of Europe (2003): *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa
- Grau M., Würffel N. (2007): *Übungen zur interkulturellen Kommunikation*. [W:] *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. K.-R. Bausch/H. Christ/H.-J. Krumm (red.). Tübingen und Basel, 312–314.
- Jaroszewska A. (2015): *Kształtowanie kompetencji międzykulturowej – druga strona „medalu” na przykładzie polskiego systemu edukacji*. [W:] „Języki Obce w Szkole”, 4, 59–69.
- Krumm H.-J., Ohms-Duschenko M. (2001): *Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik*. [W:] *Deutsch als Fremdsprache – ein internationales Handbuch*. G. Helbig/ L. Götze/ G. Henrici i in. (red.). T. 2, Berlin, New York, 1029–1041.
- Mackiewicz M. (red.) (2005): *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i kompetencja interkulturowa*. Poznań.
- Majjala M. (2010): *Integration und Vermittlung landeskundlicher Inhalte im Fremdsprachenunterricht*. Turku.
- Majjala M. (2011): *Interkulturelle Vermittlung von Landeskunde im DaF-Unterricht – ein empirischer Beitrag*. [W:] „DUfU – Deutschunterricht für Ungarn“. Jahrgang 24, T. 2011/1–2, 47–58.
- Mihulka K. (2012): *Rozwój kompetencji interkulturowej w warunkach szkolnych – mity a polska rzeczywistość na przykładzie języka niemieckiego jako L3*. Rzeszów.
- Myczko K. (2005): *Kompetencja interkulturowa jako cel kształcenia językowego*. [W:] *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i kompetencja interkulturowa*. M. Mackiewicz (red.). Poznań, 27–36.
- Pfeiffer W. (2001): *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań.
- MEN (2012): *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*. (Dz.U. 2012 poz. 977).
- MEN (2014): *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz.U. 2014 poz. 803).
- Rost-Roth M. (2003): *Förderung interkultureller Kompetenzen im Tertiärsprachenunterricht ‚Deutsch nach Englisch‘*. [W:] *Mehrsprachigkeitskonzepte – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. B. Hufeisen/G. Neuner (red.). Strasbourg, 51–84.
- Torenc M. (2007): *Nauczanie międzykulturowe – implikacje glottodydaktyczne*. Wrocław.
- Żydek-Bednarczuk U. (2015): *Spotkanie kultur: komunikacja i edukacja międzykulturowa w glottodydaktyce*. Katowice.

### Summary

The subject of the study is the tasks for developing intercultural competence in handbooks for the German language in junior high schools, and the method – the analysis of handbooks based on selected criteria. Specific types of tasks were used as indicators of the objectives of intercultural education. The author focused on the qualitative analysis of instructions although quantitative analysis was also made. It showed that in each of the handbooks studied there are tasks for educating intercultural competence, but their number and typology are considerably diversified.

The intercultural aspect most often accompanies students' analysis of informative texts. Based on the study a general conclusion can be drawn that the handbooks for teaching German in junior high schools offer tasks and texts that allow intercultural education but their educational value should not be judged only based on their number or type. For a reliable assessment of their effectiveness both the perspective of the learner as well as the intercultural awareness of the teacher and communication context should be taken into account.



Iwona Kosek  
Olsztyn  
e-mail: i.kosek@uwm.edu.pl

## Leksemy typu *cielę, kurczę* w nauczaniu języka polskiego jako obcego

### Lexemes of the type *cielę, kurczę* in teaching Polish as a foreign language

The article presents the grammatical features of a group of Polish lexemes that is represented by *cielę* (*calf*), *kurczę* (*chick*) and discusses their status in teaching Polish as a foreign language.

**Słowa kluczowe:** język polski jako obcy, gramatyka współczesnego języka polskiego, deklinacja nijaka, ograniczenia pragmatyczne  
**Key words:** Polish as a foreign language, grammar of contemporary Polish, neuter declension, pragmatic constraints

Przedmiotem rozważań są własności gramatyczne i zakres użycia pewnej grupy leksemów, z których większość określa się tradycyjnie jako nazwy istot młodych niedorosłych. Grupa ta opisywana jest w artykule w kontekście nauczania języka polskiego jako obcego. Omawiana kwestia należy niewątpliwie do szczegółowych (być może nawet marginalnych) w kształceniu językowym cudzoziemców, jednak wydaje się interesująca jako przykład zmian pragmatycznych w polszczyźnie i tym samym – statusu tytułowych leksemów.

Zacznijmy od zdania sprawy z systemowego stanu rzeczy. Typ *cielę* łączy się w gramatyce i dydaktyce (glottodydaktyce) z opisem wyjątków w deklinacji nijakiej<sup>1</sup>. Stanowi jedną z dwu grup leksemów z końcówką *-ę*

---

<sup>1</sup> Większość leksemów rozważanej grupy ma rodzaj nijaki, jednak nie jest to bezwyjątkową regułą. Ten typ fleksji reprezentuje również *książę* (r. męskoosobowy). Wprawdzie współcześnie rozwinięcie tematu w przypadku tego leksemu dotyczy bez wątpienia liczby mnogiej, w l. poj. dominuje typ ze skróconym tematem, ale przynajmniej część słowników uwzględnia oba schematy (obie możliwości) w singularis (zob. *sgjp.pl*).

w M. l. poj., charakteryzujących się we fleksji rozszerzeniem tematu: do pierwszej należą np. *imię, ramię, znamię, plemię, brzemię, ciemię, strzemię, wymię*; do drugiej – *niemowlę, zwierzę, kurczę, bydlę, pisklę, cielę, jagnię, prosię* czy też *szczenię*. Grupa pierwsza, z rozszerzeniem tematu *-eń (-eni)* w dopełniaczu, celowniku, narzędniku i miejscowniku liczby pojedynczej i *-on* we wszystkich przypadkach liczby mnogiej, nie stanowi ani systemowo, ani dydaktycznie większego problemu. Reprezentatywny dla niej i poznawany przez cudzoziemców najwcześniej jest leksem *imię*, pozostałe mają mniejsze znaczenie w opanowywaniu leksyki niespecjalistycznej, a takie jak *strzemię* czy *wymię* wręcz marginalne. Więcej trudności (i teoretycznych, i praktycznych) stwarza grupa druga. Fleksyjnie charakteryzuje się rozwinięciem tematu o *-ęć (-ęci)* w D, C, N i Msc l. poj. oraz *-ęt* w liczbie mnogiej, z wyjątkiem dopełniacza, w którym występuje rozszerzenie *-ąć*. Morfologicznie zatem (pod względem budowy tematu) jest to grupa nieco bardziej skomplikowana niż typ *imię*. Leksykalnie natomiast istotny jest fakt, że większość leksemów ma „zamiennik” rodzaju męskiego z sufiksem *-ak* – *kurczak, cielak, prosiak, szczeniak, źrebak, pisklak...*<sup>2</sup> – który skutecznie wypiera z codziennej komunikacji postać z końcówką *-ę*. Jako jedna z przyczyn niechęci użytkowników do używania leksemów typu *kurczę*, poza ich odmianą (zmianami w temacie fleksyjnym), wskazywana jest łączliwość z liczebnikami zbiorowymi, zwiększająca trudność w użyciu, por.: „Zamiast *kurczę* wiele osób woli powiedzieć *kurczak* – w Warszawie jest to właściwie forma wyłączna, gdy chodzi o wypatroszonego ptaka kupowanego w sklepie. Często są też postaci *cielak, prosiak, szczeniak*, pochodzące z gwar mazowieckich, ale powszechne już w całej Polsce. Ich zaletą jest to, że łączą się z liczebnikami głównymi, które są łatwiejsze w użyciu od zbiorowych (Bańko, Krajewska 1995: 166)<sup>3</sup>.

Grupa z rozszerzeniem *-ęć/-ęt* nasuwa też kilka problemów natury pragmatycznej. Po pierwsze, różny jest zakres użycia poszczególnych leksemów. *Bliźnię* czy *wilczę* (w przeciwieństwie np. do *zwierzę* lub *niemowlę*) używane są głównie w liczbie mnogiej, formy *wilczę, wilczęcia, bliźnięcia...* należą do bardzo rzadkich<sup>4</sup>. Natomiast formy leksemów takich, jak *lwię* (odnotowane w *Schematycznym indeksie a tergo polskich form wyrazowych*

<sup>2</sup> Spotkać można nawet, już nie tylko w gwarach, postać *jagniak*.

<sup>3</sup> Z liczebnikami głównymi łączą się też zdrobnienia takie, jak *kurczątko, cielątko, kaczątko*.

<sup>4</sup> Dla przykładu: w Narodowym Korpusie Języka Polskiego (NKJP) *wilczę* występuje (w całym korpusie) w dwu niejasnych przykładach i jednym metajęzykowym; forma *wilczęcia* ma 2 wystąpienia (dla porównania: *wilczęta* – 263 wystąpienia). Dla *bliźnię* odnotowano 8 przykładów, ale 5 z nich to użycia metajęzykowe, dla *bliźnięcia* – 1 przykład (wyraźnie błędny).



– zob. Tokarski 1993) czy *tygrysię* w ogóle używane są sporadycznie, wypierane przez *lwiątko* i *tygrysiątko*<sup>5</sup>. Coraz rzadsze posługiwanie się leksemami tej grupy, zwłaszcza formami liczby pojedynczej, jest zapewne główną przyczyną odbierania opisywanej formacji przez rodzimych użytkowników języka jako nieneutralnej lub o bardzo ograniczonym zakresie użycia. Wiele leksemów z rozwinięciem *-ęć/-ęć* w deklinacji uznawanych jest za archaiczne czy też przynależne do polszczyzny wysokiej, książkowej. Potwierdza to także leksykografia – w słownikach wydawanych po 2000 r. część leksemów omawianej grupy nie jest już uwzględniana, niekiedy opatrywana kwalifikatorami *przestarz.* lub *książk.* I tak np. *cielę* w *Słowniku języka polskiego* pod red. M. Szymczaka (SJPSzym) opisywane jest bez kwalifikatorów pragmatycznych (zdefiniowane jako: ‘małe, młode krowy, łani, sarny i innych przeżuwaczy’), podczas gdy w *Innym słowniku języka polskiego* (ISJP), tam gdzie mowa o młodym / małym łosia lub żubra, mamy uwagę: „Słowo używane przez specjalistów”. W tym samym słowniku brak np. leksemów *gołębię, małpię* czy *wronię*, odnotowanych w SJPSzym. *Dziecię, chłopię, pachole* od dawna uznawane są za przestarzałe lub książkowe (zob. kwalifikatory w ISJP i *Słowniku poprawnej polszczyzny* pod. red. W. Doroszewskiego, H. Kurkowskiej (SPP)<sup>6</sup>), podobnie jak *ptaszę* (zob. SJPSym i ISJP). Oczywiście niektóre nazwy istot młodych z końcówką *-ę* są uwzględniane w słownikach ogólnych (poza narzucającym się przykładem *niemowlę* można tu podać także *bocianię, indyczę, jaskółczę* – zob. SJPSzym i ISJP)<sup>7</sup>, mimo to ograniczenie użycia analizowanego typu leksemów do pewnych form lub tekstów wydaje się oczywiste<sup>8</sup>. Można przypuszczać, że proces ten będzie się nasilał – coraz większa grupa nazw rodzaju nijakiego z wykładnikiem *-ę* będzie przesuwana się z rejestru neutralnego do nacechowanego (frekwencyjnie lub stylowo). Ma to związek także, jak wspomniano, z szerzeniem się odpowiedników z sufiksem *-ak*. Z tym zjawiskiem łączy się kolejna kwestia pragmatyczna – relacja między parami typu *cielę – cielak, szczenię – szczeniak*. Relacja ta w poszczególnych parach nie jest jednakowa, nie da się więc opisywać całej grupy jednolicie. Formacje z *-ak* wywodzą się, jak wskazano wyżej, z gwary mazowieckiej, u zarania zatem są to regionalizmy, jednak ich

<sup>5</sup> W NKJP odnotowano 5 wystąpień formy *lwię*, wszystkie pochodzą z *Przymierza* Z. Kossak. *Tygrysię* ma 3 wystąpienia w M. l. poj., brak przykładów użyc innych przypadków singularis (podobnie jak dla *lwię*).

<sup>6</sup> SPP nie odnotowuje leksemu *pachole*, jedynie *pacholectwo*, opatrzone kwalifikatorami *przestarz.*, *książk.*

<sup>7</sup> Słowniki uwzględniają też oczywiście leksem *zwierzę*, który należy do opisywanej grupy gramatycznie, ale nie znaczeniowo.

<sup>8</sup> Interesujące byłoby zbadanie frekwencji i typów tekstów, w których występują leksemy opisywanej grupy.

rozpowszechnienie spowodowało zmianę statusu przynajmniej niektórych. Bardzo dobrze pokazuje to nawet pobieżna kwerenda leksykograficzna. I tak np. *cielak*, *niemowlak*, *prosiak* traktowane są w SPP jako regionalizmy, *szczeniak* ma kwalifikator *potoczny*, bez kwalifikatorów opisywane są natomiast *bliźniak*, *kociak*, *kurczak*, *źrebak*<sup>9</sup>. W ISJP (wydanym w 2000 r.) *szczeniak*, *kurczak*, *cielak*, *źrebak*, *prosiak* nie są opatrzone kwalifikatorami, przy czym *kurczę* i *kurczak* mają identyczne definicje ('pisklę kury lub młoda kura'), natomiast *cielak*, *szczeniak*, *prosiak* definiowane są poprzez typ z *-ę*, np. 'cielak to inaczej cieleń'. Jako leksem potoczny opisywany jest w *Innym słowniku języka polskiego* np. *pisklak*, podobnie *niemowlak* i *bliźniak* (*bliźniaki*). Ten krótki przegląd pozwala zauważyć zmianę statusu niektórych formacji (*cielak*, *szczeniak*, *prosiak*, *kurczak*) – przesunięcie w kierunku pełnej synonimizacji z typem *-ę*, przejście do rejestru neutralnego. Nie przez wszystkich natomiast są odbierane (traktowane) jako neutralne stylistycznie nazwy z sufiksem *-atko*. Tak przynajmniej wynikałoby z opisów słownikowych. W ISJP np. konsekwentnie mamy w hasłach typu *lwiątko*, *kaczatko*, *tygrysiatko* uwagę 'słowo pieszczotliwe'<sup>10</sup>. Wyrazisty jest zatem wciąż zdrobniały charakter tych formacji słotwórczych.

Jak zaprezentowany systemowy (językowy), dosyć skomplikowany i niejednorodny, status interesującej nas grupy odzwierciedla się w nauczaniu języka polskiego jako obcego?<sup>11</sup> Teoretycznie trzeba odróżnić dwa aspekty: gramatyczny – nauczanie schematu odmiany, i leksykalny – nauczanie nazw istot młodych, niedorosłych. W praktyce zwykle oba te aspekty się łączą, ale – jak wskazano wyżej – nie są tożsame (tzn. analizowany typ fleksji nie dotyczy jedynie współczesnych nazw istot młodych, zob. przypisy 1 i 7). Zgodnie ze standardami wymagań egzaminacyjnych (zob. Państwowe Egzaminy... 2003 i Standardy wymagań egzaminacyjnych – buwiwm.edu.pl) znajomość odmiany rzeczowników o rozszerzonym temacie typu *imię*, *zwierzę* wymagana jest na poziomie średnim ogólnym. I gramatycznie (przynajmniej pośrednio), i leksykalnie (np. w spisach tematycznych poszczególnych grup słownictwa) leksemy interesującego nas typu (z rozwinieciem *-ęć/ -ęć*) pojawiają się jednak wcześniej. Na przykład *niemowlę*, *zwierzę* występują w przeznaczonym dla poziomu podstawowego słowniku obrazkowym *A co to takiego?* (zob. Seretny 2006), także w *Ilustrowanym słowniku podstawowym języka polskiego* Z. Kurzowej (zob. Kurzowa 1999)

<sup>9</sup> Przy hasłach *bliźnię*, *kocię* mamy odsyłacz do formacji z *-ak*, *kurczę* i *źrebię* opisywane są w tym samym haśle, co *kurczak* i *źrebak* (połączone przez *a. – albo*).

<sup>10</sup> Bez uwag pragmatycznych opisywane są natomiast *kaczą*, *tygrysię*.

<sup>11</sup> Pomijam oczywiście w tym miejscu kształcenie cudzoziemców w ramach akademickiej polonistyki.

czy w podręczniku *Cześć, jak się masz?* (zob. Miodunka 1998). Odmiana jest uwzględniona wprost np. w ćwiczeniach M. Pasieki dla początkujących (zob. Pasieka 2001: 157 – ćwiczenia form odmiany rzeczownika *zwierzę*, oraz s. 32 i 58), a także w podręczniku Stemppek, Stelmach (2013) *Polski krok po kroku*, A2 (lekcja 18, *Kocięta w dobre ręce*). W tym ostatnim przypadku grupa podanych leksemów jest spora – ćwiczenie dotyczące form liczby mnogiej uwzględnia nazwy *dziewczę, kurczę, kocię, szczenię, pisklę, cielę, jagnię, źrebię* oraz *książę*. Cały paradygmat wprowadzony jest dla leksemu *zwierzę*. Gramatyka opisywanej grupy jest też oczywiście podawana (w sposób zwarty bądź rozproszony) w różnych typach pomocy dydaktycznych z poziomu B (zob. np. Lipińska 2006: 39, 56, 83).

Ten krótki przegląd starszych i nowszych podręczników pokazuje, że o ile sama obecność omawianej grupy gramatycznej jest oczywista, i to na poziomie A (wcześnie pojawiające się w materiale leksykalnym *zwierzę* „wymusza” pośrednie lub bezpośrednie nauczanie odmiany z rozszerzonym tematem), o tyle ilość uwzględnianych leksemów (czyli zakres objętej nauczaniem grupy nazw istot młodych niedorosłych z końcówką *-ę*) jest nieco bardziej problematyczna. W praktyce zależy ona od różnych czynników (w tym zewnętrznych – ilości godzin do dyspozycji lektora i stopnia intensywności kursu), na ogół ogranicza się jednak do pojedynczych leksemów, zwykle w formach liczby mnogiej. Wynika to (poza faktem, że w uczeniu leksyki jest to część zdecydowanie mniej istotna niż podstawowe nazwy zwierząt) być może także ze zmiany w systemowym statusie tej grupy – ekspansywności odpowiedników z sufiksem *-ak*. Zmiana ta znajduje odbicie w nauczaniu języka polskiego jako obcego – na poziomie dla początkujących pojawiają się nazwy istot młodych niedorosłych z formantem *-ak*. A. Seretny (2006: tablica *Świat zwierząt*) w słowniku obrazkowym uwzględnia leksemy *cielak, źrebak, szczeniak* (nie: *cielę, źrebię, szczenię*), w słowniku Z. Kurzowej (1999), w *Indeksie pojęciowym*, jest objaśniany *kurczak*. W podręczniku Madelskiej, Schlottman (2008: 83) pod wzorcem odmiany typu *zwierzę* mamy uwagę, że coraz częściej nazwy młodych zwierząt tworzone są sufiksem *-ak*. Wobec ekspansji tych formacji w polszczyźnie (zob. uwagi wyżej) można się wręcz zastanawiać, czy zasadne jest uczenie nazw niedorosłych zwierząt z końcówką *-ę* (choć ich cechy gramatyczne i tak są wprowadzane ze względu na leksem *zwierzę*). Nawet od cudzoziemców studiujących polonistykę (a na tym poziomie kształcenia obecność opisywanego typu, i leksykalnie, i gramatycznie, jest bezdyskusyjna) usłyszeć można pytanie: „kto tak mówi?” Mimo tego, że omawiana grupa leksykalna ogranicza się w praktyce dydaktycznej do kilku nazw, nie da się jednolicie rozwiązać tego szczegółowego problemu ze względu na różnice między poszczególnymi leksemami. O ile bowiem

*kurczak*<sup>12</sup>, *cielak* i *źrebak* mogą być dziś uznane za pełne, a więc także w aspekcie pragmatycznym, synonimy wobec nazw z *-ę* (choć nie wszyscy się z taką opinią zgadzają), o tyle *niemowlak* czy *pisklak* wciąż mają odcień potoczny. Pojawia się zatem potrzeba rozgraniczenia pragmatycznego, rozgraniczenia między polszczyzną potoczną i wysoką, między polszczyzną mówioną i pisaną. W praktyce lektorzy podejmują indywidualną decyzję, podając poszczególne nazwy istot młodych niedorośli albo jako alternatywne<sup>13</sup>, albo wskazując (jak wynika z rozmów) jednak te z formantem *-ak* jako komunikacyjnie dominujące.

Opisywana grupa jest, jak wspomniano na początku rozważań, jednym z bardzo szczegółowych problemów glottodydaktycznych. Dobrze jednak obrazuje zarówno zmiany w systemie języka, jak i związane z nimi pewne trudności praktyczne. Zapewne w nauczaniu polskiego jako obcego interesujący nas typ nazw będzie, zwłaszcza w aspekcie znaczeniowym, coraz bardziej ograniczany – do pojedynczych leksemów (czy wybranych form – liczby mnogiej). Wydaje się to oczywistą konsekwencją i tendencją w systemie, i komunikacyjnego nastawienia w nauczaniu. Odrębną kwestię stanowi stopień, na którym wymieniona grupka nazw ma być wprowadzana (nauczana), układ zagadnień leksykalnych powoduje jednak, że uczący się polskiego jako obcego będą zapoznawali się z niektórymi formami (w różny sposób, zwykle pośredni) już na poziomie A.

### Skróty tytułów słowników

- ISJP – *Inny słownik języka polskiego*. Red. M. Bańko. Warszawa 2000.  
 NKJP – Narodowy Korpus Języka Polskiego (nkjp.pl)  
 SJPSzym – *Słownik języka polskiego*. T. I–III. Red. M. Szymczak. Wyd. 5. Warszawa 1988.  
 SPP – *Słownik poprawnej polszczyzny*. Red. W. Doroszewski, H. Kurkowska. Warszawa 1980.

### Literatura

- Bańko M., Krajewska M. (1995): *Słownik wyrazów kłopotliwych*. Warszawa.  
 Kurzowa Z. (1999): *Ilustrowany słownik podstawowy języka polskiego wraz z indeksem pojęciowym wyrazów i ich znaczeń*. Indeks pojęciowy oprac. J. Winiarska. Kraków.  
 Lipińska E. (2006): „*Z polskim na ty*”. *Podręcznik do nauki języka polskiego (poziom średni B1)*. Kraków.

<sup>12</sup> *Kurczak* ma status szczególny: jako produkt (typ mięsa drobiowego) występuje wspólnie właściwie tylko w tej postaci słotwórczej (a więc i w rodzaju męskim), ewentualna alternatywność dotyczy znaczenia ‘pisklą kury’.

<sup>13</sup> Taką alternatywną nazwę – *kurczę* / *kurczak* – podano np. w podręczniku *Polski krok po kroku* (zob. Stempke, Stelmach 2013: 120).

- Madelska L., Warchoń-Schlottmann M. (2008): *Odkrywamy język polski. Gramatyka dla uczących (się) języka polskiego jako obcego*. Kraków.
- Miodunka W. (1998): „Cześć, jak się masz?” *A Polish Language Textbook for Beginners*. Wyd. popr. i roz. Kraków.
- Państwowe Egzaminacje Certyfikacyjne z Języka Polskiego jako Obcego. *Standardy wymagań egzaminacyjnych* (2003).
- Pasieka M. (2001): *Język polski dla cudzoziemców. Ćwiczenia dla początkujących*. Wrocław.
- Seretny A. (2006): „A co to takiego?” *Obrazkowy słownik języka polskiego z ilustracjami A. Piątkowskiego. Poziom podstawowy (A1–A2)*. Kraków.
- Stempak I., Stelmach A. (2013): *Polski krok po kroku*. A2. Polish-courses.com.
- Tokarski J. (1993): *Schematyczny indeks a tergo polskich form wyrazowych*. Oprac. i red. Z. Saloni. Warszawa.

#### Źródła internetowe

<http://buwiwm.edu.pl>

<http://www.certyfikatpolski.pl/pl/informacje-dla-zdajacych/jak-sie-przygotowac-do-egzaminu-sgjp.pl>, Słownik gramatyczny języka polskiego online

### Summary

The article presents grammatical features of a group of Polish lexemes, denominated as names of cubs, and discusses their status in teaching Polish as a foreign language. Described issues are undoubtedly specific in glottodidactics, but they seem to be interesting as examples of language change in Polish. In the first part of the article the inflectional features of lexemes like *kurczę* are presented. The second part focuses on the level of their distribution and the manner in which the lexemes are included in teaching Polish to foreign students. It is probable that lexemes belonging to the analysed group will become rare in this context, reduced to single occurrences. It seems to be a natural consequence of both the tendency in the language system and communicative methods of teaching a foreign language.



Jerzy Kowalewski  
Lwów (Ukraina)  
e-mail: kowalewskijerzy@wp.pl

## Interakcja języka i kultury w dydaktyce języka polskiego jako obcego na Ukrainie

### Interaction between language and culture in teaching Polish as a foreign language in Ukraine

The article discusses the content of the curriculum and textbooks as well as the effectiveness of teaching Polish culture in Ukraine.

**Słowa kluczowe:** język polski na Ukrainie, nauczanie kultury polskiej za granicą, glotto-dydaktyka polonistyczna

**Key words:** Polish language in Ukraine, teaching Polish culture abroad, teaching Polish as a foreign language

Corocznie na Ukrainie, w różnych okolicznościach, kilkadziesiąt tysięcy obywateli tego kraju uczy się języka polskiego: jako drugiego języka obcego w ukraińskich szkołach, w tzw. szkołach sobotnich, w tzw. szkołach polskich, w ramach nauczania początkowego w tzw. pionach polskich, podczas lektoratów języka polskiego, w prywatnych szkołach językowych lub na prywatnych lekcjach. Są to dzieci, młodzież i dorośli pochodzenia polskiego, ukraińskiego, rosyjskiego i – sporadycznie – innego. O rozpoczęciu nauki decydują rodzice lub sami uczniowie, ale w obu przypadkach chodzi przede wszystkim o przyszłość związaną z Polską, w której osoby te zamierzają studiować i/lub pracować.

Analizując dane z badań nad kształceniem polonistycznym na Ukrainie<sup>1</sup>, można wyciągnąć następujące wnioski:

1. Uczymy w większości młodzież niepolskiego pochodzenia w systemie szkół ukraińskich – język polski jako drugi język obcy.

---

<sup>1</sup> W ramach programu rządowego (MSZ, obecnie Senat RP, realizowanego przez warszawską fundację Wolność i Demokracja) „Biało-czerwone ABC. Program wspierania oświaty polskiej na Ukrainie” (od 2014 r.).

2. W szkołach sobotnich około 40% uczniów stanowi młodzież polskiego pochodzenia. W większości są to dziewczęta w wieku 14 lat uczące się jeden rok na kursach z książki *Hurra po polsku 1*, które chcą studiować w Polsce.

3. Trzecią grupę stanowią dorośli (w tym studenci), w większości nie-polskiego pochodzenia.

Przygotowujemy zatem przyszłych emigrantów do Polski: w perspektywie najbliższej (rok, dwa lata) lub kilkuletniej (od czterech do sześciu lat, zanim dzieci skończą szkoły ukraińskie). Warto zauważyć, że polityka państwa polskiego jest wyraźnie nakierowana na masową emigrację obywateli Ukrainy do Polski (np. ostatnia nowelizacja Karty Polaka). Można zadać pytanie, w jakim stopniu ci przyszli emigranci opanowali język polski (w tym nabyli kompetencji komunikacyjnych w poprawnych ramach socjokulturowych) i zdobyli wiedzę o Polsce, szczególnie tę potrzebną do przyszłego współistnienia z sąsiadami – Polakami, ułatwiającą integrację z polskim społeczeństwem? I – szerzej jeszcze – czy mieli okazję, szansę na doświadczenie polskiej kultury tak, aby nie była ona dla nich kulturą obcą?

Jak wiadomo, kultura w nauczaniu języka może być obecna w wymiarze dodatku do lekcji komunikacyjnej (tzw. komponent kulturowy, por. Gębał 2010) lub może być podstawą do prowadzenia zajęć – tzw. nauczanie skorelowane (na bazie literatury, por. Lipińska, Seretny 2012) lub koncepcja metodyki kulturowej (na bazie wszelkich tekstów kultury, por. Kowalewski 2011). W obu przypadkach konieczny jest wybór tekstów kultury. Dyskusja nad kanonem polskiej kultury dla cudzoziemców (listą np. dzieł literackich, filmowych, piosenek, świąt, tradycji, obyczajów, zachowań itd.) toczy się od lat i skupia zasadniczo wokół dwu podejść: kultury polskiej jako puzzli, które dowolnie można układać i wybierać, ale nigdy nie sposób ułożyć całości (brak kanonu, por. Garncarek 1997) oraz koncepcji istnienia kanonu kultury polskiej, który wspólny dla Polaków i cudzoziemców mógłby być podstawą współistnienia kulturowego – o wiele ważniejszego od fortunnej komunikacji językowej. Piszący te słowa od lat postuluje przyjęcie przez glottodydaktyków polonistycznych (w tym autorów podręczników) kanonu symboli polskiej kultury – tych, które są obecne w świadomości przeciętnego Polaka (po maturze) i byłyby proporcjonalnie obecne w nauczaniu jpjo [języka polskiego jako obcego] już od pierwszych lekcji na poziomie A1 (Kowalewski 2011). W latach 90. XX w. brak zgody na kanon w ogóle lub brak zgody co do zawartości tego kanonu doprowadził do braku części „Wiedza o Polsce” na egzaminach certyfikatowych z jpjo. Paradoksalnie właśnie rok pierwszych egzaminów (2004) stał się rokiem uznania miejsca kultury w nauczaniu jpjo – jakby w miejsce jej braku na egzaminach. Tomik *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego* (Kultura 2004) ze słynnym



stwierdzeniem Władysława T. Miodunki zgadzającego się ze zdaniem Anny Burzyńskiej o macoszym traktowaniu nauczania kultury, czyli z „niewielką troską” (Miodunka 2004: 29), otworzył trwającą do dziś dyskusję – już nie o tym „czy”, ale „jak” tej kultury nauczać. Pamiętać jednak trzeba, że polska myśl glottodydaktyczna wyrosła z refleksji (i tak jest dotąd) nad nauczaniem dorosłych (studentów) chwilowo przebywających w Polsce. To wobec nich adekwatna do ich potrzeb okazywała się powszechnie stosowana w Europie metoda komunikacyjna nauczania języków obcych, w której kultura przewidziana jest jako dodatek, „komponent kulturowy”, wspomniane wyżej puzzle – tak jak np. w nauczaniu języka niemieckiego (Landeskunde, por. Gębał 2010). Podejście zadaniowe w nauczaniu języków obcych, nastawione na pobyt stałych uczestników w danym kraju, osiedlenie się, emigrację (por. Janowska 2011), wymaga innego podejścia do nauczania kultury. Znajomość kultury w jej aspekcie komunikacyjnym (umiejętności socjokulturowe), jak i realizowalnym (wiedza wpływająca na zachowanie językowe i pozajęzykowe) jest niezbędna do wykonywania zadań często wspólnie z Polakami w szkole, na studiach, w pracy, w życiu społecznym i wspólnotowym. Z drugiej strony glottodydaktyka polonistyczna objęła swoim oddziaływaniem dzieci i młodzież na Wschodzie (od 1989 r. – uczniowie praktycznie niemówiący po polsku), jak i na Zachodzie (przede wszystkim od 2004 r. – dzieci nowej emigracji, mówiące swobodnie po polsku). Pojawiły się w związku z tym dwa niebezpieczeństwa nauczania kultury na Wschodzie i na Zachodzie: skopiowanie metod nauczania dorosłych (a więc obecność kultury jedynie w formie dodatku, przyjęcie metody komunikacyjnej) lub skopiowanie metodyki szkolnej (a więc brak nauczania komunikacyjnego, nauka o języku a nie języka, kształcenie kulturowe oderwane od przyrostu umiejętności językowych, zasobu słownictwa, możliwości rozumienia tekstu). Obie tendencje były widoczne, obie „starły się” w 2008 r. podczas prac grupy ekspertów MEN pracujących nad podstawą programową dla uczących się polskiego za granicą. W 2009 r., po blisko dwu latach starań, dokument MEN *Podstawa programowa dla uczniów polskich uczących się za granicą* (Podstawa 2009) został ogłoszony. W swoim charakterze nie jest glottodydaktyczny: moduły, które można uznać za glottodydaktyczne = kształcące umiejętności komunikacyjne, stanowią około 10% wszystkich modułów<sup>2</sup>, gotowe podręczniki dla dzieci zakładają bardzo dobrą – analogiczną do rówieśników w Polsce – znajomość języka polskiego. Stąd być może praktycznie nie zaistniał w środowisku glottodydaktycznym, a szkoda, bo mógłby zmienić tory dyskusji

---

<sup>2</sup> Próbę wydzielenia tych modułów można obejrzeć na stronie: <[http://polacy.info.pl/wp-content/uploads/2014/07/Podrecznik-internetowy\\_Wlacz-Polske.pdf](http://polacy.info.pl/wp-content/uploads/2014/07/Podrecznik-internetowy_Wlacz-Polske.pdf)>, dostęp: 13.01.2017.

nad kanonem polskiej kultury. Choć przeznaczony dla dzieci i młodzieży, mógłby też z powodzeniem być zastosowany w nauczaniu dorosłych przechodzących „wtórna socjalizację” w Polsce (np. uchodźców, emigrantów) lub w nauczaniu przyszłych emigrantów ze Wschodu, jeszcze w krajach pobytu (z tą myślą był przygotowany – dla przyszłych reemigrantów z Zachodu, młodzieży, która zechce powrócić na studia do Polski lub kontynuować szkołę w Polsce po kilku latach pobytu za granicą).

Treści kulturowe są obecne w *Podstawie* w różnych miejscach (również np. w kompetencjach językowych), warto je pogrupować według kategorii:

- a) socjokultura, czyli umiejętność zachowania się w środowisku polskim: językowo i pozajęzykowo;
- b) realia polskie, czyli wiedza o polskości: m.in. socjologiczna, historyczna, geograficzna, kulturowa;
- c) wytwory kultury: dzieła kultury popularnej lub wysokiej, które są szansą na przeżycie kulturowe, doświadczenie kultury.

Zawężmy nasze rozważania do grupy uczniów w wieku 10-13 lat. Pomiędzy grupę 5–9 lat, gdyż jest to grupa nauczania początkowego, którego ten artykuł nie dotyczy, oraz 14+, gdyż w *Podstawie* jest to grupa traktowana jako „obywatele polscy czasowo przebywający za granicą” (dla tej grupy przewidziano nieco ograniczone wymagania z polskich szkół średnich w Polsce niemające przełożenia na glottodydaktykę polonistyczną za granicą). Dla grupy 5–9 lat wpisuję jednak treści kulturowe, gdyż są one wymagane w kolejnych grupach – 10–13 i 14+, jeśli uczący się ich nie znają. Nie bierzemy pod uwagę zalecanych tekstów dodatkowych.

## Socjokultura

W *Podstawie* wymagania socjokulturowe określone są bardzo ogólnie: uczeń stosuje zróżnicowane formuły grzecznościowe oraz rozpoczyna dyskusję i uczestniczy w dyskusji nad poznanymi tekstami kultury. Do kształcenia socjokulturowego zaliczyć można także aspekt wychowawczy, np. uczeń rozpoznaje różnorodność tradycji kulturowej i szanuje odmienności innych narodów. Są to zagadnienia bardzo ogólne i praktycznie mieszczą się w nich wszelkie działania komunikacyjne („formuły grzecznościowe”) oraz wypowiedzi („na temat”) podczas dyskusji. Z braku jasnego określenia, co jest „grzeczne”, musi o tym decydować nauczyciel (najlepiej nie stojąc w sprzeczności z propozycjami zawartymi w podręczniku).

## Realia polskie

Tu sytuacja jest znacznie prostsza. Co prawda treść hasel nie jest ścisła i precyzyjnie określona, ale dzięki temu daje szansę na wybranie przez nauczyciela (zgodnie z oczekiwaniami uczniów i ich rodziców) tych najbardziej wartościowych dla „wtórnej socjalizacji” lub wychowania w duchu kultury polskiej. Szczególnie wartościowe są hasła odwołujące się do symboli: miejsc, wydarzeń (cyklicznie obchodzonych świąt, tradycji), postaci (Polaków uznanych za wielkich lub rozpoznawalnych w świecie, ale też fikcyjnych bohaterów legend, bohaterów literackich, filmowych, bajek itd.).

Treści Podstawy	Trudności i szanse
Uczeń: wymienia wybrane postaci z historii Polski (M. Kopernik, T. Kościuszko, A. Mickiewicz, F. Chopin, J. Matejko, M. Skłodowska-Curie, Jan Paweł II, L. Wałęsa).	Szansa: socjalizacja – znajomość listy Polaków uznanych powszechnie w Polsce za wielkich lub rozpoznawalnych za granicą.
Uczeń: wymienia obecną i dawne stolice Polski; wskazuje na mapie Gniezno i państwo Mieszka I. Uczeń: opowiada legendy o Piaście i Popielu, smoku wawelskim, Lechu, Czechu i Rusie, śpiących rycerzach.	Szansa: socjalizacja – początki państwa polskiego są szczególnie znane ogółowi Polaków w Polsce.
Uczeń: [...] opowiada o miejscach ważnych dla polskiej pamięci narodowej.	Szansa: możliwość skupienia się na lokalnych miejscach pamięci.
Święta, tradycje i zwyczaje. Uczeń: opowiada o najważniejszych polskich świątach oraz związanych z nimi tradycjach, porównuje polskie tradycje świąteczne ze świętami w kraju zamieszkania. Uczeń: wymienia polskie święta narodowe i państwowe i wyjaśnia ich znaczenie.	Trudności: nie wiadomo, o które święta chodzi – o jak dużo. Trudno omawiać święta niezwiązane z bieżącym kalendarzem roku szkolnego. Nie jest jasno określone, czy chodzi o tylko tradycje, czy też o głębszy (jaki?) sens świąt. Trudno na tej samej płaszczyźnie omawiać święta religijne i państwowe. Święta religijne są różnej rangi. Szansa: omówienie świąt mniej znanych, ale ważnych dla danego środowiska. Pogłębienie przeżycia świąt też we własnym kraju (idea wzrostu duchowego ucznia w kształceniu interkulturowym).
Uczeń: wymienia symbole narodowe, wyjaśnia ich znaczenie, rozpoznaje hymn narodowy. Wskazuje w hymnie narodowym historyczne konteksty związane z Napoleonem; opowiada o postaciach tej epoki: Janie Henryku Dąbrowskim, Józefie Wybickim i księciu Józefie Poniatowskim.	Szansa: wprowadzenie elementarnej (kano-nicznej) wiedzy historycznej. Szansa na przeżycie kulturowe (śpiew hymnu, kibicowanie). Pomoc w odkryciu lub ugruntowaniu własnej tożsamości narodowej.

Nie mniej wartościowe są hasła inspirujące do zanurzenia we współczesną i aktualną kulturę, w to, czym żyją rówieśnicy w Polsce.

Treści <i>Podstawy</i>	Trudności i szanse
Czasopisma, strony internetowe, programy telewizyjne.	Szansa: możliwość pracy indywidualnej, współczesna kultura i język.
Uczeń: rozpoznaje instytucje systemu politycznego współczesnej Polski: dwuizbowy parlament, prezydent, rząd.	Szansa: na zajęcia porównawcze, opowiadanie o Ukrainie po polsku.
Uczeń: opowiada o rozmieszczeniu ludności na podstawie mapy Polski; wymienia największe miasta Polski i wskazuje je na mapie; wymawia poprawnie ich nazwy; wymienia najważniejsze walory turystyczne największych miast Polski.	Trudności: brak uściśleń może spowodować próbę nauczania nadmiaru danych faktograficznych. Szansa: wykorzystanie realnych danych do nauki języka w zakresie tematu „miasto”.
Uczeń: opisuje różnorodne przyczyny, które mogą prowadzić do emigracji. Uczeń: wymienia i wskazuje na mapie największe skupiska Polaków na świecie, na wybranych przykładach opisuje życie polskiej emigracji. Rozróżnia emigrację polityczną i zarobkową, wskazuje na mapie państwa, które przyjęły najwięcej emigrantów z ziem polskich w XIX w.; opowiada o trudach życia emigracyjnego i o wkładzie emigrantów w rozwój kraju, w którym mieszka, zbiera z różnych źródeł informacje o życiu i dokonaniach Polaków na obczyźnie.	Szansa: dla osób polskiego pochodzenia – odnalezienie się na mapie Polaków za granicą (idea wspólnoty narodowej). Włączenie losów swojej miejscowości lub rodziny do losów wszystkich Polaków. Szansa: dla osób niepolskiego pochodzenia – budowa wspólnoty losów emigracyjnych np. Polaków i Ukraińców, też współczesna emigracja zarobkowa.

*Podstawa* przytłacza ilością haseł historycznych i geograficznych. Potrzebna jest tu umiejętność selekcji i wyboru materiału, zwłaszcza że – pamiętajmy – rzadko jest możliwość nauczania historii czy geografii osobno, najczęściej treści kulturowe muszą znaleźć się w ramach lekcji języka polskiego w wymiarze 2 godzin tygodniowo. Kryteriami powinny być – jak poprzednio – wartość symboliczna, powszechna (w Polsce) znajomość faktów (oraz ich interpretacji), ale też możliwość odniesienia wiedzy do środowiska lokalnego ucznia, jego „tu i teraz” na tle historii tej części Europy. W danej miejscowości może znajdować się dwór, pałac (losy rodziny), mogiła (bitwa, zaraza), zamek (wojny, konfederacja barska i in.), grób na miejscowym cmentarzu, nawet droga, most – wszystko najczęściej wiąże się z większą całością historyczno-geograficzną. Idea kształcenia regionalnego jest też wpisana wprost do *Podstawy*.

<p>Uczeń: opisuje miejsce i region, z którego pochodzi jego rodzina lub inne znane mu rodziny polskie, opisuje jego środowisko przyrodnicze i tradycje regionalne; zbiera informacje o cechach środowiska geograficznego tego regionu i ludziach tam mieszkających; posługuje się mapą regionu oraz wskazuje na niej najważniejsze miejscowości, rzeki, obiekty historyczne; poprawnie wymawia nazwę regionu.</p>	<p>Szansa: na ciekawe zajęcia regionalne, warto wykorzystać idee miast partnerskich i regionów przygranicznych (np. Euroregion Karpaty).</p>
---	--

Każdy z tematów historyczno-geograficznych jest nieocenioną szansą na pracę z mapą. Ten sposób na (ciekawe!) zajęcia dydaktyczne jest zaniedbywany, a wiedza uczniów na Ukrainie zatrwająco niska – też w zakresie wiedzy o Ukrainie.

Przykłady haseł geograficznych: Uczeń: określa położenie Polski w Europie. Pokazuje Polskę na mapie Europy; opisuje położenie Polski, granice oraz wskazuje na mapie jej sąsiadów; rozpoznaje główne regiony przyrodnicze Polski oraz wskazuje je na mapie; pokazuje na mapie niziny, wyżyny i góry; wskazuje na mapie Morze Bałtyckie oraz najważniejsze polskie jeziora i rzeki. Uczeń: opisuje położenie Polski w Unii Europejskiej; zna przebieg wschodniej granicy UE; rozpoznaje na mapie Europy połączenia kolejowe, drogowe i lotnicze Polski z innymi krajami, w tym z krajem zamieszkania.

Przykłady haseł historycznych: Uczeń: opisuje panowanie Mieszka I, umiejscawiając je w czasie i przestrzeni; wskazuje przyczyny i wymienia skutki przyjęcia chrześcijaństwa przez Polskę; opowiada historię zjazdu gnieźnieńskiego, uwzględniając postacie św. Wojciecha, Bolesława Chrobrego i Ottona III; opowiada o znaczeniu koronacji Bolesława Chrobrego; wyjaśnia, jak doszło do rozbicia dzielnicowego i przywrócenia królestwa przez Władysława Łokietka; opowiada o panowaniu Kazimierza Wielkiego z uwzględnieniem powstania Akademii Krakowskiej i ucztu u Wierzyńka.

Do wiedzy realioznawczej należy zaliczyć wszelką wiedzę o twórcach kultury, ale też o ich dziełach i genezie ich powstania, np. uczeń: zbiera z różnych źródeł informacje o życiu i dokonaniach dla rozwoju kultury polskiej Stanisława Moniuszki, Henryka Sienkiewicza, Jana Matejki i Stanisława Wyspiańskiego. Wszelkie zagadnienia realioznawcze są szansą na pracę indywidualną (np. metodą projektu) i grupową (metodyka zadaniowa). Z przygotowanych informacji mogą powstać gazetki, strony internetowe, prezentacje, referaty itd. – to też jest szansa.

## Wytwory kultury

W *Podstawie* znajdziemy tytuły konkretnych utworów: piosenek, np. *Krakowiaczek jeden*; zabaw, np. *Mam chusteczkę haftowaną*, *Stary niedźwiedź*; tańców, np. *trojak Zasiiali górale*; wierszyków, np. *Katechizm polskiego*

dziecka W. Bełzy; filmów, np. *Akademia Pana Kleksa*; bajek, np. *Bolek i Lolek*; utworów dla dzieci, np. *Przygody Koziołka Matołka*; komiksu, np. *Tytus, Romek i A'omek*; utworów uznanych przez autorów *Podstawy* za kanoniczne, np. Jana Kochanowskiego: *Na dom w Czarnolesie*, *Na lipę*, *Na zdrowie*<sup>3</sup>. Większość haseł pozostawia wybór konkretnych dzieł nauczycielowi, np. wiersze dla dzieci (wybór) Juliana Tuwima. Nauczyciel musi sobie poradzić z wydobyciem z utworu „sedna” polskiej kultury, np. uczeń: rozpoznaje wybrane historyczne konteksty z *Pana Tadeusza* Adama Mickiewicza – sceny z życia polskiej szlachty, elementy legendy napoleońskiej, rok 1812. Wszelka praca z tekstami kultury jest okazją do prowadzenia zajęć metodą kulturową, gdy teksty kultury są punktem wyjścia do ćwiczeń językowych (czasami tylko fonetycznych), przede wszystkim komunikacyjnych. W grupach bardziej zaawansowanych (lub z uczniami o wyższym poziomie zaawansowania językowego) możliwe jest wprowadzanie kontekstów kulturowych, prace stylistyczne nad tekstem (uwspółcześnianie), nawet uwrażliwienie na piękno języka, środki stylistyczne, własne próby pisania na wzór. W każdej grupie o każdym poziomie kontakt z autentycznym tekstem kultury – też poprzez ruch, taniec, inscenizację, recytację – jest szansą na przeżycie, doświadczenie kultury. W *Podstawie* znajdziemy też wprost spojrzenie na teksty kultury jako na materiał do ćwiczeń językowych – uczeń rozumie, czyta, recytuje, zna na pamięć, śpiewa: utwory literackie, przysłowia, piosenki. Uczeń opisuje, opowiada, charakteryzuje postać literacką. Jest to szansa, która pozwala na wprowadzenie wielu tekstów kultury według własnego klucza, np. kultury regionalnej. Uzasadnia wszelkie programy nauczania tworzone lokalnie. Lokalność jest zresztą częstym motywem *Podstawy*, np. polonica w miejscu zamieszkania.

Najliczniej są reprezentowane (i wymagane) zagadnienia związane z historią, wytworami kultury i geografią. Bardzo skromne wymagania dotyczą socjokultury. W tym zakresie *Podstawa* powinna zostać uzupełniona o inne, zdroworozsądkowe, sytuacje kulturowe, wynikające z sytuacji komunikacyjnych życia codziennego (w rolach komunikacyjnych adekwatnych dla dziecka), np. podziękowania (za co się nie dziękuje), prośby (o co i kogo się nie prosi), zachowania w miejscu publicznym (co się robi np. w kościele podczas zwiedzania, podczas śpiewania hymnu itd.). Warto zauważyć, że wła-

---

<sup>3</sup> Warto wymienić inne utwory: Ignacy Krasicki, *Lew i zwierzęta*, *Malarze*, *Ptaszki w klatce*, *Przyjaciele*; Adam Mickiewicz, *Ballady* (np. *Pani Twardowska*, *Świtezianka*, *Powrót taty*), Juliusz Słowacki, *W pamiętniku Zofii Bobrowskiej*, *List do matki*; Henryk Sienkiewicz, *W pustyni i w puszczy* (fragmenty); Bolesław Prus, wybrana nowela (*Katarynka*, *Kamizelka*, *Z legend dawnego Egiptu*), Zbigniew Herbert, *Pan od przyrody*, Czesław Miłosz, *Świat. Poema naiwne*, Wisława Szymborska, *Kot w pustym mieszkaniu*.

ściwie nie ma neutralnych kulturowo treści językowych. Zawarte w kręgach tematycznych hasła dotyczące np. rodziny, szkoły, najbliższego otoczenia, a nawet „podstawowych terminów historycznych i geograficznych” mogą (ale nie muszą – tu trzeba liczyć na chęci i motywacje nauczyciela) prezentować realia polskie. W *Podstawie* brakuje niekiedy jasno sprecyzowanych zadań edukacyjnych w sferze socjokultury, np. hasło „rozpoznaje hymn narodowy” nie pociąga za sobą bezpośrednio zadań socjokulturowych: zachowania się podczas słuchania lub śpiewania hymnu, nie zakłada też bezpośrednio samego śpiewania hymnu, co jest przecież umiejętnością socjokulturową. Do tego dochodzi kwestia wychowania socjokulturowego: co robić wypada, czego nie wypada w kontekście tworzonej lokalnie wspólnoty polsko-ukraińskiej/ukraińsko-polskiej. Jak szanować się nawzajem. Większość dzieci pochodzi z rodzin mieszanych, odnajduje się więc przynajmniej w dwu kulturach, każde z nich powinno – choćby tylko jako obywatel Ukrainy – szanować kulturę ukraińską, w tym ukraińskie symbole historyczne i geograficzne, a jako uczeń polskiej szkoły uszanować takąż polską symbolikę. Ale – i to jest kwestią wychowania socjokulturowego – występując jako Polak/Polka (np. po stypendium), powinno m.in. wypowiadać się na określone tematy jako dziecko polskiego pochodzenia, niejako „ustawiać się” częścią (nawet niewielką częścią...) polskiej duszy. Dotyczy to wielu tematów, np. „opowiada o tradycjach swojej rodziny” – dziecko polskiego pochodzenia powinno opowiadać o tradycjach polskich. Zatem tego typu tematy należałoby umieścić w zakresie socjokultury, a w podręcznikach powinny się znaleźć wzorce wypowiedzi z polskiego punktu widzenia, ale też ukraińskiego – jako wypowiedź o kulturze polskiej jako obcej, choć bliskiej, do której czuję sympatię.

Czy w ramach lekcji jpjo przynajmniej część treści *Podstawy* można umieścić w podręczniku? Przeanalizujemy pod tym względem pozycje podręcznikowe przeznaczone dla jpjo (seria *Język polski – 5, 6, 7*), dla szkół sobotnich (*Raz, dwa, trzy i po polsku mówisz ty (1)*) oraz najczęściej wybierane podręczniki dla kursów językowych (14+, dla których to grup adekwatne będą wymagania 10–13 ze względu na początkowy poziom zaawansowania językowego)<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Książki wybierane najczęściej dla kursów językowych (14+): 10 wskazań: *Zaczynam mówić po polsku*, 12 wskazań: *Jestem stąd*, 13 wskazań: *Polski krok po kroku – 1*, 36 wskazań: *Hurra po polsku cz. 1*. Przeanalizujemy też nową pozycję na rynku *Krok po kroku – junior*, która nie była wskazywana w badaniach, gdyż była dopiero kupowana, ale w znacznych ilościach pojawiła się w szkołach sobotnich.

## Język polski jako obcy w szkołach ukraińskich

### Socjokultura

Treści przewidziane w <i>Podstawie</i>	Treści spoza <i>Podstawy</i>
Powitania pracowników szkoły, sąsiadki, pożegnanie dziadka, mamy kolegi, zwroty do dorosłych (pan/pani), nauczycieli (nie: pani Marto/panie Jerzy), dyrektora, siostry zakonnej, księdza, rozmowa telefoniczna, przez domofon, przedstawienie się, pochwała mieszkania, podziękowanie, pytanie o toaletę, usprawiedliwienie spóźnienia, sytuacje w szkole (zgłoszenie nieprzygotowania, braku zadania domowego, prośba o zanotowanie obecności w dzienniku, wcześniejsze zwolnienie z lekcji), prośby (o powtórzenie pytania, o pożyczenie długopisu – kolegi, nie nauczyciela!, odmowa pożyczania (długopisu)), życzenia (mamie z okazji Dnia Matki, babci z okazji Dnia Babci, kolegom z okazji imienin, nauczycielom z okazji Dnia Nauczyciela, koleżankom z okazji Dnia Kobiet (wszędzie podane daty)), propozycje (koledze: soku do picia), odmowa propozycji (babci – dokładki zupy pomidorowej), prośba o dokładkę, pochwała potraw, wyrażenie zachwytu prezentem.	
Pożegnanie taty (na lotnisku), powitanie ciotki (na lotnisku), nauczycielki w klasie, zwroty do lekarza, naczelnika (grupy GOPR), nauczyciela, św. Mikołaja (pisemne), rozmowa telefoniczna z kolegą (odwołanie spotkania, co było w szkole), usprawiedliwienie spóźnienia, nieobecności w szkole z powodu choroby, niewykonania zadania, niedotrzymania słowa, życzenia koledze z okazji urodzin, rada (koleżance: jak się leczyć), prośby o informacje (lekarz, apteka, rejestracja w przychodni lekarskiej, schronisko), o podanie czegoś (pielęgniarkę o podanie termometru, kolegę o coś do picia), o powtórzenie pytania, o zrobienie zdjęcia, o otwarcie okna (mama, brat, starszy pan, kolega, nauczycielka, ksiądz), o pożyczanie długopisu (od kolegi!!!), zakupy (apteka: pastylki na gardło), przeprosiny za złe zachowanie, propozycja (odpoczynku), odmowa propozycji (zrobienia zdjęcia z „misiem”), wezwanie pomocy (GOPR), pozdrowienia (z wycieczki), pytanie o drogę.	Wyrażanie oceny (otrzymanego prezentu), wychowanie do uczciwości (nie ściągać na testach), taktu (usprawiedliwienie na końcu lekcji), kultury (nierozmawiania przez telefon w miejscach publicznych, na lekcji), usprawiedliwianie – branie winy na siebie, śpiew (!) hymnu narodowego.

### Realia

Treści przewidziane w <i>Podstawie</i>	Treści spoza <i>Podstawy</i>
Mapa Polski, podstawowe informacje o Polsce (liczba mieszkańców, powierzchnia, stolica, hymn, największe miasta, rzeki, podstawowe daty z historii Polski: 966, 1596, 1795, 1918, 1939, 1945, 1989, 2004, nazwy miast: Zamość, Krosno, Kraków (też Tyniec (zdjęcie), Rynek, centrum (w ćwiczeniach)), Warszawa, Wrocław, Poznań, Oława, Sanok, Lublin, sąsiedzi Polski, informacja o życiu i twórczości J. Słowackiego, A. Mickiewicza, nazwiska: K. Makuszyński, polskie święta: Dzień Matki, Dzień Babci, Dzień Nauczyciela, Dzień Kobiet.	Opis Lwowa, nazwy własne na Ukrainie: Dniepr, Morze Czarne, Karpaty, Howerła, Kijów, Krzemieniec, Lwów (też Rynek), Tarnopol, Stryj (też: zdjęcie kościoła), Połtawa, informacje o A. Małyszcu.
Polskie święta: Dzień Nauczyciela, 11 listopada, 6 grudnia (św. Mikołaj), tłusty czwartek, ostatki, Środa Popielcowa, Wielkanoc (Niedziela Palmowa, Wielki Tydzień), 1, 2, 3 maja, Dzień Matki,	Nazwy własne na Ukrainie: Stryj, Drohobycz, Truskawiec, Lwów (opis



<p>Zielone Świątki, nazwy miast: Kraków (wycieczka po centrum miasta, Kazimierz, hejnał, lajkonik, krakowiak, smok wawelski), Zakopane, Krosno, Sanok, Zamość, Wrocław (Dolny Śląsk), Warszawa (informacja o zniszczeniach wojennych, powstaniu warszawskim, zdjęcia pomników: Kolumna Zygmunta, pomnik Józefa Poniatowskiego, Łazienki, Krakowskie Przedmieście, ulice: Świętojańska, Freta), Szczecin, Gdańsk, Białystok, Poznań (Wielkopolska), Toruń, Katowice, Lublin, Łeba, Kołobrzeg, Mieleno, Władysławowo, Międzyzdroje, Sopot, Lipnica Murowana (konkurs na najwyższą palmę wielkanocną), Sandomierz, Kazimierz Dolny, Płock, polskie góry (Tatry, Bieszczady (Bukowe Berdo, Mucznik – w tekście), Karpaty, Sudety, Karkonosze, Góry Świętokrzyskie, Tarnica, Gubałówka, Kasprowy Wierch, Morze Bałtyckie, Mazury, polskie rzeki: Wisła, Odra, Warta, nazwy własne polskie na Wschodzie: Wilno, mapa Polski (podział na województwa), sąsiedzi Polski, stolice Polski (kolejne), Uniwersytet Jagielloński, polskie symbole narodowe, analiza <i>Mazurka Dąbrowskiego</i> (miasta, rzeki), nazwiska: Jan Paweł II, Jan III Sobieski, książę Józef Poniatowski, M. Kopernik, J. Piłsudski, J. Wybicki, informacje o Konstytucji 3 Maja.</p>	<p>centrum (mapka), zdjęcia pomnika Mickiewicza, Szewczenki, Franki, opery), Olesko (zamek – miejsce urodzenia Jana III Sobieskiego), Kijów, Łuck, Krym, Kołomyja (muzeum pisanki), informacje o organizacji roku szkolnego i edukacji w Polsce, WOŚP, potrawy regionalne (oscypek).</p>
---	--

Wytwory kultury

Treści przewidziane w <i>Podstawie</i>	Treści spoza <i>Podstawy</i>
<p>J. Tuwim, <i>Warszawa, Abecadło, Wszyscy dla wszystkich, Ptasie radio</i>, legenda o smoku wawelskim, A. Mickiewicz, <i>Pourót taty</i>, H. Sienkiewicz, <i>W pustyni i w puszczy</i> (fragment: spotkanie ze słoniem), K. Makuszyński, <i>120 przygód Koziołka Matołka</i> (fragmenty), W. Szymborska, <i>Kot w pustym mieszkaniu</i>, bajka <i>Bolek i Lolek</i>.</p>	<p>M. Terlikowska, <i>Kalendarz pełen radości, Bogurodzica</i> (polecenie posłuchania), obraz Matki Boskiej Jasnogórskiej, W. Chotomska, <i>Sześć kucharek</i>, legenda o złej księżniczce, J.I. Kraszewski, <i>Kwiat paproci</i>, C.K. Norwid, <i>Moja piosenka II</i>, H. Sienkiewicz, <i>Jan-ko muzykant</i> (fragment), M. Konopnicka, <i>O krasnoludkach i sierotce Marysi</i> (fragment), J. Brzechwa, <i>Wiosna, Chrząszcz, Żaba</i>, S. Lem, <i>Dzienniki gwiazdowe</i> (fragment), Cz. Miłosz, <i>Droga</i>.</p>
<p>J. Kochanowski, <i>Na zdrowie</i>, J. Tuwim, <i>Lokomotywa</i> (fragmenty), <i>O Grzesiu klamczuchu, Dwa wiatry</i>, przysłowie „w marcu jak w garncu”, bajki: <i>Bolek i Lolek, Koziołek Matołek</i>, bohaterowie bajek i legend: Pan Twardowski, smok wawelski, legenda o trzech braciach, przysłowia: „krowa, która dużo ryczy...”, „z dużej chmury...”, „jaskółka nisko, deszcz blisko”, „do Świętego Ducha, nie zdejmuj kozucha, a po Świętym Duchu chodź dalej w kozuchu”, „od świętej Anki chłodne wieczory i ranki”, „jak Barbara po lodzie...”, „na Grzegorza idzie zima do morza”, A. Mickiewicz, <i>Stepy Akermanskie, Cisza morska, Świtezianka</i>, J. Słowacki, <i>W pamiętniku Zofii Bobrówny</i>, Z. Herbert, <i>Pan od przyrody</i>.</p>	<p>Legenda o Twardowskim (rozpoznanie symbolu, postaci), piosenki: <i>Przybyli ulani pod okienko, Góralu, czy ci nie żal</i> (fragment), <i>Jedzie pociąg z daleka</i> (fragment), <i>Miała baba koguta, Gdybym miał gitarę</i> (fragment), <i>Gdybym ja była słoneczkiem na niebie</i> (fragment), J. Brzechwa, <i>Wiosna</i>, bajka <i>Miś Kolargol</i>, bohaterowie bajek: Dyl Sowizdrzał, Tomcio Paluch, J. Brzechwa, <i>Samochwała</i>, M. Konopnicka, <i>Jutro będzie Wielkanoc</i> (fragment), A. Mickiewicz, <i>Inwokacja</i>, J. Słowacki, listy do Matki, W. Gomułicki, <i>Wspomnienia niebieskiego mundurka</i> (fragment).</p>

## Szkoły sobotnie

### Socjokultura

Treści przewidziane w <i>Podstawie</i>	Treści spoza <i>Podstawy</i>
<i>Raz, dwa, trzy i po polsku mówisz ty</i>	
Przedstawienie się, powitania, pożegnania, zwroty grzecznościowe (proszę, dziękuję, bardzo mi miło), zakupy, życzenia (dla mamy z okazji imienin), list do św. Mikołaja.	Niedziela: „odpoczywamy”, „gramy w gry planszowe”.
<i>Hurra po polsku 1</i>	
Polecenia (proszę...), powitania, pożegnania, zwroty grzecznościowe (proszę, dziękuję, przepraszam), zwroty do lekarza, poznawanie się, „jak się masz”, „moja matka ma na imię Maria”, pytanie o toaletę, zakupy, zamówienia w kawiarni, restauracji, życzenia.	
<i>Polski krok po kroku (1)</i>	
Powitania, pożegnania, zwroty grzecznościowe (miło mi), przedstawianie, zakupy.	
<i>Jestem stąd</i>	
Przedstawianie, powitania, pożegnania (w tym z osobami duchownymi!), zwroty do kolegów (nieformalne), rodziny (nie po imieniu), nauczycieli (z zaznaczeniem błędów pani Marto/panie Jerzy), lekarzy, osób duchownych, pochwały potraw, prośby (o co nie wypada prosić nauczyciela), podziękowania, usprawiedliwienie z wzięciem winy na siebie, życzenia (czego nie wypada życzyć nauczycielowi).	Jak nie należy się zachowywać w szkole (telefon, zachowanie na lekcji i in.), odpowiedź na „Chrystus zmartwychwstał”.
<i>Zaczynam mówić po polsku</i>	
<i>Przedstawianie się</i>	

### Realia

Treści przewidziane w <i>Podstawie</i>	Treści spoza <i>Podstawy</i>
<i>Raz, dwa, trzy i po polsku mówisz ty</i>	
Mazury („region z jeziorami”, Śniardwy – największe jezioro w Polsce), polskie miasta: Malbork (zamek krzyżacki), Kraków (dawna stolica Polski, zamek królewski na Wawelu), Warszawa (stolica Polski, warszawska Syrenka), Żelazowa Wola (miejsce urodzenia Chopina), Toruń (dom Kopernika), nazwiska: Chopin/Szopen (!), mapa z miastami i rzekami (Wisła, Odra) oraz sąsiadami Polski.	Imiona polskie (wymieszane z ukraińskimi/rosyjskimi), Pogoń Lwów, nazwy własne na Ukrainie: Kijów, Lwów, akcja nakrętkowa, polskie pieniądze (fotografie).
<i>Hurra po polsku 1</i>	
Mapa Polski, polskie miasta: Warszawa, Kraków (mapka centrum, Wawel, kościół Mariacki, ołtarz Wita Stwosza, Rynek, hejnał, Kazimierz), Wieliczka (kopalnia soli), Ojców (park narodowy), Łódź, Wrocław, Poznań, Szczecin, Zakopane, Katowice, Kołobrzeg, Zamość, Rzeszów, Suwałki, Zielona Góra, Gdańsk, Elbląg, Częstochowa,	Fragment książki telefonicznej, numery telefonów kierunkowych, bilet PKP, nazwiska: L. Wałęsa, Cz. Miłosz, W. Szymborska, S. Barańczak, A. Wajda, K. Janda, D. Tczewska, A. Małyż,

polskie rzeki: Wisła, Odra, Warta, Bug, adresy wybranych stron internetowych, mapa fizyczna (stylizowana), góry: Tatry, opis klimatu w Polsce, święta i tradycje: Boże Narodzenie (Wigilia), Wielkanoc.	A. Kwaśniewski, J. Kwaśniewska, D. Torbicka, programy telewizyjne, stacje telewizyjne (TVP, Polsat, TVN), gdzie Polacy spędzają urlop (sondaż).
<i>Polski krok po kroku (1)</i>	
Polskie miasta: Warszawa (syrena), Kraków (ilustracja Kopca Kościuszki – bez podpisu, co to, Galeria Krakowska, Muzeum Narodowe, obwarzanek), Zakopane, Gdańsk, andrzejki, informacje o Polsce (sąsiedzi, stolica, Wisła – najdłuższa rzeka, wyspy Uznam i Wolin, Tatry, Beskidy, Sudety, Bieszczady, Mazury – kraina tysiąca jezior i zielonych lasów, atrakcje turystyczne (krótkie informacje w ćwiczeniu): Toruń, spływ Dunajcem, Kanał Elbląski, Wieliczka, Morskie Oko (legenda o połączeniu z Adriatykiem, czerwony szlak na Rysy), Zamość, Malbork, Puszcza Białowieska, Święto Konstytucji 3 Maja (hasło w ćwiczeniu), krótka informacja o Lwowie (też fotografie rynku, opery, katedry, Cmentarza Orłąt, tramwaju – fotografie niepodpisane).	Manggħa, oscypek, pierogi (opis), piwo „Żywiec”, typowe polskie dania obiadowe, informacja, że papierosy można kupić od 18 lat, informacja o Witkacym, biografia L. Wałęsy.
<i>Jestem stąd</i>	
Sąsiedzi Polski, mapka konturowa Polski, mapka – podział na województwa, miasta polskie: Sanok, Kraków (klasztór benedyktynów w Tyńcu, kościół Mariacki, Sukiennice, Wieża Ratuszowa, Kazimierz, Wawel (Dzwon Zygmunta), klasztor cystersów w Mogile, kamedułów na Bielanach, pałac w Przegorzalach, Nowa Huta, festiwałe (Misteria Paschalia, Kultury Żydowskiej, Sacrum-Profanum, Tańców Dworskich), smok, Wisła, UJ, UP, UE, UR, ASP), Warszawa (Stadion Narodowy, UW, PKiN, Muzeum Powstania Warszawskiego, Stare Miasto, Zamek Królewski, Kolumna Zygmunta, Grób Nieznanego Żołnierza, Łazienki, Wilanów, Cmentarz Powązkowski, metro, dzielnice: Ochota, Wola, Praga, FSO, Ursus, Centrum Nauki Kopernik, powierzchnia, liczba ludności, etymologia nazwy, historia (Korona Królestwa Polskiego, Zygmunt III Waza, wojna polsko-szwedzka, Jan III Sobieski, Stanisław August Poniatowski, Sejm Czteroletni, Konstytucja 3 Maja, Collegium Nobilium, biblioteka Załuskich, Teatr Narodowy, Szkoła Rycerska, KEN, Księstwo Warszawskie, Królestwo Kongresowe, Uniwersytet Warszawski, powstanie warszawskie, Nowe Miasto, Trakt Królewski), Łódź, Wrocław, Poznań, Gdańsk, Katowice, Lublin, Toruń, Białystok, Przemyśl, Ojcowski Park Narodowy, Tenczynek (ruiny zamku), Krzeszowice (pałac), Niepołomice (zamek), Zagórz (ruiny klasztoru), Ustka, Krosno, Krościenko (przejście graniczne), podstawowe informacje o Polsce (podział administracyjny, rzeki – Wisła, Odra, Warta, daty: 966, 1569, 1795, 1918, 1939, 1945, 1989, 2005, zdjęcie restauracji <i>Wierzynek</i> , oceny	

szkolne, polscy nobliści, miasta kresowe: Lwów, Wilno, święta wielkanocne (szczegółowy opis, Droga Krzyżowa, Niedziela Palmowa), wykaz świąt i „co się robi”, tradycje i zwyczaje: andrzejki, Boże Ciało, dożynki, pierwszy dzień wiosny, świętego Szczepana, Trzech Króli (orszaki), Wigilia, wigilia św. Jana, Wszystkich Świętych.	
<i>Zaczynam mówić po polsku</i>	
Polskie miasta: Łódź, Warszawa (ilustracja stylizowanej Syrenki warszawskiej), Kraków, Poznań, Lublin, Opole, Gdańsk, Toruń, Wrocław, opis jesieni w Polsce.	

## Wytwory kultury

Treści przewidziane w Podstawie	Treści spoza Podstawy
<i>Raz, dwa, trzy i po polsku mówisz ty</i>	
Piosenka harcerska <i>Laurencja, Ogórek, Witaminki, Szczotka, pasta</i> zespołu Fasolki*, <i>Święty Mikołaj</i> zespołu Arka Noego*, J. Tuwim, <i>Waryzwa</i> *.	Rymowanka <i>Siała baba mak</i> , piosenka <i>Co powie tata*</i> , adresy internetowe do stron muzeum Chopina i Kopernika (ilustracje, brak nazwisk i informacji – kto to), Centrum Nauki Kopernik, J. Brzechwa, <i>Entliczek-pętliczek*</i> .
<i>Hurra po polsku 1</i>	
–	–
<i>Polski krok po kroku (1)</i>	
–	<i>Sto lat</i> , S. Jachowicz, <i>Chory kotek</i> , film <i>Sami swoi</i> (hasło w ćwiczeniu).
<i>Jestem stąd</i>	
Hymn (dwie zwrotki), <i>Kto ty jesteś – Polak mały</i> (fragment), tytuły: <i>Balady, Pan Tadeusz</i> A. Mickiewicza, fragmenty <i>Przygód Koziółka Matolka</i> , J. Słowacki (nazwisko), J. Tuwim, <i>Wszyscy dla wszystkich</i> (fragment).	
<i>Zaczynam mówić po polsku</i>	
–	–

\* w materiałach dodatkowych

Z przeprowadzonej analizy wynika, że pokrycie wymagań *Podstawy* jest częściowe w przypadku wszystkich pozycji, przy czym – co może wydać się paradoksalne – najlepiej sprawa wygląda w przypadku jpjo w szkołach ukraińskich. Z drugiej jednak strony, biorąc pod uwagę liczebność kursów, to właśnie tam trzeba by zwrócić szczególną uwagę na promocję kultury polskiej, to właśnie spośród tych uczniów za kilka lat będą się rekrutowali studenci i emigranci. Na podkreślenie zasługuje fakt, że większość dotychczasowych absolwentów kursów wyedukowanych na *Hurra po polsku 1*

i *Krok po kroku 1* praktycznie nie ma żadnej wiedzy kulturowej związanej z wytworami kultury, choć mogą sprawnie posługiwać się językiem polskim (komunikacyjnym) i znać kilka chaotycznych („puzzlowych”?) informacji o Polsce. Zatem obecni studenci i pracownicy nie posiadają w większości żadnej – wyniesionej z zajęć – wspólnej płaszczyzny kulturowej z Polakami w Polsce. To może mieć dalekosiężne konsekwencje – pamiętajmy bowiem, że również osoby z Kartą Polaka w większości zakończyły edukację polonistyczną na *Hurra po polsku 1*. A wedle znowelizowanej ustawy o Karcie Polaka mogą stać się pełnoprawnymi obywatelami polskimi już po roku od otrzymania tej Karty. Jakie będą np. ich decyzje wyborcze?

\*

Analiza testów finalistów konkursu *Co wiem o Polsce?*<sup>5</sup> ukazuje ogólną wiedzę kulturową, jak też umiejętności komunikacyjne. Zwrócimy uwagę na zadania, które były problemem dla większości uczestników.

## Komunikacja językowa

Aż 32 osoby nie poradziły sobie z reakcją na słowa „Co zgłaszasz do ocenia”, z czego można wyciągnąć wniosek, że tematy „życiowe” (sytuacje na granicy) nie są na zajęciach poruszane. Z kolei 44 osoby nie potrafiły podać pełnej prognozy pogody (opisać pogody w danym dniu), nie znając słownictwa (tzw. syntagm skonwencjonalizowanych) związanego z tematem. Świadczy to o tym, że na lekcjach nie pracuje się z użyciem autentycznych tekstów, nagrań, nie przeprowadza się typowych w glottodydaktyce symulacji (w tej sytuacji np. zabawy w radiową prognozę pogody). Uczestnicy nie potrafili podać poprawnie daty i godziny na Ukrainie i w Polsce. Dlaczego zaginęła tradycja pisania tematów lekcji na tablicy, z datą? Wiele błędów wynikało z złego zapisu pod wpływem wymowy („jedenaste czerwca”). Aż 40 osób nie było w stanie zamówić w restauracji w pełni poprawnie (30) lub w ogóle (10) obiadu złożonego z pięciu potraw. To znów świadczy o braku nauczania komunikacyjnego, przećwiczenia typowych dialogów z typowymi zwrotami. Katastrofą zakończyły się próby napisania pozdrowień z Odessy: kartki do cioci w Polsce, SMS-a do koleżanki/kolegi i e-maila do nauczyciela. Uderza mylenie konwencji oficjalnej/nieoficjalnej, zwracanie się do nauczyciela po

<sup>5</sup> Finał trzeciej edycji odbył się w czerwcu 2016 r. w Odessie. Brało w nim udział 50 najlepszych uczniów z 22 szkół sobotnich z całej Ukrainy (od Łanowic po Dniepropietrowsk). Wszyscy laureaci eliminacji otrzymali wcześniej (około trzech tygodni przed finałem) materiały, na podstawie których przygotowywali się do finału. Konkurs realizowany jest corocznie w ramach programu *Biało-czerwone ABC...*

imieniu („pani Anno”). Wiele błędów popełniano przy dopasowaniu (!) zwrotów do adresatów. Najwięcej problemów przysparzały zwroty kierowane do nauczycieli – zwracano się po imieniu (60 błędów), podobnie zresztą jak do zakonnika (43 błędy). Znowu daje znać brak nauczania komunikacyjnego.

## Wiedza o Polsce i Kresach

Mimo że pytanie o sąsiadów Polski pojawiło się już podczas eliminacji do finału konkursu, nadal stanowiło problem dla zdających. Co prawda wymienienie wszystkich krajów graniczących z Polską nie było większym problemem dla większości zdających, to aż w 22 przypadkach kłopotem był poprawny zapis Morza Bałtyckiego, w 16 Słowacji, a w 14 Białorusi. Jednak aż 23 razy nie podano wszystkich sąsiadów lub wpisywano innych: Węgry, Mołdawię (3), Słowenię, Rumunię (2), Austrię (2), Łotwę, a nawet Romę (?). Specyfika testu zakładała wcześniejsze przygotowanie się z książki przekazywanej podczas eliminacji (*Pogranicza kultur*). Aż 31 osób nie zapamiętało informacji, gdzie znajduje się epitafium hrabiego Fredry (w Rudkach), nie dopasowało nazwiska Oskara Kolberga do hasła „ocalał kulturę ludową i folklor od zapomnienia” (20 błędów). Prawdziwym pogromem zakończyła się próba dopasowania dat do wydarzeń historycznych (zob. Aneks), podanie zaborców (35 błędów), rozpoznanie stroju łowickiego (31 błędów), rozpoznanie autorki *Pieśni o domu* (z podanym tekstem, 30 błędów), wymienienie trzech dowolnych regionów etnograficzno-kulturowych (37 błędów).

Minęło 25 lat edukacji polonistycznej na Ukrainie. Przeprowadzane badania pokazują, że dotychczasowe kształcenie jest nieefektywne – zarówno w zakresie sprawności językowych, umiejętności komunikacyjnych, jak też umiejętności socjokulturowych i wiedzy o Polsce, która w dużym stopniu wpływa na brak umiejętności socjokulturowej. Jest nieefektywne mimo coraz lepszych podręczników i istnienia *Podstawy programowej...*, która stwarza realne szanse na kształcenie językowo-kulturowe. Być może przyczyną takiego stanu rzeczy jest brak uświadomienia sobie przez nauczycieli celów kształcenia w zależności od tego, kogo uczą.

	Cele kształcenia w zależności od pochodzenia uczących się	
Kogo uczymy?	Osoby polskiego pochodzenia.	Osoby niepolskiego pochodzenia.
Przyszli obywatele RP (studenci, pracownicy, repatrianci, posiadacze Karty Polaka, uchodźcy i ich rodziny).	Tzw. wtórna socjalizacja.	Integracja.

Działacze na rzecz polskości na Ukrainie.	Odradzanie tożsamości, repolonizacja, aktywność.	Współdziałanie z Polką i Polakami w duchu zrozumienia, szacunku i sympatii dla polskiej kultury, aktywność.
Osoby przypadkowe (obowiązkowa edukacja szkolna, lekturaty itp.).	Zainteresowanie poszukiwaniem tożsamości.	Zainteresowanie Polską i polską kulturą.

Z powyższymi celami wiążą się metody:

	Cele kształcenia w zależności od pochodzenia uczących się	
Kogo uczymy?	Osoby polskiego pochodzenia.	Osoby niepolskiego pochodzenia.
Przyszli obywatele RP (studenci, pracownicy, repatrianci, posiadacze Karty Polaka, uchodźcy i ich rodziny).	Metodyka kulturowa.	Metodyka kulturowa.
Działacze na rzecz polskości na Ukrainie.	Zadaniowa metodyka kulturowa.	Metodyka zadaniowa z dużym komponentem kulturowym.
Osoby przypadkowe (obowiązkowa edukacja szkolna, lekturaty itp.).	Metodyka komunikacyjna z dużym komponentem kulturowym.	Metodyka komunikacyjna z komponentem kulturowym.

Dopiero po uświadomieniu sobie celów można przyjąć całościową strategię kształcenia językowo-kulturowego, w tym strategię kształcenia przyszłych nauczycieli na ukraińskich polonistykach i odpowiedniego przygotowania nauczycieli z Polski wyjeżdżających do pracy na Ukrainie. Przygotowanie to powinno uwrażliwić na twórcze wykorzystanie szans tkwiących w dostępnych podręcznikach. Rolą państwa polskiego (za pośrednictwem istniejących i nowych programów wsparcia, jak m.in. *Biało-czerwone ABC...*) jest stymulacja nauczycieli do działań według przyjętej strategii (system stypendiów, wsparcia finansowego, promocji karier naukowych, zawodowych i in.). Wówczas można będzie mieć nadzieję, że za – powiedzmy – dekadę można będzie mówić o znaczącej zmianie efektywności nauczania. Warto bowiem zauważyć, że – jak to dzieje się dotychczas – samo kształcenie językowe oderwane od kształcenia komunikacyjno-socjokulturowego nie przynosi wbrew założeniom (szybkie kursy językowe) zakładanych rezultatów. Również sprawność językowa opisu świata po polsku (bo tyle pozostaje z języka po oderwaniu go od komunikacji i kultury) jest minimalna (A1) nawet po kilku latach nauki, o czym świadczy analiza blisko 400 testów przeprowadzonych w szkołach sobotnich. Analiza danych trwa i niedługo zostanie opublikowany całościowy raport na temat efektów polonistycznego kształcenia językowego i kulturowego na Ukrainie.

### Źródła

- Bileńska-Swystowycz L., Kowalewski J., Jarmoluk M. (2014): *Język polski 5*. Czerniowce.
- Bileńska-Swystowycz L., Kowalewski J., Jarmoluk M. (2015): *Język polski 6*. Czerniowce.
- Bileńska-Swystowycz L., Kowalewski J., Jarmoluk M. (2016): *Język polski 7*. Czerniowce.
- Karolak S., Wasilewska D. (1985): *Zaczynam mówić po polsku*. Warszawa.
- Kołąk K., Malinowska M., Rabczuk A., Ackiewicz D. (2015): *Raz, dwa, trzy i po polsku mówisz Ty! Podręcznik do nauki języka polskiego dla dzieci na Ukrainie*. Lwów.
- Kowalewski J. (2015): *Na pograniczach kultur*. Lwów.
- Krawczuk A., Kowalewski J. (2013): *Jestem stąd*. Lwów.
- Małolepsza M., Szymkiewicz A. (2006): *Hurra!!! Po polsku 1*. Kraków.
- Podstawa programowa dla uczniów polskich uczących się za granicą*, [http://www.polska-szkola.pl/images/moodledata/1/Podstawa\\_programowa\\_INTERNET.pdf](http://www.polska-szkola.pl/images/moodledata/1/Podstawa_programowa_INTERNET.pdf).
- Standardy wymagań egzaminacyjnych*, <http://www.certyfikatpolski.pl/pl/informacje-dla-zdajacych/jak-sie-przygotowac-do-egzaminu>.
- Stempek I, Stelmach A., Dawidek S., Szymkiewicz A. (2010): *Polski krok po kroku. Poziom 1*. Kraków.
- Stempek I., Kuc P., Grudzień M. (2015): *Polski krok po kroku – junior 1*. Kraków.

### Literatura

- Garncarek P. (1997): *Świat języka polskiego oczami cudzoziemców*. Warszawa.
- Gębał P.E. (2010): *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców*. Kraków.
- Janowska I. (2011): *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków.
- Kowalewski J. (2011): *Kultura polska jako obca?* Kraków.
- Lipińska E., Seretny A. (2012): *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie chicagowskiej diaspory polonijnej*. Kraków.
- Miodunka W. (2004): *Czy kultura była traktowana po macoszemu w nauczaniu języka polskiego jako obcego? Rozważania na marginesie książki Anny Burzyńskiej*. [W:] *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*. W. Miodunka (red.). Kraków, s. 13–35.
- Miodunka W. (red.) (2004): *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*. Kraków.

### Summary

In the first part of the article, after the presentation of the facts concerning Polish education in Ukraine, the author analyses the content of the *Core Curriculum* in terms of the knowledge and cultural skills required from the learners of Polish as a foreign language in Ukraine (the author focuses on children and adolescents only). The content of Core Curriculum is discussed in terms of opportunities and threats (such as ambiguity of the content) for the effectiveness of teaching. In the second part of the article the author analyses the content of the most commonly used textbooks in terms of their alignment with the Core Curriculum. The third part of the article presents the results of the culture tests taken by a selected group of Saturday schools students. In conclusion the author suggests a close correlation between the teaching of Polish language and culture in Ukraine in view of the mass immigration of Ukrainians to Poland in the coming years.



## Aneks

### Tabela błędów w testach finału konkursu *Co wiem o Polsce?*

#### I. Komunikacja

Pytania	L.b.
Odpowiedz na słowa skierowane do Ciebie:	
• Dokąd jedziesz?	8
• Co zgłaszasz do oclenia?	32
• No i jak Lwów?	2
• Byłaś/byłeś kiedyś we Lwowie?	1
• Nie jest ci niedobrze?	3
• No i jak się czujesz?	2
• Ale duży z ciebie chłopak/duża z ciebie dziewczyna!	1
• Bardzo dobre ciastko!	6
• Jak podróż?	1
• Była duża kolejka?	4
• Zaparzyć ci mięty?	3
• Smakował ci obiad?	2
• Jaką pizzę lubisz? Z czym?	0
• Może jeszcze kawałek ciasta?	3
• Co robimy na śniadanie?	9
• Idziemy na pizzę?	3
• Mogę jeszcze kawałek?	1
• Proszę się częstować.	3
• Podaj mi widelec.	5
• Mogę prosić sól?	5
Opisz, jaka pogoda jest dziś w Odessie (zadanie wykonane częściowo źle)	3 41
Podaj słownie aktualną datę i godzinę: na Ukrainie i w Polsce	
Data na Ukrainie	37
Data w Polsce	37
Godzina na Ukrainie	35
Godzina w Polsce	39
Zamów obiad w warszawskiej restauracji złożony z 5 potraw (zadanie wykonane częściowo źle)	10 30
Napisz pozdrowienia z Odessy	
Tradycyjna kartka (do cioci w Polsce) (zadanie wykonane częściowo źle)	32 10
SMS (do Kolegi/Koleżanki) (zadanie wykonane częściowo źle)	23 18
E-mail (do swojego nauczyciela/nauczycielki języka polskiego) (zadanie wykonane częściowo źle)	29 17

Uzupełnij tabelkę (Anka, Anno, bracie, brat, księżę Andrzeju, mamó, ojczé, ojczé Andrzeju, pani Anno, pani dyrektor, pani profesor, panie dyrektorze, panie konsulu, panie Piotrze, panie profesorze, Piotrek, Piotrze, proszę księdza, proszę ojca, proszę pana, proszę pani, proszę siostry, siostra, siostró, siostró Anno, tato).	
mama	3
tato	14
siostra, brat	11
nauczycielka, nauczyciel	60
pani w urzędzie, sklepie, ...	12
pan w urzędzie, sklepie, ...	10
kierowca, policjant, celnik, funkcjonariusz straży granicznej, ...	22
ksiądz	4
zakonnik	43
siostra zakonna	22
dyrektor szkoły (kobieta)	14
dyrektor szkoły (mężczyzna)	10
konsul (też: wicekonsul)	4
profesor z uniwersytetu (kobieta)	9
profesor z uniwersytetu (mężczyzna)	8

## II. Wiedza o Polsce i Kresach

Podpisz sąsiadów Polski	
Rosja	5
Litwa	7
Białoruś	14
Ukraina	0
Słowacja	16
Czechy	8
Niemcy	7
Morze Bałtyckie	22
Brak sąsiada lub wskazanie niewłaściwego sąsiada	23
Szczepcio i Tońcio to postaci związane z/ze: a) Wrocławiem, b) Krakowem, c) Warszawą, d) Lwowem	21
Epitafium hrabiego Fredry znajduje się w nawie kościoła w... [Rudkach]	31
Ten poniższy wiersz ( <i>Na dom w Czarnolesie</i> ), to wiersz: a) Adama Mickiewicza, b) Jana Kochanowskiego, c) Ignacego Krasickiego	9 a) 7 c)
Ilustracja przedstawia: a) pałac, <b>b)</b> dwór, c) zamek	10 a) 2 c)
Jan Kochanowski to poeta: a) średniowieczny, b) renesansowy, c) barokowy, d) oświeceniowy, e) współczesny	20
W Truskawcu jest: a) sanatorium, b) największa na Ukrainie szkoła języka polskiego, c) fabryka butów	1

Dopasuj wydarzenia do dat:		
[A] Uzyskanie autonomii galicyjskiej. [wzór]	1793	12
[B] Powstanie Księstwa Warszawskiego	1794	29
[C] Powstanie listopadowe	1795	14
[D] Powstanie kościuszkowskie	1807	33
[E] Powstanie Królestwa Polskiego	1812	26
[F] III rozbiór Polski (koniec I Rzeczypospolitej)	1815	34
[G] Kampania napoleońska	1831	22
[H] II rozbiór Polski	1863	25
[I] Powstanie styczniowe	Po 1867 [A]	
Na jakie „zaborcy” została podzielona Rzeczpospolita w 1795 roku?		35*
Podaj nazwę trzech dowolnych województw w Polsce		23**
Ten strój to strój: a) krakowski, b) łowicki, c) rzeszowski		30
Janosik:		
a) zabierał bogatym i dawał biednym; b) wszystkim wszystko zabierał;		7 a)
c) grabił tylko biednych; d) nic nikomu nie zabierał		5 d)
„Ocalał kulturę ludową i folklor od zapomnienia”:		10 a)
a) Michał Perepeczko, b) Maria Konopnicka, c) Oskar Kolberg		10 b)
Huculszczyzna to region, który obecnie jest na Ukrainie: TAK/NIE		5
Podaj autora/ autorkę poniższego wiersza <i>Pieśń o domu</i>		30***
Wymień trzy dowolne polskie regiony geograficzno-kulturowe:		37****

\* Niewskazanie żadnego z zaborców: 17; Rosji: 2; Austrii: 5; Prus: 6; wpisanie innych (Węgry; Niemcy: 2; Litwa: 2): 5.

\*\* Wskazanie jednego: 3; dwu: 6.

\*\*\* Wskazywano też: A. Mickiewicza (3x), M. Rodowicz, W. Szymborską (3x), J. Brzechwę, J. Kochanowskiego (2x), I. Krasickiego (2x).

\*\*\*\* 0: 28, 1: 2; 2: 7.

L.b. – liczba błędów



Ała Krawczuk  
Lwów (Ukraina)  
e-mail: allakrawczuk@gmail.com

Krystyna Nikołajczuk  
Lwów (Ukraina)  
e-mail: Krysia\_20@ukr.net

**Frazeologia biblijna *wieżą Babel*?  
O znajomości normatywnej frazeologii biblijnej  
z *nomen proprium* wśród native speakerów  
oraz Ukraińców uczących się języka polskiego**

**Biblical phraseology as the *Tower of Babel*? The knowledge  
of normative biblical phraseology with *nomen proprium* among  
native speakers and Ukrainians learning Polish**

The article discusses the knowledge of selected biblical phraseology among native speakers and Ukrainian students of Polish Philology at the University of Lviv.

**Słowa kluczowe:** frazeologia biblijna, norma, innowacja frazeologiczna, znajomość frazeologii

**Keywords:** biblical phraseology, norm, phraseological innovation, the knowledge of phraseology

Olbrzymia wieża, która według Starego Testamentu wznoszona była w Babilonie, miała połączyć wszystkich ludzi i być świadectwem ich mocy. Jednak budowla, wbrew oczekiwaniom, stała się załączkiem zamieszania i nieporozumień.

Ową historię biblijną o wieży Babel czynimy swoistym przyczynkiem do rozważań językoznawczych podejmowanych w niniejszym artykule. Z jednej strony, chciałybyśmy przyjrzeć się obecnemu funkcjonowaniu wybranych polskich frazeologizmów biblijnych zawierających nazwę własną: czy ta, mająca dawną tradycję, warstwa słowna jest obecnie właściwie – zgodnie z tą tradycją – używana czy też, zmodyfikowana, może się stawać,

metaforycznie rzecz ujmując, swoistą *wieżą Babel* – obszarem, w którym trudno jest porozumieć się werbalnie użytkownikom polszczyzny o różnych kompetencjach normatywnych. Z drugiej strony, interesuje nas, czy można by dzisiaj onomastyczną frazeologię biblijną – w dużym stopniu wspólną dla wielu języków – uznać za ogniwo, które jednoczy użytkowników różnych języków (w naszym przypadku języka polskiego i ukraińskiego), ułatwiając ich komunikację międzykulturową. Można bowiem założyć, że nawet gdy się nie zna znaczeń konkretnych frazeologizmów z członem onomastycznym w języku obcym, to mimo wszystko ich pochodzenie ze wspólnego źródła i znajomość „międzynarodowych” nazw własnych mogłyby być rękojmią globalnego co najmniej rozumienia nieznanymi wcześniej uczącemu się jednostek frazeologicznych.

Odpowiedzi na pierwsze pytanie – o funkcjonowanie interesujących nas frazeologizmów we współczesnej polszczyźnie – szukamy w tekstach Narodowego Korpusu Języka Polskiego (dalej: NKJP) oraz Internecie (dalej: I). Analizie poddano użycia kontekstowe 19 (łącznie z wariantami) wybranych związków frazeologicznych (dalej: ZF) zawierających nazwę własną lub przymiotnik odmienny. Ogółem zbadano prawie trzy tysiące kontekstów zawierających interesujące nas – od strony formalnej – jednostki. W trakcie analizy danych tekstowych okazało się jednak, że w przytłaczającej większości są to użycia w znaczeniu dosłownym, a nie frazeologicznym (omawiane lub przytaczane są wątki biblijne<sup>1</sup>). Właściwe zaś ZF – stałe odtwarzalne połączenia co najmniej dwóch wyrazów, w mniejszym lub większym stopniu zleksykalizowane, służące do intensyfikacji i/lub konkretyzacji, a także oceny określającego pojęcia – występują w 889 kontekstach korpusowych i internetowych. Osobliwości funkcjonalne badanych ZF oraz fakty ich użycie innowacyjnych (formalnych i/lub znaczeniowych odstępstw od skodyfikowanej normy) ustalamy w wyniku zestawienia formy i znaczenia frazeologizmów użytych w kontekstach z ich kodyfikacją słownikową. Uwzględniono jedenaście źródeł leksykograficznych: ISJP, MSBJP, SFE, SFJP, SFJPS, SFWP, USJP, WKS, WSF, WSFJP, WSFPWNZP (odpowiednie skrótyce podajemy na początku opisu bibliograficznego każdego ze słowników).

Informacje o kompetencji Ukraińców uczących się polskiego w zakresie frazeologii biblijnej zawierającej nazwę własną czerpiemy z ich wypowiedzi zawartych w specjalnie przygotowanej ankiecie. Respondentami byli studenci lwowskiej polonistyki o znajomości języka polskiego na poziomie

<sup>1</sup> Np.: *Jan Szturc będzie osobą odpowiedzialną za Adama Małysza, a w osobie Hannu Lepistoe będziemy mieć, dajmy na to, konsultanta, to polskie skoki mogą runąć jak wieża Babel, bo nikt się z nikim nie dogada* (NKJP: „Dziennik Zachodni”).

B2–C1 (zauważmy, że polskiego zaczynają uczyć się na studiach od podstaw jako języka obcego). Przeprowadzono 37 ankiet: 17 na III i 11 na IV roku licencjackich studiów polonistycznych, 9 na I roku studiów magisterskich. Zadanie respondentów polegało na wskazaniu znaczenia ZF, jego pochodzenia (ewentualnie historii, która stała się źródłem ZF), określenie stylu, w którym może być używany ZF, przytoczenie możliwych wariantów i synonimów ZF. W ankiecie studenci mieli podanych kilka kontekstów (zaczerpniętych z NKJP lub Internetu) badanych frazeologizmów, jednak konteksty dobrano w taki sposób, by nie eksplikowały one znaczenia ZF w sposób oczywisty.

Zagadnienia, które proponujemy przeanalizować w artykule, nie są w pełni nowe – w językoznawstwie polonistycznym istnieje już obszerna literatura przedmiotu poświęcona frazeologizmom pochodzenia biblijnego, w tym zawierającym nazwę własną<sup>2</sup>. Wydaje się mimo wszystko, że wybrane przez nas aspekty badań nad polską frazeologią biblijną uzupełniają pewną lukę: brak w znanej nam polskojęzycznej literaturze przedmiotu badań nad kompetencją w zakresie onomastycznej frazeologii biblijnej studentów obcojęzycznych, wciąż aktualna pozostaje także analiza osobliwości funkcjonalnych frazeologii biblijnej z *nomen proprium*, oparta na dużej liczbie danych korpusowych współczesnego języka polskiego. Wcześniej, przed powstaniem lingwistyki korpusowej, brakowało narzędzi do szybkiego uzyskiwania wyników, popartych danymi statystycznymi. Obecnie zaś wcześniejsze badania uczonych, przeprowadzone na materiale kartotek (w tym także na temat normatywnych aspektów poszczególnych frazeologizmów biblijnych<sup>3</sup>) można zestawiać z informacjami zaczerpniętymi ze zrównoważonej elektronicznej bazy tekstów korpusowych oraz – co wydaje się szczególnie interesujące – z tekstów o różnych walorach stylistycznych występujących w Internecie. Mimo że w polskojęzycznej literaturze przedmiotu istnieją prace poświęcone kontrastywnym aspektom frazeologii biblijnej, w tym także dotyczące frazeologizmów z członem onomastycznym<sup>4</sup>, brakuje badań nad polską frazeologią biblijną na tle języka ukraińskiego<sup>5</sup>. Badania zaś nad znajomością

<sup>2</sup> Bardzo bogatą bibliografię na ten temat zawierają np. opracowania monograficzne: Kozłowska 2009, Popławski 2014.

<sup>3</sup> Szereg bardzo cennych artykułów na ten temat, jednak dotyczących frazeologizmów innych niż onomastyczne (np. *chować coś pod korcem, głos wołającego na puszczy, sól ziemi, rzucić na/w kogo kamieniem, przejść/przecisnąć się przez ucho igielne* i in.) napisał Stanisław Bąba (Bąba 2012, wiele tekstów z tej książki są przedrukami z wcześniejszych publikacji, np. w „Języku Polskim”). O modyfikacji frazeologii biblijnej pisał też np. Marian Kucała (Kucała 1997).

<sup>4</sup> Np. polsko-rosyjskie: Chlebda 1997, Gazdecka 1994, polsko-francuskie: Zaręba 1996, polsko-niderlandzkie: Krajcarz 2012.

<sup>5</sup> Zagadnienia te zostały poruszone w nieopublikowanej pracy doktorskiej Alły Krawczuk (Кравчук 1999б) i w niektórych artykułach jej autorstwa, np. Кравчук 1999а, Кравчук 2000.

polskiej onomastycznej frazeologii biblijnej przez osoby ukraińskojęzyczne uczące się polskiego są, o ile nam wiadomo, podejmowane po raz pierwszy<sup>6</sup>.

Rozpocznijmy analizę od frazeologizmu wymienionego w tytule artykułu. ZF *wieża Babel* ma rozgałęzioną strukturę znaczeniową, wywodzącą się w dość przejrzysty sposób z powszechnie znanego fragmentu Biblii. Na poziomie normy wyodrębnia się trzy jego znaczenia: 1) „bałagan, zamieszanie, nieład” (ISJP: t. II, 1012; SFJP: 43; SFJPS: t. I, 92; USJP: t. I, 167; WKS: 26; WSF: 330); 2) „zgrupowanie ludzi mówiących różnymi językami” (SFE: 304; SFJP: 43; SFJPS: t. I, 92; SFWP: 24, 916; USJP: t. I, 167; WKS: 26; WSF: 330); 3) „wielość poglądów, opinii” (ISJP: t. II, 1012; SFE: 304; WSF: 330).

W wyszukiwarkach NKJP oraz Internetu zdominowały konteksty (117), gdzie ZF *wieża Babel* wyraża wielojęzyczność, różne narodowości osób, o których mowa, np.: *W połowie XIX wieku zjeżdżali tu awanturnicy z całego świata. Stworzyli wielki tygiel, w którym mieszały się narody i rasy. Ta wieża Babel funkcjonuje z powodzeniem do dzisiaj. Obecnie w Kalifornii mieszka – według oficjalnych danych – blisko 35 milionów osób i tylko 45 procent z nich to biali Amerykanie. Drugą co do liczebności grupą etniczną są Latynosi (w tym Meksykanie) – jest ich 35 procent* (NKJP: „Dziennik Zachodni”). Można więc założyć, że użytkownicy polszczyzny etymologię ZF *wieża Babel* wiążą przede wszystkim z karą boską – pomieszaniem języków, uniemożliwiającym porozumienie się. Znaczenie chaosu, harmideru, zamętu, następujących za skutek braku porozumienia się ludzi, realizowane jest w strukturze semantycznej ZF *wieża Babel* tylko w 19 kontekstach, np.: *Nadeszła noc, a z nią potężna burza. Błyskawice z piorunami. Na drodze wojsko i kawaleria, podwoły wojskowe i chłopskie furmanki uciekinierów. Kobiety i dzieci płaczą, bydło ryczy, wozy trzeszczą i skrzypią, krzyżują się komendy wojskowe. Wieża Babel. Z ulewą zerwała się silna wichura* (NKJP: Pinezka.pl). W najmniejszym stopniu odzwierciedlone jest w tekstach znaczenie „wielość poglądów, opinii”: odnotowano tylko trzy użycia, np.: *Może nawet poszedłbyś na to, ale zaraz myślisz, przecież inni nie zrobią tego samego i mnie złupią. I to jest wieża Babel. Nasze egoizmy wskrzeszone do władzy w grzechu pierwotnym nie mogą się dogadać* (NKJP: www.forum.michalkiewicz.pl).

<sup>6</sup> Inne, niebiblijne, obszary frazeologii polskiej były już przedmiotem dociekań glotto-dydaktycznych ukraińskich badaczek z Uniwersytetu Lwowskiego. Są to analizy na temat znajomości przez ukraińskich studentów polonistyki frazeologii animalistycznej (Sahata 2013), temporalnej (Nikolańczuk 2013) czy też frazeologii polskich tekstów literackich (Dilna 2008). Wśród prac polskich badaczy znane są artykuły na temat funkcjonowania biblijnych ZF lub frazeologizmów z nazwą własną, w tym biblijną, w świadomości językowej polskiej młodzieży szkolnej (Górna 2002, Bieńkowska 1994).



Jednostka *wieża Babel* bywa współcześnie używana w postaciach innowacyjnych. Odnotowano 43 innowacje rozwijające, polegające na uzupełnieniu składu leksykalnego ZF nowymi komponentami (Bąba 1989: 51–54). Ten typ innowacji raczej nie powoduje poważnych przesunięć znaczeniowych: sygnifikacyjny składnik znaczenia frazeologizmu (główna jego treść) pozostaje bez zmian, wzbogaca się tylko składnik desygnacyjny (chodzi o treści dodatkowe, realizujące się w bezpośrednim kontekście, co wynika z konkretnej sytuacji desygnacyjnej)<sup>7</sup>. Wprowadzenie bowiem do najbliższego kontekstu ZF nowych leksemów zwykle doprecyzowuje tylko znaczenie, uszczegóławiając miejscowość, typ zajęć, zainteresowań pewnych osób, np.: *Gdy zobaczono, że kod ASCII dobrze tam działa – próbowano tę zasadę uogólnić także na inne języki, więc dla znaków narodowych różnych krajów wymyślano dodatkowe kody. Niestety, dla języka polskiego wymyślono więcej niż jeden kod. No i mamy teraz tę **k o m p u t e r o w ą Wieżę Babel!*** (NKJP: „Dziennik Polski”); *Zaprasza się teatr z Niemiec, filharmonię z Izraela i balet ze Wschodu. I tak powstaje **ł ó d z k a wieża Babel*** (NKJP: „Dziennik Łódzki”).

Z biblijną historią innych obszarów geograficznych związane są ZF *Sodoma i Gomora, plaga egipska, trąba jerychońska*. Wszystkie te frazeologizmy łączy też inny wspólny mianownik: ujemne wartościowanie jakiegoś zjawiska lub człowieka, czyli negatywna konotacja. I tak, ZF *Sodoma i Gomora* określa wyłącznie rzeczy godne potępienia: „wielkie zamieszanie, rozgardiasz, awanturę; niemoralne postępowanie, rozpustę; siedlisko występku, rozpusty, grzechu i niemoralności” (MSBJP: 147; por. też: ISJP: t. II, 632; SFE: 251; SFJP: 126; SFJPS: t. I, 252; SFWP: 205, 761–762; USJP: t. III, 1294; WSF: 328–329). Takie znaczenie ZF ma uzasadnienie biblijne: „Sodoma i Gomora, dwa spośród 5 miast w dolinie Siddim nad Morzem Martwym w Palestynie, które wg Biblii (Rdz 18, 16–33; 19, 1–29) Bóg spalił

<sup>7</sup> Terminy *znaczeniowy składnik „sygnifikacyjny”, „desygnacyjny”* (a. „denotacyjny”), a także „konotacyjny” utrwały się w badaniach frazeologów wschodniosłowiańskich (zob. np. Тепляков 2005, Кравчук 2005). „Składnik sygnifikacyjny” i „składnik desygnacyjny” znaczenia ZF nawiązują do utrwalonych w semantycznej teorii polonistycznej terminów „treść” i „zakres” jako składników znaczenia jednostki leksykalnej, jednak ukraińskie i polskie terminy nie są tożsame. „Zakres” bowiem to ogół desygnatów nazwy, natomiast „składnik desygnacyjny” to składnik treści, który wyprowadza się z konkretnej sytuacji związanej z desygnatem nazwy. Terminy te – *sygnifikacyjny, desygnacyjny i konotacyjny* – dotyczące znaczenia leksykalnego, w tym frazeologicznego, pojawiają się także w pracach polskojęzycznych: Krawczuk 2011: 32–33, Tokarski 2013: 217–246 (głównie o konotacji). Znaczenia frazeologizmów, zwane tu desygnacyjnymi, bywają odnotowywane w tzw. definicjach kontekstowych niektórych haseł słownikowych *Innego słownika języka polskiego* pod red. Mirosława Bańki (Bańko 2000) oraz słownika frazeologicznego *W kilku słowach. Słownik frazeologiczny języka polskiego* Anny Ciesielskiej i Katarzyny Mosiołek-Kłosińskiej (Ciesielska, Mosiołek-Kłosińska 2001).

deszczem ognia i siarki za grzechy zwane później sodomskimi (zbożenia seksualne, głównie pederastia)” (MSBJP: 147).

Niemoralne postępowanie, rozpustę przedstawiono za pomocą ZF *Sodoma i Gomora* w 53 kontekstach: – *To najgorsze osiedle w Sączu, to, co tutaj się dzieje to **Sodoma i Gomora**: pijaństwo, seks i narkotyki!* (NKJP: „Gazeta Krakowska”). Nie zawsze jednak semowi ‘niemoralne postępowanie’ towarzyszy sem ‘rozpusta’. Niekiedy (siedem kontekstów) ZF *Sodoma i Gomora* oznacza po prostu „coś niezgodnego z wymaganiami, oczekiwaniami; niewłaściwe, karygodne postępowanie”: ***Sodoma i gomora** za wielkie pieniądze. Może ktoś mądry w mieście spróbuje odpowiedzieć na pytanie: dlaczego tak się stało i kto za to odpowiada? Jak i za to, że mający być chlubą Łodzi budowany na Teofilowie kompleks kąpielowy pozbawiony będzie... trybun* (NKJP: „Express Ilustrowany”). W 18 kontekstach ZF *Sodoma i Gomora* określa nie jakiś stan lub nieprzyzwoite zachowanie, lecz bezpośrednio miejsce popełnienia czynów nagannych, np.: *Pobocza – **Sodoma i Gomora**, miejsce zbytków i występków w centrum miasta, bywa raz do roku uprzątnięte* (NKJP: „Gazeta Krakowska”). Inne 22 konteksty są przykładem użycia tego ZF w znaczeniu „wielkie zamieszanie”: *W sieradzkim urzędzie cichutko. W łódzkim natomiast prawdziwa **Sodoma i Gomora**. Kolejka wije się już przed budynkiem. Nie ma miejsc parkingowych, nie mówiąc już o odpowiedniej liczbie toalet. Wszyscy denerwują się więc na wszystkich* (NKJP: „Dziennik Łódzki”). I wreszcie jeszcze dziesięć kontekstów jest unaocznieniem znaczenia „rozgardiasz”, a nawet „ruina”: *A ona sama, bo mąż za alimenty siedzi. – Dawno przedawnione – wyjaśnia pan Jan. U pani Julity **Sodoma i Gomora** po tej powodzi. Wyjechała więc i na razie nie chce do domu wracać. Po Kolonii Mysiej kursują ciężarówki. Wywożą meble i dywany. Lodówki i pościel. Przemoknięte, cuchnące* (NKJP: „Wieczór Wybrzeża”). Sytuacje przekształceń innowacyjnych tego ZF są nieliczne: odnotowano tylko dwie innowacje rozwijające (uściśla się składnik desygnacyjny znaczenia, np. w poniższym przykładzie to przywiązanie do sytuacji finansowej: *Kiedy przeglądam program Szkota z Krakowa, kiedy słyszę i czytam wypowiedzi polityków, posłów – to mózg staje w poprzek. Jeśli program nie przejdzie, będzie degrengolada, **Sodoma i Gomora** f i n a n s o w a państwa. Ratować – to najpierw zabrać emerytury i renty lub w połowie obniżyć świadczenia emerytalne i rentowe* (NKJP: „Gazeta Krakowska”).

Sodoma i Gomora to miasta, które zostały ukarane przez Boga za niegodziwe życie ich mieszkańców. Dopust Boży spadł na ludzkość również w postaci plag, spuszczonej na Egipt jako kara za zatrzymanie Żydów

w niewoli. Ta historia stała się bazą motywacyjną ZF **plaga egipska**<sup>8</sup> w znaczeniu „o czymś, o kimś<sup>9</sup> bardzo dokuczliwym, uciążliwym, niezdolnym” (MSBJP: 121; SFE: 201; SFJPS: t. I, 212; USJP: t. III, 160; WKS: 241; WSF: 326); „wielkie nieszczęście, katastrofa, dopust boży” (WSF: 326).

Mimo że znaczenie ZF *plaga egipska* „wielkie nieszczęście, katastrofa, dopust boży” jest zdefiniowane tylko w WSF, teksty NKJP i Internetu wykazują największą frekwencję frazeologizmu, użytego w tym właśnie znaczeniu (52 konteksty – *plagi egipskie* + 19 kontekstów – *plaga egipska*). Np.: **Plagi egipskie** – tak rolnicy określają to, co ich spotyka. W ubiegłym roku nawałnice, uszkadzając linie energetyczne i pozbawiając ich na długie dni prądu, naraziły na straty głównie hodowców. W tym roku susza i pożary pozbawiają rolników upraw, nim jeszcze zdążą zwieźć je do stodół (NKJP: „Dziennik Łódzki”). W 12 innych kontekstach zmniejsza się zakres (co pociąga uszczegółowienie znaczenia desygnacyjnego) ZF: konkretnie chodzi o nieszczęścia podobne do tych, które się wydarzyły w Egipcie: **Plaga egipska w Rosji?** (tytuł artykułu o dziwnym, czerwonym zabarwieniu wód Rosji – aluzja do pierwszej plagi w Egipcie, kiedy to woda Nilu została zamieniona w krew); *To prawdziwa plaga egipska, atak tysięcy much* (I: <http://m.onet.pl/wiadomosci/lubuskie,6fn9x>; nawiązanie do czwartej plagi egipskiej). Znaczenie „o czymś, o kimś bardzo dokuczliwym, uciążliwym, niezdolnym” jest aktualizowane w 12 kontekstach (sześć razy – w otoczeniu słownym ZF *plaga egipska* występuje leksem oznaczający człowieka; jeszcze sześć – w schemacie łączliwości ZF *plagi egipskie* pojawia się wyraz z kategorii ‘coś’). Np.: *Polacy w restauracjach. Plaga egipska czy gość znający wagę pieniądza?... Chamstwo, ubliżanie kelnerkom, skapstwo. Polacy nie potrafią bawić się w lokalu, są wrednymi klientami, wnoszą własny alkohol... – mówi właściciel jednego z gdańskich barów. Czy naprawdę jest tak źle? Zapytaliśmy o to innych pracowników trójmiejskich lokali gastronomicznych* (I: <http://www.wykop.pl>); *Moje dzieci nie miały żadnych szczepień dodatkowych. Są zdrowe, łapią tylko niektóre wirusy, ale tylko występujące w postaci plag egipskich przyniesionych ze szkoły przez Iżę. (Zresztą, na owe plagi choruje zazwyczaj wcześniej czy później cała klasa)* (NKJP: Usenet – pl.soc.dzieci).

Innowacyjne użycia ZF *plaga egipska* nie są częste: cztery innowacje rozwijające, jedna kontaminacja<sup>10</sup>, jedna defrazeologizacja<sup>11</sup>. Uzupełnienie

<sup>8</sup> Słowniki kodyfikują ten ZF z reguły w formie liczby pojedynczej. W liczbie mnogiej (*plagi egipskie*) definiuje omawiany ZF tylko SFJP.

<sup>9</sup> Sem denotacyjny ‘o kimś’ podaje się tylko w USJP.

<sup>10</sup> Kontaminacje powstają w wyniku skrzyżowania dwu ZF, które charakteryzują się bliskością znaczeń i/lub struktury (Bańba 1989).

<sup>11</sup> Defrazeologizacja polega na tym, że obok tradycyjnego znaczenia ZF w kontekście ujawniają się też znaczenia potencjalne jego komponentów (Dziamska-Lenart 2004).

formy frazeologizmu odbywa się poprzez wprowadzenie innego przymiotnika etnonimicznego (zachodzi innowacja rozwijająca): *Układy są wszędzie. Gdyby tak jednak spojrzeć spokojniej... Ludwik XIV, Król Słońce (Chryste Panie! – jak wyobrażam sobie Kaczyńskiego w roli Słońca, to boję się, że na Rzeczpospolitą spadłaby plag egipskich, irackich, afgańskich, rosyjskich i niemieckich* liczba niezdeteminowana, po setne pokolenie), nie musiał wchodzić w układy, gdyż rozkazywał (NKJP: „Polityka”). Człon onomastyczny staje się podstawą gry słownej (opartej na defrazeologizacji) w kontekście *Egipskie plagi poznaniaków. Polskim turystom, którzy wyjechali do Egiptu z biurem El Greco, po czterech dniach niepewności udało się wrócić do kraju* (NKJP: „Gazeta Poznańska”), w którym chodzi o kłopoty, problemy (*plagi egipskie*) Polaków w Egipcie. Znaczenie „wielkie nieszczęście” jest uwyraźnione chwytem literackim autorstwa Marka Krajewskiego w kontekście: *Wyglądasz jak siedem plag egipskich. – Niewysoki, krępy mężczyzna trzymał w sękatach palcach poobijany kubek. Rysy twarzy, w które wdarły się opary gotujących się klejów do obuwia, brązowe wątrobiane przebarwienia skóry i surowe siwe oczy czyniły z Willibalda Mocka postrach okolicznej dzieciarni* (NKJP: „Widma w mieście Breslau”). W tym kontekście zaszła kontaminacja dwóch ZF: *plagi egipskie*, z jednej strony, i, z drugiej – *ktos, coś wygląda jak nieszczęście, jak półtora nieszczęścia, jak siedem nieszczęść* („ktoś lub coś wygląda bardzo źle, zasługuje na czyjaś dezaprobatę, wywołuje czyjeś niezadowolenie, politowanie itp.” (USJP: t. II, 970)). Podłożem semantycznym i formalnym tej zmiany kontaminacyjnej stał się ZF *ktos, coś wygląda jak nieszczęście, jak półtora nieszczęścia, jak siedem nieszczęść*, którego element *nieszczęścia* został zastąpiony jednostką synonimiczną – ZF *plagi egipskie*. Dokonując takiej wymiany, autor w wymyślny sposób jeszcze bardziej skupił uwagę czytelnika na wyglądzie zewnętrznym bohatera.

Z inną nazwą toponimiczną związany jest ZF *trąba jerychońska*, u podstaw którego leży opowieść biblijna o zdobyciu miasta Jerycha: „Gdy siódmego dnia oblężenia siedmiu kapłanów siedmioma trąbami zatrafiło siedem razy, mury Jerycha upadły (głos trąb wzmocniony był krzykiem oblegających)” (MSBJP: s. 78). Historia Starego Testamentu motywuje niektóre znaczenia tego polisemantycznego ZF: 1) „silny, głośny dźwięk” (MSBJP: 78; SFE: 282; SFJP: 357; SFJPS<sup>12</sup>: t. II, 386; USJP: t. IV, 112; WSF: 329); 2) „krzykacz” (MSBJP: 78; WSF: 329). Na podstawie różnych słowników da

<sup>12</sup> SFJPS, USJP w znaczeniu „silny, głośny dźwięk” kodyfikują ową jednostkę w liczbie mnogiej: *trąby jerychońskie*. W znaczeniu „żart. głuptas, dureń” (SFJPS), „o niezaradnej, roztargnionej osobie” (USJP) ten sam frazeologizm podany jest w liczbie pojedynczej – *trąba jerychońska*.

się wyodrębnić takie jeszcze znaczenia ZF *trąba jerychońska*: 1) „o kimś, kto zrobił coś źle lub zachował się bezmyślnie. Określenia potoczne i obraźliwe” (ISJP: II, 846); 2) „żart. głuptas, dureń” (MSBJP: 78; SFE: 282; SFJPS: t. II, 386; WSF: 329); 3) „o niezaradnej, roztargnionej osobie” (USJP: t. IV, 113; WKS: 329; WSF: 329); 4) „plotkarz” (MSBJP: 78).

W kontekstach funkcjonalnych analizowany ZF częściej występuje w znaczeniu, uzasadnionym historią biblijną (40 kontekstów, z których w 21 chodzi o głośne dźwięki, wydawane przez człowieka): ***Trąby jerychońskie***. *Hałas powoduje wyczerpanie, rozdrażnienie i zaburzenia psychiczne, trwałe uszkodzenie wzroku i słuchu. Na większości głównych ulic Krakowa normy dopuszczalnego hałasu przekroczone są nawet o 20 proc. Czy można je zamknąć?* (NKJP: „Gazeta Krakowska”); *Wydmuchiwanie wydmuchiwaniu nierówne... Miałam na roku koleżankę, która robiła to tak głośno, że zagłuszała niektórych wykładowców. Ja się dziwię, że jej nic tam nie popękało. Koniec końców, jedna pani profesor nie wytrzymała, nazwała ją **trąbą jerychońską** i wygoniła z tym smarkaniem z sali. Cóż, odetchnęliśmy wszyscy z ulgą ale tylko do następnych zajęć, których prowadzący ograniczał się do kręcenia głową...* (I: <http://piekielni.pl/68846>). Znaczenie „silny, głośny dźwięk” da się rozpoznać także w okazjonalnym innowacyjnym użyciu ZF *trąba jerychońska* w kontekście *Ten telefon to pancerna trąba jerychońska* (I: <http://www.wykop.pl>), gdzie zachodzi poszerzenie jego najbliższego kontekstu o przymiotnik *pancerny*.

Bardzo rzadko ten ZF występuje jako określenie człowieka głupiego (12 kontekstów) czy krzykacza (cztery konteksty): *Tymczasem obszary nieuctwa chłopaka są olbrzymie niczym Ameryka Południowa, rozległe jak archipelag Oceanu Spokojnego, głębsze niż Morze Bałtyckie, no po prostu pustynia Sahara. Krótko rzecz ujmując – **trąba jerychońska** do entej potęgi. Pograżony w słodkim nieróbstwie codziennie leży do góry brzuchem, albo mitręży czas na grach komputerowych, z walącymi się po pustych mózgownicach bohaterami i święcie wierzy, że Herakles i Odyseusz pojawili się na świecie wraz z systemem Windows* (I: <http://udanin.pl>); *Dlatego chyba nigdy nie zrozumieć moich sąsiadów, którzy niesforne pociechy wołają głosem jak **trąba jerychońska**, z głębi trzewi, ile sił w płucach. Dzieci znajdują się zaledwie 50 metrów od wołającej mamy, ale ona i tak po dziesięć razy wypluwa z siebie ogłuszające MIKOŁAJ! EMILIA! Dobrze, że nie NABUCHODONOZOR* (I: <http://www.ich4pory.pl>).

Biblijnymi frazeologizmami, antonimicznymi wobec ZF *trąba jerychońska* w jednym z jego znaczeń („głuptas, dureń”), są ZF ***Salomonowa mądrość, mądry jak Salomon*** (SFJPS: t. I, 429–430) – „mądrość niezwykła, nadzwyczajna”, „ktoś jest bardzo mądry”. Nie są jednak te frazeologizmy często

używane w NKJP i Internecie: ZF *Salomonowa mądrość* – 29 kontekstów; ZF *mądry jak Salomon* – pięć kontekstów, np.: *Nieźle się nakombinowałem, żeby w jakiś sensowny sposób zamieścić wywiad w oryginalnej formie, bo mój szablon bloga nie dopuszcza tak wielkich plików, a w standardowym formacie są nieczytelne. Dlatego, mądry jak Salomon, musiałem założyć osobnego bloga. Wszystkich Czytelników, którzy drogą mailową otrzymali 138 powiadomień o nowym, następnie usuniętym wpisie bardzo przepraszam – to moje nieudolne, kolejne próby zamieszczenia wywiadu tutaj, na blogu (I: <http://www.blogpsychologiczny.pl>); Jednakże opiekunka, która traktuję tę pracę jako postugę uważa, że obcowanie ze starszymi ludźmi oprócz zarobku daje jeszcze coś o wiele cenniejszego – seniorzy są kopalnią wiedzy na temat przeszłości, posiadają życiowe doświadczenie i ową **salomonową mądrość właściwą dla ludzi Złotego Wieku** (I: <http://www.dobrepomyslynabiznes.pl>).*

Dużo częściej pojawia się inny ZF, motywowany życiem i działalnością tej samej postaci biblijnej – Salomona: chodzi o ZF **salomonowy wyrok** „wyrok mądry i sprawiedliwy, choć zaskakująco prosty” (ISJP: II, 542; MSBJP: 139; SFE: 245). Spośród 143 kontekstów z analizowaną jednostką w 98 da się zauważyć uszczegółowienie desygnacyjnego składnika znaczenia: w przytłaczającej większości zbadanych kontekstów *Salomonowy wyrok* wydaje sąd (88 przykładów, z których dwa dotyczą sytuacji z dzieckiem<sup>13</sup>), a w dziesięciu innych mamy do czynienia z eliminacjami konkursowymi, w związku z czym obserwujemy głębszą modyfikację znaczeniową, gdyż chodzi nie o wyrok, lecz decyzję jurorską. Np.: *Otóż znajdująca się za wiedeńską operą cukiernia Sachera twierdziła, że jako jedyna ma prawo tak nazywać swój deser. Odmienne zdanie mieli właściciele cukierni Demel, którzy dowodzili, że w przeszłości Sacher sprzedał im recepturę. Spór o ciasto miał finał w sądzie, który wydał **salomonowy wyrok**, że Sacher może nazywać swój tort oryginalnym, a Demel może go także piec, ale nie ma prawa nazywać go oryginalnym. – Oba smakują jednakowo i są bardzo słodkie* (NKJP: „Gazeta Krakowska”); *Nic dziwnego, że jurorzy, chcąc wydać **salomonowy wyrok**, postanowili uhonorować nagrodami wszystkie maluchy* (NKJP: „Dziennik Polski”).

<sup>13</sup> Jest to dość symboliczne, ponieważ bezpośrednio przywołuje historię biblijną. ZF *wyrok Salomonowy* jest „aluzją do przykładu mądrości i sprawiedliwości Salomonowej: dwie mieszkające razem nierządnicę urodziły niemal jednocześnie synów. Jedno dziecko zmarło w nocy. Przyszły do Salomona, aby je rozsądził, każda bowiem twierdziła, że żywy chłopiec jest jej synem. Salomon rozkazał: *Rozdzielcie (prawi) dziecię żywe na dwie części, a dajcie połowicę jednej, a połowicę drugiej* (werset 25). Jedna z nierządnic zgodziła się na to, druga zaś prosiła króla, aby jej synka oddał raczej tej drugiej, zdrowego i całego, niżby miał go zabijać. To przekonało króla, że ona właśnie jest matką dziecka, jej więc kazał je oddać (MSBJP: 139).

Imię Salomona wbrew pozorom wpisuje się też w strukturę formalną ZF, których znaczenie zupełnie nie jest związane z mądrością: **mądry jak salomonowe spodnie/gacie/portki** „głupi”. Nie są to jednak ZF częste w Korpusie i Internecie: *mądry jak salomonowe gacie* – 18 kontekstów, *mądry jak salomonowe portki* – 3 konteksty, *mądry jak salomonowe spodnie* – 0 kontekstów. Np.: *jesteś mądry jak salomonowe gacie. I używaj polskich znaków, ciemniaku z pokolenia androida...* (I: <http://m.trojmiasto.pl>); *Mateuszu! Dobrze, że Ty jesteś mądry jak Salomonowe portki. Lepiej poszedłbyś na spacer przewietrzyć swój rozumek, a nie pisać bzdet. Spróbuj, może zadziała. Zdrowych Świąt dla Ciebie i Tobie podobnych!* (I: <http://biznes.onet.pl>).

Wiele biblijnych frazeologizmów służących piętnowaniu człowieka lub jego zachowania uzupełnia ZF z członem będącym imieniem innego bohatera Biblii, a mianowicie ucznia Jezusa – Judasza. Jak głosi Nowy Testament, jest to jeden z dwunastu apostołów, który zdradził Chrystusa za trzydzieści srebrników. A zatem ZF **judaszowski/judaszowy pocałunek, pocałunek Judasza** mają łatwą do rozszyfrowania motywację, a – co za tym idzie – rozpoznawalne znaczenie: 1) „fałszywa, obłudna czułość, uprzejmość; pocałunek nieszczerzy, maskujący nieżyczliwe, wrogie zamiary wobec kogoś” (MSBJP: 80–81; por. także: SFE: 129; SFJP: 143; USJP: t. III, 202; WSF: 326); 2) „zdradziecki” (SFJPS: t. I, 312; t. I, 313).

Nieszczera, dwulicową życzliwość określa się za pomocą wymienionych ZF w 32 kontekstach (*judaszowy pocałunek* – 15, *judaszowski pocałunek* – 12, *pocałunek Judasza* – 5), np.: *za dzielenie się opłatkiem, kiedy to każdemu klepie się jednakowe życzenia dla samego wyklepania, bo tak tradycja nakazuje, że już trzeba, ale właściwie to na co dzień sobie nie życzymy – no chyba że źle – i ten soczysty judaszowy pocałunek na sam koniec, z przymrużeniem oka* (I: <http://blacklady.blogujaca.pl>). Zjawisko jeszcze bardziej negatywne – zdradę – te frazeologizmy określają w innych 19 kontekstach (*judaszowy pocałunek* – 13, *pocałunek Judasza* – 5; *judaszowski pocałunek* – 1), np.: *Wiara człowieka nie wali się przez przypadek. Odchodzimy od wiary najczęściej przez powolne zanurzanie się w grzech, które trwa nieraz całymi latami. Decyzja zaparcia się wiary, ten jeden judaszowy pocałunek, nie jest przypadkiem. Jest konsekwencją długiej drogi grzechu* (NKJP: „Oni nas stworzyli”).

Frazeologizm, najbardziej częsty wśród wymienionych, to *judaszowy pocałunek* (28 kontekstów), który w dwóch kontekstach występuje jako podstawa przeobrażeń innowacyjnych. Jedną z nich to innowacja rozwijająca, precyzująca źródło (miejsce) zdrady: *To także i wy, kochani zesańcy Sybiru, potwierdzacie odwieczną prawdę narodów miłujących wolność, którą*

krzyżami się mierzy, że swymi postawami w lodach i tajgach, a także wobec tych, którzy raczyli was **sąsiedzkimi judaszowymi pocałunkami**, wywołąc was z rodzinnych gniazd na Wschód, licząc na zagarnięcie waszych ojcowizn, potwierdzacie tę uniwersalną prawdę, że z krzyża zesłania potrafiłście wykuć kapitał miłości i zarodu przyszłego zmartwychwstania ojczyzny (NKJP: Sprawozdanie stenograficzne z obrad Sejmu RP z dnia 17.09.2003, 4 kadencja, 57 posiedzenie, 2 dzień). W nieco żartobliwym stylu wykorzystano ZF *judaszowy pocałunek* jako napis pod zdjęciem, gdzie „całują się” dwa koguty – jest to przykład innowacji rozszerzającej.

Trochę więcej przykładów użycia, w tym innowacyjnego, znaleziono w NKJP i Internecie dla ZF **łódź Piotrowa** – jednostki, której korzeni warto doszukiwać się w życiorysie jeszcze jednego apostoła, rybaka (stąd komponent *łódź*) Piotra, uważanego przez Kościół katolicki za pierwszego papieża. Frazeologizm ten wykazuje podniosłe nacechowanie stylistyczne i jest zarejestrowany tylko w trzech źródłach leksykograficznych – SFE (156), SFJPS (t. I, 410), USJP (t. II, 511) i w znaczeniu „Kościół rzymskokatolicki”. Jest to frazeologizm o dość niskim poziomie występowania w NKJP oraz Internecie: w dziesięciu kontekstach używa się tego ZF w normatywnej postaci strukturalno-semantycznej, np.: *Za papieżstwa świętego Grzegorza VII i wewnętrzne niedomagania Kościoła i nieprzyjazne postępowanie władców świeckich srogo wstrząsały łodzią Piotrową...* (I: <http://parafiapruszcz.x.pl>). Częściej (20 kontekstów) w otoczeniu słownym ZF *łódź Piotrowa* pojawiają się wyrazy *fale, żagle, zatonać, płynąć, port* etc., które należą do tego samego pola semantycznego co komponent *łódź* tego ZF. Powoduje to defrazeologizację ZF *łódź Piotrowa*, np.: *Swoim młodym przyjaciółom, z którymi pływali po Mazurach, powiedział natomiast, że: „przesiadł się z kajak na Łódź Piotrową”* (<http://wiadomosci.wp.pl>). Gra słowna zachodzi również w trzech kontekstach, gdzie mówi się o kościele w mieście Łódź: *Choć dzieje Kościoła w Łodzi nie są tak wspaniałe jak historia Kościoła w Gnieźnie, Krakowie czy Warszawie, to bez wątpienia są barwne i wzruszające – uważa Marek Budzior, autor książki „Łódź Piotrowa” o historii Kościoła w Łodzi* (I: <http://lodz.wyborcza.pl>). Książka nosi wymowny i na pozór jednoznaczny tytuł – „Łódź Piotrowa”. Ukryty w nim głębszy sens zostaje rozszyfrowany przez czytelnika dopiero podczas czytania: chodzi bowiem nie o kościół w ogóle, lecz o kościół w Łodzi (defrazeologizacja wpływa na zawężenie znaczeniowego składnika desygnacyjnego, a mianowicie precyzuje miejsce).

Z powodów tabuistycznych o śmierci raczej nie mówi się wprost. Pomocna w tym przypadku jest frazeologia biblijna<sup>14</sup>, m.in. żartobliwy ZF **przenieść**

<sup>14</sup> O eufemizmach tego rodzaju pisała Anna Dąbrowska (Dąbrowska 1996).



**się na łono Abrahama** i ZF **pójść do Abrahama na piwo**. Frazeologizmy te, jak wykazują badania kontekstowe, łączą się jednak w tekstach z różnymi czasownikami (wymianę czasowników dopuszczają tylko WKS (21) i WSFJP (33))<sup>15</sup>. I tak, ZF *przenieść się na łono Abrahama* w NKJP i Internecie często używa się z czasownikami: *przenieść się* (34)<sup>16</sup>, *odejść* (6), *pójść* (5), *przejsć* (2), *wejść* (1), *dobiec* (1), *powędrować* (1), *trafić* (1); ale też *wysłać*, *posłać* (14), *wyekspediować* (1), *wyprawić* (1)<sup>17</sup>, których znaczenia sugerują śmierć nienaturalną, spowodowaną morderstwem. Zmiana czasownika odświeża treść ZF i uwyrażnia sens wypowiedzi. Np. w kontekście *Od dziesiątek lat chodzę i żyje – sport to nie zawsze zdrowie... Nie czepiam się już, Jeden taki na Saskiej Kępie (w Wawie) biegał i **dobiegł do łona Abrahama... Chcesz mieć kogoś na sumieniu ze namawiasz...??*** (I: <http://biegaczamator.blog.pl>) czasownik *przenieść się* tak wyraźnie nie określiłby śmierci poniesionej w trakcie wykonywania dynamicznej czynności, jak to dzieje się w przypadku z czasownikiem *dobiec*. Czasownikowy człon ZF *pójść do Abrahama na piwo* wymienia się na *iść*, *odejść* (9); *wybrać się* (2); *przenieść się* (1); *podążyć* (1); *śpieszyć się* (1); też *wysłać* (3) i *zabrać* (1), np.: *Wykorzystany i zrobiony w konia Tobias Reiper (taką „roboczą” godność otrzymał Agent 47), który po wykonaniu wszystkich zleceń miał **pójść do Abrahama na piwo**, postanawia z zimną krwią zrewanżować się cwanemu łapiduchowi. Łatwo domyślić się, z jakim skutkiem.* (I: <http://www.gamezilla.pl>); *Co gorsza, wkrótce okazuje się on bardzo martwym degeneratem. Nieboraka ktoś **wysłał do Abrahama na piwo**, topiąc w kałuży wody z pękniętej rury w szatni szkolnej* (I: <http://www.gram.pl>).

ZF *pójść do Abrahama na piwo* ma niższą frekwencję niż ZF *przenieść się na łono Abrahama*, ale częściej ulega przeistoczeniom. Żartobliwe nacechowanie tego ZF wzmacnia się poprzez wymianę elementu *piwo* na jego formę deminutywną *piwko* (3): *Zachwycił mnie lapsus pana premiera* „*likwidujemy emerytów starego portfela*”; *jako emerytka mam ochotę zapytać, czy odbedzie się to przy pomocy gazu, bomby czy tylko oświęcimskich racji głodowych, do których już niedaleko zreszta. w Kutnie w szpitalu już pare a może więcej osób, o czym i tak się nie dowiemy, bo dwa metry pod*

<sup>15</sup> SFE (222–224) kodyfikuje ZF *przenieść się na łono Abrahama*, rzadziej *odejść na łono Abrahama*. Podaje się, co prawda, też uzupełniający komentarz: „Badania korpusowe ujawniają także warianty zwrotu z innymi czasownikami oznaczającymi przemieszczanie się: *pójść na łono Abrahama* oraz *iść na łono Abrahama*, są one jednak słabo egzemplifikowane”.

<sup>16</sup> Uwzględnia się tylko te konteksty, w których ZF używany jest w jego normatywnej (nie innowacyjnej!) postaci strukturalno-znaczeniowej.

<sup>17</sup> O takiej zmianie struktury omawianego ZF wspomina się też w SFE (224): „Pojawiają się też pojedyncze modyfikacje podstawowych zwrotów, np. *wysłać [kogoś] na łono Abrahama*, *wyprawić [kogoś] na łono Abrahama*, *wyekspediować [kogoś] na łono Abrahama*”.

ziemia kryja sie wszelkie zbrodnie dyrektora szpitala, **poszło do Abrahama na piwo** (I: <http://forum.interia.pl>). Ten ZF harmonijnie wpisuje się w inne cztery konteksty, gdzie autorzy, poszerzając jego strukturę formalną, przystosowują go do ogólnego tła wypowiedzi: *Nie sądzę jednak, iż intencją Merkel jest dobroduszne odkupienie win za lata martyrologii i krzywd zadanych innym narodom przez państwo niemieckie i poddanie się dobrowolnej kwarantannie sumień, przed **pójściem do Abrahama na niemieckie piwo** ale wynikiem niewyobrażalnej głupoty, co nie czyni ją zresztą przywódczym wyłomem haniebnej niemieckiej przeszłości* (I: <http://niezalezna.pl>). Wzbogacenie formy ZF *pójść do Abrahama na piwo* o element *niemieckie* skutkowało pogłębieniem jego treści na poziomie desygnacyjnym: chodzi o przyszłą śmierć przedstawiciela niemieckiej narodowości – Angeli Merkel. Komponent *piwo* jest budulcem gry słownej w innych pięciu kontekstach, gdzie zachodzi defrazeologizacja. Np.: *Człowiek, który zrobił kawał dobrej roboty dla propagowania kultury piwnej i bardzo szkoda, że odszedł tak wcześnie. Ale z przymrużeniem oka można powiedzieć, że stare określenie „do Abrahama na piwo” zyskało na jakości, odkąd przeniósł się tam taki facet jak Jackson*)<sup>18</sup> (I: <http://www.michalsaks.com>). Wykorzystanie ZF *pójść do Abrahama na piwo* w stosunku do człowieka, który popisywał się dobrą znajomością tajemnic tego trunku, niewątpliwie uatrakcyjnia cały przekaz. Ujawniono też trzy innowacje rozszerzające<sup>19</sup>: 1 – ZF *pójść do Abrahama na piwo* (chodzi o śmierć ryb, nie człowieka); 2 – ZF *przenieść się na łono Abrahama* (chodzi o kaczy drób – 1 kontekst; narkotykowy biznes – 1 kontekst). Np.: *to trzeba robić bardzo ostrożnie bo jak nie to można łatwo całą obsługę akwarium wysłać do abrahama na piwo* (I: <http://www.akwarysci.com>); *nie miałbym nic przeciwko, aby rażony ptasią grypką kaczy drób przeniósł się czym prędzej na łono Abrahama* (NKJP: Usenet – pl.soc.polityka).

Sem sygnifikacyjny ‘śmierć’ występuje jako element znaczenia biblijnych ZF *piętno kainowe/Kaina*. Chodzi tu jednak o skutki nienaturalnej śmierci, spowodowanej zabójstwem: „znamię zbrodniarza, mordercy, zabójcy brata albo rodaka” (MSBJP: 81–82; SFE: 133; USJP: t. II, 12; WSFJP: 287). Semy desygnacyjne, precyzujące ofiarę (informacja odnotowana w słownikach:

<sup>18</sup> Michael Jackson to brytyjski dziennikarz pochodzący z rodziny litewskich Żydów, poświęcił większość swojego życia na poznawanie piwa i whisky, a następnie, wykorzystując swój talent literacki, opisywał te trunki w licznych książkach. W świecie piwa stał się sławny, kiedy wydał książkę *The World Guide to Beer* w roku 1977, uważaną do dzisiaj za pozycję elementarną dla koneserów, którzy chcą dogłębnie poznać kulturę na temat piwa (I: <http://www.michalsaks.com>).

<sup>19</sup> Innowacja rozszerzająca powstaje w wyniku naruszenia schematu łączliwości leksykalnej ZF (Bąba 1989: 154–173).

brat albo rodak) obserwujemy w nielicznych kontekstach (tylko pięć ze ZF *piętno Kaina*): *Wtedy dzieci umrą, ale nie będzie to niczyja wina. Nikt przecież nie jest winny tego, że dzieci urodziły się jako s y j a m s k i e b l i ź n i ę t a. Może więc będzie lepiej, jeśli oboje umrą, niżby przeżywające dziecko miało wzrastać z **piętnem Kaina**, kogoś, kto zawdzięcza swój pomyślny los śmierci brata* (NKJP: „Polityka”). Jest to szczególnie semantyczny (zabójca b r a t a l u b r o d a k a) umotywowany Biblią: Kain był pierworodnym synem Adama i Ewy, który zabił swojego młodszego brata Abła. Częściej jednak wymienione ZF ogólnie określają „piętno, znamię zbrodniarza” (ZF *piętno kainowe*: 24; ZF *piętno Kaina* – 12): *Każdy, powtarzam, kto usprawiedliwia tę wojnę, usprawiedliwia jej zbrodnie. Każdy, kto uważa ją za wojnę obronną, powinien ponieść odpowiedzialność moralną za jej konsekwencje. Każdy, kto teraz zachęca armię i polityków do kontynuowania tej wojny, powinien po niej nosić na czole **piętno Kaina*** (NKJP: Usenet – pl.soc.polityka).

Pośrednio stosunek do zaświatów określa ZF *chodzić/tłuc się itp. jak Marek po piekle*. Chodzi w tym przypadku nie tyle o znaczenie, ile o osobliwość formy wewnętrznej tego ZF: komponent *Marek* nie jest tu, jak może to się wydawać, imieniem własnym człowieka, lecz dawną nazwą pokutującej duszy (WKS: 231–232)<sup>20</sup>. Stąd też wywodzi się znaczenie omawianego ZF: „chodzić, poruszać się bez celu pod wpływem niepokoju, podniecenia” (SFJPS: t. I, 422; USJP: t. II, 562); „chodzić i hałasować w nocy, kiedy inni śpią” (USJP: t. II, 562); „*pot.* Mówimy, że ktoś *tłucze się jak marek po piekle*, jeśli nie może się na niczym skupić ani niczym się zająć” (WKS: 231–232).

W tekstach realizowane są dwa znaczenia tego ZF: 1) „chodzić tam i z powrotem, kraść bez celu pod wpływem niepokoju lub podniecenia” (osiem kontekstów): *„Taką sobie bajeczkę” odnalazł w Internecie brat Histrion i dostał hysterii. Czuł, jak zalewają go fale palącego, gorzkiego gniewu. **Miotał się po celi jak Marek po piekle**, bo ciśnienie skoczyło mu do dwustu pięćdziesięciu. Rozjuszony, wysłał do autorki długi i skrajnie emocjonalny list, w którym oskarżył ją, że ma podły charakter, nienawidzi Zakonu Braci Propinatorów i pragnie go zniszczyć* (I: <http://myslispodchustki.blogspot.com>); 2) „nie móc zasnąć, bezsensownie robić coś, aby zabić czas” (siedem kontekstów): *No fakt, pewnie będzie ciężko zasnąć; (Ja ostatnie noce **łażę jak Marek po piekle**...)* (komentarz pod artykułem „Pełnia księżycza utrudnia sen”, I: <http://www.familie.pl>). Innowacyjne użycia frazeologizmu są przedstawione w postaci dwóch innowacji rozwijających i pięciu innowacji rozszerzających. Przykładem innowacji rozwijającej jest m.in. kontekst:

<sup>20</sup> *Tłuc się jak Marek po piekle* przysł. (wg Kolberga) z dialogu scenicznego *Przygody Marka pijaka, którego diabli wiedli przez piekło* (Kopaliński 2011: 954).

Od kilku dni **tlukłem** się po domu, jak **przysłówowy** **marek po piekle** i szlocham do tej właśnie piosenki (I: <http://wiersze.kobieta.pl>). Zmiana tradycyjnego schematu łączliwości tej jednostki (człowiek ↔ pralka), czyli innowacja rozszerzająca, spowodowała nacechowanie żartobliwe ZF *chodzić/tłuc się itp. jak Marek po piekle* w kontekście: *Pralka cicha, delikatnie mruczy, wyświetlacz informuje o czasie do końca prania, pranie wyjmuję niewygniecione i nie półsuche! A przede wszystkim nie tańczy mi mazura przy każdym wirowaniu i nie **tlucze się jak Marek po piekle!*** (I: <http://www.ceneo.pl>).

Frazeologia biblijna jako twór językowy pochodzący ze źródła, znanego przedstawicielom odmiennych narodowości, powinna, jak się wydaje, być wystarczająco czytelna dla użytkowników różnych języków. Studenci lwowskiej polonistyki na ogół radzą sobie z rozpoznawaniem takich frazeologizmów, czego dowodem są wyniki ankietowania, przedstawione w poniższej tabeli<sup>21</sup>:

ZF	Znaczenie			Pochodzenie		
	P	N	B	P	N	B
<i>Sodoma i Gomora</i>	31	6	0	28	0	9
<i>judaszowy pocałunek</i>	31	3	3	34	0	3
<i>Salomonowy wyrok</i>	29	2	6	25	0	12
<i>mądry jak salomonowe gacie</i>	28	2	7	18	0	19
<i>plaga egipska</i>	24	9	4	16	6	15
<i>mądry jak salomonowe portki</i>	23	8	6	18	0	19
<i>trąba jerychońska</i>	20	8	9	15	4	18
<i>pójść do Abrahama na piwo</i>	18	10	9	18	1	18
<i>wieża Babel</i>	16	12	9	23	0	14
<i>chodzić, tłuc się itp. jak Marek po piekle</i>	12	17	8	6	12	19
<i>łódź Piotrowa</i>	9	8	20	11	3	23
<i>piętno Kaina</i>	8	22	7	29	0	8

Jak wykazują wyniki ankiet, Ukraińcy uczący się polszczyzny dość dobrze radzą sobie z odkodowaniem ZF *Sodoma i Gomora*, *judaszowy pocałunek*, *Salomonowy wyrok*, *mądry jak salomonowe gacie*, *plaga egipska*, *mądry jak salomonowe portki*. Kiedy przyjrzymy się wnikliwie tzw. niepoprawnym tłumaczeniom analizowanych ZF, to zobaczymy jednak, że są w nich elementy wspólne ze znaczeniami, obecnymi w polskich słownikach,

<sup>21</sup> W tabeli podaje się ilościowe wyniki ankietowania. Litery P, N, B oznaczają odpowiednio: znaczenie poprawne; znaczenie niepoprawne; brak odpowiedzi.

a co najmniej wypowiedzi ankietowanych są umotywowane odpowiednimi fragmentami biblijnymi. Oto niektóre, zakwalifikowane jako niepoprawne, definicje ZF *wieża Babel*, przytaczane w wypowiedziach studentów, a niezgodne z definicjami słownikowymi: „przedmiot kłótni i gniewu” (4); „miejsce bardzo tłumne” (3); „miejsce, gdzie są bardzo różni ludzie” (2); „niespokojny, hałaśliwy tłum” (1); „wielka różnorodność czegoś” (1); „najgorszy czas, kiedy wszystko jest na rozdrożu, kiedy coś jest przemieszane” (1). Wydaje się, że niektóre spośród tych definicji zostały zasugerowane przez przytoczone w ankiecie przykłady użyc odpowiednich frazeologizmów. Odwoływanie się do historii biblijnej dostrzegamy w przypadku „niepoprawnego” definiowania przez studentów ZF *piętno Kaina*: „grzech” (7); „znak, który zawsze przypomina człowieku o jego grzechu; wyrzuty sumienia” (2); „znak, który wskazuje na tego, kto jest zdradzieckim i złym człowiekiem, znak jego działań i winy” (2); „wina, którą przeżywa człowiek, który zrobił coś strasznego, uczynił grzech” (1) etc. Czasami studenci uszczegóławiają (również chyba, opierając się na przytoczonych kontekstach) znaczenie ogólne ZF. I tak np. ZF *judaszowy pocałunek* to nie tylko „fałszywa, obłudna czułość, uprzejmość”, lecz także – w interpretacji studenckiej – „symbol fałszywej przyjaźni” (6). Znaczenie ZF *plaga egipska* „wielkie nieszczęście” w innych sześciu ankietach uzupełniono informacją desygnacyjną „dopust boży”. W ankietach pojawiły się też trafnie dobrane synonimy lub warianty ZF: *judaszowy pocałunek* – *pocałunek Judasza* (2), *Judaszowe srebrniki* (1), *trzydzieści srebrników* (1), *podłożyć komuś świnię* (1); *ma d r y j a k S a l o m o n o w e p o r t k i* – *głupi jak cielę* (2), *głupi jak but* (1); *p ó j ś ć d o A b r a h a m a n a p i w o* – *odejść/pójść na łono Abrahama* (6), *wąchać kwiaty od spodu* (3), *zasnąć na wieki* (1), *pójść na wieczny spoczynek* (1), *kopnąć w kalendarz* (1). Forma wewnętrzna niektórych biblijnych ZF nie została sprawnie rozkodowana przez respondentów, stąd biorą się błędnie przypisane znaczenia tych jednostek. Np. wśród niepoprawnych definicji ZF *pójść do Abrahama na piwo* odnajdujemy „odpoczywać” (4) (jedna osoba dodała też komentarz: „ktoś po wykonaniu jakiejś pracy naprawdę chodził do Abrahama na piwo”), „odpocząć lub otrzymać wynagrodzenie” (1), „otrzymać od kogoś pochwałę za wykonanie określonych zleceń” (1). Znaczenia te ewentualnie są motywowane komponentem *piwo* jako trunku, który może się kojarzyć z przyjemnymi rzeczami (m.in. spotkania towarzyskie, odpoczynek etc.). Najtrudniej studentom odczytywało się znaczenie ZF *łódź Piotrowa*: tylko dziewięć osób zdefiniowało ten ZF jako „Kościół katolicki”, dwie z nich wskazały też ewentualny wątek biblijny – „św. Piotr jest pierwszym papieżem”. Mimo że w języku ukraińskim istnieje odpowiednik tego ZF – *скала Петрова* (przytoczony m.in. w jednej ankiecie), przytłaczająca większość

respondentów podała znaczenia bardzo różniące się od poprawnego: „coś jest niepewne” (1), „władza zawsze ma rację; odstrasżająca siła, której boją się ludzie i nikt nic tej sile nie może zrobić” (1), „odnosić się źle do czegoś” (1), „miejsce, w którym czujesz się bezpieczny od wrogów i wszystkiego złego” (1), „dobry początek dla czegoś” (1), „coś, co jest wyższe, silniejsze od czegoś” (1), „w sposób bardzo chaotyczny, agresywny, niezrozumiały i dziwny” (1).

Podsumowując: wydaje się, że omawiana frazeologia biblijna nie powinna stać się barierą utrudniającą polskojęzyczną komunikację Ukraińców z rodzimymi użytkownikami polszczyzny. Tym bardziej że nie jest to, jak wykazują badania korpusowe, frazeologia tak często używana przez Polaków. Por.: *wieża Babel* (182), *salomonowy wyrok* (143), *Sodoma i Gomora* (112), *plaga egipska* (101), *trąba jerychońska* (57), *łódź Piotrowa* (33), *judaszowy pocałunek* (30), *thuc się jak Marek po piekle* (22), *pójść do Abrahama na piwo* (21), *mądry jak salomonowe gacie* (18), *piętno Kaina* (17), *mądry jak salomonowe portki* (3). Można pokusić się o wniosek, że niska frekwencja wybranych ZF w kontekstach NKJP i Internetu ewentualnie może być skutkiem niezajomości Biblii oraz przynależności większości z tych frazeologizmów do polszczyzny literackiej. Wysnute przypuszczenia warto jednak udowodnić lub zakwestionować na podstawie głębszych badań, obejmujących bogatszy materiał wyjściowy, w tym też wyniki ankietowania polskich respondentów.

### Skróty słowników i innych źródeł

- ISJP – M. Bańko M. (red.): *Inny słownik języka polskiego*. T. 1–2. Warszawa 2000.
- MSBJP – J. Godyń: *Od Adama i Ewy zaczynać. Mały słownik biblizmów języka polskiego*. Kraków–Warszawa 1995.
- NKJP – Narodowy Korpus Języka Polskiego (dostęp: <http://nkjp.pl>).
- SFE – M. Czeszewski, K. Foremniak: *Ludzie i miejsca w języku. Słownik frazeologizmów eponimicznych*. Warszawa 2011.
- SFJP – D. Podlaska: *Słownik frazeologiczny języka polskiego*. Bielsko-Biała 2006.
- SFJPS – S. Skorupka: *Słownik frazeologiczny języka polskiego*. T. 2. Warszawa 1967.
- SFWP – S. Bąba: *Słownik frazeologiczny współczesnej polszczyzny*. Warszawa 2001.
- USJP – S. Dubisz (red.): *Uniwersalny słownik języka polskiego*. T. 1–4. Warszawa 2006.
- WKS – A. Ciesielska, K. Mosiołek-Kłosińska: *W kilku słowach. Słownik frazeologiczny języka polskiego*. Warszawa 2001.
- WSF – R. Lebda: *Wielki słownik frazeologiczny*. Kraków 2009.
- WSFJP – P. Müldner-Nieckowski: *Wielki słownik frazeologiczny języka polskiego*. Warszawa 2003.
- WSFPWNZP – A. Kłosińska, E. Sobol (red.): *Wielki słownik frazeologiczny PWN z przysłowiami*. Warszawa 2005.

## Literatura

- Bąba S. (1989): *Innowacje frazeologiczne współczesnej polszczyzny*. Poznań.
- Bąba S. (2012): *Komentarze frazeograficzne*. Poznań.
- Chlebda W. (1997): *Biblizmy języka polskiego i rosyjskiego. Koncepcje opisu leksykograficznego*. [W:] A. Bogusławski, J. Mędeliska (red.): *Współczesny język polski i rosyjski. Konfrontacja przekładowa*. Warszawa, s. 23–66.
- Dąbrowska A. (1996): *W Adamowym stroju chodzić krętymi drogami. O eufemizmach wywodzących się z języka religijnego*. „Poradnik Językowy” z. 10, s. 33–39.
- Dilna J. (2008): *Frazeologizmy w polskiej prozie młodzieżowej. Problemy z recepcją odbiorcy ukraińskiego uczącego się polszczyzny*. [W:] W.T. Miodunka i A. Seretny (red.): *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*. Kraków, s. 143–149.
- Dziamska-Lenart G. (2004): *Innowacje frazeologiczne w powojennej felietonistyce polskiej*. Poznań.
- Gazdecka E. (1994): *К вопросу о сопоставлении актуализированных фразеологических конструкций в современном польском и русском языках*. [W:] *Z problemów frazeologii polskiej i słowiańskiej VI*. Warszawa, s. 75–82.
- Górna M. (2002): *Stopień znajomości biblijnych związków frazeologicznych wśród uczniów*. „Język Polski” LXXXII, z. 82, s. 214–221.
- Kopaliński W. (2011): *Słownik mitów i tradycji kultury*. Warszawa.
- Koziara S. (2001): *Frazeologia biblijna w języku polskim*. Kraków.
- Krajczar M. (2012): *O różnicach pomiędzy niderlandzkimi i polskimi frazeologizmami pochodzenia biblijnego*. [W:] *Problemy frazeologii europejskiej IX*. Lublin, s. 23–50.
- Krawczuk A. (2011): *Leksykologia i kultura języka polskiego*. T. 1: *Leksykologia, frazeologia, leksykografia*. Kijów.
- Kucała M. (1997): *Modyfikacje frazeologii biblijnej*. „Roczniki Humanistyczne”. T. XLV, z. 6: *Językoznawstwo*, s. 49–59.
- Nikołajczuk K. (2013): *Kompetencja rodzimych użytkowników polszczyzny oraz obcokrajowców (Ukraińców) w zakresie stosowania polskiej frazeologii temporalnej*. [W:] I. Dembowska-Wosik, E. Paluszyńska (red.): „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców. Glottodydaktyka – media – komunikacja. Kształtowanie kompetencji komunikacyjnej”. T. 20. Łódź, s. 83–92.
- Popławski E. (2014): *Frazemy z biblijnymi nazwami osobowymi*. Kraków.
- Sahata J. (2013): *Świadomość normy frazeologicznej w zakresie związków zawierających nazwy zwierząt (na przykładzie ankiety przeprowadzonej wśród studentów polonistyki lwowskiej oraz uczelni polskich)*. [W:] A. Rabczuk (red.): *Edukacja Międzykulturowa. Forum Glottodydaktyczne. Materiały z Konferencji Naukowej*. Warszawa, s. 129–145 (dostęp: [http://www.polonicum.uw.edu.pl/pdf/forum\\_ksiazka.pdf](http://www.polonicum.uw.edu.pl/pdf/forum_ksiazka.pdf)).
- Tokarski R. (2013): *Światy za słowami. Wykłady z semantyki leksykalnej*. Lublin.
- Zareba L. (1996): *Frazeologia onomastyczna związana z Biblią i tradycją antyczną (polsko-francuskie studium porównawcze)*. [W:] *Problemy frazeologii europejskiej I*. Warszawa, s. 125–130.
- Кравчук А. (1999а): *Антична й біблійна ономастична фразеологія польської та української мов: контрастивний аспект*. „Slavia Orientalis”. T. XLVIII, z. 2, s. 239–253.
- Кравчук А. (1999б): *Польська фразеологія з ономастичним компонентом*. Львів–Київ (рукопис дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата філологічних наук).
- Кравчук А. (2000): *Біблійні образи в мовній свідомості українця та поляка (на матеріалі ономастичної фразеології)*. [В:] В. Німчук (ред.): *Матеріали наукової конференції „Християнство й українська мова”, Київ, 5–6 жовтня 2000 р.*, с. 327–334.
- Кравчук А. (2005): *Новий тип дефініцій фразеологізмів у польських словниках*. [В:] *Проблеми слов'язнознавства*. Вип. 55, с. 181–196.
- Тепляков І. (2005): *Фразеологічна семантика (на матеріалі деяких слов'янських мов)*. [В:] *Проблеми слов'язнознавства*. Вип. 55, с. 156–163.

### **Summary**

The article presents the research on the knowledge of the norm in biblical phraseology in Polish among native speakers of Polish and Ukrainians learning Polish as a foreign language. The competence of native speakers in normative phraseology has been analyzed based on biblical phraseologisms found in The National Corpus of Polish (NKJP) and on the Internet.

Some details of the use of selected idioms in NKJP and Internet, such as frequency, innovations based on them and semantic idiosyncrasies, are also presented. The phraseological competence of the Ukrainian students has been researched on the basis of the data from questionnaires listing biblical phraseological units with proper names in Polish.



Magdalena Osowicka-Kondratowicz  
Olsztyn  
e-mail: m.osowickakondratowicz@gmail.com

## **Interdyscyplinarność a terminologia w kształceniu logopedycznym oraz w logopedii**

### **The interdisciplinary nature and terminology in logopaedics and in logopaedic training**

The article discusses some selected differences in the terminology and descriptions between logopaedics and the disciplines on the research of which logopaedics relies. Moreover, the terminology of logopaedics is considered from the perspective of linguistics (mainly phonetics) and medicine.

**Słowa kluczowe:** logopedia, fonetyka, medycyna, interdyscyplinarność, terminologia naukowa

**Key words:** logopaedics, phonetics, medicine, interdisciplinarity, scientific terminology

### **1. Wprowadzenie**

Logopedia jest definiowana jako samodzielna dyscyplina naukowa z pogranicza językoznawstwa, psychologii, pedagogiki i medycyny, która integruje wyniki badań tych dyscyplin, przetwarza je i wykorzystuje do własnych celów (Jastrzębowska 2003a). Logopedia nie może więc stanowić zwykłego zlepka zatomizowanej wiedzy medycznej, językoznawczej i psychopedagogicznej. Integracja wyników badań innych dyscyplin wymaga komunikacji, stałego przepływu informacji pomiędzy poszczególnymi dziedzinami w ramach logopedii. Jest to niezbędne do scalenia wyników badań dyscyplin związanych z logopedią, przetworzenia tych wyników i wykorzystania ich do własnych, logopedycznych celów oraz do wytworzenia własnej, adekwatnej terminologii logopedycznej. Komunikacja pomiędzy przedstawicielami różnych dziedzin wcale nie jest prosta. W logopedii oraz w dziedzinach, z których dorobku ona korzysta, są terminy, które mogą

być definiowane różnie. Dlatego osoby, które chcą się komunikować interdyscyplinarnie, powinny się upewnić, że dobrze się rozumieją. W przeciwnym razie na różnych płaszczyznach może dochodzić do nieporozumień. W logopedii obserwujemy bowiem problemy terminologiczne i definicyjne podobne jak w innych naukach (por. np. różne rozumienie terminu *dyslalia* w logopedii) oraz dodatkowe trudności, które wynikają z interdyscyplinarności. Problemom tego drugiego typu poświęcony jest niniejszy tekst. Są one obecne w logopedii jako nauce oraz w kształceniu przyszłych logopedów i to już od początkowych etapów edukacji.

## 2. Pułapki interdyscyplinarności. Wybrane różnice w opisie i terminologii pomiędzy dyscyplinami w ramach logopedii

Przykładem różnic terminologicznych pomiędzy dyscyplinami w ramach logopedii mogą być takie określenia, które co innego znaczą w samej logopedii, a co innego w dziedzinach, z dorobku których ona korzysta. W takim wypadku różne znaczenia oddawane są za pomocą tych samych (tak samo brzmiących) wyrażań, jak np.: *artykulator(y)*, *wał dziąsłowy*, *zwarcie krtańowe*, *modalność*, *lokacja*, *medialność*, *postdentalność*, *sonantyczność*.

Termin *artykulator(y)* zarówno w fonetyce, jak i w logopedii oznacza narząd mowy znajdujący się w nasadzie, biorący udział w tworzeniu głoski. Natomiast w terminologii medycznej jest to nazwa urządzenia wykorzystywanego w codziennej pracy stomatologicznej w diagnostyce i leczeniu. Urządzenie to służy do naśladowania ruchów żuchwy i ustalenia wzajemnej relacji szczęki do żuchwy (Kamińska i in. 2015). Takie też znaczenie wskazanego terminu (stomatologiczne) występuje jako pierwsze w Internecie po wpisaniu hasła *artykulator(y)* w wyszukiwarkę Google (dostęp: 20 kwietnia 2016 r.), co zazwyczaj przyprawia o zdziwienie i językoznawców, i logopedów. W nowszych pracach medycznych, ale tylko tych powiązanych z logopedią, pojawia się już takie pojęcie artykulatorów, jakie znamy z fonetyki i logopedii (por. Kurlej, Matthews-Brzozowska 2010, cyt. za: Kamińska i in. 2015; zob. też Hortis-Dzierzbicka, Stecko (red.) 2005), co ilustruje przenikanie terminów z logopedii do medycyny na gruncie współpracy interdyscyplinarnej.

Innym przykładem rozbieżności terminologicznej pomiędzy medycyną z jednej strony a fonetyką i logopedią z drugiej, jest pojęcie *wał dziąsłowy*. W fonetyce wał dziąsłowy górny to obszar znajdujący się między zębami a podniebieniem twardym. Przy zetknięciu się języka z górnym wałem dziąsłowym powstają np. angielskie warianty spółgłosek /d/ i /t/ (Jassem

1977). W medycynie z kolei wał dźwiękowy jest definiowany jako bezzębny wyrostek zębodołowy u dzieci (Więckiewicz i in. 2010, cyt. za: Kamińska i in. 2015). W fonetyce i logopedii, oprócz pojęcia *wał dźwiękowy*, wprowadza się również określenie *wałek dźwiękowy*, rozumiane jako najbardziej wystająca część dźwięka. Przykładowo Irena Styczek (Styczek 1980) dzieli dźwięka na część przednią, tylną oraz wałek dźwiękowy. Pojęcie wałek dźwiękowy jest nieobecne w medycynie. Sam termin *dźwięka* również jest tu inaczej rozumiany (więcej na ten temat zob. Kamińska i in. 2015). W konsekwencji obecne w fonetyce i logopedii opisy artykulacji typu: *głoska artykułowana przy warku dźwiękowym* albo *wał/wałek dźwiękowy jako artykulator bierny* itp. z punktu widzenia medycyny mogą być niejasne.

Termin *zwarcie krtaniowe* w logopedii pojawia się szczególnie często przy opisie cech mowy osób z rozszczepem podniebienia. Przez logopedów *zwarcie krtaniowe* bywa charakteryzowane jako fonacja siłowa, parta, przypominająca chuchanie, a niekiedy pisk z domieszką „metalicznego” pogłosu; fonacja realizowana przez mocno napięte fałdy głosowe, które nie zwierają się, lecz tworzą szczelinę<sup>1</sup> (Galera, Kwiecień 2000; materiały własne<sup>2</sup>). W fonetyce termin *zwarcie krtaniowe* rozumiany jest odmiennie. Jest to spółgłoska zwarto-wybuchowa, artykułowana w krtani (dokładniej: w głośni, czyli przestrzeni pomiędzy fałdami głosowymi) przez silnie zwierające się i gwałtownie rozwierające więzadła głosowe (por. np. Dukiewicz 1995: 44–45; Sawicka 1995: 141; Osowicka-Kondratowicz 2016). Zwarcie krtaniowe w fonetyce jest rozumiane jako rodzaj artykulacji, a nie fonacji. To jedna z odmian spółgłoski krtaniowej. Spółgłoski krtaniowe artykułowane są poprzez zwarcie więzadeł głosowych (zwarto-wybuchowa spółgłoska krtaniowa – tzw. zwarcie krtaniowe właściwie) albo zwięźnienie więzadeł głosowych (szczelinowa spółgłoska krtaniowa, np. [h]; por. Gołąb i in. 1970; Lorenc 2016). Definicja zzwarcia krtaniowego przytoczona na początku akapitu bardziej odpowiada więc szczelinowej spółgłosce krtaniowej w rozumieniu fonetycznym niż kanonicznemu zzwarcu krtaniowemu rozumianemu jako spółgłoska zwarto-wybuchowa artykułowana w krtani. Takiej też krtaniowej spółgłosce szczelinowej w ujęciu fonetycznym bardziej odpowiada brzmienie zzwarc

<sup>1</sup> Odmiennie podaje I. Styczek, która w ramach różnych rodzajów nastawienia głosu wyróżnia „atak twardy – zbliżenie więzadeł głosowych następuje przed początkiem wydechu i powietrze natrafiając na zwarte więzadła rozwiera je gwałtownie, wywołując szmer (zwarcie krtani)” – Styczek 1980: 190. W wielu pracach logopedycznych, w których pojawia się pojęcie zzwarcia krtaniowego, nie jest ono w ogóle definiowane lub stwierdza się, że jest to zachowanie fonetyczne trudne do określenia jako głoska (Ostapiuk 1997).

<sup>2</sup> Zapiski ze szkolenia pt. „Terapia logopedyczna pacjenta po rozszczepie wargi i/lub podniebienia”, zorganizowanego przez Wojewódzki Szpital Rehabilitacyjny dla Dzieci w Ameryce koło Olsztynka w dniach 6–7 listopada 2015 r., wykładowca: mgr Halina Galera-Łubian.

krtaniowych, o których mówią niektórzy logopedzi (por. Galera, Kwiecień 2000). Próbkę mowy osób z rozszczepem podniebienia, które miały prezentować zwarcia krtaniowe w ujęciu logopedycznym (tj. definiowanym za: Galera, Kwiecień 2000) na jednym ze szkoleń<sup>3</sup>, w którym uczestniczyła pisząca te słowa, brzmiały podobnie do spółgłosek krtaniowych szczelinowych, a więc nie do zwarcia krtaniowego w rozumieniu fonetycznym. Natomiast bardziej do zwarć krtaniowych w rozumieniu fonetycznym były podobne próbki mowy prezentujące zvarcia gardłowe w rozumieniu logopedycznym. W konsekwencji rozmowa pomiędzy fonetykiem a logopedą na temat zwarć krtaniowych może być trudna, gdyż nie zawsze wiadomo, który rodzaj zwarć krtaniowych jest aktualnie omawiany. Kwestia ilustruje problemy w interdyscyplinarnej komunikacji nawet pomiędzy tak pokrewnymi dziedzinami, jak fonetyka i logopedia. Jest to również dobra egzemplifikacja kłopotów, jakie mogą napotkać studenci logopedii, którzy na zajęciach z fonetyki podadzą definicję zwarcia krtaniowego za Haliną Galerą i Anną Kwiecień, i odwrotnie – na zajęciach z cech mowy rozszczepowej u autorek definicji zaprezentowanej na początku tego akapitu przytoczą fonetyczną definicję zwarcia krtaniowego taką, jaka występuje w pracach Leokadii Dukiewicz oraz Ireny Sawickiej.

W literaturze logopedycznej zvarcie krtaniowe określa się również jako pseudogłoskę. Wyrażenie *pseudogłoska* zostało wprowadzone do terminologii logopedycznej przez Barbarę Ostapiuk na oznaczenie zachowania dźwiękowego trudnego do określenia jako głoska. Przykładem pseudogłoski jest zvarcie krtaniowe. Jeśli pseudogłoska w postaci zwarcia krtaniowego zastępuje spółgłoski normatywne, jak często dzieje się u osób z rozszczepem podniebienia, klasyfikowane jest to jako dyslalia pseudofonetyczna i pozafonemowa (Ostapiuk 1997, 2012). *Pseudo-* w złożeniach oznacza m.in. ‘fałszywy, udany, rzekomy’ (od gr. *pseudes* – ‘kłamliwy, zmyślony’; por. Kopaliński 1996). Pseudogłoska udaje głoskę, „podszywa się” pod głoskę, jest fałszywą głoską, a więc głoską nie jest. Z perspektywy fonetyki zvarcie krtaniowe niczego jednak nie udaje. To głoska oznaczana w transkrypcji fonetycznej odrębnym symbolem [ʔ]. Jest realnie występującą w systemie fonetycznym języka polskiego spółgłoską zwarto-wybuchową artykułowaną w krtani, choć nie ma w polszczyźnie wartości fonologicznej. Taką wartość może mieć jednak w innych językach (np. dialektach arabskich, por. np. Dukiewicz 1995: 84). Z punktu widzenia fonetyki określanie zwarcia krtaniowego mianem pseudogłoski lub realizacji pseudofonetycznej nie jest zrozumiałe.

Różnice terminologiczne i definicyjne występują zatem nawet pomiędzy tak pokrewnymi dziedzinami, jak fonetyka i logopedia. Prócz omówionego

<sup>3</sup>Tamże.

powyżej *zwarcia krtaniowego* można je zilustrować również na przykładzie terminów: *modalność*, *lokacja*, *medialność*, *postdentalność* czy *sonantyczność*.

Pojęcie *modalność*, do terminologii logopedycznej wprowadzone przez Danutę Plutę-Wojciechowską (por. np. Pluta-Wojciechowska 2010, 2012) na oznaczenie sposobu artykulacji głoski, w fonetyce nie występuje. W językoznawstwie *modalność* oznacza stosunek osoby mówiącej do treści jej wypowiedzi, wyrażany za pomocą środków językowych, por. np. czasowniki modalne typu *muszę*, *chcę*, *mogę* (Polański (red.) 1993). Mamy więc *modalność* czasownika w językoznawstwie, *modalność* głoski w logopedii i sposób artykulacji głoski w fonetyce. W związku z językoznawczym rozumieniem terminu, odnoszenie wyrażenia *modalność* do fonetyki językoznawcom (w tym fonetykom) kojarzyć się może bardziej z cechami prozodycznymi (prozodia, tak jak *modalność*, wiąże się głównie z frazą, zdaniem; por. też np. wydłużenie głosek wyznaczające stosunek mówcy do treści wypowiedzi) niż ze sposobem artykulacji głoski. Poza tym termin ten jest już mocno uwikłany, obrosły w ugruntowane znaczenia nie tylko w językoznawstwie, ale również w ontologii i w logice (w ontologii – ‘dotyczący sposobu istnienia rzeczy lub zjawisk’; w logice – ‘odnoszący się do stopnia pewności sądu’; *modalność* językoznawcza jest pochodna od logicznej). W świetle powyższego należy rozważyć, czy wprowadzanie do logopedii terminu *modalność* w miejsce terminu *sposób artykulacji* jest właściwym rozwiązaniem.

Termin *lokacja*, wprowadzony do logopedii przez Danutę Plutę-Wojciechowską przy klasyfikacji zaburzeń wymowy, oznacza miejsce artykulacji głoski (por. *lokacja* ‘prototypowe miejsce artykulacji’ vs *dyslokacja* ‘zaburzenia miejsca artykulacji’ – zob. np. Pluta-Wojciechowska 2010, 2012). W językoznawstwie *lokacja* to termin używany w znaczeniu okolicznika miejsca (w językoznawstwie amerykańskim – Polański (red.) 1993). Z perspektywy językoznawczej termin *lokacja* odniesiony do głoski zostanie jednoznacznie powiązany z miejscem artykulacji głoski ze względu na skojarzenie *lokacji* z lokalizacją, umiejscowieniem, usytuowaniem (łac. *locus* ‘miejsce’). W fonetyce termin *lokacja* jednak nie występuje. Mamy miejsce artykulacji głoski, a nie *lokację* głoski.

Wyrażenie *medialność* zostało wprowadzone do terminologii logopedycznej przez Barbarę Ostapiuk na oznaczenie pożądanej cechy fonetycznej w realizacji fonemu w dwóch znaczeniach: jako 1) ‘symetria ułożenia narządów mowy’ oraz 2) ‘pośrodkowość przepływu powietrza’ (Ostapiuk 2012). W fonetyce termin *medialność* nie występuje. W językoznawstwie funkcjonuje pojęcie *strona medialna* na oznaczenie istniejącej w niektórych językach kategorii gramatycznej czasownika. W języku ogólnym wyrażenie *medialność*, *medialny* ma jednoznaczne i ugruntowane znaczenie, związane

z mass mediami, por. *fakt medialny*, *medialna twarz*, *medialny polityk*, *medialność polityka*, *komuś zależy na medialności* itp. Podobne znaczenie jak w języku ogólnym występuje w terminologii humanistycznej i w naukach społecznych, gdzie *medialność*, *medialny* to ‘odnoszący się do mass mediów’. W statystyce z kolei *medialny* to ‘średni, środkowy’ (por. np. <<http://sjp.pl/medialny>>, dostęp: 20.04.2016; <<http://sjp.pwn.pl/slowniki/medialny.html>>, dostęp: 20.04.2016; Bańko 2000)<sup>4</sup>. Termin *medialność* w logopedii występuje więc w podobnym znaczeniu, w jakim pojawia się w statystyce, niekiedy również w medycynie (por. łac. *medium* ‘środkowy, bezstronny’). Nie jest to jednak jedyne rozumienie tego terminu na gruncie logopedii. Wyrażenie *medialność* występuje tu bowiem również w znaczeniu związanym z mass mediami, por. *logopedia medialna i artystyczna* jako subdyscyplina logopedii oraz *logopeda medialny* jako osoba zawodowo związana z logopedią medialną. Pojęcie *medialność*, *medialny* ma więc ugruntowane znaczenie i w języku ogólnym, i w humanistyce, i w naukach społecznych, a nawet w samej logopedii w postaci związanej z mass mediami. W rezultacie wyrażenie *medialność* odniesione do głoski (głoska medialna, medialność jako cecha głoski) może być kojarzone przede wszystkim z logopedią medialną i artystyczną, z głoską często występującą w mediach lub dobrze brzmiącą w mediach (materiały własne, ankieta przeprowadzona wśród stuosobowej grupy studentów pierwszego roku logopedii). Wprowadzanie do terminologii logopedycznej w odmiennym rozumieniu wyrażen o mocno ugruntowanym znaczeniu w języku ogólnym, humanistyce, naukach społecznych, a nawet w samej logopedii z pewnością przyczynia się do takich interpretacji. W konsekwencji bowiem termin *głoska medialna* może być rozumiany niejednoznacznie tak przez fonetyka, jak i przez logopedę.

W logopedii wyrażenie *postdentalność* jest odnoszone do pożądaných cech artykulacyjnych przy realizacji fonemów /š ž č ž/ oraz /š ź ć źń ĵ/, także do dźwiękowych odmian /t d n/ i jest rozumiane jako kontakt (lub blokada) przedniej części języka z dźwiękami za górnymi siekaczami (w klasyfikacji Barbary Ostapiuk, por. np. Ostapiuk 2012). Kłopot w tym, że w rozumieniu fonetyki ogólnej wymienione głoski postdentalnymi nie są. W fonetyce polskiej i światowej głoski postdentalne to głoski ząbówowe, np. polskie [s z c ʒ]. Natomiast głoski [š ž č ž] określane są jako postalveolarne (zadźwiękowe), [š ź ć źń] zaś jako dźwiękowo-palatalne (por. np. Laver 1994; Łobacz 2000; Trochymiuk, Świącicki 2009; Lorenc 2016). W konsekwencji stosowanie w logopedii określeń typu *postdentalność* na oznaczenie pożądanej cechy

<sup>4</sup> Por. też *medialny* ‘mający związek z medium i zjawiskami parapsychicznymi’, a także ‘pośredniczący, mediator’.

fonetycznej w realizacji /š ž č ž/ oraz /ś ź ć ź/ jest z punktu widzenia fonetyki niezrozumiałe. W konsekwencji również w kształceniu logopedycznym na zajęciach z zaburzeń wymowy termin *postdentalność* jest odnoszony do zupełnie innej klasy głosek niż na zajęciach z fonetyki.

Termin *sonantyczność*, wywiedziony od łacińskiego *sonus* ‘dźwięczący’, został wprowadzony do opisu logopedycznego przez Danutę Plutę-Wojciechowską na oznaczenie kategorii fonetycznej udziału więzadeł głosowych w artykulacji głosek (w tym obstruentów). Tak pojmowanej sonantyczności przeciwstawia się dysonantyczność, czyli zaburzenia udziału więzadeł głosowych w postaci bezdźwięczności, niepełnej dźwięczności oraz udźwięczniania (Pluta-Wojciechowska 2010). W językoznawstwie kategoria fonetyczna sonantyczności w wyżej opisanym rozumieniu nie występuje (jest natomiast kategoria dźwięczności). Wyrażenie sonantyczność z punktu widzenia fonetyki można łatwo powiązać natomiast z terminami *sonant* i *sonantyczny* (jako przymiotnik od *sonant*). Terminy te w fonetyce są jednak mocno uwikłane w konteksty funkcjonalne (rola w sylabie) i artykulacyjne, opisowe oraz historyczne. Generalnie rzecz biorąc, w pracach fonetycznych sonanty są definiowane na dwa sposoby. Po pierwsze, jako spółgłoski o funkcji zgłoskotwórczej, występujące w roli ośrodka sylaby (zwykle spółgłoski płynne i nosowe); tak rozumiane sonanty nie występują we współczesnym języku polskim, natomiast zakłada się, że istniały w języku prasłowiańskim (por. Dubisz i in. 1995). Po drugie, jako spółgłoski półotwarte, niekoniecznie sylabiczne, artykulacyjnie stanowiące klasę przejściową między samogłoskami a spółgłoskami, np. polskie [r], [l], [m], [n], [ń], [ɲ]. Sonanty są na ogół dźwięczne (bezdźwięczne ich odmianki pojawiają się tylko kontekstowo, por. Sawicka 1995). W opisach fonetycznych takie określenia, jak *sonant*, *sonantyczny* nigdy nie stanowią atrybutów spółgłosek właściwych (obstruentów), ani też nie ogranicza się ich zakresu wyłącznie do cechy udziału więzadeł głosowych w artykulacji. Dlatego wyrażenie *sonantyczność* stosowane w opisie logopedycznym w znaczeniu opisanym we wstępie i odnoszone do spółgłosek właściwych z perspektywy fonetycznej może wydawać się błędne.

Zdarza się również, że zakresy znaczeniowe terminów stosowanych w logopedii oraz w dyscyplinach związanych z logopedią nie do końca się pokrywają. Szersze rozumienie terminu w jednej dziedzinie, węższe zaś w drugiej, można zilustrować na przykładzie wyrażen *egzogenny* i *endogenny*. W opisach logopedycznych w przyczynowych klasyfikacjach zaburzeń mowy wyróżnia się zaburzenia pochodzenia egzogenego i endogenego (Styczek 1980). Dla przedstawicieli nauk medycznych podział ten nie jest jednak do końca jasny ze względu na odmienne rozumienie terminów *egzogenny* i *endogenny*. W logopedii przyczyny egzogenne to przyczyny środowiskowe,

wywołane przez czynniki społeczne. Wyrażenie *endogenne* oznacza zaś czynniki wewnątrzpochodne. W medycynie przyczyny egzogenne rozumiane są szerzej. Obejmują wszelkie czynniki pochodzące z zewnątrz – nie tylko czynniki społeczne, ale też wirusowe, bakteryjne, promienne, zatrucie lekami, jedzeniem, urazy psychiczne itp. Czynniki endogenne dotyczą natomiast przyczyn mających swe pierwotne źródło w organizmie człowieka (np. uwarunkowania genetyczne lub konstytucjonalne). Jest to więc węższe rozumienie terminu niż w logopedii. W związku z tym powszechnie stosowany przez logopedów podział, w którym wyróżnia się zaburzenia mowy pochodzenia egzogenne i endogenne, może być z punktu widzenia nauk medycznych mało zrozumiała (Jastrzębowska 2003b).

Różnice terminologiczne pomiędzy logopedią a dyscyplinami, z których dorobku ona korzysta, ilustrują również przypadki, gdy to samo znaczenie oddawane jest za pomocą dwóch wyrażen, z których jedno jest uznawane za błędne w dyscyplinie powiązanej z logopedią. Dzieje się tak np. w wypadku par typu: *więzadła* – *wiązadła*, *więzadła głosowe* – *struny głosowe*, *zuchwa* – *szczeka dolna*, *apeks* – *czubek języka*, *ośrodek Wernickego* – *pole 22* na mapie mózgu Brodmanna, *ośrodek Broki* – *pole 44 i 45* na mapie mózgu Brodmanna, *głoska dentalizowana* – *sybilant*.

W terminologii anatomicznej (biologicznej i wężiej – medycznej) dla struktury łącznotkankowej, spajającej odrębne elementy organizmu, zarezerwowany jest wyraz *więzadło* (łac. *ligamentum*). Użytkownicy języka medycznego tylko tę formę będą uważali za poprawną. Jest ona przyjęta i utrwalona w medycynie od dawna (por. „Lekarski Poradnik Językowy” [on-line] <<http://www.lpj.pl/index.php?op=36&id=4>>, dostęp: 20.04.2016); Wysocka 1994). Tymczasem w języku ogólnym, a także w fonetyce i logopedii, w tym samym znaczeniu, tj. *ligamentum*, pojawia się często wyrażenie *wiązadło*. Wiazadła głosowe mamy i w logopedycznych pracach Ireny Styczek (por. np. Styczek 1980), i w fonetycznych pracach Leokadii Dukiewicz (por. Dukiewicz 1995), pomimo że w terminologii anatomiczno-medycznej uważane jest to za błąd. Dla przedstawicieli nauk medycznych takie nazewnictwo jest nie do przyjęcia, gdyż według nich nie ma w organizmie człowieka takiej struktury, jak wiazadło (wiazadła występują w mostach, wiazadło to potocznie sznurowadło). Poloniści oraz logopedzi swobodnie używają jednak w znaczeniu *ligamentum* wyrażenia *wiązadło* lub zamiennie *wiazadło*/*więzadło* na takiej samej zasadzie, jak czyni się to w języku ogólnym – wiazadło wiąże dwie rzeczy. Podobnie często poloniści i logopedzi w znaczeniu *więzadła głosowe* używają wyrażenia *struny głosowe*. W terminologii anatomicznej jest to uważane za niewłaściwe, gdyż wiazadła głosowe przypominają wargi, a nie struny, dlatego określenie *struny głosowe* jest nieadekwatne i może



wprowadzać w błąd. *Struny głosowe* to kolejne wyrażenie z języka ogólnego. Jest to obrazowa nazwa stosowana w potocznej polszczyźnie, którą można wiązać nie tylko z odwołaniem się do rzekomego podobieństwa obu struktur (więzadeł głosowych do strun), ale także z uzyskiwanym przez te struktury efektem – powstawaniem dźwięku. Więzadła głosowe, podobnie jak struny, wytwarzają dźwięk.

Kolejnym przykładem używania w polonistyce i logopedii wyrażen nieakceptowanych z punktu widzenia terminologii anatomiczno-medycznej jest stosowanie wyrażenia *szczęka* (dolna) zamiast *żuchwa* oraz *czubek języka* zamiast *apeks*. Poloniści i logopedzi, obok fachowej nazwy struktury anatomicznej – *apeksu*, używają wyrażenia *czubek języka*, przejętego z potocznej odmiany polszczyzny. Reakcją przedstawicieli nauk medycznych na takie nazewnictwo bywa obrazowe stwierdzenie, że czubek może być w szpitalu, natomiast koniuszek języka to apeks. Z medycznego punktu widzenia dla omawianej struktury anatomicznej zarezerwowane są bowiem określone terminy: *koniec*, *koniuszek języka* albo *apeks*<sup>5</sup>.

Z kolei *żuchwa* (łac. *mandibula*) to nieparzysta (pojedyncza), jedyna ruchoma kość szkieletu czaszki człowieka i zwierząt – często nazywana *szczęką* (dolną). W ujęciu anatomicznym i medycznym błędem jest nazywanie *żuchwy* *szczęką* (dolną). Natomiast w języku potocznym jest to zgodne z normami językowymi. Tutaj obie kości *szczękowe* (*szczęka górna*) i *żuchwa* (*szczęka dolna*) określane są łącznie jako *szczęki* (por. W. Sylwanowicz (red.) 1974; Słownik języka polskiego PWN [on-line] <<http://sjp.pwn.pl/doroszewski/szczeka;5503619.html>>, dostęp: 20.04.2016). W polonistyce i logopedii wyrażenie *szczęka dolna* stosowane jest nagminnie, podobnie jak *czubek* w znaczeniu ‘apeks’ (por. np. u Styczek 1980; Dukiewicz 1995; Karczmarszuk 2012). W ten sposób do terminologii logopedycznej, zamiast fachowych terminów anatomicznych, przenikają wyrażenia potoczne, w naukach medycznych nieakceptowane. Może to mieć określone konsekwencje w kształceniu logopedycznym w postaci trudności z zaliczeniem przedmiotów medycznych, ze względu na używanie potocznych wyrażen zamiast fachowej terminologii. Takie potoczne wyrażenia studenci słyszą jednak m.in. z ust polonistów wykładających na logopedii.

W omawianym kontekście komentarza wymaga również kwestia nazewnictwa eponimicznego (np. ośrodek Wernickego, ośrodek Broki), ponieważ jego stosowanie w anatomii prawidłowej i naukach klinicznych stanowi dziś

<sup>5</sup> W medycynie wyrażenie *apeks* ma szersze znaczenie niż w logopedii i fonetyce, w których termin ten oznacza wyłącznie koniuszek języka. W medycynie obejmuje się nim również wierzchołek korzenia zęba siecznego *szczęki* i *żuchwy* (zob. Kamińska i in. 2015).

przedmiot licznych kontrowersji (por. Pilarz i in. 2013). W medycynie eponim określa jednostki i objawy chorobowe oraz pojęcia anatomiczne i fizjologiczne biorące swą nazwę od nazwisk ludzi, którzy opisali je po raz pierwszy. Anatomia ma bogate nazewnictwo eponimiczne. Uważa się zazwyczaj, że celem jego stosowania jest chęć oddania czci wybitnym naukowcom, którzy opisali bądź odkryli daną strukturę anatomiczną. Kwestiami spornymi w tej materii są problemy z pisownią, odmianą oraz wymową takich nazw. Zgodnie z wytycznymi Polskiego Towarzystwa Anatomicznego, obecnie odchodzi się od stosowania eponimów na rzecz nazewnictwa opisowego. Niektórzy anatomicznie, wykładający również na logopedii, stanowczo sprzeciwiają się używaniu eponimów. Tymczasem poloniści i logopedzi powszechnie je stosują, pełniąc przy tym niekiedy błędy w zapisie, wymowie lub odmianie (por. np. w wypadku ośrodka Wernickego wymowę typu [ver'nick'ego], sugerującą polskie pochodzenie badacza, podczas gdy był to Niemiec; por. też wahania typu ośrodek Broki, ośrodek Broca, ośrodek Broci; zob. Poradnia Językowa PWN [on-line] <<http://sjp.pwn.pl/szukaj/pole%20Broki.html>>, dostęp: 22.09.2016). Takie nazewnictwo jest odbierane przez przedstawicieli nauk medycznych jako nieprofesjonalne. Trwająca dyskusja na temat zasadności stosowania eponimów w medycynie nie wyklucza używania nazw eponimicznych przez przedstawicieli nauk humanistycznych. Należy jednak zwrócić uwagę na ich prawidłowe brzmienie oraz zdawać sobie sprawę z toczącego się sporu.

Różnice terminologiczne polegające na tym, że to samo znaczenie oddawane jest za pomocą różnych wyrażen, z których jedno uznawane jest za błędne w dyscyplinie powiązanej z logopedią, przebiegają nie tylko na linii logopedia – medycyna, ale również logopedia – fonetyka. Można je zilustrować za pomocą terminów: *dentalizacja vs sybilantność*. W polskiej literaturze logopedycznej spółgłoski sybilantne są powszechnie klasyfikowane jako tzw. spółgłoski dentalizowane. Termin *spółgłoska dentalizowana, dentalizacja* został wprowadzony przez Tytusa Benniego na początku XX w. (por. Benni 1913; modyfikacja terminu – por. Styczek 1973; Wierzchowska 1980) poprzez analogię do tzw. drugorzędnych cech artykulacyjnych. Obecnie podkreśla się, że udział zębów (wytworzenie szczeliny zębowej) w artykulacji spółgłosek trzech szeregów: syczącego, szumiącego i ciszącego, stanowi warunek *sine qua non* uzyskania sybilantności (tj. względnie wysokiego szumu w wysokich częstotliwościach) charakterystycznej dla tej grupy dźwięków, wobec czego zjawisko to nie może być uznane za cechę drugorzędną, jak sugeruje nazwa. W związku z tym klasyfikacja spółgłosek sybilantnych jako dentalizowanych jest uznawana za błędną. Jako klasyczny przykład rzeczywiście zachodzącej dentalizacji, zgodnie z opisem stosowanym dla wielu języków świata, podje się spółgłoski międzyzębowe, które w języku polskim stanowią wadę

wymowy kwalifikowaną głównie jako seplenienie międzyzębowe. Dlatego w nowszych pracach fonetycy rezygnują ze stosowania terminu *dentalizacja* w odniesieniu do głosek trzech szeregów (por. Łobacz 1998; zob. też Krajna 2002, 2005). Klasyfikacja spółgłosek sybilantnych jako dentalizowanych jest natomiast wciąż silnie zakorzeniona wśród logopedów (por. najnowsze prace logopedyczne, np. Czaplewska 2012).

Różnice w opisie budowy tych samych struktur pomiędzy medycyną, logopedią i fonetyką można zobrazować na podstawie stosowanego w tych naukach podziału języka oraz podniebienia. Anatomiczny podział języka wyróżnia trzon (ok. 2/3 długości języka), przechodzący w kierunku doprzednim w koniec języka (apeks), a w kierunku dotylnym w nasadę. Na trzonie wyróżnia się powierzchnię górną (grzbiet języka) oraz dolną (brzuszną). Obie łączą się wzdłuż brzegów języka. Nasadę i trzon dzieli bruzda graniczna, która w linii pośrodkowej tworzy uwypuklenie zwane otworem ślepym. Grzbiet języka podzielony jest na dwie symetryczne części bruzdą pośrodkową (Bochenek, Reicher 2004). W polskiej fonetyce i logopedii utrwalił się podział języka związany z koniecznością uwzględnienia udziału poszczególnych jego części w artykulacji głosek polskich i wydzielający: koniuszek języka (apeks), przednią, środkową i tylną część grzbietu języka oraz obsadę, a także koronę – brzeg języka (por. Styczek 1980). Brzeg języka występuje również w podziale medycznym, ale nie jest nazywany koroną (w opisach medycznych jest korona, ale zęba). Nasada występuje w podziale medycznym w znaczeniu korzenia języka, w logopedycznym i fonetycznym nasada to system połączeń jam rezonacyjnych, do którego zalicza się jamę gardłową, ustną i nosową. Górna część jamy gardłowej, sąsiadująca z jamą nosową wraz z nozdrzami tylnymi, w terminologii medycznej nazywana jest nosogardzielą. Nosogardziel w podziałach fonetycznych i logopedycznych nie jest wyodrębniana. Anatomiczna bruzda pośrodkowa w pracach logopedycznych nazywana jest rowkiem języka (por. Styczek, 1980: 94). Różnice w stosowanym podziale języka występują jednak nie tylko na linii medycyna vs logopedia i fonetyka. W anglojęzycznych opisach fonetycznych, które stanowiły podstawę do opracowania międzynarodowego alfabetu fonetycznego IPA, przedstawia się inny niż w polskiej fonetyce i logopedii podział stref artykulacyjnych języka, a mianowicie wyróżnia się następujące jego części: *tip/apex* (koniec języka), *blade* (część języka bezpośrednio za apeksem), *front* (przednia część języka), *back* (tylna część języka) i *root* (obsada języka, zob. Laver 1994; Lorenc 2016). W anglojęzycznych podziałach nie wyodrębnia się na ogół strefy odpowiadającej polskiemu terminowi *środek języka* (mediodorsum). W polskich podziałach nie wyróżnia się natomiast strefy odpowiadającej angielskiemu terminowi *blade of the tongue*. W odniesieniu do tej części

języka w nowszych pracach fonetycznych używany jest termin *przednia krawędź języka* (por. Lorenc 2016: 116) lub *korona języka* (por. Bryndal 2015: 157). Realizacja za pomocą korony języka jest definicyjną cechą spółgłosek koronalnych. W medycznych opisach budowy języka korona nie jest wyróżniana. Dlatego dla lekarzy wyrażenie *spółgłoska koronalna* może być niejasne, a nawet mylące (por. brak w opisach medycznych korony języka, ale pojawia się korona zęba). Natomiast w opisach fonetyczno-fonologicznych obszar języka stanowiący jego koronę nie jest jednoznacznie zdefiniowany. Jest on różnie wyznaczany w różnych pracach (przegląd stanowisk – zob. Bryndal 2015: 157–159). W zależności od autora, będzie to krótsza lub dłuższa części przodu języka, przy czym różnice pomiędzy poszczególnymi opisami mogą być znaczne. W konsekwencji spółgłoska traktowana jako koronalna w opisach fonetyczno-fonologicznych może być klasyfikowana jako grzbietowa (dorsalna) w opisach logopedycznych i vice versa. W rezultacie pod hasłem *spółgłoska koronalna* w opisie logopedycznym i fonetycznym czy też fonetyczno-fonologicznym mogą kryć się zupełnie inne dźwięki.

W medycznych opracowaniach anatomicznych podniebienie dzieli się na twarde i miękkie (Bochenek, Reicher 2004). Opisy fonetyczne i logopedyczne w ramach podniebienia twardego i miękkiego wprowadzają zazwyczaj bardziej szczegółowe podziały i wyróżniają: przednią, środkową i tylną część podniebienia twardego (*prae-, medio- i postpalatum*), przednią i tylną część podniebienia miękkiego (*praevelum, postvelum*), a także języczek (*uvula*, zob. np. Styczek 1973). Ma to związek z koniecznością uwzględnienia stref istotnych dla artykulacji głosek. W pracach medycznych i logopedycznych wyrażenie *podniebienie* pojawia się w innym jeszcze znaczeniu. Chodzi tu o stosowany przy opisie rozwoju podniebienia oraz rozszczepów wargi i/lub podniebienia podział na *podniebienie pierwotne* i *podniebienie wtórne*. Podniebienie pierwotne to wargi oraz wyrostek zębodołowy aż do otworu przysiecznego. Podniebienie wtórne to podniebienie twarde i miękkie. Rozszczepy podniebienia pierwotnego i wtórnego zaliczają się do najpoważniejszych, a zarazem najczęściej występujących, wrodzonych wad rozwojowych twarzowej części czaszki (Hortis-Dzierzbicka, Stecko 2005). Nawet zatem tak podstawowe dla anatomii, logopedii i fonetyki terminy, jak np. *podniebienie*, w zależności od potrzeb opisu mogą być definiowane różnie.

### 3. Podsumowanie

Problemy definicyjne i terminologiczne wpisane są w każdą dyscyplinę wiedzy. Problemy te nasilają się na gruncie dziedzin interdyscyplinarnych oraz zawodów zakładających ścisłą współpracę ze specjalistami różnych dziedzin. Do takich dyscyplin i zawodów należy logopedia. W wypadku dziedzin naukowych, które, podobnie jak logopedia, czerpią z dorobku innych nauk, nieuniknione jest korzystanie z terminologii wypracowanej na ich gruncie. Nieuniknione jest również pojawianie się pewnych różnic w stosownych terminach, klasyfikacjach i podziałach. Przyczyna takich rozbieżności tkwi w odmiennych potrzebach opisu, w konieczności uwzględnienia specyficznych dla logopedii potrzeb związanych z przedstawieniem funkcji artykulacyjnych tak w normie, jak i w patologii, w tym funkcji, które z medycznego czy językoznawczego punktu widzenia mogą być drugorzędne. Zdarza się jednak, że u źródeł takich różnic tkwi przenikanie do terminologii logopedycznej wyrażen potocznych, adaptowanie do logopedii z dyscyplin, z których dorobku korzysta, pojęć i terminów w odmiennym, zawężonym, rozszerzonym albo uproszczonym znaczeniu; lub też zastępowanie tradycyjnych terminów terminami nowymi. Wypracowywanie odrębnych terminów nie zawsze jest celowe; przeciwnie, może być uznane za błędne z punktu widzenia metodologii nauk (por. zasadę niemnożenia bytów ponad potrzebę, zwaną „brzytwą Ockhama”; Ockham 1971). Konsekwencją określonej adaptacji może być niejasny, mylący charakter niektórych terminów logopedycznych ocenianych z perspektywy dyscyplin interdyscyplinarnie związanych z logopedią. Z całą pewnością zawsze konieczne jest ustalenie ewentualnych różnic w rozumieniu tych pojęć, z których korzystają współpracujący ze sobą specjaliści w ramach logopedii. W świetle przytoczonych przykładów zasadny wydaje się również postulat, by w logopedii unikać terminów, definicji i sformułowań, które znacząco odbiegają od opisów medycznych czy fonetycznych. Logopedia musi wypracowywać własny aparat pojęciowy, własną terminologię, własne klasyfikacje. Ze względu na swój aplikacyjny charakter powinna tworzyć aparat pojęciowy i klasyfikacje w miarę proste, jednoznaczne i przejrzyste, dające się łatwo zastosować w praktyce i upowszechnić wśród logopedów. Jako nauka interdyscyplinarna powinna opracowywać aparat pojęciowy zgodny z dyscyplinami, z których dorobku korzysta.

Konsekwencją interdyscyplinarności w logopedii jest występowanie różnic w stosowanej terminologii oraz opisach pomiędzy logopedią a dziedzinami z nią powiązanymi, nawet na poziomie podstawowej terminologii. Różnice te ujawniają się w logopedii jako nauce, na etapie diagnozy i terapii logopedycznej pomiędzy współpracującymi ze sobą specjalistami, a także

w procesie kształcenia przyszłych logopedów. Nakłada to pewne dodatkowe wymogi na studentów i wykładowców logopedii. Od studentów logopedii wymaga większej niż od studentów innych kierunków świadomości terminologicznej, rozumianej jako zdawanie sobie sprawy, że tak samo brzmiące wyrażenia różnie funkcjonują w różnych dyscyplinach wiedzy, a w rezultacie na różnych przedmiotach, i że nie należy w prosty sposób przenosić danego terminu czy opisu danej struktury z jednego na drugi. Może to przysparzać wielu problemów zwłaszcza na początkowych etapach kształcenia logopedów. Od wykładowców z kolei wymaga to wskazywania studentom trudności wynikających z interdyscyplinarności, szczególnie na początku edukacji. Do tego konieczna jest komunikacja pomiędzy przedstawicielami różnych dziedzin w ramach logopedii. Tylko taka komunikacja umożliwi wypracowanie jednolitej i adekwatnej terminologii logopedycznej z jednej strony oraz ustalenie ewentualnych różnic w rozumieniu tych pojęć, z których korzystają współpracujący ze sobą specjaliści, z drugiej. W konsekwencji przedstawiciele różnych dyscyplin związanych z logopedią i sami logopedzi muszą stale uczyć się od siebie nawzajem.

### Literatura

- Bańko M. (2010): *Inny słownik języka polskiego*. Warszawa.
- Benni T. (1913): *Istota artykulacyjna syczenia i szumu*. „Materiały i Prace Komisji Językowej”. VI, s. 453–465.
- Bochenek A., Reichert M. (2004): *Anatomia człowieka*. T. 2. Wyd. 9. Warszawa.
- Bryndal M. (2015): *Fonologiczna interpretacja procesów doskonalenia wymowy dziecięcej na tle współczesnych teorii fonologicznych*. Gliwice.
- Czaplewska E. (2012): *Diagnoza zaburzeń artykulacji*. [W:] *Diagnoza logopedyczna*. Podręcznik akademicki. Red. E. Czaplewska, S. Milewski. Gdańsk, s. 65–120.
- Dubisz S., Karaś H., Kolis N. (1995): *Dialekty i gwary polskie*. Warszawa.
- Dukiewicz L. (1995): *Fonetyka*. [W:] *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Fonetyka i fonologia*. Red. H. Wróbel. Kraków, s. 7–103.
- Hortis-Dzierzbicka M., Stecko E. (red.) (2005): *Mowa pacjenta z rozszczepem podniebienia. Szkice foniometryczno-logopedyczne*. Warszawa.
- Galera H., Kwiecień A. (2000): *Sprawozdanie z zajęć praktycznych przeprowadzonych podczas konferencji przez zespół pracujący w Zakładzie Leczniczo-Wychowawczym Zgromadzenia Sióstr św. Elżbiety w Otwocku pod kierunkiem dr med. Anny Hortis-Dzierzbickiej z Centrum Leczenia Wad Twarzoczaszki Instytutu Matki i Dziecka. Temat: Ćwiczenia głosowe u dzieci z rozszczepem podniebienia*. [W:] *Teoretyczne podstawy metod usprawniania mowy – afazja – zaburzenia rozwoju mowy*. Red. H. Mierzejewska, M. Przybysz-Piwko. Warszawa.
- Gałkowski T., Jastrzębowska G. (red.) (2003): *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*. Wyd. 2 zmienione i poszerzone. Opole.
- Gołąb Z., Heinz A., Polański K. (1970): *Słownik terminologii językoznawczej*. Warszawa.
- Jassem W. (1977): *Fonetyka języka angielskiego*. Warszawa.

- Jastrzębowska G. (2003a): *Przedmiot, zakres zainteresowań i miejsce logopedii wśród innych nauk*. [W:] *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*. Red. T. Gałkowski, G. Jastrzębowska. T. 1. Wyd. 2 zmienione i poszerzone. Opole, s. 315–329.
- Jastrzębowska G. (2003b): *Klasyfikacje zaburzeń mowy*. [W:] *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*. Red. T. Gałkowski, G. Jastrzębowska. T. 1. Wyd. 2 zmienione i poszerzone. Opole, s. 371–388.
- Kamińska B., Kaczorowska-Bray K., Siebert B. (2015): *Uwagi o logopedycznym badaniu budowy i funkcjonowania układu stomatologicznego*. [W:] *Metodologia badań logopedycznych z perspektywy teorii i praktyki*. Red. S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray. Gdańsk, s. 381–395.
- Karczmarczuk B. (2012): *Wymowa polska z ćwiczeniami*. Wyd. 2 uzupełnione i rozszerzone. Lublin.
- Kopaliński W. (1967): *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Warszawa.
- Krajna E. (2002): *Doskonalenie artykulacji u dzieci przedszkolnych – wybrane zagadnienia*. „Logopedia” 31, s. 27–52.
- Krajna E. (2005): *Rozwojowa norma fonetyczna – oczekiwania i fakty*. „Logopeda” 1(1), s. 33–46.
- Kurlej W., Matthews-Brzozowska T. (2010): *Budowa anatomiczna narządu mowy*. [W:] *Wpływ wad wrodzonych i nabytych części twarzowej czaszki na mowę*. Red. T. Matthews-Brzozowska, B. Kawala. Wrocław, s. 19–32.
- Laver J. (1994): *Principles of Phonetics*. Cambridge.
- Lorenc A. (2016): *Transkrypcja wymowy w normie i w przypadkach jej zaburzeń. Próba ujednolicenia i obiektywizacji*. [W:] *Logopedia artystyczna*. Red. B. Kamińska, S. Milewski. Gdańsk, s. 107–143.
- Łobacz P. (1998): *Sybilantność*. [W:] *Scripta Manent. Publikacja Wydziałowa z okazji 10-lecia istnienia Wydziału Neofilologii UAM (1988–1998)*. Poznań, s. 135–154.
- Ockham W. (1971): *Suma logiczna*. Warszawa.
- Oslowicka-Kondratowicz M. (2016): *Przegląd wiedzy na temat zwarcia krtaniowego w polszczyźnie*. [W:] *Sandhi w językach słowiańskich II*. Red. A. Cychnerska, I. Sawicka. Warszawa, s. 197–214.
- Ostapiuk B. (1997): *Zaburzenia dźwiękowej realizacji fonemów języka polskiego – propozycje terminów i klasyfikacji*. „Audiofonologia” X, s. 117–136.
- Ostapiuk B. (2012): *Zaburzenia dźwiękowej realizacji fonemów języka polskiego*. [W:] *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*. Red. S. Grabias, M. Kurkowski. Lublin, s. 431–454.
- Pilarz Ł., Bajor G., Bulska W. (2013): *Czy na pewno nadszedł czas pisać epitafium dla eponimów w anatomii i naukach klinicznych?* „Annales Academiae Medicae Silesiensis” 67, 5, s. 337–343.
- Pluta-Wojciechowska D. (2010): *Zaburzenia mowy u dzieci z rozszczepem podniebienia. Badania-teoria-praktyka*. Bytom.
- Pluta-Wojciechowska D. (2012): *Typologia zaburzeń mowy w przypadku osób z rozszczepem wargi i podniebienia*. [W:] *Logopedia. Teoria Zaburzeń Mowy*. Red. S. Grabias, M. Kurowski. Lublin, s. 469–514.
- Polanski K. (red.) (1993): *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*. Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Sawicka I. (1995): *Fonologia*. [W:] *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Fonetyka i fonologia*. Red. H. Wróbel. Kraków, s. 105–192.
- Styczek I. (1973): *Badania eksperymentalne spirantów polskich s, ś, ź ze stanowiska fizjologii i patologii mowy*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk.
- Styczek I. (1980): *Logopedia*. Warszawa.
- Trochymiuk A., Święcicki R. (2009): *Artykułograficzne badania wymowy grzbietowej. Studium przypadku*. „Logopedia” 38, s. 173–201.
- Sylwanowicz W. (red.), Krechowiecki A., Łasiński W., Narkiewicz O. (1974): *Anatomia człowieka: podręcznik dla studentów medycyny*. Wyd. 2. Warszawa.
- Wierzchowska B. (1980): *Fonetyka i fonologia języka polskiego*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk.

Więckiewicz W., Kawala M., Fijałkowska P., Więckiewicz M. (2010): *Protezy i ich wpływ na poprawność artykulacji*. [W:] *Wpływ wad wrodzonych i nabytych części twarzowej czaszki na mowę*. Red. T. Matthews-Brzozowska, B. Kawala. Wrocław, s. 175–184.

Wysocka F. (1994): *Polska terminologia lekarska do roku 1838*. T. II: *Anatomia. Jednowyrazowe nazwy motywowane*. Kraków.

#### Źródła internetowe

Lekarski Poradnik Językowy [on-line]: <http://lpj.pl/>

Poradnia Językowa PWN [on-line]: <http://sjp.pwn.pl/poradnia>

Słownik języka polskiego PWN [on-line]: <http://sjp.pwn.pl>

Słownik SJP.PL [on-line]: <http://sjp.pl>

### Summary

One consequence of the interdisciplinary nature of logopaedics is differences in terminology and descriptions between logopaedics, linguistics and medicine, even at the level of basic terminology. The difference is evident in logopaedics as a science, in the process of diagnosis and therapy between cooperating specialists and in the training of future speech therapists, right from the first steps in their education. The article discusses some selected differences in the terminology and descriptions between logopaedics and the disciplines on the research of which logopaedics relies. Moreover, the terminology of logopaedics is considered from the perspective of linguistics (mainly phonetics) and medicine.



Małgorzata Sławińska  
Olsztyn  
e-mail: malgorzata.slawinska@uwm.edu.pl

Milena Kaczmarczyk  
Olsztyn  
e-mail: milena.kaczmarczyk@uwm.edu.pl

## **Czy nauczyciel wczesnej edukacji może być wzorem porozumiewania się w języku ojczystym? Rozważania o (nie)kompetencjach językowych studentów pedagogiki**

**Is a teacher of early education a role model to follow  
in communicating in the mother tongue?  
On linguistic (in)competence of pedagogy students**

The article discusses the results of the research concerning the self-assessment of pedagogy students of their ability to communicate in mother tongue as well as their real language competence revealed in their final papers.

**Słowa kluczowe:** studenci pedagogiki, porozumiewanie się w języku ojczystym, kompetencje językowe i komunikacyjne, wczesna edukacja

**Key words:** Pedagogy students, communication in mother tongue, language and communication competence, early education

### **1. Wprowadzenie**

Mowa i język traktowane są jako narzędzia porozumiewania się, których prawidłowe używanie jest uwarunkowane posiadaniem trzech podstawowych kompetencji: językowej (obejmującej umiejętność rozumienia i (re)produkowania zdań poprawnych pod względem artykulacyjnym i gramatycznym), komunikacyjnej (rozumianej jako używanie słów zgodnie z ich przeznaczeniem, stosowanie reguł prowadzenia rozmowy, znajomość różnorodnych zwrotów językowych, umiejętności narracyjne itp.), poznawczej (umiejętność zdobywania wiedzy oraz operowania nią) (Kuszak 2011: 34–35). Nabycie

tych kompetencji jest niezbędne do pełnowartościowego, satysfakcjonującego życia w społeczeństwie wiedzy. Wśród ustanowionych w *Zaleceniach Parlamentu Europejskiego i Rady* kompetencji kluczowych (Dziennik Urzędowy UE, L 394) zostały one nazwane porozumiewaniem się w języku ojczystym, definiowanym jako „[...] zdolność wyrażania i interpretowania pojęć, myśli, uczuć, faktów i opinii w mowie i piśmie (rozumienie ze słuchu, mówienie, czytanie i pisanie) oraz językowej interakcji w odpowiedniej i kreatywnej formie w pełnym zakresie kontekstów społecznych i kulturowych – w edukacji i szkoleniu, pracy, domu i czasie wolnym” (Dziennik Urzędowy UE, L 394/14). W niniejszym artykule zostanie omówiony edukacyjny aspekt kształtowania tej kompetencji.

## 2. Rola nauczyciela w kształtowaniu kompetencji językowych i komunikacyjnych dzieci

Ścierające się stanowiska dotyczące rozwoju języka wskazują na odmienne mechanizmy warunkujące ten rozwój. Klasyczne już podejścia, których przedstawiciele mają największy wkład w wiedzę z tego obszaru, to teorie behawiorystyczne, natywistyczne i społeczno-interakcyjne.

Zgodnie z podejściem behawiorystycznym, dziecko uczy się języka tak samo jak innych zachowań poprzez warunkowanie instrumentalne, a więc na drodze procedury, „podczas której jednostka nabywa określonych wzorców zachowania w wyniku nagradzania za ich przejawianie lub karania za nieprzyswajanie” (Schaffer 2005: 319). Dla skutecznego uczenia się umiejętności językowych dziecko potrzebuje zatem odpowiedniego wzoru do naśladowania, a jego zachowanie językowe jest odpowiedzią na zachowanie innych ludzi, jednak samo dziecko pozostaje niemal całkowicie bierne (Kuszak 2011: 58).

W teorii natywistycznej, zapoczątkowanej przez Noama Chomskiego, język pojawia się jako zdolność wrodzona. Pojęciem podstawowym dla tego podejścia jest wewnętrzny mechanizm przyswajania języka (LAD) – struktura mózgu, która jest odpowiedzialna za posługiwanie się tzw. gramatyką uniwersalną, pozwalającą porozumiewać się dziecku we wszystkich językach świata. Zwolennicy teorii natywistycznej są przekonani o istnieniu okresu krytycznego w przyswajaniu języka, który trwa od pierwszego roku życia do okresu pokwitania (Kurcz 2005: 96).

W teorii społeczno-interakcyjnej, dla której najważniejsze były prace Jerome’a Brunera, istotną wagę przywiązuje się do kontaktów komunikacyjnych, jakie dzieci podejmują w pierwszych latach swego życia. Nabywanie umiejętności językowych odbywa się dzięki systemowi wsparcia przyswajania

języka (LASS), które przyjmuje różne formy (Schaffer 2009: 323). Teoria ta sytuuje się w nurcie konstruktywizmu społecznego, zgodnie z którym „uczenie się dziecka oparte jest raczej na aktywnym dążeniu do zrozumienia świata, niż na biernym przyswajaniu wiedzy, oraz że najskuteczniejsze uczenie się ma miejsce we współpracy z innymi” (Schaffer 2009: 225).

Zdaniem psychologów i językoznawców osiągnięcie pełnej kompetencji językowej (rozumianej jako używanie języka w sposób podobny do dorosłego użytkownika) trwa do około dziewiątego roku życia (Kurcz 2005: 80). Zatem zakończenie tego procesu zbiega się z końcem nauki w klasach początkowych. Te ustalenia wyznaczają ważną rolę w procesie rozwoju języka dzieci ich nauczycielom na poziomie najpierw edukacji przedszkolnej, a następnie wczesnoszkolnej. Jak pisze Regina Pawłowska: „O ile we wczesnym dzieciństwie rozwój języka w sprzyjających warunkach odbywa się spontanicznie i łatwo, o tyle w wieku przedszkolnym i szkolnym nad językiem trzeba pracować umiejętnie i systematycznie. Umiejętności umysłowe, językowe i poznawcze muszą być świadomie kształcone przez rodzinę i szkołę, pobudzane do intensywnego rozwoju za pomocą różnorodnych ćwiczeń” (Pawłowska 2009: 89).

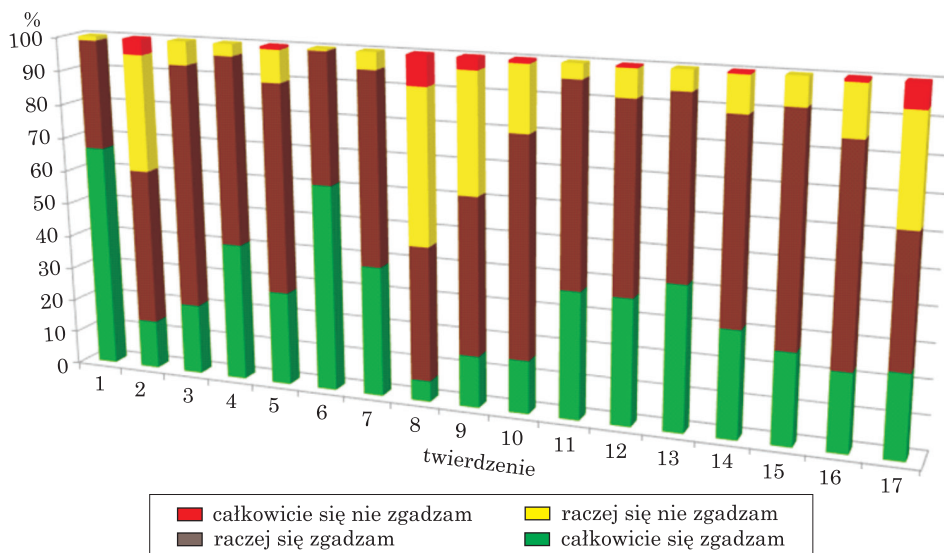
W początkach edukacji nauczyciel staje się jedną z osób znaczących w życiu dziecka. Karolina Appelt zauważa: „z jednej strony jest [...] obiektem uwielbienia, lecz z drugiej strony niesie na swych barkach ogromną odpowiedzialność, w jego rękach bowiem leży dalszy rozwój dziecka” (Appelt 2005: 280). Nauczyciel w odniesieniu do językowego rozwoju uczniów nie może ograniczać się jedynie do bycia wzorem do naśladowania, jak tego chcieli behawioryści, lecz powinien spełniać następujące warunki:

- dostosowywać działania edukacyjne do zdiagnozowanych umiejętności dzieci; zaleca się, aby poziom zadań wykroczał poza aktualne umiejętności, stanowił wyzwanie poznawcze;
- aktywnie słuchać i reagować na język dzieci oraz sposób jego użytkowania, a nie tylko wartościować poprawność wypowiedzi;
- wspierać dzieci w rozwoju umiejętności językowych, stwarzając okazje do użytkowania języka w różnych sytuacjach, wzbogacać doświadczenia językowe wychowanków, zaspokajać naturalną potrzebę ekspresji słownej;
- tworzyć okazje do wykorzystywania języka w eksploracji otoczenia, rozwiązywaniu problemów, w twórczych działaniach;
- umożliwiać kooperację rówieśniczą w procesie werbalnego komunikowania się (Żytko 2010: 25).

Ustaleni, na ile kandydaci na nauczycieli są w stanie sprostać tym oczekiwaniom, służyły badania samooceny studentów pedagogiki odnośnie do posiadanych kompetencji językowych i komunikacyjnych, a następnie ich rzeczywistych umiejętności w oparciu o analizę poziomu realizacji zadań o charakterze językowym.

### 3. Samoocena studentów w zakresie kompetencji porozumiewania się w języku ojczystym

Badania zostały zrealizowane w 2014 r. Objęto nimi 263 studentów (262 kobiety, jednego mężczyźnę) kierunku pedagogika o specjalności edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna (studia I stopnia) oraz wczesna edukacja (studia II stopnia). Dobór próby miał charakter celowy. Wybrano osoby rozpoczynające studia (105 studentów pierwszego roku studiów licencjackich) i kończące edukację na poziomie wyższym (157 studentów drugiego roku studiów magisterskich). Badani kształcili się zarówno w trybie stacjonarnym (154 osoby), jak i niestacjonarnym (108 osób). Pochodzili w większości



Wykres 1. Samoocena studentów w zakresie kompetencji porozumiewania się w języku ojczystym

1. Potrafię swobodnie wyrażać opinie na tematy, w których dobrze się orientuję. 2. Chętnie zabieram głos w dyskusji na forum grupy. 3. Dobrze radzę sobie z formułowaniem argumentów popierających moje tezy. 4. Jeśli mam okazję obserwować jakieś wydarzenia, z łatwością jestem w stanie zrelacjonować ich przebieg. 5. Swobodnie porozumiewam się z osobami o wyższym statusie społecznym/zawodowym np. lekarzem, wykładowcą akademickim. 6. Umieję dostosować swój język do możliwości komunikacyjnych małego dziecka. 7. Potrafię wyjaśniać innym niezrozumiałe pojęcia i złożone kwestie, jeśli dobrze się w nich orientuję. 8. Rozumiem i używam na co dzień słów obcego pochodzenia np. ambiwalentny, insynuować, konformizm. 9. Znam wiele przysłów oraz powiedzeń i chętnie wzbogacam nimi swoje wypowiedzi. 10. Posiadam gruntowną wiedzę na temat gramatyki i języka polskiego i stosuję jej reguły w codziennej komunikacji. 11. Z łatwością formułuję wypowiedzi w języku pisanim. 12. Dobrze orientuję się w regułach ortograficznych i uwzględniam je podczas tworzenia tekstu. 13. Znam zasady interpunkcji i stosuję je w wypowiedziach pisemnych. 14. Bez trudności konstruuje różnego rodzaju teksty w sytuacjach edukacyjnych (notatka, streszczenie, esej, sprawozdanie itp.) oraz w życiu codziennym (np. życzenia, podanie, CV, list motywacyjny). 15. Z łatwością wyszukuję istotne informacje w tekstach naukowych. 16. Potrafię odczytać znaczenie metafor w utworach poetyckich. 17. Interesuję się literaturą piękną i w wolnym czasie chętnie czytam książki.

ze środowiska wiejskiego (125 osób) oraz miast do 50 tys. mieszkańców (81 osób), rzadziej z miast liczących 50–100 tys. mieszkańców (23) oraz powyżej 100 tys. mieszkańców (31). Respondenci byli głównie absolwentami liceów – 225, rzadziej techników – 36. Dominował profil humanistyczny (115 osób).

Zastosowaną metodą badawczą był sondaż diagnostyczny, techniką ankietowanie. Przygotowano autorski kwestionariusz składający się z 21 twierdzeń, do których należało się ustosunkować, wybierając jedną z następujących odpowiedzi: „całkowicie się zgadzam”, „raczej się zgadzam”, „raczej się nie zgadzam”, „całkowicie się nie zgadzam”. Zaproponowane twierdzenia dotyczyły wiedzy, umiejętności i postaw właściwych dla porozumiewania się w języku ojczystym jako kompetencji kluczowej (twierdzenia 1–17) oraz czynników kształtujących kompetencje językowe i komunikacyjne (twierdzenia 18–21).

Analiza odpowiedzi udzielanych przez badanych pozwala stwierdzić, iż studenci wysoko oceniają własne kompetencje. Odnośnie do większości stwierdzeń, będących deklaracją posiadania określonej wiedzy, umiejętności i postaw (wyrażanych sformułowaniami typu „znam”, „posiadam wiedzę”, „orientuję się”, „dobrze radzę sobie”) respondenci wybierali odpowiedź „całkowicie się zgadzam” lub „raczej się zgadzam” (patrz wykres 1).

Największą pewnością co do wysokiego poziomu swoich umiejętności studenci wykazywali w odniesieniu do wyrażania opinii na tematy, w których dobrze się orientują (patrz tab. 1) oraz dostosowywania języka do możliwości odbiorczych małego dziecka (tab. 2)<sup>1</sup>.

**Tabela 1.** Deklaracje studentów odnośnie do umiejętności swobodnego wyrażania opinii na tematy, w których dobrze się orientują

Potrafię swobodnie wyrażać opinie na tematy, w których dobrze się orientuję		Częstość	Procent	Procent ważnych
Ważne	raczej się nie zgadzam	3	1,1	1,1
	raczej się zgadzam	85	32,3	32,3
	całkowicie się zgadzam	175	66,5	66,5
	ogółem	263	100,0	100,0

Zaznaczając odpowiedź dotyczącą pierwszego stwierdzenia umieszczonego w kwestionariuszu ankiety, studenci prawdopodobnie mieli na myśli interakcje podejmowane w niewielkim gronie bliskich osób, gdyż na forum grupy ćwiczeniowej (20–30-osobowej) wypowiadają się niechętnie nawet wówczas, gdy mogą sięgać do wiedzy osobistej. Z kolei przekonanie o posiadaniu umiejętności dostosowania języka do możliwości komunikacyjnych

<sup>1</sup> Do opracowania danych wykorzystano program do analizy statystycznej PS IMAGO PRO (SPSS).

**Tabela 2.** Umiejętność dostosowania języka do możliwości komunikacyjnych małego dziecka w samoocenie studentów

Umiem dostosować swój język do możliwości komunikacyjnych małego dziecka		Częstość	Procent	Procent ważnych
Ważne	raczej się nie zgadzam	1	0,4	0,4
	raczej się zgadzam	101	38,4	38,5
	całkowicie się zgadzam	160	60,8	61,1
	razem	262	99,6	100,0
Braki danych	brak odpowiedzi	1	0,4	
Ogółem		263	100,0	

kilkulatka badani łączą zapewne z koniecznością używania „języka dziecka”, a nie dostosowania wypowiedzi do poziomu rozumowania wychowanków. Wyraża się to najczęściej w niepotrzebnym zdrabnianiu słów i charakterystycznej intonacji, co należy uznać za infantyлизację języka.

Najniżej studenci oceniają z kolei własne umiejętności dotyczące stosowania w codziennym języku słów obcego pochodzenia (tab. 3). Przepuszczalnie na wynik ten wpłynęły przykłady użyte w kwestionariuszu. Być może gdyby zastosowano inne wyrazy, np. *antypatia*, *bilans*, *wariant*, samoocena studentów w tym obszarze kompetencji byłaby wyższa. Respondenci przyznają się ponadto do niechętnego zabierania głosu na forum grupy (tab. 4), słabego zainteresowania literaturą piękną oraz niechęci do czytania książek (tab. 5). Szczególnie te ostatnie, śmiałe deklaracje studentów wydają się niepokojące, gdyż przedstawiają w niekorzystnym świetle wizerunek przyszłych nauczycieli i humanistów<sup>2</sup>.

**Tabela 3.** Rozumienie i używanie na co dzień słów obcego pochodzenia w samoocenie studentów

Rozumiem i używam na co dzień słów obcego pochodzenia, np. ambiwalentny, insynuować, konformizm		Częstość	Procent	Procent ważnych
Ważne	całkowicie się nie zgadzam	23	8,7	8,7
	raczej się nie zgadzam	119	45,2	45,2
	raczej się zgadzam	104	39,5	39,5
	całkowicie się zgadzam	16	6,1	6,1
	brak odpowiedzi	1	0,4	0,4
	Ogółem	263	100,0	100,0

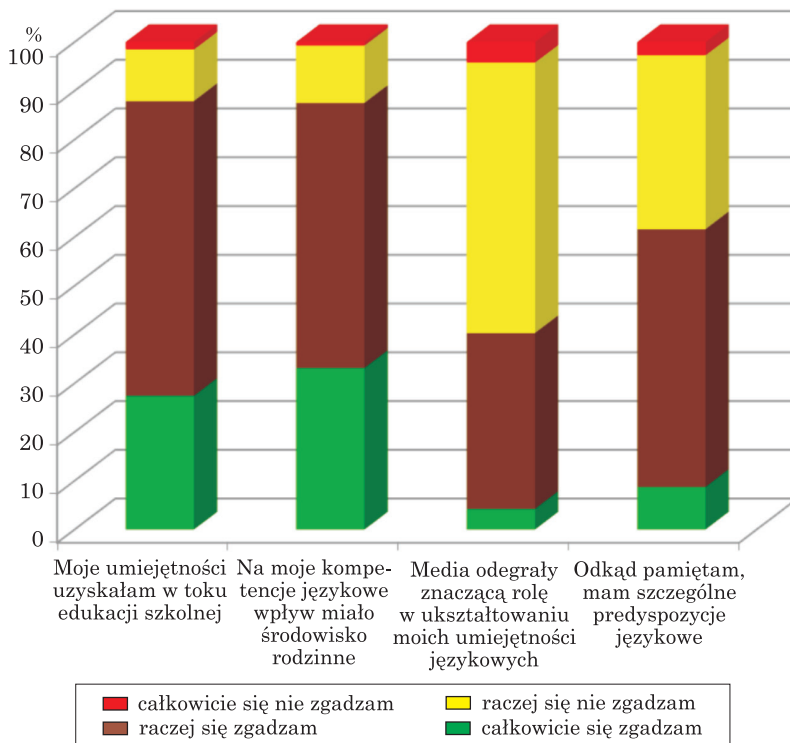
<sup>2</sup> Badania przeprowadzone przez TNS Polska dla Biblioteki Narodowej wykazują, że niechęć do czytania jest w naszym kraju zjawiskiem powszechnym. W 2015 r. 18% dorosłych Polaków przyznało, iż nie przeczytali w życiu żadnej książki, a 57% zaprzestało czytania po ukończeniu szkoły lub studiów.

**Tabela 4.** Deklaracje studentów na temat aktywności w dyskusjach na forum grupy

Chętnie zabieram głos w dyskusji na forum grupy		Częstość	Procent	Procent ważnych
Ważne	całkowicie się nie zgadzam	12	4,6	4,6
	raczej się nie zgadzam	91	34,6	34,6
	raczej się zgadzam	122	46,4	46,4
	całkowicie się zgadzam	38	14,4	14,4
	Ogółem	263	100,0	100,0

**Tabela 5.** Zainteresowanie literaturą piękną i czytanie książek w samoocenie studentów

Interesuję się literaturą piękną i w wolnym czasie chętnie czytam książki		Częstość	Procent	Procent ważnych
Ważne	całkowicie się nie zgadzam	18	6,8	6,8
	raczej się nie zgadzam	81	30,8	30,8
	raczej się zgadzam	100	38,0	38,0
	całkowicie się zgadzam	64	24,3	24,3
	Ogółem	263	100,0	100,0



Wykres 2. Deklaracje studentów dotyczące czynników kształtujących ich kompetencje językowe i komunikacyjne

Określając źródła własnych kompetencji językowych i komunikacyjnych, badani wskazują przede wszystkim środowisko rodzinne oraz edukację szkolną. Mniejsze znaczenie przypisują predyspozycjom wrodzonym, a za najmniej istotny uznają wpływ mediów (wykres 2).

#### 4. Rzeczywisty poziom kompetencji studentów

Ocena własnych kompetencji językowych i komunikacyjnych studentów okazuje się mocno zawyżona w zestawieniu z pracami zaliczeniowymi, których poziom może być wskaźnikiem wybranych umiejętności językowych lub wiedzy o języku. Analiza ustnych wypowiedzi studentów, odnotowanych podczas prowadzenia zajęć próbnych w ramach praktyki śródrocznej w przedszkolu i szkole oraz innych zajęć ćwiczeniowych, pozwala na następującą charakterystykę:

1. Studenci niechętnie podejmują aktywność werbalną podczas zajęć akademickich.

2. Częściej zabierają głos w sytuacjach dających możliwość odtworzenia określonych treści, aniżeli wymagających analizy i interpretacji, udziału w dyskusji, dokonania własnego osądu, podania przykładu itp.

3. Wypowiedzi studentów są zwykle krótkie, słownictwo uproszczone, potoczne.

4. Poprawność gramatyczna pozostawia wiele do życzenia, błędy językowe nie są przez studentów korygowane, co świadczy o ich niskiej świadomości językowej.

5. W mowie niektórych osób utrzymują się regionalizmy i dialektyzmy.

6. U wielu studentów zauważa się wady wymowy, które nie są przez nich postrzegane jako przeszkoda w wykonywaniu zawodu nauczycielskiego.

W toku edukacji akademickiej studenci przygotowują różnorodne prace pisemne, w których ujawniają kompetencje językowe. Na potrzeby prezentowanych badań analizowano z tej perspektywy prace egzaminacyjne, kolokwia, scenariusze zajęć oraz dokumentację realizacji praktyki ciągłej w przedszkolu i szkole. Dodatkowo uwzględniono treść wiadomości e-mail kierowanych przez badanych studentów do jednej z autorek niniejszego artykułu. W wyniku przeglądu wspomnianych opracowań poczyniono następujące spostrzeżenia:

1. Studenci zwykle realizują minimalne wymagania dotyczące objętości prac zaliczeniowych (liczba stron).



2. Przygotowując różne typy tekstów (definicje, sprawozdania, scenariusze, listy elektroniczne, opinie, refleksje i in.), studenci nie różnicują stylu i konstrukcji wypowiedzi.

3. Prace pisemne obfitują w błędy różnego typu, w tym rażące (uniemożliwiające zrozumienie sensu); jedynie nieliczne obszerniejsze prace pisemne są poprawne pod względem językowym.

Do najczęstszych błędów<sup>3</sup>, które odnotowano w wypowiedziach badanych studentów, należą:

- a) błędy gramatyczne fleksyjne, np. *\*wziąć zam. wziąć, \*uczni zam. uczniów, \*wymyśleć zam. wymyślić, \*kontrol zam. kontrola, \*ja rozumie zam. ja rozumiem*;
- b) błędy gramatyczne składniowe, np. *\*dzieci zrobili zam. dzieci zrobiły, \*powiedz dla pani zam. powiedz pani, \*uczniowie powiedziały zam. uczniowie powiedzieli*;
- c) błędy leksykalne słownikowe, np. *\*hospitalizować zam. hospitować, \*symulować zam. stymulować, \*efektowny zamiast efektywny, \*adoptować zam. adaptować, \*ustać zam. stanąć, \*kosmita zamiast kosmonauta, \*Dzieci mają rozwiązać aby dwa zadania. zam. Dzieci mają rozwiązać tylko dwa zadania, \*charakteryzacja zam. charakterystyka*;
- d) błędy leksykalne frazeologiczne, np. *\*po najmniejszej linii oporu zam. po linii najmniejszego oporu*; użycie w dosłownym znaczeniu frazeologizmu *Gdzie kucharek sześć, tam nie ma co jeść*<sup>4</sup>;
- e) błędy fonetyczne – nieprawidłowa wymowa, np. [reŋk'e], [mog'e], [mogõm], [take]; nieprawidłowe akcentowanie, np. metodyka, matematyka, pedagogika;
- f) błędy stylistyczne – niewłaściwy dobór środków językowych, np. w wypowiedziach kierowanych do dzieci: *\*Jeżeli chcesz, to idź do kibla. zam. Jeżeli chcesz, to idź do toalety; \*Popraw to, bo tak to wygląda, że masakra! zam. Popraw to, bo to bardzo źle wygląda*; w korespondencji e-mailowej z wykładownicą akademickim dotyczącej przygotowań do praktyki: *Szanowna Pani, tragedia, drucziki kreatywne mi nie przyszły, napisali mi meila, że była jakaś obsuwa w nadaniu paczki. Jak mam teraz zamienić pomysł? Pani nauczycielka była bardzo zadowolona z tych drucików... Z poważaniem [imię i nazwisko studentki]*;

<sup>3</sup> W artykule zastosowano klasyfikację błędów językowych według: A. Markowski (2012): *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*. Warszawa, s. 55–60.

<sup>4</sup> Podczas zajęć próbnych prowadzonych w przedszkolu studentka w następujący sposób wyjaśniła dzieciom sens tego powiedzenia: „To oznacza, że sześć kucharek gotujących naraz nie ugotuje obiadu”.

## g) błędy ortograficzne

- używanie niewłaściwych liter i połączeń literowych w zapisie, np. \**żq-glerzy* zam. *żonglerzy*, \**stwożenie* zam. *stworzenie*, \**bespiecznie* zam. *bezpiecznie*, \**wykożystaniem* zam. *wykorzystaniem*, \**przeżucenie* zam. *przerzucenie*, \**obdaża* zam. *obdarza*, \**tępo* zam. *tempo*, \**ważywa* zam. *warzywa*, \**ułuż* zam. *ułoż*, \**zakłucające* zam. *zakłócające*, \**regół* zam. *reguł*, \**hronologicznie* zam. *chronologicznie*, \**konty* zam. *kąty*, \**obronczki* zam. *obrączki*, \**czyhający* zam. *czyhający*, \**przestszeni* zam. *przestrzeni*, \**naganom* zam. *naganą*<sup>5</sup>, \**dziecią* zam. *dzieciom*<sup>6</sup>;
- niewłaściwa pisownia łączna lub rozdzielna, np. \**pokolei* zam. *po kolei*, \**na przeciwko* zam. *naprzeciwko*, \**napewno* zam. *na pewno*, \**spowrotem* zam. *z powrotem*;
- niewłaściwe używanie wielkich i małych liter na początku wyrazów, np. \**w Sali* zam. *w sali*, \**pochodzenia Polskiego* zam. *pochożenia polskiego*, \**części Latawca* zam. *części latawca*, \**dzieci z Panią*<sup>7</sup>;

## h) błędy interpunkcyjne – brak właściwego znaku interpunkcyjnego, zbędne lub niewłaściwe użycie znaku interpunkcyjnego, np.

- \* *Nauczyciel [...] opowiada o roli klienta, który zamawia niezdrową żywność, pomimo, że źle się czuje.* (poprawnie: *Nauczyciel [...] opowiada o roli klienta, który zamawia niezdrową żywność, pomimo że źle się czuje.*);
- \* *N-l pokazuje dzieciom stare zabawki które znalazła u siebie porównując je z nowymi znajdującymi się u nich w klasie Dzieci wskazują różnice i podobieństwa pomiędzy tymi zabawkami N-l zapisuje wybrane na tablicy a dzieci starają się przepisać* (poprawnie: *Nauczycielka pokazuje dzieciom stare zabawki, które znalazła u siebie. Uczniowie porównują je z nowymi, znajdującymi się u nich w klasie. Dzieci wskazują różnice i podobieństwa pomiędzy tymi zabawkami. Nauczycielka zapisuje wybrane propozycje na tablicy, a dzieci starają się je przepisać.*);
- \* *Zaczynając swoją praktykę od zajęć hospitowanych muszę powiedzieć, że zajęcia mi się podobały do klasy trzeciej uczęszcza tylko 10 osób, jako pierwsze nasunęło mi się pytanie czy praca z tak małą liczbą dzieci jest łatwiejsza?* (poprawnie: *Zaczęłam swoją praktykę od zajęć hospitowanych i muszę powiedzieć, że zajęcia mi się podobały. Do klasy trzeciej*

<sup>5</sup> Chociaż podany przykład można wiązać ze złym zastosowaniem reguł fleksyjnych wynikającym z niewłaściwej wymowy, to w tym przypadku wymowa była poprawna, a zapis ortograficzny błędny.

<sup>6</sup> Podobny przypadek jak wyżej.

<sup>7</sup> Studenci słowem *pani* określają nauczycielkę przedszkola bądź klas I–III szkoły podstawowej, przejmując takie nazewnictwo od dzieci.

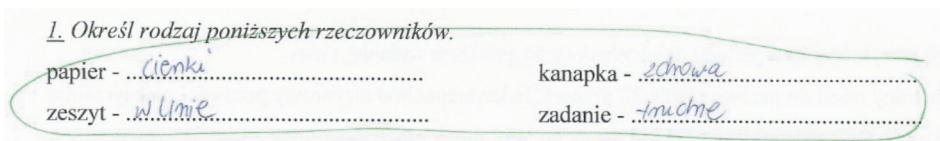
*uczęszcza tylko 10 osób, więc jako pierwsze nasunęło mi się pytanie, czy praca z tak małą liczbą dzieci jest łatwiejsza.).*

Niektóre wypowiedzi pisemne zawierają uchybienia różnego rodzaju, które należy określić jako nieumiejętność budowania spójnego tekstu. Przykładem może być fragment sprawozdania z realizacji praktyki ciągłej w szkole (1) oraz komentarz do propozycji zawartych w przewodniku metodycznym dla nauczycieli przedszkola (2):

- (1) *Szkoła ma jednego informatyka uruchomienie tablic spadł na Panią Agnieszkę, która miała wiele innych obowiązków po drodze pojawiły się problemy z głosem z reagowaniem na dotyk zawieszaniem się tablic, więc możliwość skorzystania z nich odkładała się w czasie i ja nie miałam takiej możliwości.*
- (2) *Nazywanie i segregowanie produktów. Dzieci oglądają zakupy opakowania zrobione przez N. Dzielą je na artykuły spożywcze i chemiczne. Opakowania nie robi N. Nie Ma czasu w grupie 3,4latków. Rodzice na prośbę N zbierają i przynoszą do przedszkola opakowania. Poprawia się współpraca z rodzicami.*

Przytoczone przykłady karygodnych błędów językowych popełnianych przez studentów – przyszłych nauczycieli nie są odosobnione. Jeszcze bardziej zatrważający jest fakt, iż popełniają je osoby będące w przeważającej liczbie absolwentami szkół średnich o profilu humanistycznym.

W badaniu ankietowym 80% studentów zadeklarowało, że posiada gruntowną wiedzę z zakresu gramatyki języka polskiego, jednak o faktycznych kompetencjach studentów w tym obszarze świadczą wybrane zadania realizowane w ramach przedmiotu *metodyka kształcenia zintegrowanego*. W jednej z prac zaliczeniowych studenci<sup>8</sup> mieli wykonać ćwiczenia językowe przeznaczone dla uczniów klas I–III oraz określić ich rodzaj (gramatyczne, syntaktyczne, słownikowo-frazeologiczne, ortograficzne). Poziom realizacji wspomnianych zadań ujawnił rażące braki badanych w zakresie podstawowej wiedzy o języku. Zaledwie 26 osób ze 157 bezbłędnie wykonało to ćwiczenie (co stanowi 16,6% badanej grupy). Wybrane przykłady błędnie wykonanych zadań przedstawiono poniżej:



<sup>8</sup> Ćwiczenie wykonywali jedynie studenci studiów drugiego stopnia.

2. Dopisz formy stopnia wyższego i najwyższego.

Duży - wyższy, najwyższy

Biały - bielszy

Ćwiczenie: stopniowania przenosić? —

3. Podkreśl w zdaniu czasowniki.

Kup prezent dla Ani, bo jutro obchodzi urodziny i prosiła, abyśmy przyszli na wieczorne przyjęcie.

Ćwiczenie: opomahyane

1. Podkreśl wyrazy w których ó wymienia się na o.

królowna, rów, krówka, róża, mówić, córka, półka, dwóch, Bóg, ogród, góra, sójka, krótki

Ćwiczenie: ortograficzny

Wiedza, do której odwołują się zaprezentowane ćwiczenia, obejmuje elementarne treści w zakresie edukacji polonistycznej, przewidziane dla klas I–III szkoły podstawowej<sup>9</sup>. Braki, jakie ujawnili studenci, są o tyle niepokojące, iż w materiałach dla nauczycieli nie zamieszcza się „klucza odpowiedzi”, zatem nie mają oni innej możliwości weryfikacji poprawności wykonania zadań przez uczniów, aniżeli korzystanie z własnej wiedzy.

## 5. Wnioski

Znaczna rozbieżność między samooceną studentów a ujawnianymi przez nich kompetencjami językowymi sugeruje, iż w toku edukacji osoby te nie uzyskały obiektywnej informacji zwrotnej dotyczącej poziomu posiadanych umiejętności. Z drugiej strony, przyczyną zaistniałego stanu rzeczy nie musiał być brak komunikatu, lecz lekceważący stosunek do jego treści. Podobnie jak na wcześniejszych etapach kształcenia, tak i w toku studiów, młodzi ludzie mają wgląd do przygotowanych przez siebie prac zaliczeniowych, a tym samym zapoznają się z uwagami naniesionymi przez prowadzących zajęcia – oprócz wskazówek merytorycznych i metodycznych, obejmują one popraw-

<sup>9</sup> Por. M. Kędra (2014): *Doświadczenie świata. Edukacja wczesnoszkolna. Program nauczania dla I etapu kształcenia*. Warszawa; M. Lorek, M. Zatorska (2016): *Nasza szkoła (podręczniki dla klasy II i III)*. Warszawa.

ność językową tekstu. I choć, jak wspomniano wcześniej, zaledwie niewielki odsetek wypowiedzi pisemnych nie wymaga korekty, to zamieszczane uwagi na temat błędów językowych nie mają zauważalnego wpływu na poziom samooceny studentów. Co więcej, mnogość uchybień językowych nie wywołuje w kandydatach na nauczycieli poczucia wstydu, wręcz przeciwnie – studenci marginalizują znaczenie błędów (nawet rażących), koncentrując się głównie na poprawności merytorycznej wypowiedzi i oczekują oceny pracy wyłącznie z tej perspektywy. W sytuacji, gdy poprawność ortograficzna, gramatyczna czy interpunkcyjna zostaje przez wykładowców uwzględniona przy ocenie pracy, wpływając niekorzystnie na jej ostateczny wynik, studenci jawnie wyrażają swoje niezadowolenie, uznając, iż „nie powinna być ona brana pod uwagę”. Z drugiej strony, trudno oczekiwać, aby standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela<sup>10</sup> obejmowały tak elementarne kwestie, jak umiejętność bezbłędnego pisania w języku ojczystym, która powinna być opanowana już na etapie szkoły podstawowej.

Problemy, których doświadczają studenci, są zatem skutkiem słabości systemu polskiej edukacji, gdyż jak twierdzi Pawłowska, nieosiągnięcie odpowiedniego do wieku stopnia sprawności językowej wynika najczęściej z winy szkoły (Pawłowska: 90). Niedostatki systemu są widoczne nie tylko na poziomie szkolnictwa podstawowego i średniego, ale także wyższego. Przykładem jest rekrutacja studentów na kierunku pedagogiczne, w której nie ma miejsca na weryfikację umiejętności językowych, co powoduje, iż na studia dostają się osoby z orzeczoną dysleksją i/lub dysortografią (sytuacja taka zapewne nie miałaby miejsca, gdyby pozostawiono egzaminy pisemne lub przynajmniej rozmowę kwalifikacyjną jako narzędzie selekcji).

Niekompetentny nauczyciel niewątpliwie stanowi zagrożenie dla jakości wczesnej edukacji. W trakcie realizacji praktyki w szkole studenci niejednokrotnie są pytani przez dzieci o kwestie szeroko rozumianej poprawności językowej (najczęściej w zakresie ortografii, ale także fleksji czy składni). Niewystarczające kompetencje językowe przyszłych nauczycieli uniemożliwiają dostarczenie właściwych wzorów uczniom, a także utrudniają weryfikację poprawności wykonywanych przez nich zadań.

Niechęć wobec czytania książek, do której przyznają się studenci, nie tylko niekorzystnie wpływa na zakres słownika czynnego, ale i blokuje rozwój myślenia w ogóle. Ograniczona styczność z językiem literackim sprawia, że studenci mają duże trudności z konkretyzacją tekstów, czego przykładem

---

<sup>10</sup> Por. *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 7 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*, Dz.U. 2012 poz. 131.

może być nieumiejętność zinterpretowania utworów przeznaczonych dla dzieci (dotyczy to zwłaszcza poezji prezentowanej i omawianej z kilkulatkami podczas zajęć próbnych).

W sytuacji gdy niedouczony adept zawodu trafia do przedszkola lub szkoły, mamy do czynienia z reprodukcją niewiedzy. Przedstawionego stanu rzeczy nie zmieniają kolejne reformy szkolnictwa. Wskazanie sposobu na zahamowanie tego błędnego koła przy aktualnym prawie oświatowym jest zadaniem trudnym, jeśli nie niewykonalnym. Pozostaje mieć jedynie nadzieję, iż edukacyjny rynek pracy zatrzyma jednostki o największym potencjale.

### Literatura

- Appelt K. (2005): *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* [W:] *Psychologiczne portrety człowieka*. Brzezińska A. I. (red.). Gdańsk.
- Kędra M. (2014): *Doświadczenie świata. Edukacja wczesnoszkolna. Program nauczania dla I etapu kształcenia*. Warszawa.
- Kurcz I. (2005): *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa.
- Kuszak K. (2011): *Kompetencje komunikacyjne dzieci w okresie późnego dzieciństwa w aspekcie rozwojowym*. Poznań.
- Lorek M., Zatorska M. (2016): *Nasza szkoła (podręczniki dla klasy II i III)*. Warszawa.
- Markowski A. (2012): *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*. Warszawa.
- Pawłowska R. (2009): *Czytam i rozumiem... Lingwistyczna teoria nauki czytania*. Kielce.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 7 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Dz.U. 2012 poz. 131.
- Schaffer H. R. (2009): *Psychologia dziecka*. Warszawa.
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. Dziennik Urzędowy UE, L 394.
- Żytko M. (2010): *Pozwólmy dzieciom mówić i pisać – w kontekście badań umiejętności językowych trzecioklasistów*. Warszawa.

### Summary

One of the goals of an early education teacher is to support language development of children. The aim of the research presented in this article was to determine whether the candidates for teachers, students of pedagogy, will be able to meet this challenge. The first part of the research, the survey, concerns self-assessment of the students in the area of communication in their mother tongue. In the second part language papers of the students were analyzed to determine their real language skills. The results indicate disproportionately high self-assessment of the students in relation to their knowledge and skills, which poses a threat to the quality of early education. An incompetent teacher cannot be a role model of mother tongue communication. What is more, such a teacher is not able to consciously form language and communication skills, which leads to reproduction of ignorance.

## ***RECENZJE, OMÓWIENIA, SPRAWOZDANIA, KOMUNIKATY***

Mariola Majnusz-Stadnik: *Andere Länder, andere Werbestrategien. Phraseologismen und deren Modifikationen in den polnischen und deutschen Werbeanzeigen*. Opole 2014. Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego. S. 255.

Die Werbung ist heutzutage kaum mehr aus der Gesellschaft wegzu-denken. Sie fungiert als ein Element der medialen Landschaft. Egal ob in der Zeitung, im Fernsehen, Radio oder Internet – die verschiedenen Werbeformeln stellen einen permanenten Bestandteil unserer Zeit dar. Das in der Werbung Vermittelte nimmt verschiedene Formen an, jedoch der Inhalt, der Ausdruck selbst machen den Unterschied aus. Darin spielen Wortgruppenlexeme, die ein Teil unseres Alltags, unserer Umgebung und sozialen Umwelt sind, eine besondere Rolle. Sie verursachen beim Empfänger entsprechende Assoziationen, wecken bekannte Emotionen und beeinflussen die Wahrnehmung. Das Anwenden von modifizierten Phraseologismen lenkt das Interesse der Rezipienten in eine bestimmte Richtung und beeinflusst ihr Kaufverhalten. Die Autorin der Publikation stellt sich der Herausforderung, deutsche und polnische Phraseologismen und deren Modifikationen in den Werbeanzeigen zu untersuchen, diese zu deuten und einen Einblick in die umfassende Literatur zu geben.

Die Verfasserin ist der Ansicht, dass durch das kreative Spiel mit dem Phraseologismus eine kognitive Dissonanz, ein Überraschungseffekt erzeugt wird, wodurch das Augenmerk der Publikation auch auf die Position und Frequenz der untersuchten Wendungen gelenkt wird.

Die ersten drei Kapitel bilden ein theoretisch-methodologisches Fundament, welches auf drei Termini und deren begrifflichen Verflechtungen basiert. Dies sind Werbephraseologie, Phraseologie und Werbung. Als Erstes befasst sich die Autorin mit der Werbephraseologieforschung und deren heutiger Position in deutschen und polnischen sprachwissenschaftlichen Abhandlungen. Als Nächstes wird der Begriff Phraseologie diskutiert, indem ihre Merkmale wie Polylexikalität, Festigkeit, Idiomatizität, Motiviertheit, Lexikalisierung und Expressivität aufgelistet und definiert werden. Die Festigkeit wird wiederum aus psycholinguistischer, pragmatischer und struktureller Perspektive behandelt. Im letzten Punkt

dieser Auflistung werden die Unterschiede zwischen der Modifikation und Variation erörtert. Es wird auch der Versuch gestartet, die Phraseologismen zu klassifizieren. Die Einteilung erfolgt in traditionelle und modifizierte Fügungen, wobei die zweite Gruppe noch weiter in formale und semantische Modifikationen aufgeteilt wird. Das dritte Kapitel trägt den Titel „Werbung“. Diese wird als „eine spezielle, unpersönliche Form der Informationsvermittlung [verstanden] [...], bei der Werbebotschaften mit dem Ziel vermittelt werden, die zuvor bestimmte Zielgruppe durch die sorgfältig gewählten sprachlichen und bildlichen Mittel in ihren Einkaufseinstellungen und ihren Kaufverhalten positiv zu beeinflussen“. Sowohl die charakteristischen Züge der Werbeanzeigen als auch die Werbefunktionen werden vor dem Hintergrund der Charakteristik der Werbesprache und der darin vorkommenden Phraseologismen erörtert. Die präsentierte Begriffsermittlung basiert auf den Publikationen und Klassifikationen von Hoffmann, Werner u.a.

Die in der Monographie vorgenommene Analyse erfolgt nach den eingangs aufgestellten Kriterien, wobei der empirische Teil in vier Kapitel gegliedert wurde. Den Anfang machen die Grundlagen, Ziele und Erläuterungen. Aus Ermangelung polnischer Publikationen zum Thema Werbephraseologie orientiert sich die Autorin an kontrastiven Publikationen von Géciano, Hessky, Umborg und Vesalien. Methodologisch wird folgendermaßen vorgegangen: „unabhängig von einzelsprachlichen Deskriptionen kann man von einem entsprechenden phraseologischen Korpus der Sprachen L1 und L2 ausgehen, die Einheiten paarweise nach bestimmten Gesichtspunkten vergleichen und aus dem Vergleich verallgemeinerungsfähige Zusammenhänge feststellen, Schlussfolgerungen ableiten“. Als Ausgangspunkt gelten die Klassifizierungen der Phraseologismen von Burger, Buhofer, Sialm und Balsliemke unter Berücksichtigung der sprachwissenschaftlichen Forschungen von Majewska. Auf ihnen aufbauend werden die Phraseologismen in zwei Subkategorien eingeteilt: traditionelle Phraseologismen und modifizierte Phraseologismen.

Das Untersuchungsmaterial umfasst 700 Werbeanzeigen, die in den polnischen Zeitschriften *Polityka*, *Newsweek Polska*, *Focus* und dem deutschen *Spiegel* gefunden und den Branchen: Kraftfahrzeuge, Banken und Sparkassen, Versicherungen, Reiseveranstalter, Lebensmittel, Mobilfunkanbieter und Apotheken- und Kosmetikprodukte zugeteilt wurden.

Als Nächstes werden kommerzielle Werbetexte gründlich auf traditionelle und intentional eingesetzte Phrasen untersucht um Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Gebrauch der Phraseologismen in polnischen und deutschen Werbeanzeigen zu veranschaulichen. Zu den traditionellen



Klassen der Phraseologismen zählt die Autorin: verbale, nominale und adverbiale Phraseologismen, phraseologische Vergleiche, Zwillings- und Drillingsformen, geflügelte Worte sowie Gemeinplätze und Sprichwörter, feste Phrasen, Routineformeln, Modellbildungen und Sonderklassen. Die phraseologischen Modifikationen werden hingegen in formale und semantische Modifikationen eingeteilt. Zu der ersten Gruppe gehören Substitution, Erweiterung, Reduktion, grammatische Modifikationen, Häufung/Kontamination und Koordinierung. Die zweite Gruppe umfasst die Ambiguierung (Polysemantisierung und das Wörtlich-Nehmen), den Wechsel von der negativen zur positiven Konnotation, die Verletzung der Selektionsbeschränkung und die Allusion.

Das letzte Kapitel beschäftigt sich mit der Positionierung der Phraseologismen und deren Modifikationen in unterschiedlichen Bausteinen der Werbeanzeige. In dem herangezogenen Korpus werden die Schlagzeile, der Fließtext und der Slogan unter die Lupe genommen.

Für die empirischen Untersuchungen wurde ein umfangreiches und anspruchsvolles Korpus erstellt. Die enorme Anzahl der angeführten Beispiele weist darauf hin, dass ein umfangreicher Teil der polnischen und deutschen Werbelandschaft betrachtet wurde. Auf dieser Basis wurden ausführliche und detaillierte Vergleiche im Bereich des Vorkommens und Gebrauchs der Phraseologismen in polnischen und deutschen Werbeanzeigen durchgeführt.

Den Aufbau dieses Aufsatzes charakterisiert eine durchdachte und konsequente Vorgehensweise. Die einheitliche Gestaltung ermöglicht dem Rezipienten eine nachvollziehbare Lektüre. Die gut ausgearbeiteten Kriterien wie die Klassifizierung der Phraseologismen verursachten, dass die von der Verfasserin durchgeführte Analyse der polnischen und deutschen Werbeanzeigen Klarheit und Ordnung einführte.

Die Publikation gilt als eine Einbindung in die große Vielfalt der Werbeforschung, gibt Impulse für die nächsten Arbeiten und öffnet neue Perspektiven im Bereich der sprachwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Werbespektrum.

*Klaudia Wodniok, Opole*

## Sprawozdanie z konferencji „Język edukacji. Język w edukacji”

W dniach 21–22 kwietnia 2016 r. na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim odbyła się ogólnopolska konferencja naukowa z serii: Nowe zjawiska w języku, tekście, komunikacji. Tegoroczne spotkanie zatytułowano „Język edukacji. Język w edukacji”. Organizatorem konferencji był Instytut Polonistyki i Logopedii (do lutego 2016 r. funkcjonujący pod nazwą Instytut Filologii Polskiej). Konferencja miała charakter interdyscyplinarny. Skupiła badaczy zajmujących się szeroko pojętą edukacją oraz komunikacją w edukacji. Zebrani wysłuchali referatów lingwistów, psychologów, pedagogów, logopedów oraz lekarzy.

Obrady odbywały się na Wydziale Humanistycznym UWM w Olsztynie. Jako pierwsza w imieniu organizatorów głos zabrała dr Renata Makarewicz, która przywitała zgromadzonych gości, referentów oraz licznie przybyłych studentów. Oficjalnego otwarcia konferencji dokonał prof. UWM dr hab. Andrzej Szmyt, dziekan Wydziału Humanistycznego. Następnie głos zabrał prof. UWM dr hab. Mariusz Rutkowski, dyrektor Instytutu Polonistyki i Logopedii, który przywołał historię konferencji, wspominając tematykę kolejnych spotkań. Tegoroczna konferencja była już szóstą z kolei. Na koniec części oficjalnej głos dr Zbigniew Warzocha, prezes Związku Nauczycielstwa Polskiego w UWM. Po części oficjalnej nastąpiły obrady plenarne. Jako pierwsza wystąpiła dr hab. Jolanta Panasiuk (UMSC). Referat zatytułowany „Język jako narzędzie poznania a diagnoza i terapia logopedyczna” miał charakter przeglądowy, dotyczył różnych aspektów komunikacji. Prof. Panasiuk podkreśliła związek między myśleniem a językiem i z tej perspektywy ukazała zagadnienia diagnozy logopedycznej i wskazała jej niedoskonałości. Zwróciła uwagę na konieczność wielodyscyplinarnego podejścia w diagnozie logopedycznej.

Następnie wystąpiła dr Beata Jarosz z Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. W wystąpieniu pt. „O języku przewodników metodycznych do nauczania języka polskiego (normatywnie)” referentka przedstawiła analizy językowe 15 poradników metodycznych, wskazując liczne w nich uchybienia i niedociągnięcia językowe. Po referatach nastąpiła dyskusja, w której głos zabrali kolejno: prof. dr hab. Marzanna Zaorska (UWM), dr Renata Makarewicz (UWM), dr Izabela Pietras (UMCS), dr Sebastian Przybyszewski (UWM) oraz referentki.

W drugiej części obrad wysłuchano wystąpienia lek. n. med. Magdaleny Zakrzewskiej (UWM). W referacie zatytułowanym „Problemy edukacyjne dzieci z chorobą alergiczną górnych dróg oddechowych” referentka szczegółowo przedstawiła powody obniżonej sprawności fizycznej i koncentracji umy-

słowej dzieci alergicznych. Przyczyny niedyspozycji o podłożu alergicznym w praktyce szkolnej często bywają mylone z ADHD lub innymi deficytami koncentracji. Następnie zgromadzeni wysłuchali wystąpienia dr Magdaleny Osowickiej-Kondratowicz (UWM). W referacie zatytułowanym „Interdyscyplinarność w kształceniu logopedy” referentka wskazała podstawowe trudności terminologiczne, wynikające ze złożonego charakteru logopedii. Postulowała pogłębioną komunikację między badaczami różnych dyscyplin, zajmujących się kształceniem przyszłych logopedów, jak również konieczność przypisania logopedii do określonego obszaru wiedzy i nadanie jej statusu samodzielnej dyscypliny naukowej. Następnie dr Jacek Krawczyk (UWM) wygłosił referat pt. „Płytki umysł jako współczesne wyzwanie edukacyjne. Badania eyetracking w refleksji nad czytaniem i pisanem”. W wystąpieniu pojawiła się teza o korelacji między zdolnościami poznawczymi a korzystaniem z internetu, jak również między czytaniem tradycyjnym (czytanie druku) a nowoczesnym (czytanie plików elektronicznych wyświetlanych na monitorze lub innym nośniku elektronicznym). Referent wskazywał wyższość pierwszego sposobu czytania.

Po serii referatów nastąpiła dyskusja, w której głos zabrali kolejno: dr Monika Czerepowicka (UWM), dr hab. Jolanta Panasiuk (UMCS, UWM), dr Izabela Pietras (UMCS), dr Sebastian Przybyszewski (UWM) oraz występujący referenci.

W trzeciej części obrad jako pierwsze wystąpiły mgr Milena Kaczmarczyk (UWM) i dr Małgorzata Sławińska (UWM). W wystąpieniu pt. „Oczekiwane kompetencje kandydatów na nauczycieli w świetle opinii o przebiegu ich praktyki pedagogicznej” referentki podkreśliły znaczenie odbywania praktyk w edukacji pedagogicznej i udokumentowały dosyć schematyczny sposób opiniowania ich przebiegu. Zebrana dokumentacja obejmowała sto opinii, z których tylko jedna była negatywna, pozostałe zaś jednoznacznie entuzjastyczne.

Następnie wystąpiła dr Marzena Kryszczuk (Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach). W referacie zatytułowanym „Narracje nauczycieli o uczniach z trudnościami w uczeniu się oraz o uczniach zdolnych” przedstawiła badania ankietowe, jakie przeprowadziła wśród 33 nauczycieli. Ich wyniki wskazują na częstsze używanie pozytywnych określeń w stosunku do uczniów zdolnych oraz na większą liczbę negatywnych konotacyjnie opisów uczniów z trudnościami w uczeniu się.

Referat pt. „Komunikacja w edukacji uniwersyteckiej” wygłosiła dr Izabela Pietras (UMCS). Podała w nim analizę komunikację elektroniczną (mailową) między wykładowcami i studentami, zgromadzoną w latach 2013–2016. W materiale badawczym wskazała liczne uchybienia wobec

reguł komunikacji oficjalnej. Odwołując się do koncepcji interakcjonizmu, wskazała, jak ogromną rolę odgrywa nauczyciel akademicki jako model dla komunikacyjnych aktywności studentów.

Pierwszy dzień obrad zakończyła dyskusja, w której głos zabrali: dr R. Makarewicz, dr hab. Bara Ndiaye, prof. UWM, dr Małgorzata Sławińska, dr Jerzy Kowalewski, dr Magdalena Osowicka-Kondratowicz.

Ostatnim punktem programu pierwszego dnia konferencji było przedstawienie w Teatrze im. Stefana Jaracza w Olsztynie pt. „On wrócił”.

Drugi dzień obrad otworzyły wystąpienia dotyczące nauczania języka polskiego jako obcego. Jako pierwszy głos zabrał dr Jerzy Kowalewski (Narodowy Uniwersytet Lwowski im. Iwana Franki we Lwowie). W referacie pt. „Interakcja języka i kultury w dydaktyce jppo na Ukrainie” przedstawił problemy związane z nauczaniem języka polskiego na Ukrainie, gdzie język polski jest obiektem coraz większego zainteresowania mieszkańców Ukrainy jako tzw. zachodni język obcy. Wobec masowej emigracji Ukraińców do Polski dr Kowalewski podkreślił konieczność wypracowania spójnej wizji kształcenia polonistycznego. Wskazał również niedoskonałości i niekonsekwencje aktualnego modelu nauczania. Drugi tego dnia referat pt. „Aspekty integracji między językiem a kulturą w nauczaniu jppo” wygłosiła dr Maria Rólkowska (UWM). Przeprowadzone badania ankietowe doprowadziły do wniosków o niewielkiej sile powiązania pomiędzy elementami języka a elementami kultury w procesie uczenia cudzoziemców języka polskiego. Po wymienionych referatach nastąpiła dyskusja, w której głos zabrali: dr R. Makarewicz, dr M. Kaczmarczyk, dr hab. Iwona Ndiaye, prof. UWM, dr I. Pietras i dr S. Przybyszewski.

Ostatnią sesję obrad konferencji rozpoczął referat glottodydaktyczny dr. Sebastiana Przybyszewskiego (UWM) pt. „Podejście leksykalne w nauczaniu języka polskiego jako obcego”. Referent dowodził, że spośród różnorodnych metod nauczania języków obcych najlepsze efekty przynoszą metody komunikacyjnocentryczne. Takim rodzajem nauczania jest bazowanie na tzw. kawałkach języka, czyli związkach frazeologicznych, frazach, zwrotach, które ułatwiają płynną komunikację w języku obcym. Następnie dr hab. Iwona Ndiaye, prof. UWM, i dr hab. Bara Ndiaye (UWM) wygłosili referat pt. „Polityka edukacyjna i językowa krajów afrykańskich (na przykładzie Senegalu)”. Przedstawili w nim nieznanne fakty dotyczące edukacji w Afryce, poczynając od średniowiecznych jej początków, a na współczesnym systemie edukacji kończąc. Kolejny referat, pt. „Możliwości zastosowania narzędzi do pomiaru zrozumiałości tekstu w praktyce szkolnej”, wygłosiła dr Monika Czerepowicka (UWM). Przedmiotem wystąpienia było zaprezentowanie eksperymentu lingwistycznego, polegającego na ocenie

stopnia trudności *Szewczyka Dratewki* Janiny Porazińskiej. W trakcie eksperymentu tekst poddano analizie w aplikacji Jasnopis – programie komputerowym służącym ocenie stopnia zrozumiałości tekstu. Uzyskane wyniki oraz obserwacje autorki referatu skłaniały do wniosku, że lektura została umieszczona zbyt wcześnie w programie szkolnym. Kolejny referat, zatytułowany „*Ocenianie kształtujące* i inne terminy z komponentem imiesłowowym w języku edukacji”, również odwoływał się do rzeczywistości polskiej szkoły. Dotyczył kwestii terminologicznych związanych z oceną szkolną. Wygłosiła go dr Renata Makarewicz. Następnie referat pt. „Elementarze gwarowe jako pomoc dydaktyczna w kształceniu logopedów” wygłosiła prof. dr hab. Maria Biolik (UWM). W swym wystąpieniu prof. Biolik wskazała korzyści, płynące z kształcenia językowego logopedów w oparciu o źródłowe teksty gwarowe. Na tym obrady zakończono. W imieniu organizatorów konferencję zamknęła dr R. Makarewicz. Tegoroczna konferencja, mimo kameralnego charakteru, a może właśnie dzięki niemu, obfitowała w skłaniające do refleksji dyskusje, konkluzje i wnioski. Różnorodność podejmowanych w referatach tematów pozwoliła spojrzeć na język edukacji i język w edukacji w rozległej perspektywie.

*Monika Czerepowicka, Olsztyn, Izabela Pietras, Lublin*

## **Recenzenci**

**"Prace Językoznawcze" XIX/1 z 2017 r.  
(ISSN 1509-5304)**

**Anna Dargiewicz**, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

**Anna Just**, Uniwersytet Warszawski

**Iwona Kosek**, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

**Agnieszka Myszka**, Uniwersytet Rzeszowski

**Ewa Oronowicz-Kida**, Uniwersytet Rzeszowski

**Elżbieta Rudnicka-Fira**, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

**Marta Szymańska**, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

**Ewa Wolnicz-Pawłowska**, Uniwersytet Warszawski

## **Zasady etyczne**

Redakcja kwartalnika „Prace Językoznawcze” wprowadza zasady, których celem jest przeciwdziałanie przejawom nierzetelności naukowej, a w szczególności: zaporę ghostwriting i zaporę guest authorship.

Zjawisko ghostwriting zachodzi wówczas, gdy ktoś, kto wniósł istotny wkład w powstanie pracy, nie został wymieniony jako jej współautor oraz nie podano jego udziału w powstaniu publikacji.

Zjawisko guest authorship ma miejsce wówczas, gdy udział autora jest znikomy lub w ogóle nie miał miejsca, a pomimo to jest on autorem/współautorem publikacji.

W ramach zapory ghostwriting Redakcja wymaga od autorów publikacji podania ich afiliacji i kontrybucji, czyli ujawnienia, kto jest autorem koncepcji, założeń, metod itp., wykorzystywanych przy przygotowaniu publikacji, przy czym główną odpowiedzialność za rzetelność informacji ponosi autor zgłaszający manuskrypt do druku.

W ramach zapory guest authorship Redakcja wymaga w przypadku dwóch lub większej liczby autorów tekstu złożonego do „Prac Językoznawczych” podania procentowego wkładu poszczególnych autorów w powstanie publikacji.

Wykryte przypadki nierzetelności naukowej (np. przepisywanie fragmentów innych prac bez podania przypisów) będą demaskowane, włącznie z powiadomieniem odpowiednich podmiotów (instytucji zatrudniających autorów, towarzystw naukowych itp.).

W związku z zapobieganiem tego typu zjawiskom prosimy autorów o oświadczenie, iż praca jest oryginalnym wynikiem ich badań.

## **Procedura recenzowania**

Zgodnie z wytycznymi Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego w czasopiśmie stosuje się następujące zasady recenzowania publikacji naukowych:

1. Redakcja zastrzega sobie prawo wstępnej oceny tekstów i ich zgodności z profilem czasopisma oraz odmowy poddawania ich dalszym procedurom wydawniczym. Teksty, które uzyskają akceptację kolegium redakcyjnego, zostaną poddane dalszemu opiniowaniu przez dwóch niezależnych recenzentów. Teksty odrzucone zostaną odesłane do ich autorów.

2. Do oceny każdej publikacji zaopiniowanej pozytywnie przez kolegium redakcyjne powołuje się co najmniej dwóch niezależnych recenzentów spoza jednostki naukowej afiliowanej przez autora publikacji.

3. Recenzentami są pracownicy nauki o dużym dorobku naukowym i wiedzy. Recenzentem publikacji nie może być osoba pozostająca w relacjach osobistych lub podległości zawodowej z autorem publikacji.

4. Autorzy publikacji i recenzenci nie znają swoich tożsamości (double-blind review process). W szczególnych przypadkach recenzent podpisuje deklarację o niewystępowaniu konfliktu interesów, przy czym za konflikt interesów uznaje się zachodzące między recenzentem a autorem bezpośrednie relacje osobiste (w szczególności pokrewieństwo do drugiego stopnia, związek małżeński), relacje podległości zawodowej lub bezpośrednią współpracę naukową w ciągu ostatnich dwóch lat poprzedzających rok przygotowania recenzji.

5. Recenzja ma formę pisemną i kończy się jednoznacznym wnioskiem o dopuszczeniu artykułu do publikacji lub jego odrzuceniu.

6. Jeżeli recenzenci dopuszczają artykuł do publikacji bez uwag, autorowi przekazuje się tylko recenzję dotyczącą tego artykułu.

7. Jeżeli recenzenci dopuszczają tekst do publikacji pod warunkiem wprowadzenia poprawek (podają uwagi i wnioski sugerujące poprawienie tekstu), autor otrzymuje złożony do publikacji tekst pracy i recenzje. Autor ma obowiązek poprawienia tekstu zgodnie z uwagami recenzentów i ponownego przesłania go do publikacji w wersji papierowej i elektronicznej lub może zrezygnować z jego publikowania.

8. Nazwiska wszystkich recenzentów „Prac Językoznawczych” są publikowane jako lista recenzentów na stronie internetowej i w wersji drukowanej czasopisma. W celu zachowania anonimowości nie ujawnia się, kto recenzował dany numer czasopisma lub poszczególne publikacje.

9. Kryterium zakwalifikowania publikacji do druku jest uzyskanie dwóch pozytywnych recenzji, zastosowanie się do wskazań w nich zawartych (jeśli takie wystąpiły) i zgodność zgłaszanego tekstu z profilem czasopisma.

### **Zasady przygotowania tekstów do druku w czasopiśmie „Prace Językoznawcze”**

1. Do druku w kwartalniku „Prace Językoznawcze” przyjmowane są materiały nigdzie dotąd niepublikowane. Wszystkie artykuły zamieszczane w kwartalniku są recenzowane.

2. Kwartalnik „Prace Językoznawcze” publikuje materiały w języku polskim, innych językach słowiańskich lub w językach kongresowych: angielski, rosyjski, niemiecki, francuski.

3. Do druku przyjmowane są: artykuły, recenzje, omówienia, sprawozdania i archiwalia. Maksymalna objętość artykułu wynosi 20 stron, recenzji, omówienia, sprawozdania – 8 stron.

4. Przy każdym tekście należy podać nazwisko autora, adres mailowy oraz afiliację tekstu. W przypadku dwóch lub większej liczby autorów publikacji złożonej do „Prac Językoznawczych” autorzy mają obowiązek podania procentowego wkładu poszczególnych autorów w powstanie publikacji. Wszelkie wykryte przypadki nierzetelności naukowej będą demaskowane, włącznie z powiadomieniem odpowiednich podmiotów (instytucji zatrudniających autorów, towarzystw naukowych itp.).

5. Do druku przyjmowane są prace napisane w programie Word. Tekst należy złożyć na nośniku multimedialnym i przesłać pocztą jego wydruk w 1 egzemplarzu, jeżeli w tekście występują znaki i symbole specjalne lub jego zapis w PDF.

6. Jedna strona tekstu powinna zawierać 30 wersów po 60 znaków, łącznie z odstępami międzywyrazowymi. Dotyczy to również przypisów, cytatów i bibliografii (format A4, czcionka: Times New Roman, wielkość czcionek 12, odstępy między wierszami 1,5, akapit 10). Marginesy powinny mieć wymiary: górny 25 mm, dolny 35 mm, lewy 35 mm, prawy 35. Do tekstu należy wprowadzić kursywę i pogrubienia. Nie należy stosować podkreśleń i pisać tekstu wielkimi literami.

7. Przypisy należy zamieszczać na każdej stronie pod tekstem głównym. Powinny być numerowane. Przypisy bibliograficzne (tzw. wewnętrzne) umieszczane w tekście, powinny zawierać nazwisko autora, rok wydania pracy i jej stronę, np.: (Skubalanka 1988: 11).



W przypadku stosowania przypisów bibliograficznych na końcu artykułu należy zamieścić literaturę w układzie:

- dla prac zwartych: nazwisko i pierwsza litera imienia, rok wydania, tytuł pracy, miejsce wydania, strony;
- dla artykułów: nazwisko i pierwsza litera imienia, rok wydania, tytuł artykułu, nazwa czasopisma, numer, zeszyt, strony lub jeżeli artykuł mieści się w pracy zbiorowej – jej tytuł, nazwisko redaktora, miejsce wydania i strony.

Tabele powinny być napisane na oddzielnych kartkach załamanych do formatu A4, napisane w układzie podobnym do drukarskiego.

Mapy i rysunki powinny być wykonane w skali 1:1, techniką komputerową lub czarnym tuszem o jednakowej grubości kresek oraz jednakowej wielkości napisów na białej kalce technicznej.

8. Do każdego artykułu należy dołączyć: tłumaczenie tytułu na język angielski, abstrakt tekstu, słowa kluczowe oraz streszczenie w języku polskim i angielskim. Streszczenie o objętości do 0,5 strony powinno zawierać przedmiot, metody i wyniki badań. Abstrakt, inaczej zarys treści, powinien określać, czego praca dotyczy, jaki jest jej cel. Słowa kluczowe – do 5 wyrazów – powinny określać zawartość tekstu.

**Teksty, które nie spełniają wymogów formalnych, nie będą przyjmowane do druku.**

## For Authors

### Style guidelines

Prace Językoznawcze [Papers in Linguistics] publishes: articles, reviews, discussions, reports and archives written in Polish, English, Russian, German, or French. The maximum length of the manuscript is 20 pages, while reviews, discussions and reports – 8 pages. The Author's name has to be accompanied by present address, phone number and affiliation.

One page should contain 30 lines, 60 characters each (including spaces). This also applies to footnotes, quotations and bibliography (font: 12 pts, 1.5 interline, paragraph indent 10 mm). Margins: upper 25 mm, lower 35 mm, left 35 mm, right 35 mm. The text can contain italicized and bold fragments; however, there should not be any underlined words, or words written in capitals only.

1. Numbered footnotes should be placed under the main text on the page to which they refer. References in the main text contain: the name of the Author, year of publication, and pages (e.g. Skubalanka 1988: 11). If the Author uses endnotes, the bibliography has to follow the arrangement below:

- book publications: surname, first letter of name, year of publication, title, place of publication, pages
- articles: surname, first letter of name, year of publication, title of article, title of journal, number of issue, year, volume, pages OR if the article derives from a collection: its title, editor's name, place of publication, pages.

2. Tables should be provided on separate pages folded to an A4 format, arranged according to printers' rules.

3. Maps and figures should be provided in 1:1 scale, printed or drawn in black ink on white tracing paper with all lines the same thickness, and all letters the same size.

4. The main text has to be accompanied by (in Polish and English):

summary up to half a page

English translation of the title

abstract in which the subject matter of the manuscript is stated (e.g., The article discusses the etymology of the name of the River Narew and its main tributaries in Podlasie)

key words – up to 5 words, e.g., linguistics, onomastics, anthroponomy, names, word formation, lexicalization; linguistics, descriptive grammar, lexicography, inflection, verb, etc.

If there are two or more Authors for one submitted manuscript, they are required to determine their contribution in percentages. All recognized cases of dishonesty will be disclosed, including informing relevant authorities (employers, academic associations, etc.). The editors will be documenting all cases of academic dishonesty, especially the breaking and breaching of any ethical rules that should be followed in science.

The Author(s) are obliged to provide their affiliation in the manuscript they submit for publication.

### Reviewing procedures

1. All manuscripts submitted for publication in the journal undergo a reviewing process.
2. Each manuscript is reviewed by at least two independent reviewers who are appointed from an academic unit other than that of the Author's.

3. All reviewers are selected from among acclaimed scholars with considerable scholarly output and expertise. These reviewers cannot assess submissions from anyone with whom they are in personal relationships and anyone who ranks subordinate to them in professional circumstances.

4. The journal employs a double-blind review procedure. Otherwise, the reviewer signs a declaration that there is no conflict of interest, which is understood as a direct personal relationship between the reviewer and the Author (through marriage or second degree family relationships), a relationship of professional subordination, or direct academic collaboration within the last two years prior to the year of the review.

5. The review is submitted in a written form and is concluded with an unambiguous statement as to whether the submission is to be accepted for publication or rejected.

6. If the reviewers accept the manuscript for publication with no comments, the Author receives only the review.

7. The names of all the reviewers of the journal are listed on its web page as well as in its printed version. To maintain anonymity, it is not explicitly stated who reviewed a given issue of the journal or a given article.

### **Ghost-writing firewall**

To avoid ghost-writing issues, the editors require the Authors to provide their affiliation and contribution to the submitted manuscript, i.e., who authored the concept, fundamentals, methods, etc. which were used to prepare the manuscript. The main responsibility falls to that of the Author submitting the manuscript.

Ghost-writing occurs if a person has a considerable contribution to the origination of a text and yet is not mentioned as one of the Authors and is not mentioned in acknowledgments accompanying the manuscript.

In order to prevent such practices, the Authors are required to provide a declaration that their text is the genuine outcome of their own research. In the case of multiple authorship, the Authors are required to determine the proportions of their contribution (percentage) in the origination of the text.

Ghostwriting constitutes an instance of academic dishonesty and according to rules of ethics all discovered cases of such behaviour will be documented and disclosed, including informing appropriate authorities (employers, academic societies, scientific editors' associations, etc.)

### **Reviewing procedures**

1. All manuscripts submitted for publication in the journal undergo a reviewing process.

2. Each manuscript is reviewed by at least two independent reviewers who are appointed from an academic unit other than that of the Author's.

3. All reviewers are selected from among acclaimed scholars with considerable scholarly output and expertise. These reviewers cannot assess submissions from anyone with whom they are in personal relationships and anyone who ranks subordinate to them in professional circumstances.

4. The journal employs a double-blind review procedure. Otherwise, the reviewer signs a declaration that there is no conflict of interest, which is understood as a direct personal relationship between the reviewer and the Author (through marriage or second degree family relationships), a relationship of professional subordination, or direct academic collaboration within the last two years prior to the year of the review.

5. The review is submitted in a written form and is concluded with an unambiguous statement as to whether the submission is to be accepted for publication or rejected.

6. If the reviewers accept the manuscript for publication with no comments, the Author receives only the review.

7. The names of all the reviewers of the journal are listed on its web page as well as in its printed version. To maintain anonymity, it is not explicitly stated who reviewed a given issue of the journal or a given article.

### **Qualifying papers**

1. If the reviewers accept the manuscript on condition that the Author should introduce the suggested corrections (they provide comments and conclusions aimed at improving the text), the Author receives both the submitted manuscript and the review. The Author is obliged to correct the text in line with the reviewer's comments and re-submit it in a printed as well as electronic form. The Author may also resign from publication altogether.

2. In order for the paper to be accepted for publication, two positive reviews must be obtained, the author must introduce suggestions made in the reviews (if there were any) and the paper must be in line with the journal profile. If both reviews are negative, the manuscript is rejected. Papers that have obtained one positive review and one negative review are reviewed by a third reviewer. If the third reviewer's opinion is positive, the manuscript (once necessary corrections have been made) is accepted for publication. If the third review is negative, the manuscript is rejected.

<http://uwm.edu.pl/polonistyka/pracejezykoznawcze/eng/?strona=6>